

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

GİRESUN UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES

KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ YILDA İKİ KEZ YAYINLANAN
ULUSLARARASI HAKEMLİ BİR DERGİDİR.

THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES IS A PEER REVIEWED
INTERNATIONAL JOURNAL PUBLISHED BIANNUALLY.

SONBAHAR / FALL 2013

YIL / YEAR: **5** SAYI / NUMBER: **9**



Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi

ISSN: 1309-081X

İmtiyaz Sahibi ve Editör

Doç. Dr. Sedat MADEN

Yazı İşleri Müdürü

Yrd. Doç. Dr. Hatem TÜRK

Yardımcı Editörler

Yrd. Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Gürkan Fırat SAYLAN

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Kemal KARTAL
Prof. Dr. Serkan DOĞANAY
Doç. Dr. Yalçın SARIKAYA
Doç. Dr. Servet CEYLAN
Doç. Dr. Ali Ata YİĞİT
Yrd. Doç. Dr. Temel TOPAL
Yrd. Doç. Dr. Ahmet GÜNGÖR
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZMENLİ
Yrd. Doç. Dr. Adem GÜRLER
Yrd. Doç. Dr. Hatem TÜRK

İngilizce Editörü

Öğr. Gör. Erhan DELEN

Sekreterler

Arş. Gör. Mehmet ALVER
Arş. Gör. Âdem ÖZBEK

Bilim ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Aygün ATTAR
Prof. Dr. Hayati DOĞANAY
Prof. Dr. Hiroki ODAKA
Prof. Dr. Anvarbek MOKEYEV
Prof. Dr. Fatih TAYFUR
Prof. Dr. Burcu BOSTANOĞLU
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK
Prof. Dr. Vahit TÜRK
Prof. Dr. Jale SARMAŞIK
Prof. Dr. Metin BOZKUŞ
Prof. Dr. Hasan KAVRUK
Prof. Dr. Ömür CEYLAN
Prof. Dr. Mahman MUSAOĞLU
Prof. Dr. Olcabay KARATAYEV
Prof. Dr. Mustafa KİBAROĞLU
Prof. Dr. Erdoğan ERBAY
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ
Prof. Dr. Günay KARAAĞAÇ
Prof. Dr. Goran SVENSSON
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ
Prof. Dr. Feridun EMECEN
Prof. Dr. Muhsin MACİT
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ
Prof. Dr. Murat ÖZBAY
Prof. Dr. Mustafa ÖNER
Prof. Dr. Burul SAGINBAYAYA
Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY
Doç. Dr. Burhanettin KESKİN

Giresun Üni.
Atatürk Üni.
Aichi Gakuin Uni. Aichi, Japan
Kırgızistan Türkiye Manas Üni.
Ortadoğu Teknik Üni.
Gazi Üni.
Ankara Üni.
İstanbul Kültür Üni.
Giresun Üni.
Cumhuriyet Üni.
İnönü Üni.
Kültür Üni.
Gazi Üni.
Kırgızistan Türkiye Manas Üni.
Okan Üni.
Atatürk Üni.
Atatürk Üni.
Aydın Üni.
Norway and Halmstad Uni. Sweden
Ankara Üni.
İstanbul 29 Mayıs Üni.
Anadolu Üni.
Atatürk Üni.
Gazi Üni.
Ege Üni.
Kırgızistan Türkiye Manas Üni.
Kırgızistan Türkiye Manas Üni.
Gazi Üni.
Columbus State Uni. GA, USA

İletişim

Arş. Gör. Mehmet ALVER - Arş. Gör. Âdem ÖZBEK
Giresun Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Güre Yerleşkesi 28200 / Giresun
Tel: (0454) 310 10 85
e-mail: sosdergi@gmail.com

Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi

The Black Sea Journal of Social Sciences

Dokuzuncu Sayının (5 / 9) Hakem Listesi

List of Referee for the Ninth (5 / 9) Issue

- Prof. Dr. Ayla ANTEL** Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Osman ÇEVİK Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan ERBAY Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mukadder ERKAN Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KARTAL Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aziz KUTLAR Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet OKUR Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan SEVER Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Eva ŞARLAK Işık Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan ŞENER İstanbul Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Servet CEYLAN Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Murat DEMİRBAŞKIRIKKALE Üniversitesi
Doç. Dr. Ümit DENİZ Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman ELMACI Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Mücahit KAĞAN Erzincan Üniversitesi
Doç. Dr. Burhanettin KESKİN Columbus State University
Doç. Dr. Sedat MADEN Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Yalçın SARIKAYA Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Ata YİĞİT Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSU Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Abdullah AYGÜN Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sezai BALCI Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Rasim BAYRAKTAR Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özlem ŞİMŞEK ÇETİN Kırıkkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Barış ÇİFTÇİ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Erhan DURUKAN Karadeniz
Teknik Üniversitesi**
**Yrd. Doç. Dr. Ülkü KARA DÜZGÜN Giresun
Üniversitesi**
**Yrd. Doç. Dr. Suad SAKALLI GÜMÜŞ Mustafa Kemal
Üniversitesi**
Yrd. Doç. Dr. Kağan GÜNÇE Doğu Akdeniz Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet GÜNGÖR Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mihriban KARADENİZ Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Alper KARAVARDAR Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU Giresun Üniversitesi
**Yrd. Doç. Dr. Adem KOÇ Eskişehir Osmangazi
Üniversitesi**
**Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK Atatürk
Üniversitesi**
**Yrd. Doç. Dr. Fatmanur ÖZEN
Giresun Üniversitesi**
**Yrd. Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ
Mersin Üniversitesi**
**Yrd. Doç. Dr. Dursun ŞAHİN Giresun
Üniversitesi**
Yrd. Doç. Dr. Mustafa TUNÇER Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fikret USLUCAN Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Necla DÖNMEZ USTA Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa UZOĞLU Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Efgan UZUN Niğde Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Levent YAYCI Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Maksut YİĞİTBAŞ Ahi Evran Üniversitesi
**Yrd. Doç. Dr. Hülya YOLASIĞMAZOĞLU Giresun
Üniversitesi**
**Dr. Toğrul HALILOV Azerbaycan Milli İlimler
Akademisi**
**Dr. Musa ÖKSÜZ Giresun
Üniversitesi**

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Değerler Felsefesi Açısından İrade ve Bileşenleri (Özgür Bir İrademiz Var mı?).....	1
Willand Components of the Philosophy of Values (Do You Have an Unfettered My Will?)	
Yener ÖZEN	
Azerbaycan ile Türkiye Arasında Öğrenci Değişimi Alanındaki İşbirliği (2003-2010 Yılları Arası).....	23
Cooperation in the Field of Student Exchange between Azerbaijan and Turkey (2003-2010 years old)	
Zaur MAMMEDOV	
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarını İntihale Yönelten Sebepler.....	35
Reasons Leading Social Studies Teacher Candidates to Plagiarize	
Muhammet AVAROĞULLARI	
Katılım Bankacılığı: Kitaba Uymak mı, Kitabına Uydurmak mı?.....	55
Participation Banking: Comply With the Sharia Law or Legal Stratagem	
Ahmet TERZİ	
Yunus Emre Divanı'nda Gönül.....	77
The Concept of "Heart" in Diwan of Yunus Emre	
Tuba ONAT ÇAKIROĞLU	
"Ahanda'dan Karacaahmet'e 80 Yıllık Bir Şiirin Öyküsü: Hasan İzzettin Dinamo'nun Şiirleri".....	87
"The Story of an 80-Year Poetry From Ahanda to Karacaahmet: Poems By Hasan İzzettin Dinamo"	
Hatem TÜRK	
Görme ve Ortopedik Engelli Ergenlerin Özsaygı Düzeylerinin Kendilerine Yönelik Toplumsal Tutumları Algılamalarına Etkisi.....	103
Visually and Orthopedically Handicapped Adolescents' Self- Esteem Levels to Comprehend the Effect of Social Attitudes Towards Them	
Şirin YATKIN	
Pop Up Mekân Tasarımı ve Pazarlama İlişkisi.....	121
The Relationship between the Pop Up Space Design and Marketing	
Özge CORDAN - Esra KARAGÖZ	
Türk Kültüründe Dağ Kültü ve Bir Yüce Dağ: Halbaba.....	141
The Mountain Cult and a Lofty Mountain in Turkish Culture: Halbaba	
Mehmet ÖZDEMİR	
Haşim Nahit Erbil'in Kaleminden Millî Mücadele Yılları.....	165
Years of the National Struggle In the Aspect of Hashim Nahid Erbil	
Veysel ERGİN	

Metinden Mekâna; Kültürel Farklılıkların Alice'in Kaçış Uzamı Bağlamında İncelenmesi.....	183
From Narrative to Space; Analysing the Cultural Diversity In The Context Of The Space For Alice's Escape Çağıl YURDAKUL - Filiz ÖZER	
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Öğrenci Algıları.....	207
Social Studies Teachers' Perceptions of Students On Professional Competency Erol KOÇOĞLU	
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilim İnsanları Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği.....	227
The Examination of Prospective Science Teachers' Level of Knowledge About Scientists: Giresun Faculty of Education Sample Betül BOZDOĞAN - Ümit ŞENGÜL - Aykut Emre BOZDOĞAN	
Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazım-Noktalama Becerisine ve Yazma Eğilimine Etkisi.....	243
The Effects Of Process-Based Writing Models On Primary School 4th Grade Students' Spelling-Punctuation Skills And Writing Dispositions Esra SEVER - Aysel MEMİŞ	
Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir İnceleme.....	261
A Study About The Reading Habit of Secondary School Students Lokman TAŞKESENLIOĞLU	
XI-XIII. Yüzyıllar Arası Kayseri ve Çevresine Genel Bir Bakış.....	275
A General View to Kayseri and Its Around Between the XI th -XIII th Centuries Abdullah KAYA	
Öğretmen Adaylarının Cinsellik Konusundaki Tutumlarının Cinsiyet ve Cinsel Deneyimlerine Göre İncelenmesi.....	295
A Study into the Attitudes of Candidate Teachers over Sexuality in Terms of Sex and Their Sexual Experience Ümit DENİZ - Aysel TÜFEKÇİ - Ömer Rıfık ÖNDER	
Birinci Dünya Savaşı'ndan Sonra Avrupa Barışı İçin Önemli Bir Adım: Locarno Konferansı.....	307
An Important Step towards European Peace after World War I: The Locarno Conference Erkan CEVİZLİLER - Ali Servet ÖNCÜ	
Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Yazım Kuralları.....	341

Değerler Felsefesi Açısından İrade ve Bileşenleri (Özgür Bir İrademiz Var Mı?)

Yener ÖZEN¹

Özet

İnsanın, iradesi sorunu hakkındaki araştırma tarihi, insanlık tarihi kadar eskidir denilebilir, insan, dış etkilerin örneğin sosyal çevrenin, yıldızların, doğaüstü kuvvetlerin, geleceğini belirtmek konusunda etkili olup olmadığını çok eskiden beri kendi kendine sormuştur. Doğal olarak böyle bir soru, insanın kendi kaderini belirleme konusunda serbest olup olmadığı sorusunu da hatıra getirmiştir. Bu soruya verilecek cevabın ne olacağı konusunda, filozoflar, teologlar, psikologlar farklı görüşler savunmuşlardır. Bu konuda geniş ve derin fikir ayrılıklarının bulunmasını bir bakıma olağan saymak gerekir. Çünkü insan iradesinin kendi elinde olup olmadığı sorusuna verilecek cevap insanın kendi orijini, doğası hakkındaki kanaatine göre değiştiği gibi, insanın Tanrı, dış dünya ve doğa hakkındaki fikrine göre de değişik bir özellik kazanır. Bu çalışmada, iradenin kavramlaştırılması, bileşenlerinin betimlenmesi ve değerlerin oluşumunda ki konumu tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İrade, Seçme, Karar verme, Eylem

WillandComponents ofthe PhilosophyofValues (Do You HaveanUnfettered My Will?)

Abstract

Man, the will of historical research on the issue, said that as old as human history, human, social environment, external influences, for example, stars, supernatural forces, whether it is effective to indicate the future of the self-asked since time immemorial. Naturally, such a question, the question of whether people are free to determine their own destiny has brought the memories. What would be the answer to this question, philosophers, theologians, psychologists have argued, different opinions. Wide and deep differences of opinion on this subject need to find a way, the usual count. The answer to the question of whether their own hands because the human will of one's own origins, such as changes in the opinion of the nature of man, God and the nature of the outside world in a different opinion about the feature wins. In this study, the conceptualizations of the will, the positions of the components are described and discussed the formation of values.

Key Words: Will, Selection, Decision, Action

¹ Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.
yenerozen@erzincan.edu.tr

Giriş

İnsan davranışlarının biyolojik, fizyolojik, sosyal ve kültürel temelleri vardır. Bireye canlı organizma, insan ve kültürleşmiş bir kişi olarak bakıldığında sözlük kapsamında insan, toplum hâlinde bir kültür çevresinde yaşayan, düşünme ve konuşma yeteneği olan, evreni bütün olarak kavrayabilen, bulguları sonucunda değiştirebilen ve biçimlendirebilen canlı olarak tanımlanabilir.

İnsan, yaratılış itibariyle diğer canlılardan daha üstün yeteneklere sahip bir varlıktır. İnsanın üstünlüğü sorumluluğunu da beraberinde getirmektedir. Onun sorumluluğu iradesinedayalıdır (Akgüç, 2008, s.253). İnsan zekâsı bilgisiyle değil, ancak iradesi ile insandır. Zekâ ve bilgi az çok hayvanda da vardır. Fakat özellikle, ahlaki anlamda irade canlı organizmalar zincirinin son halkasını oluşturan insana has bir güç ve ayrıcalıktır. İrade, yalnız bir güç ve ayrıcalık değil, hem de insanları birbirinden ayıran ve aralarında üstünlük aşağılık farkı yaratan tek ruhsal kuvvettir (Başgil, 2009, s.26).

İrade seçmek ve karar vermek ve bu seçimleri eyleme dönüştürmek şeklinde tanımlanabilir (Dökmen, 2000, s.213). İrade insanı hareket ve davranışlarını kontrol eden bir güçtür. Bireyin yapıp etmelerdeki seçenekleri kendi istem ve eğilimleri doğrultusunda karar verme yeteneği ya da gücü olan irade insana doğuştan verilen bir yeti olmayıp sonradan çevreden kurulan etkileşimlerle kazanılan savaşımdır (Özen, 2011, s.4).

Diğer bir tanımda irade, bir eğilim veya eğilimde tasarruftur. Yani iki şeyden birini seçme durumunda bulunan insanın, o iki şeyden herhangi birini seçme cehd ve gayretini ortaya koymasındır (Ören, 2006, s.19).

Sözlük kapsamında ise irade bir şeyi yapıp yapmamaya karar verme gücü, istenç olarak tanımlanabilir.

İrade, doğrudan doğruya malum olan şey olarak tanımlamaktadır. Bilvasıta bilinen ve tasavvurda görünen madde âlemine geçen yol ondan başlar. İrade her şeyin anahtarıdır. Hakikatin dar kapısıdır. Biz kâinatı kendi varlığımız vasıtasıyla anlamalıyız. Fertlerin iradeleri kendi vücutlarında belirir. Beyindeki zekâ ve vücuttaki temadiyet isteğini bu irade doğurur (Schopenhauer, 1962, s.25).

Bizim Olmayan Hareketler

Refleksler ve Otomatik Hareketler (İdea-Motor Temayülü)

İrade konusunda yalnız bizim olmayan hareketleri değil, bizim olanlardan da bir kısmını çıkartmak, fizyolojik hayatımızın derinliklerinde bizden habersizce oluşan organik faaliyetleri geçmek gerekir (Başgil, 2009, s.31).

Refleks dediğimiz ani hareketler, bilinçsiz ve hızlı bir biçimde gerçekleşir. Bilinçsizdir çünkü kararı beyinden değil omurilikten gelir. Refleks uyarılara sabit karar verilmesiyle oluşur. Uyarı yorumlanamaz, daha

doğrusu onun niteliği hakkında bilgi sahibi olunamaz. Çünkü uyarı beyindeki herhangi bir merkezden geçmeden bir cevaba varılır uyarılar ara nöronlarla beyne iletilirse, böylece uyarının niteliği anlaşılır ve bu durumda istemli olarak nasıl hareket edileceğine karar verilir. Mesela, bir acı anında elimizi birden çekeriz ama tehlike anına örneğin bir yere tutunuyorsak elimizin tahrip olmasını göze alarak vücudumuzu kurtarmak için geri çekmeyiz. Bu önceliği karar veren beyindir.

Eğer hareket ideo- motor temayülünün neticesi olarak yapılan otomatik bir hareketse, böyle bir hareketi iradî saymaya imkân yoktur. Fakat gene yukarıdaki örnekte olduğu gibi, bizim fırtına sesi üzerine kalkıp kapıyı kapamamız veya temiz hava almak düşüncesiyle kapıyı daha da fazla açmamız, belli bir neticeyi elde etmek için yapılmışsa, o hareketi iradi hareket saymak gerekir (Güriz, 1967, s.638).

İrademize yabancı kalan otomatik hareketler üç şekildedir. Bunlar,

1. İçgüdüsel(insiyaklar) hareketler
2. Alışkanlıklar(itiyatlar)
3. Telkinli hareketler

İç Güdüsel Hareketler

İçgüdü, bir insanın belli bazı şeylere dikkat etmesini veya onları hissetmesini sağlayan, böyle bir şey gördüğü zaman özel bir heyecan duymasına yol açan, belli bir tarzda hareket etmesini temin eden veya hiç olmazsa bir itici güç olarak harekete sebep olan, doğuştan gelen veya kalıtım yoluyla kazanılan psikofizik bir eğilimdir (Güriz, 1967, s.639).

Alışkanlıklar

Alışkanlık “eyleyen tarafından edinilen ve durumların genelliği içerisinde etkinliğinin yinelenmesini zorunlu kılan bir gelenek”tir (Bravo, 2008, s.169).

Otomatik hareketler ve faaliyetlerimizin büyük bir kısmı da alışkanlık veya itiyat şeklinde oluşurlardır. Alışkanlık içgüdülerden kesin bir biçimde ayrılır. İçgüdü sırf kendine özgü ve türün bir ayrıcalığı olduğu halde alışkanlıklar aksine, tamamıyla kişiye mahsustur. Ve kişiden kişiye hatta aynı kişinin yaşam süreci içinde değişebilir. Alışkanlıklar başkasından görüp öğrenme yoluyla elde edilir (Başgil, 2009, s.33).

En gerekli alışkanlıklarımız, açıktır ki organizmanın ve fizikî işlevlerinin muhafazası ve normal gelişimiyle alakalıdır. Bununla beraber insanın orijinal olarak tek bir temele sahip olmadığı pek çok alışkanlığı kazanma yeteneğinin olduğunun farkına varmak önemlidir. Bu durum, farklı alışkanlıkların kazanılmasında yararlıdır. Her alışkanlık bir kuvvettir ve insan ne kadar çok kuvvete sahipse, o kadar çok eylemde bulunabilir, hayatını tümüyle yasar. Tepkisiz kazanım olmaz, karşılıklı ifade olmaksızın izlenim olmaz. Öğrenilen her şey, belli bir alışkanlık için kalkış noktası

olmalı ve organizmasını belli bir eylem için belirlemelidir (Türer, 2002, s.306).

Alışkanlıklar öğrenilerek, taklit ile veya hiç yoktan yapay olarak meydana getirilir bu nokta ile alışkanlıklar içgüdülerden ayrılır. İçgüdülerimizi değiştirmek çok güç olabilir ama alışkanlıklarımızı değiştirmek iyi ve kötü alışkanlıklarımızı belirlemek bizim elimizdedir (Başgil, 2009, s.35). İrade de bu değişim kısmında devreye girmektedir.

Telkinli Hareketler

Telkin, bilinç dışı bir sürecin aracılığıyla, kişinin ruhsal veya fizyolojik alanıyla ilgili bir düşüncenin gerçekleştirilmesi olarak tanımlanabilir (TDK).

Telkin diye, bize herhangi bir şey hakkında fikir vermek ve bu sayede inancımızı kazanarak harekete yöneltmek için karşı karşıya bırakıldığımız söz veya hareket şeklindeki etkiye denir. Dikkat ederseniz telkinli hareketlerde içgüdüler ve alışkanlıklar gibi bizden ortaya çıkmakla beraber, gerçekten bizim değildir. Görüldüğü gibi bedenimiz birçok hareket sergilemektedir. Bunları bir kısmı otomatik olarak ortaya çıkmakta bir kısmı alışkanlıklarla bir kısmı da telkin yoluyla ortaya çıkmaktadır. *Bizden ortaya çıkması açısından bizim gibi görünen hareket ve faaliyetler, aslında bizim olmaktan uzaktır. Çünkü bizim irade ve şuurumuzun eseri değildir* (Başgil, 2009, s.35-36).

İrade Ediniminde Beynin Ruhsal Bileşenleri

Algılama

Algılamanın nasıl olduğunu anlamamız için öncelikle duyum mekanizmasını bilmek gerekmektedir.

Duyum bir ışığın parlaklığı, bir ses tonunun perdesi, kahvenin sıcaklığı ya da iğne battığında duyduğumuz acı gibi ilkel yaşantıları içerir. Duyumlar yaşantının ham maddeleridir. Ancak yaşantı sadece bir dizi duyumdan ibaret değildir (Morgan, 2009, s.242).

Duyum, bir organizmanın iç ve dış uyarıcılara karşı duyarlılığını gösteren bir terimdir. Buna karşı algı, duyumdan daha ileri bir adımdır ve algısal süreçler, duyularımızın bizde oluşturduğu yaşantıların en ufak parçalarını bile anlamlı, örgütlü bir bütün halinde yorumlanmasını içerir. Duyum öncelikle duyu organlarımızın oldukça yapay karmaşık doğasıyla belirlenir. Böylece duyum yalnızca dışarıdaki bir neden tarafından belirlenmiştir, ama sonradan kendi yasalarınca tamamlanır. Bu yüzden de duyum tümüyle öznedir (Schopenhauer, 2005, s.25).

Kişi kendi gövdesini ancak beyinin algısında bilir. Gövde, duyularla, onların sağladığı verilerle beyne iletilir, algılayıcının anlama yetisi etkiden nedene geçerek işlevini yerine getirir. Böylece anlama yetisi gövdeyi gören göz ya da gövdeye dokunan el aracılığı ile yer kaplayan süresi olan bu gövdeyi kurar. Gövdenin varlığına ilişkin bu genel duygu ancak

isteme(irade) ile ilişkide doğrudan vardır. Bu duygu istemenin(irade) eylemlerinde doğrudan vardır. İstemenin eylemleri, dışarıdan algılamaya kendilerini gövdenin eylemleri olarak sunarlar (Schopenhauer, 2005, s.20).

Düşünme

Genel bir kanıya göre insan, kainatta bilinen varlıklar arasında en mükemmel olanıdır.. İnsanda bulunan özelliklerden bir kısmı bilinen diğer varlıklarda ya hiç yoktur ya da çok ilkel seviyelerde mevcuttur. Bu özelliklerden en önemlisi akıl ve onun insana mahsus olan fonksiyonlarıdır. Düşünebilmesi ve aklına hitap edilebilmesi sayesinde diğer varlıklardan ayrı, özel bir konumda bulunmaktadır. Sahip olduğu düşünme yetkisi ve görevi nedeniyle de davranışlarının sorumluluğunu yüklenmektedir (Birkök, 1998, s.4).

Doğada, evrende her şey karşılıklı etkileşim halindedir. Zihinle beden arasında da böyle bir etkileşim vardır. Zihindeki olumlu düşünceler bedende bir takım olumlu sonuçlar yaratır. Pozitif düşünce, olumsuzluklara razı olmayan, her koşulda yapabilecek iyi bir şeyin olduğuna inanan, insan hayatını olumlu yönde etkileyen bir düşünce tarzıdır.

Düşünme zorunlu olarak algının, özgün dünyasının bir kopyası, bir yinelemesidir (Schopenhauer, 2005, s.16).

Zihinde zaman içinde detaylanan konu, bireyin eylemlerini tetikler ve aklıdan geçenleri istemesine yol açar. Bu durum bireyin eylemlerini ve tercihlerini düşüncelerine borçlu olmasının bir sonucudur (Acar, 2006, s.1).

Duygulanım

Duygulanım dışı vurulan, özellikle de suratla ifade edilen duygusal haller demektir. Neşeli, öfkeli, durgun, endişeli, bezgin sıkılmış gibi... Andan ana günden güne değişebilir. Bunlar günlük yaşam içinde sık sık görülen duygu durum dalgalanmalarıdır. Normalde günlük duygu durum belli sınırlar içinde bu örneklerle benzer biçimde kısa süre değişimler gösterir ve anormallik düşünülemez. Bazen gerçekten duygulanacak, öfkelenecek, sevinecek durumda kişi bu durumla bağdaşmayacak şekilde aşırı, dengesiz kimi zamanda uygun olmayan duygusal tepkiler gösterebilir ya da tümünden tepkisiz kalabilir. Bunlar duygulanımda bozukluk belirtisidir (Doksat, 2003, s.12).

Davranış

Zihin ve beden, birbirini sürekli olarak etkileyen iki sistem ve aynı doğrultuda hareket etme yetisine sahiptir. Bedende yaşanacaklar önce zihinde yaşanır ve beden, zihnin sahip olduğu düşünceden etkilenecek harekete geçer. İnsanın davranışları, düşünce yapılarının etkisi sonucu geliştirdiği tepkilerdir. Zihinde zaman içinde detaylanan konu, bireyin eylemlerini tetikler ve aklıdan geçenleri istemesine yol açar (Acar, 2006, s.1).

Bu durum bireyin eylemlerini ve tercihlerini düşüncelerine borçlu olmasının bir sonucudur (Acar, 2006, s.1).

Davranış süreklilik boyutunda var olur. Bir kişi herkeste gözlenen davranışı göstermiyorsa bu durum anormaldir. Aynı şekilde bir kişi bir davranışı birçok kez yeniler ve başka hiçbir şey yapmazsa bu durumda anormaldir. Bu iki davranışın ortasındaki davranış ise normaldir (Morgan, 2009, s.307).

Dürtü

Organizma, yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan su gibi bir madde, ya da uyku gibi bir koşuldan mahrum bırakılmışsa, organizmanın bu durumuna gereksinme adı verilir. Gereksinme hali organizmayı gergin bir duruma sokar ve organizma harekete hazırdır. Organizmanın bu durumuna dürtü hali adı verilir (Cüceloğlu, 1997, s.230).

Dürtülerin bazıları açlık susuzluk gibi vücutta bilinen bazı fizyolojik değişikliklerden kaynaklanır. Açlık ve susuzluk birincil olarak iç fizyolojik etmenler tarafından kontrol edilir. Fakat dış fizyolojik etkenlerinde bunlar üzerinde etkisi vardır. Mesela su ihtiyacımız olmadığı halde tadı güzel olduğu için su içebiliriz (Morgan, 2009, s.181).

Sosyal dürtüler ise biyolojik güdülerin evriminden meydana gelirler zamanla fonksiyonel özellik kazanır. Bunlara örnek olarak saygınlık, sosyal statü, kabul edilme verilebilir.

Dikkat Konsantrasyon

Motivasyon organizmayı bir hedefi aramaya, bir ihtiyacı duyurmaya sevk eden biyolojik tabiatlı bir güç veya enerjidir. Motivasyon davranışların ortaya çıkış sebebiyle yakından ilgilidir. Bir davranışta bulunduğumuzda bizi ona iten maksat vardır. Bu maksat bir dürtü olup bizi ona iten güce motivasyon denmektedir.

Bir bilgiyi öğrenmek için dikkat etmek gerekmektedir. Duyusal kayda gelen birçok uyarıcıdan ancak dikkat edilenler kısa süreli belleğe geçer. Bireyin dikkat düzeyinde iç dünyasındaki özellikleri (ilgi, ihtiyaç, kişilik özellikleri...) ve dış çevre faktörleri(uyarıcının büyüklüğü şiddeti, farklılığı...) rol oynar.

İrade uygulamasında harcanan çaba gerçekte dikkat çabasıdır, istemdeki uğraş, bilinci net tutma çabası, yani dikkati odaklı tutma uğraşdır (May, 2008, s.272).

Konuşma

Konuşmanın tanımı şöyle yapılabilir: Beyinde oluşan bir iletinin konuşma örgenlerinden yararlanılarak dinleyen kişiye ses titreşimleriyle iletilmesidir. Görüldüğü gibi konuşmanın farklı özellikleri vardır. Bu özellikler: *zihinsel, fizyolojik ve fizikseldir. Zihinsel özellik* konuşmanın beyinde oluşturulması, *fizyolojik özellik* beyinde oluşan bu durumun sese

dönüştürülmesi için konuşma örgenlerinin hazırlanması, *fizikselözellik* ise sesin duyulabilirolmasını sağlayan ses titreşimleridir (Özçelik, <http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/ioltp/2272/unite03.pdf>).

Konuşma, günlük bir gereksinim olduğu gibi işimiz ve uğraşımız yönünden de bir gereksinimdir. Kimimiz öğrenciyizdir; konuları arkadaşlarımız ile birlikte tartışırız. Hazırladığımız bir konuyu sınıfa ve öğretmenlerimize sunarız. Konumuz ile ilgili bize yöneltilen soruları, eleştirileri yanıtlanırız. Bu iş ve uğraşların gerektirdiği konuşmaları yaparız ve konuşma, bir düşünce alışverişi; başka türlü söylemek gerekirse, yaşantılarımızı başkalarıyla paylaşma işidir (Erenoğlu ve Otçu, 2007, s.31).

Konuşma yetisi çok kapsamlı telgraftan başka bir şey değildir. Bu telgraf keyfi imleri büyük bir hızla, büyük bir ustalıkla iletir. Peki, bu imler nasıl anlam yaratır? Onlar nasıl yorumlanır? Biri konuşurken biz onun sözlerini, imgelemde o anda resimlerle mi dönüştürüyoruz? İmgelem yıldırım hızıyla geçmişe uçup sözcüklerin akışına, dilbilgisi çekimlerine göre onları birbirine bağlayıp, devindirip, biçimlerini değiştirip ayrıntılı olarak onların resmini mi çiziyor? Öyleyse biz bir konuşmayı dinlerken ya da kitap okurken kafamızda kim bilir nasıl bir kargaşa oluyordur. Ama gerçekte böyle olmaz. Konuşmanın anlamı doğrudan açık seçik kavranır genelde düşlemler bu işe karışmaz. O usun usla kendi yetki alanı içinde konuşmasıdır. Onun ilettikleri aldıkları soyut kavramlardır, algıda bulunmayan tasarımlardır. Bunlar bir kere oluşturulur her zaman geçerli olurlar. Sayıları da oldukça azdır. Genelde gerçek dünyadaki sayısız nesnenin tümünü sarıp sarmaları içerir, temsil eder. Bu, konuşma organı olsa bile hayvanın hiçbir zaman konuşmamasının nedenini kendi başına açıklar. Sözcükler öznel bağlaştığı us olan belli bir tasarım öbeğini gösterdiklerinden onlar hayvanlara bir şey demez sözler hayvanlar için anlamsızdır. Dolayısıyla dil bizim akıldan kaynaklandığını düşündüğümüz bütün öteki belirlemeler gibi, insanı hayvandan ayıran her şey gibi, bu tek yalın ögenin dilin kaynağı olmasıyla açıklanabilir bu öge kavramlardır, algıda temsil edilemeyen soyut tasarımlardır (Schopenhauer, 2005, s.16).

Zekâ

Zekâ, olayları bağımsız olarak düşünebilme, yeni durumlara başarıyla uyabilme, eylem ve tutumları belli bir düşünce ya da erek çevresinde toplayabilme yeteneği. Algılama, belleme, çağrışım yapma, imgeleme, yargıda bulunma, usavurma, soyutlama, genelleme gibi ruhsal işlevlerin tümüne verilen ad olarak tanımlanabilir (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974, s.24).

Kişiliğin gizilgücü olan *zekâ*; algı, bellek, öğrenme, düşünme, soyutlama, yeni durumlara uyma gibi birçok *zihinsel işlevin* bileşimidir. *Zekâ*, kişinin yeni durum, engel ve sorunlar karşısında deneyimlerinden ve öğrenmelerinden yararlanarak o an için gerekeni yapması, uyumu

sağlayabilmesi, yeni çözümler bulabilmesi *yeteneğidir*. Uyumlu, düzenli, sağlıklı kişilik yapısı ve davranışlar için gerekli olan temel *zihinsel işlemdir* (Köknel, 1985, s.50-51).

Kant zihnini, duyguların üzerine yazdığı veya olayları sadece emip sınıflandıran basit bir edilgen hamur olmadığını düşünüyordu. Gerçekte olan, nesnelere anlayış yollarımıza uymasındır. Bunun bir örneği matematiktir. Matematik zihnimizdeki kavramlardır. Doğa onlara uyar yanıt verir (May, 2008, s.280).

İnsanoğlu zekâsıyla varlıklar arasındaki farklılıklar ve benzerlikleri, birbirleriyle olan ilişkileri, hızlı ve doğru anlama kabiliyetini elde etmiştir. İnsanın iradesi ile zihinsel boyutu birbirini tamamlayan faktörlerdir. İnsanın zihinsel zekâsı olmadan iradesini kullanması mümkün değildir (Ören, 2008, s.62).

Zekâ yorulabilir. İrade ise hiçbir zaman yorulmaz. Zekâ uykuya muhtaçtır. İrade ise uykuda da çalışır. Yorgunluk ve ağrının kaynağı beyindir. Kalp kasları gibi beyine bağlı olmayan kaslar hiçbir zaman yorulmaz. Uykuda bile beslenir. İrade ise hiçbir zaman gıdaya muhtaç değildir (Schopenhauer, 1962, s.40).

Bilinç

Yukarıda bahsetmiş olduğumuz tüm ruhsal bileşenlerin sağlıklı çalışması durumunda kişinin ulaşacağı nokta bilinç halidir. Yani farkındalığı fark etme halidir (Özen, 2011, s.114).

Her şeyden önce şu bilinmelidir ki zekâ ile bilinç aynı şey değildir. Zekâ birbirinden bağımsız gibi görünen olaylar arasından bağıntıyı görebilmektir. Bilinç, zekânın yürekle birlikte kullanılarak görünenin ardındaki görünmeyeni kavrayabilme yeisidir. Bilinç, algı ve bilgileri, yüreğin aydınlattığı zihinde duru ve saf olarak izleyebilme yetisidir (Ören, 2006, s.86).

İrade, insanda varlığı ile düşüncesinin iç içe, hayatın ise insanın kendisine ait olduğunu hissettiren bilinçtir. Varoluş haline bilinçle katılmadan önce iradenin oluştuğundan söz edemeyiz (Eroğlu, 2008, s.2).

Beynimizde farkında olduğumuz fikir faaliyetleri var farkında olmadığımız fikir faaliyetleri var. Üst bilinç, düşünerek, akıl yürüterek, mantıkla değerlendirme yaparak ele aldığımız konu hakkındaki faaliyetlerin merkezidir. Alt bilinç (bilinçaltı) ise, biz farkında olmadan çeşitli fikirler üreten beyindeki veri tabanımızın merkezidir. İçinde yaşadığımız toplumun bizi şartlandırmaları, okuduklarımız seyrettiklerimiz, iletişimde olduklarımız işte bunlar ana hatlarıyla beynimizin veri tabanını oluşturur (Ören, 2006, s.87).

İnsanın bilinci, bir internet öncesi internettir. İnsanlar dillerini ve bilinçlerini kullanarak, birbirlerine zihinsel modellerini aktarabilirler. Birbirlerinin zihinlerine konuk olabilirler. İnternet öncesi internet olan insan

bilinci sayesinde, Eski Mısırlılar veya Sümerler bize bilgi aktarabiliyorlardı, şimdiki internet ortaya çıkmadan öncede insanlar zaman ve mekânda uzaklıkları aşarak birbirlerine mesaj iletebiliyorlardı (Dökmen, 2000, s.95).

Kısaca bilinci tüm duyularımızın toplamı olarak ifade edebiliriz.

Schopenhauer ise dünyanın varlığının bir tek ipliğe bağlı olduğunu ifade etmiş, dünyanın içinde varolduğu şu andaki bilince bağlı olduğunu söylemiştir.

İrade

Hayatın tamamının iradeden oluştuğunu ifade eden Schopenhauer, hayatı bir ızdırap olarak görmüş bunun nedenini ise şu şekilde açıklamıştır: Âlem, iradeden ibaret olunca, bir acı âlemi olmaya mahkûmdur. Öncelikle irade ihtirastır. Ve elinde tutamayacağından daha fazlasını yakalamak ister. Tatmin edilmiş bir arzuya tatmin edilmemiş on arzu düşer. İhtiras sınırsızdır. Tatmin ise sınırlıdır. Tatmin edilmiş ihtiras yeni bir ihtirası doğurur. Ve bu böyle devam eder gider. Bunun sebebi şudur: irade kendi kendini yemeğe mecburdur. Çünkü kendisinden başka bir şey yoktur. Ve irade aç bir iradedir (Schopenhauer, 1965, s.48).

İradenin görünmesi mükemmelleştikçe ızdırap daha da artar. Bilgimiz arttıkça ızdırabımız da artar. Zekâ geliştikçe ızdırabın derecesi artar. Şuur yükseldikçe ızdırap artar. En ilkel hayvanlarda hafif derecede ızdırap vardır. Bel kemikli hayvanlarda sinir hücresi olduğundan ızdırap artar. Kısacası irade bilgi ve zekaya kul olmadıkça, dünya derdinden kurtuluşun çaresi yoktur (Schopenhauer, 1965, s.50).

Yaşama İradesi

Schopenhauer mantığın bedene yenik düşmesini zayıf örneklerle açıklamaya çalışmak yerine, mantığımıza tümüyle hükmeden, mantığın bütün planlarını bozan, bütün yargılarını çarpıtan güce '**yaşam iradesi**' (**Wille zum Leben**) adını verdi. Yaşam iradesi, insanın doğasında var olan bir hayatta kalma ve üreme güdüsüyü. Yaşam iradesi sayesinde en ağır bunalımı geçirenler bile, bir gemi kazasına uğradıkları ya da ölümcül bir hastalığa yakalandıkları zaman hayatta kalmak için savaşıyorlardı. Yine yaşam iradesi sayesinde, en akıyla hareket eden, en kariyer düşkününü insanlar bile gülücükler dağıtan bir bebek karşısında yumuşayıp baştan çıkıyorlardı; zaten bebek görünce eriyip bitmeseler bile bir gün nasılsa çocuk sahibi olacak, çocuk doğunca da onu delice seveceklerdi. Uzun bir tren yolculuğu sırasında güzel bir yolcu görünce insanın aklının başından gitmesine yol açan da yine yaşam iradesiydi (<http://www.felsefeforumu.com/viewtopic.php?f=45&t=929>).

Yaşam, görünür dünya, görüngü, istemenin aynasıdır, kopyasıdır ancak. Dolayısıyla gölgenin gövdeye ayrılmadan eşlik etmesi gibi yaşam da, istemeye eşlik eder, istek varsa istek-yaşam dünyada vardır (Schopenhauer, 2005, s.211).

İnsanın gıdaya, cinsi zevklere veya üremeye karşı olan şiddetli arzusunu düşünelim. Bu arzu bir düşünceden mi doğuyor? Muhakkak hayır. Onun kaynağı gayri meşru yaşama iradesidir (Schopenhauer, 1965, s.39).

Vücut bir irade tarafından yaratılmıştır. Kan, hayat dediğimiz iradenin emri altında çukurlar açarak damarları yaratır. Bu çukurlar derinleşir ve kapanır. Böylece arterler ve venler belirir. Anlama iradesi beyni, yakalama iradesi eli, beslenme iradesi hazım kanalını yaratır. Bu çift yani irade ve et aynı gerçekliğin ve aynı olayın iki yüzünden başka şey değildir. İrade ve vücudun faaliyeti iki ayrı tarzda beliren aynı şeydir. Vücudun faaliyeti iradenin gözle görülür hale gelmiş şeklinden yani şahıslanmasından ibarettir. Bu hüküm vücudun her olayı için geçerlidir. Hatta vücudun tümü objektive olmuş yani tasarım haline gelmiş iradeden ibarettir (Schopenhauer, 1965, s.40).

İnsanın biçimi insanın istemesine karşılık geldiğinden bireysel gövde, bireysel olarak dönüşüme uğrayarak istemeye – bireyin karakterine-karşılık gelir. Dolayısıyla isteme baştan sona her ayrıntıyla bireysel karakteri gösterir (Schopenhauer, 2005, s.52).

İsteme her zaman çalışıp didinir, çünkü onun tek doğası didinmektir. Amacına ulaşmak bile istemeyi durduramaz. Bundan dolayı o son bir doyuma ulaşamaz (Schopenhauer, 2005, s.233).

Doyum ise, beklentilerin, gereksinimlerin, istek ve dileklerin karşılanmasıdır. Yaşam doyumunu ise, bir insanın beklentileriyle (ne istediği), elinde olanların karşılaştırılmasıyla neye sahip olduğu elde edilen durum ya da sonuçtur (Özer ve Karabulut, 2009, s.72).

İstek doğası bakımından sancıdır, isteğe ulaşma hemen doyunluk üretir. İsteğin nesnesi yalnızca görünüşte bu nesneyi, ele geçirmek onun büyüsünü alır götürür, dilek, gereksinim kendini yeni bir biçimde yeniden ortaya çıkarır. Bunlar ortaya çıkmazsa bunları pişmanlık, boşluk, sıkıntı izler. Bunlarla uğraşmak, isteğe karşı savaşmak ölçüsünde acı vericidir. İstek ile isteğin doyurulması arasındaki aralıklar ne çok kısa ne de çok uzun olduğunda, bunların neden olduğu acı en aza indirilir. Bu, en mutlu yaşamı yaratır. Bunun dışında bizim yaşamın en güzel bölümü, onun sevinci diye adlandırdığımız şey (bizi yaşamın kaygısız seyircilerine dönüştürmesi nedeniyle), bütün isteklere yabancı olan saf bilgidir, güzelden duyulan hazdır, sanattan alınan gerçek zevktir. Schopenhauer bütün bu bilgilere dayanarak her insanın yaşamının istek ve isteğe ulaşma çabası arasında aktığını ifade etmiştir (Schopenhauer, 2005, s.238).

İnsanın doyuma ulaşması ona mutluluk verir onu acıdan kurtarır. İnsanın doyuma ulaşmak için, mutlu olmak için hatta acıdan kurtulmak için sergilediği bütün hal ve hareketler irade olarak ifade edilebilir. Kendiside iradenin bir eseri olan insanın yaşamı isteğe ulaşma çabasıdır. Sonuç olarak,

insan yaşamının tümünü, bir var olma isteğini koruma kaygısı doldurur (Schopenhauer, 2005, s.236).

Üreme İradesi

Üreme her organizmanın son gayesi ve en kuvvetli içgüdüsüdür. Çünkü ölümü bu yoldan yenebilir. Bu konuda irade hemen hemen idrakten farksızdır. Buna göre tenasül uzuvları iradenin asıl noktalarıdır. Ve böylece beynin ve idrakin zıt kutuplarıdır (Schopenhauer, 1965, s.43).

Diyebiliriz ki; benimiz bilinçli ve bilinçdışı ben olmak üzere iki parçaya bölünmüştür. Bilinçdışı beni, yaşam iradesi yönetir. Bilinçli ben ise yaşam iradesine boyun eğmek zorundadır; üstelik yaşam iradesinin planlarından genellikle haberdar değildir. Bilinçli ben bağımsız olmaktan çok, üremekten başka bir amaç gütmeyen, baskın yaşam iradesinin yarı kör hizmetkârıdır. Akıl iradenin karar vermek için yaptığı gizli toplantılara giremez; tabii ki akıl iradenin sırdaşıdır ama her şeyi de öğrenmesi mümkün değildir. Akıl ancak üremeyi gerçekleştirmek için kendisine yetecek kadarını öğrenir. Bunun da fazla bir şey olduğu söylenemez.

İradenin Temel Bileşenleri

Eylem

Yaptığımız seçimler, gözlenebilir nitelikte olur veya olmaz. Eylemde bulunduğumuzda, yaptığımız seçimler gözlenebilir hale gelir. Eylem ve davranış kavramları eş anlamlı değildir. Tüm davranışlarımız içinden bilinçli, amaçlı ve örgütlü olanlara eylem adı verilir; “eylem sorunu kaçınılmazdır ve insan bunu kaçınılmaz olarak çözer ve bu doğru veya yanlış çözümü, ama iradi ve zorunlu olan çözümü herkes kendi eylemlerine taşır.” (Dökmen, 2000, s.221).

İstemenin geleceğe ilişkin kararları, aklın bizim belli zamanda ne isteyeceğimiz konusunda düşünüp taşınmalarıdır. Onlar istemenin gerçek eylemleri değildir. Ancak kararı gerçekleştirmek onu isteme olarak damgalar (Schopenhauer, 2005, s.42).

Eğer kendi isteğimize yani seçimimize dayanarak eylemde bulunuyorsak, bu durumda irademizi sergiliyoruz demektir. Örneğin içimizdeki isteklere göre meslek seçmiş ve bu mesleğe adım atmışsak bu konuda irademizi sergiliyoruz demektir. Başkasının seçimlerine dayanarak eylemde bulunuyorsak irademizi sergilemiyoruzdur. Örneğin çevremizin isteklerine kapılarak, bize uygun olmayan bir mesleğe girmişsek bu konuda kendi irademizi sergilemediğimizi düşünebiliriz (Dökmen, 2000, s.221). Bu durumda davranışımız yukarıda da bahsedildiği üzere eylem iradeden ziyade bir ödev olarak görülebilir.

Eylem, bütün insan davranışlarına kadar yayılmasına rağmen onu kaba bir içgüdü, basit bir refleks olarak anlamak yanlıştır. Çünkü eylemin kaynağında kör ve bilinçsiz olmayan bir irade bulunur. İstemek ile eylemek yalnızca düşüncede değişikiktir. Gerçekte onlar birdir. İstemenin her doğru,

gerçek, aracısız eylemi de öncelikle doğrudan gövdenin görünür bir eylemidir (Schopenhauer, 1965, s.53).

İstemek ile eylemek yalnızca düşüncede değişiktir. Gerçekte onlar birdir. İstemenin her doğru, gerçek, aracısız eylemi de öncelikle doğrudan gövdenin görünür bir eylemidir. Buna göre gövde üzerindeki her izlenim, aynı zamanda, ilkin, aracısız olarak isteme üzerinde bir izlenimdir. İzlenim istemeye karşı olduğunda acı diye adlandırılır, istemeye uygun olduğu ölçüde de doyum ya da hoşnutluk verir. Tüm eylem dizileri her bireysel eylemin koşulu (onu gerçekleştiren tüm gövdenin kendisi, sonuç olarak gövdenin içinde varolduğu, onun var olmasına aracılık eden süreç) istemenin ortaya çıkmasından görünür olmasından, istemenin nesnelleşmesinden başka bir şey değildir (Schopenhauer, 2005, s.43-52).

Asıl eylem, birey halinden kişi haline geçmiş insanda ortaya çıkar. Toplum içinde bir kişi olarak eylemde bulunma, bizi biz yapan, bizi oluşturan ve geliştiren bir eylemde bulunmadır. İnsan, sadece belli uyarıcılara belli cevaplar veren bir varlık değildir. Çünkü onun eylemde bulunması bilme, isteme ve var olma arasındaki uyuma göre bir eylemde bulunmadır. Zira bilme, isteme ve var olma eyleme, eylemde onlara bağlanıyor. Dolayısıyla insan eylemini basit bir uyarıcı-davranış formülü biçiminde düşünemiyoruz. Blondel'in ifadesiyle eylem, "tanımanın, istemenin ve var olmanın" arasındaki uyumu aramadır.

Seçme ve Karar Verme

Kişi özgür seçimlerini eyleme dönüştürebildiği sürece iradesini kullanmış olur. Özgür seçimler yapamadığımız, seçim yapsak bile bu seçimler doğrultusunda eylemde bulunamadığımız zaman bir irade eksikliği yaşarız. Önemli önemsiz pek çok konuda iradeli davranışa ihtiyacımız vardır. Meslek seçerken, iş seçerken, hatta gömlek alırken bile irademizi sergilemeye ihtiyacımız vardır (Dökmen, 2000, s.217).

Seçme önümüzdeki seçeneklerden bir tanesini diğerlerinden ayırma, gerçekleştirmek demektir. Seçim yapmamız hem bizim için fark eder hem de başkaları için. Sağlıklı seçimler yapabilmek kişiyi güçlü kılar. "İradenin en hâkim görüldüğü an, karar anıdır". Karar zihni bir faaliyettir, seçimle nihayet bulur (Dwelshauvers - Tunç, s. 400 akt. Erem, 1998, s.66).

Karar arzularla güçlenen ve zenginleşen, iradeyle kendini ortaya koyan ve uzun dönemli hedeflerini gerçekleştirmede kişinin benliği için önemli olan kişilere karşılık veren, onlar için sorumlu olan bir eylem ve yaşama yapısı yaratır (May, 2008, s.332).

Profesör Ernst Keen ise kararı şöyle düzenlemiştir:

Özbilinçliğimden ortaya çıkan, kendimi "değerlendiren benlik" ve "dönüşen benlik" yaşantılamamdır. Bu "ortaya çıkarma" bedensel farkındalığımla özbilincimin ya da diğer bir şekilde arzumu irademin bütünleşmesi veya birleşmesidir. Kişinin varlığının dünyayla ilişkisindeki

bütünsel işlevi için de fazladan bir düzey ayırmak, yalnızca kararın diyalektik doğasını değil, kişinin tüm benliğiyle amaçlamasının, arzulama ve istemenin parçalarının toplamında fazla olduğunu yansıtır. “Karar” ne arzu ne de irade eylemi, ne de ikisinin birleşimidir. İrademe karşı bir şey arzulamam, şeker çalmaya teşvik gibidir, arzuma karşı bir şey istemem şeker sevdiğimi inkâr etmek gibidir, bir şeye karar vermek onu almak için çabalayacağımı(ya da çabalamayacağımı) resmen(kendime) açıklamamdır. Bu nedenle, karar vermek bir bağlılıktır. Başarısızlık riski içerir ve tüm varlığımın katıldığı bir eylemdir (May, 2008, s.333).

Sosyal Parametreler Yönünden (Ahlak-Hukuk-Din) İrade Ahlak Boyutu

Ahlâk öncelikle davranışları iyi ve kötü ayırmaya çalışmaktır. Her ne kadar toplumun çoğunluğunca olumlu olarak karşılanan davranışlara iyi diğerlerine de kötü dense de iyi-kötü yer zaman ve bakış açısına göre değişebilmektedir. Kaldı ki insan davranışlarının iyi-kötü değerlendirmesinin yapılması da tek başına yeterli olmamaktadır. Bir davranışın ahlâkın konusu içine girebilmesi için bireyin farklı davranışlardan birini seçme özgürlüğünün olması gerekmektedir. Bu seçme özgürlüğüdür ki bir davranış ahlâkın konusu içine almaktadır. Seçme özgürlüğünün ve istencinin olmadığı bir davranış için bireyi iyi-kötü diye nitelemek doğru olmayacaktır. Tıpkı hayvanların davranışlarının iyi-kötü diye nitelendirilemeyeceği gibi. Ahlâk, bireysel ben’in eylemlerinin yöneldiği hedef ile veya bireysel irade ile bu iradeye karşı koyan toplumsal iradenin karşılaşmasından doğan bir gerilim alanı olarak ortaya çıkar. Bu demektir ki ahlâk, karşı koyabilen, hayır diyebilen kısacası kişi olan ve kendinde bir değer ve amaç taşıyan varlığı gerektirir (<http://www.aliosmangundogan.com/PDF/Bildiri/Ali-Osman-Gundogan-Bir-Isyan-Ahlaki-Mumkun-Mudur.pdf>).

Schopenhauer ise ahlaksal davranış tamamen bencillikten uzak olduğu görüşünü savunmuştur ve bu görüşünü de aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Her davranış yeter bir motifle meydana gelebilir. Nasıl ki bir taş ancak bir itme kuvvetiyle hareket edebilir. Bir motifin bir hareketi sona erdirmemesi ancak daha kuvvetli zıt bir motifin mevcudiyetiyle mümkündür. İradeyi harekete geçiren etmen, kelimenin geniş manasında haz ve elemidir. Onun için her motifin haz ve elemle bir münasebeti vardır. Her hareket haz ve eleme hassas bir varlıkta meydana gelebilir. Bu varlık ya bizzat hareket edendir ya da o harekete pasif olarak katılan biridir. Son hedefi hareketi yapanın haz veya elemi olan her davranış bir bencilliktir. Bir hareketin motif bencil bir hedefse o hareket ahlaki bir kıymet taşıyamaz. Bir hareketin ahlaki bir kıymet olabilmesi için yakından veya uzaktan bencil bir gaye gütmemesi gerekir (Schopenhauer, 1962, s.109).

Hukuk Boyutu

Hukuk, toplumu düzenleyen ve devletin yaptırım gücünü belirleyen yasaların bütünü olarak tanımlanabilir (TDK Sözlüğü).

Hukuk düzeni, doğduğu andan itibaren bireyin karşısına kabul edilmesi ve uyulması gereken, kesinlikle doğru kurallar olarak çıkar. İnsan, özgür bir varlıktır ve iradesini hukukun buyrukları doğrultusunda kullanabileceği gibi, onlara aykırı bir yönde de kullanabilir. Bu nedenle toplum içinde insanların tutum ve davranışlarının hukuk kurallarına uymaması, her zaman mümkündür.

Hegel'e göre, hukuka varlığını kazandıran şey ihtiyaçlar sistemi ve karşılıklı bağımlılık olgusu içinde emeğin görelî (eğitimde, kültürde eşitsizlik içeren) konumudur. Böylece hukuk, bu eşitsizlik ortamında (alanında), evrensel olarak bilinen ve tanınan bir şey olarak istenmekte ve bu istem yoluyla da objektif gerçeklik kazanmaktadır. Rekabetçi çıkar çatışmaları ortamında, düzen kurucu ilke kendiliğinden oluşmaz; çünkü bireysel yararı ifade eden irade, hem tikel (bireysel) hem de ortak yarara zemin oluşturacak evrenselliği içermez; bu nedenle, düzen kurucu tartışılmaz bir yetkenin yaratılması kaçınılmazdır. İşte bu ortamda toplumsal bütünselliğin (ortak yararın) olgusallaşmasının yegâne güvencesi ve düzen kurucu ilkesi, devletin evrensel düzeni sayesinde, bireysel özgürlüğün sınırlanması olarak kendini gösterir (Türközer, 2006, s.843).

İnanç Boyutu

Doğrulanamayacağı bilinen veya doğrulanmamış fakat doğrulanabilir önermelere iradi bir rızayla inanmayı dini inanç, "insanın kendisi ve bütün kâinat üzerinde hâkimiyetini kabul ettiği duyular üstü, yüce, kudret ve kuvvet sahibi bir varlık ve bu varlıkla insan arasındaki ilişkileri düzenleyen bir takım esaslarla ilgili inançlar" (Coşkun, 2004, s.26) şeklinde tanımlayabiliriz.

İnsan, tasavvuf düşüncesinde evrenin küçük bir örneği olarak yaratılmış, "Allah'ı tam olarak yansıtan bir ayna olmuştur." (Schimmel, 2000, s.217)

Allah, yarattıklarından daha üstün, şan ve şeref sahibi olarak insanı yaratmış, içine de kendi ruhundan üfleyerek diğer yarattıklarına insana secde etmelerini buyurmuştur. Yaşama, bilgi, duyma, görme, irâde, kudret, söz söyleme, yaratma olarak bilinen ve sıfat-ı subutiyye denen özellikler, Allah tarafından insana verilmiştir (Sever, 2008, s.29)

Özetleyecek olursak insanın eli kolu bağlanmış değildir. Yapacağı iyiliklerde seçme hakkına sahiptir. Fakat bu iyilikleri yaparken fiilleri yaratan kendisi değildir. Yaratma kudretinde bulunan yüce Allah'tır. İnsanın kendisine has küllî iradesi ve cüzi iradesi vardır. Küllî irade, fiil haline gelmeden kuvvette var olan ve bütün seçenekleri kapsayan iradedir. Cüzi irade ise bunların seçeneği için kullanılan iradedir (Ören, 2008, s.27).

Özgür-Hür İrade

Hürriyet-özgürlük kelimesi her türlü dış etkiden bağımsız olarak insanın kendi iradesine, kendi yasasına, kendi düşüncesine dayanarak karar vermesi (seçme özgürlüğü). İnsanın kendi istemesi, kendi iradesiyle eylemde bulunabilme olanağı; insanın dıştan engellenmeden etki yapabilmesi.” Şeklinde tanımlanabilir (Akarsu, 1984 akt. Çuhadar, 2007, s.133).

İrade demek, kendi isteğinle karar verebilmek demektir. Ama daha işin başında, o “kendin”-“kendi isteğin” dediğin şey bile ancak dışardan gelen etkilere karşı bir reaksiyon olarak oluşuyor. Yani öyle “kendin” (self) diye, ne yapacağına kendisi karar veren mutlak bir gerçeklik-varlığı kendinden menkul bir benlik- söz konusu değildir. Bu yüzden de özgür irade demek, kendinde şey olarak “tam bağımsız” bir şekilde karar verebilmek demek değildir! Baskı altında olmadan, herhangi bir dış kuvvete tabi olmadan karar verebilmek demektir. Burada altı çizilmesi gereken nokta, “kendi isteğimiz” denilen iradenin kendinde şey olarak varolan bir benlikten kaynaklanmadığıdır. Benliğimiz, çevreyle ilişki içinde oluşuyor. İsteklerimiz de, özgürce gerçekleşen bir “bağımlılık” ilişkisi içinde “bağımsız” bir şekilde ortaya çıkıyor.

Bir eylemin başlatıcısı olan ve yapılmasını sağlayan iradeyi bulduğumuz zaman, aslında bulduğumuzun kendi irademiz olduğunu düşünür, seviniriz buna. Özgürlük, gerçek iradenin koşulu, ortaya koyulan irade ise özgürlüğün belirtisidir. Bize, özgür olduğumuzu söyleyen duygu, hesaplayan düşünceye dalmadan önce, eylemler arasında seçim yaptığımızda da uyanır. Yaptığımız seçim duyularımıza vücut veren öngörünün sonucudur. Öngörünün sahibi ise benliktir (Eroğlu, 2008, s.28).

Eflâtun insan hareketlerinin düzenlenmesinde akıl ve iradenin rolünü belirtmek suretiyle akla bağlı karar ve hareket gücünün varlığını dolayısıyla insan iradesinin özgürlüğünü benimsemiştir (Hırş,1947 akt. Güriz, 1967, s.647).

Çuhadar, hürriyetin temel unsurlarından birisinin “seçme” olacağı tespitini yapmakta, bundan sonraki aşama için ise, seçmeden sonra eylemin geldiğini, insanın istediğini seçip sonra onu eylem (fiil) haline getirdiğinde, başka bir ifadeyle “yaptığında” kendisini hür hissedeceğini, ancak bu eyleminin bir engelle karşılaşırsa hürriyetsizliğinin bilincine varabileceğini ifade ederek şu sonucu çıkartılabilir: “Bütün insan hürriyetlerinin temelinde iki unsur vardır: Seçme ve Eylem.” (Çuhadar, 2007, s.141).

İrade ve düşüncenin hür olması yeterli değildir. Önemli olan bu irade ve düşüncenin hür bir şekilde eyleme dönüşmesidir.

Arzu ve İrade

Arzular, insan tabiatının belirli eğilimlerin sonucu olarak doğarlar. Arzular veya istekler kaynakları itibarıyla üç ayrı kategoriye ayrılırlar bunlar: organik istek ve ihtiyaçlar, içgüdüler ve doğuştan gelen yetenekler

şeklinde sıralanabilir. Organik istekler veya ihtiyaçlar, vücudun varlığını devam ettirebilmesi ve normal şekilde gelişebilmesi için tatmin edilmesi gerekli olan arzular organik arzular veya ihtiyaçlar olarak isimlendirilebilir. İçgüdü ise bir insanın belli bazı şeylere dikkat etmesini veya onları hissetmesini sağlayan, böyle bir şey gördüğü zaman özel bir heyecan duymasına yol açan, belli bir tarzda hareket etmesini temin eden veya hiç olmazsa bir itici güç olarak harekete sebep olan, doğuştan gelen veya kalıtım yoluyla geçen edilen psiko-fizik bir eğilimdir. Doğuştan gelen eğilimler de insanların taklit yapmalarını veya bir insanın başka bir insanın davranışlarını ve hareketlerini kopya etme eğilimini veya kabul edilmeleri için mantıkî bakımdan sağlam sebepler bulunmasa bile başkalarının inançlarını kabul etme eylemini içine alır (Güriz, 1967, s.639–640).

İlk arzuladığımızda hiçbir arzu mümkün değildir. Birkaç şekilde arzuladığımız zaman ancak mümkün olur ve onu birkaç taraftan, muhtemelen uzun bir zaman zarfında ele alarak, gücü üretiriz, onu gerçek yapmak için tehlikeyi göze alırız. Arzuda Lynch in hayal etme eylemiyle ilişkilendirdiği özerk bir unsur vardır. William James ise arzuyu yaratıcı bir eylem olarak tanımlamıştır (May, 2008, s.266–271).

İnsanlar genellikle arzularını tatmin etmek için hareket ederler. Acıktığımız zaman yiyeceği arzularız ve yemek yeriz. Susuz olduğumuz zaman su içeriz. Merakımızı tatmin için bilgi sahibi olmak isteriz ve bu isteği doyumak için de çalışırız. Arzular hareketlerin yapılmasında rol oynayan önemli faktörlerdir (Güriz, 1967, s.638).

“Arzu”nun bağdaşıkları atomik tepinin en küçük yapısına kadar tüm doğa olgularında bulunabilir. Alfred North Whitehead ve Paul Tillich tüm doğa parçacıklarını pozitif negatif hareket diye adlandırmışlardır. Bu görüşe göre insan arzusunu oluşturan şey, kuvvet ve anlamın belirli bir biçimde birleşmesidir. Arzunun anlam unsuru Freud un arzu kavramında vardır ve arzuyu özellikle fantezilerde, özgür çağrışımlarda ve rüyalarda kullanabiliyordu. Çünkü arzuda yalnızca kör bir itme değil, anlam taşıyan bir eğilim görüyordu (May, 2008, s.259).

Biz bir şeyi bir sebebe dayandığı için arzu ediyor değiliz. Aksine ruhumuzun sebeplerini ararız. Çünkü onu özleriz. Hatta arzu ve ihtiraslarımızı bir arada yürütmek için felsefeler ilahiyatlar yaratırız. Schopenhauer insana “Metafizik Hayvan” der. Başka hayvanların bir şeye arzu duymaları metafiziksiz olur (Schopenhauer, 1962, s.38).

“İrade” özbilinçlilik gerektirir, “arzu” gerektirmez. “İrade” ya-ya da seçiminin olasılığını ima eder, “arzu” etmez. “Arzu” “irade”ye sıcaklık, içerik, hayal gücü, çocuk oyunu, tazelik ve zenginlik kazandırır. “İrade” “arzu”ya benlik yönü olgunluk kazandırır. “İrade” “arzu”yu korur, onun çok büyük tehlikelere girmeden devamını sağlar. Fakat “arzu” olmadan “irade” yaşam gücünü, canlılığını yitirir ve kendiyile çelişerek yok olur. Sadece

“arzu” var, “irade” yoksa, elinizde çocuk kalmış yetişkin olarak robot adama dönebilecek, yönlendirilen, özgür olmayan, çocuksu insan kalır (May, 2008, s.269).SA

İrade ve Gen

Hücrelerimizin çekirdeklerindeki kromozomlar genlerden oluşur. Genler, bedensel özelliklerimizi belirleyen şifreler- tariflerdir. Fakat insan davranışlarının tek belirleyicisi genler değildir. Davranışlarımızı belirleyen üç temel faktör vardır. Bunlar, genler, çevre şartları- öğrenme ve insanın özgür iradesidir. Varlığımız için genetik yapımız gereklidir fakat yeterli değildir (Dökmen, 2000, s.76).

İrade Kavramına Psikolojik Yaklaşımlar Varoluşçuluk (Viktor Frankl, Rollo May)

Varoluşçu düşünce geleneği hem felsefede hem de psikolojide insanın varoluşsal sorunlarıyla ilgilenmiştir (Kartopu, 2006, s.14).

Varoluşçuluk öğretisine göre evrende kendi varlığını kendi yaratan tek varlık insandır ve insandan başka tüm varlıklar varoluştan önce yaratılmışlardır. Daha açık bir deyişle, ağaç ağaçlığını kendisi yapamaz, ama insan insanlığını kendisi yapar ve nasıl yaparsa öylece var olur, değerlerini kendi yaratır, yolunu kendi seçer. İnsan yaşamaya başlamadan önce yaşam yoktur ve yaşama anlam veren yaşayan insandır. Gerçekte doğada insana yol gösterecek kendinden başka bir şey yoktur. O halde insan özgürdür, yaşamını hangi biçimde isterse çizebilir, ne var ki insan kendi sorumluluğunu yüklenemediği derecede özgürdür (Geçtan, 1998, s.14).

“İnsan özgür olmaya mahkûmdur: Mahkûmdur, çünkü yaratılmamıştır. Özgürdür, çünkü yeryüzüne geldi mi, dünyaya atıldı mı bir kez, artık bütün yaptıklarından sorumludur” (Sartre, s.39 akt. İnel, 2007, s.43).

Varoluşçu psikolojide insan davranışları üzerindeki genetik etki ve çevrenin etkisi reddedilir. Oysa insan, biyolojik özelliklerinden, fiziksel ve toplumsal çevresinden soyutlayarak ele almak hatalıdır. Çünkü böyle yaptığımızda, insanın fiziksel biyolojik varlığını ve evrim sürecindeki yerini gözden kaçırmış oluruz. Örneğin insan bir çölde doğmuş ise, balık tutmayı bilmemesinin tamamen onun özgür seçimi olduğunu ileri sürmek doğru olur mu? (Dökmen, 2000, s.34).

Varoluşçulara göre, ölümlü olduğunu bilen insan, anlamlı bir yaşam geçirip geçirmediği, elindeki seçme özgürlüğünü nasıl kullandığı ve sorumluluğunu ne ölçüde üstlenebildiği konusunda kaygılanır. Bu kaygıya “varoluş kaygısı” adı verilir (Dökmen, 2000, s.48).

Varoluşçu yaklaşımda temel endişeler dört tanedir. Bunlar, ölüm korkusu, özgürlük, yalıtım ve anlamsızlıktır. Söz konusu dört temel endişe kaygı yaratır, bu kaygıyla başa çıkabilmek için insanlar bir takım savunma mekanizması geliştirir. Ölüm korkusu, yalıtım-yalnızlık ve yaşamada anlam

bulamama, doğrudan birer kaygı kaynağı olabilir. Özgürlük kavramının ifade ettiği şey ise kısaca şudur: insan özgür seçimler yapabilen ve bunların sorumluluğunu alabilen, irade sahibi bir varlıktır. Bu özgürlüğün ne ölçüde kullanıldığı, varoluş sorumluluğunu ne kadar aldığı konusu ise insana kaygı verir (Dökmen, 2000, s.50).

Psikososyal Gelişim Kuramı (Erikson)

Erik Erikson, psiko-sosyal gelişim kuramını sekiz kritik dönemde toplamıştır. Her dönemde de atlatılması gereken bir kriz, bir çatışma bulunmaktadır. Bu dönemleri ise temel güvene karşı güvensizlik dönemi, özerkliğe karşı kuşku ve utanç dönemi, girişimciliğe karşı suçluluk duygusu dönemi, çalışkanlığa (başarıya) karşı yetersizlik (aşağılık) duygusu dönemi, kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası dönemi, yakınlığa karşı yalıtılmışlık (yalnızlık) dönemi, üretkenliğe karşı verimsizlik (durgunluk) dönemi, benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk dönemi şeklinde tanımlamıştır.

Özerliğe karşı kuşku ve utanç döneminde çocuğun yürümeye ve konuşmaya başlaması ile anneye olan bağımlılık azalır. Çocuk özerk bir biçimde davranmaya ve bağımsız eylemlerden zevk almaya başlar. İsteklerini kendi kendine ve anne babasının kontrolünde yapar (Oktaylar, 2006, s.70)

Kazanılan olumsuz duyguların yanı sıra özerklik döneminde edinilen özdenetim yetisi özgür iradenin gelişmesi anlamına geldiğine göre, bu dönemde edilen güç “irade gücü”dür. Özerklik döneminden çıkarılan kimlik duygusu, “özgür irademle isteyebildiğim neyse, ben oyum” olarak ifade edilebilir. Bununla bağlantılı olarak, kimlik bunalımının bu dönemdeki ön görünümü, “kendi olma iradesi” ve “kendinden kuşku” arasındaki çatışma olarak belirir (Erikson, 1968; Dereboy, 1993 akt. Arslan, 2008, s.27).

Erikson ayrıca psiko-sosyal gelişim dönemlerinin beşincisi olan “kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası” dönemine ve kimlik kavramına özellikle vurgu yapmaktadır. Erikson kimlik kazanma ve kimlik karmaşası döneminin, daha önceki dört dönemin kazanımlarının yeniden ortaya çıktığı, bireyin bu kazanımlar üzerine düşündüğü ve yaşadığı toplumla bu kazanımlarını bütünleştirmeye çalıştığı bir dönem olduğu ifade etmektedir (Arslan, 2008, s.3).

İkinci dönemin kazancı olan özerklik duygusu ve irade duygusu da ergenlikte kurulan güvenilen ilişkiler ve yol ayrılıkları içinde kişilikte kalıcı biçimde yer edebilir (Dereboy, 1993 akt. Arslan, 2008, s.32).

Görüldüğü gibi Erik Eriksonun iki evresinde irade kavramı gündeme gelmektedir. Özerkliği karşı kuşku ve utanç döneminde iradeyi kazanmaya başlayan birey kimliğe kazanmaya karşı kimlik karmaşası döneminde kişinin kimliğini oluşturmaya başladığı görülür.

Psikanalitik Yaklaşım (Otto Rank)

İstem, Rank ın, kişiliğin bütünleştirici gücü olarak kullandığı bir terimdir. Rank bu terimi, doğmuş olmanın doğal bir sonucu ve insan organizmasının gelişmesi için zorunlu bir öge olarak yorumlamıştır (Geçtan, 1998, s.157).

Otto Rank Doğum Travması adlı esrinde doğum sürecinin (ayrılış travmasıyla birlikte) insana özgü bütün ruhsal hallerin biyolojik olarak kavranabilecek nihai nedeni olduğunu ileri sürüyordu. Ruhsal yapının ortaya çıkması doğum travmasıyla baş etme girişiminin bir sonucuydu ona göre. Öyleyse her türlü nevrotik rahatsızlığın anahtarı bu ilk çatışmada yatıyor demektir yani kısacası her nevroz doğumla birlikte oluşmaya başlıyordu (Rank, 2001, s.12).

Doğum olayı sonucu dölyatağıyla bütünleşimi bozulan çocuğun dış dünyadan ayrı bir ego bütünlüğü yoktur. Bu nedenle, çevresinde yeni doyum olanakları sağlama ve yitirdiği beraberliğin yerine geçecek yeni ilişkiler arama çabası içine girer. Çocuk böylece seçimler yapmaya başlar, öğrenme süreci içine girer. Bu süreç boyunca ego yapısı oluşmaya başlar. İstem etkin bir güç olabileceğini fark etmeye başlayan çocuk, büyüdükçe kendi benliğini de ayrı bir bütün olarak hissetmeye başlar (Geçtan, 1998, s.158).

Rank istencin üç gelişimsel evresini tarif eder: (1) karşı istenç bir başkasının istencine itiraz (Yalom, 2001, çev. Babayiğit, s.469). Çocuk karşı istemle anne babasına ve kendi dürtülerine hayır diyebilmeyi öğrenir. Rank istemin aslında karşı istem olarak belirlendiğini söyler (Geçtan, 1998, s.158). 2- olumlu istenç, kişinin yapması gereken şeye hazır olması, 3- yaratıcı istenç, insanın istediği şeyi yapmaya hazır olması (Yalom, 2001, çev. Babayiğit, s.469).

Rank istem kavramıyla insanı bilinçli, amaçlı, seçim yapabilen ve kendine yön verebilen bir varlık olarak tanımlamıştır (Geçtan, 1998, s.158).

Freud psikanalizi irade karşıtı bir sistem olarak geliştirmiştir. Freud'un iradenin, üç efendi id, süper ego ve dış dünyanın hâkimiyetinde olduğu gözlemi iradeyi yitirir. Freud iradeyi, harekete geçiren olumlu kuvvet olarak değil, bastırmanın hizmetinde bir araç olarak görüyordu (May, 2009, s.255).

Freud insanın kişiliğini araştırırken irade yerine id, ego ve süper ego gibi kavramlarla ilgilenmiştir. Freud'a göre bireyin kişiliği **id**, **ego**, **superego**'nun birleşiminden oluşmaktadır.

İd, bireyin en kaba, en ilkel, kalıtsal dürtü ve arzularını içerir. Bu ilkel kalıtsal dürtülerden ikisi cinsiyet ve saldırganlıktır. İd, davranışlarımızın altında yatan psikolojik enerjinin kaynağıdır İd'i denetleyen yapıya ego denir. Doğuştan varolan ve zamanla gelişen ego insanın biyolojik yapısına ters olan veya gerçeklere uygun düşmeyen

eylemleri bilinçaltına bastırır süper ego ise bireylerin yaptığı her şeyde ahlak kurallarına göre hareket etme durumudur.

Freud iradeyi tüm sistemin şeytanı olarak görür, çünkü iradenin direnci ve bastırmayı harekete geçirme gibi olumsuz bir işlevi vardır (May, 2009, s.256).

Sonuç

İrade sorunu, zorunlu olarak güdü (sebebe), düşünme, karar, seçim, nedensellik ve benzeri çeşitli terimlerin açık seçik tanımını gerektirmektedir. Bu konuda ise düşünürler arasında bir birlik bulunduğu kolaylıkla söylenemez. Bunun yanında, gerekircilik ilkesinin geçerliği, sorunla ilgili tartışmaları etkilemektedir. İradî davranışların belli sebeplerin zorunlu sonuçları olduğu kabul edildiği zaman bile, psikolojik alandaki nedenselliğin doğada var olan nedensellikten farklı bulunduğu bir gerçektir. Bu farklılığı doğuran sebepler çeşitlidir. İrade sorununda seçim ile karşılaşmaktadır. Hâlbuki genel olarak tabiatta «seçim» den söz edilmemektedir. İnsanın ancak belli bir iradî hareketi yapmaya başlamasından sonra hareket diğer insanların duyu organlarıyla bilebileceği bir özellik kazanmaktadır. Öte yandan, neyin doğru olduğu veya ödevimizin ne olduğu düşüncesi de davranışlarımıza etki edebilmektedir.

Ayrıca, karakteri belirmiş ve duygu hayatı eğitilmiş, olgun bir bireyin davranışının nasıl olacağını önceden tahmin etmenin çoğunlukla mümkün olacağı söylenebilir. Ancak bu tahminin kesin bir gerçekliği ifade etmediği açıktır. Örneğin bir insanın karakter özelliğini belirtmek için onun cesur olduğunu günlük konuşma dilinde zaman zaman söyleriz. Acaba cesur olarak nitelendirdiğimiz kişinin belli bir durumda davranışının ne olacağını kesinlikle bilebilmemiz mümkün olur mu? Bu soruya kesin ve olumlu bir cevap veremeyiz. Çünkü çoğu zaman cesaretle hareket eden bir bireyin bazen cesaretle bağdaşmayacak bir davranışta bulunması mümkündür. Bu davranışı doğuran güdünün ne olduğunu bilemeyebiliriz. Tuzun suda eridiğini söylediğimiz zaman cümlemizde bir kesinlik vardır. Fakat davranışlarla ilgili tahminlerimiz hiçbir zaman bu kesinlik derecesine yaklaşamaz. Bununla beraber davranışları, bireyin karakterini ve ona etki eden faktörleri bilmek şartıyla çoğunlukla tahmin edebiliriz, gerekirci görüşün kuvvetli yanını göstermektedir. Bazı psikologlar, bireyin iki türlü nedenselliğin etkisi altında bulunduğunu söylemektedirler. Bu nedenselliklerden birisi bireyin karakterini etkilemekte, diğeri ise belli bir davranışı düzenleyen nedensellik olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer bir psikolojik görüş ise, insanın karar verirken yalnızca karakterin ve dış sebeplerin değil, daha başka faktörlerin de etkisi altında kaldığını savunmaktadır. Eğer bu görüş doğru sayılırsa, henüz bilinmeyen ve iradî hareketlerde rol oynayan bu faktörlerin fonksiyonu, iradî karar

mekanizmasının işleyişini aydınlatmakta rol oynayabilir ve irade sorununa ışık tutucu neticeler doğurabilir.

İrade sorunu, Malebranche'in dediği gibi bir «sır» olmakta devam etmektedir. Bu sırrı açıklayacak ve insanın iradî davranışını bütün ayrıntılarıyla belirterek, problemi, kökünden çözecek bir psikoloji teorisi henüz ortaya konulmuş değildir.

Kaynakça

- Arslan, E. (2008). *Bağlanma Stilleri Açısından Ergenlerde Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri ve Ego Kimlik Süreçlerinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Doktora Tezi, Konya.
- Başgil, A. F. (2009). *Gençlerle Başbaşa*. İstanbul: Yağmur.
- Birkök, M. C. (1998). *Sosyolojik Düşünme ve Metodolojisi*. İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Çuhadar, C. (2007). *Hürriyet Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme*. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt:12, Sayı:2.
- Dökmen, Ü. (2006). *Varolmak Gelişmek Uzlaşmak*. İzmir: Sistem.
- Eroğlu, E. (2008). *Çalkantı ve Dalga*. İstanbul: Timaş.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*, İstanbul: Remzi.
- Güriz, A. (1967). *İrade Hürriyeti*. *Ankara Üniversitesi H. F. D.*, C:24, S:1, s.635-673.
- May, R. (2009). *Aşk ve İrade*. (Çeviren, Yuhit Namer), İstanbul: Okyanus.
- Morgan, G. (2009). *Psikolojiye Giriş*. Konya.
- Oktaylar H. C. (2006). *Eğitim Bilimleri Kitabı*. Ankara: Yargı yayınevi.
- Ören, K. (2006). *İrade Gücü*. İstanbul: Alternatif Düşünce.
- Özen, Y. (2011). *İrade ve İrade Eğitimi*. İstanbul: DER Yayınları (Baskıda).
- Özer, M ve Karabulut, Ö. (1998). *Türk Geriatri Dergisi*, cilt:6 sayı:2
- Rank, O. (2001). *Doğum Travması*. (Çev.YÜCESOY Sabir), Metis.
- Schopenhauer, A. (2005). *İsteme ve Tasarım Olarak Dünya*. İstanbul: (Çev, Levent Övşar)
- Schopenhauer, A. (1962). *İrade Felsefesi*. (Derleyen, Sadi İrmak) İstanbul.
- Yalom, I. (2001). *Varoluşçu Psikoterapi*. (çev. Zeliha İyidoğan Babayiğit), İstanbul: Kabalıcı.

İnternet Kaynakçaları

- http://gelisimportal.net/index.php?option=com_content&task=view&id=244&Itemid=4
- [Alışkanlık \[http://www.utkuduyar.com/projeleri/sunulari/Etkili_Insanin_7_Alikanligi\]\(http://www.utkuduyar.com/projeleri/sunulari/Etkili_Insanin_7_Alikanligi\).](http://www.utkuduyar.com/projeleri/sunulari/Etkili_Insanin_7_Alikanligi)
- <http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/EHSM/1024/unite04.pdf>
- http://tip.sdu.edu.tr/akademikyapi/dersnotlar/Dahili_Tip_Cocuk_Psikiyatrasi/Donem_I_Tip_Fakultesi_Tibbi_Psikoloji_Ders_Notlari/DUYUM_VE_ALGI.pdf
- <http://www.genbilim.com/content/view/1500/38/>
- <http://www.nuveforum.net/65-felsefe/14931-pozitif-beyin-dusunce-gucu/>
- <http://www.historicalsense.com/Archive/Fener50.htm>
- <http://www.genetikbilimi.com/gen/beyinenerjimizi.htm>
- <http://www.genelsaglik.tk/tag/duygudurum-bozukluklari-pdf/>
- http://tip.sdu.edu.tr/akademikyapi/dersnotlar/Dahili_Tip_Cocuk_Psikiyatrasi/Donem_I_Tip_Fakultesi_Tibbi_Psikoloji_Ders_Notlari/GUDULEMELI_DAVRANIS.pdf
- http://www.ctf.edu.tr/anabilimdallari/pdf/378/Motivasyon_ve_Guduleme.pdf
- http://www.ctf.edu.tr/anabilimdallari/pdf/378/Motivasyon_ve_Guduleme.pdf
- http://www.ctf.edu.tr/anabilimdallari/pdf/378/Motivasyon_ve_Guduleme.pdf
- <http://www.irmak.k12.tr/rehberlik/pdf/14VeliBulteniDuygusalZeka.pdf>
- <http://www.aliosmangundogan.com/PDF/Makale/Ali-Osman-Gundogan-Eylem-Felsefesi.pdf>
- <http://www.aliosmangundogan.com/PDF/Makale/Ali-Osman-Gundogan-Eylem-Felsefesi.pdf>
- <http://www.genbilim.com/content/view/3594/88/>
- <http://www.bilgikitabi.net/sh.400.pdf>
- <http://www.lpghaber.com/html/phpbb2/Cuz-i-İrade--Kulli-İrade..--nedir--topic-12665.html>
- <http://www.aktolga.de/m6.pdf>
- <http://www.dergiler.ankara.edu.tr/dergiler383373436.pdf> irade hur 1

Azerbaycan ile Türkiye Arasında Öğrenci Değişimi Alanındaki İşbirliği(2003-2010 Yılları Arası)

Zaur MAMMEDOV²

Özet

Azerbaycan Cumhuriyeti bağımsızlığını kazandıktan sonra, kardeş Türkiye Cumhuriyeti ile eğitim alanındaki işbirliği imkânlarının temelini oluşturan öğrenci değişimi, hızlı bir şekilde genişlemiştir. İki kardeş ülke arasında eğitim alanında yıllar geçtikçe gelişen işbirliği alanlarından biri de, temeli Azerbaycan halkının ulusal önderi Haydar Aliyev tarafından atılan öğrenci değişimidir. Genel anlamda yurtdışı eğitim, özellikle de yurtdışında uzmanlık eğitimi en son uluslararası pratikte yeteri kadar zengin geleneğe sahiptir. Günümüzde her iki ülke arasında insani yardım alanında uluslararası işbirliği büyük önem arz etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci, eğitim, işbirliği, okul, anlaşma, değişim programı, staj.

Cooperation in the Field of Student Exchange between Azerbaijan and Turkey(2003-2010 years old)

Abstract

After gaining its independence, the Republic of Turkey and the Republic of Azerbaijan brothers form the basis of the exchange of students many opportunities for expanded cooperation in the field of education. Developing cooperation between the two brotherly countries over the years, one of the areas in the field of education, the foundation of the national leader of the Azerbaijani people Haydar Aliyev taken by the student exchange. Abroad education, in general, the preparation of international frame has traditions in modern international experiment enough. Currently, study abroad, international cooperation between countries occupy an important place in the field of human.

Key Words: Student, education, collaboration, school, agreement, exchange programs, internships.

²Lenkeran Devlet Üniversitesi, Azerbaycan. mammadovzaur@mail.ru

Giriş

Günümüzde Azerbaycan Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti arasında eğitim alanında çok taraflı işbirliğinin gerçekleştirilmesi için gereken yasal dayanaklar oluşmuştur. Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı arasında eğitim alanında imzalanmış işbirliği protokollerinde eğitimin çeşitli alanlarında işbirliğine, aynı zamanda karşılıklı öğrenci değişimine de olanak sağlayan yasalar belirtilmiştir. Buna karşın, söz konusu belgelerde Azerbaycan üniversitelerinde kazanılan yeterlilikler ve diplomaların Türkiye’de tanınması sorunu henüz çözülmemiş olarak kalmaktaydı (ATIB, 2006, s.81). Bu durum, ilerleyen yıllarda Azerbaycan yüksek öğretim kurumlarından mezun olan Türkiye vatandaşlarının diplomalarının Türkiye’deki ilgili kurumlar tarafından tanınmasında ciddi sorunların oluşmasına neden oluyordu. Türkiyeli vatandaşlar yalnız ülkelerindeki Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından tanınmış yüksek okulların ilgili yeterliliklerinde eğitim aldıkları takdirde bu gibi sorunla karşılaşmıyorlardı. Sorunun çözülmesi, yani Azerbaycan yüksek öğrenim kurumlarından kazanılan diplomaların Türkiye tarafından tanınması için yasal dayanağın oluşturulması oldukça büyük önem arz etmekteydi.

Sorunun çözümü 1998 Kasım’ında Türkiyede imzalanmış “Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu yönetimi arasında eğitim ve bilim alanlarında işbirliği Protokolü”nde (Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı arşivi, 1998) yer aldı ve böylelikle iki ülke arasında öğrenci değişiminin yeni bir boyuta taşınmasının temelleri atıldı.

Adı geçen protokol Azerbaycan’da uygulanan eğitim reformlarına Türkiye tarafının kapsamlı yardım göstermesi ve bu alanda faydalı işbirliğinin kurulması için gerçek zemin hazırlıyordu. Nitekim, Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığının delegeler grubunun 22 Temmuz - 4 Ağustos 1999 tarihleri arasında Türkiye Cumhuriyetine gerçekleştirdiği ziyaretin amacı Türkiye’de uygulanan eğitim reformlarının gidişatıyla tanışmak, bu ülkenin deneyimini inceden inceye öğrenmekten ibaretti (Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı arşivi, 1999).

Bugünlerde Türkiye’yle eğitim ilişkilerinin yasal dayanağının iyileşmesiyle ülkelerimiz arasındaki işbirliği daha da gelişmektedir. Türkiye ile eğitim alanında işbirliği tarihinin önemli sayfalarından biri de, 2000 Aralık’ta Türkiye’nin o zamanki Milli Eğitim Bakanı Metin Bostancıoğlu’nun Bakü ziyareti sırasında imzalanmış olan Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı arasında eğitim ve bilim alanlarında işbirliği sonrasında imzalanan Protokoldür (Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı arşivi, 2000). Protokolde eğitim diplomalarının karşılıklı tanınmasında halen mevcut olan

sorunların çözülmesi için Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Cumhuriyeti YÖK uzmanlarından oluşan Ortak Komisyon'un yılda bir kere Bakü'de ve Ankara'da görüşmesine karar verilmiştir. Protokol esasında oluşan Kiralık Komisyonun çalışmaları sonucunda Azerbaycan yüksek öğretim kurumlarının ilgili yeterliliklerinin tanınması alanında belli başlı gelişmeler kaydedildi. Protokolün 1., 2. ve 4. maddelerine göre Azerbaycan uyruklu gençlerin Türkiye'nin yüksek öğretim kurumlarında devlet yoluyla öğrenim görmesi için Türkiye devletinin 2008 yılına kadar yılda 150 kişilik kontenjan ayırması öngörüldü. 2008 yılından itibaren bu rakam 125'e düşürüldü. 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılı için ise ayrılan 125 kişilik kontenjandan toplam 91 kişi yararlanmaktadır. Halen bu karar geçerliliktedir (Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı arşivi, 2010).

Türkiye Cumhuriyeti Yüksek Öğretim Kurumu ile işbirliği Azerbaycan için büyük öneme sahiptir. Zira Türkiye'nin yabancı uyruklu vatandaşlara ayırdığı bursların üniversitelere göre bölünmesi ve yerleştirilmesi, yabancı ülkelerde öğrenim gören kişilerin eğitim belgelerinin tanınmasının yanı sıra, Türkiye uyruklu vatandaşların yabancı ülkelerin herhangi bir yüksek öğrenim kurumunda herhangi uzmanlık alanında yeterliliğinin tanınması gibi önemli konular da adı geçen kurumun yetkisi çerçevesindedir. Bu nedenle 1998 yılında imzalanmış üç taraflı (Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu) anlaşmadan sonra, Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı bu kurumla ilişkilerini daha da güçlendirmeye başladı. Bu işbirliğinin attığı başarılı adımlardan biri olarak 2005 Ekim'inde YÖK kadrosunun Azerbaycan'a gerçekleştirdiği ziyaret gösterilebilir. Kadro ile yapılan görüşmeler, gözlemler ve araştırmalar sonucu aşağıdaki kararlar kabul edilerek 2006-2007 Eğitim-Öğrenim yılında yürürlüğe girmiştir:

1. Şimdiye kadar bir çok bölümü tanınmış Azerbaycan Diller Üniversitesi Avrupa Çalışmaları ve Uluslararası İlişkiler Fakültesi ve Azerbaycan Mimarlık ve İnşaat Üniversitesi İnşaat Mühendisliği bölümleri ek olarak tanınmıştır.

2. Sumqayıt Devlet Üniversitesi filoloji, fizik ve elektroenerji, kimya, mekanik matematik ve tarih fakültelerinin yeterlilikleri tanınmıştır.

3. Azerbaycan Milli Konservatuarının tanınmış bölümlerinde özel yetenek sınavının sonuçlarına göre 55 Türkiye uyruklu öğrenci için yer ayrılmıştır (ATIB, 2006, s.81).

Şu an Türkiye üniversitelerinde Azerbaycan uyruklu öğrenciler Türkiye üniversitelerinde aşağıdaki bölümlerde öğrenim görmektedirler:

- Lisans düzeyi: Muhasebe, uluslararası ilişkiler, uluslararası ekonomik ilişkiler, hukuk, Türk dili ve edebiyatı, tıp, eczacılık, kamu yönetimi, bilgisayar mühendisliği, ekonomi, maliye, işletme, bankacılık, yabancı diller, mimarlık, inşaat, sosyoloji, turizm ve otel

işletmeciliği, iç ve dış ticaret bölüm uzmanları, işletme ekonomisi, endüstri mühendisliği ve gıda teknolojileri, ormancılık, gazetecilik bölümleri.

- Yüksek lisans ve doktora düzeyi: Yukarıda bahsi geçen bölümlerin yanı sıra, tıpta uzmanlık, ticaret hukuku, kamu hukuku, devlet hukuku, sosyal psikoloji, endüstri psikolojisi, iktisadi gelişme ve uluslararası iktisat, pazarlama, insan kaynakları yönetimi, çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri, elektrik ve elektronik mühendisliği, deniz haberleşmesi ve mühendislik yönetimi, yönetim ve organizasyon, moleküler biyoloji, ilahiyat, çağdaş Türk lehçeleri, felsefe bölümleri.

Türkiye ile kurulmuş etkili eğitim ilişkilerinin sonucunda şimdilerde 2500'den fazla Azerbaycan uyruklu öğrenci Türkiye'de öğrenim görmektedir ki onlardan 600 kişi devlet yoluyla öğrenimine devam etmektedir. Bunun yanı sıra Azerbaycan'ın yüksek öğretim kurumlarında 4500 Türkiye uyruklu öğrenci öğrenim görmektedir (ATIB, 2006, s.81).

İkili ilişkilerin en somut örneği olarak 2005 yılı 11-13 Mart tarihleri arasında Azerbaycan'da Atatürk Merkezi Salonu'nda "Türkiye'de eğitim: Doğunun Batıyla buluştuğu nokta" adlı kardeş ülkenin yüksek öğretim kurumlarının sergilendiği etkinlik gösterilebilir (Edebiyat Gazetesi, 2005). Türkiye'nin Azerbaycan'daki büyükelçiliği, Azerbaycan Atatürk Merkezi ve "Barmek Şirketi"nin katkılarıyla organize edilen sergide, Türkiye'deki yüksek öğretim sisteminin üniversiteleri ve enstitüleri (askeri okul, kolej) ihtiva ettiği ortaya çıkmıştır. Türkiye üniversitelerinde fakülteler ve anabilim dallarında dört yıllık örgün öğretim ve iki yıllık meslek yüksek okullarının yanı sıra, ikinci öğretim programları da mevcuttur. Açılış töreninde kardeş ülkede 2004 yılında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sayısının ortalama iki milyon civarında olduğu vurgulanmıştır. Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde 114 ülkeden 16 bin yabancı uyruklu öğrenci öğrenim görmektedir. Uluslararası standartlara uygun, en son teknolojilerle donatılmış, çağdaş eğitim donanımına sahip bu bilim-eğitim merkezleri öğrencilerine dünyaca tanınmış diploma, bilim ve uzmanlık yeterliliği sağlamaktadır. Azerbaycan uyruklu gençlerin de büyük bir coşku ve isteklilikle öğrencisi olmak istedikleri bu yüksek öğretim kurumları gerek devlet (Atatürk Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi vb.), gerekse de vakıf-özel kurumlar (İstanbul Bilgi Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi vb.) tarafından kurulmuştur. Bu eğitim merkezlerinde öğretim Türkçe, İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinde verilmektedir. İşin ilginç olanı sergi sırasında ulusal eğitim politikası sergileyen Türkiye üniversitelerinin yanı sıra Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin seçkin bazı üniversiteleri de

Azerbaycan uyruklu gençleri öğrencisi olarak görmek arzusunda olduklarını sık sık dile getiriyorlardı (Edebiyat Gazetesi, 2005).

Gazi Üniversitesi Rektör Yardımcısı, Prof. Dr. Tülin Hanım Öygür'un, bu yüksek okulun Türkçe Şoför, Araştırma ve Uygulama Merkezi başkanı, Prof. Dr. İsa Özkan'ın eşi, Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk dili ve edebiyatı bölümünün hocası, filoloji uzmanı, araştırmacı, çevirmen Fatma hanım Özkan'la gerçekleştirilen görüşmelerde Azerbaycan-Türkiye ikili eğitim ilişkilerine değinilmiştir. Tülin Hanım görüşmesinde şöyle belirtmiştir: “Azerbaycan bizim için kardeş ülkedir. Her yıl sizin ülkeden Türkiye'ye, özellikle Gazi Üniversitesine çok sayıda öğrenci başvuruyor. Bugünkü serginin amacı Türkiye'de üst düzeyde yapılandırılan eğitim sistemini Azerbaycan'da daha yakından, daha iyi tanıtmak ve ülkemizde öğretim görmek isteyen son sınıf öğrencilerine, gençlere geniş bilgi vermek yoluyla onların seçim imkânlarını artırmaktır. Bizler bilim ve eğitim ilişkilerimizin gelişimine büyük önem veriyoruz. Aynı zamanda bu ilişkilerin karşılıklı olmasından da yanayız. Türk Dünyasından olan cumhuriyetlere çok önem veriyoruz. Orada yaşayan Türklerin bizi seçtikleri zaman Türkiye'deki eğitim kalitesinin çok yüksek olduğunu göz önünde bulundurmaları gerekir. Dünya standartlarına uygun, ciddi, açık ve saydam bilgi veren okullarda geleceğin uzmanlarına geniş yüksek eğitim vermek imkânına sahibiz. Bütün bu imkânları Azerbaycan'daki gençlere, üniversite eğitimi almak isteyen kardeşlerimizle de paylaşmak istiyoruz. Bundan sonra başka Türki cumhuriyetlerde de aynı yönde çalışmalarımızı genişlendirecek, yeni etkinlikler, sergiler keçirmek yoluyla karşılıklı öğrenci değişimi ortamı yaratacağız” (Uluslararası kültürel ilişkiler, 2008, s.340; EcoVision dergisi, 2010, s.71).

Şu an devlet yoluyla eğitimine yurtdışında devam eden Azerbaycan uyruklu 1000 öğrenciden yaklaşık olarak 700'ü Türkiye Cumhuriyetinde öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin yarısından çoğu fen, doktorluk stajı, tıpta uzmanlık ve diğer lisans üstü eğitim programlarında eğitim görmektedir (Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı arşivi, 2010).

2007 yılı itibariyle Azerbaycan'dan, yurtdışında devlet yoluyla 870 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerden 594'ü kardeş Türkiye Cumhuriyeti üniversitelerinde eğitimlerine devam etmektedir. Devlet yoluyla yurtdışında öğrenim gören öğrenci kontenjanının sayısına göre Türkiye ilk sırada yer almaktadır (EcoVision dergisi; ATİB, 2010, s.61). İki kardeş ülke arasında öğrenci ve deneyim değişimi alanlarında işbirliğinin daha da genişletmek amacıyla 2009 yılının 11 Şubat'ında Üzeyir Hacıbeyli adına Bakü Müzik Akademisi ve Gaziantep Devlet Konservatuvarı arasında akademik işbirliğine ilişkin protokol imzalanmıştır. Beş yıllık imzalanan protokolün amacı karşılıklı öğrenci ve öğretmen değişimi, ortak Türk kültürünün öğrenilmesi, her iki ülkenin kökeni aynı olan müziğinin ve halk

oyunlarının daha derinden araştırılmasından ibarettir. Türk Müziği Devlet Konservatuvarının rektörü Ruhi Ersoy'a göre kendi değerlerini koruyarak modernleşmekte olan Türk dünyasında Türkiye ve Azerbaycan Orta Doğu ve Avrupaya açılan kapıdır ve zengin deneyime sahip Bakü Müzik Akademisi ile işbirliği büyük önem arz etmektedir. Bu süre zarfında konferans, sempozyum ve seminerlerin düzenlenmesi ön görülmüştür (Kültür gazetesi, 2009).

Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA) yoluyla son bir yıl içinde Azerbaycan'da eğitim çerçevesinde yürütülen projelere göre, ülkemizin çeşitli illerinden 15 öğretmen Türkiye'de uzmanlık ihtisas geliştirme kurslarına katılmıştır. Türkiye'den ise elektrik, elektronik, bilgisayar alanlarında çalışan 10 uzman Bakü'deki meslek okullarında ders vermiştir. Azerbaycan Teknik Üniversitesi 30 öğrencisini turizm alanı üzere kardeş ülkeye staj yapmaya göndermiştir. TİKA tarafından Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesinde kurulan Türk Araştırmalar Merkezi modern donanımla temin edilmiş olup, birkaç eğitim kurumuna kitap yardımı yapılmıştır (Azerbaycan öğretmeni gazetesi, 2009).

Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı arasında imzalanmış eğitim alanında işbirliğine dair sözleşmeye ilişkin, 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılında Azerbaycan uyruklu vatandaşların Türkiye'nin yüksek öğretim kurumlarında lisans düzeyinde devlet yoluyla öğrenim görmek amacıyla 48 yer ayrılmıştır. Eğitim Bakanlığının ilgili siparişine (teklifine) uygun olarak, 19 Nisan 2009 yılı tarihinde Türkiye tarafı ile Azerbaycan Cumhuriyeti Öğrenci Seçme Devlet Komisyonu üniversiteye giriş sınavlarında Azerbaycan uyruklu gençlerin eğitim görmeleri için 24 öncelikli bölüm olmak üzere (tıp, uçak mühendisliği, bilgisayar mühendisliği, uluslararası ilişkiler, turizm ve otel işletmeciliği, İspanyolca, İtalyanca, Japon dili, finans, moleküler biyoloji, genetik vb.) Türkiye'nin 12 en seçkin üniversitesinde yer ayırmıştır. Özellikle adı geçen üniversiteler arasında Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi gibi seçkin üniversiteler mevcuttur (Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı arşivi, 2010).

Benzer şekilde iki ülkenin ilgili kurumları arasında mevcut olan anlaşma gereğince, Türkiye'nin yüksek öğretim kurumlarında yüksek lisans düzeyinde öncelikli bölümlerde öğrenim görmeleri için Türkiye tarafı 12 burs yeri ayırmıştır. Lisans programını Azerbaycan'da bitiren ve eğitimine Türkiye'de devam etmek isteyen gençler de yönetmelikler gereği Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Devlet Komisyonunun düzenlediği giriş sınavlarına katılmak zorundadır.

Türkiye yüksek öğretim kurumlarında eğitim görme hakkı kazanan Azerbaycan uyruklu vatandaşların eğitim, kayıt ve barınmaları ücretsiz olarak karşılanmaktadır. Bunun yanı sıra, söz konusu öğrencilere hem Türkiye, hem de Azerbaycan devleti tarafından aylık burs verilmekte ve yılda bir kere uçakla gidiş-dönüş masrafları Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanmaktadır. Türkiye Cumhuriyetinde 2009 yılı boyunca devlet yoluyla eğitimine devam eden öğrencilerle beraber kendi hesabına eğitim alan öğrencilerin de elektronik veri tabanı oluşturularak 626 öğrenci kayıt altına alınmıştır (Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı arşivi, 2010).

Türkiye'nin Anadolu Üniversitesinin rektörü Prof. Dr. Davut Aydın, Azerbaycan-Türkiye İşadamları Birliği ile birlikte düzenlenen uzaktan eğitim projesiyle ilgili yapılan çalışmalarını yerinde denetlemek amacıyla 24-26 Eylül tarihleri arasında Bakü'ye ziyaret gerçekleştirmiştir. Aydın konuşmasından bir kesit: "Azerbaycan ile Türkiye arasında eğitim sektöründe olumlu anlamda işbirliğinin var olduğunu düşünüyorum. Bildiğiniz üzere, yabancı uyruklu öğrenciler için ayrılmış kontenjan sayısı artırıldı. Bu anlamda biz Azeri kardeşlerimizin sadece açık eğitim almalarını değil, hem de görsel eğitim almalarını istiyoruz. Belirtmek isterim ki, şu an üniversitemiz 30 bin kişiye görsel eğitim imkânı sunmaktadır. Azerbaycan ve Türkiye bu programın ilerlemesi için birlikte çalışmalıdır. Bu bölgede imkânlarımızı birleştirerek artı değerler kazanacağımıza inanıyoruz. Azerbaycan programlarında güzel sanatlar, kültür, spor gibi çeşitli etkileşim alanlarında da işbirliği gereklidir" (EcoVision dergisi, 2010, s.82).

2010 yılının sonuna ait bilgilere göre şu an Türkiye'de eğitim alan Azerbaycan uyruklu 3000 öğrenciden 250'si askeri, 20'si polis eğitimi almaktadır. Ülkemizde eğitim gören Türkiye uyruklu öğrencilerin sayısı 1700'dür. İki ülke arasında sözleşme ve yasal dayanağın oluşmasının en üst konuma gelmesi olarak Türkiye ile Azerbaycan arasında Üst Düzey Stratejik Taraflar Konseyi yaradılmasına dair sözleşmenin imzalanması gösterilebilir (Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı arşivi, 2010).

2009-2010 Eğitim-Öğrenim yılında yabancı ülkelerde devlet yoluyla eğitim alan Azerbaycan uyruklu öğrencilere ilişkin istatistik bilgilere (01.12.2010 yılına kadar olan rakamlar) göre devlet yoluyla Türkiye Cumhuriyetinde eğitim alan Azerbaycan uyruklu öğrenci sayısı toplam 503'tür. Bunların 40'ı dil eğitimi, 202'si lisans düzeyinde, 61'i yüksek lisans, doktorluk stajında, 101'i tıpta uzmanlık eğitimi, 99'u doktora eğitimi görmektedirler (Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı arşivi, 2010).

Günümüzde Azerbaycan ve Türkiye arasında ikili anlaşmalar, protokoller ve kurul toplantıları çerçevesinde eğitim alanında başarılı işbirliği devam etmektedir. 1992-1993 Eğitim-Öğretim yılından bu yana

Türkiye'nin "Büyük Öğrenci Projesi" çerçevesinde Azerbaycan için Türkiye yüksek öğretim kurumlarında 5118 yer ayrılmıştır. Bu yerlerin 3936 kullanılarak 1476 öğrenci mezun olmuştur. Şu an 635 Azerbaycan uyruklu öğrenci Türkiye'nin 15 ilindeki 26 yüksek öğretim kurumunda eğitim almaktadır. Onlardan 26'sı Türk ve yabancı dillerin araştırma ve uygulama merkezi, Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) programında eğitim görmekte, 8'i hazırlık programında, 317'si lisans, 83'ü yüksek lisans, 201'i doktora olmak üzere eğitimlerine devam etmektedirler.

2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında Azerbaycan için 156 yer ayrılmıştır. Önceki Eğitim-Öğretim yılında bu rakam 125 yer olmuştur. Türkiye hükümet burslusu olarak eğitimine devam eden öğrenciler için önceki imkânlar önerilir. TÖMER programının lisans düzeyi için yaşama, ulaşım, sağlık hizmetleri dâhil burs 270 lira (176 dolar civarı), yüksek lisans için 340 lira (221 dolar civarı), doktora öğrencileri içinse 400 lira (260 dolar civarı) tutarında tahsisat ayrılmıştır. Tüm öğrenciler için ders kitapları ve kırtasiye masrafları için yılda 180 lira (117 dolar civarı), giysiye yılda 160 lira (104 dolar civarı), barınma için 139 lira (91 dolar civarı), yılda iki kere üniversite harcı için 100 lira (65 dolar civarı) ayrılmıştır. Ayrıca, yurttan kalan öğrencilere 120 lira (78 dolar civarı) tutarında yemek fişi tahsis ediliyor (Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı arşivi, 2010).

Azerbaycan ve Türkiye'nin Eğitim Bakanlıkları var olan işbirliğinin gelecek süre içerisinde genişlenmesi yönünde karşılıklı çalışmalar sürdürmektedir. İki kardeş ülke arasında eğitim alanında işbirliğinin ana amacı tarihin bize sunduğu olanakları en üst düzeyde değerlendirmekten ibarettir. Azerbaycan ile Türkiye arasında öğrenci değişimi sayesinde var olan projenin gerçekleşmesi için Türkiye'de Azerbaycan uyruklu mezunların staj geçmesi için gereken imkânlar sağlanacak. Azerbaycan Öğrenci Birliği dünyanın en büyük öğrenci değişimi örgütü olan Milletlerarası Teknik Stajyer Öğrenci Mübadelesi Birliğine (IAESTE) üye olduktan sonra başlattığı staj değişimi programına devam etmektedir. 2010 yılı için öğrenci değişimi yapılacak ülkeler arasında Türkiye özel bir konuma sahiptir. Artık ilk aşamada öğrencilere uzmanlık alanlarına ilişkin staj imkânı verilmektedir. Azerbaycan Öğrenci Birliği tarafından yapılan oylamalarda öğrencilere çeşitli uzmanlık alanlarıyla ilgili olarak Türkiye'de muhasebe deneyimi kazanmak imkânı sağlandı. Buna mukabil olarak kursun devamı olarak Türkiye'de eğitim alan öğrenciler Azerbaycan'da yapılacak staj programına katılmak için Temmuz ayında ülkemizi ziyaret etmişler (Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı arşivi, 2010). Bugün gençlerimizin dünyanın ileri ülkelerinin yüksek öğretim kurumlarında eğitim almaları, bilimin en son gelişmelerine ve modern teknolojiye erişebilmeleri için çok büyük öneme sahiptir.

Şimdilerde Azerbaycan'ın çeşitli üniversitelerinde lisans düzeyinde 4100 Türkiye uyruklu vatandaş eğitim görmektedir (Azerbaycan öğretmeni gazetesi, 2010). Türkiye'de eğitim alan gençlerimiz bu ülkede Azerbaycan halkının temsilcisi, onun eski kültürünün, örf ve adetlerinin tebliğ propagandacılarıdır. Azerbaycan uyruklu gençlerin Türkiye'nin yüksek öğretim kurumlarında eğitim almaları için gönderilmesinde temel amaç cumhuriyetin geleceğine hizmet edecek, Azerbaycan'ın devletinin çıkarlarını koruyacak üst düzey uzman kimliklerin yetiştirilmesini sağlamaktır. Son yıllarda bursların daha çok lisanüstü düzeyde ayrılması yönelimi görülmektedir. Bu da Türkiye üniversitelerinin lisansüstü düzeyde, özellikle yüksek lisans düzeyinde eğitim süresinin daha az olmasıyla ilintilidir. Eğer öğrencilere lisans programını bitirmek için dil eğitimi ve hazırlık süresi dâhil en az 5-6 yıl gerekiyorsa, yüksek lisans için bundan iki kat az süre gereklidir. Bu da ayrılmış burslardan çok sayıda gencin yararlanmasını sağlıyor (Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı arşivi, 2010).

Geçen son on yıl içinde Türkiye'de eğitim alan öğrenci sayısı aşağıda belirtildiği üzere artan hızla gelişim gösteriyor: 2003-2004 Eğitim-Öğrenim yılı: 1084; 2004-2005 Eğitim-Öğrenim yılı: 2045; 2005-2006 Eğitim-Öğrenim yılı: 2094; 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılı: 2612; 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılı: 3283; 2008-2009 Eğitim-Öğrenim yılı: 3459; 2009-2010 Eğitim-Öğrenim yılı: 3223 kişi (EcoVision dergisi, 2010, s.82).

İki kardeş ülkenin Eğitim Bakanlıkları arasında imzalanmış ilgili sözleşmelere göre, Türkiye'de YÖK ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan sınavlar sonucunda yabancı ülkelerin yanı sıra Azerbaycan'ın yüksek öğretim kurumlarında eğitim görme şansı kazanan kişiler seçiliyor. Bu zaman zarfı içerisinde, ayrıca, iki taraflı öğrenci değişimi çerçevesinde Azerbaycan Eğitim Bakanlığının Türkiye tarafına ayırmış olduğu burs programından yararlanarak ücretsiz eğitim alacak öğrenciler de seçiliyor. Azerbaycan'da eğitim almak şansı kazanan Türkiye uyruklu gençler yüksek öğretim kurumuna bağlı hazırlık sınıflarında ve birimlerinde dil eğitiminini başarıyla tamamladıktan sonra yüksek öğretim kurumunun ilgili bölümlerinde eğitim görmeye başlıyorlar.

Sonuç

Azerbaycan ve Türkiye arasında ilişkilerin bu yönde ilerlemesi yalnız bu devletlerin değil, bölgenin genel gelişimine ve istikrarın sağlanmasına büyük ölçüde katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda Türk dünyasının daha sık bağlarla bir araya gelmesinin koşullandıran en önemli faktörlerden biri de yalnızca Azerbaycan ve Türkiye'nin ilişkilerinin gelişmesine bağlıdır. Azerbaycan Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti arasında eğitim, öğrenci değişimi alanında işbirliğinin geliştirilmesi hiç kuşkusuz, iki kardeş ülkenin daha da yakınlaşmasına, Azerbaycan-Türkiye birliğinin güçlendirilmesine, ülkelerimiz arasında çok yönlü işbirliğinin daha

da geliştirilmesine, ekonomilerimizin modernleşmesine ve dünya ekonomi birliğine entegrasyonuna, toplumlarımızda demokratik yasaların gelişmesine olanak sağlayacak. Özellikle iki kardeş ülkenin öğrenci değişimi sayesinde dünya ilminde gereğince temsil olunmasına ve gelecekte daha büyük ilmi başarılar elde etmeleri için zemin oluşturacak.

Makalenin bilimsel alana katkısı, günümüzde uluslararası ilişkiler tarihinde 2003-2010 yılları arasında Azerbaycan Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti arasında öğrenci değişimi alanındaki işbirliğine dair ilk kez dizgesel ve bütünsel bir yaklaşım ele almasından ibarettir.

Kaynakça

- Azerbaycan Öğretmeni Gazetesi, 26 Haziran 2009.
- Azerbaycan Öğretmeni Gazetesi, 27 Ekim 2010.
- Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Şubesi cari arşivi. Türkiye Cumhuriyeti ile işbirliği çalışması klasörü, 1998.
- Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Şubesi cari arşivi. Türkiye Cumhuriyeti ile işbirliği çalışması klasörü, 1999.
- Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Şubesi cari arşivi. Türkiye Cumhuriyeti ile işbirliği çalışması klasörü, 2000.
- Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Bölümü Türkiye Cumhuriyeti ile işbirliği çalışması klasörü, 2010 yılı.
- Bülten. Azerbaycan Türkiye İşadamları Birliği (ATİB). 15 Eylül 2006, № 022 / 6, s. 81. Azerbaycan Türkiye İşadamları Birliği (ATİB). 2010, № 5, s. 61
- EcoVision Dergisi, 2010, № 5, s. 82.
- Edebiyat Gazetesi, 18 Mart 2005.
- Kültür Gazetesi, 12 Şubat 2009.
- Uluslararası kültürel ilişkiler (Ders kitabı, M.S.Manafova ve N.T.Əfəndiyevanın düzenlemesi ile). İstanbul: 2008, 340.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarını İntihale Yönelten Sebepler*

Muhammet AVAROĞULLARI**

Özet

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ödev ve projelerinde intihale başvurma sebeplerini ve bazı çevresel ve demografik değişkenlerin buna etkisini araştırmaktır. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarında eğitim gören 308 öğretmen adayı bu araştırmaya katılmıştır. Araştırmada nicel araştırma modellerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS bilgisayar paket programı ile analiz edilmiştir. Bulgular öğretmen adaylarının intihale başvurmasının en önemli sebebi olarak internet yoluyla intihal yapmanın kolaylığı olduğunu göstermiştir. Öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarının da intihale başvurmada etkili olduğu anlaşılmıştır. İntihale başvurmanın cinsiyet, eğitim alınan kurum, internete erişim şekli, bir yılda okunan ortalama kitap sayısı yaş değişkenleri ile ilişkisine bakılmış ve tamamında yaygın olduğu anlaşılmıştır. Sınıf seviyesinin artmasının ve genel not ortalamasının yüksek olmasının da intihali azaltmadığı belirlenmiştir. Son olarak intihalin azaltılmasıyla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, öğretmen adayları, akademik etik, intihal

Reasons Leading Social Studies Teacher Candidates to Plagiarize

Abstract

Purpose of this study is to investigate the reasons why Social Studies plagiarize in their homework and projects, and circumferential and demographic variables affecting that. 308 teacher candidates from Social Studies Education departments of Mugla Sıtkı Kocman University, Afyon Kocatepe University and Usak University participated in the study. In the study survey method which is one of the quantitative research models, has been used. The data has been analyzed through SPSS package program. The findings indicate that the leading reason why the teacher candidates plagiarize is that the internet makes it easy. It has been revealed that attitudes and behaviors of the teaching staff might be influential on the acts of plagiarism as well. Plagiarism is found to be common across all the variables including gender, university, internet access ways, average number of books read in a year, and age. Higher grade level and higher GPA are not associated with low level of plagiarism. Finally, some recommendations are made to reduce plagiarism.

Key Words: Social studies, teacher candidates, academic ethics, plagiarism

* Bu çalışma Doç. Dr. Bahri ATA danışmanlığında, Muhammet Avaroğulları tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının İntihal Problemine Yönelik Tutum ve Davranışları" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, muhammet@mu.edu.tr

Giriş

Türkiye Bilimler Akademisi (2002) intihal kavramını “bir başkasına ait olan bir fikrin, buluşun, araştırma sonuçlarının veya araştırma ürünlerinin bir bölümünün ya da tümünün, hatta kitapların tümünün ya da bir bölümünün kaynak gösterilmeksizin istemli olarak kopya ya da tercüme edilip yazarın kendi üretimi imiş gibi gösterilmesi” (s. 39) şeklinde tanımlamaktadır. Öğrencilerin intihale başvurması bütün dünyada görülen yaygın bir problemdir. James, McInnis ve Devlin (2002), Avustralya yüksek eğitiminde intihalin yaygın görünmekte olduğunu ve bunun birçok disiplinde meydana geldiğini belirtmektedir. Scanlon ve Neumann (2002), 700 lisans öğrencisi ile yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin % 24,5’inin ara sıra veya sık sık internetten kopyala yapıştır yöntemiyle intihal yaptıklarını belirtmişlerdir. Christensen-Hughes ve McCabe (2006) Kanada’da on bir yükseköğretim kurumunda yaptıkları çalışmada lisans öğrencilerinin % 53’ünün ve lisansüstü öğrencilerinin de % 35’inin başka birinin ödevini teslim etmek, atıfta bulunmamak ve kaynakça bölümünde çarpıtmalar yapmak suretiyle intihale başvurduklarını belirlemişlerdir. Bu yaygın intihal olayları, araştırmacıları intihalin arkasında yatan sebepleri ve bazı çevresel ve demografik değişkenlerin intihal üzerindeki muhtemel etkilerini araştırmaya yöneltmiştir. Araştırmacıların bu konudaki görüşleri aşağıda tartışılmıştır.

İntihalin Sebepleri

Öğrencilerin intihal hakkındaki bilgi seviyelerinin yetersiz olmasının en önemli sebeplerden birisi olduğu belirtilmektedir (Ma, Lu, Turner ve Wan, 2007). İntihal kavramının neleri içerdiğini (Dick, Sheard ve Hassen, 2008; Moon, 2005) ve intihalden nasıl kaçınacağını bilmeyen (Jackson, 2006; Power, 2009) öğrenciler farkına varmadan intihal yapabilmektedir (James ve diğer., 2002; Moon 2005; Park 2003; Power, 2009). Ayrıca öğrencilerin yazma becerilerin gelişmemiş olması (Devlin ve Gray, 2007; Howard ve Davies 2009; James ve diğer., 2002; Moon, 2005; Park, 2003; Wilkinson, 2009; Ellery, 2008; Jackson, 2006) intihalin bir başka önemli sebebidir.

Öğrenciler daha az zaman harcayarak daha yüksek notlar almak için de intihale başvurabilmektedir (Bjorklund ve Wenestram, 1999; Park, 2003; Stephens ve Nicholson, 2008; Wilkonson 2009). Ancak nihai hedef her zaman yüksek notun bizatihi kendisi değildir (Bennett, 2005). Muhtemelen daha sonraki sınavlar için de avantaj sağlamaktır (Strom ve Strom, 2007).

Üniversite öğrencileri derslerin dışında sosyal aktiviteler, spor faaliyetleri ve aileleri için de zaman bulmak zorundadırlar. Dönem sonlarında birden fazla ödevi kısa bir zaman aralığında hazırlamak zorunda olmalarının intihalin sebeplerinden birisi olduğu belirtilmektedir (Bjorklund ve Wenestam, 1999; Council of Writing Program Administrators, 2008; Devlin ve Gray, 2007;

Dick ve diğer., 2008; James ve diğer., 2002; Moon, 2005; Park, 2003; Power, 2009; University of South Australia, t.y; Wilkinson, 2009).

Kurnazlık ve aşırı rekabetçilik gibi bazı kişisel özelliklerin yanında (James ve diğer., 2002) intihal yapmanın bir zeka işareti olarak algılanması (Park, 2003); arkadaşları tarafından takdir edilme isteği (Devlin ve Gray, 2007); öğrencinin inanç sistemi (Bennett, 2005); sahip olunan ahlak duygusu (Bennett, 2005; Power, 2009); dürüstlük kavramının gelişme durumu (Strom ve Strom, 2007) intihali olumlu yada olumsuz olarak etkilemektedir. Ancak Lindsay (2008) ve Stephens ve Nicholson (2008) ahlaki tutumlarının ve değer yargılarının intihal üzerinde her hangi bir şekilde etkili olmadığını iddia etmektedirler.

Öğrencilerin bir saygısızlık, muhalefet ve otoriteye başkaldırı aracı olarak intihale başvurdukları da belirtilmektedir (Bennett, 2005; Lindsay, 2008; Moon, 2005; Park, 2003). Lindsay (2008, s.39) intihali “yaygın, yarı hesaplanmış, genellikle bilinçaltından resmi kuralların ve normların ‘reddedilmesi’ olarak ifade etmektedir.

Bazı öğrenciler, öğretmenlere ve verilen ödevlere karşı negatif bir tutum içerisinde olabilmektedirler. Özellikle ödevlerin anlamsız, gereksiz ve yararsız olduğunu düşünen öğrenciler intihale başvurmaktadır (Dick ve diğer., 2008; Introna ve Hayes, 2008; Park, 2003; Power, 2009). Yazım kurallarının önemine inanmamak da bir başka sebeptir (Council Of Writing Program Administrators, 2008; Strom ve Strom, 2007). Ayrıca öğretim elemanlarının öğrencinin çalışmalarına ilgisiz kalmasının (Dick ve diğer., 2008; Moon, 2005), kendileriyle samimi bir şekilde ilgilenmemesinin (Dick ve diğer., 2008), değerlendirmede adil olmamasının (Walker, 1998) intihale sebep olacağı savunulmaktadır.

Özellikle internetin gelişmesiyle öğrenciler intihal fırsatının artması ve kolay bir hale gelmesi de (Bennett, 2005; Devlin ve Gray, 2007; Dick ve diğer., 2008; Harris, 2009; Ma, Wan ve Lu, 2008; Park, 2003; Power, 2009; Walker, 1998; Wilkinson, 2009) yaygın intihal olaylarının en önemli sebeplerinden birisidir.

Öğrenciler yakalanma riskinin az olduğu durumlarda intihale daha fazla başvurmaktadır (Chen ve Ku, 2008; Council Of Writing Program Administrators, 2008; Ellery, 2008; Haines, Diekhoff, LaBeff ve Clark, 1986; Ma ve diğer., 2007; Ma ve diğer.; 2008; Moon, 2005; Park, 2003; Power, 2009; Strom ve Strom, 2007; Wilkinson, 2009). Buna karşın, yakalanma ve cezalandırılma riski olsa bile bunun, öğrencileri intihalden alıkoymayacağı da dile getirilmektedir (Braumoeller ve Gaines, 2001; Bretag ve Mahmud, 2009).

Her yıl aynı ya da benzer ödevler verilmesi ve ödevlerin nasıl yapılması gerektiğinin detaylıca belirtilmemesi (Moon, 2005; Walker, 1998); araştırmaya yönelik ödevlendirme yöntemi (Sterngold, 2004; Walker, 1998),

ödevlerin intihali önleyecek şekilde düzenlenmemiş olması (Council Of Writing Program Administrators, 2008; Sterngold 2004; Wilkinson, 2009); öğrencilerden bu araştırma ödevlerini kendi kişisel zamanlarında, öğretmenlerinden çok az ya da hiç yardım almadan yapmalarının beklenmesi (Sterngold, 2004); öğrencilere verilen ödevlerin ağır olmasının ve ödevlerin dönem sonlarında aynı anda istenilmesi (Devlin ve Gray, 2007; Moon, 2005; Power, 2009; Wilkinson, 2009) gibi ödevle ilgili sebepler de intihale yol açmaktadır. Dersin zor olmasının (McCabe ve Katz, 2009) ve ders materyallerinin öğrenci tarafından çok karmaşık bulunmasının da intihal sebeplerinden birisi olduğu (University of South Australia, t.y.) belirtilmektedir.

Strese yol açması bakımından ailelerin öğrencilerden bir an önce mezun olmalarını ve işe başlamaları beklentisi (Haines ve diğer., 1986; Moon, 2005), öğrencileri başarı odaklı bir strese (Ma ve diğer., 2008) sürüklemektedir. Devlin ve Gray (2007), bu faktörlere zaman azlığı, sınıf geçilmemesi için toplumun yaptığı baskı, ailelerin çocuklarının üniversite eğitimi almaları konusundaki ısrarı ve nihayet öğrenci olmanın getirdiği stresi de eklemektedir. Kendine güven eksikliği ve sonucundaki başarısızlık korkusu (University of South Australia (t.y) ve arkadaşlardan ellerindeki materyalleri paylaşma konusunda görülen baskı da strese yol açmakta (Wilkinson, 2009) ve intihale götürmektedir.

Eğitim maliyetleri intihale birkaç yönden etki etmektedir. Mali durumu yerinde olan öğrenciler kolaylıkla ödev satın alabilirler (Devlin ve Gray, 2007). Ancak mali durumu yerinde olmayan öğrenciler de yüksek harçlardan kurtulmak, sınıf tekrarının getireceği mali yük korkusu vb yüzünden intihale başvurabilir (Dick ve diğer., 2008; Moon, 2005). Aileden görülen büyük mali destek de başarı odaklı bir strese ve dolayısıyla intihale yol açabilir (Haines ve diğer. , 1986). Buna karşın tam tersine mali bakımdan sıkıntısı olmayan öğrencilerin akademik çalışmalara daha iyi katılıp intihalden uzak duracağı da savunulmaktadır (Philips ve Horton, 2000). Son olarak kurumun mali durumunun iyi olmamasının intihal politikalarının öğrencilere duyurulmasını engelleyeceği ve dolayısıyla intihali artıracığı da belirtilmektedir (Devlin ve Gray, 2007).

İntihale yol açan bir başka sebep ise kurumsal kaynaklı görünmektedir. Ortaöğretim kurumları ile yükseköğretim kurumları arasındaki farklı kültürel normlar (Moon, 2005); kurumun, bölümün veya öğretim elemanlarının intihal konusunda verdikleri mesajların açık ve anlaşılır olmaması (Moon, 2005); öğretmenlerin intihal konusunda verdikleri mesajların birbirleriyle tutarlı olmaması (Power, 2009); öğretim elemanlarının intihal olaylarını yetkililere bildirmemeleri (Council Of Writing Program Administrators, 2008) veya intihali önlemek için alınmış tedbirlerin öğretmenler tarafından tam olarak uygulanmaması (Bennett,

2005; Bjorklund ve Wenestam, 1999; Council Of Writing Program Administrators, 2008; Walker, 1998); kurumsal prosedürlerin yeterince açık olmaması (Walker, 1998) öğrencilerin intihale başvurmalarına yol açabilmektedir.

Bunların dışında intihale yola açan diğer sebepleri ise: Öğrencilerin üniversite programlarına kabul edilme ölçütlerinin yetersiz olması (Devin ve Gray, 2007; Dick ve diğer., 2008); Akran kültürünün etkisiyle arkadaşlarının intihal yaptığını gören öğrencilerin bu yola başvurmaları (Dick ve diğer. , 2008; Ma ve diğer. 2007; Ma ve diğer. , 2008; Strom ve Strom 2007); veya arkadaşlara yardım etme isteği (Bjorklund ve Wenestam, 1999); öğrencilerin entelektüel mülkiyet kavramını anlamamaları (Power, 2009); okulda intihal yapmanın gerçek hayatta intihal yapmaya göre zararsız olduğunun düşünülmesi (Dick ve diğer. , 2008; Power, 2009; Walker, 1998); intihalden kimsenin zarar görmeyeceği düşüncesi (Power,2009); tembellik (Bjorklund ve Wenestam, 1999; Dick ve diğer. , 2008; Moon, 2005; Power, 2009; University of South Australia, t.y. ; Wilkinson, 2009); öğrencinin başarısızlık korkusu ve kendi yaptığı ödevlerle riske girmek istememesi (Council Of Writing Program Administrators, 2008); ailelerin beklentilerini karşılama isteği (Dick ve diğer. , 2008); anomi (Caruana, Rameseshan ve Ewing, 2000) olarak sıralanabilir.

İntihali Etkileyen Demografik ve Çevresel Faktörler

Araştırmacılar öğrencilerin etik dışı davranışlarını etkileyen çeşitli faktörleri araştırmışlardır. Genellikle öğrencinin yaşı, cinsiyeti, akademik seviyesi, dersin zorluk derecesi ve öğrencinin kültürel çerçevesi gibi faktörlerin intihal üzerinde etkisi incelenmiştir (Culwin, 2006; Daly ve Horgan, 2007; Marsden, Carroll ve Neill, 2005; Sheard, Dick, Markham, Macdonald ve Walsh, 2002; Sheard, Markham ve Dick, 2003; Sowden, 2005). Ancak bu faktörlerin intihal üzerinde olumlu veya olumsuz ne derecede etkili olduğu üzerinde kesin bir uzlaşa bulunmamaktadır. İntihali etkileyen bazı demografik faktörler hakkındaki araştırmacıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Akademik Başarı

Haines ve diğer. (1986) genel not ortalaması düşük öğrencilerin daha fazla intihale başvurduğunu belirtmektedir. Daly ve Horgan (2007) da üniversiteye daha yüksek puanla giren, ödevlerini zamanında ve çok zorlanmadan yapan dolayısıyla akademik olarak daha başarılı öğrencilerin daha az intihal yaptığını belirterek benzer bir sonuca işaret etmektedir

Cinsiyet

Daly ve Horgan (2007), Lin ve Wen (2006), Shepherd (2006), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az intihal yaptıklarını bildirmektedir. Ancak bazı araştırmacılar ise cinsiyetin önemli bir faktör olmadığını düşünmektedir (Ellery, 2008; Josephson Institute of Ethics, 2008;

Yeo, 2007). Bennet (2005), bazı araştırmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre intihale daha fazla eğilimli olarak gösterilmelerinin sebebini erkeklerin etik dışı davranışlarını itiraf etmeye daha fazla hazır olmalarıyla açıklamaktadır.

Dile Hâkimiyet

Park (2003), University of South Australia (t.y.) ve Walker (1998) dile hâkimiyet konusunda eksiklik yaşayan öğrencilerin, özellikle yabancı öğrencilerin intihal yapmaya daha fazla eğilim gösterdiklerini savunmaktadır. Ancak yabancı öğrencilerle ana dilinde öğrenim gören öğrenciler arasında fark olmadığı da iddia edilmektedir (Chen ve Ku, 2008; Ellery, 2008; Wilson ve Ippolito, 2008). Chen ve Ku (2008) farklı yazım kültürlerinin bu tür algılamalara yol açtığına dikkatleri çekerken Introna ve Hayes (2008) yabancı öğrencilerin intihal olarak yorumlanan uygulamalarının bir öğrenme yöntemi olduğunu belirtmektedir.

Kültür

Öğrencilerin Batılı yazım geleneklerine yabancı olması (Chen ve Ku, 2008); öğrencinin kültürünün Batıda olduğu gibi rekabeti değil, değil yardımlaşmayı esas alması (Chen ve Ku, 2008; Introna ve Hayes, 2008); kültürde otoriteye duyulan saygı sonucu otoritenin sözlerinde değişiklik yapmaktan çekinme (Introna ve Hayes, 2008) ve farklı kültürlerin orijinal eser sahibine farklı şekillerde saygı göstermesinin (University of South Australia, t.y.) kültür kaynaklı bir intihale yol açabileceği belirtilmektedir.

Sınıf Seviyesi/Yaş

Araştırmacılar sınıf seviyesi yükseldikçe intihale başvurma eğiliminin azaldığını bildirmektedir (Lin ve Wen, 2006; McCabe, Trevino ve Butterfield, 2001; Sims, 1995)

Lisans / Lisansüstü

Lisans öğrencilerinin yüksek lisans öğrencilerine göre daha fazla intihale başvurduğu belirtilmekle birlikte (Cristensen –Hughes ve McCabe, 2006) lisansüstü öğrencilerinin de lisans öğrencileri kadar intihale başvurduğu da savunulmuştur (McCabe ve diğer., 2001). İntihal araştırmaları genellikle öğrencilerin öz bildirimlerine dayalı olduğundan hangi öğrenci grubunun daha doğru bildirimler yapmaya meyilli olduğuna bakıldığında hem lisans öğrencilerinin (Sheard, ve diğer., 2003) hem de yüksek lisans ve üst sınıf öğrencilerinin (Marsden ve diğer., 2005) daha doğru bildirimde bulunduğunu iddia eden araştırmalar bulunmaktadır.

Bunun dışında bilgisayar kullanma süre ve becerisinin (Chen ve Ku, 2008), özel veya devlet üniversitesinde okumanın (Lin ve Wen, 2006) ve sınıf mevcudunun (Hanrahan, 2008) etkilerine de bakılmış ve kalabalık sınıflarda intihalin daha kolay gerçekleşebileceği savunulmuştur.

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarındaki öğretmen adaylarının intihale başvurma sebeplerini; öğretim elemanlarının

tutum ve davranışlarına yönelik öğretmen adaylarının algılarını ve cinsiyet, eğitim alınan okul, internete erişim şekli, yaş, kitap okuma alışkanlığı, sınıf seviyesi ve genel not ortalaması değişkenlerinin intihal eylemlerine etkisini ortaya koymaktır. Araştırma Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının katılımıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarının eğitim yöneticilerinin ve öğretim elemanlarının intihal ile mücadelelerine katkı sağlayacağı beklenmektedir. Bu bağlamda araştırma Sosyal Bilgiler öğretmen adayları (a) neden ödev ve projelerinde intihale başvuruyorlar, (b) öğretim elemanlarını nasıl algılıyorlar ve (c) intihal üzerinde etkili olan çevresel ve demografik değerler var mıdır sorularına cevap bulmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları ele alınmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmış olup betimsel bir çalışmadır. “Tarama araştırması tavrı, davranışları açıklamak, karşılaştırmak ve betimlemek için bir veri toplama sistemidir” (Gürsaka, 2001, s. 135). Sosyal bilimlerde en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden birisi de tarama yöntemidir.

Çalışma Grubu

Araştırmamızın evrenini, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi’ndeki Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf seviyelerinde öğrenim gören birinci ve ikinci öğretim öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örnekleme ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme olup Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Afyon Kocatepe Üniversitesi) ve Uşak Üniversitesi’nden seçilen 194 erkek ve 114 kız olmak üzere toplam 308 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öncelikle konuyla ilgili alan yazın incelenmiş ve ilgili bilimsel çalışmalardan (Bretag ve Mahmud, 2009; Moon, 2005; Power, 2009; Yeo, 2007) yararlanılarak bir anket oluşturulmuştur. Sosyal Bilgiler alanında uzman üç öğretim üyesinin incelemesinin ardından ankete son hali verilmiştir. Yapılan ön uygulamanın ardından 4 madde çıkarılmış ve nihai güvenilirlik Cronbach’s Alpha = ,747 olarak belirlenmiştir. Daha sonra elde edilen ölçek Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde okuyan her sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarına uygulanarak veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS programından yararlanılarak analiz edilmiştir. İntihalin sebepleri ilgili olarak verilen önermelere ait aritmetik ortalamalar tablo halinde verilerek yorumlanmıştır. Daha sonra intihalin

öğretim elemanlarının uygulamalarından kaynaklanan sebepleri hakkında öğretmen adaylarının görüşleriyle ilgili bulgular frekans ve yüzdeler şeklinde bir tabloda verilmiştir. Sınıf seviyesi ve Genel Not Ortalaması değişkenleri ile ilgili olarak ise öncelikle öğretmen adaylarının verilen intihal eylemlerine başvurma ya da başvurma durumunu 1 ve 5 arasında bir değerle bildirmeleri istenmiştir. Elde edilen verilere ait ortalama değerler bir tablo halinde verilmiştir. Bulunan ortalama değerler arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olup olmadığını anlamak için ANOVA uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı farkın kaynağı LSD testi ile belirlenmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı durumlar ve anlamlı bir farka rastlansa bile eğitim uygulamaları yönünden bir değişiklik yaratmayacak farklar rapor edilmemiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde intihalin sebepleri, öğretim elemanlarının tutum ve davranışları ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri ve bazı çevresel ve demografik değişkenlerin intihale etkisi ile ilgili bulgular sunulacak ve tartışılacaktır.

İntihalin Sebepleri İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Öğrencilere intihalin muhtemel sebepleri hakkındaki görüşlerini 1 ve 5 arasında değişen bir ölçekle değerlendirmeleri istenmiş ve ortalama değerler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. İntihalin Sebepleri Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

İntihalin Sebepleri	N	\bar{X}	SS
İnternet sayesinde materyallere çok kolay ulaşabilme	289	4.59	3.11
Daha yüksek not alma isteği	291	4.38	1.00
Okulda intihal yapmanın gerçek hayatta intihal yapmaya göre zararsız olduğunun düşünülmesi	288	4.36	4.62
Başarısızlık durumunda ailenin hayal kırıklığına uğrayacağı düşüncesi	289	4.26	4.39
Tembellik veya zamanı iyi yönetememe	286	4.24	2.58
Derste başarısız olma korkusu ve kendi hazırladığı ödevlerle riske girmeme düşüncesi	292	4.18	1.08
İntihalden kimsenin zarar görmeyeceği düşüncesi	289	4.06	1.15
Bir an önce mezun olma isteği	291	3.85	1.68
Öğrencinin yakalanmayacağını düşünmesi	288	3.65	1.23
Ödev / projelerin çok kötü yapılandırılmış olması	286	3.64	4.49
Dönem içerisinde çok fazla ödev veriliyor olması	288	3.63	1.29
Dersin işlenme şekli	288	3.63	3.23
Bilinçsiz olarak yapıyor-öğrenci yanlış bir şey yaptığını bilmiyor	286	3.51	1.34
Öğrencilerin intihali ahlak dışı görmemeleri, aksine kendilerini daha zeki ve becerikli görmeleri	288	3.48	1.29
Entelektüel mülkiyet kavramından habersizlik	287	3.46	1.33
Atıfta bulunma ve referans verme kurallarını bilmemek	291	3.42	1.35
Ödevlerde atıfta bulunma ve referans verme konusunda öğretim elemanlarının çelişkili mesajları	288	3.22	2.72
Verilen ödevin anlamsız, gereksiz ve yararsız olduğunun düşünülmesi	292	3.20	1.41
Arkadaşlardan materyalleri paylaşma konusunda görülen baskı	283	3.18	1.23
Yakalanma durumunda verilecek cezaların çok küçük olması	286	3.03	1.36
Okuldaki otoriteye bir başkaldırı aracı olarak intihal yapılması	288	2.47	3.35

Tablo 1’de görülen sonuçlara göre öğrenciler intihalin en büyük sebebini “İnternet sayesinde materyallere çok kolay ulaşabilme” olarak ($\bar{x} = 4,59$) göstermektedir. İkinci sırayı $\bar{x} = 4,38$ ortalama ile “daha yüksek not alma isteği” almaktadır. Ayrıca öğrenciler “okulda intihal yapmanın gerçek hayatta intihal yapmaya göre daha zararsız” olduğu ($\bar{x} = 4,36$); aileyi hayal kırıklığına uğratmamak ($\bar{x} = 4,26$); tembellik ve zamanı iyi yönetememe ($\bar{x} = 4,24$); başarısızlık korkusu ($\bar{x} = 4,18$) ve “intihalden kimsenin zarar görmeyeceği” düşüncesinin intihale başvurmada en önemli sebepler olduğunu belirtmişlerdir. İntihal üzerinde en az etkili sebepler ise “otoriteye bir başkaldırı aracı olarak yapılması” ($\bar{x} = 2,47$); “Yakalanma durumunda verilecek cezaların çok küçük olması” ($\bar{x} = 3,03$); “Arkadaşlardan materyalleri paylaşma konusunda görülen baskı” ($\bar{x} = 3,18$) olarak görülmektedir. Diğer sebepler ise “Verilen ödevin anlamsız, gereksiz ve yararsız olduğunun düşünülmesi” ($\bar{x} = 3,20$) ve “Ödevlerde atıfta bulunma ve referans verme konusunda öğretim elemanlarının çelişkili mesajları” ($\bar{x} = 3,22$) olarak belirtilmiştir.

En yüksek ve en düşük ortalamaya sahip üç önermeyi tartışacak olursak şunları söyleyebiliriz. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğretmen adayları intihalin en büyük sebebi olarak internet sayesinde kolayca intihal yapabiliyor olmasını göstermiştir. İntihal yapabilme fırsatının bir sebep olarak ileri sürülmesi ilgili literatür ile de uyumludur. Park (2003), Walker (1998) Devlin ve Gray (2007) gibi araştırmacılar internetin varlığını ve öğrencilerin kolayca intihal yapmasına fırsat vermesini intihalin sebepleri arasında değerlendirmişlerdir. İkinci sırada yüksek not alma isteği yer almaktadır. Bu sebep de literatürde intihal sebepleri arasında değinilen sebeplerden birisidir. Bjorklund ve Wenestam (1999), Park (2003) ve Wilkinson (2009) gibi araştırmacılar yüksek not ile sağlanacak etkinlik kazancını intihalin sebepleri arasında göstermişlerdir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının yüksek not isteğini önde gelen intihal sebeplerinden birisi olarak göstermeleri literatüre uygundur. Dick ve diğer. (2008), Power (2009) ve Walker (1998) tarafından belirtilen okulda intihal yapmanın gerçek hayatta intihal yapmaya göre daha zararsız olduğunun düşüncesiyle intihal yapıldığı fikri de bu çalışma ile desteklenmiştir.

Bazı sebepler ise literatürde dile getirilmelerine rağmen bu araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencileri tarafından fazla benimsenmemiştir. Örneğin Bennett (2005), Lindsay (2008), Moon (2005) ve Park (2003) gibi araştırmacılar tarafından dile getirilen saygısızlık ve muhalefet isteğinin bir yansıması olarak bir otoriteye baş kaldırma anlamında bir intihal öğretmen adaylarının çok azı tarafından bir

intihal sebebi olarak gösterilmiştir. Aynı şekilde araştırmacılar (Ellery, 2008; Moon, 2005; Park, 2003; Power, 2009; Wilkinson, 2009) caydırıcılık eksikliğini intihalin sebeplerinden birisi olarak göstermişlerdir. Ancak öğretmen adayları verdikleri cevaplarda cezaların küçük olmasının intihalin önemli sebeplerinden birisi olmadığını belirtmişlerdir. Burada ortaya çıkan sonucu, anketteki diğer seçeneklere göre göreceli bir sonuç olarak değerlendirmek gerektiği düşünülmektedir. Akranların etkisi de araştırmacılar (Dick ve diğer., 2008; Ma ve diğer., 2008; Strom ve Strom, 2007) tarafından intihal sebepleri arasında gösterilmiştir. Ancak bu durum da bu çalışmada ortaya çıkan bulgular tarafından desteklenmemiştir.

Öğretim Elemanlarının Uygulamaları ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri

İntihalin öğretim elemanlarının çeşitli tutum ve davranışlarının öğretim elemanlarının intihale başvurmalarında etkili olabileceğine giriş bölümünde değinilmişti. Bu tutum ve davranışlarla ilgili veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İntihalin Öğretim Elemanlarından Kaynaklanan Sebepleri İle İlgili Görüşler

Önermeler	<i>f</i>	<i>f</i>	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Toplam
Öğrenciler, uygun şekilde atıfta bulunma ve referans verme konusunda, öğretim elemanlarından yeterli derecede kılavuzluk almaktadır	<i>f</i>	<i>f</i>	102	68	48	39	18	
	%	%	37.1	24.7	17.5	14.2	6.5	
Öğretim elemanları çoğunlukla ödevlerde intihal olup olmadığını incelemiyorlar	<i>f</i>	<i>f</i>	21	34	67	85	80	
	%	%	7.3	11.8	23.3	29.6	27.9	
Farklı öğretim elemanlarının intihal konusundaki farklı yaklaşımları öğrencinin kafasını karıştırıyor	<i>f</i>	<i>f</i>	27	33	94	85	44	
	%	%	9.5	11.7	33.2	30	15.5	
Öğrenciler intihale verilecek cezalar konusunda açıkça uyarılıyorlar	<i>f</i>	<i>f</i>	137	61	41	27	20	
	%	%	47.9	21.3	14.3	9.4	7	

“Öğrenciler, uygun şekilde atıfta bulunma ve referans verme konusunda, öğretim elemanlarından yeterli derecede kılavuzluk almaktadır” önermesine öğretmen adaylarının % 61,8’i katılmamakta veya hiç katılmamaktadır (Tablo 2). Bu önermeye katılan veya çok katılan öğrencilerin oranı yaklaşık % 21 ile sınırlı kalmaktadır. Bu durum intihali önleme konusunda öğretim elemanlarının daha aktif roller üstlenmesine ihtiyaç duyulduğunu gösteren önemli bir bulgu olarak değerlendirilmelidir. Çünkü intihal hakkında yetersiz bilgiye sahip olmanın intihalin en önemli

sebeplerinden birisi olduğu pek çok araştırmacı (Devlin ve Gray, 2007; Ellery, 2008; Jackson, 2006; Power, 2009) tarafından bile getirilmiştir.

“Öğretim elemanları çoğunlukla ödevlerde intihal olup olmadığını incelemiyorlar” önermesine öğretmen adaylarının % 57,5’i katılıyor veya çok katılıyor cevabını vermiştir (Tablo 2). Bu önermeye katılmayan veya hiç katılmayan öğrencilerin oranı ise % 19,2 ile sınırlı kalmıştır. Bu sonuçlar üzerinde dikkatle durulması gereken sonuçlardır. Öğretmen adayları ödevlerinin yeterince incelenmediğini düşündüklerinde değerlendirmelerinden adil yapılmadığı sonucuna varacaklardır. Haksızlığa uğradığını düşünen öğrencilerin intihale başvurabileceği McCabe ve Katz (2009) tarafından dile getirilmektedir. İntihalin önlenmesi ve belirlenmesi açısından öğrencilerdeki ödevlerinin incelenmediği ve notların rastgele verildiği şeklindeki bu algının bir an önce silinmesi gerektiği açıktır.

“Farklı öğretim elemanlarının intihal konusundaki farklı yaklaşımları öğrencinin kafasını karıştırıyor” önermesine öğretmen adaylarının % 21,2’si katılmıyor veya hiç katılmıyor cevabını verirken % 45,5’lik bir öğrenci grubu katıldıklarını veya çok katıldıklarını belirtmiştir (Tablo 2). Burada asıl dikkat çekici olan en büyük grubu % 33,2 ile kararsızların oluşturmasıdır. Bu kadar büyük bir kararsız grubun varlığının öğretim elemanlarının bu konulara ya çok az değinmelerinin veya hiç değinmemelerinin bir sonucu olduğu değerlendirilmektedir.

“Öğrenciler intihale verilecek cezalar konusunda açıkça uyarılıyorlar” önermesine katılım da Tablo 2’de gösterilmiştir. Bu önermeye katılmayan ve hiç katılmayan öğretmen adaylarının oranı % 69,2 olarak gerçekleşirken katılanların ve çok katılanların oranı % 16,4 olarak gerçekleşmiştir (Tablo 2). Braumoeller ve Gaines (2001) ve Bretag ve Mahmud (2009) uyarının intihali önleme de beklenildiği kadar etkili olmadığını belirtmektedir. Ancak yukarıda da değinildiği gibi Chen ve Ku (2008), Council Of Writing Program Administrators (2008) ve Strom ve Strom (2007) cezalar konusunda öğrencileri uyarmanın ve gerektiği durumlarda cezalandırarak örnek oluşturmanın etkisine inanmaktadır. Öğrencilerin bu konuda uyarılmış olmasının intihal oranlarının azalmasına katkıda bulunacağı kuşkusuzdur.

Bazı Çevresel ve Demografik Faktörlerin Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin İntihale Başvurmalarına Etkisi

Bu çalışmada cinsiyet, genel not ortalaması, eğitim alınan üniversite, sınıf, ders dışı kitap okuma durumu, internet erişim durumu ve yaş gibi çevresel ve demografik bağımsız değişken intihale yol açma veya intihal sebeplerini üzerindeki etkisi bağlamında araştırılmıştır. Sonuç olarak birçok noktada istatistiksel önemi haiz farklara rastlanmakla beraber, bu farkların intihal ile ilgili güncel uygulamalar üzerinde çok fazla değişiklik yapmayı gerektirmeyeceği değerlendirildiğinden bu bölümde sadece “genel not

ortalaması” ve “ sınıf seviyesi” bağımsız değişkenlerine ait bazı bulgulardan söz edilecektir.

Genel Not Ortalaması

Genel not ortalamasının, öğretmen adaylarının intihale başvurma eğilimlerine etki ile ilgili bulgular Tablo 3’te sunulmuştur. Değerler 1 ve 5 arasında değişmekte olup 1 değeri hiçbir zaman anlamına gelmektedir. Tablo 4’ise Tablo 3’deki değerler arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olup olmadığı ANOVA ile belirlenmiş ve farkın kaynağı LSD testi ile gösterilmiştir.

Tablo 3. Genel Not Ortalamasının İntihalle İlgili Davranışlar Üzerindeki Etkisine Ait Betimleme Tablosu

		N	\bar{x}	SS
Üniversite hayatınızda ödevlerinizi yaparken hiç intihale başvurduunuz mu?	0-1.79	20	3.15	1.565
	1.80-2.39	88	4.68	1.678
	2.40-2.99	144	4.71	1.780
	3.00-4.00	27	4.33	1.901
	Toplam	279	4.55	1.784
Ödevinizin bir bölümünü ya da tamamını internetten kopyala yapıştır yöntemiyle hazırladınız mı?	0-1.79	22	2.90	1.570
	1.80-2.39	88	4.20	1.864
	2.40-2.99	141	4.49	1.791
	3.00-4.00	27	3.40	1.886
	Toplam	278	4.17	1.863

Tablo 4. Genel Not Ortalamasının İntihalle İlgili Davranışlar Üzerindeki Etkisine Ait ANOVA sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p	LSD Testi
Üniversite hayatınızda ödevlerinizi yaparken hiç intihale başvurduunuz mu?	Gruplar Arası	45.922	3	15.307	5.017	.002*	(0-1.79)-(1.80-2.39).
	Gruplar İçi	838.967	275	3.051			(0-1.79)-(2.40-2.99).
	Toplam	884.889	278				(0-1.79)-(3.00-4.00)
Ödevinizin bir bölümünü ya da tamamını internetten kopyala yapıştır yöntemiyle hazırladınız mı?	Gruplar Arası	65.809	3	21.936	6.709	.000*	(0-1.79)-(1.80-2.39).
	Gruplar İçi	895.903	274	3.270			(0-1.79)-(2.40-2.99).
	Toplam	961.712	277				(1.80-2.39)-(3.00-4.00). (2.40-2.99)-(3.00-4.00)

*p<0.05

Genel not ortalamasının üniversite hayatında intihal yapma üzerinde etkili olduğu anlaşılmış [$F_{(3-275)}=5,017, p=.002<0.05$] ve farkın kaynağı LSD testi ile belirlenmiştir (Tablo 4). Böyle bir etki beklenmekle beraber genel

not ortalaması daha yüksek olan öğrencilerin intihale daha az başvuracağı düşünülmekteydi. Ancak araştırma sonuçları genel not ortalaması daha düşük öğrencilerin intihale daha az başvurduğunu göstermektedir ($\bar{x}=3,15$) (Tablo 3). Aynı şekilde sosyal bilgiler aday öğretmenlerine “Üniversite hayatınızda hiç ödevinizin bir bölümünü ya da tamamını internetten kopyala yapıştır yöntemiyle hazırladınız mı?” sorusu sorulmuştur.

Cevaplarda genel not ortalaması en düşük olan öğrenci grubuna ait ortalamasının ($\bar{x} = 2,90$) (Tablo 3) daha yüksek genel not ortalamasına sahip gruplardan istatistiksel olarak önemli derecede [$F_{(3-274)} = 6,709, p = .000 < 0,05$] (Tablo 4) farklı olduğu görülmektedir. Bu bulgular Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerlendirilmesiyle ilgili güvenilirliklerin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini akla getirmektedir. Bunun dışında intihali önleme çalışmalarında dikkatlerin düşük ortalamaya sahip öğretmen adaylarına değil, yüksek ortalamaya sahip adaylara yöneltilmesi gerektiği de ortaya çıkmaktadır.

Elde edilen bu bulgular Sosyal Bilgiler öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarından genel ortalaması daha yüksek olanların daha az intihale başvurduğunu belirten ilgili literatürdeki bulgularla çelişmektedir. Daly ve Horgan (2007) ve Haines ve diğer. (1986) akademik olarak daha başarılı öğrencilerin daha az intihal yaptıklarını belirtmekteydi. Bu çalışmada elde edilen bulgular öğrencilerin daha hassas değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Bununla beraber elimizdeki bu çalışmanın öğretmen adaylarının öz bildirimlerini yansıttığını hatırla tutulmalı ve bu bildirimlerin gerçekliği daha ileri çalışmalarla araştırılıp aydınlığa kavuşturulmalıdır. Yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin daha fazla intihal yaptıklarını bildirmeleri belki de daha dürüst davranmalarından kaynaklanmıştır.

Sınıf Seviyesi

Sınıf seviyesinin intihal ile ilgili bazı algı, tutum ve davranışlarla olan etkisi ile ilgili bulgular. Tablo 5’te sunulmuştur. Değerler 1 ve 5 arasında değişmekte olup 1 değeri hiçbir zaman anlamına gelmektedir. Tablo 6’ise Tablo 5’deki değerler arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olup olmadığı ANOVA ile belirlenmiş ve farkın kaynağı LSD testi ile gösterilmiştir.

Tablo 5. İçinde Bulunulan Dönemin İntihale Ait Bazı Algı, Tutum ve Davranışlara Etkisine Dair Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	SS		N	\bar{x}	SS		
Üniversite hayatınızda ödevlerinizi yaparken hiç intihale başvurduunuz mu?	2	90	3.62	1.732	Yaptığınız bir ödevin arkadaşlarınız tarafından kopyalanmasına izin verdiğiniz mi?	2	90	3.37	1.957
	4	115	4.66	1.775		4	116	3.49	2.057
	6	54	5.25	1.334		6	53	4.15	2.022
	8	40	4.75	1.836		8	40	4.30	1.924

	9+	4	5.25	1.500		9+	4	4.75	1.892
	Toplam					Toplam			
	303					303			
	4.48					3.69			
	1.790					2.026			
Üniversite hayatınızda hiç başka bir arkadaşınızın ödevini kopyalayıp kendiniz yapmış gibi kullandınız mı?	2	91	1.96	1.709	Üniversite hayatınızda hiç internetteki ödev hazırlama sitelerinden ödev satın aldınız mı?	2	91	1.31	.9295
	4	117	2.07	1.697		4	117	1.16	.571
	6	54	2.46	1.819		6	54	1.68	1.564
	8	40	3.02	2.081		8	40	2.05	1.810
	9+	4	3.50	2.081		9+	4	1.00	.0000
	Toplam					Toplam			
	306					306			
	2.25					1.41			
	1.809					1.148			
Ödevinizin bir bölümünü veya tamamını internetten kopyala-yapıştır yöntemiyle hazırladınız mı?	2	89	3.26	1.813					
	4	115	4.11	1.872					
	6	54	4.90	1.557					
	8	40	4.82	1.722					
	9+	4	5.25	1.500					
	Toplam					Toplam			
	302					302			
	4.11					1.879			

Tablo 6. Sınıf Seviyesinin İntihalle İlgili Davranışlar Üzerindeki Etkisine Ait ANOVA sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p	LSD Testi
Üniversite hayatınızda ödevlerinizi yaparken hiç intihale başvurduunuz mu?	Gruplar Arası	108,431	4	27,108	9,402	,000*	2-4, 2-6, 2-8, 4-6
	Gruplar İçi	859,219	298	2,883			
	Toplam	967,650	302				
Yaptığınız bir ödevin arkadaşlarınız tarafından kopyalanmasına izin verdiniz mi?	Gruplar Arası	43,977	4	10,994	2,739	,029*	6-2, 6-4, 8-2, 8-4
	Gruplar İçi	1196,08	298	4,014			
	Toplam	1240,06	302				
Üniversite hayatınızda hiç başka bir arkadaşınızın ödevini kopyalayıp kendiniz yapmış gibi kullandınız mı?	Gruplar Arası	43,508	4	10,877	3,430	,009*	8-2, 8-4
	Gruplar İçi	954,610	301	3,171			
	Toplam	998,118	305				
Ödevinizin bir bölümünü veya tamamını internetten kopyala-yapıştır yöntemiyle hazırladınız mı?	Gruplar Arası	122,823	4	30,706	9,700	,000*	2-4, 2-6, 2-8, 2-9+, 4-6, 4-8
	Gruplar İçi	940,121	297	3,165			
	Toplam	1062,94	301				
Üniversite hayatınızda hiç internetteki ödev hazırlama sitelerinden ödev satın aldınız mı?	Gruplar Arası	29,070	4	7,267	5,861	,000*	8-2, 8-4, 6-4
	Gruplar İçi	373,221	301	1,240			
	Toplam	402,291	305				

*p<0,05

Üniversite hayatlarında hiç intihale başvurduunuz mu başvurduysanız yaklaşık kaç defa sorusuna birinci sınıf öğrencileri $\bar{x} = 3,62$ aritmetik ortalama ile (Tablo 5) cevap vermişler ve bu cevap $[F_{(108-859)} = 9,402, p =$

.000<0,05] düzeyinde istatistiksel olarak 2., 3. ve 4. sınıflara ait ortalamalardan farklı bulunmuştur (Tablo 6). Bu durum ilk senelerde öğrencilerin ödevlerini mümkün olduğunca kendi gayretleriyle yapmaya çalıştıklarını ve sonradan ortama uyarak intihale yöneldikleri şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan bir başka açıklama ise intihal düzeyinin hiçbir azalma veya artma olmadan öğrencilik hayatı boyunca devam ettiği, birinci sınıflarda görülen az intihal sayısının artan dönem sayısı ile beraber çoğalacağı olabilir. Ancak her iki durum bakış açısının da kaygı verici olduğu şüphesizdir.

Aday öğretmenlerin yaptığınız ödevin arkadaşlarınız tarafından kopyalanmasına izin verdiniz mi verdiğiniz yaklaşık kaç defa sorusuna verdikleri cevaplarda da [$F_{(44-1196)}=2,739$, $p= .029<0,05$] seviyesinde bir istatistiksel öneme rastlanmıştır. LSD testi sonuçlarına göre ortalamalar arasındaki bu fark birinci ($\bar{x} = 3,37$) ve ikinci sınıf ($\bar{x} =3,49$) öğretmen adaylarına ait ortalamaların (Tablo 5) üçüncü ve dördüncü sınıfa ait ortalamalardan farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Tablo 6). Bu sonuçlar alt sınıflardaki öğrencilerin intihal atmosferine tam olarak girmemiş olmalarıyla açıklanabileceği gibi üniversitede geçirilen dönem sayısının az olması sebebiyle intihal yapma fırsatlarının az olmasıyla da açıklanabilir. Ancak her iki durumda da üniversitedeki eğitim ortamının intihali azaltıcı bir etki yaratmadığı açıktır.

Tam tersi bir pencereden kendilerinin hiç başkasının ödevini alıp kullanıp kullanmadıkları, eğer kullandıysa kaç defa kullandıkları sorulduğunda da birinci ($\bar{x} = 1,96$) ve ikinci ($\bar{x} = 2,07$) sınıflara ait ortalamaların dördüncü ($\bar{x} = 3,02$) sınıflardan (Tablo 5) istatistiksel olarak önemli bir seviyede [$F_{(44-954)}= 3,430$, $p= .009<0,05$] daha düşük olduğu görülmektedir (Tablo 6). Başkasının ödevini kullanmaya ait ortalama sınıf seviyesine paralel olarak düzenli bir şekilde artmaktadır. Bu durum yukarıdaki verilerle paralel bir şekilde intihalin sınıflar arttıkça hiç azalma eğilimine girmediği gösteren bir başka veridir.

En yaygın görülen internetten kopyala yapıştır yöntemiyle ödev hazırlama konusunda da benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Birinci sınıf öğrencileri $\bar{x}=3,26$ ile (Tablo 5) internetten en az ödev indiren grup iken üst sınıflara ait ortalamalar la arasındaki fark [$F_{(123-940)}= 9,700$, $p= .000<0,05$] seviyesinde istatistiksel olarak önemli bulunmuştur (Tablo 6). Ayrıca ikinci sınıfların da üçüncü ve dördüncü sınıflardan daha az internetten ödev indirdikleri anlaşılmıştır. Bunun anlamı sınıf seviyesi yükseldikçe internetten kopyala yapıştır yöntemiyle ödev hazırlamanın da devam ettiği dir.

İnternetten ödev satın alma ilgili olarak dördüncü sınıflara ait $\bar{x} = 2,05$ ortalamasının birinci ($\bar{x} = 1,31$) ve ikinci ($\bar{x} =1,16$) sınıflara ait

ortalamadan (Tablo 5) anlamlı derecede farklı olduğu [$F_{(4-301)}= 5,861$ $p=.000<0,05$] anlaşılmıştır (Tablo 6). Ayrıca üçüncü sınıflar da ikinci sınıflardan daha fazla bu yola başvurmaktadır. Bu değer üniversite hayatı boyunca içinde bulunulan eğitim öğretim ortamının intihalin azaltılmasına olumlu bir katkı yapılmadığının bir başka göstergesidir.

Bu bulgular intihal olaylarının birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar kesintisiz devam ettiğini, üniversitelerde bunu durdurmak için yeterli veya hiç çaba gösterilmediğine, gösteriliyorsa da bu çabanın etkisiz kaldığına işaret etmektedir. Birinci sınıfta düşük sayılarla başlayan intihal olayları içine girilen intihal kültürünün etkisiyle devam edip gitmektedir. Sonuçlar, ilgili literatür ile karşılaştırıldığında derin bir farklılığa işaret etmektedir. Sims (1995) üst sınıf öğrencilerin kaybedecek daha fazla şeyleri olduğu ve akademik yazma becerilerinin daha fazla gelişmesi sebebiyle daha az intihale başvuracaklarını belirtmişti. Lin ve Wen (2006) da alt sınıflardaki öğrencilerin kullanmamaları gereken kaynakları daha sık kullandıklarını ve bireysel yapılacak ödevleri grup olarak yaptıklarından söz etmekteydi. Bu durumun Sosyal Bilgiler öğretmenliği programında eğitim gören öğretmen adayları için geçerli olmadığı bu çalışmada ortaya çıkmıştır. İntihal genellikle cezasız kalmakta böylece Sims'in (1995) belirttiği risk durumu asla gerçekleşmemektedir.. Bu durumda öğrencinin yazım kurallarını öğrenerek intihalden uzaklaşacağı varsayımı da gerçekleşmemektedir.

Sonuç

Sonuç olarak öğretmen adaylarının intihal yapmalarının en önemli sebebinin “İnternet sayesinde materyallere çok kolay ulaşabilme” olduğu anlaşılmıştır. Bunu “daha yüksek not alma isteği” şeklindeki etkinlik kazancı ve “okulda intihal yapmanın zararsız” olduğu düşüncesi takip etmektedir.

Öğretmen adayları intihal konusunda öğretim elemanlarından yeterli kılavuzluk alamamaktadır. Öğretmen adaylarının % 62'si öğretim elemanlarından intihal konusunda yeterli kılavuzluk almadığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının %57,5'i ödevlerinin öğretim elemanları tarafından yeterince incelenmediğini belirtmiştir. Ödevlerinin incelendiğini düşünen öğrencilerin oranı % 19'dur. Ödevlerin incelenmediğini düşünen öğrenciler gerek yakalanmayacağı düşüncesiyle, gerekse çabalarının yeterince takdir edilmeyeceği kaygısıyla intihale yönelmektedir.

Öğretmen adaylarının % 69'u intihal ile ilgili cezalar konusunda uyarılmadıklarını bildirmektedir. İntihalin doğuracağı muhtemel sonuçlardan haberdar olmayan öğrenciler de intihale devam etmektedirler. Öğrencileri uyarmanın sadece öğretim elemanının değil kurumsal olarak üniversitenin de sorumluluğu olduğu unutulmamalıdır.

Son olarak, cinsiyet, genel not ortalaması, sınıf seviyesi, eğitim alınan üniversite, internet erişimi, okunan ders dışı kitap sayısı ve

değişkenine bağlı olarak intihale yönelik tutum ve davranışlarda bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve intihalin bütün bu çevresel ve demografik yelpazenin tamamında aynı şekilde yaygın olduğu görülmüştür. Uygulamada farklılık yaratabilecek en önemli farklılık olarak genel not ortalaması yüksek öğrencilerin daha fazla intihal yapan öğrenciler olduğunun belirlenmesi olmuştur.

Yüksek sınıflarda intihale başvurma eğiliminin azalmamaktadır. İntihalin bir kültür haline geldiği, alt sınıftaki öğretmen adaylarının da zamanla bu kültürü benimseyerek yeniden ürettikleri anlaşılmaktadır.

Öneriler

İntihalin genellikle internet yoluyla yapılması ve internetin varlığının en önemli intihal sebebi olarak ortaya çıkması ilk olarak bu konuda tedbir almayı gerektirmektedir. Üniversitelerin internet yoluyla intihali belirleyen yazılımlara abone olması ve bu yazılımların etkin kullanımı konusunda öğretim elemanlarını eğitmesi intihal olaylarını büyük ölçüde azaltacaktır.

Öğrencilerin temel araştırma becerilerinin geliştirilmesi için halen üniversitelerin müfredatında bulunan bilimsel araştırma derslerinin daha etkili bir şekilde birinci sınıftan itibaren verilmesi yararlı olabilir.

Üniversite yönetimleri, öğretim elemanlarının intihalle karşılaştıklarında hangi süreçleri takip edeceğine ilişkin yönergeler yayınlamalı, intihal olaylarını ayrıca takip edecek kurullar oluşturmalı ve intihal olayları adil bir şekilde cezalandırılmalıdır.

Öğretim elemanları öğrencileri intihal kavramı hakkında bilinçlendirmeli, ödevlerini intihale yer vermeyecek şekilde yapılandırmalı ve hepsinden de önemlisi ödevlerde intihal olup olmadığını dikkatli bir şekilde incelemeli; eğer varsa derhal ilgili birimlere rapor etmelidir.

Yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin gerçekten daha fazla intihale başvurup başvurmadığının belirlemek için daha detaylı araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Bennett, R. (2005). Factors Associated with Student Plagiarism in A Post-1992 University. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(2), 137-162.
- Bjorklund, M. and Wenesstam, C. (1999). Academic Cheating: Frequency, Methods, and Causes. *Proceedings of the 1999 European Conference on Educational Research*, Lahti, Finland. Web: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001364.htm> adresinden 18 Ağustos 2010'da alınmıştır.
- Braumoeller, B. and Gaines, B. (2001). Actions Do Speak Louder Than Words: Determining Plagiarism with the Use of Plagiarism Detection Software. *Political Science and Politics*, 34(4), 835-839.
- Bretag, T. and Mahmud, S. (2009). A Model for Determining Student Plagiarism: Electronic Detection and Academic Judgment. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 6 (1), 49-60.
- Caruana, A., Ramaseshan, B. and Ewing, M.T. (2000). The Effect of Anomie on Academic Dishonesty among University Students. *The International Journal of Educational management* 14(1), 23-30
- Chen, T. and Ku, N. T. (2008) EFL Students: Factors Contributing to Online Plagiarism. T. S. Roberts (Editör). *Student Plagiarism in an Online World: Problems and Solutions*. Hershey. Information Science Reference, ss. 77-91.
- Christensen-Hughes, J. M., and McCabe, D. L. (2006). Academic Misconduct Within Higher Education in Canada. *The Canadian Journal of Higher Education*, 36(2), 1-21.
- Council of Writing Program Administrators (2008). *Defining and Avoiding Plagiarism: The WPA Statement on Best Practices* Web: <http://wpacouncil.org/node/9> adresinden 29 Ocak 2011'de alınmıştır.
- Culwin, F. (2006). An Active Introduction to Academic Misconduct and the Measured Demographics of Misconduct. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(2), 167-182
- Daly, J. and Horgan, J.M. (2007). Profiling the Plagiarists: An Examination of the Factors That Lead Students to Cheat. *Journal of Educational Computing Research*, 38(1), 39-50.
- Devlin, M. and Gray, K. (2007). In Their Own Words: A Qualitative Study of the Reasons Australian University Students Plagiarize. *Higher Education Research and Development*, 26(2), 181-198.
- Dick, M., Sheard, J. and Hasen, M. (2008) Prevention is Better than Cure: Addressing Cheating and Plagiarism Based on IT Student Perspective. T. S. Roberts (Editör). *Student Plagiarism in an Online World: Problems and Solutions*. Hershey. Information Science Reference, ss. 160-182
- Ellery, K. (2008). Undergraduate Plagiarism: A Pedagogical Perspective. *Assessment and evaluation in higher education*, 33(5), 507-516.
- Gürsakal, N. (2001). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı.
- Haines, V., Diekhoff, D., LaBeff, E. and Clark, R. (1986). College Cheating: Immaturity, Lack of Commitment and Neutralizing Attitude. *Research in Higher Education*, 25(4), 342-354.
- Hanrahan, M. (2008) Plagiarism, Instruction and Blogs. T. S. Roberts (Editör). *Student Plagiarism in an Online*

- World: Problems and Solutions*. Hershey. Information Science Reference, ss. 183-193.
- Harris, R.A. (2009). Anti-Plagiarism Strategies for Research Papers. Web: <http://www.virtualsalt.com/antiplag>. adresinden 9 Ağustos 2010'da alınmıştır.
- Howard, R.M. and Davies, L.J. (2009). Plagiarism in the Internet Age. *Educational Leadership*, 66 (6), 64-67
- Introna, L. D. and Hayes, N. (2008) International Students and Plagiarism Detection Systems: Detecting Plagiarism, Copying, or Learning. T. S. Roberts (Editör). *Student Plagiarism in an Online World: Problems and Solutions*. Hershey. Information Science Reference, ss. 108-122.
- Jackson, P.A. (2006). Plagiarism, Instruction Online: Assessing Undergraduate Students' Ability to Avoid Plagiarism. *College and Research Libraries*, 67(2), 418-427.
- James, R., McInnes, C. and Devlin, M. (2002). Assessing Learning in Australian Universities [ElectronicVersion]. Web: <http://www.cshe.unimelb.edu.au/assessinglearning> adresinden 10 Ağustos 2010'da alınmıştır.
- Josephson Institute of Ethics. (2008). The Ethics of American Youth: 2008. Web: <http://charactercounts.org/programs/reportcard/2008/index.html> 10 Ağustos 2010'da alınmıştır.
- Lin, C. H. S. and Wen, L. Y. M. (2006). Academic Dishonesty in Higher Education – A Nationwide Study in Taiwan. *Higher Education*, 54(1) 85-97.
- Lindsay, B. (2008). Breaking University Rules. *Australian Universities Review*, 50(1), 37-39
- Ma, H., Lu, E. Y., Turner, S. and Wan, G. (2007). An Empirical Investigation of Digital Cheating and Plagiarism among Middle School Students. *American Secondary Education*, 35(2), 69-82
- Ma, H.J., Wan, G. and Lu, E.Y. (2008). Digital Cheating and Plagiarism in Schools. *Theory into Practice*, 47(3), 197-203.
- Marsden, H., Carroll, M., and Neill, J. T. (2005). Who Cheats at University? A Self-Report Study of Dishonest Academic Behaviors in a Sample of Australian University Students. *Australian Journal of Psychology*, 57(1), 1-10.
- McCabe, D. and Katz D. (2009). Curbing Cheating. *Education digest: essential readings condensed for quick review*, 75(1), 16-19.
- McCabe, D. L., Trevino, L. K. and Butterfield, K. D. (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics and Behavior*, 11(3), 29-45.
- Moon, J. (Mart 2005) *Plagiarism in Higher Education: An Integrated Approach: Workshop Handout*, Web: <http://www.admin.ex.ac.uk/academic/ugfaculty/staff/plagworkshop.doc> adresinden 10 Ağustos 2010'da alınmıştır.
- Park, C. (2003). In Other (People's) Words: Plagiarism by University Students-Literature and Lessons. *Assessment and evaluation in higher education*, 28(5), 471-488.
- Philips, M. and Horton V. (2000) Cybercheating: Has Morality Evaporated in Business Education? *International Journal of Educational Management*, 14(4), 150-155.

- Power, L.G. (2009). University Students' Perceptions of Plagiarism. *The Journal of Higher Education*, 80(6), 643-662.
- Scanlon, P. M. & Neumann, D. R. (2002). Internet Plagiarism among College Students. *Journal of College Student Development*, 43(3) 374-385.
- Sheard, J., Dick, M., Markham, S., Macdonald, I., and Walsh, M. (2002). Cheating and Plagiarism: Perceptions and Practices of First Year IT Students. *ACM SIGSE Bulletin*, 34(3), 183-187.
- Sheard, J., Markham, S. and Dick, M. (2003). Investigating Differences in Cheating Behaviors of IT Undergraduate and Graduate Students: The Maturity and Motivation Factors. *Higher Education Research and Development*, 22(1), 91-108.
- Shepherd, J. (2006, Mayıs 30). 1 in 6 Admits to Cheating. [Times Higher Education Supplement](http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=201951); Web: <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=201951> adresinden 10 Ağustos 2010'da alınmıştır.
- Sims, R. L. (1995). The Severity of Academic Dishonesty: A Comparison of Faculty and Student Views. *Psychology in the Schools*, 32(3), 233-238.
- Sowden, C. (2005). Plagiarism and the Culture of Multilingual Students in Higher Education Abroad. *ELT Journal*, 59(3), 226-233.
- Stephens, J. M. , Nicholson, H. (2008). Cases of Incongruity: Exploring the Divide Between Adolescents' Beliefs and Behavior Related to Academic Dishonesty. *Educational Studies*, 34(4), 361-376
- Sterngold, A. (2004). Confronting Plagiarism. *Change*, 36(3), 16-21.
- Strom, P.S., Strom, R.D. (2007). Curbing Cheating, Raising Integrity. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 72(8), 42-50.
- Türkiye Bilimler Akademisi (2002). Bilimsel Araştırmada Etik Ve Sorunları. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- University of South Australia (t.y.) *Plagiarism – Teaching strategies*. Web: <http://www.unisa.edu.au/ltu/staff/practice/integrity/plagiarism-strategies.asp> 10 Ekim 2011'de alınmıştır.
- Walker, J. (1998). Student Plagiarism in Universities: What are We Doing About It? *Higher Education Research and Development*, 17(1), 1998
- Wilkinson, J. (2009). Staff and Student Perceptions of Plagiarism and Cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 98-105.
- Wilson, F. and Ippolito, K (2008) Working Together to Educate Students. T. S. Roberts (Editör). *Student Plagiarism in an Online World: Problems and Solutions*. Hershey. Information Science Reference, ss. 60-75.
- Yeo, S. (2007). First-year University Science and Engineering Students' Understanding of Plagiarism. *Higher Education Research and Development*, 26 (2), 199-216.

Katılım Bankacılığı: Kitaba Uymak mı, Kitabına Uydurmak mı?

Ahmet TERZİ*

Özet

Müslüman nüfusun yoğun olduğu ülkelerde, 20'nci yüzyılla birlikte artan petrol ve doğalgaz gelirleri sermaye birikimini sağlamış, biriken bu sermayenin yatırıma dönüştürülmesi bir ihtiyaç halini almıştı. Teknolojik ve ağır sanayi alanında geride kalan İslam coğrafyası, söz konusu bu birikimi bankalarda değerlendirmek zorunda kalmışlardı. Kapitalist sistemin oluşturduğu bir kurum olan ticari bankalar faiz ile işlem yaptıkları için, kendisini mütedeyyin ya da dindar olarak tanımlayan sermaye sahiplerinin mevduatlarını toplama konusunda yeterince ikna edici olamıyorlardı. Ticari bankalara yatırılmayan ve büyük bir potansiyeli olan bu sermayenin ekonomiye kazandırılması için alternatif yollar aranmış ve sonucunda katılım bankacılığı –İslami bankacılık ya da faizsiz bankacılık – adı altında, İslami kıstaslara uygun yeni bir kurum oluşturulmuştur. Katılım bankaları kurulduğu ilk günden beri çeşitli tartışmalara konu olmuştur. Bu makalede söz konusu tartışmalar sonucunda ulaşılan cevaplara yer verilmiş ve sonuç kısmında bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Katılım Bankaları, Faizsiz Bankacılık, Sukuk, Hile-i Şer'iyye, Şer'i Hukuk

Participation Banking: Comply with the Sharia Law or Legal Stratagem

Abstract

In Muslim countries 20th century witnessed a dramatic rise in oil and gas income. This increase provided the source for the capital accumulation and created the need for investment. The Islamic countries, which were then underdeveloped in technology and heavy industry, became obliged to follow the banks. However the commercial banks were not successful in convincing the religious capital owners as they worked through interest system. Subsequent to this, a new banking system generally called participation banking (also known as Islamic banking or interest – free banking) was established as an alternative banking system. This new system was established considering Islamic rules. Participation bank was subjected to various discussions. This paper represents these discussions and introduces new suggestions.

Key Words: Participation Banks, Islamic Banking, Sukuk, Legal Stratagem, Sharia Law

* Öğr. Gör., Ardahan Üniversitesi, İİBF, İşletme Bilim Dalı, ahmetterzi@ardahan.edu.tr

Giriş

"Faiz yiyen kimseler, başka değil sadece şeytanın dokunarak aklını çeldiği kimse gibi hareket eder: Çünkü onlar "Alışveriş de faiz gibidir" derler. Oysaki Allah alışverişi helal, faizi haram kılmuştur. Her kim Rabbinden kendisine nasihat gelir gelmez bu işe son verirse, evvelki kazançları ona, onun hakkında karar vermek de Allah'a kalır. Her kim de dönerse, içerisinde kalıcı oldukları ateşe mahkûm olanlar işte bunlardır." (Bakara / 275)

Faiz olgusunun varlığını ve nelerin bu olguyu belirlediği konusunu açıklamaya çalışan teorik çalışmaların çoğu son iki yüz yıl içinde yapılmış olmasına rağmen, faiz yoluyla finans yöntemi tarihsel bir olgudur. Örneğin milattan önce 3000 yıllarındaki eski Sümerler zamanında faiz ile kredili mal satışının sistematik bir borç aracı olarak kullanıldığı bilinmektedir (Seyrek ve Mızırak, 2009). İlk çağlarda görülen faiz o dönemin ünlü düşünürlerinin tepkisini çekmiştir. Bunlardan en önemlileri Eflatun ve Aristo'dur.

Eflatun, yaşadığı toplumda var olan faizi olması gereken ideal düzene yakışmadığı ve ahlaka aykırı bulduğu için reddetmiş ve faizin yasak edilmesini istemiştir. Eflatuna göre ideal bir toplumda para bizzat servet değil, sadece servet edinmenin bir aracı olmalıdır. Ayrıca faiz, gelir dağılımındaki dengesizlikleri arttırdığı ve yoksulluğun yaygınlaşmasına ortam hazırladığı için de uygulamadan kaldırılmalıdır. Eflatun'a göre bir toplumun başına gelebilecek en büyük felaket, o toplumun çok sayıda fakirden ve az sayıda zenginden oluşmasıdır (Karakuş, 2006).

Aristo (2002), Politika adlı meşhur kitabında şöyle der: "En çok tiksinimeyi hak eden, faizciliktir: çünkü bundan sağlanan kazanç, doğrudan doğruya paranın kendi varlığından ileri gelir ve paranın doğuşuna yol açmış olan ereğe aykırıdır. Zira para mübadele için yaratılmıştır; oysa faiz paranın miktarını çoğaltır. Dolayısıyla da doğaya en aykırı düşen para kazanma tarzıdır" (s. 246).

Hıristiyanlığın kutsal kitabı İncil'de faizin yasak olduğu ile ilgili açık bir delil bulunmamakla birlikte, kiliselerin ayrılması ve reform hareketlerine kadar faiz yasağı tüm kiliseler tarafından yaygın bir şekilde uygulandığı bilinen bir durumdur. Ancak, kapitalizmin gelişmeye başlaması ile birlikte ortaya çıkan ekonomik baskılar faiz yasağı konusunda tavizleri de beraberinde getirmiştir. Ekonominin ihtiyaçları doğrultusunda hareket eden sermaye sahipleri hile yoluyla faiz yasağını bertaraf etmişler ve Fransız ihtilalından sonra da açık bir şekilde faiz yasağını kaldırma ve faizi kanunlaştırma arayışına girmişlerdir. Kapitalizmin gittikçe güç kazandığı dünya ekonomilerinde faiz inancın etkisinden kurtulmuştur (Karakuş,2006).

Faiz 16. Yüzyıla kadar tüm ilahi dinler ve önemli felsefeciler tarafından yasaklanmıştır. Hıristiyan dünyada faize ilk cevaz veren Jean

Kalven olmuştur. Kilisenin faizi açıktan açığa meşru görmeye başlaması Kalvenist Protestanlıktan sonra başlar (Eskicioğlu, 2013).

Yahudilikte ise faiz başta yasak olmasına rağmen, daha sonra İsrail kavmi arasındaki ilişkiler gözetilerek bu yasak saptırılmış ve faiz yasağının sadece Yahudiler arasında geçerli olduğu, Yahudi olmayanlardan faiz alınmasının serbest olduğu hükmüne varılmıştır³.

Kapitalizmin Dini Temeli

Weber, incelediği birçok uygarlıkta kapitalizmin başlangıç özelliklerinin görülmesine karşılık, kapitalizmin yalnızca Batı'da ortaya çıkmasını şöyle açıklamıştır: Kapitalizmin tamamlayıcı (gerekli) ve zorunlu (yeterli) şartları vardır. Tamamlayıcı şartları diğer yer ve zamanlarda görülmüştür, ancak; zorunlu şart, dünya içi (dünyaya dönük) asketizmin belli bir kişilik tipi yarattığı yalnızca Batı'da ortaya çıkmıştır (Torun, 2002). Bunun neticesinde de kapitalizm sadece anavatanı Batı'da bu denli önemli kabul edilmiştir ve buna bağlı olarak kapitalizmin geliştirdiği türler, biçimler ve eğilimler, başka hiçbir yerde gerçekleşmemiştir (Weber, 2011).

Protestanlığın en önemli kolunu oluşturan Kalvenizm mezhebi aynı zamanda Protestanlığın ağırlıklı teorik-dogmasını oluşturur. O dönemde, özgün sayılan ve genelde bugün de geçerli sayılan dogması "alinyazısıdır" (Weber, 2011).

Kalvenizm'e göre, "Tanrının buyruğuyla, O'nun görkemliliğinin bir göstergisi olarak, bazı insanlar ve meleklerle sonsuz hayat verilmiş, ötekilere de sonsuz ölüm yazılmıştır." Herkesin ne olduğu ya da ne olacağı alinyazısı ile belirlenmiştir ve bu asla değiştirilemez bir yasadır. Kötülerin bu durumu hak etmediklerini düşünerek şikâyet etmeleri, hayvanların "neden insan olmadık" şeklinde dert yanmalarından farksızdır (Weber, 2011). İnsanların seçilmiş olmaları mesleklerindeki iyi durumlarıyla ifade edilebilir. Bir insanın çalışması ve mesleğinde başarılı olması, yaptığı işin tanrı tarafından beğenildiği anlamına gelmektedir. Kişinin sahip olduğu zenginlik ve itibar onun Tanrının sevgili bir kulu olduğuna işaret eder. Bu sebeple birey olarak zenginler ve bir değer olarak da zenginlik yüceltilmiştir (Aygin, 2005). Protestanlıkta tanrıya sadece çalışarak hizmet etmek vardır ve zamanı boşa geçirmek günahlar içerisinde en ağır olanı kabul edilmektedir (Weber, 2011).

Weber'in Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhunu adlı eserinde verdiği bilgilere göre; orta çağ Almanya'sında sermaye sahipleri ve işverenler, hatta işçi sınıfının eğitilmiş tabakası, özellikle modern işkollarında yüksek düzeyde teknik ya da ticari alanda eğitim görmüş personel, Protestan

³ Tevrat, Çıkış 22/25 ve Tesniye 23/19-20 "*Para faizi olsun, zahire faizi olsun, yahut ödünç verilen her şeyin faizi olsun, faizle kardeşine ödünç vermeyeceksin. Yabancıya faizle ödünç verebilirsin; ancak kardeşine faizle ödünç vermeyeceksin...*"

özelliklere sahiptir. Weber'in bir öğrencisine yaptırdığı araştırmanın istatistiki sonuçları şu şekildedir;

1895'te Baden'de 1000 Protestan başına 945.900 Mark, 1000 Katolik başına 589.800 Mark ve - *kardeşlerinize faiz vermeniz yasak ancak diğer insanlara faiz verebilirsiniz anlayışıyla hareket eden* - 1000 Yahudi başına 4.000.000 Markın üstünde sermayeye dayalı artış vergisi düşmekteydi. Sonuçlardan yola çıkarak, dünyevi zevkleri ve zenginliği reddeden Katoliklerin ekonomik ve sosyal durumlarının, mistisizmi reddeden Protestanlar ve Yahudilere göre daha geride oldukları söylenebilir. Eberhard Gothein Avrupa'daki Kalvenist diasporasını "kapitalist ekonominin fidanlığı" olarak tanımlamıştır (Weber, 2011).

Kapitalist Bir Kurum Olarak Bankalar

Bankacılık, ortaçağda Vatikan'a bağlı kiliselerin kutsal topraklara yapılan seyahatlerde hacı adaylarının kıymetli eşyalarını korumak amacı ile zamanın ihtiyaçları gereğince doğmuş kuruluşlardır. Bankacılığın başlangıcı konusunda çeşitli görüşler vardır. Bunlardan biri insanların uzak yerlere seyahate giderlerken para ve değerli madenlerini güvenli olduğu düşüncesiyle kilise papazına emanet etmeleriyle başladığıdır. Bu şekilde biriken paraların papazlar tarafından ihtiyaç sahiplerine ödünç verilmesiyle geliştiği iddia edilmektedir (Wikipedia, 2013).

1171'de savaşı finanse etmek amacıyla Venedik Bankası kurulmuştur. Devlet, halkı banka aracılığıyla %4 faizle ödünç para vermeye çağırmıştır. Aşağı yukarı aynı yıllarda İngiltere'de tüccarların altın paralarını kuyumcuların kasalarında sakladıkları bilinmektedir. Kuyumcular, teslim aldıkları altınlar karşılığında tüccarlara emanet altının miktarını gösteren bir belge veriyorlardı. Kuyumcular daha sonra kendilerine bırakılan altının tümünün aynı anda geri istenmeyeceğini düşünerek emanet altınların bir bölümünü başkalarına faiz karşılığı ödünç vermeye başlamışlardır. Daha sonra kendilerine bırakılan altınlar için de düşüğe olsa bir miktar faiz vererek daha fazla emanet altın toplamaya başlamışlardır. Bu uygulamalar çağdaş bankacılık sisteminin Başlangıcını oluşturmuştur ve 17. yüzyıla yaklaşırken çağdaş bankacılığın temelleri atılmıştır (Nuveforum, 2013).

1609 yılında Hollanda'da kurulan Amsterdam Bankası o güne kadar yapılmayan bir uygulamayla müşteri hesaplarını "banco - florin" denen sabit kıymetli bir maden üzerinde tutarak önemli bir adım atmış ve Avrupa'nın en önemli bankası olmuştur. Banka yoğun ekonomik baskılara dayanamayarak bir süre sonra kredi vermeye başlamıştır (Erol, 2006).

1694 yılında Bank of England kurulmuştur. Özel bir banka olarak çağdaş merkez bankalarının ilk örneğini oluşturmuştur. Devlete para sağlamak için kurulduğundan sermayesinin tamamını devlete borç olarak vermiştir. Halk bankaya yatırdığı para karşılığında belirli bir değere

sabitlenmiş senetler almış ve karşılığında da devletten faiz geliri elde etmişlerdir (Erol, 2006).

Hıristiyan ve Yahudi Tüccarların ekonomik davranışları inançlarından bağımsız değildi. Yahudilerin kendinden olmayanlara faizle muamele edebilmeleri karşısında hızla zenginleşmeleri Hıristiyan tüccarların işine gelmeyen bir gelişme olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna mukabil ortaçağ kilisesi takipçilerine sadece faizi değil ticareti de yasaklamış, daha sonra hububat ve şarap ticaretini bu yasak kapsamı dışında bırakmıştır. Hıristiyan tüccarlar tarafından kabul edilemeyen bu durum, çağdaş batı düşüncesinin kurulmasına zemin hazırlamış, imani ve dünyevi işler birbirinden ayrılarak kapitalizme uygun bir mezhep geliştirilmiştir.

Protestanlığın bir mezhebi olarak ortaya çıkan Kalvenizm, tefeciliğin yasak olduğunu, faizin ise haram olmadığı açıklayarak Hıristiyan tüccarların istediği fetvayı vermiştir. Bu fetvadın sonra Yahudi tüccarlarla el ele veren Hıristiyan tüccarlar bankalar aracılığı ile yoğun bir şekilde faizli iş yapmaya başlamışlardır (Geçit, 2009).

Banka'nın tanımı Türk Dil Kurumu tarafından şu şekilde yapılmaktadır: "*Faizle para alıp veren, kredi, iskonto, kambiyo işlemleri yapan, kasalarında para, değerli belge, eşya saklayan ve ticaret, sanayi, ekonomi alanlarında çeşitli etkinliklerde bulunan kuruluştur*" (TDK, 2013). Tanımda bankalar için ilk özellik olarak belirtilen *faizle para alıp verme* işlemi, samimi Müslümanların bu kurumlarla olan ticari münasebetlerini sınırlı tutmuştur. Avrupa'da çok eski tarihlere dayanan banka, Osmanlı topraklarına 1845 yılında İstanbul Bankası adıyla girmiştir.

İslam'da Faiz Yasağı

İslami usulle çalışan bankaların kurulmasının temel nedeni faizdir. İslam, Müslim-gayrimüslim ayrımı yapmadan faizin her türlüşünü kesin bir şekilde yasaklamıştır. Faizle ilgili indirilen dört ayet adım adım faiz yasağını getirmiştir.

Faiz ile ilgili inen ilk ayet Rum suresi 39. ayettir. Bu ayette faizin haram olduğundan değil faizle gelen artışın haram olduğundan bahsedilmektedir. Faizle ilgili indirilen ikinci ayet Nisa suresi 161'dir. Bu ayette, yasak olduğu halde faiz yemeye devam eden Yahudilerin durumu anlatılarak Müslümanların bundan ders çıkarmaları gerektiği işaret edilmiştir. Ancak hala bir yasaktan söz edilmemiştir. Faizle ilgili ilk yasak üçüncü adımda gelmiştir. Ali İmran suresi 30. ayette, "Müminler! Kat kat katlanan faizi yemeyin...." buyurarak bileşik faiz yasaklanmıştır. Her türlü faizin yasaklanması ise dördüncü adımda olmuştur. Bakara suresi 278-281 arası ayetler kesin yasağı bildirmiş ve "...tevbe ederseniz, anaparanız sizindir" buyurarak sadece borç verilen anaparanın geri alınmasını helal kabul etmiştir (Bayındır, 2007).

İslami Kurallara Göre Çalışan Bankalar Kuruluyor (Katılım Bankaları)

Son yüzyıl içinde klâsik bankalar İslâm dünyasına girip faaliyetlerini yaygınlaştıranca, İslâm âlimleri halkın ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir alternatif kuruluş teklif etmek yerine mevcut bankalarla muamele yapmanın caiz olup olmadığı konusunu tartıştılar. Kimi bu bankalarla her hangi bir muamelenin kesinlikle haram olduğunu söylerken, kimi de zaruret prensibinden hareket ederek; sınırlı veya mutlak olarak faizli bankalarla muamele yapmanın caiz olduğunu ileri sürmüştür. Prof. Neccâr'ın, 1963-66 yılları arasında Mısır'ın bir bölgesinde kurup denediği faizsiz banka modeli ilk alternatif deneme olarak karşımıza çıkmaktadır. 1974 yılında Cidde'de kurulup, 1975 yılında faaliyete geçen ve halen faaliyetini devam ettiren İslâm Kalkınma Bankası; yaşayan faizsiz bankaların ilkidir (Zerka ve En-Neccar, 2009).

1970'lerden sonra Orta Doğu'ya akmaya başlayan petro-dolarlar katılım bankacılığının gelişmesindeki maddi etken olarak ortaya çıkmıştır. Teorik ve pratik uygulamalar geliştikçe, her ülke kendine her bir sistem kurmuş ve gittikçe artan bir şekilde bu sistem yayılmaya başlamıştır (Polat, 2012).

Örneğin Malezya 1983 yılından itibaren faizsiz bankacılık sistemini en iyi uygulayan ülkeler arasında gösterilmektedir. ISRA *International Shariah Research Academy for Islamic Finance* (İslami Finans İçin Uluslararası Araştırma Merkezi) Araştırma Grup Başkanı Doç. Dr. Asyraf Wajdi DUSUKI (2011) katıldığı bir konferansta, Malezyalılara bakara suresindeki faizi yasaklayan ayetlerin sıklıkla hatırlatıldığını ve bu sayede insanların katılım bankalarına yönlendirildiğini ifade etmiştir (s. 103). Bu ülkede insanları ikna ederek toplam bankacılık sektörü içerisinde katılım bankalarının payı %50'nin üzerine çıkarılmıştır (Yahşi, 2011).

Türkiye'de Katılım Bankalarının Tarihsel Gelişimi

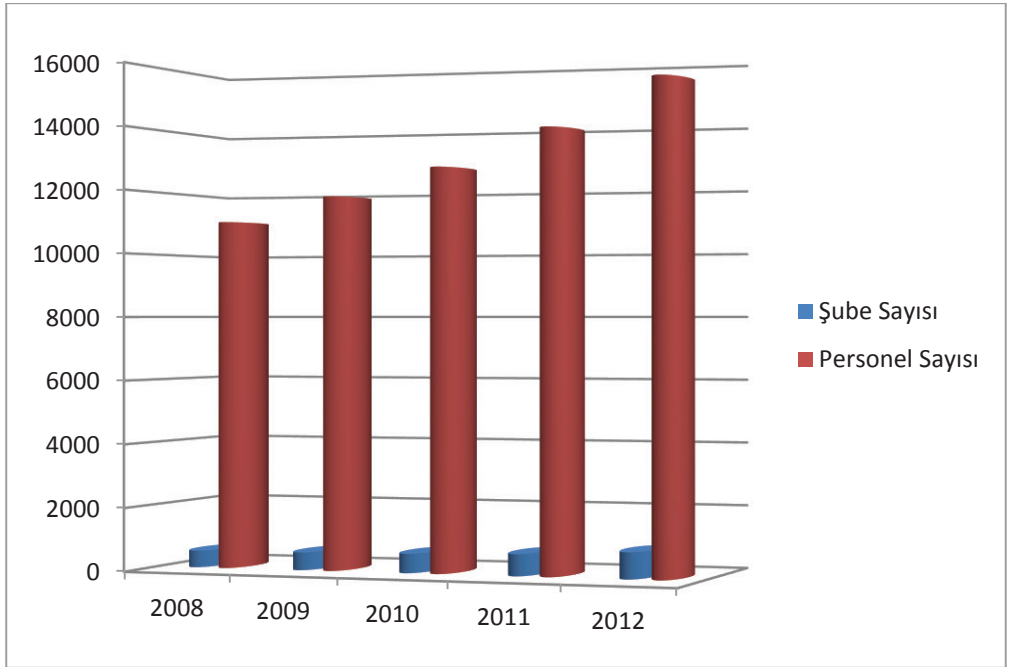
Faizsiz bir temele oturtulan Özel Finans Kurumları 16 Aralık 1983 gün ve 83 7506 sayılı kanun hükmündeki kararnamesi ile kurulmuştur. Karara ilişkin tebliğ 25 Şubat 1984 tarihli resmî gazetede yayınlanmıştır. İlgili kararnamenin yürürlüğe girmesinden sonra, 1985 yılında "Al- Baraka Türk ve Faisal Finans" finans kurumları, 1989 yılında ise Kuveyt-Türk Evkaf Finans Kurumu kuruluşlarını gerçekleştirmişlerdir (Zerka ve En-Neccar, 2009).

Katılım bankalarının, özel finans kurumları (ÖFK) olarak isimlendirilmesi toplum nezdinde her ne kadar kabul görse de uluslararası arenada hiçbir anlam ifade etmiyordu. Albaraka Türk Genel Müdürü Fahrettin YAHSİ (2011) bu durumu şöyle açıklıyor: "Özel finans kurumu, örneğin Albaraka Türk Özel Finans Kurumunu temsilen yurtdışı ilişkilerimizi geliştirmek istediğimizde sorulan ilk soru "Siz ne iş yaparsınız?" olurdu. Çünkü özel finans kurumu bankacılık literatüründe, finans literatüründe hiçbir karşılığı olmayan ve dolayısıyla da ne anlam

ifade ettiği mutlaka detaylı bir şekilde anlatılması gereken bir kavramdır" (s. 76).

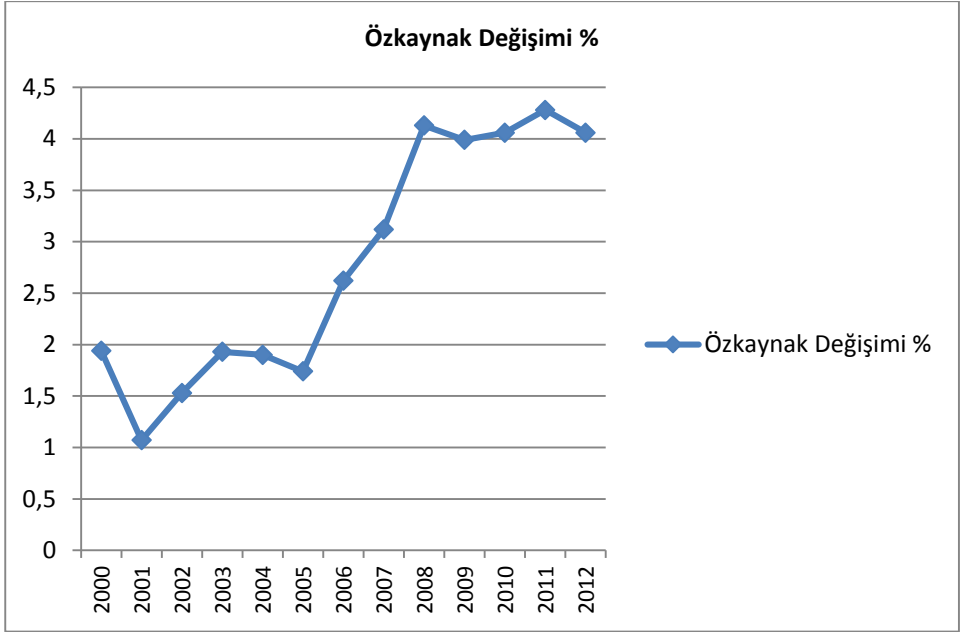
Özel finans kurumu isminin yarattığı sorunları ortadan kaldırmak için yapılan çalışmalar 2005 yılında çıkartılan 5411 sayılı kanunla; özel cari ve katılma hesapları yoluyla fon toplamak ve kredi kullanılmak esas olmak üzere faaliyet gösteren kuruluşlara ‘Özel Finans Kurumu’ yerine ‘Katılım Bankası’ ismi verilmiştir (5411 Sayılı Bankacılık Kanunu, 2013)

Söz konusu isim değişikliği Katılım Bankalarının ayağındaki prangaları çözmüş, 2 banka ve 2 şubeyle işe başlayan katılım bankaları, 30 Kasım 2011 verilerine göre 4 banka, 680 şube sayısı ulaşarak önemli bir büyüme gerçekleştirmişlerdir (Akyüz, 2011).



Şekil 1. 2008-2012 Katılım Bankaları Şube ve Personel Sayısındaki Gelişim

Şube ve personel sayısındaki gelişim, katılım bankalarının bankacılık sektöründeki Özkaynak payını da arttırmıştır.



Şekil 2. Katılım Bankalarının Bankacılık Sektöründeki Özkaynak Payı

Katılım Bankalarına Dair Bazı Eleştiriler ve Cevaplar

➤ **Neden hep kar eder?**

Katılım Bankaları 17 faaliyet yılı içinde zarar etmemişlerdir (Türkiye Finans, 2013). Bu durum faize bulaşmama konusunda titiz davranan insanların kafalarında soru işaretleri oluşmasına neden olmuştur.

Bank Asya'nın web sitesinde Faizsiz Bankacılık Hakkında başlığı altında bu soru şu şekilde cevaplanmıştır. "Katılım Bankaları her dönemde, değişik nitelikteki pek çok projeye destek olmaktadır. Dönem sonunda verilen kredilerin, yani destek verilen projelerin getirilerine bakıldığında, bazı projelerin beklenenden yüksek, bazılarının beklendiği gibi, bazılarının ise beklenenin altında kar getirdiği hatta bazı işlerden zarar edildiği görülebilir. Fon desteği sağlanan projelerin çoğunluğundan kar elde edilmesi durumunda, doğal olarak Kurumun katılım hesaplarına zarar dağıtması söz konusu olmayacaktır. Ancak bu kurumların kötü yönetilmesi veya piyasalarda global krizin olması gibi olağandışı şartlarda, müşterilerinin hesaplarına zarar dağıtılabileceği de göz ardı edilmemelidir. Neticede, bu kurumlar kar/ zarar esasına göre çalışan ve yatırım yapan kurumlardır" (Bank Asya, 2013). Yani banka zarar etmeme nedenini "iyi yönetim" olarak açıklamaktadır.

Albaraka Türk'ün sitesinde ise neden hep kar dağıtılıyor sorusunun cevabı şöyle veriliyor. "...Ticari hayatta kâr kadar zarar da doğaldır ve

kaçınılmazdır. Her yapılan işlemde kâr elde edilmesi de mümkün değildir. Fakat Katılım Bankaları sıradan bir ticari müesseseden farklı olarak Türkiye çapında çok farklı sektörlerden binlerce firma ile çalışmaktadır. Çalışacakları firmaları seçme şansına sahip oldukları gibi, her tür istihbaratın ardından gerekli teminatları da almaktadırlar. Kredi değerliliği olmayan firmalar ile çalışılmamaktadır. Buna rağmen, yapılan bazı işlemlerden, ticari hayatın kaçınılmaz risklerinden dolayı zarar doğabilir. Mesela, müşterinin mali durumu bozulduğu için borcunu ödeyememesi veya kâr veya zarar ortaklığı projesinin zararlar neticelenmesi hallerinde zarar söz konusu olmaktadır. Ancak, bazı işlerden oluşan zararlar diğer yüzlerce işten elde edilen kârdan mahsup edilmekte ve kalan net kâr dağıtılmaktadır. Bu durumda, dağıtılan kâr payı aşağıya düşmektedir” (Albaraka Türk, 2013). Yani banka zarar dağıtımının olmamasını “iyi istihbari bilgi” olarak açıklamaktadır.

Ancak Loghod, Körfez Arap Ülkeleri İşbirliği Konseyi’ne üye olan ülkelerde (Bahreyn, Kuveyt, Umman, Katar, Suudi Arabistan ve Birleşik Arap Emirlikleri) faaliyetlerini sürdüren katılım bankalarının ve konvansiyonel bankaların performanslarını karşılaştırmış ve aralarında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Buna karşın, katılım bankalarının geleneksel bankalara göre kredi riskinin daha fazla olduğunu belirlemiştir (Loghod, 2010).

➤ **Katılım bankaları neden faize yakın kar payı dağıtır?**

Katılım bankalarının açıkladıkları kar payı oranlarının, yıllar itibariyle konvansiyonel bankaların verdikleri faiz oranlarıyla oldukça yakın olduğu bilinmekte ve bu durum ciddi bir eleştiri konusu olarak katılım bankalarının karşısına çıkmaktadır.

Katılım bankaları bunun en önemli nedeni olarak, konvansiyonel bankalarla aynı piyasada ve ekonomide olmayı göstermektedirler. Faiz ve kar oranlarının her ikisi de kullanılan fonlardan gelmektedir. Faiz ve kar oranlarını belirleyen piyasa olduğu için rekabet koşulları gereği oranlar birbirine yakın çıkmaktadır (TKBB, 2011). Reel ekonomik piyasada, kar oranlarını zorunlu olarak ekonominin kendisi belirlemektedir. Bu durumda piyasanın belirlediği normal kazanç seyrinin dışına çıkılması iktisaden mümkün değildir (Albaraka Türk, 2013).

Katılım bankalarının verdiği kar pay oranı konvansiyonel bankalardan yüksek olursa, fon kullanacak kişi katılım bankasıyla çalışmayı reddedecek, dolayısıyla da toplanan fonlar atılacaktır. Ters bir durumda da katılım bankaları oranlar düşük olduğundan dolayı zarar edebilecektir (Bank Asya, 2013). Rekabet koşulları gereği faiz ve kar payı oranları birbirine çok yakın düşmektedir.

Buradaki temel ayrım, konvansiyonel bankalar paranın yatırılması aşamasında faiz oranlarını belirlerken, katılım bankaları geçerli kar marjları üzerinden parayı değerlendirip, kazandığını paylaşmasıdır

Malezya'da 2006-2010 yıllar arasındaki veriler kullanılarak konvansiyonel bankalar ile katılım bankalarının karlılık ve risk oranları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda İslami bankaların geleneksel bankalardan riskliliğinin daha az ve karlılığının daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Ryu-Kyeong Pyo-Piao, Shu Zhen ve Doowoo Nam, 2012). Bu sonuca ulaşan birçok çalışma (Siraj ve Pillai 2012, Usman ve Khan 2012 vb.), katılım bankalarının kar payı dağıtımında faiz oranlarının çok üzerine çıkmamaya özen gösterdiği şekline yorumlanabilir.

Katılım Bankalarının Fon Toplama Yöntemleri

a) Cari Hesaplar

Belirli bir vadeye bağlı olmadan Türk Lirası döviz cinsinden açılabilen ve herhangi bir kar payı getirisi olmayan hesap türüdür.

b) Katılma Hesapları

En fazla beş yıl vade ile açılan bu hesapta biriken fonlar katılım bankası tarafından işletilir ve bu fon kullanımı sonucunda kâr elde edilmişse bunun %80'i tasarruf sahiplerine dağıtılır.

Katılım Bankalarının Fon Kullandırma Yöntemleri

➤ **Murabaha (Muamele-i Şer'iyye⁴)**

Bir adı da Muamele-i Şer'iyye olan Murabaha; bir malın alış fiyatı veya maliyeti üzerine belirli oranda bir kar eklenerek ve müşteriye maliyet konusunda bilgi verilen bir satış türüdür. Modern anlamda uygulanan murabaha ise müşterinin talep ettiği bir malın faizsiz çalışan bir banka tarafından peşin alınıp, malın alınmasını isteyen müşteriye, anlaşılabilir oranda bir kar ilavesiyle vadeli olarak satılmasıdır (Bulut ve Er, 2012).

Türkiye uygulamasında adı kurumsal işletmelerde "Üretim Desteği", bireysel işletmelerde ise "Bireysel Finansman Desteği" olarak kullanılmaktadır. Türkiye'de ve tüm dünyada faizsiz bankaların işlem hacminin %90'ını aşan bir hacme sahiptir (Durmuş, 2011).

Murabahanın caizliği konusunda önemli çekinceler ve tartışmalar mevcuttur. Örneğin, müşteri ile banka arasında yapılan "*çerçeve sözleşmede*" malın eksik ya da kusurlu çıkması durumunda veya satıcı tarafından malın

⁴ Muamele-i Şer'iyye: Kredi verirken haram olan faizden kurtulmak için tahakkuk edecek fazlalığın satım akdinden kaynaklanmış olmasını sağlamak amacıyla yapılan işleme denir. En yaygın kullanılan iki şekli şöyledir. Birincisinde, borç almak isteyen kişi bir malını borç veren kişiye peşin satar (100TL), mal ve bedel teslim edildikten sonra satıcı aynı malı bir yıl vadeyle geri satın alır (115TL). Böylece borç almak isteyen kişi 100TL almış ve karşılığına bir yıl vadeyle 115TL borçlanmış olur. Yaygın olarak kullanılan bir diğer yöntemde, borç almak isteyen kişi, bir yıl sonra geri vermek üzere borç veren kişiye 100TL borçlanır. Bunun yanında borç veren kişinin bir malını 10TL'ye yine bir yıl vadeli satın alır. Borç alan bu malı üçüncü bir şahsa hibe eder. Üçüncü şahıs da kendine hibe edilen malı ilk sahibine hibe eder ve bu sayede borç veren kişi malına kavuşmuş olur. Borç alan kişi de bir yıl vadeli olarak 110TL borçlanmış olur.

alıcıya teslim edilmemesi halinde bankanın herhangi bir sorumluluğunun bulunmadığını belirten maddelerin varlığı ciddi tenkitlere neden olmuştur. Diğer yandan, murabahaya konu olan malın henüz banka tarafından satın alınmadan önce müşteri ile yapılacak "vadeleşme" ilişkisi, "yanında olmayan şeyi satma" gibi yasakların ihlal edildiği yönünde bazı eleştirilere maruz kalmıştır (Durmuş, 2011).

Osmanlılarda murabaha (muamele-i şer'iyye) göstermelik satış işlemi olarak kullanıldığı için faizin hileli yollarından biri olarak kabul edilmiştir. Murabaha kelimesi Osmanlı Devleti'nde zamanla faizcilik ve tefecilik anlamında kullanılmıştır (Bayındır, 2007). Kimi alimler ise murabahayı iyne⁵ satışa benzetmiştir. İyne satış ise bir faiz hilesidir (Aktepe, 2012).

Beşir GÖZÜBENLİ'ye göre bugün katılım bankaları tarafından uygulanan murabahanın klasik murabaha ile hiçbir ilgisi yoktur. Gözübenli, modern anlamda murabahayı hile-i şer'iyye⁶ çeşitlerinin genel ismi olarak görmektedir (Gözübenli, 2011). Konvansiyonel bankalar, katılım bankalarının aksine parayı doğrudan ihtiyaç sahibine verir. İhtiyaç sahibi, bankadan –anlaşılan faiz üzerinden- parayı aldıktan sonra üçüncü kişi ile anlaşarak mal alımını gerçekleştirir. Yani aradaki fark paranın kime verildiği ve malın kimden alındığıdır.

Tüm olumsuz görüşlere rağmen murabaha dünyadaki katılım bankalarının %54,42 yüzdeline dilim ile en çok başvurdukları fon kullandırma yöntemi olarak dikkat çekmektedir (Polat, 2012).

➤ **Müşareke/Muşaraka (Kar - Zarar Paylaşımı)**

İştirak etmek anlamına gelen müşareke, bir işletmenin sermayesine katılma yani o şirketin ortağı olma anlamına gelmektedir (Bulut ve Er, 2012). Müşarekede taraflar az ya da çok sermaye koyarlar ve ortaya çıkacak

⁵ İyne Satış: Hali hazırda malik olmadıkları mallar, kendilerinden talep edildiği anda, tüccardan malı peşin alıp, talep edenlere vadeli olarak satanların yaptığı muamelelerin adıdır.

⁶ Hile-i şer'iyye: Kelime anlamı itibarıyla "meşru çare, hukukî çözüm yolu" demektir. Aynı anlamda, mahreç ve hile kelimesinin çoğulu olan hiyel de kullanılmaktadır. Dinî bir kavram olarak, yasaklanmış bir sonucu elde etmek amacıyla, şekil bakımından kurallara uygun bir işlemi vasıta etmek; fiil ve işlemleri dış görünüş ve şekil itibarıyla kurallara uygun hale getirmek şeklinde tanımlanabilir. Dinî ve hukukî kurallar, toplumsal hayatı düzenlemek amacıyla, bireylerin davranış ve hareketlerine birtakım kısıtlamalar getirmiş; bazı yükümlülükler koymuştur. Ancak fert çeşitli düşüncelerle bu hükümlerden kaçmak isteyebilir. Bu ihlalin doğrudan meydana gelmesi dinî ve kanunî müeyyideyi de gerektirdiğinden, fert hem isteğine ulaşmak ve hem de müeyyideye çarptırılmamak için kanuna karşı hileyi çıkar yol olarak görür. Kurallara karşı hile, genel olarak meşru vasıtaları kullanarak gayrimeşru sonuçlara ulaşmak ve meşru vasıtalarla meşru sonuçlara ulaşmak şeklinde olabilir. Hanefilere göre, bir hakkı veya dinî bir hükmü iptal etmeyen, meşru yollarla meşru neticelere ve helallere ulaştıran, günaha düşmekten kurtaran hileler caiz kabul edilmiştir. Meselâ, "şunu yaparsam eşim üç talakla boş olsun" diye yemin eden bir kişinin yemin ettiği bu şeyi yapması zaruri olursa, bir talakla eşini boşayıp bu eylemi yaptıktan sonra tekrar eşine dönmesi böyle bir hiledir. Üç talakla boşanması halinde tekrar geri dönmesi mümkün olmadığından, bir talakla boşanmak suretiyle iki hakkını muhafaza etmek amacıyla yapılan bu hile caizdir. Zira, yapılan bu hilede hem ulaşılan sonuç, hem de vasıta helaldir. Ancak meşru vasıtalar kullanılarak gayrimeşru neticelere ulaşma kastıyla yapılan hile caiz değildir.

muhtemel karın hangi orana göre paylaşılacağı da sözleşmede belirtilir⁷. Önceden bir tutar üzerinde anlaşmak müşarekeyi geçersiz kılar. Örneğin bir ortağın önceden 10TL kar payı alacağı üzerinde yapılacak bir anlaşma müşarekeyi geçersiz kılacaktır (Bayındır, 2007).

Müşareke hem sermaye, hem de emeğin aktif olarak ortaya konduğu tam anlamıyla bir ortaklıktır. Bu yöntemde tüm taraflar az ya da çok sermaye ortaya koydukları için yönetime katılır ve zarar sermaye oranında karşılanır. Ayrıca bu yöntemde mevcut aktifler ortaklığın varlığı kabul edildiğinden, ortada bir kar olmadığı durumlarda bile aktiflerin değer kazanmasından dolayı tüm ortaklar kazanç sağlamış olurlar (Bulut ve Er, 2012).

➤ **Mudaraba/Mudarebe (Kar Paylaşımı)**

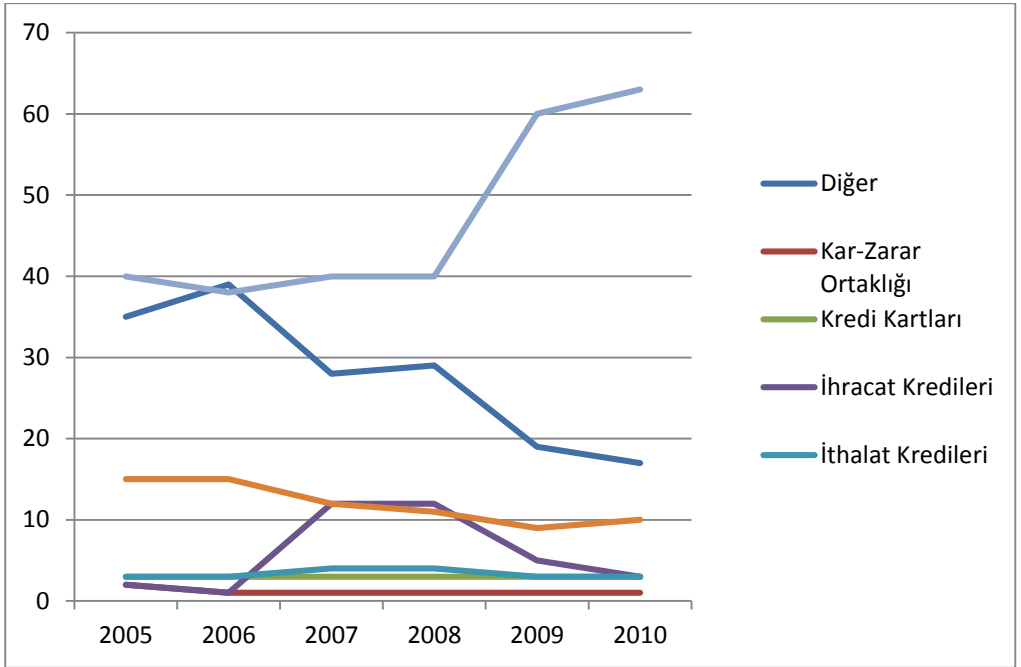
Mudaraba bir emek sermaye ortaklığıdır. Müşarekeden temel farkı da buradadır. Mudarabada kar, ortakların aralarında belirlenecek olan orana göre dağıtılırken zararın tamamı sermaye sahibine (Rabb-ul mal) -burada sermaye sahibi katılım bankaları olmaktadır- aittir. Zarar durumunda emek sahibinin de emeği boşa gitmiş olur (Döndüren, 2011).

Mudarabada yatırımcının yönetime katılma hakkı yoktur. İşin yürütülmesinden mudarib (emek sahibi ya da girişimci) sorumludur. Mudaraba yönteminde tüm aktifler yatırımcının (Rabb-ul Mal) varlığı kabul edilir. Mudarib aktiflerin karlı bir şekilde satılması durumunda karın paylaşımına katılmaktadır. Karın ortaya çıkmadığı durumlarda aktifler değer kazansa bile bu durum mudaribe bir kar sağlamaz (Bulut ve Er, 2012).

Mudaraba yönteminde sermayedar izin vermedikçe mudarib sermayeyi bir başkasına aktaramaz, ödünç veremez, borçlanamaz ve bağışlayamaz (Tabakoğlu, 2011).

İslam ekonomisi bir öz kaynak ekonomisidir. Bu sebeple İslami finans kurumları (katılım Bankaları) girişimcilere öz kaynak sağlayarak ortaklık kurma yöntemleri olan müşareke ve mudarabayı daha fazla teşvik etmelidir. Ancak fon kullanan kişi ya da kurumların işinin uzmanı olmaması ya da fon kullandığı alanda yeterli deneyime sahip olmamaları kaybetme risklerini artırır. Fon kullanımından doğan zararların da ekseriyetle büyük kısmı katılım bankaları tarafından karşılandığı için bu yöntemler fazla kullanılmamaktadır.

⁷ Karın dağıtımı konusunda mezhep imamaları arasında bazı ihtilaflar vardır. Hanefi ve Hambeli imamalarına göre şart koşma hüriyeti gereği kişiler ortaklık paylarına oranla, daha fazla kar payı alabilirler. Şafi ve Maliki imamalarına göre ise, kişiler ortaklık payı oranınca kardan pay alabilirler.



Şekil 3. Katılım Bankaları Tarafından Kullanılan Fonların Yapısı

Kaynak: TKBB, Katılım Bankaları, 2010.

Tablo 1'de X eksenini toplanan fonların kullanım yüzdelerini, Y eksenini ise yılları göstermektedir. Örneğin 2008 yılında toplanan fonların %40'lık bölümü işletme kredisi, %11'i tüketici kredisi, %12'si ise ihracat kredisi olarak kullanılmıştır. Ancak, katılım bankalarının asıl kuruluş gayesi olan Kar-Zarar Ortaklığı için kullanılan fonların oranı ise %1'i geçememiştir.

➤ **Leasing/Finansal Kiralama (İcare)**

Müşterinin ihtiyaç duyduğu menkul veya gayrimenkul banka tarafından satın alınarak müşteriye kiralanır ve sözleşmede aksine hüküm yoksa müşteri kira müddeti sonunda malın sahibi olur. Kiralama daha çok orta ve uzun vadeli bir finansman türü olup sanayici KOBİ'lerin makine, tezgah ve ekipman gibi, murabaha finansmanına nazaran daha yüksek tutarlı ihtiyaçlarının karşılanmasında kullanılır (Yılmaz, 2010).

Leasing işlemi iki şekilde yapılabilir. İlki faaliyet kiralamasıdır. Bu yöntemde yatırım konusu varlığın belirli bir dönem için sadece kullanım hakkını elde etmek amacıyla kiralanması söz konusudur.

Diğer yöntem olan finansal kiralama ise "kiralayanın, kiracının talebi ve seçimi üzerine üçüncü kişiden satın aldığı veya başka suretle temin ettiği bir malın zilyetliğini, her türlü faydayı sağlamak üzere ve belli bir süre

feshedilmemek şartı ile kira bedeli karşılığında, kiracıya bırakmasını öngören bir sözleşmedir" (Finansal Kiralama Kanunu, 2013).

Leasing işlemi fıkhi açıdan tartışmalara konu olmuştur. Bazı İslam hukukçuları leasingin "bir akitte iki akit" ve "şartlı satım" yasakları kapsamına girdiğini iddia ederek caiz olmadığını savunmuşlardır (Aktan, 1996). Ancak 1996 yılında Konya'da yapılan "İslam Ticaret Hukukunun Günümüzdeki Meseleleri" isimli uluslararası kongrede, Leasing konusu gündeme alınmış ve caiz olduğu hükmüne varılmıştır (Karaman, 2013).

Abdülaziz BAYINDIR (2007) ise bu işlem için: "vadeli satıştan başka bir şey değildir. Bu sebeple ilişkiler vadeli satışa göre düzenlenmelidir" şeklinde görüş belirtmiştir (s. 266). Benzer bir görüş Orhan ÇEKER tarafından beyan edilmiştir. ÇEKER'e göre (2011): "Leasingin caiz olmayacak bir tarafı yoktur. Leasing doğrudan doğruya taksitli satış olduğundan caizdir" (s. 259).

Leasing uygulaması, konvansiyonel bankaların da sıklıkla başvurdukları fon kullandırma yöntemlerinden biridir.

➤ **Selem/Salam Satış Yöntemi**

Selem, veresiyeli malı peşin satın almaktır. Ticarete konu olan malın fiyatı peşin ödenirken mal satıcıdan taksit taksit alınır. Genelde tarımsal ürünlerin finansmanında bu yöntem kullanılır.

Selemde tartışmaya konu olabilecek temel mesele alımı gerçekleşmeyen malın satılıp satılmayacağı sorunudur. Satıcı henüz sahibi olmadığı bir malın satışını gerçekleştirerek ücreti peşin almaktadır. Hadis mecmualarında, mevcut olmayan şeylerin satışını yasaklayan, kişinin yanında olmayan bir şeyin satışını yasaklayan⁸ hadislerin varlığı ilk bakışta selem satışın hadislerle çeliştiği fikrini ortaya çıkarmaktadır.

Ancak Beşir GÖZÜBENLİ'ye göre ortada bir tezat yoktur. GÖZÜBENLİ'ye göre tezat görüntüsünün sebebi, selem sözleşmesinin normal bir satım akdi gibi düşünülmesinden kaynaklanmasıdır. Ona göre ikisi farklı hükümlere tabi tutulmalıdır. Selemde maksat normal satıştaki gibi mal satmak değil, sıcak para elde etmektir. Ancak, tamamen faizsiz bir finansman yöntemi olan selem fukaha tarafından satım akdi kapsamına alınca, bu işlemin faize alternatif olan yüzü adeta perdelenmiştir (Gözübenli, 2011).

Orhan ÇEKER'e göre selem satışta müşteriye teslimi garanti edilen mal hükmen mevcut sayılmalıdır. ÇEKER bu görüşünü Hanefi imamlarına ve İbn-i Teymiye'ye dayandırır. Görüşe göre gayr-i menkul mallar daha ele geçmeden başkasına satılabilmektedir. Bunun sebebi de bu malların ilke

⁸ Hâkim İbnü Hizam anlatıyor : " Ey Allah'ın resulü dedim, bana gelip bir şeyler almak isteyenler oluyor. Hâlbuki istenen şey bende yoktur. Bu durumda bilahare çarşıdan satın alarak teslim etmek üzere istenen şeyi satayım mı?", "Hayır dedi, yanında mevcut olmayan şeyi satma." Tirmizi, Büyü 19, (1232), İbn-i Mace, Ticaret 20, (2187).

olarak "helak olmaktan beri" oluşlarıdır. Selemin de bu anlayışla mevcut bir malın satışı olduğu ifade edilmektedir. ÇEKER'e göre; eğer selem satışta malı teslim etmekle sorumlu olan taraf malın teslimini gerçekleştiremediğinden dolayı borcunu başka bir mala çevirirse selem gerçekleşmez. Çünkü, fıkha göre bir mal sahiplenilmeden başka bir malla takası caiz değildir (Çeker, 2011).

İslami bankalar iki farklı selem sözleşmesi ile birinde mal satın alan konumundayken, diğer selem sözleşmesinde komisyon koyarak malı tekrar müşterisine satabilir. Ayrıca, banka isterse malı selem sözleşmesi ile alıp, murabaha (veya başka yöntem) sözleşmesi ile taksitli olarak da satabilir (Altaş, 2008).

➤ **İstisna Yöntemi**

İstisna, genelde inşaat sektöründe gerçekleştirilecek projelerde iki taraf arasında yapılan iş sözleşmesidir. İstisnada bir taraf proje için gerekli ürünleri alırken, diğer taraf üretimi yapar. İslami bankalar büyük altyapı projelerini finanse etmek için son dönemlerde bu yöntemle başvurmuşlardır.

İslami bankalar salam yönteminde olduğu gibi, projelerde iki farklı istisna sözleşmesiyle tarafları birleştirebilir. İlk sözleşmede banka, ürünleri satın alan tarafla ödeme koşullarını belirten bir anlaşma yapar. İkincisinde ise banka, ürünlerin tedarikçisiyle sözleşme yapar. Banka genellikle ürünleri peşin öder, üzerine kâr payı koyarak ürünü alan tarafa taksitle satar.

Bu işlemlerde söz konusu istisna akitlerinin kesinlikle birbirinden bağımsız olması gereklidir. Ayrıca banka, üretici sıfatıyla yaptığı istisna akdinde malı müşterisine teslim etmeden önce malik olma sıfatının gerektirdiği bakım ve sigorta gibi masrafları mutlaka üstlenmelidir. Bu masraflar ikinci akitteki müşteriye yüklenmemelidir (Durmuş, 2011).

➤ **Sukuk (Gelir Ortaklığı Senedi)**

Sukuk, ayn (mal), menfaat, hizmet, belirli bir proje veya yatırımın varlıkları üzerinde eşit değerdeki hisseleri temsil eden vesikalar olarak tanımlanmıştır. Sukuk bir menkul kıymetleştirme olarak değerlendirilmektedir. Ancak katılım bankalarının uyguladığı sukuk -yani faizsiz menkul kıymetleştirme- ile konvansiyonel sistemdeki menkul kıymetleştirme arasında bazı temel farklar vardır (Durmuş, 2011);

- Konvansiyonel sistemde menkul kıymetleştirmeye esas olan varlık "alacak" ya da "faiz"ken sukukta ise mevcut bir varlık, menfaat ya da ortaklık hissesidir.
- Faizli uygulamada ihrac eden açısından alacağın tahsili riski yokken, faizsiz sistemde ticaret veya ortaklık riski bulunmaktadır.
- Faizli uygulamada tüm menkul kıymetleştirme türlerinin ikinci el tedavülü varken, faizsiz sistemde selem, istisna ve murabahaya dayalı sukuk için ikinci el söz konusu değildir.

Sukuk dünyada ilk olarak Malezya tarafından 2002 yılında çıkarılmıştır. Türkiye'de ise ilk sukuk çıkaran banka 2010 yılında 100 milyon dolarlık 3 yıl vadeli sukuk ihracıyla Kuveyt Türk Katılım Bankası olmuştur ve çıkarılan bu sukuklar Londra borsasında işlem görmüştür. 2011 yılında dünyadaki sukuk ihracı 150 milyar dolara ulaşmıştır (Uyan, 2011).

➤ **Factoring**

Factoring her türlü hizmet ve mal satışlarından doğan, fatura veya fatura yerine geçen belgelere dayalı, vadeli alacakların factoring şirketine temlik edilmesi karşılığında finansman ve tahsilât hizmetlerinin sunulmasıdır. Bu anlamda Factoring, vadeli satış yapan firmaların, bu satışlardan doğan alacak haklarının factoring şirketleri tarafından satın alınması esasına dayanan bir finansman yöntemidir (Yaşar Factoring, 2013).

Factoringde bir hizmet bedeli bir de iskonto bedeli olmak üzere iki tür ödeme söz konusudur. Hizmet bedeli, factor tarafından işletme adına yapılan piyasa araştırması, istihbarat, muhasebe vb. hizmetlerin karşılığı olarak alınırken, iskonto bedeli ise müşteriye vadeden önce yapılan ödemenin - bu bir senet kırdırma işlemidir ve faizdir - faizi olarak alınmaktadır (Durmuş, 2011). Bu uygulama konvansiyonel bankalarda görülmektedir. Konvansiyonel bankalar vadeden önce yapılan ödemenden dolayı müşteriden bir iskonto bedeli alırlar. Ancak bu durum katılım bankaları için uygun bir kazanç yöntemi olarak kabul edilemez.

Factoring şirketi, alacağı tahsil işini üslenirse bundan dolayı bir komisyon alabilir. Ancak, alacağı satın alması durumunda elde ettiği gelir faiz olacaktır. Bayındır'a göre 1 ay sonra tahsil etmesi gereken 100TL'lik bir borç senedinin 95TL'ye satın alınması, 1 ay sonra alınması gereken 100TL'ye karşılık 95TL ödünç verilmesi anlamına gelir ki, bu da faiz olur (Bayındır, 2007).

➤ **Risk sermayesi (Venture Capital) Ortaklığı**

Risk sermayesi, SPK tarafından "dinamik, yaratıcı ancak finansal gücü yeterli olmayan girişimcilerin yatırım fikirlerini gerçekleştirmeye olanak tanıyan bir yatırım finansmanı biçimi" olarak tanımlanmaktadır. Finansman ihtiyacı herhangi bir ürünün araştırma geliştirme aşamasından pazarlama aşamasına kadar olan tüm süreç boyunca ortaya çıkabilir.

"Başka bir ifadeyle risk sermayesi, yenilikçi, üretken, yüksek büyüme potansiyeline sahip ama yatırım ve büyümenin gerçekleştirilmesi için gerekli finansal kaynakların temininde sıkıntı çeken vizyon sahibi girişimcilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak kurumsal yatırımcılar tarafından yapılan yatırımlardır" (Girişim ve Risk Sermayesi, 2013).

Bütün gelişmiş ülkelerde uzun zaman başarı ile uygulanan risk sermayesi, dinamik, yaratıcı ve yenilikçi, finansman gücü yeterli olmayan her aşamadaki girişimcilerin yatırım fikirlerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayan, gerektiğinde işletme ve yönetim desteği de veren, hisse karşılığı

sermaye aktarım da sağlayan çağdaş bir finansal yöntemdir. Temel özellikleri arasında, bankalar tarafından desteklenmeyen girişimcilerin desteklenmesi, yatırımların hisse senedi karşılığında yapılması , uzun vadeli olması ve şirketin belli bir gelişme düzeyine gelmesinden sonra hisselerin satılması sayılabilir (Kuğu, 2004).

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere risk sermayesi hem bir yatırım hem de bir finansman aracı olarak kullanılmaktadır. Risk sermayesi ile yüksek riskli yatırımlara girilebilirken, aynı zamanda sermayedar (katılım bankası) büyümeye istekli ve yaratıcı yatırımcıları destekleyerek büyük kazançlar ele edebilmektedir (Bulut ve Er, 2012).

Risk sermayesi finansmanında yatırım süreci üç temel aşamadan meydana gelir. Birinci aşama, fon toplama aşamasıdır. Sermeye şirketleri yatırım için gerekli fonları topladıktan sonra ikinci aşama olan yatırım aşamasına geçilir. Risk sermayesinin en karmaşık ve uzun aşamasıdır. Bu aşamada yaratıcı fikirleri olan girişimcilerin talepleri alınır ve ön elemeden geçirilerek bir kısmı elenir. Bir sonraki elemelerde daha detaya inilerek en gerçekçi ve karlı ortaklık seçilmeye çalışılır. Bu aşamada yapılacak yanlış bir seçim fonların geriye dönmemesi demek olacaktır. Son aşama ise yatırımdan çıkış aşamasıdır. Bu aşamada sermaye şirketi artık şirketin elinde bulundurduğu hisseleri nakde çevirip ortaklıktan çekilmek ister. Çekilmek için en uygun zaman beklenmeli ve hisse senetlerinin piyasada oluşan en yüksek fiyattan satılması sağlanmalıdır.

Bulut ve Er, Mudaraba-Risk Sermayesi ortaklığı konu alan araştırmasıyla Türkiye Katılım Bankaları Birliği tarafından düzenlenen yarışmada birincilik elde etmişlerdir. Onlara göre risk sermayesi ile mudaraba arasında bazı benzerlikler mevcuttur. Bu benzerliklere örnek olarak, finansmanın öz sermaye niteliğinde olması, zarara haline geri ödeme şartının ya da zorunluluğunun olmaması, teminat istenmemesi, karın oran olarak paylaşılması ve zararın sermayedar tarafından karşılanması gösterilebilir (Bulut ve Er, 2009).

Faizsiz bankaların esas kuruluş gayeleri ortaklık yöntemi ile finansman sağlamaktır. Risk Sermayesi bu gayeye hizmet etmek açısından önemli bir araç olarak görülmektedir. Tabakoğlu'na göre faizi asgariye indirmenin yolu öz sermayeye dayalı bir ekonominin kurulmasından ve kredilerin azaltılmasından geçmektedir. Aksi takdirde uygulanan yöntem faizsiz ve zekâtlı kapitalizmden başka bir şey olmayacaktır. Kapitalist yöntemlerle çalışan bir katılım bankasının, konvansiyonel bankalardan tek farkı da personeline başörtüsü yasağı uygulamamaları olacaktır (Tabakoğlu, 2011).

Sonuç

Tüm dünyada en etkili fon toplama ve kullandırma yöntemlerinden biri olarak uygulanan faiz, Müslüman nüfusun yoğun olduğu ülkeler-

İslam'da yasaklanmasına rağmen- tarafından alternatifsiz bir şekilde kullanılmıştır. Eflatun ve Aristo'dan beri büyük düşünürlerin şiddetle reddettikleri faizin dini temelleri Yahudilikle atılmıştır. Tevrat'ta Yahudi olmayanlardan alınan faizin helal olarak kabul edilmesi Yahudilerin tüm iktisadi işlerinde, daha fazla kar elde etmek amacıyla faizi kullanmalarına neden olmuştur.

Büyük Yahudi göçleriyle Avrupa ve Amerika'da artan zengin Yahudi nüfusu ekonominin de şekillenmesinde rol oynamışlardır. Zamanla faiz, kiliseler tarafından yasaklanmasına karşın, tüm Avrupa'da kabul edilen ve uygulanan bir yöntem haline almıştır. Yahudilerin faizle zenginleşmesi Hıristiyanları şer'i bir çözüm yolu bulmaya itmiş ve bu çözüme Protestanlıkla birlikte ulaşmışlardır. Artık Protestanlar için de faiz helal bir yol olarak açılmıştır.

İslam'da ise faiz yasağı çok nettir. Bakara Suresi 275'te alış-veriş ve faizin farklı şeyler olduğu vurgulanmış ve faiz kesin bir dille yasaklanmıştır. Ancak uzun süre batılı ülkelerin etkisinde ekonomik sistemlerini oluşturan Müslümanlar, faizli sistemi koşulsuz kabul etmişler ve kullanmışlardır. Yüz yıllar boyunca finansal entelektüel yetiştiremeyen ve ekonomilerini geliştiremeyen Müslümanlar, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren alternatif bir bankacılık sistemi kurmak adına önemli adımlar atmışlardır. Prof. Neccâr'ın, 1963-66 yılları arasında Mısır'ın bir bölgesinde kurup denediği faizsiz banka modeli ilk alternatif deneme olarak karşımıza çıkmaktadır. 1974 yılında Cidde'de kurulup, 1975 yılında faaliyete geçen ve halen faaliyetini devam ettiren İslâm Kalkınma Bankası; yaşıyan faizsiz bankaların ilkidir.

İslami bankacılık ya da Faizsiz Bankacılık olarak adlandırılan bu sistemin kuruluş gayesi, faizden uzak, İslam'ın temel iktisadi kurallarına uygun bir sistemi ortaya koymaktır. *"Allah faizi mahveder, sadakayı bereketlendirir"* (Bakara/276) düsturunca faizsiz, ortaklığın esas alındığı ve bu sayede mülkiyetin tabana yayıldığı bir ekonominin oluşmasına yardımcı olma gayesiyle kurulan katılım bankaları, zamanla kuruluş gayelerini "maksimum kar" olarak reforma etmişlerdir.

İslam'ın istediği ekonomik anlayış öz sermayeye dayalıdır. Kredi taleplerinin düşük kaldığı, buna karşı ortaklıkların artarak yatırma dönüştüğü bir ekonomi... Katılım bankalarının kurulma gayesi de bu ihtiyacın karşılanmasını sağlamaktır. Bunu da Müşareke, Mudaraba ve Risk sermayesi gibi ortaklıklarla yapmak suretiyle faize bulaşmadan insanların ihtiyaçlarına cevap vermek amaçlanmıştır. Finansal durumu kötü olan ve sıcak paraya acil ihtiyacı olanlar içinse Selem türü finansman teknikleri devreye sokulacaktı. Ancak, bir alternatif olarak ortaya atılan ve Osmanlı Devleti'nde Muamele-i Şer'iyye olarak isimlendirilen Murabaha, zamanla "boynuz kulağı geçer" düsturunca en çok kullanılan yöntem haline aldı. Peşin al - vadeli sat

prensibiyle işleyen bu yöntemin faizden çok da farklı olmadığını söyleyen âlimlerin olduğunu Murabaha başlığı altında açıklamıştık. Murabahanın konvansiyonel bankaların uyguladığı normal faizden tek farkı, birinde (konvansiyonel bankalarda) para müşteriye verilirken diğerinde (katılım bankalarında) para mal sahibine verilmektedir. Buna karşın ikisinde de çok benzer olan şey ise, ihtiyaç sahibinin durumundan faydalanarak, verdikleri paranın üzerine ek bir masraf yükleyerek verdiklerinden fazlasını almalarıdır.

Karın en üst seviyeye çıkarma gayesini benimseyen katılım bankaları, ittifakla helal olduğu söylenen yöntemleri en düşük seviyede uygularken, ihtilafı çok olan yöntemleri benimsemişlerdir. Şekil 3'te görüldüğü gibi, Kar-Zarar ortaklığına bağlı fon kullanımı %2'nin üzerine çıkmamıştır.

Katılım bankalarının yaptıkları şeyin "kitaba uymak mı?" yoksa "kitabına uydurmak mı?" olduğu sorusuna bu noktada verilebilecek cevap; yapılan uygulamaların büyük çoğunluğu murabahadır ve bunun bir "kitabına uydurma" işi olduğu bizce açıktır. Tabakoğlu'nun söylediği gibi bu yapılan uygulamalarla faizsiz bankaların konvansiyonel bankalardan tek farkı, başörtülü kadınları çalıştırmalarıdır. Kapitalist sisteme hizmet eden uygulamalarıyla bu bankaların diğerlerinden pek de farkı yoktur denilebilir. İsmail ÖZSOY ve arkadaşlarının Katılım bankalarının tercih edilme sebeplerini araştırdıkları bir çalışmada, dini/çevresel motivasyonlar dördüncü önemli tercih sebebi olarak belirlenmiştir. Birinci ve en önemli faktörse Hizmet/ürün kalitesi olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, katılım bankalarının ileride takip edecekleri politikaların daha fazla konvansiyonel bankacılığa yakın olacağı yönünde bir fikir verebilir (Özsoy, Görmez ve Mekik, 2013).

Katılım bankalarının derdi "kitaba uymak" ise eğer, ortaklık yöntemlerinin mutlaka yaygınlaştırılması gerekir. Amaç ihtiyaç sahiplerinin ihtiyaçlarını İslami yollarla karşılamak suretiyle kar elde etmek olmalıdır. Bu sayede katılım bankaları kuruluşlarının gayesi olan ve İslam'ın da istediği, mülkiyeti tabana yayma görevlerini yerine getirmiş olacaklardır.

Kaynakça

- Aktan, H. (1996). Ticaret Hukukunun Yeni Bazı Problemleri Üzerine İslam Hukuku Açısından Bir Değerlendirme. *1. Uluslararası İslam Ticaret Hukukunun Günümüzdeki Meseleleri Kongresi*, Konya.
- Aktepe, İ. E. (2012). İslam Hukuku Çerçevesinde Finansman ve Bankacılık. İstanbul: Erkam Matbaası.
- Akyüz, O. (2011). Sabahattin Zaim İslam ve Ekonomi Sempozyumu 4. Tebliğler Kitabı içinde, İKDER (Ed.), Faizsiz Bankacılık ve Günümüz Uygulamaları (s. 34). İstanbul.
- Albaraka Türk Katılım Bankası A.Ş. (2013), Katılım Bankacılığı Sistemi Nedir?, http://www.albarakatürk.com.tr/images/PartDocuments/Katilim_Bankaciligi_Sistemi_Nedir_.pdf, (19.10.2013).
- Altaş, G. (2008). İslami Finans sistemi. *Sermaye Piyasasında Gündem Dergisi*, 69, 21.
- Aristoteles, (Çev.: Mete Tuncay) (2002). Politika. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ayengin, T. (2005). Çalışmanın Dini Temelleri: Kalvinizm ve İslam Örneği. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 18, 4, 464.
- Bankacılığın Gelişimi - Türkiye'de Bankacılığın Gelişimi, <http://www.nuveforum.net/1716-genel-kultur-b/63953-bankaciligin-gelisimi-turkiye-bankaciligin-gelisimi/>, (20.03.2013).
- Bayındır, A. (2007). Ticaret ve Faiz, Süleymaniye. İstanbul: Vakfı Yayınları.
- Bulut, H. İ. ve Er, B. (2012). Katılım Finansmanı Katılım Bankacılığı ve Girişim Sermayesi. No: 3. İstanbul: TKBB Yayınları.
- Bulut, H. İ. ve Er B. (2009). Katılım Bankacılığında İki Yeni Finansal Teknik Önerisi: Mudaraba-Risk Sermayesi Yatırım Ortaklıkları ve Mudaraba-Risk Sermayesi Yatırım Fonları, *Finansal Yenilik ve Açılımları ile Katılım Bankacılığı*, İstanbul.
- Çeker, O. (2011) Kredi Kaynaklarıyla İlgili Mülahazalarım. Ensar Neşriyat (Ed.), İslami İlimlerde Metodoloji - II İslam Hukuku Açısından Tarihten Günümüze Kredi ve Finans Yöntemleri, (s.259). İstanbul.
- Döndüren, H. (2011). Faiz Yasağı ve Finansman Sağlama Yöntemleri. Ensar Neşriyat (Ed.), İslami İlimlerde Metodoloji - II İslam Hukuku Açısından Tarihten Günümüze Kredi ve Finans Yöntemleri, (s. 247). İstanbul.
- Durmuş, A. (2011). İslam Hukuku Açısından Günümüz Kredi ve Finansman Yöntemleri. Ensar Neşriyat (Ed.), İslami İlimlerde Metodoloji - II İslam Hukuku Açısından Tarihten Günümüze Kredi ve Finans Yöntemleri, (s. 97-99). İstanbul.
- Dusuki, A. W. (2011). Malezya'da Faizsiz Finansın Gelişimi. İKDER (Ed.), Sabahattin Zaim İslam ve Ekonomi Sempozyumu 4 Faizsiz Bankacılık ve Günümüz Uygulamaları Tebliğler Kitabı, (s. 103). İstanbul.

- Erol, H. M. (2006). *Dünyada ve Türkiye'de Bankacılık Sektörünün Gelişimi ve Türkiye'de Kamu Bankalarının Yeniden Yapılandırılması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üni. SBE, İstanbul.
- Eskicioğlu, O. İslam Ekonomisinde Gelir Dağılımı, Ücret, Kar ve Faiz, <http://www.enfal.de/oe147.htm>, (19.03.2013)
- Geçit, M. S. (2009). Ekonomi ve İnanç. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Gözübenli, B. (2011). Faizsiz Finansman Teknikleri Hakkında Bazı Mülahazalar. Ensar Neşriyat (Ed.), İslami İlimlerde Metodoloji - II İslam Hukuku Açısından Tarihten Günümüze Kredi ve Finans Yöntemleri, (s. 191). İstanbul.
- Karakuş, A. (2010). *İslam Hukuku Kaynaklarındaki Faiz Kavramının Modern Ekonomi Bağlamında Yeniden Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üni. Kahramanmaraş.
- Kuğu, T. D. (2004). Finansman Yönetimi Olarak Risk Sermayesi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 11, 2, 141.
- Loghod, H. Abu (2010). "Do Islamic Banks Perform Better than Conventional Banks? Evidence from Gulf Cooperation Council countries", *Working Paper Series*, <http://www.arab-api.org/jodep/products/delivery/wps1011.pdf>.
- Özsoy, İ., Görmez B., ve Mekik S. (2013). Türkiye'de Katılım Bankalarının Tercih Edilme Sebepleri, *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 20, 1, 187-206.
- Polat, A. (2012). Katılım Bankacılığı: Dünya Uygulamalarına İlişkin Sorunlar - Fırsatlar; Türkiye İçin Projeksiyonlar. TKBB Yayınları (Ed.), Finansal Yenilik ve Açılımları İle Katılım Bankacılığı, (s. 84-95). İstanbul.
- Ryu-K. P. - Piao, Zhen S.,- Nam D. (2012), "A Comparative Study between the Islamic and Conventional Banking Systems and Its Implications", *Scholarly Journal of Business Administration*, 2, 5, 48-54.
- Seyrek, İ. ve Mızırak Z. (2009). Faiz Teorileri Üzerine Bir İnceleme: Finansal İstikrarsızlık Hipotezinin Temel Dayanağı. *Selçuk Üniversitesi SBE Dergisi*, 22, 385.
- Tabakoğlu, A. (2011). Para ve Finansman. Ensar Neşriyat (ed.), İslami İlimlerde Metodoloji - II İslam Hukuku Açısından Tarihten Günümüze Kredi ve Finans Yöntemleri, (s. 142-164). İstanbul.
- Torun, İ. (2002). Kapitalizmin Zorunlu Şartı "Protestan Ahlak". *C.Ü. İİBF Dergisi*, 3, 2, 91.
- Türkiye Finansı (2013), Katılım Bankalarının Sürekli Kar Dağıtımlarındaki Faktörler Nelerdir?, http://www.turkiyefinans.com.tr/tr/hakkimizda/faizsiz_sistem_hakkinda.aspx, (01.11.2013).
- Uyan, U. (2011). Katılım Bankacılığında Yeni Ürünler ve Uygulama Alanları. İKDER (Ed.), Sabahattin Zaim İslam ve Ekonomi Sempozyumu 4.

Faizsiz Bankacılık ve Günümüz Uygulamaları Tebliğler Kitabı, (s. 81-83). İstanbul.

Yahşi, F. (2011). Türkiye'de Faizsiz Bankacılığın Tarihsel Gelişimi. İKDER (Ed.), Sabahattin Zaim İslam ve Ekonomi Sempozyumu 4 Faizsiz Bankacılık ve Günümüz Uygulamaları Tebliğler Kitabı, (s. 76). İstanbul.

Weber, M. (2011). Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu. Çev. Emir Aktan, Ankara: Alter Yayıncılık.

Yılmaz, O.N. (2010). Faizsiz Bankacılık İlkeleri ve Katılım Bankacılığı. TKBB, İstanbul.

Türkiye Katılım Bankaları Birliği, (2010). Katılım Bankacılığı Nedir? Nasıl Çalışır?. İstanbul: TKBB Yayınları.

Zerka, M. A. ve En-Neccar A. (2009). İslam Düşüncesinde Ekonomi Banka ve Sigorta. Çev. Hayrettin Karaman, İz Yayıncılık, <http://www.hayrettinkaraman.net/kitap/ekonomi/0026.htm>, Erişim:21.03.2013.

İnternet Kaynakları

<http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/720.html>

<http://tr.wikipedia.org/wiki/Banka>

http://www.bankasya.com.tr/hakkimizda/faizsiz_bankacilik_hakkinda.jsp#10

<http://www.tbb.org.tr/Content/Upload/Dokuman/472/Bankacilik-Kanunu.pdf>

http://www.bankasya.com.tr/hakkimizda/faizsiz_bankacilik_hakkinda.jsp#9

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51496f655ca922.55527744

<http://www.hayrettinkaraman.net/yazi/hayat2/0168.htm>

<http://www.yasarfactoring.com.tr/pages/Content.aspx?cid=45>

http://www.gmka.org.tr/uploads/downloads/dosya/girisim_ve_risk_sermayesi_bilgi_notu.pdf

Yunus Emre Divanı'nda Gönül

Tuba ONAT ÇAKIROĞLU*

Özet

Türk edebiyatının hemen her safhasında gönül kavramı yer almıştır. Gerek Klâsik Türk Edebiyatı'nda gerekse Halk Edebiyatı'nda vazgeçilmez bir konudur. Türkçe' de gönül sevgi, istek, düşünüş, anma gibi kalpte var sayılan duygu kaynağı olarak tanımlanır. Dilimizde gönül kelimesinin yer aldığı birçok deyim vardır. Sosyal hayatta farklı durumlarda yer alan gönül kavramı tasavvufta da önemli bir mevki olarak geçmektedir. Gönül tasavvufi aşkın kısacası aşkın tecelli ettiği yerdir. Yunus Emre Divanı'nda "gönül" tasavvufi bir unsur olarak görülür. Divanda "Gönül" kelimesinin geçtiği iki yüz üç beyit tespit ettik. Ayrıca gönül redifli iki şiiri vardır. Yunus Emre'nin ifadesiyle gönül tahtının sahibi Tanrı'dır. Gönülle bizzat ilgilenen O' dur. Dolayısıyla gönül kıran kimse iki dünyada da mutsuz olacaktır. Yunus Emre Divanı'nda gönül bazen derviş, bazen dost, sırdaş, arkadaş olur. Gönülün temiz olması, temizlenmesi önemlidir. Gönül pisi ise, kibr ve kindir. Bunları bıraktın ise namaz kılabilirsin. Gönül kırmak veya yıkmak birini çok üzecek bir davranışta bulunmak, gücendirmek demektir. Yunus Emre' ye göre gönül (dostun evi) yıkıldı mı her şey boşa, ibadette ilimde boşuna yapılmış olur. İsrarla gönül kırmamak gerektiğini söyler. Yunus Emre bazen de sözü kendi gönlüne getirir. Derviş gönüllü olan şair gönlünün aşkla dolu olduğunu ifade etmiştir. Anlaşıyor ki Yunus Emre de tıpkı diğer şairlerimiz gibi gönlü bir hayli yer vermiş. Burada hemen hatırlatmalıyız ki Yunus Emre sadece bir şair değildir. O aynı zamanda mutasavvıftır. Gönül ehlidir, gönül adamıdır... Bu sebeplerdir ki Yunus Emre'nin sözlerinin inanılmaz büyüğü vardır.

Anahtar Sözcükler: Gönül, Yunus Emre, derviş, tasavvufi Türk edebiyatı

The Concept of "Heart" in Diwan of Yunus Emre

Abstract

"The concept of heart" is found in every stage of the Turkish Literature. The concept is an indispensable subject not only in Classical Turkish Literature, but also in Folk Literature. In Turkish the heart means love, desire, thinking, remembrance, an emotional resource in heart. There are a lot of idioms about heart in Turkish. In social life the concept of heart takes place in various cases. The concept means an important degree in sufism. The heart is the place where sufistic love is revealed. In dîwân of Yunus Emre, the concept of heart is seen as a sufistic element. We ascertained two hundred three couplets in dîwân, in which the heart concept passes. And he has two gazhels which he used heart as redif. According to the expression of Yunus Emre, the owner of heart is God. He is personally involved to heart. So, who breaks someone's heart, will be unhappy in this World and afterlife. Heart is sometimes a dervish, sometimes a confidant, sometimes a friend in diwan of Yunus Emre. The pureness and purification of heart is very important. If the heart is dirty, it means that your heart is arrogant and grudging. Only after, you give off these things, you can pray. Hurt or break a heart means to make something to tear one's heart out. According to Yunus Emre, if the heart is broken, everything is in vain and either prayers or science is made vainly. Yunus sometimes leads up to his own heart. The Poet expressed that his heart is filled with love. It's understood that Yunus Emre includes the concept of heart in his works, just as the other poets of Turkish literature. Now here in we must remind that Yunus Emre is not just a poet, he is also a sufi. He is an expert of heart and a man of heart. Thus, voice of Yunus Emre have an unbelievable glamour.

Key Words: Heart, Yunus Emre, Dervish, Sufistic Turkish Literature.

* Öğr. Gör. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, tonate@hotmail.com

Giriş

Türk edebiyatının hemen her safhasında gönül kavramı yer almıştır. Gerek Klâsik Türk Edebiyatı'nda gerekse Halk Edebiyatı'nda vazgeçilmez bir konudur. Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde gönül “Sevgi, istek, düşünüş, anma ve hatır gibi kalpte var sayılan duygu kaynağı” olarak tanımlanır. Farsça “dil” Arapça “kalb” kelimeleri ile de ifade ettiğimiz gönül bâzen bir mekândır, bâzen bir dost, sırdaştır. Mecazî anlamda da biz gönüle pek çok mânâlar yüklemiştir; istek, arzu, ruh ve diğerleri. Dilimizde gönül kelimesinin yer aldığı deyimler neredeyse saymakla bitmez. Gönül almak, gönlün ayna olması, gönül bağı, gönül birliği, gönül kırmak, gönül koymak, gönül rahatlığı... Gönül hem beden hem duygu hem de düşünceyi anlatır. İnsanımız gönül kelimesini deyimlerde; sevgi, muhabbet, istek, arzu, heves, kabul, razı olma, cesaret, hatır, mide v.b. sayısız mânâda kullanmış desek mübalağa olmaz. “Gönlüm bulandı, canım istemiyor.” Cümlesini günlük hayatta duyarız. Bir iş bittiğinde gönül rahatlığıyla arkamıza yaslanıvermek ne güzeldir.

Tasavvufi Bakış Açısıyla: Gönül

Edebiyatın hemen her alanında karşılaşılan gönül kavramı tasavvufî edebiyatta önemli bir “mevki” olarak geçmektedir. Çünkü Cenab-ı Hakk'ın insanda tecelli ettiği yer, tasavvufî aşkın kaynağı kısacası aşkın tecelli ettiği yerdir. Yunus Emre'nin dilinde biz bu düşünceyi şu ifadelerde görmekteyiz:

Gönül Çalabun tahtı gönüle Çalab baktı

İki cihan bed-bahtı kim gönül yıkarısa (Timurtaş, 1989, s.163)

Yunus Emre'nin ifadesiyle gönül tahtının sahibi Tanrı'dır. Gönülle bizzat ilgilenen O' dur. Dolayısıyla gönlü kıran kimse iki dünyada da mutsuz olacaktır.

Kâbe bünyâd-ı Halîl-i Âzerest

Dil nazar-gâh-ı Celîl-i Ekberest

Kâbe, Âzer oğlu İbrahim Aleyhisselâm'ın yaptığı bir binadır. Gönülse Cenâb-ı Hakk'ın nazar ettiği yerdir. Âmil Çelebioğlu “Erzurumlu İbrahim Hakkı Divânı'nda Gönül” isimli yazısında atalarımızın bu fikri benimsediğini; insanlığın, hayatın, Hakk'ın ve hakikatin yolunun oradan geçtiğini görmüşlerdir ve nerede bir kırık gönül gördülerse onu tamire koşmuşlardır, şeklinde ifade etmiştir (Çelebioğlu, 1998, s.586).

Yunus Emre Divanı'nda gönülle sık sık karşılaşıyoruz. Her düşünür, mutasavvıf, şair kısacası her insan için gönül mühim bir kavramdır. Kültürümüzün bir parçası olan deyimlerde ifade edildiği gibi gönülsüz hiçbir iş olmaz. Bir işi gönüllü yapmak başkadır, gönülsüz yapmak başkadır. Gönül, can, akıl ve bilgi (ilim) hepsi dostla beraberdir. Hep beraber can kanadıyla dostla gitmek için uçmaya hazırdırlar. Bir yere aceleyle yahut büyük bir hevesle gitmek istersek uçarak geldik deriz. Yunus Emre de dostla gitmeye çok heveslidir. Dost bilindiği üzere dilimize Farsça'dan geçmiştir;

Düst yakın arkadaş, ahbab anlamındadır. Tasavvufî mânâda dost şeyh, mürid ve gerçek maşuk yaradan mânâsına kullanılır. Yunus Emre' nin yanında olmayı arzu ettiği dostu Allah'tır.

Gönlüm canum aklum bilüm seniün ile karâr ider

Can kanadı açuk gerek uçuban dosta gitmeğe (Timurtaş, 1989, s.1)

Gönül kelimesinin dilimizdeki karşılıklarından birisi de kalptir. Âşığın tek arzusu aşkıyla dolu olmaktır. Ne bu dünyanın nimetleri ne de öbür dünyada sunulacak nimetler onu ilgilendirir. Yunus Emre bir âşıktır. Bu sebeple onun gönlü cennette var olduğu düşünülen hûrileri istemez. Sekiz uçmağın hûrisi eğer süslenip gelirlerse senin sevginden başka bir şeyi gönlüm kabul etmez, der. Uçmak burada cennet anlamındadır. Bilindiği üzere Yunus Emre tasavvufî ve dinî kavramlara Türkçe karşılıkları vermiş. Şiirlerinde Türkçe karşılıkları kullanmayı tercih etmiştir.

Sekiz uçmağın hûrisi eger bezenüp geleler

Senün sevgünden özgeyi gönlüm hiç kabûl itmeye (Timurtaş, 1989, s.3)

Yunus Emre şiirlerinde herkesin gönlünde aşk olduğundan bahseder. Önemli olan gerçek aşkı ve müridi bulmaktır. Yola giren derviş müridine gönlüden bağlanırsa manevî terbiyesini de kısa sürede tamamlar.

Âriflerden nişan budur her gönülde hâzır ola

Kendüyi teslim eyleye sözde kıyl ü kal olmaya (Timurtaş, 1989, s.4)

Yunus Emre'nin birçok kez âşık-gönül kavramlarını bir arada kullandığı görülmektedir. Âşığın gönlünden, âşık gönlüne girmenin öneminden, âşık gönlünün özelliklerinden sıkça bahsetmiştir. Âşık olan miskin olur, Hak yoluna teslim olur. Her ne dersen boyun tutar, sadecegönül yıkağa çare yoktur. Âşık aşkı uğruna bütün zorluklara katlanabilir. Çünkü hepsinin bir çaresi bulunur. Gönül kırmanın engin hoşgörü sahibi âşık nezdinde dahi bir çaresi yoktur.

Âşık olan miskin olur Hak yoluna teslim olur

Her ne dersen boyun tutar çâre yok gönül yıkağa (Timurtaş, 1989, s.1)

Mânâdan haberi olan bir kişiye sözünü söyle. Ruhunda (canında) aşktan eser olan bir kimseye gönlünü ver. Âşıklar her gönülde hazır olmalıdır.

Bir kişiye söyle sözi kim ma'niden haberi var

Bir kişiye vir gönlünü canından ışk eseri var (Timurtaş, 1989, s.15)

Âşıklığın vasıflarını sıralarken şöyle der; dost sevgisini gönülde ruhla sağlamaştırmayan, bir türlü bitmeyen arzuların defterini dürmeyen âşık mıdır? Gönül dost sevgisinin sağlamaştığı yerdir. Bunun için de önce istek defteri düzülmelidir. Birinin yahut bir şeyin defterini dürmek onu tamamen kendimizden uzaklaştırmaktır. O halde arzu defterini dürebilirsek, arzular bitince gönülde yer alan gerçek sevgi kuvvetlenecektir.

Dost sevgüsün gönülde canıla berkitmeyen

Tul-i emel defterin dürmeyen âşık mıdur (Timurtaş, 1989, s.21)

Yunus Emre şiirlerinde Hz. Muhammed'in gönlünden de bahseder. Hz. Muhammed'i(SAV) yüzü gül gönlü safâ olarak tanıtır. Hz. Mustafa(SAV) yüzü gül gönlü safâ olarak yaratıldı. Safâ burada saflık ve arılık mânâsına gelmektedir. Vefâ duygusu ondan bize lütuftur. Bir nevi vefâ duygusu bizlere miras olarak kalmıştır.

Yaradıldı Mustafâ yüzi gül gönli safâ

Ol kıldı bize vefâ andandur ihsan bana (Timurtaş, 1989, s.7)

Gönüllerde yer etmek birisinin gönlünü kazanmak önemlidir. Yunus Emre'nin deyişiyle gönüllerde yer eylemek Muhammed'e (SAV) gelmiştir. Mustafâ'ya ümmet olan cehenneme girmez. Kâinatın yaratılma sebebi Hadis-i Kudsi' de buyrulduğu üzere Allah'ın Hz. Muhammed'e (SAV) duyduğu muhabbetir.

Gönüllerde yir eylemek Muhammed'e gelmişdurur

Mustafâ'ya ümmet olan tamuda karâr eylemez (Timurtaş, 1989, s.60)

Yunus Emre Divanı'nda gönül bazen derviş, bazen dost, sırdaş, arkadaş olur.

Bir nazarda kalmayalum gel dosta gidelim gönül

Hasretile ölmeyelim gel dosta gidelim gönül (Timurtaş, 1989, s.87)

Gönül redifli şiirinde Yunus Emre'nin sırdaşı, arkadaşısıdır. Ona çok geç olmadan gel dosta gidelim, der. Can bedenden çıkınca, araya bir takım engeller girecek ve çok geç olacaktır. Bu dünyada kalmayalım, çünkü bu dünya gelip geçicidir, bizi aldatır. Bir an önce buradan geçip gidelim. Sen bana kılavuz ol, önüne sonuna bakmadan gidelim. Ölüm haberi gelmeden, Azrail canımızı almadan, gerçek erene varalım, Hakk'ın haberini soralım, Yunus Emre'yi alıp dosta gidelim. Bir dervişin kendi gönlüyle dertleşmesini ne kadar güzel ifade etmektedir.

Gönül dost mihrâbında secde kılar yüzünü yere koyup münâcât kılar (yakarır). Gönül derviş olur.

Gönül secde kılar dost mihrâbında

Yüzün yire urup kılar münâcât (Timurtaş, 1989, s.11)

Gönlün temiz olması, temizlenmesi önemlidir. Bir elbiseye kan bulaşınca yıkanmadan nasıl temizlenmezse gönül temiz olmadan namaz kılmak yakışık almayacaktır. Gönül pisini yıkadın ise, kibr ve kini bıraktın ise ikrâr (tasdik, kabul) bütün olmayınca erden nazar olmayacaktır. Mürşidin de sana yardımcı olmaz.

Gönül pisin yudınisa kibr ü kini kodunisa

İkrâr bütün olmayınca erden nazar olmayısar (Timurtaş, 1989, s.14)

Gönül Gözü (Bâtın gözü) zâhir olmayanı gören göz. Görünürdeki eşya ve olayların arkasındaki hakikati gören kalp gözünü Yunus Emre şöyle anlatmaktadır. Yunus şimdi sen Hak'ka erişmek için gece ve gündüz gönlünü Hakk'a ver, gönül gözü görmeyince baş gözü de görmez. Ben de bâtın gözümü açtım ve sultanımı gördüm. Gönül gözü açılmayınca hakikatlerde görülmeyecektir.

*Yunus imdi sen Hakk'a ir dün ü gün gönlüm Hakk'a vir
Gönül gözi görmeyince hiç baş gözi görmeyiser (Timurtaş, 1989, s.14)
Şükür Hakk'a kim dost bize eyitdi yüzine bak
Açdım bende gönlüm gözün sultanımı gördüm mutlak (Timurtaş, 1989, s.68)*

İlmi yüzünden okuma, ilim için güzide işler yapmak gerek. İlimin içinde saklı olanları görebilmek için batin gözüyle bakmalıdır. Aç gönlündeki batin gözünü âşık ve maşuğun haline bir bak. Veliler kalp gözüyle gördüklerinden zahir ehlinin görmediği ilmin içindeki hakikati de görürler.

*Okumağıl ilmün yüzün ilme amel gerek güzün
Aç gönülden batin gözün âşık ma'suk hâline bak (Timurtaş, 1989, s.69)*

Dünyanın gelip geçiciliğini ifade ederken gönüle getirir sözü... “Dünyayı elden bırak dünya bu yoldan geçmez iki aşk bir gönülden geçmez bu bilinen bir şeydir.” Bizim geleneğimizde bir işi doğru düzgün yapmak önemlidir. İki karpuz bir koltuğa sığmaz atasözünü Yunus farklı bir şekilde ifade etmiştir. Ona göre bir gönülde bir sevda olur. Hem dünyayı hem de gerçek aşkı gönlünde yaşatamazsın, bu da bilinen bir gerçektir.

*Dünyeyi bırak elden dünya geçmez bu yoldan
İki ışk bir gönülden aslâ geçmez bu haber (Timurtaş, 1989, s.26)*

Tasavvufî hayatta derviş nefisle mücadele ederken karşılaştığı zorlukları ortadan kaldırmak için engin bir gönül lazımdır. (Koç, 2010, s.609)

Yunus Emre'nin Kendi Gönülü

Yunus Emre bazen de sözü kendi gönlüne getirir. Derviş gönüllü olan şair benim gönlüm aşkla doludur; dilim söyler yarı yüzüm suludur. Gönlünün aşkla dolu olduğu sözlerinden anlaşılmaktadır.

*Benüm gönlüm gözüm ışkdan toludur
Dilüm söyler yarı yüzüm suludur (Timurtaş, 1989, s.33)*

Bizim gönlümüz Hak'tan gelen ses dışında hiçbir şeyden etkilenmez. Düşman bizim gönlümüzde sıkıntıya sebep olamaz, diyor.

*Ayrık bize yas olmaya hiç gönlümüz pas olmaya
Zira Hak'dan gelen âvâz savulmaz bir ündür bana (Timurtaş, 1989, s.5)*

Cümle âlem benim gönlümü alan ile doludur. Nereye bakarsam onsuz yer göremem. Bu beyitte Yunus Emre kendi yüreğindeki(gönlündekini) açıkça ifade eder. Vahdet-i vücut anlayışına göre her şey Hakk'ın tecellisidir.

*Bu benim gönlüm alan toludur cümle âlem
Kancarü bakarısam ansuz yir görimezem (Timurtaş, 1989, s.103)*

Burada da Yunus Emre çaresizdir. Eğer sırrımı söylersem kimse beni anlamaz, sabredeyim desem buna da gönül katlanamaz. Âşıklık yolunda dervişlerin bazen böyle şaşırıp kaldıkları görülür.

Ger râzunu söyler isem kimse dilüm bilmez benüm

Eger sabır eyler isem gönüm karâr kılmaz benüm (Timurtaş, 1989, s.119)

Bu beyitte de ne akıllı ne delidir. Aşk denizine öylesine gark olmuştur ki kendisi de buna mânâ veremez. Ama gönül ve can yine de aşka doymaz.

Ne deliyem ne usluynam neye benzer işüm benüm

İşk denizine gark olup gönüm canum toymaz benüm (Timurtaş, 1989, s.120)

Gönlünden hiç de şikâyetçi değildir. Benim zavallı gönüm aşktan usanmaz, aşka düşer bana dönmez. Sonra da döner bana nasihat eder ,“Âşık olan gönül aşktan usanmaz.” Gönül gariptir, zavallıdır. Tıpkı bu dünyadaki âşıklar gibi. Onlarda bu dünyada gurbettedir ve gariplerdir. Ama hâllerinden şikâyetçi değillerdir.

Benüm garib gönüm işkdan usanmaz

Varur işka düşer hiç bana dönmez (Timurtaş, 1989, s.59)

Döner gönüm bana öğüt virür hoş

Aşık olan gönül işkdan usanmaz (Timurtaş, 1989, s.59)

Gönül almak ifadesini gönlünü kaptırmak, elinden kaçırmak anlamında da kullanmıştır. Allah’ın aşkı benim bağrımı baş eyledi, benim gönlümü aldı ve sırrımı açığa çıkardı. Gönülde aşkın sırrı saklıdır.

Ol Çalabın işki benim bağrımı baş eyledi

Aldı benim gönlümü sırrumu fâş eyledi (Timurtaş, 1989, s.199)

Akıl ve gönül edebiyatta birbirinin karşısında yer alır. Akıl kabul ettiğini gönül kabul etmez. Akılla gönül karşı fikirlere sahip olabilir. Yunus Emre bir beyitte;

Eger aklı başdayısa gönülde ol tuşdayısa

İkisi bir işdeyise düşman bana kâr eylemez (Timurtaş, 1989, s.60)

Yani akılla gönül birbirine denkse düşman bana bir şey yapamaz, demektedir. Düşman nefistir, dünyaya ait isteklerdir. Tamahla hırsla uyanın gönüllerde yeri yoktur. Akıl, nefis ve gönül sürekli mücadele halindedir. İnanışa göre akıl ve nefis sürekli gönül kalesine sahip olmaya çalışmıştır. Ona sahip olan kalp diyarının da efendisi olmuştur. Yunus Emre ise burada farklı bir bakış açısı ile konuya yaklaşır. Akıl ve gönlü bir araya getirmekten söz etmesi ilginçtir. Başka bir beyitte de akılla gönlü yine birlikte tarif eder. Vücut kalesinin sultanı akıldır. Gönülse içinde aşk olan bir hazinedir. Vücut ve akıl bize bu dünyayı ve maddeyi hatırlatır. Gönül, aşk ve hazine kelimeleri, bilinmez ve kolay ulaşılamaz olmaları bakımından maneviyatı temsil eder.

İşbu vücüd bir kal’adur akıl içinde sultanı

İşbu gönül bir hazinedür işk tutmuş bekler anı (Timurtaş, 1989, s.229)

Gönül Kırmak

Gönül kırmak veya yıkmak birini çok üzecek bir davranışta bulunmak, gücendirmek demektir. Gönül (dostun evi) yıkıldı mı her şey boşa ibadette ilimde boşuna yapılmış olur. Divanda bu mânâyâ gelen üç

beyit farklı yerlerde yer alır. Şeyh, dânişment, fakih (yani her kim olursa olsun) gönül yaparsa Hakk'ı bulur. Eğer bir gönül yıktınsa istersen yüz yıl oku.

*Şeyh u dânişmend ü fakı gönül yapan bulur Hakk'ı
Sen bir gönül yıkdunısa gerekse var yüz yıl okı (Timurtaş, 1989, s.229)
Bir kez gönül yıkdunısa bu kılduğun namaz değül
Yitmiş iki millet dahi elün yüzün yumaz değül (Timurtaş, 1989, s.94)
İlm ü amel ne assı bir gönül yıkdun ise
Ârif gönül yapduğı berâber Hicâz ile (Timurtaş, 1989, s.184)*

Gönülle Kâbe'yi karşılaştırır ve istersen bin kez hacca git, bin kez gaza kıl. Bir defa gönül yıktıysan bütün bunların kıymeti yoktur.

*Bin kez hacca vardunısa bin kez gaza kıldunısa
Bir kez gönül sıdunısan gerekse var yollar dokı (Timurtaş, 1989, s.201)*

Yunus Emre' nin şiirlerinde gönlün kırılmaması gerektiği düşüncesi yer almaktadır. Gönül çok hassastır ve cam gibi kırılıverir. Bazen bir sırça, şişe, kâse, kadeh, câm ve sâgardır. Kırılan bir cam parçası nasıl eski haline dönmezse gönülde kırılmamalıdır. Yunus Emre de yârin gönlü sırça gibidir, eğer kırılırsa bir daha bütün olmaz demiştir.

*Sakıngıl yarun gönlin sırçadır sımayasın
Sırça sınduktan sonra bütün olası değül (Timurtaş, 1989, s.80)*

Mekân Olarak Gönül

Mekân olarak gönül şehir, hâne, ev, virâne, dergâh olabilir. Klâsik edebiyatımızda bu ev gamların ve sıkıntıların olduğu bir yer olabilir. Ama gönül sevgilinin aşkının olduğu bir yerdir. Tekke edebiyatında ise Allah aşkının mekânıdır, kutsal bir yönü vardır. Gam, keder dervişin gönlünde yoktur. Yunus Emre de mücadele etmek için değil sevmek ve sevdirmek için gelmiştir. Çünkü gönül dostun evidir. Derviş Yunus'un beden kalıbına girerek dünyaya gelmesinin amacı gönüller yapmaktır.

*Ben gelmedüm da 'viyiçün benüm işüm seviyiçün
Dostun evi gönüllerdür gönüller yapmağa geldüm (Timurtaş, 1989, s.99)*

*Zinhar gönül evinde dutma yavuz endişe
Bir egüyçün kuyı kazan âkıbet kendü düşe (Timurtaş, 1989, s.160)*

Sakın gönül evinde kötü endişe tutma, bir başkasına kuyu kazan sonunda kendi düşebilir. Bizim geleneğimizde iyilik ümit etmek, sonunda iyilik bulmak ısrarla tavsiye edilir. Mevlânâ bir rubaisinde ;“Ümitsiz olma ümidin olsun ey gönlüm. Bilir misin ey gönlüm Allah'ın görünmezlik âleminde beklenmedik olaylar çoktur. Eğer bütün dünya senin canına kast ediyorsa, sen Dost'un eteğini elinden bırakma ey gönlüm.” demiştir.

Gönül şehrine girdim, onun denizine daldım. Aşkla giderken cân içinde iz buldum. Aşk büyük bir denizdir. Bu yola girenler aşk denizinde yüzerler. Gönül bir şehir aşk bir denizdir.

*Girdüm gönül şehrine taldum anun bahrına
İşkla gideriken iz buldum cân içinde* (Timurtaş, 1989, s.164)

Taş Gönül-Katı Gönül

Mutasavvıflar kişilerin eksiklerini, hadiselerin olumsuz taraflarını dile getirmemeyi tercih ederler. Yunus Emre de derviş edasıyla şiiirlerinde olumsuzlukları pek dile getirmez. Taş gönül, katı gönül Divân'da bir yerde geçer. Taş gönüllü insandan bir şey olmaz. Ne kadar yumuşak söylemeye çalışsa da onun sözü kavgaya benzer. İyi niyetli olmaya çalışsa da beceremez.

*Taş gönülde ne biter dilinde ağu düter
Nice yumşak söylese sözi savaşa benzer* (Timurtaş, 1989, s.47)

Oysa yumuşak gönül öyle midir? Aşkla yandıgından mum gibi erir. Mum yumuşaktır, erir gider. Âşık da aşkı uğrunda yanarken mum gibi eriyip gider. Pervane yanıp öleceğini bildiği halde muma yaklaşır. Mevlânâ bir rubaisinde soruyor: Mum alevinde yanan gece kelebeği neden mumdan hoşnut acaba? Yunus Emre de aşkı olan gönül yumuşar muma döner, diyor.

*İşki var gönül yanar yumşanur muma döner
Taze gönüller yanar yumşanur muma döner* (Timurtaş, 1989, s.47)

Sonuç

Yunus Emre Tasavvufi Tekke Edebiyatımızda ekol olarak kabul edilen şairlerimizden birisidir. Biz de bu çalışmamızda Yunus Emre Divanı'nda gönül kavramının nasıl ele alındığını seçtiğimiz beyitlerle tespit etmeye çalıştık. Divanda "Gönül" kelimesinin geçtiği 203 beyit, ayrıca gönül redifli iki şiiiri yer almaktadır.

Yunus Emre Divanı'nda gönül kavramı değişik şekillerde yer almıştır. Burada hemen hatırlamalıyız ki Yunus Emre sadece bir şair değildir. O aynı zamanda mutasavvıftır. Kendisinden sonra gelen Tekke Edebiyatı mensupları onun izinden gitmişlerdir. Yunus Emre gönül ehlidir, gönül adamıdır... Hepimizin bildiği bir gerçeği kendine has üslûbuyla ifade ettiğinde açıklamaya gerek kalmaz. Bu sebeptendir ki Yunus Emre'nin sözlerinin inanılmaz büyüğü vardır. Çoğu zaman sade olduğu düşünölen şiiirleri aslında derin mânâlar taşır. Onun şiiirleri tarih boyunca tanınmış Türk milletini derinden etkilemiştir. Şiiirlerine şerhler yazılmıştır. En fazla şerh edilen, şiiiri "Çıkıdum erik dalına anda yidüm üzümü/ Bostan ıssı kakıyup dir ne yirsün kozumu" matlaıyla başlayan şiiiridir. Bu şiiir İsmail Hakkı Bursevî, Niyazî Mısrî tarafından şerh edilmiştir. Yunus Emre'nin şiiirlerinden bir kez daha anlaşılıyor ki "gönül" kavramı son derece önemlidir. Gönül, Hakk'ın tecelli ettiği yerdir. Gönülü kıranın bu dünyada da öbür dünyada da yeri yoktur. Makbul kabul edilebilecek hangi işi yaparsanız yapın eğer gönül

kırdıysanız hiçbir kıymeti yoktur. Israrla gönül kırmamak gerektiğini ifade etmiştir. Gönlü sırdaşdır, derdini paylaştığı dostudur, öyle bir dost ki ona kılavuzluk edecektir. Gönlündeki aşktan, bu yüzden gönlünün söz dinlememesinden dert yanmaz. Sadece bir şiirinde gönlün başını alıp gittiğini, onu bir daha ele geçiremediğinden söz etmiştir.

Yunus Emre gönül ehlidir, gönül gözüyle görür. Elbette ki gönül kavramını tasavvufî bir bakış açısıyla ele almıştır. Gönül dostun evidir, sınımlanacak bir mekândır. Tasavvufta ilahî aşkın tecelli ettiği yer süveydâdır. Süveydâ kalbin ortasındaki siyah nokta. Rivâyete göre kalbin ortasında gönül, gönlün içinde de süveydâ vardır. Yunus Emre bütün bunları hiç sözü uzatmadan kendine has üslûbuyla bir dizede özetler: “Gönül Çalabun tahtı gönüle Çalab baktı” Gönül Allah’ın tahtıdır gönüle Allah baktı, demiştir.

Kaynakça

- Ayverdi, İ. (2011). Kubbealtı Lugatı Misalli Büyük Türkçe Sözlük. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Ceylan, Ö. (2000). Tasavvufi Şiir Şerhleri. İstanbul: Kitabevi.
- Çelebioğlu, Â. (1998). Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Devellioğlu, F. (1992). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Dilçin, C. (1983). Yeni Tarama Sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
- Eraydın, S. (1997). Tasavvuf ve Tarikatler. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- İz, M. (1990). Tasavvuf. İstanbul: Kitabevi.
- Koç, A. (2010). Yunus'un Göç'ü. *X. Uluslar Arası Yunus Emre Sevgi Bilgi Şöleni 6-8 Mayıs 2010*, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Köprülü, F. (1991). Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kurnaz, C. (1989). Gönül. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C:14, s.150). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Mazioğlu, H. (1982). Türk Edebiyatı. Eski. *Türk Ansiklopedisi* (C.32 s.80-135). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Onay, A.T. (1992). Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar. (Cemal Kurnaz Haz.) Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Pekolcay, N. ve Sevim, E. (1991). Yunus Emre Şerhleri. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Tatçı, M. (2012). Yunus Emre Divân-ı İlâhîyât. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Timurtaş, F. K. (1989). Yunus Emre Divanı'ndan Seçmeler. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Uludağ, S. (1991). Tasavvuf Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Marifet Yayınları.
- Yılmaz, M. (1992). Edebiyatımızda İslâmî Kaynaklı Sözler. İstanbul: Enderun Kitabevi.

“Ahanda’dan Karacaahmet’e 80 Yıllık Bir Şiirin Öyküsü: Hasan İzzettin Dinamo’nun Şiirleri”

Hatem TÜRK*9

Özet

Yedi yıl boyunca Yemen’de savaşan ve ardından çocuklarını Akçaabat - Ahanda’dan İstanbul’a götürerek daha iyi bir yaşam sürmek isteyen Ahmet Çavuşla Şakire’nin 8 çocuğunun yokluk ve hastalıklardan ölmeden kalan üçünden en küçüğü Hasan İzzettin, 1909’da doğmuştur. Kısa bir süre sonra babası ve annesini kaybederek devlet korumasında yetişen Türk edebiyatının en önemli roman kahramanlarından sayılabilecek Dinamo’nun yaşamı, 1931’de ortak kitap olarak bastırıldığı *Atsız Kitap*’tan 1989’daki *Nazım’dan Meltemler*’e kadar geçen 11 kitaplık şiir serüveniyle sınırlı değilse de bu şiirler onun yaşamının ana hatlarını vermektedir. Sanatçı, yetimhanelerde büyümüş, yatılı okullarda okumuştur. Kısa bir öğretmenlik deneyiminden sonra dönemin pek çok aydını gibi memuriyetten atılmış; bundan sonra kendini, kalemiyle geçinme zorluğunun içinde bulmuştur. Cumhuriyet Dönemi Türk edebiyatının 1940 Kuşağı sanatçısı Hasan İzzettin, başlangıçta Yahya Kemal – Ahmet Haşim çizgisinde şiirler yazmakla birlikte kendini, toplumsal gerçekçi çizgide daha çok ifade etmiştir. Dinamo, Türkiye’deki sol çevrelerde dikkatle okunmuş bir şairdir. 1963’te Nazım Hikmet’in ölümünden sonra sol aydınlar tarafından onun yerine getirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada Dinamo’nun genel olarak şiirleri üzerinde durulacak, özelde de şiirlerindeki Karadeniz, Trabzon ve Akçaabat olgusunun peşine düşülecektir.

Anahtar Sözcükler: Türk Edebiyatı, Hasan İzzettin Dinamo, Şiir

“The Story of an 80-Year Poetry from Ahanda to Karacaahmet: Poems by Hasan İzzettin Dinamo”

Abstract

Hasan İzzettin, son of Şakire and Ahmet Çavuş who fought in Yemen for seven years and moved his children from Ahanda, Akçaabat to İstanbul to live a better life, was born in 1909 as the youngest of the three siblings who managed to survive poverty and diseases among 8 children of the couple. Having lost his parents soon, he was raised under state auspices to become one of the most prominent protagonist of Turkish literature and although his life story is not limited to his poetry adventure of 11 books, from *Atsız Kitap*, a co-authored book published in 1931, to *Nazım’dan Meltemler* (1989), his poems outline basics of his life story. The poet was raised in an orphanage and studied at boarding schools. After a short experience as a teacher, he was dismissed from civil service like many intellectuals of the time and faced the challenge of earning his life only depending on his writings. Hasan İzzettin, who belongs to the Republican period of the Turkish literature of 1940’s generation, initially wrote poems in line with Yahya Kemal – Ahmet Haşim; however later on he expressed his ideas more in a socialist realist style. The poet was appreciated and closely followed particularly by the leftist circles in Turkey. In 1963, following Nazım Hikmet’s death, leftist intellectuals started to look at him to fill Nazım’s shoes. This study focuses on poems by Dinamo in general and pursues specifically to reflect Black Sea, Trabzon and Akçaabat elements in his poems.

Key Words: Turkish Literature, Hasan İzzettin Dinamo, Poem

*Giresun Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi. hatemturk@hotmail.com

⁹ Bu makale, 26-28 Nisan 2013’te “Dünden Bugüne Akçaabat Sempozyumu”nda sunulmuş bildirinin genişletilmiş halidir.

Giriş

1940 Kuşağı

Toplumcu şiirin ustası Nazım Hikmet'in ilk kitabı 835 *Satır*'ı 1929'da çıktığında ülkede edebiyat alanında önemli değişiklikler görüldü.¹⁰ Belli bir zümreyi derinden etkileyen bu yeni şiir anlayışına Nâzım'ı götüren temelde iki nedenden söz etmek yerinde olur. Birincisi gelişmiş bir şiir olan Sovyet edebiyatının şekil ve içerik olarak Nâzım'ı etkilemesi, ikincisi de büyük şairin memleketin henüz küllenmemiş olan acılarına duyduğu yakınlıktır. Öte yandan onun 1938'de "Askeri isyana teşvik" suçuyla yargılanıp 28 yıl 4 ay cezaya çarptırılması bizde toplumcu edebiyatın fitilini ateşlemiştir, denilebilir. Avangard şairin hapislik yıllarında pek çok sanatçı büyük bir duygu yoğunluğuyla onun sanatını yüceltir. Hikmet Altınkaynak, edebiyatımızda 1940 kuşağı şairlerini şöyle sıralar: "Hasan İzzettin Dinamo (1909), Rıfat Ilgaz (1911), Cahit Irgat (1915), M. Niyazi Akıncıoğlu (1916), A. Kadir (1917), Suat Taşer (1919), Mehmed Kemal (1920), Enver Gökçe (1920), Ömer Faruk Toprak (1920), Ahmed Arif (1925) Attilâ İlhan (1925), Arif Damar (1925), Şükran Kurdakul (1927)" (Altınkaynak, 1977, s.110).

20 Kasım 1901'de doğmuş olan Nâzım'la birlikte 14'ü bulan bu ilk dönem toplumcu şairlerin içinde ustanın dışında yaşı en büyük olan Hasan İzzettin Dinamo'dur. Özellikle Nâzım'ın 1963'teki ölümünden sonra sol çevrelerde bu anlayışın tahtının Dinamo'ya yakıştırıldığı bilinmektedir. Zaten onun şiirlerinde de diğerlerinde olduğu gibi en belli başlı konulardan biri de Nâzımdır. Dinamo da ustasının sanatına ve yaşamına olan saygısını göstermiş şairliğiyle birinci ve ikinci kuşak toplumcu sanatçılara ağabeylik yapmıştır¹¹.

Yaşam-Şiir

Dinamo, 1909'da Akçaabat'ın Ahanda köyünde doğar. Yemen savunmasında bulunan babası Ahmet döner. Aileyi İstanbul'a taşır, sütçülük yapmaya çalışsa da başaramaz. Daha fazla yokluk çekmek istemeyen aile, geri dönerek Samsun'a yerleşir. Bu arada Birinci Dünya Savaşı başlamıştır. Ahmet Çavuş'la oğlu Sarıkamış cephesine gider ve bir daha gelmez.

¹⁰ "Moskova'da Nâzım'ın devam ettiği üniversite ona yeni dünya görüşlerini, sanat anlayışını öğretmiş, Nâzım da devrimci Sovyet şairlerini, yazarlarını incelemiş, tiyatrolarını izlemiş hatta piyes yazma tekniğini de öğrenmişti. Bağristki'nin, Mayakovski'nin ve Selniski'nin yapıtlarını okumuş, onların ritminin derinliğini kavramış ve Türk edebiyatının olanaklarını bu yeni şiirin örsünde şekillendirmişti." Bk. (Sülker, s. 118).

¹¹ Dinamo, yaşamında özellikle kendi anlayışındaki sanatçılara gönlünü açmış hatta pek çok kişinin iyi bildiği İstanbul – Menekşe'deki kapısını da herkese açmış burayı bir anlamda okul olarak görmüş ve göstermiştir. Varlık dergisinin "Emeğe Saygı" adı altında seri olarak yayınladığı sanatçıları anma baskılarının üçüncüsünü Dinamo'ya ayırması ve buradaki ilgili yazılar, ona olan bakışı göstermesi bakımından önemlidir. Bu yazılardan birinde Mehmet Başaran şunları söylemektedir: "O yıllarda Nâzım'la birlikte anılıyordu adı; Nâzım gibi arada çağültuları duyulan, serinliğiyle ufkumuzu genişleten, umutlar göverten bir yeraltı ırmağıydı o da.. Önündeki engebeleri oya oya akan bir ırmak" Bk. (Başaran, 1988, s.14). Mehmet Seyda ise bu bağlamda şunları söylemektedir: "Kendisi Nâzım Hikmet'ten sonra gelmiş en güçlü şairimiz olarak kabul edilirdi" (Seyda, 1970, s. 170).

Dinamo, “Darüleytam”a yerleştirilir. "Trabzon Yetim yurdu. Sonra Beykoz öksüz yurdu. Gene Halıcıoğlu yetim yurdu. Amasya öksüz yurdundan ilkokul diploması. İki yıl Amasya ortaokulu” (Anadol, 1988,s.21) On yedi yaşına kadar orada kalır. Dinamo, uzun yaşamı boyunca çok istifade edeceği engin bilgileri bu kurumdan itibaren almaya başlar. Çok okur, çok düşünür, çok yazar. Bu kurumda şiiirler de yazarak yayınlama fırsatını bekler. Öğrenciliği hareketlidir. Önceleri aşk şiiirleri yazar. Şiiirlerini Giresun'daki İzler mecmuasına gönderir.¹²

Dinamo bir süre sonra aşk şiiirleri yerine toplumsal konulara değinen şiiirler kaleme almaya başlar. Bunlardan bazıları Sivas'ta çıkan Adım ve Merzifon'da çıkan Taşan dergilerinde yayımlanır.

Nâzım Hikmet'in 835 *Satır*'ı Dinamo'nun yaşamı için de tam bir dönüm noktasıdır. Formal eğitimin bir neticesiyle olacak ki Mehmet Emin'ler, Faruk Nafiz'ler onun için üstat şairlerken artık Nâzım, hayran olduğu kişi konumuna geçer. Hece yerine “özgür koşuk” diye adlandırılan Nâzım'ın Sovyetler'den getirdiği tarzları denemeye başlar. Onun şiiirlerindeki dönüşümü Şükran Kurdakul, şu ifadelerle açıklar:

“Bir süre Faruk Nafiz'in ve öteki hececî şairlerin beğeni çizgisinde gençlik duyarlılıklarını işleyen Dinamo'nun, 1929'larda, Nâzım Hikmet'in yüksek sesle okunan şiiirlerindeki kuruluş tekniklerini benimsediği görülür.

¹²Dinamo'dan bahseden kaynakların çoğunda ortak bir kanı olan ilk şiiiri konusunda Ömer Asan şöyle demektedir:

“Yıl 1926; Giresun'da Dr. Can ve arkadaşlarının çıkardığı İzler dergisinde, ilk aşk şiiirlerinden bir küçük parça yayınlanır.

Sevgilim, seninle bu ıssız yerde Dilekler saçalım yıldızlara biz

Aşkımız dolaşsın yine dillerde

Bu akşam kaçalım yıldızlara biz” (Asan, 2000, s. 32; Seyda, 1970, s. 174; Bezirci, 1971, s. 26).

Ancak bizzat inceleme imkânı bulduğumuz dergide farklı bir durumla karşılaştık:

Adı geçen dergiye Hasan İzzettin bir mektup yazmış olacak ki, derginin “Yeni İstidatlar” sayfasında onun mektubunun cevabı bulunmaktadır. Konuyu daha da açıklığa kavuşturmak için ilgili yazıyı aynen aktarmak gereği duyuyoruz: “Amasya'da Hasan İzzettin Bey'e: Fikrinizde isabet var; İzler, hepinizin bütün Anadolu'nun mecmuasıdır.. Teşekkür ederiz. (Kırlarda) serlevhalı uzun şiiirinizdeki:

Gezin! Şu kokulu yollarda süzül

Her korku şiiirden, ilhamdan eser

Kırlarda sevda çek, kırlarda üzül;

Tutuşsun içinde en ulvî bir yer.

İle:

Seninle ikimiz bu hücre yerde

Niyazlar saçalım yıldızlara biz;

Aşkımız dolaşsın yine dallarda

Bir akşam kaçalım yıldızlara biz..

Parçası istidadınıza delildir. Çalışımız, kısa ve özlü yazmayı ö(ğ)reniniz” (İmzasız, 1926, s. 15).

İçerik yönünden de yeniliklere yol açan açık bir beğeni değişimidir bu. Şairin emekçilerle kendisi arasındaki yakınlıkların bilincine varması olayıdır. Nedir ki, şiirin yapısal zorunlulukları karşısında gereken iç öğeleri elde etme olanağına kavuşamamıştır henüz. Yüksek sesi uyaklarda aramaktadır. Daha önemlisi, dize, yadırganan sözcüklerden aranamamıştır” (Kurdakul, 1988,s.24).

1931’de Sivas Öğretmen Okulu’nu bitirir. Aynı yıl, Atsız Kitap¹³, Hasan İzzettin Dinamo’nun, Mehmet Cevdet ve Vehbi Cem’le yayınladığı ortak kitaptır. Nesir ve nazmın karışık olduğu kitapta Dinamo’nun Şellinin Ölümü, Şiir Değil Terceme-i Hal, Kış Gecesinde Notlar, Deniz Feneri¹⁴ ve Anadolu’da Arkadya adlı şiirleri bulunmaktadır.

Kitapta, girişten sonra beş bölüm ve bitiş bölümü bulunmaktadır. Kitabın en önemli özelliklerinden birini 1 – 3 – 931 tarihini taşıyan ve üç imzanın da yer aldığı ön söz oluşturur. Kısa ön sözde sanatçılar, bu eserin bundan sonraki binlerce örneğinin birincisi olduğu iddiasıyla başlar. Sanatçılar, kendilerini büyük inkılâbın edebiyattaki sürdürücüleri olarak görürler ve “Duyuşlarımız cemiyetin.. Görüşlerimiz kuvvetli bir müşahadenin.. Aldığımız kuvvet de bu günkü inkılâbın malıdır..” diyerek sınırlarını belirtirler. Önsözün sonunda ise Peyami Safa’ya atfedilen sözler yer almaktadır:

“Saltanat arabasından otomobile atlayan ve hâlâ Türk topraklarında dolaşan saray edebiyatını da parçalıyoruz. ‘Namık Kemâlin’ başladığı işi de biz bitireceğiz. Yığınlar ayaklanıyor ve: ‘yaşla!’ diye haykırıyorlar. Çünkü büyük bir edebiyat doğuyor. Büyük bir nesil geliyor.

Galeyan var!

Açılınız, yol veriniz!” (AK, s. 7).

Kitaptaki düzyazı ve şiirlerin hemen tamamının poetik ön sözde belirtilen yeni bir edebiyat ve sanat anlayışı dâhilinde kaleme alındığı görülür. Buna en önemli örnek olarak kitabın ilk şiiri olan Vehbi Cem’e ait olan “İnkılâbın Şiiri”ni göstermek mümkündür.

Dinamo’nun bu kitaptaki şiirleri için de benzer şeyleri söylemek mümkün olduğu gibi, bunlardan hareketle onun, geleceğin büyük şairi olacağını gösterdiğini de eklemek yanlış olmaz. Şiir Değil Terceme-i Hal’de şair, 22 yıllık yaşam öyküsünü söz konusu ederek bundan sonra sanatında önemli bir değişikliğe gideceğinin işaretini vermektedir:

“Mümkün olsa kalbimi bin bir parçaya bölerdim

¹³ Kitapta ortak bir ön sözle birlikte, Vehbi Cem’in 7 şiiri, Mehmet Cevdet’in 7 düzyazısı ve Hasan İzzettin Dinamo’nun 5 şiiri vardır. Kitapta, şiir ve nesir karışıktır. Marifet Matbaası, İstanbul, 1931.

¹⁴ Dinamo’nun kendi adıyla müstakil olarak çıkardığı ilk kitabın adı da Deniz Feneri’dir. Şiir, bazı değişikliklerle bu kitapta ilk şiir olarak yer almaktadır, Bk. (Dinamo, 1937, s.3-5)

'8' yıl şairlik yaptığım yeter
 Proleter
 Olmıyanlara
 Göğsümün altındaki yara
 Bundan sonra, yalnız sizin için
 Sızlıyacak

Ey her gün ademe kucak kucak
 Atılan sefalet çiçekleri!.." (AK, s. 28).

Kış Gecesinde Notlar, adlı şiirde şair, bir doğa tablosu estetize etmektedir. Şairin bu şiirinde memleketini de söz konusu ettiği görülür:

"Dışarda
 Beyaz gece..
 Rüzgârın elinde bir kırık 'kemençe',
 Çıplak kollu ağaçlar
 Horon oynuyorlar,
 Hemşehrilerim
 gibi" (AK, s. 39).

Şairin, Anadolu'da Arkadya adlı şiiri ise kaynağını Yahya Kemal'den alan Nev Yunanilik akımının değerli bir örneğidir. Şiiri Anadolu medeniyeti bağlamında değerlendirmek, kendinden sonra özellikle toplumcu şairlerin yürüdüğü Türk şiirinin önemli bir vadisi haline gelecek bir anlayış için önemli veriler sunacaktır. Öte yandan bu şiir, şairin de gelecekte aynı vadiye yürüyeceği izlenimini vermektedir. Nihayet Çoban Şiirleri, onun bu bağlamda ortaya koyduğu edebiyatımızın önemli eserlerinden biridir.¹⁵ Bu eserde şair, Latin şairi Virgilius'un Çoban Şiirleri'ne benzer bir tarzda kaleme aldığı şiirlerinde, mitolojik zamanları kendi zamanıyla birleştirerek kişisel duygularını toplumcu bir duyarlılıkla gerçek ile ütöpik mekanlar arasında işletir.

"1931'den 1933'e kadar Malatya'da, Adıyaman'da öğretmenlik yapan Dinamo, sınavla Gazi Eğitim Enstitüsü'nün Resim İş Bölümü'ne girer. Yayımladığı toplumcu şiirler artık polisin ilgisini çekmeye başlamıştır. Enstitüyü bitireceği sırada siyasal bir bildiriyle ilgili görülerek tutuklanır. Dolabı aranır, defterleri, yazıları gözden geçirilir. Bunlar arasında "Tren" başlıklı şiiri dikkati çeker. Dinamo'nun söylediğine göre, Sivas-Erzurum demiryolunun yapımında çalışmış askerlerin halini yansıtan bir şiirdir bu: "... Korkunç temmuz sıcağının sapsarı bozkırı yakıp kavurduğu bir öğle vakti, bacaklarında yazlık asker pantolonu, gövdelerinin üst yanı bütün

¹⁵Çoban Şiirleri adlı kitapta bulunan şiirler: Kitapta 98 adet İdil başlıklı şiir vardır. Bunun dışındaki şiirler: Yaşlı Tirsis'in Üzgünlüğü Üstüne Türkü, Testilis'e Türküler, Karaağaçların Ölümüne Tirsis'in Ağıtı, Testilis'e Temmuz Şiirleri, Sen Ana Testilis, Testilise Temmuz Şiirleri, Eglog (1971 Haziran), Testilis Üstüne Eglog. Böylece kitapta toplam 106 şiir bulunmaktadır. Şiirler sonnet tarzında kaleme alınmıştır.

çıplak, iri yarı, dev gibi, genç iki sıra istihkâm askeri kızıl demire dönmüş omuzlarına kaldırdıkları çelik rayları ritmik yürüyüşlerle bir sağa bir sola sallanarak” taşıyan işçileri anlatıyormuş. Lirik ve trajik tonlarla örülen şiir, İsmet İnönü’ye kadar duyurulmuş. Sonra, Dinamo gerek bu şiir, gerekse sözü geçen bildiri dolayısıyla yargılanıp 1935’te dört yıl hüküm giymiş” (Bezirci, 1993,s.36-37)¹⁶.

Hapishane yıllarında da durmadan yazan Dinamo’nun müstakil olarak yayınladığı ilk kitabı olan *Deniz Feneri*¹⁷, onun şairliğinin ilk evresini göstermesi açısından dikkate değerdir. Dinamo’nun bu kitabındaki şiirlerin pek çoğu tarih, sanat ve estetik birikiminin ürünü görünümündedir. Bu birikimlerin başında mitoloji ve Batı kültürü gelmektedir. İlk kitabındaki Anadolu Arkadya şiirinin devamı niteliğinde düşünülebilecek bu şiirler, Türk edebiyatında gittikçe güçlenen Anadolu Medeniyeti algılamasının önemli örnekleri görünümündedirler. Kitaba isim olan şiirin yanında *Vezünün İsyanı*, *Karadeniz*, *Anadoluda Arkadya* (tekrar), *Bağcı Kızına Kaside*, *Saman Yolları*, *Tabiata İstida*, *Homiros* gibi örnekler, bu duyarlılık açısından başta gelenlerdir. Bu şiirlerde sanatçı,

“Hava, yanardağ kokuyordu:
Ah bir sarsılınca ezeli kükremesile Vezü,
Hilkat başlangıcına dönmüştü gökyüzü.
Yıldırımlarla yuvarlanan karanlık bulutlar
Ezeli cellâdın boynundan dökülen
Kara yağlı saçlar gibi
Vezü’ün boynundan
denize sarkıyordu” (DF, s. 7).

Hasan İzzettin’in çoğunlukla İstanbul’daki gecekonduşunda geçirdiği zamanları anlattığı *Gecekonduşundan Şiirler*¹⁸, büyük oranda 1970’li

¹⁶ Dinamo, başka bir kitapta bu şiirle ilgili şunları söyler: “ ‘Tren’ şiirinin yaşamımda büyük ölçüde rolü oldu. Beni mesleğimden, geleceğimden, yaşayış umudumdan etti; tam otuz yıl, dayanılmaz bir çilenin içine attı” (Seyda, 1970, s.181).

¹⁷*Deniz Feneri*, Bozkurt Basımevi, İst. 1937. Kitap, Dinamo’nun Ankara Merkez Cezaevi’ndeki ikinci yılında, şairin kız kardeşinin yardımıyla çıkmıştır. Kitaptaki şiirler şunlardır: *Deniz Feneri* (1930), *Vezünün İsyanı* (1931), *Karadeniz* (1930), *Kızılırmağın Karşısında* (1930), *Anadoluda Arkadya* (1930), *Baharda Step* (1930), *Bağcı Kızına Kaside* (1931), *Saman Yolları* (1932), *Tabiata İstida* (1932), *Erciyasın Üzerindeki Senfoni* (1931), *Kış Gecesi* (1931), *Kar Altında Lirizm* (1932), *Güz Gecesinde Turnalar* (1933), *Lotüs Kokuları* (1933), *Melânkoli* (1933), *Kuşlar* (1933), *Kampana* (1933), *Homiros* (1932), *Şellinin Ölümü* (1930), *Zamanlar ve Mesafeler* (1936), *Turnalar Gibi* (1936), *Yolculuk Hasreti* (1936), *Hatıraların Ormanı* (1936), *Şaşkınlık*, *Güzellik* (1936), *Yemişler ve Kuşlar* (1936), *Güneşi Galgalayan Kuşlar* (1936), *Noktürn* (1936), *Kahramanlar ve Gece* (1936), *Fecir ve Kahramanlar* (1936), *Fecirde Düşünceler* (1936), *Seyahat* (1936), *Arkadaş* (8 Temmuz 1936), *Dolaşacaksın* (7 Temmuz 1936), *Gönül İster ki* (29 Eylül 1936), *Gidiş* (2 Temmuz 1936), *Ölmek mi Yaşamak mı* (25 Ağustos 1936), *Traktörcü* (28 Eylül 1936). Toplam 37 şiirin bulunduğu kitapta biri hariç hepsinin altında tarih bulunmaktadır. Bu tarihlerden ilki 1930; sonuncusu ise 28 Eylül 1936’dır. Sonunda tarih yazılmayan *Şaşkınlık* adlı şiirin de önceki ve sonrakilere bakılarak 1936 tarihli olduğunu düşünmek mümkündür.

¹⁸*Gecekonduşundan Şiirler*, May Yay. İstanbul, 1976. Şairin bu kitaptaki benzer duyarlılıkla kaleme aldığı şiirler 97 adettir. Bu şiirlerin tamamı da sonnetlerden oluşur ve Birinci Sonnet, İkinci Sonnet... olarak

yıllarda yazdığı şiirleri içermektedir. Bu şiirlerde Dinamo, diğer çoğu şiirlerinde olduğu gibi ömrünü çalışarak, okuyarak ve ülkesi için yaşamak arzusuyla geçirdiği halde başına hep sıkıntıların gelmesinden yakınmakta ve mümkün olduğunca insandan uzaklara, doğaya yönelmektedir. Öyle ki kitaptaki Arı Kuşları adlı şiirine epigram olarak Shelley'in "Away, away, from men and town."¹⁹ dizesini almıştır:

"Biliyorum ki yine
Beni o yerlere çağırıyorsunuz;
Radyo gürültüleri, vapur düdükları
kömür dumanından uzağa!
zeytin dalları gibi
Gümüş bir inziva
içinde yaşamağa!" (GŞ, s. 134).

Şairi bu şekilde bir "kaçış"a sürükleyen durum, dış dünyadan özellikle insanlardan gelen baskıdır. O, memleketini çok sevmekteyken:

"Yurdunun tek yaban lâlesine de düşkün bu ozan
Varsın onun ettiği zulümlere de kurban olsun" (GŞ, s. 96).

İnsanlar, onun çalışarak elde ettiği nesi varsa hepsini elinden bir şekilde almış olduğu gibi şimdi de bir gecekonduda mütevazı bir yaşamı ona çok görmektedirler. Onca okul okumuş, kitap yazmış, şiirler yazmış, kitaplar çevirmiş bir aydın olarak nihayet yerleştiği burada "on beş yıl yaşamış" ama bu zaman diliminde de insanlar onu küçümsemiş, aşağılamıştır:

"Kadınlar yukardan bakardı bize, erkekler yukardan
Geçmişti çünkü sakalımız bir kez ellerine.
Derlerdi de kedici, köpekçi, tavukçu, k. Hasan
Kimsenin koduğu yoktu bizi şair yerine." (GŞ, s. 96).

Ama o, gerek yıllarca hapis yattığı için özgürlüğün anlamını daha iyi kavradığından gerekse Karadenizli biri olarak doğasında bulunan yeşillik özlemi nedeniyle hep tabiata yönelmeye çalışmıştır. Ona göre "Cenneti yeşilliktir mapusaneler görmüş insanın." Bu yüzden de yeşilliklerden uzak bir yaşam ona çok itici gelmiştir:

"Öyle tiksinişim ki yeşilliksizlikten
mapusanelerde
Uzun zaman hep özgürlüğü bunda aradım.
Devaydı bir avuç yeşillik sanki bin bir derde
En güzel şiiri yemyeşil rüzgârda aradım." (GŞ, s. 57).

adlandırılmıştır. Bunların dışında kitabın son sayfalarında ise şu şiirler bulunmaktadır: Ölmezlik Duyguları, Güzel Kız, Nazım Hikmet'e Ağıt, Başkasının Dünyası (1966), Nazi Gecesi, Devrimciler Mezarlığı (1971), Can Sıkıntısı Kasidesi (1971), Güzel Yurdum, Güz Türküsü, Köroğlu'nun Türküsü (Yeni Edebiyat 1939), Arı Kuşları (Yeni İnsanlık 15 Mart 1940, Sayı 2) böylece kitap toplam 108 şiirden oluşmaktadır.

¹⁹ "Kaç! Kaç! İnsan ve şehirlerden" olarak çevrilebilecek dize, İngiliz şair Shelley'in The Invitation (Davet) adlı şiirinden alınmıştır.

Denilebilir ki Dinamo, hayatın ve insanın kötülüklerinden tabiat ve şiire kaçmak arzusundadır.²⁰ “Şiir topladım durdum karanlıklarından gecenin” diyen sanatçı, hem tabiatla hem de şiirde insan olgusunun egemen olduğu halkın yaşadığı bir dünyaya yönelmek istemektedir. Fakat yazık ki, çoğunlukla düşündükleri gerçeklerle örtüşmemiş; kendisi de hayal kırıklıkları yaşamıştır:

“Ne yazık, köyler artık Arkadya değildi
Bütün köylüler bizi “vatan haini” bildi.
Oysa bizler vatanın aşkıyla sarhoştuk.” (GŞ, s. 8).

Halkın kendisine karşı olan tutumu karşısında o da “zavallı halkın sağduyusuna çamur sıvanmış” olduğunu söyleyerek. Bilgi yoksunu insanların da bir anlamda masum olduğunu söyler. Bu yüzden de halkın, şairin çocuğu olduğu inancından hareketle onu, şiirin bahçesinde gezdirmek ister. Çünkü her baba gibi o da halkını mutlular mutlusu görmek istemektedir.

Sanatçı, bu kitaptaki “Elli Birinci Sonnet”te annesini hatırlayarak çektiği sıkıntılara yazıklanmaktadır. O, şiirin kendisine buyurduklarını yaptığından dolayı çok sıkıntılar yaşamıştır. O, aşk acısını tatmadığını kendisine de ağlarsa ancak annesinin ağlayacağını söyleyerek dünyanın nimetlerinden ne kadar uzak olduğunu başka bir yönüyle ortaya koymaktadır:

“Bil aşkın değil bir ananın bağı yanıktr
Gerçek sevgiyi andıkça hep bunu duydum
Hep bunun kollarında yatıp uyudum” (GŞ, s. 55).

Nazım’dan Meltemler, Dinamo’nun çoğunluğu Nâzım Hikmet’le ilgili duygularını içeren şiir kitabıdır.²¹ İlk şiir, kitaba isim olmuştur. 2-9 Haziran 1988 Moskova, tarihini taşıyan bu şiirde şair, Moskova gezisi esnasında Nâzım Hikmet’in mezarını ziyaret etmiş ve “hapishane ve dava” arkadaşına kendisiyle ilgili duygularını anlatmıştır. Genel olarak dostluklarından, toplumcu şairlerin yaşadığı sıkıntılardan, kendi durumundan bahsettiği arkadaşına zaman zaman da kendi çevresinden dert yanmakta, sitem etmektedir:

“Arkandan yazdığım ağıtı bile anlamak istemediler
Bak, Dinamo’ya bak

²⁰ Bilindiği gibi edebiyatımızda özellikle Servet-i Fünûn döneminde benzer bir kaçış konusu yoğun olarak işlenmiştir. Dönem sanatçıları, Sultan II. Abdülhamit’in idaresinden bunaldıkları için hayattan tabiatla kaçışı arzulamışlar, bu, bir duyarlılık haline gelmiş ve sonucunda pek çok eser ortaya çıkmıştır. Bunlara bir örnek Tefvîk Fikret’in Yeşil Yurt adlı şiiridir. Bk. (Tefvîk Fikret, 1973, s.270- 273)

²¹ *Nazım’dan Meltemler*, Gerçek Sanat Yayınları, İstanbul, Mart 1989. Nazım’dan Meltemler (1988), Yaşamak Kahramanlığı (1966), Şiirin Yeni Rüzgârı (1979), İdil (1979), Düşünmek Kahramanlığı, Puşkin (1980), Nazım Hikmet’e Ağıt (1979), Güzel Yurdum (1976), Nazım İçin (1988), Leningrad Gecelerinde Bir Mektup (1980), 6/7 Eylülün Darağaçları (1978), Mavi Mezarlık, Nazım’ın Açlık Grevi (1979), 1977 Güzünden Ezgiler, Faşizm Menekşede, Karakoncoloslar Çağı (1974), 12 Mart Kara Düşü (1978). 17 şiir vardır.

Nazımı da sömürmeye çalışıyor dediler” (NM, s. 12).

Bu şiirin dışında kitaptaki, Şiirin Yeni Rüzgârı'nda da yine Nazım Hikmet vardır. Sivas 1930 tarihini taşıyan bu şiirde şair, şiirinin ikinci evresine geçişini itiraf eder:

“Bıraktım artık hece veznini,
Seni izliyorum, seni.

Aşk şiirlerine daha dün taptığımız Faruk Nafiz bile

Çalsa yeridir Sekiz yüz otuz beş satırın kazanam

Dost olurse proletaryanın en gürbüz şiirleriyle!

Sivas yaylasında ne güzel esiyorsun, Nazım,” (NM, s. 31).

Kitaptaki, Puşkin, Nazım Hikmete Ağıt, Nazım İçin, Nazımın Açlık Grevi, gibi şiirler de yine Dinamo'nun ustası ile ilgili duygularını içermektedir.²²

Hasan İzzettin'in bu kitapta yer alan Yaşamak Kahramanlığı adlı şiirde şairin doğumundan sonraki öyküsü, annesinin hayata tutunma çabası yer almaktadır.

Kavga Şiirleri, şairin faşizm, güncel siyaset ve genel olarak 1960-1970 arasında ülkenin gidişatını konu aldığı şiirlerini içermektedir.²³ Kitabın ilk şiiri olan Şair ile Toplum, kitaptaki şiirlerin geneli için geçerli ifadeleri yansıtmaktadır:

“Yıl 1976

Sevgili okuyucum benim,

Elindeki şiirler,

bilir misin

Kaç yangından arta kaldı?” (KŞ, s. 5).

Düşünmek Kahramanlığı adlı şiirde ise şair, geçmişten beri düşünen insanların maruz kaldıkları sıkıntıları söz konusu etmekte ve insanlığın ve ülkenin ancak “düşünmek” sayesinde ilerleyebileceğini söylemektedir.

Şair, Milli Mücadele ve onun başkomutanına çok fazla saygı duymuş, bunu her fırsatta dile getirmiştir. Bu kitaptaki Çal Çoban Çal şiiri de anlatıcının Akbal²⁴ ile diyalogu şeklinde kurgulanmış, Atatürk ve memleket sevgisini, Türkiye ile ilgili umudu ve hayal kırıklıklarını anlattığı metindir. Şair bu şiirde sosyalizmden uzaklaşmış olduğundan dert yanmıştır:

²²Dinamo'nun *Kavga Şiirleri* adlı kitabındaki Nazım'ı Düşünürken adlı şiiri de Usta'nın 1963'teki ölümü üzerine kaleme almıştır.

²³*Kavga Şiirleri*, (2. basım) Yalçın Yay. İst. 2000. Kitaptaki şiirler: Şair ile Toplum, Düşünmek Kahramanlığı, Gece Başlıyor, Umutsuzluk Saatleri, Faşizm Geliyor, Faşizm Geldi (1965), Geri Tepen Çark (1965), Nazım'ı Düşünürken (1963), O gece, 1970 Güzü, Katliam Gecesi Düşü, Çal Çoban Çal, Halkım, Şiir Olmaz, Faşizme Bir Kroşe Daha, Güz Türküsü, Özgürlüğe Ağıtlar, 1 Mayıs Yürüyüşü, 1976 İlk yazı, Kadın Kavgaları, 1976 Yazı, Bir Kez Daha İlk yaz, Bir Gece Yarısı Şiiri, Şazi'nin İspanya Destanı, Paleontoloji, Bu Karanlık Günler İçinden, Yoksa?, Düşün Özgürlüğünün Yolunu Kesen İki Kanun Maddesine Reddiyedir, Artık (1971), Ağıt, Ağıt, 27 Mayıs Üstüne Dizeler (1960), Katliam Karadüşü, İnsanın Kahpesi, İnsanım!, Ne Demiş Plautus. Toplam 37 şiir vardır.

²⁴Burada adı geçen kişinin Oktay Akbal olması kuvvetle muhtemeldir.

“1919 sosyalizmine alışanları.
Gözlerim dalar, düşünürüm
Ulusal kurtuluş savaşını kazanan biz,
Neden hâlâ özgür değiliz diye” (KŞ, s. 37).

Dinamo'nun Kavga Şiirleri'ndeki önemli duyarlılıklarından biri de “insanlık” ile ilgilidir. Pekçok şiirinde hayata tutunma çabasında başına gelenleri ve kendini savunmak için de şiirden başka tutunacak dalı kalmadığından bahseden şair, kitabın son şiiri olan Ne Demiş Plautus'da ise “insan” olgusuna genel bir bakış sunmaktadır:

“Yiyemez duruma geldikten sonra
İnsan, insanın etini
Başladı yemeye onun hürriyetini...”(KŞ, s. 103).

Özgürlük Türküsü, genel olarak şairin toplumcu görüşlerini, yaşama sevincini, memleket sevgisini, hayal kırıklıklarını, şiire olan sığınışını içeren kendi yaşamının satır araları ile dolu, 1931-1965 yılları arasında yazdığı şiirlerden oluşan kitabıdır.²⁵Kitap, şairin vatana, insana ve şiire bakışını pekçok örnekle sıralamaktadır. Dinamo, en açık ifadesiyle, coğrafya ve sosyal şartların ortaya çıkardığı trajedilerle dolu bir ülkenin, Anadolu'ya hapsedilmiş ve burada ölüm kalım mücadelesini son bir gayretle kazanmış ancak sonrasında kendi evlatlarını yiyen bir devletin şair çocuğudur. *Özgürlük Türküsü*'ndeki Vatan Şarkısı adlı şiir, bu hırpalanmış şehit yetiminin vatan tanımını yerine düşünülebilir:

“Vatan, Sivas'ın buğday tarlaları
Sahiplerinin boğazına
Ancak kupkuru bir yufka gibi giren.
Vatan, Kangallı bir köylü
Ben öğretmen Hasan'ın
mavi ceketi karşısında
iç çekip göğüs geçiren. [...]
Vatan, ağalarının sürüleri uğruna
Amasya'nın Akdağ Yaylası'nda

²⁵*Özgürlük Türküsü* (2. basım) Yalçın Yay. İst. 2000. Kitaptaki şiirler: *Özgürlük Türküsü* (1941), *Barış Şarkısı* (1941), *Özgürlüğe, Barışa, Şiire Şarkı* (1941), *Bahar Türküsü* (1941), *Vatan Şarkısı* (1942), *Güzelliğe Ve Maviliklere Şarkı* (1941), *Paydos Şarkısı* (1941), *Cemre* (1940), *Bahar Ve İşkembe Çorbası* (1940), *Vasiyetname* (1942), *Şiirlerime Ve Mutluluğa Şarkı* (1942), *Bağımsızlık Marşı* (1942), *Hürriyet Cephesine Şarkı* (1941), *Yirmi Birinci Yüzyılın İnsanlarına Şiirler* (1939-1965), *İnsan Üstüne Düşünceler* (1952), *Biliyorum Ki* (1951), *Yitik Şiirlerime Ağıt* (1954), *Doğaya Acıyan Adam, Yufka Yürekli* (1958), *Ölüm Ve Gözyaşı, Yaban Lalelerinin Sofrasında, Keman, İnsan Kardeşlerim, Ekmekle Söyleşi, Bir Siyasal Mevtanın Türküsü, Bir İşsiz Yazarın Düşü* (1952), *Noktürn, Şarkısız Zamanlar, Tanrıca Düşünmek Acısı, Çiçeklerle Barış, Benim İşim, Dikenli Taç, Tohum* (1965), *Doğaya Sığınış, Mutluluğun Şarkısı, Şairin Susuşu, Denizdeki Şişe, Yaban Laleleri, Söz İle Saz, Yürüyüş Senfonisi, Üzüntü* (1957), *Gül Bahçesi, İkbal Kahvesinde* (1965), *Bekleyiş, Bir Akşam Masalı, Halay Çeken Akbabalar* (1931), *Analar, Makine Metafiziği, Metafizik Bahçesi* (1965), *Evren Rüzgârı, İnsanın Türküsü* (1958), *Tarla Kuşu İle Söyleşme* (1958), *Evden Kaçışın Şarkısı* (1958), *Fuzuli'den Dinamo'ya Cennetname* (1957), *Yaşamak Kahramanlığı* (1966), *Mapusaneden Aşk Sonnet'leri* (9 sonnet). Kitapta toplam 57 şiir vardır.

Birbirini boğazlamış iki körpe çoban.”(VŞ, s. 20-21).

Onun şiirlerinde memleketin doğal güzellikleri, insan manzaraları yer aldığı gibi, insana yapılan zulümler, ekmek kavgaları da vardır. Ancak şair, hemen her fırsatta “mutlu bir Türkiye'nin düşü boyunca dideceği”nin sözünü vermiştir. O, yokluk günlerini, şiirleriyle ve ülkesine dair güzel hayalleriyle geçirmiştir:

“Şiirlerim!

Sizinle koyun koyuna yattım

Gündüzün Gülhane Parkı'nda

Sultanahmet camiinin abdesanelerinde geceleri!”(VŞ, s. 34).

*Tuyuğlar*²⁶, Dinamo'nun çoğunluğunu yaşamının son döneminde yazdığı dörtlülükler, Divan edebiyatı zevkine göre çağdaş konu ve formdaki gazeller ve yaşamında gördüğü sıkıntıları içeren şiirlerden oluşan kitabıdır. Kitabın son bölümündeki Çine Gecesinde İşkence Türküsü adlı şiirde şair, Aydın-Çine'deki hapislik zamanında maruz kaldığı işkenceleri anlatmaktadır. Aynı bölümdeki Yirmibirinci Yüzyılın İnsanlarına Şiirler'de ise Dinamo, “6-7 Eylül Olayları”nı söz konusu etmektedir.²⁷

Karacaahmet Senfonisi, Hasan İzzettin Dinamo'nun ilk olarak 1960'da bastırıldığı, fakat dağıtamadığı, genel olarak Karacaahmet mezarlığındaki kaçak günlerini konu alan şiir kitabıdır.²⁸ 36 şiirin bulunduğu kitap,²⁹ belki de edebiyatta eşine az rastlanılır bir şekilde tamamıyla ölüm-yaşam-mezarlık konularını içermektedir.³⁰

Kitabın üçüncü şiirinde şair, mezarlıkta bulunma nedenini şu dizelerle anlatmaktadır:

²⁶*Tuyuğlar*, Gerçek Sanat Yay. İst. 1990. Kitaptaki şiirler: Hayyam Üstüne Tuyuğlar, Hafız Üstüne Tuyuğlar, Eski Siyasal Dönemden Tuyuğlar, Mezar Kitabeleri, Yarım Kalmış Tuyuğlar. Şiirler: Şiir, Evrenin Ötesinde Ne Var, Darlık, İşte O gün, Bir Gecekondu Gazeli, Bursa'daki Hergelilik İçin Gazel, Şiir, Darendelioğlu'na Kenefiye, İdil, Gazel (1989), Gazel (1989), Gazel (1989), Çine Gecesinde İşkence Türküsü, Zulüm Üstüne Sonnet, Yirmibirinci Yüzyılın İnsanlarına Şiirler, Yirmi Yıl (1960), Neruda'nın Son Gecesi (1974). Kitapta toplam 17 şiir bulunmaktadır.

²⁷ Dinamonun, “6-7 Eylül Olayları” olarak bilinen 6-7 Eylül 1955'de İstanbul'da yaşanan toplumsal kargaşayı anlattığı bir de anı kitabı vardır. Bk. Dinamo, Hasan İzzettin, 6 – 7 Eylül Kasırgası, May Yay. İst. 1971, 96 s. Dinamo, bu olayları hükümetin de içinde olduğu faşist bir anlayışa yüklemektedir. Şair, pekçok aydın gibi o gece tutuklanmış, önce İstanbul'daki Sansaryan Hanı'na sonra da Harbiye Zindanları'na konulmuştur. 4,5 ay kaldığı bu tutuklulukta Asım Bezirci, Aziz Nesin, Kemal Tahir gibi ünlü isimler de vardır.

²⁸Bu bilgi, kitabın arka kapağında yer almaktadır. Üzerinde çalıştığımız baskı ise kitabın dağıtımını yapılan ilk baskısıdır. May Yay. Ankara, 1976, 96.

²⁹ Kitabın birinci şiirinin adı, Karacaahmet'in Kitabesi, ikincisi, Uvertür'dür. Üçüncü şiir isimlidir. Bundan sonra kitabın son şiirine kadar bütün şiirlerin başlığı birinci türkü, ikinci türkü vs. dir. Bu şekilde kitap boyunca otuz iki adet türkü bulunmaktadır. Kitabın son şiiri ise Epilog ismini almıştır.

³⁰ Edebiyatımızda özellikle Tanzimat'tan sonra “mezarlık-ölü” kavramı daha fazla görülmeye başlanmıştır. Bu konuya verilebilecek önemli örneklerden biri, Rezaizade Mahmut Ekrem'in “Yakacıkta Akşamdan Sonra Bir Mezarlık Âlemi” adlı şiiriyle Abdülhak Hâmid Tarhan'ın “Makber”idir. Her iki şairin şiirlerinde de bu konu, önemli bir yer teşkil etmektedir: “Ekrem'in Yakacık mezarlığına gitmesini neye bağlamalı? Beş bölümlük uzunca şiirde neler yok “Mehtaplı bir gece, mezarlık, ölümler, hayalî sevgili, İlahî aşk, hayattan bıkınlık” gibi her biri bir şiir teması olabilecek konularda bir düşünceler yığını” (Parlatır, 2006, s.346)

“Pülümür mapusanesi kaçını

Hasan İzzettin Dinamo,

Karacaahmet servilerinin arasında aramakta sığınak.

Kaçmakta yaşayan hortlaklardan:

Ölüm işkencesi korkusu” (KS, s. 12).

Bu şiirlerde şair, zaman zaman felsefeye de girerek uzun uzun mezarlık kavramı etrafında düşünür. Kitapta şairin ölümü pek çok yönüyle anlattığı görülür. İnsanlardan, hapisten, öldürülmekten korkan bir şair, dönüp dolaşıp geldiği İstanbul’da saklanılacak en güvenli yer olarak gördüğü Karacaahmet Mezarlığı’nda ölümlerle birlikte geçirdiği zamanı ancak şiir yazarak bu kadar güzelleştirebilirdi. Şairin burada yerleşik hayatta değilken yazdığı şiirleri, onu daha sonradan büyük bir yazar yapacak olan romanların temelini oluşturmuştur, demek yanlış olmaz.

Karacaahmet Senfonisi, edebiyatımızda Rezaizade Mahmut Ekrem’in Yakacıkta Akşamdan Sonra Bir Mezarlık Âlemi adlı şiiriyle başlayan ve kitabe-i seng-i mezar şiirleriyle devam eden Batılı anlayışta mezarlık ve ölüm kavramlarına bakışın önemli bir halkası sayılabilir.

“Ahanda köyünde başladı benim dünyaya yürüyüşüm

Ahanda, sarı tütün saçlı Trabzon kızlarının köyü.

Çok sonra işittim delikanlıların dudaklarındaki demir türküyü.” (SS, s. 158).

“Yıl 1989, 20 Haziran; Seksen yıllık yürüyüş sona ermiş, Dinamo dünyaya o mavi/yeşil masum gözlerini bir daha açılmayacak şekilde yummuştu. Uzun ömrü boyunca her türlü belaları savuşturabilen yaşlı kurt kalp krizine yenik düştü. Ama ölmeden önce yine yapacağını yapmış seksen yıllık yürüyüşünün ritmik yansımalarını şiirine dökmüştü” (Asan, 2000,s.115).

*Sürgün Şiirleri*³¹, Hasan İzzettin Dinamo’nun sürgün yaşamını konu alan şiirleriyle doludur. Toplam 110 şiirin bulunduğu kitapta şair, çoğunlukla askerdeyken sürgüne gönderildiği Anadolu’nun değişik yerlerindeki kendi yaşamını söz konusu eder. Şair, bu şiirlerde Anadolu’da gittiği yerleri sürgün olarak değil de kendi isteğiyle gitmiş gibi bir bakışla değerlendirmiştir. Bulduğu yerlerin doğal güzelliklerini, insanların sevecenliğini, içten bir anlatımla ifade etmiştir. Dinamo, bu sürgün dönemlerinde mensubu olduğu memleketi ve insanlarını daha yakından tanıma imkânı bularak adeta sürgünden memnunluk duyduğunu göstermiştir. Şair, bu dönemini çalışarak ve daha çok düşünerek geçirmiş sonuçta bundan sonraki edebî ve fikrî yaşamına malzeme biriktirmiştir.

Kitabın ön sözü mahiyetindeki ilk şiiri olan Prolog’da şair, bütün kitabı özetler nitelikte şunları söylemektedir:

³¹*Sürgün Şiirleri*, May Yayınları, İst. 1975, 172 s.

“Her şey şiir olmakta zamanla
Zaman da çalışmakta ozanla
Sürgüne geldim yıllar öncesi
Dost oldum burda dostla ormanla.”(SS, s. 7).

Şair, bu kitapta Anadolu'nun pek çok yerini söz konusu etmekle birlikte şiirlerin çoğunda daha göze çarpan yerin Tunceli - Pülümür olduğu görülür. Burada çocuklarla hayvan otlatan, kırdan gezen sanatçı, adını bu kitapta 23 ayrı sayfada söz konusu ettiği Fatma³² adlı kızla olan yakınlaşmasını da anlatmaktadır.

Şair bu kitabında ayrıca Sivas'ta öğretmen okulunda okuduğu dönemleri, Nurdağları'nı, Muğla sürgününü vb. de söz konusu etmektedir.

Kitabın en dikkate değer şiirlerinden biri de Yürüyüş Senfonisi adlı şiirdir. Şair bu uzun şiirinde doğumundan ve doğduğu yerden başlayarak meşakkatle geçen ömrünü söz konusu etmektedir. Akçaabat'ın Ahanda köyünde başlayan bu yolculuk, tıpkı bir senfoni gibi uzun ve renkli geçecektir. Zor ekonomik koşullar, aile bunalımları, yoksulluklar, okumak, öğrenmek ve yazmak için bitmek bilmez heyecan, direnç, haksızlığa başkaldırı, sürgünler, bu senfoninin figürleri olacaktır.

Dinamo'nun çoğunlukla hapisane anılarını içeren kitabı, *Mapusanemden Şiirler*³³, onun şiir evresinin önemli bir bölümünü teşkil

³² Burada adı geçen Fatma, Dinamo'nun Koyun Baba ve Musa'nın Gecekondusu adlı romanlarının kahramanıdır. Fatma, Pülümür'de babası ve üvey annesiyle yaşayan çobandır. Bir gün kuzularını kaybettiği için üvey annesinin yüzünden babası tarafından dövülür. Bunun üzerine dağa kaçan Fatma, burada siyasi suç nedeniyle mağara hayatı sürmekte olan Koyun Baba'ya sığınır. Zamanla Fatma ve Koyun baba evlenirler. Bu beraberlik, İstanbul'a taşınır ve hayatlarına orada devam ederler.

³³ *Mapusanemden Şiirler*, May Yayınları, İst. 1974. Kitaptaki şiirler: Prolog, Susuz Kuleleri, Açlıkla Zulümle Eğitim, Bir Gül Açmış Yabani, Açılmasaydı, Zavallı Hasan, Bir Müzik, Düşünen İnsan İçin, Daha Nice, Şeriatın Kestiği Parmak, İlkyaz Yağmuru, Işıksız Bir Kent, Evren Düşüncesi, Galile'yle Söyleşi, Yalnızlığım, Nemrut – İbrahim, Özgürlük Anacığımın Türkü, André Chénier, Mahkûmla Fare, Adalet Evrenin Ruhu, Sarımtırak Rüzgârlar, Bütün Acımız, Bıkmışım, İhlamur Bulvarı, Mapusanede Güz, Mapusanede Yağmur, Ölü Günler, Mapusanede İlkyaz, Jan Valjan'la Söyleşi, Vergilius'u Okuyorum, Biraz Donkişot, Umut Küheylanı, Umut, Çocuğum, Yağmur, Ölümsüzlüğüme Karşı, Mapusane Aşkı, Umutsuzluğum, Düşlerim, Kül Rengi Merdivenler, Mapusanede Okul Anıları, Pandora Kutusu, Mapusane Karanfil, İkinciüstü Düşleri, Adagülü, Bir Çamlıkta Olsam, Çalmadım, İlk Kar, Beni De Çağır, Yalnız Bırak Beni, Ben Öldükten Sonra, Dert, Yine Dert Üzerine, Doğada Şiir, Mapusanede Sevgi Düşleri, Mapusanede Yaz Yağmuru, Hulyatepe, Konukluk, Prometheus, Nerde, Sıla Çanları, Yolculuk Özlemi, Turnalar Gibi, Zamanlarla Boşluklar, Anların Ormanı, Şaşkınlık, Güzellik, Güneşi Gagalayın Kuşlar, Noktüm, Kahramanlarla Gece, Tanyeri İşirken, Yolculuk, Arkadaş, Doluşacaksınız, Gönül İster Ki, Gidiş, Ölmek Mi Yaşamak Mı, İlkyaz Mapusanesi, Yaşayacağım, Sıla Çanları, Telgraf Telleri, Özgürlük Mut, Sanat Üstüne, Aydın Ufuklar, Şiir Yazmak Kuruntusu, Çöplükte Akşam, Yılan Gömleği, Acı Ve İnsan, Dert, Artık, Meydan Okumak, Neden, Akşam Garipliği, Niye, İstek, Yurt Sevgisine Değgin Türküm, Biz Türkiyeliyiz, Kara Gün Dostu, Ağustos Gecesi, Mavi Aydınlık, Lale Bahçesi, İnci Çiçekleri, Neden, Günün Cenneti, Küs Çiçeği, Cengiz Orduları..., Korku, Akşamleyin Can Sıkıntısı, Fırtınaya Serenad, Sultan Süleyman, Usandım, Mutlu Dakikalar, Akasya Ağaçları, Kış Akşamı, Uçmak Özlemi, Sihirli Hal, Önden Gidenler, Barış, Son Güz Yağmuru, Güz Ezgileri, İster, Sözüm Ona, Mut İstasyonu, Yeni Batı Şiirine Yergi, İlkyaz Sarhoşluğu, Sivas Sabahından Ezgiler, Mapusaneden Sevgi Sonnetleri, Koşma.

eder. Buradaki şiirlerin çoğunluğu şairin hapisanede geçirdiği³⁴ günlerin tanıklığını yaparken diğerleri, genel olarak onun toplumculuğunun göstergesi olarak haksızlık eleştirisi, şair ve şiir anlayışı, bireysel duyarlılıkları, bozulan toplum ve insan ilişkilerinden tabiata kaçış gibi fikirlerini içerir.

Kitabın ilk şiiri “Prolog”, bir tarih ve yer bildirimiyle başlamaktadır. Bu, anlatıcının bu şiirdeki günlüklerine başladığı tarih ve mekândır:

“1935 yılı

Mayıs serdi yine Ankara bozkırlarına
Doğanın mucizeli tezgâhında dokunmuş
Üstüne yan gelinip
Mutluluk düşleri görülesi bir halı.
İşte, biz,
Kaldırılıp bu çimen, çiçek desenli
capcanlı halısı üstünde mayısın
atıldık içeri” (MŞ, s. 11).

Kitap, çoğunlukla şairin hapisanedeki duygularını anlatırken Sivas Sabahından Ezgiler adlı şiir, tarih olarak da içerik olarak da farklıdır. Sivas, Ekim 1930 tarihini taşıyan şiirde sanatçı, Sivas Öğretmen Okulu’ndaki öğrencilik yıllarını anlatmaktadır. Bu uzun şiirde anlatıcı, Mualla adlı öğrenciyle olan aşkını, Sivas’ın güzelliklerini ve hayata olumlu bakışını anlatmaktadır.

Şiirin Temelleri

Dinamo şiirinin en temel özelliği olarak Karadeniz’in mükemmel doğal güzelliklerinde gözlerini açıp açlığın, babasızlığın, annesizliğin ve biçareliğin içinde dövünüp duran bir ömrün öyküsünü sayabiliriz. Bir yanda Karadeniz, diğer yanda cennet bahçelerini andıran yemyeşil dağların örttüğü bu coğrafya, denilebilir ki şiirin ve daha ziyade toplumcu şiirin doğasında yer alan “kaçış” olgusunun mükemmel bir mekânıdır. Onun içindir ki şair, ömrünü iyi niyetle, insanlardan korkarak, daha iyi bir şiir için çalışarak geçirdiği halde şikâyetten olabildiğince uzaktır. Zaman zaman sürekle avına maruz kalan Cumhuriyetin bu öz çocuğu, denilebilir ki bağımsızlık, cumhuriyet, insanca yaşamak uğruna önce ailesini, daha sonra devlet

³⁴ Hasan İzzettin, hapisliğini şu şekilde anlatmaktadır: “Ruşen Eşref’in talebesi bir Ulvi vardı. Bu kişi, polisle işbirliği içerisindeymiş, bilmezdim. Bana gelip, ‘İşçilere beyanname dağıtmamız lazım, bu bizim görevimiz’ gibi laflar etti. Benim de gafletime geldi, ‘olur, yapalım’ dedim. Bulgaristanlı Eyüp isimli çok sağlam bir arkadaşla ‘İşçiler, köylüler teşkilatlanın!’ gibi bir bildiri hazırladık. Ertesi gün de tomar halinde bana teslim edilecekti. Sabah yedide Koşu Meydanı’na geldim. Ve tam bildirileri alırken yanımda bir jeep durdu, elleri silahlı dört polis fırladı. Doğruca şubeye tabii. Bizi, Ulvi ihbar etti. Hatta Nazımdan bana gizli mürekkeple bir yazı gelmişti, o yazıyı da polise verdi. Ben o sırada yayın istihbaratının başındaydım, o ise dağıtım teşkilatının. Sonuçta 17 kişi yargılandık, biz dört kişi (Eyüp, Muzaffer Erkan, Ruşen Koca Zeki, Hasan İzzettin) dörder sene ceza aldık” Bk. (Asan, 2000, s.40).

babanın kollarından başka bir yerde edinmediği diplomalarını ve nihayet gözünden sakındığı şiir ve romanlarını bu uğurda kaybetse de yine de, artık neyin hatırınaysa, değerlerine küsmemiştir. Sanatını en başta aşk olmak üzere diğer bütün unsurlardan çekerek işte bu değerlerinin emrine vermiştir.

İkinci olarak denilebilir ki sanatçı, çocukluğundan beri iyi okumuş özellikle de Batı edebiyatını anlamış, dillere nüfuz etmiş bir aydın olarak önce mitolojiye yönelmiş ardından da doğal bir süreçle sahibi olduğu antik mirasın öğelerine sarılmıştır. Edebiyatımızın en önemli damarlarından birini temsil edecek olan bu olgu, onun şiirlerinde ziyadesiyle yerini almıştır. Dinamo, bu olguyu daha da geliştirerek kendi beni ve toplumsal düşünceleriyle de birleştirmeyi başarabilmiştir.

Kısa bir süre öğretmenlik yaptıktan sonra üniversitenin son sınıfında hapse atılıp bütün hakları elinden alınan diğer toplumcu sanatçılar gibi, o da önce İnönü idaresine, sonra Menderes hükümetine ve devam eden diğer hükümetlerin hemen hepsine olumsuz bakmış, sosyalizme inanmış biri olarak milletin sürekli aldatıldığına hükmetmiş ve bu duyarlılıklarını sanatına temel yapmıştır.

Dinamo, Nâzım Hikmet gibi büyük bir yenilikçinin arkasındaki sanatçı olarak şiirinin ona yetişmesini istemiş. Bunun için ona yaklaşma çabaları gütmüş, ona şiirler yazmış, onu en güzel konularından biri yapmıştır.

Sonuç

Doğduğundan beri yaşamın daha fazla sıkıntılarını görebilmek için olsa gerek seksen yıl boyunca acılarla, yokluklarla ömür sürmüş, ama şiirini daha iyi yarınlara adanmış ve elinde kalem kâğıt olduğu zamanlarda roman; olmadığı zamanlarda ise şiir yazarak hemen her anında tarihe not düşmüş bir sanatçıdır Dinamo³⁵. Romanlarının yanında şiirleri ikinci planda görünse de o, yalnızca şiirleriyle de edebiyat tarihimizin hatırı sayılır bir edebiyatçısı olmayı hak etmektedir. Kendi ifadesiyle dört bine yakın olan kaybettiği şiirleri düşünmeden sadece onun süreli yayınlarda metruk kalmış şiirleriyle elimizde bulunan 11 kitabı üzerinde çalışarak da Türk şiirine büyük katkıları olmuş bir şairi daha anlaşılır yapmak mümkündür.

³⁵ Dinamo ile ilgili Varlık'ta yapılan özel sayıda hem kendi eserlerinin hem de onunla ilgili yapılan çalışmaların künyeleri yayınlanmıştır. Bk. (Bezirci, 1988, s.22-23).

Kaynakça

- Altınkaynak, H. (1977). Edebiyatımızda 1940 Kuşağı. İstanbul: Yayıncılık Basımevi.
- Anadol, Z. T. (Kasım 1988). Arkadaşım Dinamo. *Varlık*, S. 974, s. 21.
- Asan, Ö. (2000). Hasan İzzettin Dinamo. İstanbul: Belge Yay.
- Başaran, M. (Kasım 1988). O Günlerde Yiğitlikti Yaşayabilmek. *Varlık*, S. 974, s. 14.
- Bezirci, A. (1997). Temele Gül Dikenler. (2. Bsk.), İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Bezirci, A. (Kasım 1988). Hasan İzzettin Dinamo İçin Kaynakça. *Varlık*, S. 974 s. 22 – 23.
- Dinamo, H. İ. (Vehbi Cem ve Mehmet Cevdet'le) (1931). Atsız Kitap. İstanbul: Marifet Matbaası.
- Dinamo, H. İ. (1937). Deniz Feneri. İstanbul: Bozkurt Basımevi.
- Dinamo, H. İ. (1971). 6 – 7 Eylül Kasırgası, İstanbul May Yay.
- Dinamo, H. İ. (1974). Mapusanemden Şiirler. İstanbul: May Yay.
- Dinamo, H. İ. (1975). Sürgün Şiirleri. İstanbul: May Yay.
- Dinamo, H. İ. (1976). Karacaahmet Senfonisi. İstanbul: May Yay.
- Dinamo, H. İ. (1976). Gecekondumdan Şiirler. İstanbul: May Yay.
- Dinamo, H. İ. (1982). Çoban Şiirleri. Ankara: Ayça.
- Dinamo, H. İ. (1989). Nazım'dan Meltemler. İstanbul: Gerçek Sanat Yay.
- Dinamo, H. İ. (1990). Tuyuglar. İstanbul: Gerçek Sanat Yay.
- Dinamo, H. İ. (2000). Kavga Şiirleri. (2. basım), İstanbul: Yalçın Yay.
- Dinamo, H. İ. (2000). Özgürlük Türküsü. (2. basım), İstanbul: Yalçın Yay.
- İmzasız, (1 Teşrin-i Sani 1926). Amasya'da Hasan İzzettin Bey'e. *İzler*, nr. 19, s. 15.
- Kurdakul, Ş. (Kasım 1988). Dinamo'nun Şiiri. *Varlık*, S. 974 s. 24.
- Parlatır, İ. (2006). Tanzimat Edebiyatı. Akçağ: Ankara.
- Seyda, M. (1970). Edebiyat Dostları. İstanbul: Kitapçılık Tic.
- Sülker, Kemal, (2005). Nâzım Hikmet Gerçek Yaşamı. İstanbul. İleri Yay.
- Tevfik Fikret, (1973). Rübab-ı Şikeste (Hazırlayan: Fahri Uzun), İstanbul: İnkılap ve Aka.

Görme ve Ortopedik Engelli Ergenlerin Özsaygı Düzeylerinin Kendilerine Yönelik Toplumsal Tutumları Algılamalarına Etkisi

Şirin YATKIN*

Özet

Bu araştırmada görme ve ortopedik engelli ergenlerin özsaygı düzeyleri ile kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmaya 12 – 19 yaşları arasında 66 engelli ergen (36 görme, 30 ortopedik engelli) katılmıştır. Katılımcılara Rosenberg Özsaygı Envanteri, Kişisel Bilgi Formu ve araştırmacı tarafından hazırlanan Engellilerin Kendilerine Yönelik Toplumsal Tutumları Algılama Ölçeği uygulanmıştır.

Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Bağımsız Gruplar için t Testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular, engelli ergenlerin özsaygı düzeyleri ile kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, engelli kızların kendilerine yönelik toplumsal tutumları engelli erkeklerden daha olumlu algıladıkları bulunmuştur.

Bunun dışında, engelli ergenlerin cinsiyet, engel türü ve engelin oluş zamanına göre özsaygı düzeyleri arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Son olarak, engellilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları arasında engel türü ve engelin oluş zamanına göre herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Sözcükler: Görme Engelli, Ortopedik Engelli, Özsaygı, Toplumsal Tutum

Visually and Orthopedically Handicapped Adolescents' Self- Esteem Levels to Comprehend the Effect of Social Attitudes Towards Them

Abstract

This research was to investigate the relationship between self-esteem levels and perceived social attitudes of adolescents with visual and ortopedic disabilities toward themselves.

The participants of study were sixty-six adolescents with disabilities (thirty-six visual disabled and thirty orthopedic disabled), between the age of 12 – 19. There were given three instruments to fill out - RosenbergSelf Esteem Inventory (RSEI), Demographic Data Form and, Perceived Social Attitudes of Disabled Individuals Toward Themselves Scale- which was developed by the researcher.

Data analyses were carried out by Pearson Moment Correlations analysis, Independent Samples t- Test, and Mann-Whitney U test.

Results of the study indicated that there is a significant positive correlation between the self-esteem levels and perceived social attitudes of adolescents with disabilities toward themselves. Also, the findings of study revealed that girls with disabilities perceive social attitudes toward themselves more positive than boys do.

Moreover, no significant difference was found at self-esteem levels of adolescents with disabilities by gender, the obstacle type, and if an obstacle is how it happened according to the time. Finally, social attitudes toward people with disabilities for their perceptions of obstacles between an obstacle and How it happened according to the time have not found any difference.

Key Words: visual disabled, orthopedic disabled, self-esteem, social attitudes.

* Dr., Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sirinyatkin@gmail.com

Giriş

Kişiliğe temel özelliklerini veren "ben" ya da "benlik" adı verilen kavram uzun süredir felsefenin ve psikolojinin inceleme alanı olmuştur. Benlik ve kişilik arasında gelişme ve yapı bakımından kesin sınır çizmek çok zordur. Benlikle kişilik iç içe olmakla birlikte, benlik kişilikten farklı özellikler taşır. Benlik insanın kendi kişiliğine ilişkin kanılarının toplamıdır. İnsanın kendisini tanıma ve değerlendirme biçimidir (Köknel, 1995). Bir diğer deyişle benlik, bireyin özelliklerine, yeteneklerine, değer yargılarına, beklentilerine ve ideallerine ilişkin algılamalarının dinamik bir örüntüsüdür (Hamachek, 1988). Kısaca benlik, kişiliğin öznel yanındır (Köknel, 1995).

Donelson da, benliğin yalnızca başkalarının birey hakkındaki görüş ve değerlendirmelerini yansıtan bir ayna olmadığını, bireyin başkalarının kendisiyle ilgili görüş ve değerlendirmelerini kendi duygu, düşünce, gözlem ve algılarıyla karşılaştırarak bir senteze gidip, böylece bir bütüne ulaştığını belirtmektedir (Akt. Öner, 1982).

Benlik kavramı ile ilgili kavramlardan biri de özsayıdır. Lawrence' e göre özsayı bireyin ne olduğu (benlik imgesi) ile ne olmak istediği (ideal benlik) arasındaki farka ilişkin bireyin duygularını değerlendirmesidir (Akt. Pişkin, 2000).

Özsayı konusundaki kuramsal yaklaşımlar ele alındığında, özsayının kişinin kendini beğenme, değerli bir birey olarak görme ve takdir etme anlamında kullanıldığı görülür. Birçok farklı tanımı olan özsayı kavramı, en genel anlamıyla kişinin kendine karşı olumlu ya da olumsuz tavrı olarak açıklanabilir. Bireyin kendine ilişkin olumlu ya da olumsuz tavrı bireyin kendinden ve yaşamdan beklentilerini, davranışlarını giderek tüm hayatını etkiler.

Özsayı, bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir. Bu süreçte bireyin bu farkı nasıl değerlendirdiği ve bu farkın onda ne tür duygular uyandırdığı önemlidir (Pişkin, 2000). Birey bu farkı değerlendirirken başta ailesinin, arkadaş çevresinin ve içinde yaşadığı toplumun görüşlerinden etkilenir.

Birey çevresinde bulunan kimselerin kendisiyle olan ilişkileri sonucunda kendi benliğini betimleyici bazı fikir ve görüşler de edinmeye başlar. Bunların bir kısmı örneğin, erkek mi kız mı olduğu; adı, soyadı; esmer mi sarışın mı olduğu vb. daha nesnel benlik parçalarıyken, bu parçaların bir kısmı da iyi, kötü, güzel, çirkin, sakat, sağlam olarak öznel değerleri içeren benlik parçalarına dönüşmektedir (Akt. Kılıççı, 1992).

Harvey ve Greenway (1982) ile Beaty' ye (1991) göre, duyuşsal ve fiziksel engelli bireylerin kendilerini yetersiz hissetmeleri, akranların normal beklentilerinden uzakta olmaları, sağlık durumlarının bozuk olması, sosyal kabul görmeme ve bunun sonucu olarak ev dışı ilişkilerinde sorunlar yaşamaları düşük özsayı geliştirmelerine neden olabilmektedir. Bazı

becerilerin tutum ve rollerin kazanılmasında sapmaların olması ve normal akranlarına göre bazı gelişim alanlarında yetersizliklerin bulunması özsaygı düzeyini belirgin bir şekilde etkileyebilmektedir (Akt. Şener, 1999).

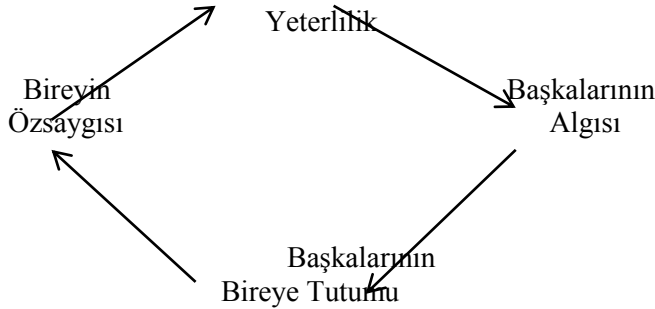
Bireysel boyutta, özürli bireyin büyüme, gelişme ve olgunlaşması özrün tür ve derecesine, oluş zamanına bağlı olarak olumsuz yönde etkilenir. Özür giderek çocuğun sosyal ve duygusal yaşamında da kendini hissettirmeye başlar (Özsoy, 1983).

Çocukluk döneminde engelli kişilerin benlik kavramı gelişimleri ve buna paralel olarak da özsaygı düzeyleri anne-babaların tutumlarından etkilendiği gibi, çocuk büyüdükçe, arkadaşlarının görüş ve düşüncelerinden de etkilenmektedir. Arkadaşlarının engellilere yönelik olumsuz tutumları arasında engelli bireylere acıma, onlardan uzak durma, arkadaş grubuna almama ve engeli alay konusu etme gibi davranışlar yer almaktadır. Bu davranışlar engelli bireyin benlik algısının olumsuz yönde gelişmesine ve özsaygısının düşmesine neden olabilmektedir (Şenel, 1996).

Akçamete (1992), bedensel engelli gençlerin kendilerini yetersiz kabul ettiklerini ve çevrelerindeki insanların da onları yetersiz algılaması sonucu bireyselleşmelerinin kısıtlandığını, böylece engellilerin yaşama etkin katılımlarının ve uyumlarının da etkilendiğini öne sürer.

Poground, Fazzi ve Lampert' e (1996) göre özsaygı bir döngüyle ifade edilebilir. Bir kişinin özsaygısı onun performansını belirler. Kişinin performansı ise o kişinin benlik algısını ve diğer insanların o bireye ilişkin algısını biçimlendirir ve o insana yönelik bir tutum geliştirilmesine neden olur. Diğer insanların birey hakkındaki düşünceleri ve bireye yönelik tutumları ise bireyin özsaygısını doğrudan etkiler. Özsaygı düzeyi ise bireyin yeterliliğini ve performansını belirler. Engelli çocuğun yaşamındaki ilk yıllar çocuğu yaşam boyu etkileyecek olan bu döngünün belirlenmesinde çok önemli rol oynar. Bu döngüyü şekilde ifade edersek;

Performans



Aynı döngüyü Akçamete (1992) engelliler için şöyle açıklamaktadır: Engelli birey kendini değerlendirirken çevresindekilerin görüşlerini

içselleştirerek kendi çaba ve yeteneklerini değerlendirirken gerçekçi davranmayarak kendini yetersiz görebilir ve olumsuz bir benlik algısı geliştirebilir. Böylece güdülenme eksikliği yaşayarak potansiyelini kullanamaz hale gelebilir.

Enç (1961), benlik kavramının temelini organik yapıya dayandığını öne sürer. Enç' e göre düşünce, duyu ve heyecanları ifade etmek, iş yapabilmek için sinir, iskelet ve kaslara fazlasıyla ihtiyaç duyulur. Dolayısıyla bedensel yapıda ortaya çıkabilecek herhangi bir bozukluk kişinin benlik yapısını etkiler.

İnsan bedeni normal olarak bütün organlarının yapı ve işlerliği tam olduğu zaman bütünlük kazanır. Bu organlardan birinin yapısal ve işlevsel eksikliği bu bütünlüğü kaybettirir. Bedensel engellilerde beden imgesi ve bedenin gerçek şekli arasında bazı çelişkiler ortaya çıktığında, engelli kişinin benliği olumsuz yönde etkilenir (Özsoy, 1983). Bireysel olarak engelli bireyin büyüme, gelişme ve olgunlaşması engelin tür ve derecesine, oluş zamanına bağlı olarak olumsuz yönde etkilenir. Engel giderek çocuğun sosyal ve ekonomik yaşamında da kendini hissettirmeye başlar (Erkan, 1990).

Engelli çocukların fiziksel görünüşleri ile benlik kavramının ilişkisine yönelik yapılan araştırma sonuçları, özellikle fiziksel aktiviteyi engelleyici ve görüntü olarak normalden farklı fiziksel yapıya sahip olan engelli çocukların, daha olumsuz benlik kavramına sahip olduklarına dair bulgular öne sürmektedir. Ayrıca zihinsel engel ya da işitme engeli gibi, dışarıdan fark edilmesi zor olan engel gruplarında ise benlik kavramının, dolayısıyla özsaygının fazla etkilenmediği vurgulanmaktadır (Çakmak-Güleç, 1999).

Adler (1998), organ eksikliğinin düşük özsaygıya yol açmakta önemli bir etkiye sahip olduğu görüşündedir. Adler, özsaygının gelişiminde olumsuz sonuçlar doğurabilecek koşullardan birincisinin organ eksikliği ve farklılığı olduğu görüşündedir. Ancak önemli olan bireyin bu durumunu nasıl yorumladığıdır. Yani, özrün biyolojik niteliğinden çok, bireyin bu durumu nasıl karşıladığı ve özrün, yaşamını nasıl etkilediği önemlidir.

Görme, işitme ya da diğer bedensel yetersizliklere sahip kişilerin kendilerine has ruh halleri ve davranışları olduğuna dair yaygın kanı günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. Araştırmacılar, belli beden yapısına sahip kişilerin davranışlarını, çevreyle olan etkileşimleri sonucu oluşturduklarını öne sürmektedir (Lewin, 1948; Wright, 1983).

Duyusal ve fiziksel engelli bireylerin kendilerini yetersiz hissetmeleri, akranlarının beklentilerinden uzakta olmaları, sağlık durumlarının bozuk olması, sosyal kabul görmemeleri ve böylece ilişkilerinde çeşitli sorunlar yaşamaları olumsuz benlik kavramı

geliştirmelerine ve bunun sonucunda özsaygılarının düşmesine neden olur (Beaty, 1991).

Tüm bu bilgilerin ve günlük gözlemlerin ışığı altında, engellilerin kendilerine yönelik tutum ve yargılardan etkilenecek bu tutumları içselleştirdikleri, sonuçta da özsaygılarının etkilendiği söylenebilir. Ortopedik ve görme engelliler, günlük yaşamda çabuk fark edilen - görülebilir engelle sahip, dolayısıyla geribildirim de hemen verildiği engel gruplarının başında gelir. Bedensel görünümün özsaygı üzerinde büyük etkiye sahip olduğu ergenlik döneminde bedenle ilgili değerlendirmeler ve bu değerlendirmelerin ergen tarafından algılanma biçimi daha da önem kazanmaktadır. Ayrıca engelli olmayan yaşlılarından soyutlanarak eğitim almaları, engelli ergenlerin özsaygılarını ve kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamalarını etkilemiş olabilir. Bu nedenle ortopedik ve görme engelli gençlerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları ile özsaygı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırmaya değer bir konudur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ankara ilinde normallerden ayrı eğitim görmekte olan görme ve ortopedik engelli ergenlerin özsaygı düzeylerinin, toplumun kendilerine yönelik tutumlarını algılamalarına göre değişip değişmediğini belirlemektir.

Yöntem

Bu çalışma görme ve ortopedik engelli ergenlerin özsaygı düzeylerinin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamalarına göre değişip değişmediğini belirlemeye yönelik 'ilişkisel tarama' modeli bir araştırmadır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2003-2004 eğitim öğretim yılında Ankara Doğan Çağlar Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulu ve Endüstri Meslek Lisesi, Ankara Mithat Enç Görme Engelliler İlköğretim Okulu ve Gören Eller Görme Engelliler İlköğretim Okuluna devam eden 12-19 yaş arasındaki toplam 66 engelli ergenden oluşmuştur. Araştırma grubundaki engelli öğrencilerin 36'sı görme engelli, 30'u ise ortopedik engellidir.

Araştırma grubuna ait dağılımlar Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Grubuna İlişkin Dağılımlar

	Engel Tipi				Toplam	%
	Ortopedik Engelli		Görme Engelli			
Cinsiyet	Doğuştan	Sonradan	Doğuştan	Sonradan		
Kız	4	5	7	3	19	28.8
Erkek	13	8	19	7	47	71.2
Toplam	17	13	26	10	66	100
%	56.7	43.3	72.2	27.8	100	100

Araştırmaya katılan grubun yaşları 12 ile 19 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması (x) 15.0 ve standart sapması (ss) ise 1.53' tür.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda araştırmaya katılanların yaşı, cinsiyeti, engel türü, engelin oluş zamanı gibi bilgilere yönelik sorulara yer verilmiştir.

Engellilerin Kendilerine Yönelik Toplumsal Tutumları Algılama Ölçeği (EKYTTO)

Araştırmacı tarafından geliştirilen 18 maddelik Engellilerin Kendilerine Yönelik Toplumsal Tutumları Algılama Ölçeğinde, algılanan olumlu toplumsal tutumlar (5 madde) ve algılanan olumsuz toplumsal tutumlar (13 madde) olmak üzere iki faktör bulunmaktadır. Faktör analizi sonucunda belirlenen iki faktörün toplam varyansın % 41.0' ını açıkladığı görülmektedir. Her boyutun açıkladığı varyanslar ve özdeğerleri Tablo 2' de verilmiştir. Fakat bu boyutlara giren maddeler aslında, aynı boyutu ölçen ifadelerin olumlu ve olumsuz versiyonları olduğundan ölçek tek boyutlu olarak kabul edilmiştir.

Tablo 2. Engellilerin Kendilerine Yönelik Toplumsal Tutumları Algılama Ölçeğinin (EKYTTO)

Faktör Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyanslar

FAKTÖRLER	ÖZDEĞER	AÇIKLANAN VARYANS
F1	5.57	30.93
F2	1.81	10.07
Toplam	7.38	41.00

Gerek yapılan faktör analizi sonuçları (yapı geçerliği), ölçeğin alt-üst %27'lik dilimleri arada elde edilen farklar (ayrıt edici geçerlik); gerekse uzman kanısına dayalı yürütülen çalışmalar ölçme aracının yapı ve ayrıt edici geçerliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık ve test-tekrar test yöntemleri ile belirlenmiştir. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı .86'dır. Her bir alt boyut için hesaplanan güvenilirlik katsayıları birinci boyut için .83, ikinci boyut için .74'dür. Ölçeğin 36 engelliye 16 gün ara ile uygulanması sonucunda hesaplanan test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .70 olarak bulunmuştur. Bu katsayılar ölçeğin araştırmalarda kullanılabilmesi için yeterli bulunmuştur (Baykul, 2000; Tavşancıl, 2002).

Ölçekte belirtilen bir tutum ifadesine hiç katılmıyorum diyenler 1, az katılıyorum diyenler 2, orta derecede katılıyorum diyenler 3, çoğunlukla katılıyorum diyenler 4 ve tamamiyle katılıyorum diyenler 5 puan almışlardır. Ölçek toplumsal tutumları en olumsuz algılayanların en yüksek puanı alacağı şekilde tasarlanmıştır. Bu nedenle olumlu ifadeler olan 7, 11, 16, 18 ve 19. maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan ise 18'dir.

Rosenberg Özsaygı Envanteri

Morris Rosenberg tarafından 1963 yılında geliştirilen ölçek 63 madde ve 12 alt ölçekten oluşmaktadır. Özsaygı düzeyini ölçen ilk 10 maddelik kısmı, çok doğru, doğru, yanlış, çok yanlış biçiminde cevaplanan 4'lü likert tipi bir dereceleme ölçeğidir (Rosenberg, 1965).

Orijinal ölçek 63 maddeden oluşmakla birlikte, günümüzde yapılan pek çok araştırmada özsaygıyı ölçmek için sıklıkla ilk 10 maddenin kullanıldığı görülmektedir (Örneğin, Bent ve diğerleri, 2001; Garske ve Thomas, 1990; Schlansker, 1984; Soares ve Grossi, 1999). Puanlamada, 1, 2, 4, 6, 7 numaralı maddeler için çok doğru 4, doğru 3, yanlış 2 ve çok yanlış 1 puan almaktadır. 3, 5, 8, 9 ve 10 numaralı maddelerde ise çok doğru 1, doğru 2, yanlış 3 ve çok yanlış 4 puan almaktadır. Ölçekten elde edilen toplam puan 10 ile 40 arasında değişebilmektedir. 40 puan alınabilecek en yüksek puandır ve yüksek özsaygı düzeyini işaret etmektedir. 10-20 puan düşük özsaygı düzeyini, 20-30 puan orta özsaygı düzeyini ve 30-40 puan ise yüksek özsaygı düzeyini göstermektedir.

1965 yılından günümüze birçok dile ve kültüre uyarlanan Rosenberg Özsaygı Envanteri Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Çuhadaroğlu (1986), ölçeğin geçerlik-güvenirliğini Ankara il merkezindeki bir lisenin 5 ayrı sınıfına devam eden 205 öğrenci üzerinde incelemiştir. Benzer ölçekler geçerliği, özsaygı alt ölçeği için psikiyatrik görüşmeler; depresyon, psikosomatik belirtiler ve kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme alt ölçekleri içinse SCL-90 kullanılarak tespit edilmiştir.

Özsaygı alt ölçeği ile psikiyatrik görüşmeler arasındaki korelasyon katsayısı .71' dir. Diğer üç alt ölçekle SCL-90' nın aynı isimli alt boyutlarından elde edilen puanlar karşılaştırıldığında korelasyon katsayıları depresif duygulanım için .66; psikosomatik belirtiler için .70; kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme alt ölçeği için ise .45 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Ölçeklerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından SPSS istatistik paket programıyla değerlendirilmiştir. İşlemlerde İlişkisiz Gruplar İçin t testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve nonparametrik tekniklerden Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Farklı özsaygı düzeylerine sahip görme ve ortopedik engelli bireylerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı ve kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamalarının engelin oluş zamanı, engel türü ve cinsiyet gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına İlişkisiz Gruplar İçin t testi ile cevap aranmıştır. Görme engellilerin gerek özsaygı düzeylerinin gerekse kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamalarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, yine aynı şekilde ortopedik engellilerin de özsaygı düzeylerinin ve kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamalarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı soruları ise, gözeneklere düşen denek sayısının düşük olmasından dolayı ($n < 10$), Mann Whitney U tekniği kullanılarak yordanmıştır. Son olarak da, görme ve ortopedik engelli bireylerin toplumsal tutumları algılamaları ile özsaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan tüm istatistik tekniklerde hata payı .05 olarak alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular verilmeden önce, araştırmaya katılan görme ve ortopedik engellilerin "Kendilerine Yönelik Toplumsal Tutumları Algılama Ölçeği"nden ve "Rosenberg Özsaygı Ölçeği"nden aldıkları puanlara ilişkin istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin İstatistikler
(n=66)

Ölçme Araçları	x	Ss	Min.	Max.
Kendine Yönelik Toplumsal Tutumları Algılama Ölçeği	37.26	12.92	18.0	69.0
Rosenberg Özsaygı Ölçeği	18.76	5.07	10.0	37.0

Alt Problemler

Problem 1. Farklı özsaygı düzeylerine sahip görme ve ortopedik engellilerin toplumsal tutumları algılamaları farklılaşmakta mıdır?

Engellilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamalarının özsaygı düzeylerine göre farklılaştığı bulunmuştur ($t_{(63,0)}=4.28$, $p < .01$). Orta düzeyde özsaygıya sahip engellilerin toplumsal tutumları algılamaları

($x=43.92$), düşük düzeyde özsayıgıya sahip engellilerin algılamalarından ($x=32$) daha olumludur.

a) Farklı özsayıgı düzeylerine sahip ‘görme engellilerin’ toplumsal tutumları algılamaları farklılaşmakta mıdır?

Görme engelli öğrencilerin özsayıgı puanları, kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılama düzeylerine göre Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Görme engelli bireylerin özsayıgı puanlarının kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamalarına göre farklılaştığı bulunmuştur. Engellilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılama puanları olumlu algılama, olumsuz algılama ve nötr algılama olmak üzere 3 düzeyde incelenmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında kendilerine yönelik toplumsal tutumları olumlu algılayan görme engelli öğrencilerin (sıra ortalaması 11.80) özsayıgı düzeylerinin, kendilerine yönelik toplumsal tutumları olumsuz algılayan görme engelli öğrencilere göre (sıra ortalamaları 5.11) daha yüksek olduğu görülmektedir ($U=1.0$, $p<.01$). Yine sıra ortalamalarına bakıldığında, kendilerine yönelik toplumsal tutumları olumlu algılayan görme engelli öğrencilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları nötr algılayanlara göre daha yüksek özsayıgı düzeyine sahip oldukları görülmektedir ($U=4.5$, $p<.01$). Son olarak sıra ortalamalarına bakıldığında kendilerine yönelik toplumsal tutumları nötr algılayan görme engelli öğrencilerin özsayıgı düzeylerinin, toplumsal tutumları olumsuz algılayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($U=45.5$, $p<.05$).

b) Farklı özsayıgı düzeylerine sahip ‘ortopedik engellilerin’ toplumsal tutumları algılamaları farklılaşmakta mıdır?

Farklı özsayıgı düzeylerine sahip ortopedik engellilerin de kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılama puanları olumlu algılama, olumsuz algılama ve nötr algılama olmak üzere 3 düzeyde incelenmiştir.

Buna göre ortopedik engelli öğrencilerin özsayıgı puanları kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamalarına göre farklılaştığı bulunmuştur. Sıra ortalamalarına bakıldığında kendilerine yönelik toplumsal tutumları olumlu algılayan ortopedik engelli öğrencilerin özsayıgı düzeylerinin, kendilerine yönelik toplumsal tutumları olumsuz algılayan ortopedik engelli öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($U=1$, $p<.05$). Ancak sıra ortalamalarına bakıldığında, kendilerine yönelik toplumsal tutumları olumlu algılayan ortopedik engelli öğrencilerin, kendilerine yönelik toplumsal tutumları nötr algılayanlara göre daha yüksek özsayıgı düzeyine sahip oldukları görülse de bu fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U=32.0$, $p>.05$). Son olarak sıra ortalamalarına bakıldığında kendilerine yönelik toplumsal tutumları nötr algılayan ortopedik engelli öğrencilerin özsayıgı düzeylerinin, toplumsal tutumları olumsuz algılayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($U=1.0$, $p<.01$).

Problem 2. Görme ve ortopedik engellilerin özsayı düzeyleri, engel türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Görme engelli öğrenciler ile ortopedik engelli öğrencilerin özsayı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan t testi analiz sonuçlarına göre ortopedik engelli öğrencilerin özsayı puanları ile görme engelli öğrencilerin özsayı puanları arasında. 05 anlamlılık düzeyinde farklılık bulunamamıştır ($p > .05$).

Problem 3. Görme ve ortopedik engellilerin özsayı düzeyleri, engelin oluş zamanına göre farklılaşmakta mıdır?

Görme ve ortopedik engelli öğrencilerin engeli doğuştan veya sonradan edinmelerinin özsayı puanlarını değiştirip değiştirmediğine ilişkin yapılan t testi analiz sonuçlarına göre doğuştan engellilerin özsayı puan ortalamaları ($\bar{x}=18.56$), sonradan engelli olanların özsayı puan ortalamalarından ($\bar{x}=19.13$) daha düşük olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Engelli öğrencilerin özsayı puanları engelin oluş zamanına göre farklılaşmamaktadır ($t_{(64,0)} = .43, p > .05$).

a) Görme engellilerin özsayı düzeyleri, engelin oluş zamanına göre farklılaşmakta mıdır?

Görme engelli öğrencilerin doğuştan veya sonradan engelli olmalarının özsayı puanlarını değiştirip değiştirmediğine ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U testi analiz sonuçlarına göre doğuştan görme engelli olan öğrencilerin özsayı düzeyleri ile sonradan görme engelli olan öğrencilerin özsayı düzeyleri birbirinden farklılaşmamaktadır ($U=129.0, p > .05$).

b) Ortopedik engellilerin özsayı düzeyleri, engelin oluş zamanına göre farklılaşmakta mıdır?

Doğuştan veya sonradan ortopedik engelli olanların özsayı puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre doğuştan veya sonradan ortopedik engelli olmak özsayı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır ($U=77.0, p > .05$).

Problem 4. Görme ve ortopedik engellilerin özsayı düzeyleri, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Görme ve ortopedik engelli öğrencilerin özsayı puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan t testi analiz sonuçlarına göre görme ve ortopedik engelli öğrencilerin özsayı düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir ($t_{(64,0)} = 1.65, p > .05$).

a) Görme engellilerin özsayı düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Görme engelli öğrencilerin özsayı düzeylerinin kız veya erkek olmalarına göre farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan Mann Whitney U testi analiz sonuçlarına göre görme engelli kız öğrenciler ile görme engelli erkek öğrencilerin özsayı düzeyleri birbirlerinden farklılık göstermemektedir ($U=118.0, p > .05$).

b) Ortopedik engellilerin özsayı düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Ortopedik engelli öğrencilerin özsayı puanlarının cinsiyet faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi analiz sonuçlarına göre ortopedik engelli öğrencilerin özsayı puanlarının cinsiyet faktörüne göre farklılaşmadığı görülmektedir ($U=76.50$, $p>.05$).

Problem 5. Görme ve ortopedik engellilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları, engelin türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Kendine yönelik toplumsal tutumları algılamanın görme ya da ortopedik engele sahip olmaya göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t testi analiz sonuçlarına göre, ortopedik engelli ergenler ($x=40.27$), toplumsal tutumları, görme engellilere göre ($x=34.75$) daha olumsuz algılarken bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{(64,0)}=1.75$, $p>.05$). Görme ya da ortopedik engelli olmak kendine yönelik toplumsal tutumları algılamayı farklılaştırmamaktadır.

Problem 6. Görme ve ortopedik engellilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları, engelin oluş zamanına göre farklılaşmakta mıdır?

Görme ve ortopedik engelli öğrencilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamalarının engele doğuştan ya da sonradan sahip olma bakımından farklılık gösterip göstermediğine ilişkin puan ortalamaları, doğuştan engelli olanların toplumsal tutumları daha olumlu algıladığını göstermektedir ($x_{doğ}= 36.0$, $x_{son}= 39.60$). Yapılan t testi analiz sonuçlarına göre ise, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları, engele sahip oldukları zamana göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($t_{(64,0)}=1.08$, $p>.05$).

a) Görme engellilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları, engelin oluş zamanına göre farklılaşmakta mıdır?

Engelin doğuştan veya sonradan edinilmesinin görme engellilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamalarını farklılaştırıp farklılaştırmadığı sorusu Mann Whitney U Test tekniği ile araştırılmış, doğuştan veya sonradan görme engelli olmanın kendine yönelik toplumsal tutumları algılamayı farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U=101.0$, $p>.05$).

b) Ortopedik engellilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları, engelin oluş zamanına göre farklılaşmakta mıdır?

Engelin doğuştan veya sonradan edinilmesinin ortopedik engellilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamalarını farklılaştırıp farklılaştırmadığı sorusu Mann Whitney U Test tekniği ile araştırılmış, doğuştan veya sonradan ortopedik engelli olmanın kendine yönelik toplumsal tutumları algılamayı farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U=103.0$, $p>.05$).

Problem 7. Görme ve ortopedik engellilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Kendine yönelik toplumsal tutumları algılamanın cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t testi analiz sonuçlarına göre engelli öğrencilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları bakımından kızlarla erkekler arasında anlamlı bir fark vardır. Engelli kızların engelli erkeklere göre kendilerine yönelik toplumsal tutumları daha olumlu algıladıkları söylenebilir ($t_{(64,0)}=1.08$, $p>.05$). Fakat $p=.047$, $\alpha=.05$ ' e çok yakın bir rakam olduğundan, aradaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı olmasına rağmen çok yüksek bir fark olduğu söylenemez.

a) Görme engellilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Görme engelli öğrencilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamalarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan Mann Whitney U test analizi sonuçlarına göre, görme engelli öğrencilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır ($U=101.0$, $p>.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında görme engelli kız öğrencilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları erkek görme engellilere göre daha olumlu algıladıkları görülse de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

b) Ortopedik engellilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Ortopedik engelli öğrencilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamalarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi analizine göre, ortopedik engelli öğrencilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır ($U=795.0$, $p>.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ortopedik engelli kız öğrencilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları ortopedik engelli erkeklere göre daha olumlu algıladıkları görülse de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Problem 8. Görme ve ortopedik engelli bireylerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları ile özsayı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Toplumsal tutumları algılama ile özsayı düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla görme ve ortopedik engellilerin "Kendilerine Yönelik Toplumsal Tutumları Algılama Ölçeği"nden aldıkları puanlar ile "Rosenberg Özsayı Ölçeği"nden aldıkları puanlar arasında ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Görme ve ortopedik engelli ergenlerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları ile özsayı düzeyleri arasında $p<.01$ düzeyinde

anlamli pozitif yönde bir korelasyon vardır ($r=.69$). Bu iki değişken arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Kendisine yönelik tutumları olumsuz algılayan bir engellinin özsaygı düzeyi düşme eğilimi gösterirken, tutumları olumlu algılayan engelli bireylerin ise özsaygı düzeyleri olumlu algıyla birlikte yükselme eğilimi göstermektedir. Bir başka ifadeyle; özsaygı düzeyi yüksek olan engelli bireyler kendilerine yönelik toplumsal tutumları olumlu algılandıkça, özsaygı düzeyleri düşük olan engelli bireyler kendilerine yönelik toplumsal tutumları olumsuz algılandıkça eğilimindedirler. Görme ve ortopedik engelli öğrencilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları ile özsaygı düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek derecede bir ilişki bulunmuştur. Fakat bu ilişki, bir değişkendeki değişmenin ne kadarının diğer değişken tarafından açıklandığı konusunda bilgi vermemektedir. Açıklanan varyansın belirlenmesi amacıyla hesaplanan determinasyon katsayısı ($r^2=.48$) olarak bulunmuştur. Buna göre, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin kendilerine yönelik tutumları algılamalarındaki değişmenin %48'i engelli bireylerin özsaygı düzeyinden kaynaklanmaktadır. Aynı şekilde, görme ve ortopedik engelli bireylerin özsaygı düzeylerindeki değişmenin de %48'inin algılanan tutumlar tarafından açıklandığı söylenebilir.

Sonuç

Bu araştırmanın amacı, Ankara ilinde normallerden ayrı eğitilen görme ve ortopedik engelli ergenlerin özsaygı düzeylerinin, toplumun kendilerine yönelik tutumlarını algılamalarına göre değişip değişmediğini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde görme ve ortopedik engelli bireylerin toplumsal tutumları algılamaları ile özsaygı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı, görme ve ortopedik engellilerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılama biçimlerinin özsaygı düzeylerini farklılaştırıp farklılaştırmadığı; görme ve ortopedik engellilerin özsaygı düzeylerinin ve kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamalarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği araştırılmış; görme ve ortopedik engelli ergenlerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları ile özsaygı düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanısıra yüksek özsaygı düzeyine sahip engelli ergenlerle düşük özsaygı düzeyine sahip engelli ergenlerin kendilerine yönelik tutumları algılamaları ve orta özsaygı düzeyine sahip engelli ergenlerle düşük özsaygı düzeyine sahip engelli ergenlerin kendilerine yönelik tutumları algılamaları $p<.001$ düzeyinde farklı bulunmuştur.

Araştırmanın diğer bulguları ise, özsaygı düzeyinin engelin oluş zamanı, türü ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmadığı ve yine kendine yönelik toplumsal tutumları algılamanın engelin oluş zamanı, engelin türü ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları engelli bireylerin kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamalarına göre özsayıgılarını geliştirdiklerini, öte yandan düşünölenin aksine engelin doğuştan ya da sonradan oluşmasının özsayıgı düzeyini farklılaştırmadığını göstermektedir. Engelin türü ve cinsiyetin de özsayıgı düzeyini ve kendine yönelik tutumları algılamayı değiştirmeyen etkenler olduğu görölmektedir. Sonuçta engelli bireylere yönelik tavır ve davranışlarımızın onların özsayıgı düzeyleri üzerindeki etkisi ön plana çıkmaktadır.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırmacının geliştirdiği ölçek sınırlı sayıda engelli okullarına devam eden öğrenciler üzerinde geliştirilmiştir. Ölçek, kaynaştırma öğrencileri üzerinde geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılarak geliştirilebilir. Ayrıca ölçek Ankara il örneğinde geliştirildiğinden farklı illerde bulunan okullardan engelli bireyler üzerinde uygulanarak geçerlik güvenirlik çalışmaları yinelenebilir.
2. Araştırmacı tarafından araştırmaya dahil edilemeyen engellilerin (normallerle birlikte eğitim alan engelliler, işitme engelliler, konuşma engelliler vb) toplumsal tutumları algılamaları ile ilişkide buldukları kimselerin kendilerine yönelik tutumları arasındaki bağdaşımı inceleyen araştırmalar yapılabilir.
3. Engellilerin kendilerine yönelik tutumları algılamalarının özsayıgı düzeyleri üzerindeki etkisi dikkate alındığında başta engelli ana-babaları ve engellilerin bulunduğu okul ve sınıflardaki yönetici, öğretmen, rehber öğretmen (psikolojik danışman) ve diğer öğrencilere engellilere yönelik davranışlarına yön verecek eğitsel rehberlik çalışmaları ve programları verilebilir.
4. Kendine yönelik olumsuz tutum içindeki düşük özsayıgı düzeyine sahip engellilere atılđanlık eğitimi ve özsayıgı geliştirme programı çerçevesinde bireysel ve grupta danışma yardımı verilebilir.
5. Alanyazın incelendiğinde algılama konusunda çok sınırlı araştırmalar yapıldığı gözlenmiştir. Farklı engel gruplarının kendilerine yönelik toplumsal tutumları ve sosyal desteği algılama biçimleri üzerinde daha detaylı araştırmalar yapılabilir.
6. Araştırmacı kaynaştırma sınıflarında görme engelli öğrenci bulunmaması nedeniyle kaynaştırma öğrencilerini araştırmaya dahil edememiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin engelli olmayan bireylerle daha çok birlikte olmaları dikkate alınarak toplumsal tutumları algılama biçimleri üzerinde araştırmalar yapılabilir.
7. Yetişkin engelli bireylerle, engelli ergenler ve engelli çocuklar üzerinde aynı araştırma tekrar edilebilir.

8. Farklı kurumlardaki (normallerle birlikte eğitim alınabilen kurumlardaki) görme ve ortopedik engelli bireylerin karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.
9. Aynı araştırma daha farklı gruplar üzerinde yapılarak daha zengin karşılaştırma sonuçlarına ulaşılabilir. Örneğin, farklı engel grupları, farklı eğitim kurumları, tipik gelişim gösterenler, eğitim almayanlar ve çalışan engelliler de katılarak aynı araştırma yinelenabilir.
10. Engelle yaşama süresi dikkate alınarak yapılacak araştırmalarda engelin oluş zamanının tutumları algılama ve özsaygı ile ilişkisine yönelik daha doyurucu sonuçlara ulaşılabilir.
11. Araştırmanın bulguları düşünülenin aksine engelli bireylerin kendilerine yönelik tutumları olumsuz algılamadıklarını, kendilerine yönelik her tutumu engelli olmalarıyla ilişkilendirmediklerini ortaya koymaktadır. Bu açıdan okul psikolojik danışmanları, engelli öğrencilerle çalışan öğretmen, hizmetli ve yöneticilere engellilerle ilgili önyargılara son verecek grup rehberlik programları geliştirebilir.

Kaynakça

- Adler, A. (1998). İnsanı tanıma sanatı(Çev. K. Şipal). İstanbul: Say Yayınları.
- Akçamete, G. (1992). Üniversitedeki Bedensel Engelli Gençlerin Kendini Kabul Ettiği İlgili Yaygın Sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2).
- Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması. ÖSYM Yayınları.
- Beaty, L. A. (1991). The Effects of Visual Impairment on Adolescents' Selfconcept. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85(3).
- Bent, N.; Jones, A.; Molloy, A.; Chamberlain, M. A.; Tennant, A. (2001). Factors Determining Participation in Young Adults With A Physical Disability: A Pilot Study. *Clinical Rehabilitation*, 2001(15).
- Bıyıklı, L. (1989). Özürlü Çocuk, Toplum ve Aile. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22. (2).
- Çakmak-Güleç, H. (1999). *Özel Sınıflarda ve Kaynaştırılmış Sınıflara Devam Eden İlkokul Düzeyindeki Eğitilebilir Zihinsel Engelli ve Engelli Olmayan Çocukların Benlik Kavramlarının Karşılaştırılması*.Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adölesanlarda Özsaygı*.Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.
- Enç, M. (1961). Ruh Sağlığı Bilgisi.İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Erkan, G. (1990). Ortopedik Özürlü Çocukların Kendini Kabul Düzeyi Üzerine Bir Araştırma.İstanbul: Sakatları Koruma Milli Koordinasyon Kurulu Yayını.
- Garske, G. G. ve Thomas, K. R. (1990). The Relationship of Self-Esteem and Contact to Attitudes of Students in Rehabilitation Counseling Toward Persons with Disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, Sept90, 34(1).
- Hamachek, D. E. (1988). Evaluating Self-Concept and Ego Development Within Erikson's Psychological Framework: A Formulation. *Journal of Counseling and Development*, April88, 66.
- Kılıççı, Y. (1992). Okulda Ruh Sağlığı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (1995). Kişilik.İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Lewin, K. (1948). Resolving Social Conflicts.New York: Harper and Row.
- M.E.B. (1997). Dünya Kadınlar Gününü Karşılarken, Özürlü Kadınlarımız ve Özürlü Çocuklarımızın Annelerinin Yaşadıkları. Ankara: MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Öner, U. (1982). *Benlik Kavramı ile Mesleki Benlik Kavramı Arasındaki Farkın Akademik Başarı ile İlişkisi*.Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

- Özsoy, Y. (1983). Okulöncesi Eğitimde Özürlü Çocukların Durumu, Okulöncesi Eğitim ve Sorunları. Ankara: T.E.D.
- Yayınları, Bilim dizisi No: 7.
- Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (1999). Çağdaş Toplum, Çağdaş Yaşam ve Özürlüler Ön Komisyon Raporları. I.
- Özürlüler Şurası (29 Kasım – 02 Aralık 1999), Ankara.
- Pişkin, M. (2000). Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi (Edt. Yıldız Kuzgun), İlköğretimde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Rehberlik.
- Pogrud, R. , Fazzi, D. ; Lampert, J. (Eds.). (1996). Early Focus: Working with Young Blind and Visually Impaired Children and Their Families. New York: American Foundation for the Blind.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the Adolescent Self-Image. New Jersey: Princeton University Press, USA.
- Schlansker, J. (1984). Self-Esteem and Mastery in Low-Income Mexican- American New Mothers. *Clinical Research*, 32 (5).
- Soares, J. J. F. ve G. Grossi (1999). Psychosocial Factors, Pain Parameters, Mental Health and Coping Among Turkish and Swedish Patients with Musculoskeletal Pain. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 6.
- Şenel, G. H. (1996). Yetersizliği Olan ve Olmayan Gençlerin Yetersizliğe Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2).
- Şener, N. (1999). *İlkokul Dört ve Beşinci Sınıfa Devam Eden İşitme, Görme ve Ortopedik Engelli Çocukların Benlik Kavramlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Wright, B. (1983). Physical Disability: A Psychological Approach. New York: Harper and Brothers.

Pop Up Mekân Tasarımı ve Pazarlama İlişkisi*

Özge CORDAN**
Esra KARAGÖZ***

Özet

Yeni bir gerçeklik ortamı ve algısı yaratarak, her yeni uygulamada mekan kurgusu yeniden tanımlanan ve biçimlenen pop up mekanlar, gerilla deneyim ve etkileşim alanları olarak da adlandırılmaktadır. Süprizli ve şaşırtıcı yöntemlerle, izleyici ile iletişim kurmak ve hatırdı kalıcı farklı bir deneyim yaratmak ve yaşatmak amacıyla tasarlanan pop up mekânlar, öncelikle reklam ve satış amacına yönelik olarak, marka veya ürün tanıtımından imaj güçlendirmeye ve hedef kitle hakkında veri toplamaya kadar pek çok farklı amaca hizmet etmektedirler. Bu anlamda, pop up mekan örnekleri incelendiğinde, tasarım sürecinde konsept kararları verilirken tasarım ve pazarlama arasındaki ilişkinin önemi dikkat çekmektedir. Bu çalışma, postmodern pazarlama yaklaşımları olarak bilinen gerilla ve deneyimsel pazarlama yaklaşımları ile pop up mekân tasarımı arasındaki ilişkiyi esas almaktadır. Gerilla ve deneyimsel pazarlama yaklaşımlarının genel özellikleri, pop up mekân kavramı, mekân tipleri, mekân bölümleri ve öğelerine ilişkin bilgi temelinde, pop up mekân tasarımını etkileyen pazarlama ve tasarım ile ilgili faktörlerin tespiti, sonuç ve öneriler bu yazının ana strüktürünü oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan yöntem ve teknikler; belgesel ve görsel olmak üzere analog ve dijital literatür taraması, çevresel gözlem ve kişisel görüşmelerdir.

Anahtar Sözcükler: Pop-Up Mekân, Pop-Up Mekân Tasarımı, Gerilla Pazarlama, Deneyimsel Pazarlama

The Relationship between the Pop Up Space Design and Marketing Abstract

Pop up spaces those have different and unique spatial organizations to create a new reality and perception in each case can be defined as guerrilla, experiential and interactive environment. Pop up spaces communicating with the target group and creating a memorable experience for the target group in surprising ways are used for different purposes such as making advertising and sales, strengthening the image of brand and gathering data related to the target group and product. In this sense, it is noticed the importance of relationships between design and marketing as conceptual decisions of pop up space designs are examined. This article is based on the relationship between pop up space design and guerrilla and experiential marketing which are postmodern approaches. Definition of design and marketing factors which affects pop up space design, conclusions and recommendations constitute the main scope and the main structure of this article on the bases of distinguishing features of guerrilla and experiential marketing approaches and the concept, types, sections and elements of pop up space design. The research methods of the study are those: literature survey both visual and documentary, environmental observation and interviews.

Key Words: Pop-Up Space, Pop-Up Space Design, Guerilla Marketing, Experiential Marketing

* Bu yazı, İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü İç Mimarî Uluslararası İç Mimarlık Yüksek Lisans Programı-IMIAD kapsamında, Öğr. Gör. Dr. Özge CORDAN'ın danışmanlığında hazırlanan ve savunması 26 Ocak 2012 tarihinde gerçekleştirilen Esra KARAGÖZ'ün "Pop up Mekan Tasarımı ve Pazarlama İlişkisi" konulu tezinden üretilmiştir.

** Öğr. Gör. Dr., İTÜ Mimarlık Fakültesi, İç Mimarlık Bölümü, cordanozge@yahoo.co.uk

*** Mimar, İTÜ Mimarlık Fakültesi, İç Mimarlık Bölümü, karagozes@gmail.com

Giriş

Günümüzde yeni pazarların ortaya çıkışı, rekabetin artışı, ekonomideki dalgalamalar, koşulların hızlı değişimi, teknolojinin, üretim-iletişim araçlarının gelişmesi ve tüketici davranışlarındaki değişimler, işletmeleri ürün tanıtımı ya da imaj/kimlik tanıtmaya/güçlendirme amacıyla yapılan pazarlama faaliyetlerinde, hatırdakalıcı farklı deneyimler yaşatarak ürünlerini pazarlamaya yöneltmektedir. Bir başka deyişle; hedef kitlenin dikkatini çekmek, farkındalık yaratmak ve kitlelerle etkileşime dayalı iletişim kurmak giderek önem arz etmektedir.

Ürünlerin fiziksel gereksinimler yanında duygusal gereksinimleri de karşılaması beklenmekte ve ürünün yaratacağı etki ve yaşatılacak deneyim önem kazanmaktadır. Bu nedenle, ürün ile etkileşim kurarken yaşanan/yaşatılan deneyim, üründen ziyade deneyimin kendisine odaklanmayı pazarlama açısından kaçınılmaz hale getirmektedir. İşletmeler bu amaçla, sınırlı sürelerde açık kalan pop up mekânları gerilla deneyim ve etkileşim alanları olarak kullanmak istemektedirler.

Yeni bir gerçeklik ortamı ve algısı yaratan pop up mekânların en ayırt edici özelliklerinden biri geçici olmalarıdır. Farklı amaç, sektör, zaman, yer ve süreler için tasarlanan sözkonusu mekânlar kolay üretilebilir, taşınabilir, sürdürülebilir, esnek, sökülüp takılabilir, ekonomik vb. tasarım ile ilgili kararlar kadar, sürekli yeniliklerle ortaya çıkmayı, yaratıcılığı kullanmayı, teknolojik referanslara başvurmayı, kitlelerle etkileşime dayalı interaktif ve deneysel iletişim ortamı kurmayı öngören pazarlamaya ilişkin kararlara göre de biçimlendirilmektedir.

Bu makale, postmodern pazarlama yaklaşımları olarak bilinen gerilla ve deneysel pazarlama yaklaşımları ile pop up mekân tasarımı arasındaki ilişkiyi esas almaktadır. Çalışmanın kapsamını; gerilla ve deneysel pazarlama yaklaşımlarının genel özellikleri, pop up mekân kavramı, mekân tipleri, mekân bölümleri ve öğelerine ilişkin bilgi temelinde, pop up mekân tasarımını etkileyen pazarlama ve tasarıma ilişkin faktörlerin tespiti oluşturmaktadır. Kullanılan yöntem ve teknikler; belgesel ve görsel olmak üzere analog ve dijital literatür taraması, çevresel gözlem ve kişisel görüşmelerdir.

Gerilla ve Deneysel Pazarlama

Toplumsallığın giderek öneminin azaldığı postmodern dönemde bireyselliği ön plana çıkan birey, kendi kimliğini yansıtmak, farklılığını göstermek istemektedir. Sözkonusu dönemde bireysel özgürlüğü sınır tanımaz hale gelen birey için her şey kolay tüketilebilir hale gelmiştir. Kişisel haz peşinde koşan birey, tüketim toplumunun yarattığı tüketici kimliğine bürünmüştür. Postmodern tüketici, tüketimin bir parçası olmak istemekle birlikte katılım ve etkileşim içeren deneyimler yaşamayı da istemektedir.

Gerilla pazarlama kavramı, ilk olarak Jay Conrad Levinson (1984) tarafından ortaya atılmıştır (Nardalı, 2009). Levinson'un resmi internet sitesinde gerilla pazarlama: "Yatırım olarak paranın yerine kendi enerjisini kullanma gibi geleneksel olmayan metotlarla, servet, mutluluk gibi geleneksel ve alışılmış hedeflere ulaşma" olarak tanımlanmaktadır [Url-1]. Tüketiciyi tanımayı, gereksinimlerindeki değişimi yakından takip etmeyi, ona değer katmayı, düşük bütçe ayırmayı, kişisel enerji, hayalgücü ve yaratıcılığı kullanmayı, geleneksel olmayan, sürprizli ve şaşırtıcı yöntemlerle beklenmedik yerlerde hedef kitleye ulaşmayı, iletişim kurmayı ve ona tatmin olacağı/hatırlayacağı deneyimler yaşatmayı öneren bir pazarlama yaklaşımıdır.

Postmodern tüketiciye yönelik bir diğer pazarlama yaklaşımı, **deneyimsel pazarlamadır**. Deneyimsel pazarlama, hedef kitlenin ne istediğini tam olarak algılamasını sağlamak, onda ürünle/markayla ilgili hafıza yaratmak amacıyla izleyicinin ürün ve hizmetle ilgili sürece dâhil edildiği, sürprizlerle şaşırtarak deneyimlerin yaşatıldığı, beklentilerinin ve memnuniyetinin sağlandığı bir pazarlama yaklaşımıdır. Deneysel pazarlama kavramını ilk olarak, "Deneyim Ekonomisi" adlı makalede tanımlayan Pine ve Gilmore (1998), işletmelerin müşteriler için hatıra oluşturan unutulmaz deneyimler tasarlaması gerektiğinden bahsetmektedirler. Yaşatılacak deneyimleri *eğlenceli, eğitici, estetik ve sürükleyici* olmak üzere dört grupta toplayan yazarlar, deneyimi; aktif ve pasif katılım ve çevresel ilişkiyi; güçlü ve zayıf olmak üzere farklı düzeylerde kategorize etmektedirler.

Postmodern pazarlama yaklaşımları olarak bilinen *gerilla* ve *deneyimsel pazarlama* yaklaşımları, postmodern tüketicinin istek ve taleplerini karşılayacak niteliktedir. Gerilla¹ ve deneyimsel² pazarlama yaklaşımlarının benzer olduğu kadar ayırt edici özellikleri de bulunmaktadır. Her iki pazarlama yaklaşımı da *müşteri odaklı olma, sembol kullanma, düşük maliyet, yaratıcı fikir üretme ve bütünsel deneyim sunma*, anlamında benzeşmektedirler. Ancak, *birkaç yöne büyüme, teknolojiyi kullanma, rakiple işbirliği yapma ve öncelikle mevcut pazara yönelme* başta olmak üzere, gerilla pazarlamanın deneyimsel pazarlamadan farklılaşan yönleri bulunmaktadır (Karagöz, 2012).

Gerilla ve Deneyimsel Pazarlamadan Deneyimsel/Gerilla Mekâna

Gerilla ve deneyimsel pazarlama yöntemleri, gerilla sanattan gerilla mekâna pek çok farklı alanda karşımıza çıkmaktadır. Alışveriş merkezlerinde, sokaklarda, bina cephelerinde beklenmedik bir an, yer,

¹ Jay Conrad'ın gerilla yaklaşımını geleneksel pazarlama yaklaşımında ayıran 20 özelliği hakkında detaylı bilgi için "İleri, N., Shamuratova M. (2007). Gerilla Pazarlama, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Ankara, Ocak 2007" bakılabilir.

² Deneyimsel pazarlamaya ilişkin özellikler hakkında daha detaylı bilgi edinmek için, Tuncer, Toksü vd. tarafından, The Brand Age dergisinin nisan (2010) sayısında yer alan "Deneyimsel Pazarlama" adlı yazıya bakılabilir.

zaman ve mekanda karşımıza çıkabilen ve çağrışımsal kodlar barındıran grafitiler, sokak enstalasyonları v.b., kişiler ve gruplar tarafından kimlik kanıtlama/gösterme amacıyla kullanılmış olsalar dahi zamanla kitlesel ilgi görmüş, popülerleşmiş ve potansiyellerinin farkına varılmıştır. Bu anlamda, geçici ortamlar yaratarak iki ve üç boyutlu uygulamalarla kendini var eden, kullanım çeşitliliği ve sayıları her geçen gün artan, anın ruhunu yaşatarak etkinlik ve deneyim alanlarına dönüşen iletişim ortamları giderek dikkat çekmektedir.

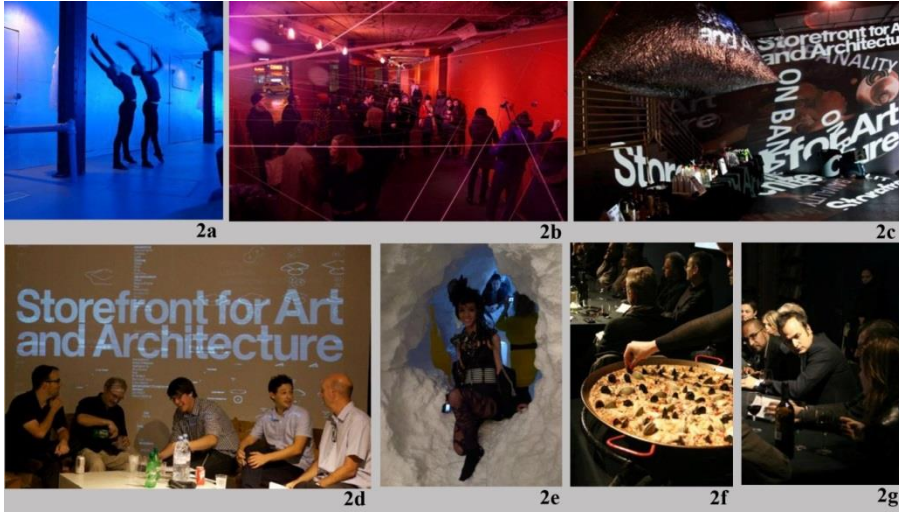
Günümüzde mekân ile etkileşim kurmak, mekânı deneyimlemek ve deneyimletmek, deneysel sanat çalışmalarına yön vermektedir. Örneğin; İstiklal Caddesi'nde Yapı Kredi Kültür Merkezi'nin yan duvarında yapılan *Aktif Strüktürler v1.1: Akustik Formasyon* adlı enstalasyon (Şekil 1a, 1b, 1c, 1d), İstiklal Caddesi'nin deneyimlenen ritmine ait katmanlardan biri olan sesin akustik hafızasının, matematiksel olarak tanımlanması, mimariye aktarılması ve görsel olarak deneyimlenebilmesi ile çok katmanlı bir algıya gönderme yapmayı hedeflemektedir. Enstalasyonu izleyen kişi için bu görsel algı, İstiklal Caddesi'nin ritmiyle beraber gerçekleşmektedir [Url-2].



Şekil 1a, 1b, 1c, 1d. Aktif Strüktürler v1.1: Akustik Formasyon, İstiklâl Caddesi, İstanbul-Türkiye [Url-3].

New York'ta bulunan ve farklı etkinliklerin yer aldığı *Storefront for Art and Architecture*' da (Şekil 2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 2f) mimarlık, tasarım ve sanat alanlarındaki yenilikçi yaklaşımları destekleyen sergi, film gösterimi, workshop, konferans gibi aktiviteler yer almakta ve sözkonusu mekan her aktiviteye göre sürekli yenilenmekte, fonksiyonu, tasarımı ve kullanıcısı sürekli değişmektedir.

Mekân, içinde yer alan her yeni aktivite ve sosyal etkileşimle farklı bir kimliğe bürünmekte ve aktiviteler facebook sayfasından takip edilebilmektedir. Böylece mekânla ilgili görsel hafıza paylaşılmaktadır [Url-4].



Şekil 2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 2f. Storefront for Art and Architecture, New York-ABD, 2010-2012 [Url-5].

Günümüzde yeni bir gerçeklik olarak adlandırılan, kamusal ya da özel alanlarda geçici sürelerle varolan mekânlar, genellikle *popup mekân*olaraktanımlanmaktadır [Url-6].

Pop up mekânlar; birbirinden farklı karaktere sahip yerlerde konumlandırılabilen, farklı amaçlara hizmet edebilen ve geçici süreler için tasarlanmış mekânlardır. Gerilla ve deneyimsel pazarlama yaklaşımlarına ait özellikleri kullanarak biçimlendirilen pop up mekânlar, bu nedenle gerilla deneyim ve etkileşim alanları olarak da anılmaktadır.

Reklam amacına yönelik olarak kullanılan pop up mekânlar; sınırlı üretim yapılan yeni bir ürünün tanıtımı, katalog tanıtımı, imaj tanıtma/tazeleme/güçlendirme vb. amaçlara hizmet etmektedir. Pop up mekânların *satış* amacıyla kullanımında reklam, satışı özendirme, halkla ilişkiler ve kişisel satış yöntemlerini ön plana çıkaran düzenlemeler ve etkinlikler ön plana çıkmaktadır. Pop up mekânlar, *veri toplama* amacıyla da kullanılmaktadır, (Karagöz, 2012). Pop up mekân aracılığıyla yaratılmış olan sosyal ortam, etkinliğe katılanların tanıtım nesnesi/ürünle olan ilişkilerini ve reaksiyonlarını ilk elden gözleme ve test etme imkânı sağlamaktadır. Bu mekânlar, özellikle online satış yapan işletmeler açısından hedef kitlenin belirlenmesi ve yeni bir pazarı test etme anlamında yararlıdır.

Daha ziyade küçük ve orta ölçekli işletmeler tarafından kullanılan pop up mekânlar, zamanla büyük işletmeler ve online satış yapan firmalar tarafından da tercih edilir olmuştur. Pop up mekânlar, hedef kitleyi,

beklenmedik bir yerde, beklenmedik bir ürünün satışıyla, ürünle ilgili bir sergi ya da etkinlikle karşılayabilirler. Kendini duyurma ve varetme şekli de vur kaç taktiğine dayalı olan pop up mekânların davetiyeleri, çoğunlukla sosyal paylaşım sitelerinde yayımlanmaktadır. Amaç heyecan ve deneyim yaşatmak ve ortadan kaybolmaktır. İlgi çekici olduklarında, medyada yer alan haberler sayesinde daha büyük kitlelerle buluşabilmektedirler.

Gerilla sansasyonu olarak tanımlanan bu yöntem, pop up mekânların doğasında varolan geçicilik, değişim ve çeşitlilik özellikleri ile birleşince, kitlelerde “*kaçırmamalıyım*”! hissi yaratmaktadır. Kokteyl ve konser eşliğindeki açılış törenlerine, kentsel sanat performanslarına, müzik festivallerine ve/veya spor etkinliklerine entegre olmalarıyla bu geçici mekânlar, tanıtım veya satışın ötesinde yaratılmış bir gerçekliğin deneyimlendiği performans alanlarıdır. Pop up mekânlar, tanıtım nesnesi ile hedef kitle arasında dolaylı ya da doğrudan iletişim kurulmasına ve böylece verilmek istenen mesajın izleyiciye deneyimletilmesine aracılık ederler.

Pop Up Mekân Tipleri, Mekân Bölümleri ve Öğeleri

Pop up mekânların, ilk olarak geçici süreler için kurulan pazar yerleri ile ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bu anlamda, Anadolu kültüründe yer alan çerçileri, seyyar satıcıları pop up mekânın geleneksel izdüşümleri olarak değerlendirmek mümkündür (Şekil 3a, 3b). Alışveriş merkezlerinde geçici süreler için yer alan kiosklar ise ilk pop up mekân örnekleri olarak kabul edilmektedir. Pop up mekânların alışveriş merkezlerindeki kiosklardan caddelerdeki dükkânlara geçişi ilk olarak, 2003’te perakende zinciri Target’ın New York Rockefeller Center’da 140 m² lik mağazasını pop up mekân olarak düzenleyip, moda tasarımcısı Isaac Mizrahi’nin bayanlar için hazırladığı gösterişli ama düşük bütçeli yeni koleksiyonunu tanıtması ile gerçekleşmiştir [Url-7]. Zamanla, pop up mekânlar çeşitlenmiş farklı yer, amaç ve süreler için tasarlanan, taşınabilir, kolayca sökülüp takılabilir vb. özelliklere sahip mobil mekânlar ortaya çıkmıştır (Şekil 3c). Fiziksel deneyimin ötesine geçen sanal uygulamaların devreye girmesiyle de pop up mekân uygulamaları artmıştır.



3a



3b

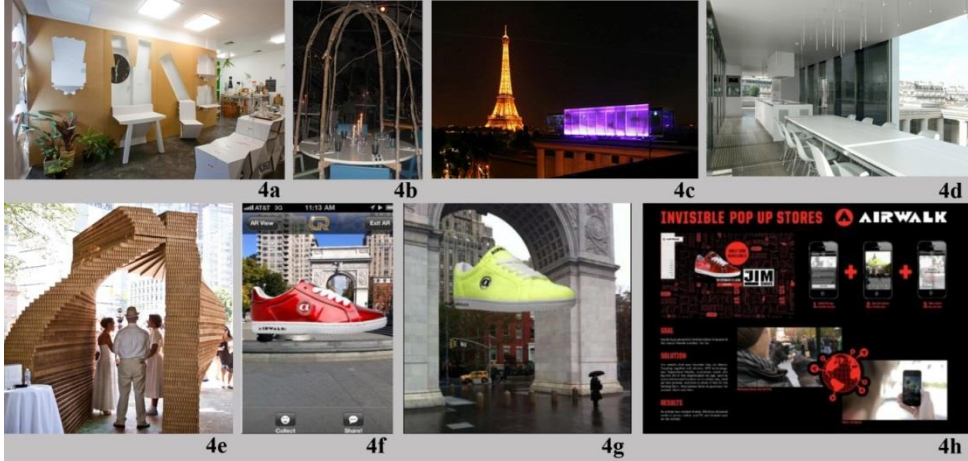


3c

Şekil 3a.Seyyar satıcı/çerçi [Url-8]. Şekil 3b.Çengelköy’de bir pazar yeri, İstanbul, 2011.Şekil 3c. Target Holiday Boat Pop Up Store [Url-9].

Pop up mekânları; *iç mekânda yer alan pop up mekânlar*, *mobil olarak tasarlanan pop up mekânlar* ve *sanal olarak deneyimlenen pop up mekânlar* olmak üzere üç grupta incelemek mümkündür (Karagöz, 2012).

- ***İç mekânda yer alan pop up mekânlar***, mevcut bir alanda geçici süreler için tasarlanan mekânlardır. Melbourne’de tasarım festivalinde açılan ve iç mekânda konumlanan *Platform 322* (Şekil 4a) ile Londra Tasarım Haftası’nda Fin Enstitüsü tarafından açılmış olan pop up restoran, bu gruba örnektir (Şekil 4b).
- ***Mobil pop up mekânlar***, birbirinden farklı karaktere sahip yerlerde konumlanabilen ve mobilitesi olan (hareket edebilen, taşınabilen, demontable vb.) mekânlardır (Şekil 4c, 4d, 4e). Paris’te modern ve çağdaş sanata ev sahipliği yapan Le Palais’in Tokyo’nun Electrolux markasıyla beraber gerçekleştirdiği pop up restoran projesi, bu gruba örnektir.
- ***Sanal olarak deneyimlenen pop up mekânlar***, bilgisayar ortamında canlandırılan üç boyutlu görüntülerin, insanda gerçeklik algısı yaratacak biçimde deneyimlendiği/deneyimletildiği mekânlardır. *Airwalk*’un cep telefonu uygulaması kullanılarak telefon yardımıyla algılanabilen ve alışveriş yapılabilen geçici mağazası bir sanal pop up mekân



Şekil 4a. Platform 322, Melbourne-Avustralya, 2010 [Url-10].

Şekil 4b. Finish Pop-Up Restaurant, Londra-İngiltere, 2010 [Url-11].

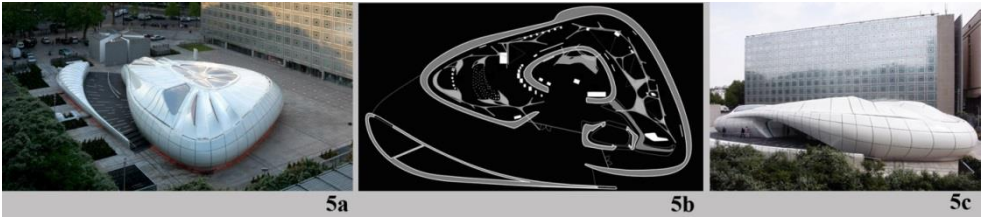
Şekil 4c, 4d. Nomiya Temporary Restaurant, Paris-Fransa, 2009-2011 [Url-12].

Şekil 4e. Kiss - Pop up Şapel, Central Park, New York-ABD, 2011 [Url-13].

Şekil 4f, 4g, 4h. Airwalk, New York, Los Angeles-ABD, 2010 [Url-14].

Pop up mekânlar; kullanım amacı, konumlandığı yer, etkinlik süresi, pazarlama ve tasarım kararlarına bağlı olarak farklı mekân bölümleri ve öğelerine sahiptir. Genel olarak, pop up mekan kurgusunu; giriş-çıkış ve sirkülasyon, iletişim, sergi, prova ve etkinlik bölümleri oluşturmaktadır (Karagöz, 2012).

- **Giriş-çıkış ve sirkülasyon bölümü**, pop up mekanın mobil veya iç mekanda olmasına göre değişiklik göstermektedir. Özellikle dış mekanda kurgulanan pop up mekanların giriş-çıkış ve sirkülasyon alanları kimi zaman kolayca algılanabilirken kimi zaman merak uyandırmak, keşif duygusu ve farkındalık yaratmak için gizlenmektedir. Mekan kurgusunda, sirkülasyon ve çıkış bölümü (eğer giriş ve çıkış aynı yerden verilmemişse) genellikle daha tali alanlarda çözülmektedir. Örneğin; farklı şehirlerde meydan/parklarda konumlandırılan ve sanat galerisi işlevi gören *Chanel Mobile Art*'ta, girişin nerede olduğu mekâna yaklaşırken kolaylıkla algılanabilmektedir. Bir deniz kabuğunu andıran söz konusu pop up mekânda, giriş ve çıkış farklı yerlerde. Giriş bölümü daha geniştir ve hemen rampanın bitişinde konumlanmıştır. Çıkış bölümü ise biraz daha ileride, dikkat çekmeyen dar bir açıklıkta yer almaktadır (Şekil 5a, 5b, 5c).



Şekil 5a, 5b, 5c. Chanel Mobile Art, Hong Kong, Tokyo, New York, Paris, 2008 [Url-15].

- **İletişim bölümü**, müşteri ya da katılımcılarla etkileşimin/iletişimin yaratıldığı bölümdür. Bu şekilde, hem müşteri talepleriyle birebir karşı karşıya gelmek hem de hedef kitlenin gözlenmesi mümkün olmaktadır. İletişim bölümü, pop up mekânın mekân kurgusuna bağlı olarak farklı fonksiyonlara hizmet edebilmektedir. *Comme des*

Garçons'un, Pocket koleksiyonunu tanıttığı ve sattığı pop up mekânın girişinde bulunan satış ve danışma bölümü, arkasındaki bölücü panel ile birlikte mekânın dışarıdan algılanan vitrin bölümünü oluşturmaktadır (Şekil 6a). Online dergi *Wired* için açılan pop up mekâna ait satış ve danışma bölümü ise, grafik olarak algılanan ve soru sorarak müşterilerle iletişim kuran ve müşterilere mesaj veren bir tasarıma sahiptir (Şekil 6b). *Chanel Mobile Art*'ta, girişe yakın yerde konumlandırılan iletişim bölümü, danışma ve vestiyer olarak da kullanılmaktadır (Şekil 6c).



Şekil 6a. Comme des Garçons Pocket Store, 2008 [Url-16].

Şekil 6b. Wired, New York,-ABD, 2009 [Url-17].

Şekil 6c. Chanel Mobile Art, Hong Kong, Tokyo, New York, Paris, 2008 [Url-18].

- **Sergi bölümü**, ürünlerin sergilendiği bölümdür. Sergi düzeni ve konsepti, mekân kurgusuna göre farklılaşmaktadır. Müşterilere, markaya ya da kimliğe yönelik deneyim yaşatmak hedeflendiğinden, sergi bölümünde çoğu zaman bir sanat galerisi atmosferi oluşturulmaktadır. Marka ya da kurum kimliğine ilişkin semboller kullanmak da yaygın bir uygulamadır. Bu şekilde, markaya ya da kimliğe ilişkin deneyim yaşatmak mümkün olmaktadır. Amerika'da, süpermarket kültürüyle ilişki kurmak amacıyla market arabaları kullanılarak bir enstalasyon yapılmış ve ürünler enstalasyonun bir parçası olarak sergilenmiştir (Şekil 7a). Benzer bir biçimde, İskoçya'da eski bir düğün arabası fabrikasında konumlanan *Comme des Garçons*'ın pop up mekânında gerçek bir düğün arabası kullanılarak, ürünler enstalasyonun parçası haline getirilmiştir (Şekil 7b). *Nike*'ın pop up mekânında da ürünler sanat eseri gibi sergilenmiştir (Şekil 7c). *Chanel*'e ait olan mobil pop up mekânda ise markaya ait olan bir çantadan esinlenerek oluşturulan sanat eserleri sergilenmiştir. Fütüristik, akışkan ve heykelsi tasarımıyla mobil pop up mekânın kendisi de, markanın yenilikçi karakterinin iç ve dış mekanda deneyimlendiği bir sanat eseri gibidir.



Şekil 7a Comme des Garçons Gerilla Store, Los Angeles-ABD, 2008 [Url-19].

Şekil 7b Comme des Garçons Gerilla Store, Glasgov, İskoçya, 2009 [Url-20].

Şekil 7c Nike 1960, Roma, İtalya, 2008 [Url-21].

Şekil 7d Chanel Mobile Art, Hong Kong, Tokyo, New York, Paris, 2008 [Url-22].

- **Prova bölümü**, ürünlerin denendiği bölümdür. Pop up mekânın kullanım amacına uygun olarak farklı fonksiyonlara hizmet etmektedir. Bu bölümde, markanın ya da kurumun kimliğine vurgu yapan karakteristik öğelerin kullanımı da sözkonusudur. Isaac Mizrahi'nin ürünlerinin tanıtıldığı ve ön satışının yapıldığı Target'a ait pop up mekânın prova alanları, mekân içine serbest bir şekilde yerleştirilmiştir (Şekil 8a, 8b, 8c, 8d). Target'ın amblemi şeklindeki yuvarlak prova alanları, aydınlatma ile birlikte düşünülererek tasarlanmıştır. Bu pop up mekânda prova bölümü, markanın kimliğini yansıtan önemli bir görsel öğe olarak mekâna eklenmiştir.



Şekil 8a, 8b, 8c, 8d. Target - Isaac Mizrahi, New York,-ABD, 2003 [Url-23].

- **Etkinlik bölümü**, iç mekânda olabileceği gibi dış mekânda da yer alabilmektedir. Pop up mekânın kullanım amacına bağlı olarak etkinlik bölümünün kurgusu ve tasarımı değişmektedir. Düzenlenen etkinliklerin amacı, marka ya da tanıtılmak istenen kimlikle ilgili algısal, eğlenceli, sürükleyici, sürprizlerle dolu bir deneyim yaşatmak

ve farkındalık yaratmaktır. *Quiksilver*'ın *Pop-Up Shop & Mini-Ramp* isimli pop up mekânında, markayla ilişki kuran bir etkinlik olarak kaykay yapılan mini bir rampa kurulmuş, kaykay yarışması düzenlenmiş, kazananlara hediyeler verilmiş ve süreç filme çekilerek televizyonda şov olarak yayınlanmıştır (Şekil 9a). *Levi's* markası, farklı şehirlerde pop up mekânlar açmış ve bu mekânlarda şehrin potansiyeline uygun konular seçilerek workshoplar düzenlemiştir. (Şekil 9b). *Rockport Torsion by Adidas* pop up mekânında, mekân yüzeylerine yapılan projeksiyonlarla interaktif marka deneyimi yaşatan aktiviteler, moda ve dans şovları ile oyunların olduğu etkinlikler düzenlenmiştir (Şekil 9c).



Şekil 9a. Quiksilver Pop-Up Shop & Mini-Ramp, New York-ABD, 2009 [Url-24].

Şekil 9b. Levi's® Print Workshop, San Francisco-ABD, 2010 [Url-25].

Şekil 9c. Rockport Torsion by Adidas. New York-ABD, 2007 [Url-26].

Pop up mekânın nerede ve ne amaçla kullanılacağına ilişkin pazarlama ve tasarım ile ilgili kararlar, pop up mekân öğelerini de biçimlendirmektedir. Pop up mekân öğelerini; fiziksel ve algısal olmak üzere iki grupta toplamak mümkündür (Karagöz, 2012).

•**Fiziksel öğeler**, duyu organlarımızla somut olarak algıladıklarımızdır. Fiziksel öğeler; *Mimari öğeler*, *iç mimari öğeler* ve *diğer öğeler*' den oluşmaktadır.

Mimari öğeler; dış kapuk, giriş kapısı, vitrin ve sirkülasyon elemanları (merdiven, rampa vb.) pop up mekânın mimari öğeleridir. Sözkonusu öğeler, pop up mekânın pazarlama anlayışına ve tasarım kararlarına uygun olarak biçimlendirilmektedir. Mimari öğeler; iç mekân atmosferini dışa yansıtmak, kitlelerin dikkatini çekmek, heyecan ve merak uyandırmak açısından da önem taşımaktadır. Kolay ve esnek kurulum, düşük maliyet, kolay üretilebilirlik/taşınabilirlik/sökülüp takılabilirlik, teknolojinin yenilikçi ve yaratıcı bir biçimde kullanımı, tanıtılan ürünün ya da

marka/kurumun kimliğini/imağını yansıtan grafik öğelerin kullanımı v.b özellikler, tasarım açısından ön planda tutulan kriterlerdir.

Illy'nin yeni ürünü olan espresso makinasını tanıtmak amacıyla tasarlanan, *The Push Button House*, ilk olarak Haziran 2007'de Venedik Bienali'nde yer almıştır. Ardından, Ekim 2008'de Wine & Food Festival sırasında Meatpacking District ve Aralık 2010 yılında Time Warner Center'da olmak üzere New York'ta iki kere daha sergilenmiştir. Bu pop up mekân, *Illy*'nin yeniliğe, sanata, sürdürülebilirliğe verdiği önemi yansıtmaktadır. Sanatçı ve mimar Adam Kalkin tarafından tasarlanan mekân, deniz taşımacılığı için kullanılan bir konteynerin dönüştürülerek yeniden kullanılması ile oluşturulmuş mini bir kafedir. Bu konteyner, bilgisayar destekli hidrolik bir sistem sayesinde bir düğmeye basılarak 90 saniye içinde açılmakta ve kompakt bir konteynerden mobilyalı, fonksiyonel bir mekâna dönüşmektedir. Çelik, ahşap, pleksiglas ve geri dönüşümlü malzemeler kullanılarak tasarlanan bu pop up mekân lounge, mutfak ve kütüphane bölümlerinden oluşmuştur (Şekil 10a, 10b, 10c, 10d), [Url-27].



Şekil 10a, 10b, 10c,10d. The Push Button House, Venedik-İtalya/2007; New York-ABD/2008-2010 [Url-29].

Dünyanın çeşitli limanlarını gezen *Puma City*, 24 konteynerin üç kat üst üste yığılmasıyla oluşturulmuştur. İlk olarak 2008'de Boston'da açılan bu pop up mekân ardından Alicante-İspanya ve Stokholm-İsveç'te yeniden sergilenmiştir.

Puma City'nin pop up mekânı; çıkmalar, teraslar ve duvarların dış yüzeyine işlenmiş marka kimliğini yansıtan dev Puma logosuyla akılda kalıcı ve ilgi çekici bir örnektir (Şekil 10e, 10f, 10g, 10h). Yapı düşük maliyetle minimumda çözülmüştür. Tasarımı uluslararası yönetmeliklere uygundur. Kolay monte/demonte edilebilmesi sayesinde duraklanan limanlarda kolay ve hızlı bir biçimde kurulabilmektedir [Url-28].



Şekil 10e, 10f, 10g, 10h. Puma City, Boston-ABD, Alicante-İspanya; Stockholm- İsveç, 2008 [Url-30].

İç mimari öğeler; mobilya ve aksesuarlar, malzeme, renk ve aydınlatma (genel, lokal ve efekt aydınlatma) elemanlarının seçimi, kullanımı ve tasarımı iç mimari öğeleri oluşturmaktadır. İç mimari öğeler, pop up mekânın pazarlama anlayışı ve tasarım kararlarına göre biçimlendirilmekte, farklı, alışık olunmayan, şaşırtan, ilüzyona dayalı, akılda kalıcı bir iç mekân atmosferi yaratmak hedeflenmektedir. Ayrıca; iç mekân öğelerinin yaratıcı-yenilikçi kullanımı, düşük maliyet, kolay üretilebilir/dönüştürülebilir/ esnek çözümler, marka ya da kurum imajını yansıtan grafik öğelerin yaygın kullanımı vb. özellikler tasarım açısından önemli kriterlerdir.

Takı tasarımcısı Irene Neuwirth için tasarlanan *Fibulae* isimindeki pop up mekân, altın rengine boyanmış yüz tabaka anodize edilmiş alüminyum kullanılarak tasarlanmıştır (Şekil 11a, 11b). Lüks kavramı hissettiren mekânda değerli taşlardan yapılmış olan takılar sembolize edilmiştir. Sergi ünitesinin içine yerleştirilen gizli aydınlatmalar da yaydığı pırıltılar ile verilmek istenen hissi güçlendirmektedir. Ayrıca, sergileme ünitesinin altın renginde olması sembolik bir anlam taşımaktadır. Dallı, budaklı gibi algılanan altın rengi kafesin bitki sapını andıran bölümlerinin dışı açıldığı noktalar cam fanuslarla kapatılarak, cam fanuslar içinde metal-taş dengesinin incelikle tasarlandığı takılar sergilenmiştir. Architectural Systems malzeme ve etkinlik sponsorudur. Yaratıcı ve orjinal tasarım bu şekilde minimum harcamayla uygulanabilmiş, sergi mekânının kendisi sergilenen objelerle iç içe geçmiş ve bütünlük sağlanmıştır.

Zou corp.'a ait olan ve bir konteynerin dönüştürülerek yeniden kullanılmasıyla tasarlanmış olan pop up mekân, küçük bir alana sahiptir. Ancak duvar ve tavanda ayna kullanımıyla sınırlanmışlık hissi yok edilmiş, mekân algısı genişletilmiştir (Şekil 11c). LED aydınlatma ile ayna kaplanmış yüzeylerin kesişimleri belirginleştirilerek vurgulanmış ve mekân içinde ayna kullanımı ile yaratılan sonsuzluk hissi güçlendirilmiştir. Bu şekilde düşük maliyetle yaratıcı çözümler üreterek hedef kitleyi şaşırtmak ve etkilemek mümkün olmuştur.



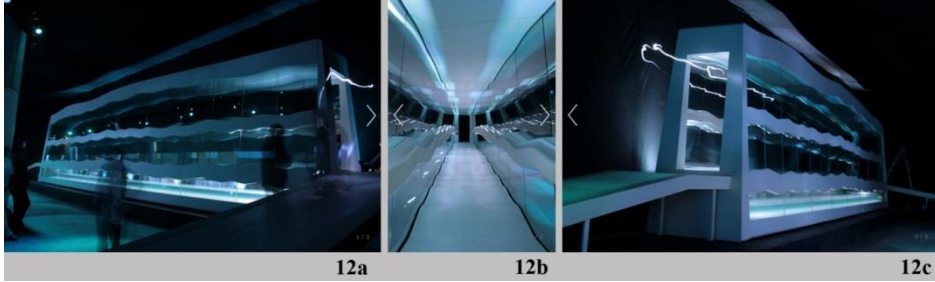
Şekil 11a, 11b. Irene Neuwirth & TheVeryMany, New York-ABD, 2011 [Url-31].

Şeki 11c. Zou corp., Varşova-Polonya, 2010 [Url-32].

Diğer Öğeler; teknik gereksinimleri karşılayan HVAC (ısıtma, havalandırma, klima sistemleri) ve güvenlik sistemleri ile pop up mekanın dış yüzeyinde yer alan enformatik ve yönlendirme amaçlı logo, tabela, işaret vb., pop up mekan tasarımında rol oynayan diğer öğelerdir. Özellikle, mobil pop up mekânlar kamusal alanlarda konumlandığı ve genel olarak bulunduğu yerin enerji hattına doğrudan bağlanamadığı için HVAC, elektrik ve güvenlik gibi konular tasarım açısından dikkete alınması ve yaratıcı çözüm geliştirilmesi gereken önemli teknik konulardır. Teknik gereksinimleri plug-in yöntemlerle çözmek ve farklı ülke ve iklim koşullarında bulunma durumunda, ilgili bina yönetmeliklerine uygun çözüm önerileri geliştirmek gerekmektedir. Bu anlamda, pop up mekânın bütün halde ya da parçalar halinde taşınabilir ve kolayca monte/demonte edilebilir olması önemlidir. Yönlendirme ve enformasyon amacıyla kullanılan öğelerin de hem reklam açısından hem de grafik öğe olarak ilgi çekici-akılda kalıcı olması, sembolik ve çağrışımsal mesajlar üretip-iletmesi tasarıma değer katmaktadır. Puma yelkenlisiyle birlikte tura çıkan kargo gemisinde taşınan ve farklı kıtaları gezen *Puma City*'de teknik gereksinimler, farklı iklim koşullarına ve yönetmeliklere uygun olarak çözülmüş, plug-in elektrik ve HVAC sistemleri kullanılmıştır. Markanın ambleminin dış yüzeyde ve kolaylıkla algılanabilir oluşu, farkındalığı arttırmaktadır (Şekil 11a,11b), [Url-30].

•**Algısal Öğeler;** *görsel, duyuusal, tatsal, kokusal ve dokunsal* olmak üzere duyu organlarımızla algıladığımız ve geçmiş deneyimlerimizle belleğimizde yer etmiş olan simgesel/anlamsal çağrışımlar yaratan kodlar ve imgeler aracılığı ile mesaj ileten soyut öğelerdir. Bu şekilde yaratılan atmosfer, tanıtılan ürün ya da markanın imajı ile bütünleşmektedir. *The Level Tunnel* isimli pop up mekânda tasarımcı, Level Vodka'nın verdiği hissi duyma, koklama ve tatma gibi farklı duyularla katılımcılara deneyimletmeyi hedeflemiştir. Bu algılar bir arada yaşandığında Level Vodka'nın verdiği his mekânsal olarak deneyimlenmiş olmaktadır. Bir tünel olarak tasarlanan pop up mekâna giren ziyaretçiler, yol boyunca limon ve

sedir kokusu almakta, tünelin sonunda ise isterlerse firmanın yeni ürününü (votka) tadılmaktadır. Tünelde, deneyimsel mekânı gözü kapalı geçen kişilerin hareketiyle aktive olan koku ve ses ortama yayılmaktadır. Ses, votka şişelerinin flüt gibi kullanılması sonucu ortaya çıkan sestir. Pop up mekânın şeffaf dış yüzeyinde kullanılan dalga formu, mekâna hafif, sıvı ve akışkan bir görünüm kazandırmaktadır. Dalga formuna entegre edilen aydınlatma elemanları ise mekan algısını güçlendirmektedir (Şekil 12a, 12b,12c), [Url-33].



Şekil 12a, 12b, 12c. The Level Tunnel, Mexico City-Meksika; Atina-Yunanistan; Paris-Fransa, 2008 [Url-34].

Pop Up Mekân Tasarımını Etkileyen Faktörler

Yaratılmış gerçekliğin deneyimlendiği pop up mekânlar, müşteri/izleyici/hedef kitle olarak adlandırılan kullanıcılar ve ürün hakkında veri toplamak, onların ilgisini çekmek, şaşırtmak, farklı bir deneyim yaşatmak için satış ve reklam amacıyla kullanılan geçici performans alanlarıdır.

Pop up mekânlar, her yeni durumda yeniden tanımlanan/tariflenen mekân bölümleri, mekân kurgusu, mekân tipi, amaç, içerik, konum, süre ve etkinlik sayısı açısından birbirlerinden ayırt edici özelliklere sahiptirler.

Bu çalışma kapsamında incelenen örneklerden de anlaşılacağı gibi, pop up mekân tasarımında, tasarıma ilişkin kararlar kadar pazarlamaya ilişkin hedefler de önem taşımaktadır. Farklı amaç, sektör, süre ve yerler için tasarlanan pop up mekânlar, gerilla ve deneyimsel pazarlama yaklaşımlarının farklı yolları deneme, sıradanlıktan uzaklaşma, her seferinde yeni, yaratıcı yöntemlerle hedef kitlenin karşısına çıkma ve onları şaşırtma anlayışına göre biçimlendirilmektedir.

Pop up mekân tasarımında, farklı pazarlama hedeflerine uygun, orjinal ve farklı bir mekân kurgusu yaratmak esastır. Gerilla ve deneyimsel pazarlama taktikleriyle biçimlendirilen pop up mekânlar için tasarıma ilişkin belirgin kriterler olmamakla birlikte; süprizli, dikkat çekici, ilüzyona,

performansa dayalı, izleyici ile doğrudan iletişim kurmayı hedefleyen interaktif bir anlayışla mekânı kurgulamak önem taşımaktadır.

Öte yandan; düşük maliyetli malzeme ve mobilya kullanmak, malzeme ve mobilyanın yenilikçi/özgün/sıradışı kullanımlarına yönelmek, marka ya da ürünün imajını/kimliğini yansıtan yazı ve grafik öğeleri doğrudan ya da dolaylı yollardan kullanmak, teknolojik referansları kuvvetli, kolayca sökülüp takılabilen, taşınabilir, gerektiğinde yeniden kullanıma elverişli esnek çözüm önerileri geliştirmek gibi tasarıma ilişkin kararlardan da söz etmek mümkündür.

Tablo 1’de, pop up mekan tasarımını etkileyen pazarlama ve tasarıma ilişkin faktörler özetlenmiştir, (Karagöz, 2012).

Tablo 1. Pop Up Mekân Tasarımını Etkileyen Faktörler

Pazarlamaya İlişkin Faktörler							
Sektör	Deneyim Türü	Pazarlama Yaklaşımı Özelliği	Amaç	Mekân Tipi	Etkinlik Süresi	Etkinlik Sayısı	Yer Seçimi
<ul style="list-style-type: none"> •Giyim/ Moda/ Tekstil •Güzellik ve Bakım •Gıda •Kimya •Medya (Online Magazin) 	<ul style="list-style-type: none"> •Eğlenceli Deneyim •Estetik Deneyim •Eğitici Deneyim •Sürükleyici Deneyim 	<ul style="list-style-type: none"> •Sembol Kullanma •Birkaç Yöne Büyüme •Düşük Maliyet •Teknolojici Kullanma •Rakiple İşbirliği Yapma 	<ul style="list-style-type: none"> •Ürün Tanıtımı ve Satış •Veri Toplama ve Satış •İmaj Tanıtımı-İmaj Güçlendirme •İmaj Tanıtımı-İmaj Güçlendirme ve Satış 	<ul style="list-style-type: none"> •Pop up iç mekan •Mobil pop up mekan •Sanal pop up mekan 	<ul style="list-style-type: none"> •1 gün - 8 gün arası •8 günden fazla-1 aydan az •1ay - 5 ay arası •5 aydan fazla •Birbirinden farklı sürelerde-belirsiz 	<ul style="list-style-type: none"> •Birden Fazla •Bir 	<ul style="list-style-type: none"> •Ticari aktivitenin yoğun olduğu cadde •Ticari aktivitenin olmadığı cadde •Alışveriş merkezi •Parklar, meydanlar, kentsel boşluklar •Kültür sanat yapısı •Birbirinden farklı karaktere sahip yerler
Tasarıma İlişkin Faktörler							
<ul style="list-style-type: none"> •Hızlı Uygulanabilir Nitelikte Tasarım •Düşük Maliyetli Malzeme ve Mobilya Kullanımı •Yazı ve Grafik Öğelerin Baskın Kullanımı •Malzemenin ve Mobilyanın Sıradışı Kullanımı •Etkileşim Yüzeylerinin Kullanımı •Mekanda Üründen Esinlenerek Üretilen Sanat Yapıtlarının Sergilenmesi •Ürünle Enstalasyon Yapma •Ürünlerle Üst Gerçeklik Alanı Yaratma •Adapte Edilebilir Tasarım •İltüzyon Yaratma •Sembolik, Çağrışımsal Tasarım 							

Son Söz

Pop up mekânlar, her geçen gün umulmadık an ve zamanlarda karşımıza daha çok çıkmakta, hızla değişmekte, farklılaşmakta, sunduğu deneyim ve etkinlik türleri çeşitlenmekte ve zenginleşmektedir. Bir başka deyişle, etkileşim kurulan pop up mekânların sayısının hızla arttığını ve gelişen teknolojiyle daha da artacağını söylemek mümkündür.

Günümüzde önemli olan teknolojiyi güncel olarak takip etmek ve kullanmak değil teknoloji kullanılarak yaratılan etkileşimdir. Özgün bir kurgu olmadan hedef kitlenin dikkatini çekmek ve etkileşime girmesini sağlamak giderek zorlaşmaktadır. Katılım sağlanabilmesi için, gerilla pazarlama yaklaşımının önerdiği gibi insan psikolojisine yönelmek gerekmektedir.

Tasarlanan deneyimin nasıl, ne zaman, ne kadar süre ve kimler tarafından algılanıp ilgi göreceği, nerede ve hangi olayla algısal/çağrışımsal ilişki kurulduğu, deneyimin tek bir yerde mi yoksa birkaç yerde mi kurgulanması gerektiği, amaçlanan ve amaçlanan dışında ne tür çağrışımlar yaratacağı ya da hangi güncel, yerel ya da uluslararası etkinlikle/olayla ilişki kurduğu/kuracağı vb. konuların detaylı olarak düşünülmesi ve birbirini bütünleyecek şekilde kurgulanması gerektirmektedir.

Bu anlamda, sürekli ve hızlı değişiminin gerektirdiği değişen koşullara uyum sağlayabilen (değişebilir, dönüşebilir, esnek), hızlı üretilebilir/uygulanabilir, demontabl (sökülüp takılabilir), mobil (parçalar ve/veya bütün), teknolojik, düşük maliyetli vb. tasarıma ilişkin kriterler ile çarpıcı, çekici, süpriz yaratan, ilüzyon ve sembol kullanımına dayalı, teknolojik referansları kuvvetli, yaratıcı ve yenilikçi bir tasarım dili ile kurgulanan mekânlar yaratmak giderek önem arz etmektedir.

Geçici ve esnek kurgulara sahip olan pop up mekânlar, iç mekânda, mobil mekânda, kamusal alanda ya da sanal ortamda tasarlanabilmekte teknoloji, medya, pazarlama, sanat ve mimariyle de yakın ilişki içine girmektedirler. Bir başka deyişle, pop up mekânlar, tasarımcılara kendi deneyim alanlarının ötesine geçmeyi vaat etmekte, disiplinlerarası bir iletişim ortamında sınırların belirsizleştiği kaygan zeminde varolmanın gereğine işaret etmektedirler.

Bu kapsamda çalışmanın uygulama alanına katkısı, pop up mekânın tasarım kriterlerine ilişkin bir tasarım altlığı sunmasıdır. Bilime katkısı ise, literatüre dayalı bilginin derlenmesi, örnekler üzerinden konunun çok yönlü ve detaylı bir şekilde analiz edilerek değerlendirilmesidir.

Kaynakça

- Karagöz, E. (2012). *Pop Up Mekan Tasarımı ve Pazarlama İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Levinson, J.C. (1984). *Guerilla Marketing*. Third Edition, Boston: Houghton Mitflin Company.
- Nardalı, S. (2009). Gerilla Pazarlaması ve Uygulamadaki Bazı Örnekleri. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F, Manisa, 16 (2), 107-119.
- Pine, J.B., Gilmore, J.H. (1999). *The Experience Economy: Work is Theatre & Every Business A Stage*, Boston: Harvard Business School Press.
- Url-1** <<http://gmarketing.com/articles/4-what-is-guerrilla-marketing>>, (11.10.2013).
- Url-2** <<http://facebook.com/video/video.php?v=2129010900484>>, (20.10.2013).
- Url-3** <<http://salon2.info/portfolio/small-interventions/augmented-structures>>, (20.10.2013).
- Url-4** <<http://facebook.com/media/albums>>, (10.10.2013).
- Url-5** <<http://www.facebook.com/media/albums/?id=54426583185>> (08.10.2013).
- Url-6** <<http://openhousegallery.org/book-it>>, (10.10.2013).
- Url-7** <<http://trendwatching.com/trends/POPOP RETAIL.htm>>, (03.10.2013).
- Url-8** <<http://istanbulunbitleri.blogspot.com/2011/04/cerci-ismail.html>>, (10.10.2013).
- Url-9** <<http://abullseyeview.com/target-pop-up-stores/>>, (11.10.2013).
- Url-10** <<http://www.australiadesignreview.com/designwall/1480-interior-design-flatform>>, (09.10.2013).
- Url-11** <<http://www.thewomensroomblog.com/2010/09/17/we-love-hel-yes/>>, (03.10.2013).
- Url-12** <<http://www.dezeen.com/2009/09/11/nomiya-temporary-restaurant-by-pascal-grasso/>>, (02.10.2013).
- Url-13** <<http://www.dezeen.com/2011/08/19/kiss-by-z-a-studio/#more-148658>>, (2.10.2013).
- Url-14** <http://www.youtube.com/watch?v=4erNe_NpdyE>, (04.10.2013).
- Url-15** <<http://www.designboom.com/weblog/cat/9/view/14673/zaha-hadid-chanel-mobile-art-pavilion-paris.html>>, (05.10.2013).
- Url-16** <<http://www.highsnobiety.com/news/2008/10/01/comme-des-garcons-pocket-stores-paris/>>, (09.10.2013).
- Url-17** <http://www.bizbash.com/holiday_pop-ups_wired_store_returns_first_time_efforts_from_under_armour_ebay_and_others/newyork/story/17294>, (09.10.2013).
- Url-18** <<http://www.designboom.com/weblog/cat/9/view/14673/zaha-hadid-chanel-mobile-art-pavilion-paris.html>>, (09.10.2013).
- Url-19** <<http://hypebeast.com/2008/03/comme-des-garcons-los-angeles-guerilla-store/>>, (08.10.2013).
- Url-20** <<http://www.haute-world.com/2009/04/comme-des-garcons-guerilla-store.html>>, (08.10.2013).
- Url-21** <[http://talent.adweek.com/gallery/Nike-1960-Temporary-Store-\(Rome\)/173306](http://talent.adweek.com/gallery/Nike-1960-Temporary-Store-(Rome)/173306)>, (10.10.2013).
- Url-22** <<http://www.designboom.com/weblog/cat/9/view/14673/zaha-hadid-chanel-mobile-art-pavilion-paris.html>>, (10.10.2013).

(09.10.2013).

Url-23<<http://www.tillotsondesign.com/projdet.php?id=49>>, (09.10.2013).

Url-24 <<http://www.highsnobiety.com/news/2009/08/22/quiksilver-pop-up-shop-mini-ramp-201-mulberry/>>,

(09.10.2013).

Url-25 <<http://www.spin.com/articles/photos-levis-workshop-san-francisco>>, (09.10.2013).

Url-26<<http://www.behance.net/gallery/Rockport-Torsion-by-Adidas-Popup-Store-SoHo-NYC/793510>>, (05.10.2013).

Url-27 <<http://www.alternativeconsumer.com/2007/10/12/push-button-house-is-transformed-shipping-container/>>,

(10.10.2013).

Url-28<<http://inhabitat.com/prefab-friday-puma-city-container-architecture/>>, (08.10.2013).

Url-29 <http://www.bizbash.com/illy_rolls_out_artsy_pop-up/new-york/story/9418>, (08.10.2013).

Url-30 <<http://trendland.net/puma-city-nomad-store/>>, (10.10.2013).

Url-31<http://www.archdaily.com/174373/update-boffo-building-fashion-irene-neuwirth-marc-fornes-theverymany/?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A%20ArchDaily%20%28ArchDaily%29>, (03.10.2013).

Url-32<<http://trendland.net/zuo-corp-s-pop-up-store-in-warsaw/>>, (05.10.2013).

Url-33 <<http://www.todayandtomorrow.net/2008/05/13/the-level-tunnel>>, (05.10.2013).

Url-34 <<http://chalayan.com/collection/view/album/id/15>>, (08.10.2013).

Türk Kültüründe Dağ Kültü ve Bir Yüce Dağ: Halbaba

Mehmet ÖZDEMİR*

“...yüksek dağlar ve evliyalar hüremetine...”

Özet

Bu makalede, Türk kültüründe dağ kültü kapsamında büyük bölümü Giresun il sınırları içerisinde yer alan Halbaba dağı ve bu dağda yaşadığı düşünülen Halbaba isimli derviş hakkında anlatılan memuratlar, ismini taşıyan dağdaki inanışlar, törensel uygulamalar, vb. incelenmiştir. Buna yönelik olarak ilkel toplumlardan itibaren dağların kutsallığına olan inanç hakkında bilgiler verilerek dağ ve evliya kültü hakkında değerlendirmelerde bulunulmuştur. Çalışmada dağ kavramının mitolojideki ve eski Türk inançlarındaki önemi hakkında açıklayıcı bilgiler verilerek Halbaba dağının önemi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca son yıllarda yazılmaya başlanan Halbaba anılarından hareketle Halbaba'nın kültürel ve dinsel yönü değerlendirilmiştir. Halk arasında ulu, yüce, mukaddes bir dağ olarak görülen Halbaba, Giresun halkının yayla yaşayışı sırasındaki en sık uğrak yerlerinden bir tanesidir. Yaylaya çıkıp köylere/şehirlere geri dönenlere sorulan ilk soru “Halbaba'ya çıktın mı?” şeklindedir. Sözü edilen bu dağ, adeta bir kültür volkanıdır. Bu kapsamda ilk olma özelliği taşıyan çalışma Halbaba'nın akademik ortama taşınmasını sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Giresun, Akılbaba/Halbaba, evliya, memurat, halk inançları, dilek tepesi, adak.

The Mountain Cult and a Lofty Mountain in Turkish Culture: Halbaba

Abstract

In this article, part of the Turkish culture, the cult of the mountain, is a large section of the province Giresun where it is believed that Halbaba had lived, and described his memorates, bearing the name of the mountain beliefs, ritual practices, and so on, has been examined. To address this, assessments were made from the primitive societies who gave information about the mountain on the belief in the sanctity of the mountains and on the cult of saints. In the study of the concept of mountain mythology and ancient Turkish beliefs, tried to give descriptive information on an explanation on the importance of the Halbaba mountain. Also in recent years, it has started to be written that Halbaba's memories are being remembered evaluating the cultural and religious aspects of Halbaba. In the midst of the folk great eminent, Halbaba is seen as a holy mountain, for Giresun's people that live in high plateau[yayla]and is one of the most commonly visited place. When leaving high plateau, returning to villages or cities, the first question formally asked is “Have you come from Halbaba?” The mentioning of this mountain is almost like a volcano/mountain culture. In this context, the first study distinguishes the academic environment of Halbaba.

Key Words: Giresun, Akılbaba/Halbaba, saint, memorate folk religions, adjuration peak, vow.

* Türk Halkbilimi Araştırmacısı, mehmet_ozdemir@outlook.com.tr

Giriş

İnsanoğlunun yaşamıyla birlikte ortaya çıkan inanç sistemleri, ilkel toplumlardan günümüzün modern toplumlarına değin çeşitli değişim ve dönüşümlerle birlikte varlığını sürdürmeye devam etmiştir. Sözü edilen bu inanç sitemleri, bir takım kültler, din hüviyeti kazanamamış bir takım pratikler ve çeşitli dinler bünyesinde yer alan ritüellerden oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenen dağ kültürünün³ ya da dağların kutsallığına olan inancın, ilk olarak kabile hayatı yaşayan ilkel toplumlarda ortaya çıktığı, sosyal yaşamdaki değişim ve dönüşümlerden belirli ölçülerde etkilenecek günümüze kadar varlığını sürdürdüğü yapılan çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. İlkel toplumlardan modern toplumlara, dağların kutsal sayılması çeşitli ortak özelliklerden kaynaklanmaktadır. İlkel toplumların inançlarında dağlar, ilahların ikametgâhı olduğu için önemli mekânlar arasında yer alırken daha gelişmiş dinlerde ise dağların kutsallığı Tanrı'nın yüceliğini ve aşkınlığını sembolize etmelerinden ileri gelmektedir. Öyle ki dağların bulunmadığı yerlerde insanlar, Tanrı'ya yaklaşmak için çeşitli kuleler yapmışlardır. Bâbil Kulesi, Mezopotamya'daki zikkuratlar, Meksika'daki Teocalli piramitleri sözü edilen yapılar arasında yer alır (Harman, 1993, s.400).

Çeşitli inanç sistemlerinde dağlarla ilgili kimi zaman benzer, kimi zaman da farklı inanışlar bulunmaktadır. Kaldeliler, “*Aralu*”, Grekler ise “*Olympos*” dağı Tanrı'nın ikametgâhı olarak görürler. Çin imparatorları dağların zirvesinde Tanrı'ya kurban sunarlar. “*Sinâ*”, Yahudilik ve İslam'da Tanrı'nın tecelli ettiği ve Hz. Musa ile konuştuğu yer olduğu için kutsal kabul edilirken “*Fuji-Yama*” ise dünyanın eksenini kabul edilir. Uzakdoğu kültüründe “*Himalaya*” dağların kralı, “*Meru*” dünyanın eksenini, “*Kailâsa*” Tanrı Şiva'nın ikametgâhidir. Tibet inançlarında dağlar, semanın direkleri veya yerin kazıkları, hatta ülkenin ilâhları, mekânın efendileri olarak kabul edilmektedir. Dünyanın merkezini teşkil eden kutsal dağ inancı Ural-Altaylar'da, Cermenlerde hatta Malakka pigmeleri gibi ülke ve toplumlarda da görülür. Mezopotomya'da merkezi bir dağ gökle-yeri birleştirmektedir. Hristiyanlara göre Hz. İsa'nın çarmıha gerildiği yer olan Calvaire (Aramice Golgata) tepesi dünyanın merkezinde bulunmaktadır ve hem semavi dağın zirvesi hem de Hz. Adem'in yaratıldığı ve defnedildiği yerdir(Harman, 1993, s.400). Yine bunların yanında “*Cudi, Ararat, Ağrı, Zeytinlik, Hira, Uhud, Arafat*” vb. gibi dağlar, çeşitli inanışlara konu edilen ve kutsallık atfedilen dağlar arasında yer alır⁴.

³ Kült (culte) kelimesi aslen Fransızca olup; kelime anlamı itibariyle “*tapma, tapınma, din, dinî tören, ibadet, ayin*” (www.tdk.gov.tr) anlamlarına gelmektedir. Ayrıca “*Tanrı'nın özel sevgisine mazhar olmuş varlıklara gösterilen saygı anlamına*” (Ecer, 2011, s.101) da gelir.

⁴ Dağ kültürüne ya da dağların kutsallığına olan inanış tüm medeniyetlerde görülür. Bu konuda daha detaylı bilgi için ayrıca bakınız: Tanyu, Hikmet, (1973), *Dinler Tarihi Araştırmaları*, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Oğuzlardan itibaren Türkler dağların güzelliğine tutkundurlar. Dağların üzerine ya da yakınlarına kurulan yayla ve obalar Türklerin doğal yaşam alanları arasındadır. Bu dağların suları da onlar için ayrıca mukaddesdir (Ögel, 1995, s.453). Bütün milletlerde olduğu gibi Türklerde de dağ kültü inancı vardır. Kutadgu Bilig'e göre dağlara ulaşmak başlı başına bir olgunluk göstergesidir (Ögel, 1995, s.426). Ünver Günay ve Harun Güngör "*Başlangıcından Günümüze Türklerin Dini Tarihi*" isimli eserinde Türklerde dağ kültünün Gök Tanrı inancıyla ilgili olduğunu belirterek dağların göğe yakınlığı sebebiyle kutsal kabul edildiğinin ve Tanrı makamı olduğunun altını çizerler. Bu sebeple, Gök Tanrı'ya kurbanların hep oradan sunulduğunu belirtmişlerdir. Aynı araştırmada, eski Türklerde dağların, insanlar gibi konuşan, duyan ve hatta evlenip çocuk-çocuk sahibi olan ruhî varlıklar olduğu bilgisine de yer verilmiştir (aktaran Ecer, 2011, s.101).

Dağ, Türklerde özel önem arz eden bir kültür. Türk tarihi boyunca dağa atfedilen önemin izlerine Türk varlığının hüküm sürdüğü bütün coğrafya ve uygarlıklarda rastlamak mümkündür. Göktürklerin merkezi konumundaki Ötüken, aynı zamanda kutlu bir dağdır. "*Türkler arasında göğün direği kabul edilen ve dünyanın merkezinde bulunan Demir Dağ'ın yedi kat olduğuna inanılır*" (Kalafat, 2010, s.141). Doğu Türklerinde Ötüken, Batı Türklerinde ise Tanrı Dağları, Türklerin kutlu ve mukaddes dağlarından (Ögel, 1995, s.439). Oğuzlarda dağların ruhları olduğuna inanılmıştır. Dağlara ata, baba gibi isimler verilerek dağların kişileştirildiği örnekler çoktur. Bu kapsamda "*Oğuzlar, dağlarla konuşurlar, dağlara dua ve beddua ederler, dağların yaşlanıp yıkılmasından korkarlar, dağlardan esenlik dileyip geçit vermesini isterler*" (Ögel, 1995, s.441). Yine dağlarla ilgili "*şifa dileme, yemin etme, selam verme*" vb. gibi (Ögel, 1995, s.441) pek çok uygulama görülür. Mitolojide dağların ruhlı ve bu sayede canlı olduğu anlayışı bugünkü ortamda tamamen olmasa bile birçok ritüel aracılığı ile canlılığını korumaya devam etmektedir. Türk kültür sistemi içerisinde dağlar yüceliğin simgesidir. Bu anlayışın yerleşmesinde kuşkusuz Gök Tanrı İnancının etkisi büyüktür. Türklerin Gök Tanrı'ya ulaşmasında en önemli nokta konumunda olan dağlar, diğer pek çok dinde de peygamberler ile Allah'ın buluşma (Tür, Hira vb.) noktasıdır.

Türkler, kutsal dağlarla ilgili düşüncelerini Anadolu'da tekrar canlandırmışlar ve buraları yaşanabilir mekânlar haline getirmişlerdir (Duymaz ve Şahin, 2008, s.118). Türklerin Anadolu'ya yerleşmeye başladığı XI. yüzyıldan itibaren Orta Asya merkezli olan dağ kültü de Türklerle birlikte Anadolu'ya taşınmıştır (Ocak, 1993, s.402). Türklerle birlikte Anadolu'ya gelen dağ kültünde İslam dininin etkisiyle birliktebirtakım değişiklikler görülmeye başlanmıştır. Sözü edilen bu etki sonucunda İslamiyet çevresinde şekillenmiş kutsal dağ inancının oluştuğunu söylemek yanlış

olmayacaktır. “İslamî bir görünümle birlikte mübarek mekânlar arasında gösterilen dağlar, özellikle Bektaşî ve Alevî zümreler tarafından büyük bir önemle takdis edilmeye başlanmıştır” (Ocak, 1993, s.402).

Anadolu’da kutsal sayılan dağların birçoğu bitki örtüsünden yoksundur. Türk inanç sisteminde değerlendirilen kellik veya çıplaklık Tanrı’yla ilgili bir durumdur. Bu kapsamda incelemelerde bulunan araştırmacılar, bitki örtüsünden yoksun dağların bu özelliğinin Tanrı’nın bir yansıması olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine bu çıplak tepelerin “baba” olarak adlandırılması da dikkat çekicidir. Halk inancına göre Kazdağı’nın zirvesindeki bitki örtüsünden yoksun alana “baba” adıyla anılarak bölgenin kutsallığına ve canlılığına vurgu yapılmıştır⁵ (Duymaz ve Şahin, 2008, s.119). Yukarıdaki ifadelerde de görüleceği üzere Türklerin yanı sıra “dağ kültü çok eski çağlardan beri muhtelif uluslarda bulunduğu malum olan cihanşümul bir kültür” (İnan, 1998, s.253).

Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesinden biri olan Karadeniz, yer şekilleri itibariyle engebeli bir görünüme sahiptir. Özellikle Doğu Karadeniz’de pek çok yüksek dağ bulunmaktadır. Bu dağ şeridi içerisinde yer alan *Giresun Dağları*, adeta şehrin çatısı konumundadır. Genel itibariyle yükseltileri 2500 ila 3500 metre civarındadır. Bu dağlardan bazılarını *Abdal Musa Tepesi*, *Akılbaba*, *Cankurtaran Tepesi*, *Karataş Tepesi*, *Gâvur Dağı Tepesi*, *Küçükkor Tepesi* ve *Kırkkızlar Tepesi* şeklinde sıralamak mümkündür (<http://giresuntanitim.blogspot.com/2011/03/yeryuzusekilleri.ht.ml>). Burada sözü edilen dağların hepsi aynı zamanda Doğu Karadeniz’in önemli yaylarıdır. Bu çalışma kapsamında incelenecek olan Akılbaba dağının, güneyinde Ayıbeli ve Kurtbeli, doğusunda Karaovacık, batısında ise Buları yayları kurulmuştur (http://www.espiyesahinyuva.com/?category_n_ame=akilbaba-yaylasihalbaba).

Ayrıca dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta da Giresun’daki yerleşim yerlerinin isimleridir. Bunlar içerisinde yer alan “*Abdal Musa Tepesi*, *Akılbaba*, *Bektaş yaylası*, *Güvendi yaylası*, *Ali Meydanı*, *Semah Düzlüğü vb.*” tepe ve yayların isimleri Hacı Bektaş Veli ve onun yoldaşlarına hürmeten verilmiş olmalıdır (<http://catak.info/haberdetay.asp?ID=109>).

Halbaba, bölgenin en yüksek ve yüce dağlarından bir tanesidir. Yöre insanına göre Halbaba, yüksek bir dağ olmasının yanında, bu dağa ismini veren yüce bir zâtın da adıdır. Giresunlular arasında hakkında pek çok efsanevî anlatı bulunan Halbaba ve onun eteklerinde kurulan civar yaylar/obalar, ilkbaharda karların erimesiyle birlikte başlayan göçlerle ilk ziyaretçilerini karşılar. Genellikle mayıs ve haziran aylarında başlayan göçlerde ilk misafirlerini karşılayan Halbaba, dağın kuzey yamaçlarıyla tepe

⁵ Konu hakkında detaylı bilgi için ayrıca bakınız: (Duymaz ve Şahin, 2008, s.119).

kısmında yer alan ve yöre insanı tarafından “*kütük*” olarak nitelenen kar kütleleriyle eşsiz bir görünüme sahip olur. Halbaba sözü edilen bu görünümüyle etrafındaki yaylaları süsleyen bir mücevher, bir gerdan konumundadır.

Dağ ve Evliya Kültleri Çevresinde “Halbaba”

“...Hem eyle evliyâyâ candan ikrar / İmansuz kalur ol kim ola inkâr...”

Kültür bir bütündür ve dinamiktir. Toplumların inanç sistemlerinde yaşanan değişiklikler, her ne şekilde olursa olsun eski inançların bir anda yok olmasına neden olmaz. Dolayısıyla değişen inanç sistemleri az-çok birbirinden izler taşır. Bugün İslamiyet kavramı içerisinde “heterodoks İslam” olarak adlandırılan Türk Müslümanlığının yerleştirilmesi kültürün bütünlüğünün ve dinamikliğinin bir sonucudur. Türk topluluklarının en eski inançları olan kültürler (tabiat ve atalar kültürü), Şamanizm/Kamizm ve daha geniş kapsamlı olan “Gök Tanrı İnancı, Budizm, Maniheizm, Hıristiyanlık, Musevilik” gibi dinler en nihayetinde bugünkü Türk Müslümanlığının kültürel miraslarıdır. Kültürün bütünlük ve dinamiklik özelliğinden hareketle düşünüldüğünde, oluşan bu kültür mirası İslamiyet içerisinde teşekkül eden bir Anadolu Müslümanlığını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamdan düşünüldüğünde evliya kültürü olarak bilinen ve esas itibarıyla Anadolu Müslümanlığının bir zenginliği olan “veli kültürü” tabiat-atalar kültürü ve yukarıda sayılan diğer inançlardan bağımsız değildir. Veli kültürünün temelleri İslâm öncesi eski Türk inançlarında aranmalıdır (Ocak, 2010, s.10).

Türklerin en eski inançları tabiat-atalar kültürleri ve Şamanizm/Kamizm gibi bir takım pratikleri içermektedir. O halde “veli kültürünün” hem dinsel hem de kültürel manada bugünkü zenginliği geçmişten gelen mirasla ilintilidir. Eski Türk şamanları incelendiğinde bunların Türk veli imajına benzediği görülecektir. Bu şamanlar gelecekte haber veren, hava şartlarını değiştiren, felâketleri önleyen, hastaları iyileştiren, göğe çıkıp uçabilen, ateşte yanmayan olağanüstü kişilerdir. Şamanların söz konusu özellikleri çoğunlukla Bektâşî menâkıbnâmelerinde ve kısmen de öteki tarikat çevrelerinde yazılmış menâkıbnâmelerde yeniden hayat bulmuş gibidir (Ocak, 2010, s.11)

Ahmet Yaşar Ocak’a göre atalar kültürü, ecdadın takdisine dayanır. Ancak atanın kendisine tapınma olmayan atalar kültürü, atanın öldükten sonra pek çok olağanüstü güce kavuştuğunu ve bu sayede ailesine yardım edeceğini konu alan, korku ve saygı bileşiminden oluşan bir anlayıştır. Bu sebeple ataların ruhlarına kurban kesilir ve eşyaları mukaddes addedilir; Bu ataların mezarları da mukaddesdir (2010, s.12).

Helen Hardacre, göre: “... Atalar kültü, toplumların değerler sistemi, kozmoloji ve dünya görüşlerinin yanı sıra, ruh ve öbür dünya anlayışlarıyla da yakından ilgilidir. Atalar kültü temsil ettiği değerler sistemi ile ilgili güçlü bir geleneği geliştirmektedir. Aynı zamanda da bir hiyerarşi ve statü dağılımı ile belirli bir sosyal yapıyı oluşturmakta ve toplumsal kontrolü sağlamaktadır. Külte konu olan ve değerler sistemince kutsallaştırılan atalar, toplumsal hafızada tanrının kutsal otorite ve gücüne denk bir konumu işgal etmektedir. Atalara izafe edilen kutsal konum, ataların kimi zaman tapınma kimi zamanda kutsal ve korkuyla karışık bir tazime konu olmalarını sağlamaktadır” (aktaran Selçuk, 2010, s.137).

Atalar kültü kendisinden sonra gelişen ve Anadolu’da pek çok uzantısı görülen kültlere kaynaklık etmiştir. Bu kapsamda atalar kültü içerisinde barındırdığı Türk kahramanlık olgusu itibariyle “kahraman atalar kültüne” dönüşmüştür. Selçuk, bu konuyu şu şekilde açıklar: “Sosyal hayatın temel otorite figürlerini kahramanlık belirlemekte, kahramanlık giderek kutsal bir karaktere bürünmektedir. Toplumların ebedileşmesine katkı sağlayan ve bu yönüyle kutsallaştırılan kahramanlar, sosyokültürel hayatın her alanında çok önemli rolleri üstlenmektedirler. Toplumsal yaşamı ebedileştirme faaliyetleri mitleştirilen ve böylece kutsallaşan kahramanlar, atalar kültürünün kutsallık kaynaklarından beslenmekte ve kahraman atalara dönüşmektedirler” (2010, s.137). Ayıca Selçuk’a göre: “Bu dönüşüm, Türklerin sahip olduğu değerler sistemini göz önüne aldığımızda, doğal bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira Türk kültür sahasında toplum kahramanların öncülüğünde şekillenmektedir. Ayrıca, kahramanların faaliyetlerinin kutsallaştırılışı ve mitleştirilişi sosyokültürel hafızanın kahraman şahsiyetler fikrine yatkınlığını, kahramanlığın bir değer olarak kolektif kabule konu olduğunu göstermektedir. Alp Er Tunga, Oğuz Kağan, Manas vb. Türk destanlarında geçen kahramanların toplumlarına yön verdikleri, buna bağlı olarak da kutsallaştırıldıkları ve mitleştirildikleri anlaşılmaktadır. Toplumsal değerler sisteminin kahramanlara atfettiği kutsallık ise kültleşmeyi beraberinde getirmiştir” (Selçuk, 2010, s.138).

Atalar kültüründeki kutsallık özellikleri kahramanlık kavramıyla birleşmekte ve kahraman atalar kültüne dönüşmektedir. Atalar kültürünün sahip olduğu özellikler kahraman atalarca temsil edilmektedir. Bugün Anadolu’nun pek çok bölgesinde görülen ve evliya/veli/eren vd. isimlerle adlandırılan külte konu unsurlar, esasında atalar kültü ve kahraman atalar kültürünün bir uzantısıdır. Bu kapsamda Orta Asya kökenli atalar kültü Anadolu’da “evliya kültü” içerisinde yaşamaya devam etmektedir.

“Veli”, kelime anlamı itibariyle “dost, ahbap, arkadaş, yardımcı, komşu” vb. gibi anlamlara gelir. Evliya ise veli kelimesinin çoğuludur. Ancak evliya halk arasında tekil manada kullanılır (Ocak, 2010, s.1). Halk İslâmî kapsamında ele alınan anlatıların baş aktörü olan Evliya ve Hızırlar,

tıpkı peygamberler gibi görülmekte, peygamberlere özgü hususiyetlerin birçoğu onlara da atfedilmektedir. Peygamberlerin olağanüstü işleri “mucize” terimiyle adlandırılırken evliya ve yatırların olağanüstü işlerine “kerâmet” denir. Pek çok evliyanın bilinmeyen bir zamanda yaşadığı düşünülür (Boratav, 2003, s.61-62).

Çalışmanın giriş bölümünde kültürel tarihi oluşumu ve gelişimi üzerinde kısaca durulan dağ kültü, halk Müslümanlığının temeli haline gelmiş bulunan “*evliya kültü*” ile birleşerek yeni bir sentez oluşmasını sağlamıştır. Sözü edilen bu durumun sonucunda da “*İslamî inanç ve geleneklere göre normal olarak defin için kullanılmayan dağ ve tepebaşları yüzyıllar boyunca Anadolu’da halkın takdis ettiği, kimliği meçhul evliya mezar veya türbeleriyle donatılmıştır*” (Ocak, 1993, s.402). Anadolu’da ermişlerin adlarını taşıyan pek çok yüce dağ vardır. Bu inanış Orta Asya ve Altay çevresindeki Türklere de yaygındır. Hun çağında ve daha sonraları, hakanlar ile büyük prenslerin mezarlarının büyük dağlar üzerinde olduğu bilinmektedir (Ögel, 1995, s.437-438).

İster Anadolu’da ister Orta Asya’da bu mezar ve türbeler insanların en sık uğradığı yerler arasındadır. Özellikle günümüz popüler kültür ortamında, herhangi bir nedene (*para, ev, araba vb. gibi maddi unsurlara yönelik yanında ÖSS-YGS-KPSS vb. sınavları kazanma ve başarılı olma isteği, çocuğu olmayanların çocuk sahibi olmak istemesi gibi manevi unsurlara*) bağlı olarak sıkışan insanoğlu bu sıkıntıların çözüm yeri olarak “Eyyüb El Ensarı, Hacı Bayram Veli, Telli Baba” vb. gibi türbe, yatır ve ocaklardaki evliya mezarlarına ziyaretlerde bulunurlar. Dilekler *bu mekânlarda yatan* ulu şahsiyetlerin “*yüzü suyu hürmetine*” denilerek Hakk’a arz edilir. Bu kapsamda özetle İslam öncesi inanç sisteminin en önemli unsurlarından birisi olan dağ kültünün İslam dininin etkiyle birlikte “*eren kültüne*” (Önal, 2003, s.99); dağa atfedilen kutsallığın da mezarı dağın zirvesinde olduğuna inanılan erenin kutsallığına dönüştüğü söylenebilir (Önal, 2003,s.104). Geçmişten bugüne gelen söz konusu kültürel miras, kendi içerisinde yeni yaratmalarla varlığını sürdürmüş ve gelenek taşıyıcıları olarak nitelenen kaynak kişilerce aktararak varlığını sürdürmeye devam etmiştir.

Aşk konulu halk hikâyelerinde herhangi bir nedene bağlı olarak zorda kalan âşığın yardımına yetişen Hızır, sözü edilen anlatılar bünyesinde yer alan bir motif olarak yukarıda sözünü ettiğimiz bu kültürel mirasın edebi doku içerisinde harmanlanmış veciz bir örneğini teşkil eder. Yine bu türbe ve yatırlarda yatan ulu şahsiyetler etrafında oluşmuş anlatıların isimlendirilmesinde de bir takım karışıklıklar yaşanmıştır. Daha çok “*efsane-hikâye-menkıbe*” vb. adlarla anılan bu anlatılar, kültürel mirasın en zengin unsurları arasında yerini almıştır. “*Türk Halk Kültüründe Memoratlar ve Halk İnançları*” isimli çalışmasında bu konuya açıklık getiren Özkul

Çobanoğlu, sözü edilen anlatıların memorat olarak isimlendirilmesi gerektiğini belirtir. Çünkü “Carl Wilhelm von Sydow”un icadı olan “Memorat”, “yaşanmış olağanüstü tecrübelerin hikâyesi” (Çobanoğlu, 2003, s.9); “tabiatüstü ferdi bir tecrübenin yaşayan veya ondan dinlenmiş birisi tarafından anlatılan şahsa bağlı hikâye” (aktaran Çobanoğlu, 2003, s.245) olarak tanımlanmaktadır. Sözü edilen bu anlatılar efsane değildir. Çobanoğlu’na göre efsane ile memorat ayrımı şu şekilde yapılır: “Konusu ne kadar tabiatüstü olursa olsun, hiçbir efsane anlatımında efsaneyi nakleden olayın bizzat başından geçtiğini veya naklettiği olayı gördüğünü yahut söz konusu olayı yaşayan kişinin ağzından dinlediğini söylemez, söyleyemez. Söylediği veya söyleyebildiği durumdaysa anlatılmış olan anlatı bir “efsane” değil bir memorattır” (2003, s.245). Sözü edilen bu gerçekten yola çıkılarak çalışma içerisinde yer verilen anlatılara efsane yerine memorat denilmiştir.

Anadolu’nun pek çok bölgesinde görülen dağlar “dede, ata, baba” vb. adlarla anılırlar. Bu konu üzerinde pek çok araştırmacı görüş bildirmiştir. Bahaddin Ögel’e göre: “her dağda bir eren’in bulunması veya Toroslar’daki dorukların, dede veya baba adı almaları, eski “ata” tanıtmasının bir devamı gibidir (1995,s.458). Fuzuli Bayat’ta dağlara baba denilmesini benzer şekilde ele alarak bu durumu mitolojik dönemin bir izi olarak değerlendirmiştir⁶ (2006, s. 51)

Yatır, türbe veya ziyaretgâhlar, hangi adla anılırsa anılsın, Eyyüb El Ensari örneğinde olduğu gibi Peygamberin arkadaşları yani sahabelerden oluşabileceği gibi, “Mevlâna Celâleddin Rumî, Saru Saltuk, Hacı Bektaş, Hacı Bayram Veli, Emir Sultan, Yunus Emre” gibi mutasavvif dervişler etrafında da oluşabilir. Bu evliyalardan bazıları “Kum Baba, Çıtık Baba, Çınar Dede, Munzur Baba, Sarıkız ve Şıpşıp Dede” gibi lakaplarla tanımlanırken hiçbir şekilde ismi olmayıp sadece yatır veya dede olarak bilinenleri de vardır (Boratav, 2003, s.60; Çobanoğlu, 2003,s.165).

Şehirlerin yüksek tepelerinde ya da dağların doruklarındakendileriyle aynı adı taşıyan evliya mezarları bulunur. Halk arasında tepe ya da dağla yatırın ilişkilerini belirten memoratlar anlatılır. Hasan Dağı, Ali Dağı gibi bir kısım dağ adlarını yaşadıklarına inanılan evliyalardan almıştır demek mümkündür. (Boratav, 2003, s.69). Halkbilim araştırmacılarınca yapılan bu tespitten hareketle “Akılbaba / Ahılbaba / Halbaba” lakaplarıyla anılan, kimine göre evliya, kimine göre Hızır, kimine göre de şehit olduğu söylenen ulu bir zatın mezarının bulunduğu inanan dağda, yine onun lakabı etrafında bir “evliya kültürü” oluştuğu söylenebilir. Halbaba’nın evliya olarak görülmesindeki en önemli etken onun *keramet sahibi* bir eren olmasıdır. Çünkü yöre halkının inancına göre Halbaba,

⁶ Bu konuda ayrıca bakınız (Bayat, 2006, s.50-51)

Allah'a (cc) yakın kişiler zümresindedir. Onun dilekleri Allah katında karşılıksız kalmaz. Bu sebeptendir ki, o bir evliya olarak tasavvur edilmektedir⁷.

Resmi kayıtlardaki adının Akılbaba olduğu söylenen; ancak halk arasında daha çok Halbaba ismiyle anılan bu dağ, yine halk belleğinde evliya tepesi olarak da bilinmektedir. Söz konusu dağa nadiren de olsa Ahılbaba diyen ziyaretçiler de bulunmaktadır. Halbaba'nın isimlendirilmesiyle ilgili bir ziyaretçi anı defterine şunları yazmıştır: "...biliyorum herkes için burası [buranın] başka başka ismi var; ama biz Halbaba diyoruz..." (Atbaş, 2011). Halbaba dağı coğrafi konum itibarıyla 40.550 enlemiyle 38.767 boylamı arasındadır (<http://www.haritatr.com/harita/Akilbaba-Tepe/76454>). Halbaba ismindeki "Hal" kelime anlamı itibarıyla bir sorunu çözme, karışık bir sorunun içinden çıkma, bir sonuca varma anlamlarına gelmektedir (www.tdk.gov.tr). Halbaba kerametleriyle sorunlara çözüm bulan, sıkıntıları gideren bir evliya olarak düşünüldüğü için ona "Halbaba" denilmiş olmalıdır⁸.

Halbaba, halk arasında hem dış görünümü hem de mana evrenindeki konumuyla önemli bir yer edinmiştir. Rivayete göre, Horasan Erenleri'nden Hacı Bektaş Veli Hazretleri'nin ve onun talebesi olan makam olarak da kendisine Güvendi yaylasını seçen Güvenç Abdal Hazretlerinin de müridi olan Halbaba, bu civara yerleşen Bektaşî dervişlerinden birinin adıdır. Halbaba, yöre insanına göre hastalara şifa, dertlilere deva sunan veli bir kişidir (<http://catak.info/haberdetay.asp?ID=109>).

Yukarıda niteliklerine kısmen değinilen evliya, Hızır, şehit gibi kişilerin olağanüstü güçleri olduğuna ve ölümlerinden sonra, farklı bir yolla da olsa yaşadıklarına inanılmaktadır. Allah (cc) dostu olan bu kişiler, çevrelerinde oluşan kült sonucu "ölmeyen ölü" olmuşlardır (Ocak, 2010, s.7). İnsanlar, istek ve dileklerini Allah'ın sevgili kulları oldukları için onlar aracılığıyla yaratıcıya bildirirler. Bu kişilerin "yüzü suyu hürmetine" denilerek kimi zaman bağışlanma, kimi zaman sıkıntı ve dertlere çözüm, kimi zaman da bol rızık istenir. Bu nedenle yukarıda sözü edilen kişilerin ölümünden sonra sık ziyaret edilmeleri nedeniyle gömüldükleri yerler türbe veya ziyaretgâha dönüşür (Çobanoğlu, 2003, s.165). Her yıl binlerce kişi tarafından ziyaret edilen Halbaba, insanların manevi olarak huzur bulduğu mekânlar arasında yer alır. Bu konuda yazılan dileklerde dikkati çeken ortak nokta Halbaba'ya çıkmanın çok zor olduğu ancak zirveye ulaşınca bütün

⁷ Çalışma genel olarak halk anlatılarıyla şekilleneceğinden çalışmada halkın Halbaba için kullandığı evliya kavramı, yine çalışmanın genelinde Akılbaba yerine Halbaba ismi tercih edilmiştir.

⁸ Bu konu yukarıda ele alınmış olup özetle değerlendirilecek olursa: Halbaba ismi bu ermiş yöre halkı tarafından kerametlerinden dolayı verilmiş olmalıdır. Çünkü genel olarak halk anlatılarında karşılaşılan, sorunlara çözüm bulan ermiş kimseler kendilerini evliya, hızır vb. adlarla tanıtır. Onların gerçek adları çoğunlukla bilinmez. Sözü edilen bu görüşler, Halbaba isminin keramet sahibi evliyaya yöre insanı tarafından verildiğini doğrular niteliktedir.

zorlukların ve yorgunluğun unutulduğudur. Halbaba’da oturmanın sıkıntılara iyi geldiği ve insanın içini ferahlattığı da yine en çok yazılan anılar arasındadır.

Törenselle Uygulamalar ve İnanışlar Çevresinde Halbaba

“...Duâsiyle velilerün bu âlem / Kıvam üzre durur vallâhü a’lem...”

Yüksek dağlarda bulunan “*hacet tepeleri, dilek pınarları, kuyuları, mağaraları, pîr ocakları*”, eski Türklerde ve bütün Türk dünyasında görülen “*adak ve dilek*” yerlerindedir. Yukarıda sözü edilen bu yerlere bez veya paçavra bağlamak ya da bayrak dikmek bunları süsleyen gelenekler arasında gösterilebilir(Ögel, 1995, s.458). Hemen hemen her türbe veya ziyaretgâhta benzer uygulamalar görülür. Çalışmanın bu bölümünde eski Türk inanç sistemi bağlamında Halbaba’daki törenselle uygulama ve inanışlar incelenmiştir.

Halk arasında yüceliği ve kudreti simgeleyen bir mekân olarak görülen Halbaba, aynı zamanda eski Türk inançlarında olduğu gibi yaratıcıya en yakın olunan yerlerden birisi olarak tasavvur edilmektedir. Çünkü eski Türk inançlarına göre Tanrı göktedir. Yeryüzünü oradan yönetir. “*Göktürk Kitabeleri*”ndeki “*üze: türük: t(e)ñrısı: / yukarıda Türk Tanrısı*” (Tekin, 2006, s.26-27) ifadesiyle bugün halk arasında bir konuda şahit gösterirken sıklıkla kullanılan “*yukarıda Allah var*” ifadesi benzer anlamları içerir. Ancak bilindiği üzere İslam inancına göre Allah la-mekândır, o her yerdedir. Bu durum eski Türk inanç sisteminden İslam dinine geçen ve araştırmacılarca “*heterodoks*” İslam olarak değerlendirilen yapıya/varyanta bir örnektir.

Burada değinilmesi gereken bir başka noktada şudur: Bilindiği gibi Hızır, evliya veya şehit gören kişiler bu anılarını ikinci bir kişiyle paylaşmak istemezler. Bu durumun pek çok nedeni vardır. Herkesçe malum olduğu üzere bu tarz anıların paylaşılması durumunda sözü edilen durumu/olayı bir daha deneyimleyememe şüphesi duyulmaktadır. Halbaba ile ilgili pek çok şey bildiğini söyleyen bazı kaynak kişiler söz konusu şüphe nedeniyle gerek anılarını, gerekse duyduklarını ve bildiklerini anlatmaktan çekinmişler, bu yöndeki sorularımızı cevapsız bırakmışlardır. Halk arasında bu bilgilerin paylaşılmasından doğacak olumsuz durum “sırrın bozulması” şeklinde de nitelendirilmektedir. Başka bir deyişle, halk Halbaba ile ilgili yaşadıkları tecrübeyi aralarında yaşanan bir sır gibi algılamaktadır. Evliyaların kerametlerini sınıflandıran Boratav söz konusu durum hakkında 4. maddede

⁹ Bu konuda daha detaylı bilgi için ayrıca bakınız: Ocak, A.Yaşar, (2004), Türk Süfliliğine Bakışlar, İstanbul: İletişim Yayınları, sayfa: 15-16.

“ermişin **kerametini** görenin, bunu başka birine anlatmasının bir felaketle ya da ölümle sonuçlandığını” (2003, s.63) ileri sürmüştür. Halk arasında yaygınlaşan bu inanç ne yazık ki sözel belleklerde saklanan memoratların kayıt altına alınmasına engel olmaktadır.

Halbaba dağının zirvesinde irili ufaklı binlerce taş yığını bulunmaktadır. Bu durum dağın jeolojik yapısıyla ilgilidir. Geçmiş yıllarda bölgeyi ziyaret eden jeoloji mühendisleri dağın sönmüş bir volkan olduğunu belirtmişlerdir (Kırca, 2013). Anadolu’nun pek çok bölgesinde dağ kültü üzerine yapılan incelemelerde dağların tepelerinde taşların ya da taşlık alanların bulunduğu ortaya konulmuştur. Fuzuli Bayat “*Türk halklarının hemen hemen hepsinde görülen dağ kültü, mitolojide taş ve oba kültüyle sentez halinde*” (Bayat, 2006, s.47) bulunur demiştir. Halbaba’da sözü edilen bu taşlardan oluşturulmuş farklı şekiller bulunmaktadır. Bunlar içerisinde dikkati çeken iki tane taş halka/çember bulunmaktadır. Bu halkalar hakkında kaynak kişilerle görüşmelerimizde, birçoğu benzer olmakla birlikte farklı bilgiler de derlenmiştir. Söz konusu farklılıklar orjinal anlatının zamanla varyantlaşması sonucunda ortaya çıkmıştır. Çalışmada bütün varyantları ele almak yerine orjinal varyant olduğunu düşündüğümüz anlatı incelenmiştir. Ayrıca araştırma esnasında görüştüğümüz farklı kişiler, bu halkaların ocak olduğunu belirtmişlerdir. Ancak hangi halkanın asıl/gerçek ocak olduğu konusunda kesin bir sonuca ulaşılammakla birlikte, kaynak kişilerden biri, bu konu hakkında şunları söylemiştir: “Ben daha çocukken, yani 10-15 yaşlarındayım, annemle buraya çıkmıştık. Annemin benden sonra 13-14 sene çocuğu olmamıştı. Halbaba tepesindeki ocakta annemle dua etmiştik. Allah’tan çocuk istemiştik. O zaman oradaki taş duvara çaput da bağlardık” (Memiş, 2013). Yine aynı kaynak kişiye yönelttiğimiz “Dağın zirvesinde iki tane taş halka vardır. Bunlardan hangisi gerçek ocaktır, siz hangisinde dilek dilemiştiniz?” şeklindeki soruya, kaynak kişi “O zamanlarda Halbaba’da bir tane taş yığını vardı, o da beri yüzdeydi” (Memiş, 2013) diyerek ocak hakkında bildiklerini bizimle paylaşmıştır. Kaynak kişinin anlatısında vurguladığı şey, dağın zirvesinde sadece bir tane taş halka olduğudur. Sözü edilen bu taş halka, tepenin güney tarafındadır. Sonuç olarak bu halkalardan güney tarafta yer alan orjinal “ocak” olarak değerlendirilebiliriz.



Resim 1. Halbaba dilek kuyusu

Başka bir kaynak kişi, çocukluk anılarını anlatarak başladığı sohbette “*çocuk sahibi olamayan kadınların buradaki yatır aracılığıyla dua ettiklerini ve kısa sürede çocuk sahibi olduklarını belirtmiştir*. Aynı kaynak kişi “*çocukluk yıllarında koyun otlatırken Halbaba’da uyuduğunu ve rüyasında aksakallı bir dervişi namaz kılarken gördüğünü söylemiştir*” (Tös, 2013). Tüm bunların dışında 2007 yılında gerçekleştirdiğimiz alan araştırması sırasında Halbaba’da pek çok kişiyle konuşma fırsatı bulduk. Bu konuşmalarda kesin olan Halbaba’da dilenen dileklerin kabul olduğudur.

Halbaba’da dilek dilerken yapılan uygulamalarda geçmişten günümüze birtakım değişiklikler yaşanmıştır. Kaynak kişinin belirttiği gibi geçmişte sadece taşlaraçaput/yamalık/bez bağlayarak yapılan uygulama günümüzde pek çok kalıba bürünmüştür¹⁰. Bu kapsamda birçok uygulama ve pratiklerin gerçekleştirildiği bir mekân olarak kabul edebileceğimiz Halbaba’da, bir evliya ya da şehit mezarı olduğuna inanılır. Kaynak kişimizin naklettiğine göre Halbaba’da ocak olarak belirlenen yerde Allah’tan(cc) çocuk dileyen dilek sahipleri, ocak içerisinde böcek yakalamaya çalışırlarmış. Bu uygulama ve inanış kapsamında ocak içerisinde böcek yakalayan çocuksuz kadınların kısa sürede çocuk sahibi olacağına inanılmış (Memiş, 2013).

Halbaba’da taşların ayrı bir önemi vardır. İrili ufaklı ve her biri ayrı güzel olan binlerce taş, ziyaretçiye ilk bakışta mermer atölyesinde kesilmiş izlenimi vermektedir. Halbaba’ya çıkan ziyaretçiler, bu güzel taşlara hayran kalmışlar ve bu taşları hatıra olarak ya da başka bir amaçla götürmek istemişlerdir. Ancak kaynak kişilerin anlattığına göre Halbaba’dan taş götürmek doğru bir şey değildir. “*Çok eskiden yaşlı bir kişi, Halbaba’ya*

¹⁰ 2007 yılında gerçekleştirilen alan araştırmasında ocak olarak adlandırılan dilek kuyusu çevresine bez parçalarının bağlandığı ve dileklerin böylece dilendiği görülmüştür. Ekler bölümündeki “Resim 5” bu araştırma esnasında çekilmiştir. Bu fotoğrafa dikkatli bakıldığında bez parçaları görünür. Söz konusu araştırmaya ilişkin kayıtlar Mehmet Özdemir arşivindedir.

ziyaret ettiği bir günde tepedeki düzgün taşlardan bir tane alıp ocak taşı yapayım diye evine götürmüştür. Gece rüyasında bir aksakallı gelip “taşı aldığın yere bırak, taşı aldığın yere bırak” şeklinde uyarıda bulunmuştur. Yaşlı kişi taşı götürmeyince sözü edilen bu uyarı birkaç gece yine tekrar edilmiştir. Korkmaya başlayan ve uykuları kaçan amca taşı götürüp yerine bırakmış ve böylece kurtulmuştur” (Temel Memiş, 2013). Araştırma sırasında görüşülen kaynak kişilerin ortak görüşü taşların sahipliği olduğu yönindedir¹¹.



Resim 2 Halbaba taşlarından bir görünüm

Yine dağda dilek dileme esnasında yapılan uygulamalardan bir tanesi de taş dizmektir. Dağ, özellikle de taş kültüründe önemli bir mesele, taşın evlatsız ailelere çocuk vermesi ile ilgili inançlarda yer almasıdır. Çocuksuz kadınların doğurma ile bağlantılı çok eski pratiklerden birini de kutsal bilinen taşlara el sürmesi veya taştan çocuk istemesi oluşturur. Batı Anadolu’da ve Kıbrıs’ta kadınların hamile kalmasını sağlayan kutsal taşların varlığına inanılır” (Bayat, 2006, s.54). Bu konuda bir ziyaretçi şu anıyı paylaşmıştır: “...üç yıldır buraya gelip dilek tutuyorum, gerçek oluyor mu bilmem; ama yine de taşları dizip dileğimi diliyorum...” (Atbaş, 2011). Bir başka ziyaretçi ise oğlunun 8 yıllık evli olduğunu, birçok hastanede uygulanan yoğun tedaviye rağmen bir türlü çocuk sahibi olamadığını ve bu durumdan dolayı üzgün olduklarını söylemiştir. Oğlunun çocuk sahibi olması için gelen ziyaretçiler 2 rekât şükür namazı kılarak, Kur’an okumuş

¹¹ Söz konusu memorata benzer bir memoratta Tikence Köyü Büyük Mezarlığı’ndaki suyla ilgilidir. Annemin naklettiğine göre: Bundan yıllar önce bir adamın yolu bizim mezarlığa (Tikence Köyü Büyük Mezarlık) düşmüş. Mezarlıktan bir şişe su almış ve evine götürmüş. Bu suyu içkisine katıp içmek istemiş fakat gaipten bir ses “aldığın suyu geri getir, aldığın suyu geri getir” demiş. Bu uyarıyla korkan adam hemen şişeyi alıp mezarlığa gelmiş ve göle boşaltmış. Bu gölün suları sahipliymiş, yani götürülmesi yasakmış” (Özdemir, 2013)

ve taş dizmiştir¹². Taş yığma geleneği Anadolu’da pek çok dağda görülür. “Tunceli’nin Kuzey köylüleri de, Düzgün Dağı’na karşı kurulan taş yığınlarına bir taş koyarlar” (Kalafat, 2010, s.144). Bu taş yığınları, *bol rızık, sağlıklı yani taş gibi uzun bir ömür* istenildiği için yapılmış. Özetle dağda çok sık karşılaşılan bu taş yığınları dilek sahiplerinin bol kazançlı bir yaşam, sağlıklı bir ömür, telakkilerinin dışı vurumu olarak ifade bulmuştur¹³. Yine birden çok çocuk sahibi olmak isteyen kadınlar hem dilek kuyusunda böcek yakalama ritüelini gerçekleştirirler hem de dağınık haldeki taşları bir araya toplayarak dileklerini Hakk’a arz ederler.



Resim 3 Halbaba dilek taşlarından bir görünüm¹⁴

Halbaba’ya atfedilen kutsallığın yanı sıra derin de bir saygı duyulmaktadır. Tüm bunlar Halbaba’da dağ kültü inancının İslamlaşmış şeklidir. Bir kaynak kişimiz konu hakkında şunları söylemiştir: “Halbaba yeme-içme yeri değildir. Büyüklerimizin anlattığına göre onlar ‘obada içerdik, ama sarhoş gine oraya çıkmazduk’, derlerdi” (Temel Memiş, 2013). Ziyaret esnasında namaz kılan ve Kur’an okuyan dilek sahipleri en sık karşılaşılan ziyaretçilerdir. Buna ilaveten anı defterine yazılan şu dilek, ayrıca dikkat çekicidir: “Yarabbi burada yaptığımız dualarımızı Arafat’da yapılan dualar hürmetine kabul eyle” (Ahmet Bektaş, 2013). Bu anlayıştan hareketle dağ kültü inancının İslam dini ile harmanlandığı söylenebilir.

¹² Ziyaretçiler isimlerini belirtmemişlerdir. Bu konuda ekler bölümünde yer alan “Resim 6, 7 ve 8’e bakınız.

¹³ Şifalı ağaç, taş, gibi unsurlar yanında şifalı sular da dikkat çekicidir. Tikence Köyü büyük mezarlığında suları şifalı olduğuna inanılan bir göl vardır. Halk anlatısına göre bu gölün üst tarafında bir ocak vardır. Bu gölün yıl on iki ay sularının kurduğu görülmez. Daha çok geçmiş yıllarda yeni doğan bebekler her türlü hastalıktan korunsun, vücudunda yara bere oluşmasın diye burada yıkanır. “Henüz çocukluğumda -4-5 yaşlarındayken- babaannem, ağabeyim ve beni bu gölde yıkamış, vücudumuzda oluşan küçük yara ve bereler böylece yok olmuştu. Babaannem yaşamımızın ilerleyen zamanlarında da her türlü hastalıktan korunmamız için dua ve istekte bulunmuştu”.

¹⁴ Halbaba’da –resimde görüldüğü üzere- bazı taş yığınları çeşitli nesnelere (ev, araba vb.) benzetilmeye çalışılmıştır. Bu durum dilekler hakkında bilgi vermektedir. Resimdeki taş yığını bir evi ve bacasını andırmaktadır.

Halbaba eteklerinden çıkan ve civar yaylaların su ihtiyacını karşılayan dereler, yöre insanı için çok önemlidir. Civar yaylaları sulayan pek çok su kaynağı Halbaba'dan doğmaktadır. Ziyaretçilerin anlattığına göre “*bilinmeyen bir zamanda Halbaba civarında düşman askerleriyle Türk askerleri çarpışmışlar. Bu çarpışma esnasında Türk askerlerinin birçoğu şehit düşmüş ve buraya defnedilmiş. Askerlerin vatan uğruna döktükleri gözyaşları ve kutsal kanları su pınarlarına dönüşmüş (Memiş, 2013).* Bugün halk arasında civar yaylaları sulayan bu engin suların kaynağının bu şekilde oluştuğu söylenmektedir.

Böylesine zengin bir kültür mekânı olan Halbaba âşıkların dilinde de can bulmuştur. Pek çok ulusun kutsal saydığı dağlar, kültürel olarak zengin bir mekân olmalarının yanında, söz konusu ulusların sanatçılarınca da değerlendirilerek efsane ve şiirlere konu olmuştur (Ecer, 2011, s.101). Bu kapsamda Espiyeli yöresel sanatçılardan¹⁵ bir tanesi Halbaba'ya duyduğu hisleri “*Halbaba Benim Dağım*” isimli 14'lü hece ölçüsüyle yazdığı türküsünde dile getirmiştir. Kemençe eşliğinde söylenen bu türkü yöresel motifler ve yayla isimleriyle süslenmiştir.

*“Halbaba benim dağım var oralarda anım
Ara beni bulursun Espiye'dir durağım
Halbaba'dan geliyor Gelevera Deresi
Halbaba dağı dedim bilir misin neresi?
Halbaba'dan görünür Kazık Beli Pazarı
Orda horon ederler, güzel yayla kızları
İçtim de kanamadım soğuk soğuk suları
Beni unuttu sanma aklımdasın Buları
Yine aklıma geldi başı dumanlı dağlar¹⁶
Görmesem Halbaba'yı yanar da içim ağlar
Orda mermiler yakar, Espiye'nin beyleri
Sevdam yaza bekliyor, Karavacık'ta beni
Oy yaylacık yaylacık, sular akar azıcık
Gurbet ellerde kaldım, aklımda Karavacık
Yaz ayları gelende açar sarıçiçekler
Otçu Göçü edince yapacağız şenlikler
Ben gezdim oraları, Kapı Kaya, Olucak
Otçu Göçü gelende, Karavacık dolacak
Espiye'den dökülür Gelevera denize
Armağan olsun dostlar, bu türkü hepinize”*

¹⁵ Söz: İlyas Bayram; Müzik: Kemal Şenpınar.

¹⁶ Dağlar ile duman, Türk destanları ile halk şiirini birbirinden ayırmayan motiflerindedir (Ögel, 1995, s.445). Halbaba'da çoğu kez başı dumanlı bir dağdır. Ziyaretçilerin anlattığına göre Halbaba'yı güneşli bulmak kolay değildir. Dumanın olmadığı bir günde Halbaba'nın keyfine doyum olmaz.

Bilindiği üzere Kerem ile Aslı arayış teması üzerine kurulmuş bir aşk hikâyesidir. Kerem, kendisinden kaçırılan Aslı'nın peşinden gitmekte, diyar diyar gezmektedir. Karadeniz'in yüce dağlarında Aslı'yı arayan Kerem'in yolu Halbaba eteklerine düşmüştür. Kerem ile Aslı Hikâyesi'ndeki yer adlarını çıkararak Şükrü Elçin'in İkbâl Kütüphanesi'ndeki basma nüshada belirttiği Kurtbeli sözcüğü ile Halbaba'nın etekleri kastedilmektedir (Elçin, 2010, s. 87). Özetle bölge Kerem gibi büyük bir âşık dilinde türkülere can vermiştir. “Yükseğinde büyük namı var / Alçağında mor sümbüllü Gülistan bağın var / Rum'da Acem'de söylenir yeli / Kadı mısın, Serdar mısın Kurtbeli” (<http://www.alucrahaber.com/yazar/kalkinmak-ve-buyumek-bizim-de-hakkimiz-143.html>). Bir başka örnekte ise “Yine çevrilip eğrilmiş bel / Rumda, Acemde, söylenir yeli / Kadı mısın, serdar mısın Kurtbeli / Yıldız dağı niçin kalkmaz dumanın?” dizeleriyle bölgenin coğrafi özellikleri terennüm edilmiştir (<http://www.antoloji.com/yukseginde-yavru-sahin-seslenir-yildiz-dagi-siiri/>).

Giresun Halkevi'nin yayın organı olan Aksu dergisi, bir arada çıkarılan 41-42'nci sayıda Ali Osman Tan tarafından yazılan, “Yaylâmin Dağları” isimli bir şiire yer verilmiştir. 11'li hece ölçüsüyle yazılan bu şiirin ikinci dördlüğü Ahıl Baba/Halbaba'ya ithaf edilmiştir: “Ahıl baba ucu göğe uzanır / Yamaçları çiçeklerle bezenir / Duduyayı kokmak için özenir / Çiçeklerle çamlar, süsü dağların”. Şiirde Ahıl Baba ile ilgili şu dipnot bilgisi verilmiştir: “Tekke köyü yaylâsı, Alçakbelin en yüksek dağı 3500 metre yüksekliğinde, eski örf ve âdete göre bir ziyaret yeri; hiç karı eksik değildir” (Tan, 1946,s.6).

Halbaba Anı Defterlerinden Yansıyanlar

“Halbaba benim dağım var oralarda anım”

Halbaba'da yakın zamanda bir kültür hizmeti oluşması için yöre insanı tarafından değerli bir adım atılmıştır. Ziyaretçilerin bildirdiğine göre İsmail Yıldırım isimli bir hayırsever, dağın zirvesine bir kabin yaptırmıştır. Kabin içerisinde Kur'an, tespih, birtakım dua kitapları ve gelenlerin anılarını paylaşabileceği birkaç defter bırakılmıştır. Bu defterler tarafımızca gözden geçirilmiş olup, çalışmanın bu bölümünde ziyaretçilerin Halbaba'ya olan tutkusu kısaca değerlendirilmiştir.

Halbaba yöre insanı için kavuşulması özlemle beklenen bir sevdadır. O Türkiye'nin dört bir yanından olduğu kadar, yurt dışından da ziyaretçileri olan mukaddes bir mekândır. “Tuğçe Abanoz” isimli bir ziyaretçi Halbaba anı defterine bu durumla ilgili olarak şu notu düşmüştür: “İstanbul'dan gelip Giresun'un en yüksek dağında dilek dilemek bana da nasip oldu” (2013). Bir başka ziyaretçi de “En Sonunda Zirvedeyim. Yıllardır yapamadığım bir

hayalim gerçek oldu. Ne mutlu bana; ama gerçekten gelmeye değer” (Ayaz, 2011) diyerek söz konusu duruma dikkat çekmiştir.

Kimi zaman maddi, kimi zaman manevi engeller nedeniyle ziyaret edilemeyen Halbaba, bu geçen zaman diliminde kişilerin derin özlemlerine nail olur. Anı defteri incelendiğinde, aradan 10-20-30 sene gibi uzun yıllar geçtikten sonra Halbaba’yı tekrar ziyaret edenlerin olduğu görülmüştür. Bu ziyaretçilerden bazıları geçim sıkıntısı nedeniyle daha çocuk yaşta gurbete gidenlerdir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde Halbaba anı defterinde kavuşmanın mutluluğu gün yüzüne çıkmıştır. *“Nurdane Takır”* isimli ziyaretçi *“Adına birçok hikâyeler dinlemiştik ama bugün ilk defa buraya çıkmanın, bu güzelliği görmenin keyfini yaşıyoruz. Gerçekten muhteşem bir tepe, dileklerin kabul olduğu söyleniyor...”* (2011) diyerek Halbaba ziyaretçileriyle duygu ve düşüncelerini paylaşmıştır. Halbaba yaşayan bir kültür hazinesidir. O, sadece dileklerin dilendiği, içi kültürel ve dini olgunluktan yoksun bir sembol olmanın çok ötesindedir. *“Mehmet Ok”* tarafından yazılan bir anıda *“Yüksek dağlara çıkınca iki rekât namaz kıl ve rabbine tefekkür et”* (Ok, 2013) tavsiyesi ile Önder Bektaş tarafından kaleme alınan *“Bak şu Halbaba’nın haline / Görmeyecek yer yok / Kıрма kimsenin kalbini / Yapacak ustası yok”* (Bektaş, 2013) dörtlüğü bu kültürel zenginliğin yansımalarından bir kaçıdır.

Anı defterine göre ziyaretçilerin büyük çoğunluğu Halbaba’ya ilk kez gelmiştir. Yine bunun yanında iki-üç-dört-beş... kez gelenler de azımsanmayacak kadar fazladır. *“İsmail Yıldırım”* isimli bir ziyaretçi *“Allah’ım bana bu yıl ikinci kez çıkmayı nasip eyledi”* diyerek Halbaba hakkında şu bilgileri vermiştir: *“Allah’a duanın yeridir Akılbaba; dileklerin kabul olduğu yerdir, Akılbaba; dertlilerin derman bulduğu, Allah’tan ne istenirse kabul olan yerdir Akılbaba”* (2011). Halbaba’yı ilk kez ziyaret edenlerin bu denli çok olması Halbaba gibi bir kültür mirasının tanıtıldığı izlenimini vermektedir. Halbaba ziyaretçilerinden *“Ramazan Aydın”* şu dilekleri paylaşmıştır: *“...En son çocukluğumda geldiğim Akılbaba dağına 15 yıl aradan sonra yine nasip olmak çok güzel. Yarabim sana binlerce kez şükürler olsun. Hamd sana, dualar sana, yarabbi...”* (2013). Bazı ziyaretçiler çocukluğunda tanıştığı Halbaba’yı bugün kendi çocuklarıyla tanıştırmaktadır. Söz konusu bu durum Halbaba’nın kuşaklar arası bir ziyaret mekânı olmasını sağlamaktadır. Bu konuyla ilgili *“Celal Aydın”* tarafından şu anı kaleme alınmıştır: *“...Çevresinin ve belki de bölgenin en yüksek tepesi olması nedeni ile nice kuşakların ziyaret mekânı olmuştur. Ve de halen olmaya devam edecektir. Benim şimdiki yazdığım notu [bir] daha [ki] gelişimde -bir gün gelip görmek nasip olursa- çocuklarım yapar diye düşünüyorum”* (2013). Bu durum kültür unsurlarının tanınması, hatırlanması ve korunarak yaşatılması açısından son derece önemli bir ayrıntıdır.

Anı defterlerinde çoğunluğu Türkçe olmakla birlikte, İngilizce'yi ve Arap alfabesini kullanarak dilek yazanlar da olmuştur. Ancak ziyaretçilerin yazı dili her ne olursa olsun dileklerin benzerlikleri dikkat çekmiştir. Halbaba'ya gelen ziyaretçilerin dilekleri şu şekilde sıralanabilir: *“Vatana, millete hayırlı evlatlar yetiştirme, Hz. Peygamber'e ve onun getirdiği dine sadık bir mümin olma ve âhiret gününde onun safında yer alma, cennete gitme, cehennemden korunma, hacca gitme, sınavlara hazırlanan veya herhangi bir eğitim kademesinde öğrenci olan çocuklar için zihin açıklığı, hastalara şifa, dertlilere deva, sağlıklı bir ömür geçirme isteği, birbirine sevdalı gençlerin kavuşma isteği, gibi manevi istekler yanında, doktor olma, ABD'ye gitme ve bol para kazanma isteğiyle ev ve araba”* satın almaya yönelik maddi dilekler de sık karşılaşılanlar arasındadır. Yakın zamanda yazılan *“Mısır, Irak ve Suriye'deki iç çatışmanın son bulmasına”* yönelik bir dilek ayrıca ilginizi çekmiştir. Halbaba'yı ziyaret eden çocukların dilekleri büyüklerinkinden farklıdır. Onlar *“futbolcu olmak, tuttuğu takımın formasını almak, tuttuğu takımın şampiyon görmek”* gibi dilekler dilemişlerdir. Dileklerin kimi zaman resimlere dönüştürüldüğü de tespit edilmiştir. (Kılıç, 2013).



Resim 4. Halbaba dilekleri

Halbaba'da dilek dileyip dileği kabul olanlar şükürlerini sunmaya gelir, mutluluklarını Halbaba ile paylaşırlar: *“Ya rabbi bana verdiğin huzur ve mutluluk için sana teşekkür ederim. Yıllar önce -Allah'ım baba çocuk nasip et, demiştim. Yüksek dağlar ve evliyalar hürmetine kabul ettiğin için de teşekkür ederim”* (Yıldırım, T.Y.¹⁷). Dileği kabul olan ziyaretçiler şükür namazı kılarlar ve herhangi bir adakları varsa onu icra ederler.

Anı defterlerinde dikkat çeken bir diğer husus da Halbaba'nın ziyaret edildiği günlerdir. Halbaba'ya mübarek günlerde (bayramlarda) çıkanlar azımsanmayacak sayıdadır. İslam inancına göre Cuma günleri bayramdır. Semaya açılan eller boş çevrilmez. Halbaba'ya çıkanların Cuma günlerini tercih etmesinin asıl gerekçesi bu kutsiyetin yaşam boyu sürmesidir. Yine bunun dışında Ramazan ve Kurban arifesi, bayram günleri (Ramazan ve Kurban Bayramlarında) yapılan ziyaretler Halbaba'dan feyz

¹⁷ Tarih yok

almak ve faydalanmak bakımından seçilecek en iyi tarihlerdir. “*Hidayet Yılmaz*” ve arkadaşları “*Bu Bir İlk*” isimli anılarında “*Tarihte bir ilk olarak elhamdülillah bu yüce tepede iftar yapma nasip oldu...*” (2011) diyerek bu maneviyata dikkat çekmişlerdir. Halbaba’nın şehre uzaklığı ve engebeli yolu çoğu zaman insanları bu kutsal olduğuna inanılan mekânı ziyaretten alıkoymaktadır. Halbaba’yı ziyaret edenlerin temel dileği en kısa zamanda ya da aradan yıllar geçse de tekrar görüşebilme isteğidir. Bunun yanında zirveye çıkabilme kuvvet ve cesareti verdiği için Allah’a şükürler sunulur.

Sonuç

Bu makalede dağ ve eren kültüründen hareketle Halbaba dağının Türk kültürü ve inanışındaki yeri üzerinde durulmuştur. Çalışmada Halbaba’daki ocak/dilek kuyusu çevresinde oluşan inanışlar üzerinde durularak, kaynak kişilerden derlenen anılar incelenmiştir. Buna ilaveten dağ kültü ve taşların mitolojideki birlikteliği Halbaba dağında da tespit edilmiştir. Bu taşlar çevresinde oluşan inanışlar değerlendirilerek kaynak kişilerden derlenen memorata yer verilmiştir. Halbaba’da ocak ve taşlar etrafında “*böcek yakalama, bez bağlama, taş dizme*” ritüelleri tespit edilmiştir. Bunun yanında dilek namazı (şükür namazı) kılıp Kur’an okuyarak dilek dileyen ziyaretçiler de bulunmaktadır. Dileği kabul olanlar herhangi bir adakta bulundularsa onu ifâ ederler. Çalışmada ayrıca son yıllarda tutulmaya başlanan Halbaba anılarından hareketle “ziyaretler ve dilekler” üzerine kısa bir değerlendirme yapılmıştır. Halbaba etrafında derlenen bilgileri desteklemek amaçlı resimler kullanılmıştır. Daha çok sözel belleklerde yaşatılan Halbaba ve dağ kültü bu çalışmayla bilimsel ortama taşınmıştır.

Karadeniz “Otçu-Göçü” olarak nitelenen yayla şenlikleri açısından zengin bir bölgedir. “*Kümbet, Bektaş, Karaovacık, Kazıkbeli, Buları, Çıkrıkkapı*” vb. gibi yaylalarda düzenlenen ve çoğunlukla şölen havasında geçen eğlenceler, konu olarak saf Karadeniz kültürünün işlendiği organizasyonlardır. Kümbet yaylası her yıl düzenlenen şenlikler aracılığı ile binlerce ziyaretçiyi ağırlamaktadır. Yöresel şenlik havasında geçen iki günlük yayla eğlencesi “*Kümbet’i*” “*Salun Çayırı’yla, Aymaç’ıyla, çarşısıyla ve Koç Kavası’yla*” yaylaların göz bebeği ve bir yayla markası haline getirmiştir. Diğer yaylalarda düzenlenen şenlikler için de aynı durum söz konusudur. Daha çok yaz ayında düzenlenen bu organizasyonlar, yaylacılık geleneklerinin en canlı yaşandığı zaman dilimleridir. Bu şenlikler yöre insanı tarafından günübirlik tatiller olarak görülmektedir. Böylesine zengin bir kültür mirasının sadece yaz döneminde ziyaret edilebilir olması bir dezavantaj olarak görülmekle birlikte bu konunun enine boyuna düşünülerek avantaja dönüştürülmesi de mümkündür. Yerel yönetimler, gerekli alt yapı (ulaşım, konaklama vb.) hizmetlerini temin ederek saf kültürün işlendiği bu organizasyonların daha canlı bir şekilde yaşanmasını/yaşatılmasını sağlayabilir. Bu kapsamda düzenlenen organizasyonlar aracılığıyla bölgeye

gelen ziyaretçilere Halbaba dağı gibi kutsal mekânlardan oluşan eren ve ören yerleri tanıtılmalı, buralara yönelik gününbirlik geziler düzenlenmeli, bu mekânlardaki kültürel dokunun yaşatılması yönde girişimlerde bulunulmalıdır. Halbaba dağının eteklerinde bir şenlik alanı kurularak bu bölgenin hem yerli hem de yabancı ziyaretçilere tanıtılması yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Bu nevi bir girişimin yöre insanı tarafından da olumlu karşılanacağı düşünülmektedir. Unutulmaya yüz tutmuş kültür miraslarının bizzat ziyaret edilerek diğer bir ifade ile yaşanılarak yaşatılacağı unutulmamalıdır. Halbaba anı defterlerinden anlaşıldığı kadarıyla bölge 7'den 70'e her yaştan ziyaretçi çekmektedir. Yukarıda söz edilen uygulamalar ile birlikte bölgenin daha canlı bir turizm mekânı olması sağlanabilir.

Ekler



Resim 5. Halbaba ziyaretçilerinden bir görüntü. Resim 6. Taş yığarak dilek dileyen ziyaretçiler



Resim 7. Kur'an okuyan bir ziyaretçi.

Resim 8. Namaz kılan bir ziyaretçi



Resim 9. Halbaba ve civar obalar hakkında sohbet.

Kaynakça

- Bayat, F. (2006). Türk Mitolojisinde Dağ Kültü. *Folklor/Edebiyat*, Cilt: 12, Sayı: 46, 47-60.
- Boratav, P. N. (2003). 100 Soruda Türk Folkloru. İstanbul: K. Kitaplığı.
- Çobanoğlu, Ö. (2003). Türk Halk Kültüründe Memoratlar ve Halk İnançları. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Duymaz, A. ve Şahin, H. İ. (2008). Kaz Dağlarında Dağ, Ağaç ve Ocak Kültü Üzerine İnanış ve Uygulamalar. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 19, 116-126.
- Ecer, A.V. (2011). Hıra Dağından Erciyes Dağına Dağların Kutsallığı. *Kayseri Ticaret Odası Dergisi*, Sayı:8, 100-105.
- Elçin, Ş. (2010). Kerem ile Aslı Hikâyesi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Harman, Ö. F. (1993). Dağ. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Cilt:8, 400-401.
- İnan, A. (1998). Türk Boylarında Dağ, Ağaç (Orman) ve Pınar Kültü. Makaleler ve İncelemeler, Cilt:2, 253-259, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kalafat, Y. (2010). Doğu Anadolu'da Eski Türk İnançlarının İzleri. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Ocak, A. Y. (1993) Dağ: Eski Türkler'de Dağ Kültü. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Cilt:8, 401-402.
- Ocak, A. Y. (2010). Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menakıbnameler. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ögel, B. (1995). Türk Mitolojisi. Cilt:2, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Önal, M. N. (2003). Dağ Kültü, Eren Kültü ve Şenliklerinin Muğla'daki Yansımaları. *Bilig*, Bahar, Sayı: 25, 99-124.
- Selçuk, A. (2010). Horasanda Eren Anadolu'da Evliya: Acısu Sıraç Köyü Örneğinde Kahraman Atalar Kültü. *Millî Folklor*, Yıl: 22, Sayı: 87, 136-147.
- Tan, A. O. (1946). Yaylâmin Dağları. *Aksu*, Sayı: 41-42, 6.
- Tekin, T. (2006) Orhon Yazıtları. Ankara: TDK Yayınları.

Sanal Kaynaklar

- http://www.espiyesahinyuva.com/?category_name=akilbaba-yaylasihalbaba, (29.08.2013).
- <http://www.haritatr.com/harita/Akilbaba-Tepe/76454>, (10.09. 2013).
- <http://www.indirvideo.net/kemal-senpınar-halbaba-benim-dagim-hq--48686.html>, (08. 05.2013)
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5227496e2e5183.77455462, (04.09.2013).
- <http://www.antoloji.com/yukseginde-yavru-sahin-seslenir-yildiz-dagi-siiri/> (15.09.2013).
- <http://www.alucrahaber.com/yazar/kalkinmak-ve-buyumek-bizim-de-hakkimiz-143.html> (15.09.2013).
- <http://giresuntanitim.blogspot.com/2011/03/yeryuzu-sekilleri.html>, (29.08.2013).
- <http://catak.info/haberdetay.asp?ID=109>, (29.08.13).

Kaynak Kişiler

- Kırca, Süleyman, (2013). Giresun/Espiye Cibril Mahallesi doğumlu ve 59 yaşında. *Kardeşi (Musa Kırca) jeoloji mühendisidir.* Mehmet Özdemir tarafından 20.09.2013 tarihinde Halbaba ile ilgili sohbet esnasında tutulan notlar.
- Memiş, Döner, (2013). Giresun/Espiye Şahinyuva doğumlu ve 42 yaşında. Mehmet Özdemir tarafından 10.09.2013 tarihinde Halbaba araştırmasında tutulan notlar.
- Memiş, Hacer, (2013). Giresun/Espiye Tikence Köyü doğumlu ve 60 yaşında. Mehmet Özdemir tarafından 10.09.2013 tarihinde Halbaba araştırmasında tutulan notlar.
- Memiş, Temel, (2013). Giresun/Espiye Tikence doğumlu ve 48 yaşında. Mehmet Özdemir tarafından 10.09.2013 tarihinde Halbaba araştırmasında tutulan notlar.
- Özdemir, Süriye, (2013). Giresun/Espiye Gebelli Köyü doğumlu ve 48 yaşında. Mehmet Özdemir tarafından 14.05.2013 tarihinde tutulan notlar.
- Tös, İsmail, (2013). Giresun/Espiye Çepni Köyü doğumlu ve 58 yaşında. Notlar Mehmet Özdemir tarafından 16.04.2013 tarihinde çocukluk anılarını anlatırken tutulmuştur.

Anı Defterindeki Yazılara Ait

- Abanoz, Tuğçe, (2013). Halbaba Anı Defterindeki Notlar.
- Atbaş, Elem, (2011). Halbaba Anı Defterindeki Notlar.
- Ayaz, Ramazan, (2011). Halbaba Anı Defterindeki Notlar.
- Aydın, Celal, (2013). Halbaba Anı Defterindeki Notlar.
- Aydın, Ramazan, (2013). Halbaba Anı Defterindeki Notlar.
- Bektaş, Ahmet, (2013). Halbaba Anı Defterindeki Notlar.
- Bektaş, Önder, (2013). Halbaba Anı Defterindeki Notlar.
- Kılıç, Seher, (2013). Halbaba Anı Defterindeki Notlar.
- Ok, Mehmet, (2013). Halbaba Anı Defterindeki Notlar.
- Takır, Nurdane, (2011). Halbaba Anı Defterindeki Notlar.
- Yıldırım, İsmail, (2011). Halbaba Anı Defterindeki Notlar.
- Yıldırım, N. (T.Y.). Halbaba Anı Defterindeki Notlar.
- Yılmaz, Hidayet ve Diğlerleri, (2012). Halbaba Anı Defterindeki Notlar.

Haşim Nahit Erbil'in Kaleminden Millî Mücadele Yılları

Veysel ERGİN*

Özet

Kültür tarihimizde son zamanlarda yapılan çalışmalar, birçok alanda eser veren unutulmuş değerleri birer birer ortaya çıkarmaktadır. Bir Türkmen aydını olan Haşim Nahit de, tek kişilik bir kalem ordusu gibi, değişik alanlarda verdiği eserlerle günümüze kalmayı başarabilmiştir. Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş sürecinde yaşamış olan Haşim Nahit Erbil'in hayatı, sanatı ve fikirleri; devrin edebiyat tarihinin hem oluşumuna hem de anlaşılmasına kaynaklık edebilecek zenginliktedir.

İkinci Meşrutiyet karışıklığının yaşandığı bir dönemde Türkiye'ye gelen Nahit Erbil, birkaç yıl sonra, Balkan Savaşlarının acılarına şahit olur. Trakya'da yapılan Yunan zulmünü, hikâye ve makaleleriyle kayıt altına alır. Birinci Dünya Savaşının acılarını ise, Çanakkale cephesi ve geride kalan kadınların fedakârlıkları yönüyle ele alır.

Milletimizin varoluş mücadelesi olan Kurtuluş Savaşı, Anadolu insanının fedakârlığı ve acıları bakımından Haşim Nahit'in eserlerinde yer alır. Savaşın son yıllarında Avrupa'da başlayan diplomatik süreçte, devrinin tanığı Nahit Erbil'in kalemine sıcağı sıcağına yansır. Özellikle İngiltere ve Fransa'nın tutumuyla ilgili yaşananlar ile dönemin Osmanlı ve Türk diplomatlarının gayretleri, yaşananların tarihi öneminin anlaşılması amacıyla, Haşim Nahit'in tespit ve tahlilleri eşliğinde verilmiştir.

Bu çalışma; öncesi ve sonrasıyla, Millî Mücadele yıllarını, Haşim Nahit Erbil'in hayatı ve eserleri tanıklığında değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Millî Mücadele yılları, Haşim Nahit'in hayatı ve eserleri, Savaşların acıları.

Years of the National Struggle In the Aspect of Hashim Nahid Erbil

Abstract

Lately of studies in cultural history, which works in many areas one at a time reveals the forgotten values. Hashim Nahid is a Turkmen intellectual, the one-man army, like a pen, the works in various fields was able to stay in the present. Republic of Turkey, who lived in the Ottoman Empire during the process of Hashim Nahid Erbil's life, art and ideas, and the understanding of the formation of the transfer and it has been the history of literature.

Nahid Erbil came to Turkey in a period of the Second Constitutional confusion after a few years, will witness the suffering of the Balkan Wars. The persecution of the Greek (in West) Thrace, stories and articles are recorded. The suffering of the First World War, the Dardanelles, and the remaining façade is discussed in terms of women's sacrifices.

War of the struggle for existence of our nation, the aspect of sacrifice and sorrow of the Anatolian people is reflected in Hashim Nahid's works. Later when the war began in Europe in diplomatic terms, the transfer of heat of the moment a witness item is reflected in Nahid Erbil. The experiences of Britain and France in particular attitude to the Ottoman and Turkish diplomats' efforts, in order to understand the importance of what happened in history, are accompanied by Hashim Nahid's detection and analysis.

This study, before and after the years of the National Struggle, seeks to assess the witness's life and works of Hashim Nahid Erbil.

Key Words: Years of the National Struggle, Hashim Nahid's life and works, Sorrows of wars.

* Dr., MEB, Kırıkkale Kızılırmak Anadolu Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, veysele@hotmail.com

Giriş

Kültür tarihimizde büyük hizmetleri olan nice insan, nefes alma sırasını savdıktan sonra, bu toprağın bağrına öylesine sınıyor ki onları hatırlayan bile pek çıkmıyor. Hele bu şahıslar, tek kişilik bir kalem ordusu gibi, birçok alanla meşgul olmak zorunda kaldığı için belli bir alanda sivrilememiş veya dönemin fikrî ve siyasi havasına ters düşmüşse, yeni nesillerin onları tanınması adeta imkânsızlaşıyor.

Aslında edebiyat tarihinin daha ziyade zirvelerle uğraşması, her şeyin bir sınırlama dâhilinde olmasının ortaya çıkardığı gerekliliktir. Ancak zirvelerin yakınlarında duranlardan söz edilirken bazen gölgede kalanlar oluyor. Onların da müstakil araştırmalara konu olması lazımdır. Neyse ki kültür ve edebiyat tarihimize ait çalışmalar çoğaldıkça, toplu değerlendirmelere girememiş nice olay ve şahıs kadrosuyla tanışma bahtiyarlığına erişiyoruz. İşte Haşim Nahit Erbil de, yakın zamanda tamamlanan ilmi bir çalışmayla (Ergin, 2013), zamanın tozlu rafları arasında unutulup gitmekten kurtulmuştur. Bu yazı; Haşim Nahit Erbil'in hayatı ve eserlerinden hareketle, Osmanlı'nın son dönemlerinden Cumhuriyetin ilanına uzanan felaketlerle dolu süreçte, Millî Mücadele yıllarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Osmanlı Devletinin Son Dönemleri ve Haşim Nahit

Haşim Nahit; Hicri 1297'de (1880) Irak Vilayetine bağlı Erbil karyesinde, Hademat-ı Mülkiye müstahdemi Mustafa Ebubekir Efendi ile Erbil eşrafından bir ailenin kızı olan Hatice Hanım'ın üçüncü çocuğu olarak dünyaya gelir. Hırçınlıklarla dolu çocukluk yıllarını ve heyecanlı fitratının mahsulü gençlik dönemini Erbil'de geçiren Haşim Nahit; Emlak-ı Hümayun'daki görevi dolayısıyla, 25 kanun-ı evvel (Aralık) 1322'de (1906) İstanbul'a gelir (Ergin, 2013, s.19-61).

Haşim Nahit'i İstanbul'a tayine zorlayan asıl etken; ruhunu ve lisanını yakan duygu ve düşüncelerini olgunlaştırıp başka insanlarla da paylaşabilmek arzusudur. Gerek "*aliyyülâlâ*" dereceyle tamamladığı Hukuk eğitimi gerekse İstanbul'a geldiğinde hazır bulduğu kültürel çevre, ondaki "*düşünen ve araştıran*" fitratı daha da kamçılımıştı. Öyle ki İstanbul'a geldiğinde, yaşadığı çevredeki aydınların "*Divan Edebiyatı*"na daha fazla kıymet vermesi; Arapça ve Farsçası hayli ileri seviyede olan Haşim Nahit'in kalemini cesaretlendirmekteydi. Nitekim Nahit Erbil'in, hukukçu ve memur kimliğinden ziyade neşriyatının öne çıkması; farklı fikirlerini her ortamda kararlılıkla savunan kültür adamı kimliğinden kaynaklanmaktadır.

Nahit Erbil'in Türkiye'ye geldiği bu dönem, Osmanlı'nın - Avrupa'dan esen soğuk rüzgârlarla- hazan yaprakları gibi savrulduğu yıllarıdır. Günümüz Türkiye'sini şekillendirecek köklü değişimlerin yaşandığı bu dönemde, 23 Temmuz 1908'den itibaren Osmanlı Devleti haritası hızla küçülmüş ve 31 Mart vakası gibi kanlı bir gövde gösterisinin

yapılması talihsizliğini yaşamıştır. 1909-1920 arasındaki 5 seçim ve ortalama 6 ayda bir hükümet değişikliği süreci; Trablusgarp savaşıyla (1911) başlayıp Balkan Savaşları (1912-1913), Birinci Dünya Savaşı (1914-1918) ve Millî Mücadele (1919-1922) gibi, hemen hemen her evden en az bir şehidin çıktığı kanlı bir harp silsilesi yaşanması sonucunda gelen bir rejim değişikliğiyle (*Cumhuriyet*) noktalanmıştır (Uğraş, 2008, s.45-47/163-166).

Bu sancılı dönemin canlı tanığı Haşim Nahit; Çatalca'dan gelen top seslerinin yankısı altında kaleme aldığı "*Türkiye İçin Necat ve İtilâ Yolları*" adlı kitabında, Osmanlı'nın kurtuluşu adına düşündüğü tekliflerini, ayrıntılı tahliller eşliğinde sıralar. "*Annem, şerefim, hayatım Türkiye!*" hitabıyla başladığı eserinde, bu tehlike karşısında ve bundan sonraki hayatı boyunca takınacağı tavrı da açıkça ortaya koyar: "*Türkiye; senin aşk ve nefretinle meşhûn ve taşkın kalbimin dudaklarımda sayhalara kalb olan heyecanını söylemek için sana geldim Türkiye! ...*

Ah, ben bu sükûtu çoktan hissetmiş ve inlemişim. Bu bozuk maneviyat ve ahlâk ile er geç sükût edeceğimizi çoktan hissetmiş ve inlemişim. ...Milleti kurtarmaktan başka bir gaye-i emelim yoktur. Mesele, milletin halâsına taallük ediyor. Fikrin münakaşası haricinde hiç kimseye -ne derlerse- hiçbir cevap vermeyeceğim. ...Türkiye, senin evlâdın olan bizler, hakikat-ı azamı görmez ve seni kurtarmaya azim etmezsek hep beraber mahvolacağız." (Haşim Nahit, 1915/1, Giriş kısmı, s.D-R)

Osmanlı Topraklarında Büyük Yangın: Balkan ve Birinci Dünya Savaşları

Erbil; Reşit Paşa'nın "*Türkiye'nin tekâmülünü, Avrupa medeniyeti mahsulü kurumların taklidine bağlaması*" ve Mithat Paşa ile İttihat ve Terakkinin de "*medeniyeti tetkik eden amilleri araştırmak yerine, Avrupa'ya tüm yönleriyle ülkemize taşımayı hedeflemesi*" (Haşim Nahit, 1925/1, s. 2) gibi "*talihsiz*" gayretlerin, Türkiye'ye daha büyük acılar yaşamak hatta "*kendi evlatlarının eliyle öldürülmek*" akıbetini getirdiğine işaret eder. İttihat ve Terakki'nin ortaya attığı Meşrutiyetin de, Osmanlı toplumunun siyasal ve sosyal yapısını güçlendirme amacı güttüğü halde, aksine olarak, Türk'ten gayri unsurların Osmanlı Devleti'nden ayrılma arzularını kamçıladığına ve bu arzuların gerçekleşebileceği uygun bir ortamı hazırladığına dikkati çeker (Haşim Nahit, 1914/1, s.322).

Haşim Nahit; bu sürecin ardından başlayan ve Avrupa'daki Saltanat topraklarının %83'üne karşılık gelen neredeyse bütün Rumeli'nin kaybedildiği Balkan Savaşlarını; "*Osmanlı Devleti'ndeki gafletin, siyasî hırsların, dış politikadaki olayları ve gelişmeleri yerinde ve doğru olarak değerlendirememenin sonuçlarının en acı şekilde Türkiye'nin yüzüne çarpılması*" (Haşim Nahit, 1914/2, s. 225-229) olarak niteler.

Haşim Nahit'e göre Balkan Savaşları, "*Yeryüzünün mezbahaya ve yeraltının nihayetsiz bir mezara döndüren*" bir felaketler manzumesidir. Zira

“Rusya ve Avusturya’nın İslavları ve Yunanlıları ayaklandırması”yla (Erbil, 1945/1, s. 2) başlayan bu kanlı süreç, Mister Eskuet’in daha 1912’deyken dile getirdiği ifadesiyle, İngiltere’nin Türkiye için sahneye koyduğu şu işgal projesinin bir parçası olmaktan başka bir şey değildi: “Türkler Avrupa’dan tard olunacak, Suriye ve Hicaz zabt ve taksim edilecek. Irak, İngilizlerin idaresine geçerek Şarkî Anadolu parçalanacak ve nihayet nüfuzu Türklerle meskûn birkaç vilayete münhasır zayıf ve istinatsız bir Türkiye kalacak.” (Haşim Nahit, 1914/3, s. 373-374).

Beş yüz bin Müslüman’ın katledildiği Bulgar istilasını, “baş döndürücü bir hızla geçtiği yerlerde otları söküp dalları kıran, kütükleri deviren, taşı toprağı birbirine karıştıran bir kasırga” şeklinde tarif eden Erbil; bu manzaraya ait felaketli tabloyu, bir genç kızın ağzından kaleme aldığı “Hâcir” adlı hikâyesinde şöyle naklediyor: “Vahşilerin bıraktığı iz, sadece kemik yığını harabeler ve nevhaldır. Bilirsin ya Necdet! Fırtına bizim düğün haftamızda kopmuştu. Yangınlar arasında, cenazeler üstünden saçından sürüklenen bir kadın kafilesine beni de kattılar: Top tüfek tarrakaları, silah şangırtılarıyla at kişnemelerinin ve acı acı haykırışmaların toz ve duman içinde birbirine karıştığı ve her tarafta kızıl alevler yükselen cehennemî bir saatte, kapıları dipçik ve kılıç darbesiyle kırıp içeri saldıran vahşi tavırlı, katil bakışlı Bulgarlar; kadınları birer birer topluyorlar, sürü halinde meçhul bir mezara sürüp götürüyorlardı. ...

Direğin başından bir ip sarkıtılar. İpin bir ucunu çarşafı kadının saçına bağladılar, kadın bağırsıyordu. Biz, sade boş gözlerimizle bakıyorduk. İpi çekince kadın, anadan doğma iptе sallandı. Sabah güneşinin şuleleri yeniden kılıç uçlarında parladı ve kızılaştı. Kadının göğüsleri, parmakları, kolları, vücudunun her parçası yere düşüyordu.” (Haşim Nahit, 1914/4, s. 134-135).

Haşim Nahit; bir yandan yaşanan zulmü bu şekilde hikâyeleştirirken, diğer yandan *İkdam* muhabiri olarak Paris’e giderken uğradığı Edirne’nin manzarasını da, adeta Yunan zulmünün küçük bir fotoğrafını çektiği başka bir yazısıyla ortaya koyuyor: “Edirne’de Türk askerlerini göreceğimi ümit ediyordum ama Karaağaç istasyonu Yunanlılarla doluymuş. Yağlıköy istasyonunda inip köylülerin arasına karıştım. Ne acı maceralar anlattılar, bilmeniz! Yunanlılar, canlı hayvanları sürü sürü Dedeagaç’a doğru sevk ettikleri gibi, yürüyemeyecek şeyleri de köylü arabalarına doldurup götürmüşler. Yakılan evler, ağıllar, samanlıklar... Bugün köylülerin elinde ne araba, ne canlı hayvan, ne koyun ne de tavuk; hiç ama hiçbir şey kalmamış!” (Haşim Nahit, 1922/1, s.2).

Balkan felaketinin yaraları sarılamadan, insanlığın bağrına, başka bir yangının ateşi düşer: Birinci Dünya Savaşı! Haşim Nahit; “Türk millî vicdanının ateş bayramı” dediği Dünyayı saran bu yangının baş aktörlerinin de, tıpkı Balkan Savaşlarının fitilini ateşleme rolündeki gibi, Osmanlı

Saltanatı'nın iki kadim düşmanı olduğuna dikkat çekecektir: “*Tarih, insaniyeti ferdanın korkunç ihtimallerine sürükleyen ‘Harb-i Umumi’ müsebbiplerini asla unutmayacaktır. 1914 senesinin kızgın güneşleri altında yanan ve kavrulan toprağın çatlak dudaklarına nihayetsiz bir kan içiren bu harbin sebeplerini tarih aradığı zaman, huzurunda her milletten evvel İngiltere ile Fransa’yı bulacak ve tel’in edecektir!*” (Haşim Nahit, 1914/5, s. 249-250).

Önce Avrupa’yı saran bu büyük felaketin Osmanlı topraklarına sıçramasıyla Anadolu, baştanbaşa bir yangın yerine döner. Balkan Savaşlarının acıları hâlâ tazeliğini korurken, Osmanlı'nın her karış toprağı, aynı felaketlere maruz kalmıştır. Zulme karşı topyekûn seferberliğin yaşandığı bu günlerin hissiyatını hem yüreğinde duyan hem de değişik türdeki eserleriyle tüm insanlığa duyurmaya çalışan Haşim Nahit; hissiyatını, anasından aldığı bir mektup sonrası karışık duygular yaşayan Erbil'in yağız bir delikanlısının gözüyle hikâyeleştirecektir: “*Yavrum Kazım, bak ne günlere kaldım, beni ne halde bıraktın!... Sevmeye kıyamadığım o güzel yüzün gözüm önünden hiç gitmiyor. Yavrum, bir kerecik olsun yüzünü görürsem, yüreğimin sızıları hep dincek sanıyorum. Kazım, Kazım... Dediklerin birer birer çıktı: Erzurum’a gitmek isterken söylediğin sözler, Allah’tan kalbine doğmuş. Ne dedim de seni bıraktım, şimdi beni kim koruyacak, söyle! Allah’a inancım var, seni bana veren odur; lakin işte bak, evimde ne sen, ne kardeşlerin ne baban hiç, hiçbir erkek kalmadı. Şimdi ne camiye, ne türbelere, ne de babanın mezarına gidebiliyorum. İsmet Hanım’ı kurtardınsa beni niçin kurtarmıyorsun! Erzurum’a gitmekte ne vardı? Eğer gitmeseydin belki böyle şeyler olmazdı. Yavrum, Kazım’ım, beni bu halde bırakma... Yoksa, yoksa...*

Kazım, Türk âlemine verdiği gönlünün, ana baba yurdu için bu kadar sızlayıp kanadığını bu defakinden daha derin hiç sezmemişti. Kin ile muhabbetin içinde birbirine karıştığı ve her dakika taşıp köpüren varlığını çarpamak için yeryüzünde bir kaya, bir cehennem arıyor gibi gece yarılarında kadar dolaştı...

Ve gece uykuya dalınca şu rüyayı gördü: Duman ve alevler içinde, kılıçlarının ucundan kan damlayan bir kalabalığın önünde yürüyor, yeşilliklere ve genişliklere açılmış bir şehrin kapısında içeri giriyor. Yeşil bir bulut parçasına sarılmış, saçları ve yüzü nurdan bir kadın, parmağının ucuyla ona yol gösteriyordu...” (Haşim Nahit, 1922/2, s. 4-5).

Haşim Nahit; aynı Erzurum’un, 93 harbindeki “*Kara Fatma*”ların müdafaasıyla düşman çizmesi altında çiğnenmekten kurtarıldığını da, başka bir hikâyesiyle kayıt altına almaktadır: “*1292 senesinin siyah bir gecesindeydi. Kara Fatma, elindeki ateş-feşan esasını rikkat ve itaate işaret eder gibi birkaç defa salladıktan sonra konuşmaya başladı:*

-Ağalarım, oğullarım! Devlet, Moskoflarla harp edeli ben de Allah yoluna cihat ediyorum. Benim cihadım, askerlerimize su, yemek götürmek, onların yaralarını sarmaktı. Moskof süngüsü benim de sizin de ciğerlerimizi deldi. Moskof 'Aziziye'yi aldı. Bilirsiniz ki Aziziye, Erzurum'un kilididir. Düşmana karşı ıyalimizin (çoluk çocuğumuzun) namus kapısı, can damarımız 'Aziziye'dir. 'Aziziye' Moskofların elinde kalırsa Erzurum'u da alacaklar, yurdumuzu baştanbaşa yıkacaklar. Devlet ve millet mahvolacak! Oğullarım, ben bu yaşıma geldim; son dileğim, Hakk'a kavuşmaktır. Allah uğruna peygamber uğruna, devlet ve millet uğruna, erkekler gibi, sizin gibi olacağım. Siz de benimle beraber olmak istemez misiniz?" (Haşim Nahit, 1912, s. 4).

Osmanlı topraklarında bu acıların en yoğun biçimde yaşandığı cephe ise Çanakkale'dir. Nahit Erbil; Balkan Savaşlarıyla Osmanlının sonunun geldiği düşünülenlere, Çanakkale'de Mehmet Çavuş'un ağzından, bir kere daha meydan okuyacaktır: *"Korkak düşman! Yüreğimde ve kollarımda Allah'ın kudreti var, Allah'ın gazâbı var, Allah'ın intikâmı var. Yaşıyorum, yaşayacağım korkak düşman! Güllelerini uzaktan savur, korkak ve alçaksın! Ayağım altındaki yerler çökünceye kadar buradayım, burada kalacağım, seni bekliyorum. Yerlerle beraber yerin dibine çökmek istiyorum ve seni bekliyorum. Altı bin senedir Avrupa'da, Asya'da, Afrika'da saltanatlar tesis eden, altı yüz senedir Sultan Osman'ın kan ve ateşle işlediği saltanat tacının namusu için cenkleşen büyük, kudretli bir neslin evladıyım! Kaçarsam kahpeyim, seni bekliyorum!"* (Haşim Nahit, 1915/2, s.314-315).

Cephe gerisindeki Anadolu kadınının şefkatinin de Çanakkale'deki Mehmetçiğin kahramanlığına denk olduğunu vurgulayan Nahit Erbil; böylece kadını ve erkeğiyle, tarihî bir fedakârlığın yerine getirilmiş olduğunu belirtir: *"Düşmanla İstanbul arasına kanlarından ve kemiklerinden adeta bir sed yapan Çanakkale Gazilerine, cephe gerisinde Anadolu kadınlarının gösterdiği şefkat ve hürmet de had safhadadır. Hastanede millî vazifelerini sadakatle yapan hanımların -hayatın bütün zevklerini unutmuş ve ibadet eder gibi- ellerini yanık ve çıplak ciltlerin üstünde gezdirmesi, onlardaki ana ve kardeş şefkatinin en samimi tezahürleridir. Bu ana ve kardeş şefkatidir ki hanımlarımıza kaç aydır, hayatın bütün zevklerini unutturmuş ve ibadet eder gibi, onları sadakatle vazifelerine bağlamıştır."* (Haşim Nahit, 1915/3, s.227-229).

Hatta aradan uzun yıllar geçmesine rağmen, şahit olduğu ibretlik bir tabloyla, bu acı dolu günlerin kolay kolay unutulamayacağına dikkati çekecektir: *"Bir belediye doktoru, şunu anlatıyor: Birinci Dünya Savaşı İstanbul'unun Aksaray taraflarında, kaç gündür ocağı tütmemiş, ışığı yanmamış bir evi haber verdiler; bekçi ve polislerle beraber bu evin kapısını zorlayarak içeri girdik. Bir odanın içinde köşeye dayanmış baba, ötede koyun koyuna iki çocuk, karyolanın üstünde yatan anne; hepsi hepsi tifüsten*

ölmüştü. Anneyi muayene ederken bir de ne göreyim: Ölmüş annesinin memesini emen en küçük çocuk, hâlâ yaşıyor!" (Erbil, 1945/2, s. 2).

Birinci Dünya Savaşı boyunca, sadece Anadolu topraklarında değil, bir zamanlar Osmanlı şemsiyesi altında "gönül birliği" içinde olduğumuz Asya ve Afrika'da da "cihad" ilan edildiğini -hayali bir sahnede de olsa-hatırlatan Erbil; bu birlikteliğinin kaynağını da "inanç birliği" olarak açıklar: "*Şeyh Ekber Sünûsi hazretlerinin pek müstacel ve mühim davetine vâkıf oldukları dakikada hep icabet etmişlerdi. Şimdi bütün zaviyelerin müritleri, kabile rüesası Tunus, Cezayir, Fas başlıca şehirlerinden gelen elçiler yeşil bir vahada toplanmış, Şeyh Ekber'in kudümünü bekliyordu. Derin, karışık sesler işitilen muhip bir cemaat birdenbire karıştı, yarıldı ve muazzam bir daire teşkil etti. Halkın ihtiramlı sükûtu içinde Şeyh Ekber, vakar ve heybeti ile yürüyordu. Hayattar vücutların çizdiği dairenin tam ortasında tevakkuf etti ve şöyle seslendi:*

-Ey asil Araplar, ey müslimîn! Necat saati bizim için hulûl etti. Melun Fransızlar, alçak ve melun İngilizlerin tasallutundan artık kurtuluyoruz. Bu melunlar, yeşil vahalarınızın otlarını çiğnediler, kuruttular. Kuyularınızın tatlı ve serin sularına zehir kattular. Kaç asırdır, bu habislerin zulmü altında inliyorsunuz. Kaç asırdır bu uğursuz gâvurların yüzünden Muhammed ümmeti kırılıyor. Toprağınızın bereketi gitti. Hayvanatınızın dölü, sütü azaldı. Maişetiniz cehennem azabına münkalib oldu. O, bu zulümlere bir gün nihayet verecekti. Lakin müminler, dini Allahtan tebait etmenin cezasını bir müddet çekmeliydiler. Bu cezayı hep çektik, ibret aldık. Şimdi de Cenab-ı hak bize zulümlerden kurtulmak çaresini ilham ediyor.

-Ey müminler, biliniz ki halife-yi İslam sultan Mehmed-i Hamis hazretleri Fransızlara da İngilizlere de Moskoflara da Cihad-ı mukaddes ilan etti! Afrika'da bir tek Müslüman kalıncaya kadar Cihad edeceğiz. Cenab-ı hak bizimle beraberdir. Frenkler, "İstilâ-yı Cihan Ordusu"nun hakikate münkalib olduğunu görsünler."(Haşim Nahit, 1914/6, s.21-23).

Millî Mücadele Yılları

Osmanlıyı şanlı günlerine tekrar kavuşturmak için girilen Birinci Dünya Savaşı 1918 Kasım ayında bittiğinde, geriye bir "Türk ulusu" kimliği kaldığı bile şüpheliydi. Yapılacak iş, Batı sömürgeciliğinin iştahını kabartan Osmanlı enkazından Türk olan kısmı kurtarmak ve ortaya millî bir devlet koymaktı. Nahit Erbil'in, "*savaş sonrası Anadolu üstüne çökmüş felaket bulutlarını dağıtarak tüm dünyanın gözlerini kamaştıran millî ihtilal güneşinin doğuşu*" (Haşim Nahit, 1922/3, s.4) olarak tarif ettiği bu hedefin tesisi için, milletçe bir seferberliğe ihtiyaç vardı. Bu sebeple, Anadolu'ya geçerek, Mustafa Kemal önderliğindeki Kurtuluş mücadelesine katılmak gerekliydi. Yazara göre, Anadolu'da kurulan Millî Müdafaa Teşkilatı; bu dönemdeki birçok sıkıntıyla uğraşmakla birlikte, üç temel gayeyi gerçekleştirmek için de çalışmaktaydı: *Maneviyatı takviye etmek, maişet*

ihtiyaçlarını hazırlamak, kimsesizlerin imdadına koşmak!(Haşim Nahit, 1922/4,s.3).

Türk milletinin, Çanakkale’de olduğu gibi, Mütareke yıllarında da dünyanın takdirini kazanmış kahramanlar çıkaracağına inanarak Erbil; “*subay, öğretmen, öğrenci, avukat, tüccar, doktor, çiftçi, din adamı...*” kısaca eli silah tutacak kim varsa Anadolu’da Müdafaa-yı Hukuk komiteleri altında birleşmesi ve vatan toprağına sahip çıkılması zaruretine işaret eder. Zira milletin kurtuluş yerinin adresi, tarih boyunca olduğu gibi, şimdi de değişmemiştir: “*Müdafaa’nın ilk kahramanları, ruhların ta derinliklerinden gelen ilk ızdırabı, Fatih’in ve büyük Selim’in mübarek kemiklerini örten topraklarda sezdi. Anadolu’nun çelik kalbi, hissiyatının ilk darabanını – bir şimşek silahı halinde- bu topraklarda bekleyen beyinlerden aldı. Lakin İstanbul kim, Anadolu kimdir? Bunların her ikisi de baştanbaşa gerilmiş ve mesafe dedikleri burada şekil vermiş bir tek telden başka bir şey midir? Ve çoğu kimseler -yine İstanbul’da- bir küçük erkân-ı harb zabitanın ağzıyla “Anadolu, Anadolu!” dedirten Mustafa Kemal’in sözlerini çok sonra idrak edeceklerdir.*” (Haşim Nahit, 1921/1, s.4).

Bu gelişmeler karşısında daha fazla sessiz kalamayan İtilaf devletleri; Anadolu’daki faaliyetlere tepki olarak, 16 Mart 1920’de İstanbul’u işgal eder ve Meclis-i Mebusan’ı dağıtır. Haşim Nahit; İstanbul’un üstüne kara bir bulut gibi çöken o felaketli günlere ait bir tabloyu şöyle aktarır: “*Mondros mütareke şartlarıyla İstanbul’a girmiş olan İtilaf devletleri; ne bu muahedeyi, ne de milletlerarası hukuk kaidelerini tanımadan bize türlü türlü haksızlıklar yapıyorlardı. O gün İstanbul’a inerken, zırhlıların ağzı İstanbul’a çevrilmiş büyük toplarının sağa sola döndüğünü yine seyretmiştim. Bu top oyunu, sessizce bir tehdit işareti idi; lâkin bu psikoloji oyununun tamamıyla aksi bir tesir yaptığından habersiz idiler: Bunu her gün gördükçe, hürriyet ve mücadele duygusunun içimizde bir at gibi şahlandığını bilmiyorlardı. Yine o gün köprüden geçerken, asla unutamayacağım, Dünyanın en acıklı bir manzarasıyla yüz yüze geldim: Bir yük arabasının üstünde, hayvanlarının dizginini ayakta güden, çocuk denecek kadar genç bir arabacı, arabasının tekerleklerini şakırdatarak köprüden geçiyor... Köprü üstünde seyir ve seferi tanzim eden yabancı askerin tam yanına yaklaşınca, asker, siyah ve uzun kırbacını arabacının suratına indirdi. Delikanlının alnından fıskıran al kanlar yüzüne gözüne ve elbisesinin üstüne aka aka -hiç bir şey olmamış gibi- yine arabasını güdüyor, gördüm. Ne vuran, ne de vurulan bir söz söylemediler. Artık, düşmanların işgal ettikleri İstanbul’da hiçbir şey yapılamayacağı için, Anadolu’da bir mücadele teşkilâtı yapmak gerekecektir” (Erbil, 1942, s.173-176).*

“*Türk milletinin içindeki ilahi ümit ışığı*”nın hiçbir zaman söndürülemeyeceğine inanan Erbil; bu inancını, işgal altındaki İstanbul’da karşılaştığı Fransız askerinin istihzalı sözlerine rağmen, o düşman subayının

suratına bir tokat gibi çarpar: “Şüphe yok ki biz, en mukaddes akidelerimizden hayatımızın en hurda teferruatına kadar her şeyin değişmesiyle bitecek bir ‘inkılâp’ içerisindeyiz. Hıçkırıklarla gözyaşları ve kan selleri buna mukadderdir. ‘Milliyet’ sevgisi bu fedakârlığa bizi katlandırır. Milliyet ki kendini bilmek ve kendini sevmek şuur ve akidesidir. Ve şahsî şuur yoluyla Allah’ı daha yakından ve daha derinden sezmek ve sevmek hissi, fani hayat ve emeli insana unutturur.

Dün ‘İnönü’nde bugün ‘Sakarya’da kılıç sallayan kolları işte bu Allah’ı sezmek ve sevmek imanı tahrik ediyor. Onlar biliyorlar ki düşmanın kastı, milliyeti yani ‘benlik şuru’nu öldürmektir. Erkek kız insanın benliği ile Allah’ı arasına cebren girmek isteyenlere karşı ne yapılırsa, Anadolu da Yunanlılara onu yapıyor.” (Haşim Nahit, 1921/2, s.4).

Nahit Erbil; Batılıların 10 Ağustos 1920’de İstanbul hükümetine Sevres Antlaşmasını imzalatmasının da Ankara hükümetini durduramadığını belirtir. Zira Anadolu’nun Millî mücadeleye girişmesinin sebebi; Avrupa ve Amerikalıların sandığı gibi, mantık ya da menfaat yaklaşımları değil, şanlı tarihinden gelen mücadele duygusunun gereğidir. Hatta İzmir köylüsü; bütün olumsuzluklara rağmen, Türkün mayasındaki “istiklâl” fikrinin verdiği güçle, Erzurum ve Sivas Kongrelerinden önce teşkilatlanmıştır bile: “Kanında ve canında büyük bir tarihin izlerini taşıyan bir neslin mücadeleye atılması duygusu, onun şuurundan gelir ve bu duygu, harici ve şiddetli tesirler altında, bir pınarın taşması gibi taşabilir çünkü yaşamak için mücadele etmek duygusu hayvanda bile var. Bu duygu ile hareket eden insan, ilmî nazariyelere değil, tabiat kanunlarına tâbidir ve olmaya razı olmayı hiçbir tabiat kanunu insana emretmez. Anadolu’nun Millî Mücadele’ye atılması, bir mantık ve hesap neticesi olmaktan ziyade, kendiliğinden(spontane) olmuş bir şeydir. Bunu ispat eden en birinci delil, İzmir köylülerinin mücadeleye atılışı; memleketi kurtarmaya çalışan İstanbul’daki Millî Kongre’den, Erzurum, Sivas Kongrelerinden ve bütün teşkilattan daha evveldir.” (Erbil, 1940/1, s.6).

Anadolu’nun zulme karşı kılıç çekmesinin alelade bir muharebe anlamına gelmediğinin farkında olan Erbil; bunu yaptıran yegâne gücün, Türkün mayasındaki “istiklal fikri” olduğunu özellikle vurgulamaktadır: “Medeniyeti idrak eden Osmanlı Türkler, millî haklarını ve istiklalini korumak için kılıcını çekmiş, kan döküyor. Millî hakların nelerden ibaret olduğu düşünülürse, Türkün Avrupa’da gördüğü muamele tarzına karşı er geç silahını çekeceği belliydi. Anadolu harbini yaptıran asıl kuvvet, istiklal fikridir. İşte bu fikrin bütün millet efradında şuuri bir hale gelmesi için, yeni nesli o suretli talim ve terbiye etmek lazımdır.” (Haşim Nahit, 1922/4, s.4).

Erbil; Falih Rıfkı’nın “Paralı parasından, akıllı aklından, cesur cesaretinden, dâhi dehasından, kadın kalbinden ve çocuk masumiyetinden en yüksek fedakârlığı yapmalıdır” sözünü hatırlatarak, devrin sanatkârının da

milletinin müşterek hissiyatına tercüman olması gerektiğini vurgular: “*Sen çıplak olduğun zaman elbiseyi, aç olduğun saatte mideyi en çok ve hatta münhasıran düşündüğün gibi, gün olur ki o müstağrak ruhun da ihtiyaçlarını, azılı ruhlara terk eder. Bugün ki bu memleketin istiklali, varlığı tehlike içindedir. Bu tehlikeyi men edecek her fikir, ötekilerden üstündür.*

Bugün ki beşeriyeti baştanbaşa heyecan ve ihtiras ateşleri sarmıştır. İşte bugün her ferdi akıl ve basirete davet edecek, her ferdi hissiyattan uzaklaştırarak akıl ve zekâ ile idare edecek gündür. İyi bir şiirin varsa sakla, iyi bir fikrin varsa durma; vatandaşların arasında ilan eyle! Vatanî, millî şiirlerini reddeden olmaz, şu şartla ki sükûnete muhtaç olan dakikayı cinnete kalb etmesin!” (Haşim Nahit, 1914/7, s.340-342).

“*Hayat-ı milliyemizle bir uhuvvet ve meşakkat-i kalbiyemiz olduğunu hissedemezsek, millî duygularımızın en rakik ve girizân an’anâtını zabt ve ihtiva etmek itibarıyla bir bediâ-yı sanat olacak yazılarımıza bir saffet-i millîye verebilmekten kat’-ı ümid etmeliyiz.*” diyen yazarımız; bu dönemde, yeni “*ruh ve lisan*” ihtiyacını anlamayanlara karşı da ağır ithamlarda bulunulacaktır: “*Lâkin yeni bir ruh ve yeni bir lisanın ihtiyacını anlamayan, inkâr eden, ye’s ve hiddete mağlup olan ve nihayet alıklaşanların adedi, alkışlayanlardan daha çok oldu. İlk safta kimler vardı, bilir misin? O vahşilere âdî boncukları pek yüksek kıymetle satan serseri ve kurnaz tacirler gibi, yabancı beldelerin yabancı fikirlerini tercüme etmekle iştihar edenler; ikinci safta, yan yana dizdikleri parlak, kurlutolu kelimelere de bir meçhul ve gam ettirmek sihribazlığına aşına terkipçiler ve nihayet taklitçiler ve...*” (Haşim Nahit, 1914/8, s.99-101).

Devrin sanat ortamına yönelik eleştiri ve tekliflerini bu değerlendirmelerle ortaya koyan Nahit Erbil; kendisi de, Türkiye’ye geldiği dönemin “*güzel yazı*” ve “*şiirler*” yazmak iştihakına kapılarak, hissiyatını dizelere dökmeye çalışır. Önceleri “*Divan Edebiyatı*” ve “*Edebiyat-ı Cedide*” mahsullerinin tesiriyle, kişisel duygulanımlarını ifadeye çalışan şairimiz; devrin soysal ve siyasî değişimlerinin tazyikiyle, şiirlerinde, “*bireysel duyuştan toplumsal kaygılanmalara*” doğru genişleyen bir muhteva derinliğine ulaşır. Böylece Haşim Nahit; devrinin tanığı mısralarıyla, toplumun hissiyatını da sıcaklığına paylaşılmaya çalışır

“*Mütarekenin kâbus gibi çöktüğü yıllar*” ile ilgili izlenim ve duygularını birçok dizesine aktarmaya çalışan Erbil; bu dizelerinde, vatanın kaderiyle kendi kaderinin denk olduğuna dikkati çeker:

“*Esir düştük bir günde ah sen de ben de
Sen zincire bağlandın ben de kemende*

.....

İkimizin de derdi bak işte birdir

Bizi boğmak isteyen aynı zincirdir!” (Erbil, 1940/2, s.18)

Bu hengâmeden çıkmanın yolunun da, ancak güçlü bir irade olacağına altını çizmiştir:

“Sana ermek henüz bir ümit iken

Saçımın her teli oldu bir diken;

Ey benliğim; artık bu sırra inan:

İradeyle gelir insanlara can!” (Haşim Nahit, 1920/2, s. 8)

Memleketin bu hazin halinin verdiği hezeyanla, benliğindeki “*millî gurur*”unu haykıracak ve bu korkunç manzaraya karşı tekrar tekrar bilecektir:

“Ufuklar, bulutlar, sanki parça parça tunç,

Ortalık benden karanlık, benden de korkunç;

Güneş benziyor, damlayan kan çanağına,

Ey kan, dökül yüreğimin siyah dağına!

Gönlüm, gözüm, dudaklarım kan istiyor, kan;

Eski benliğim mi içimde şahlanıp kalkan?

Ey başımdaki fırtına, dinlen, dur, çekil;

Şimdi gördüğüm yeryüzü, eski yer değil!” (Erbil, 1940/2, s.16)

Mütarekenin kâbus gibi çöktüğü yıllara ait terennümün en yoğun şekilde görüldüğü eser ise, “*Deliren Esir*”dir. Bu manzum piyeste, öncelikle, vatanın içinde bulunduğu felaketli durum dile getirilir:

“Sabrettiğim, lâkin yetişir, yeter,
Türk illeri oldu mahşerden beter!

.....

Talihsiz başımdan eksilmiş hilâl,

Mabetleri sarmış acı bir melal.”

Yıklamak isteniyor bu memleketle bu din:

Katliama öç dendi, yangınlara şehrayin;

Şefkate susamışken, içimizi sardı kin;

Ezelden hür doğmuşuz, esir olmak bize şin, (Haşim Nahit, 1920/1, s.13-17)

Vatanı için doğranan gençlerden mürekkep ordunun hali, yüreklerdeki yangını daha da artırmaktadır:

“Her gün, sarılmakta bin genç kefene

Saçlarını yolar, binlercesi anne.

.....

Ak saçlı anneler, şirin tazeler,

Hançerle doğranmış al cenazeler,

Yerden fıskırıyor bütün havaya.

.....

Semadan yağıyor bir kan dolusu,

Alevden rüzgârın uluyor sesi,

Kanlarda yüzüyor şişkin cesetler,

Göklere çarpıyor kemikten setler.” (Haşim Nahit, 1920/1, s.20)

Bu korkunç manzara karşısında bir yandan vatanın elden gidecek olmasının hüsrânını yaşarken, öbür yandan da yorgun düşen bedeniyle dua edecektir:

*“Baktıkça, ey vatan, senin al bayrağına:
Ağlayan gözlerim döner kan çanağına.
Dünya haram olsun bana, çünkü sensizim,
Ağla, gözüm ağla, çünkü ben vatansızım.
Lâkin ölme, ey tarihin kanlı gölgesi,
Bil ki sensin, hailenin en mukaddesi!*

.....

Allah’ım, bırakma beni vatansız!

.....

Ey Allah’ım, artık yeter bu zulüm!” (Haşim Nahit, 1920/1, s.2-4)

Manzume, “*bu felaketin ancak millî bir irade (kızıl elma) etrafında toplanmakla bertaraf edileceği*” düşüncesiyle nihayete erdirilir:

*“Denizin bitmez suyu,
Türkün tükenmez soyu,
Deniz bitse. . . Türk olur:
Kan, ateşten bir yağmur.
Haydi, Kızıl Elmaya,*

Haydi, Kızıl Elmaya!” (Haşim Nahit, 1920/1, s.22)

Bu felaketler karşısında kıvranan şairimizin ruhudaki acıları, daha sonra, Sakarya Muharebesinin zaferiyle gelen mutluluk bile teskin edemeyecektir:

“Dokunma gönlüme gönlüm kırıktır

Benim gülmem bile bir hıçkırıktır!” (Haşim Nahit, 1921/3, s.5)

Gerek yaşanan bu süreçte, gerekse Cumhuriyet Türkiye’sinin teşekkülünde en önemli rolü oynayanların başında Mustafa Kemal’in geldiğini her fırsatta dile getiren Haşim Nahit; bu inancını, daha Mütareke sırasında İstanbul’da Millî Kongre Cemiyetinin açılışında karşılaştıkları Mustafa Kemal Paşa’nın yaveri Miralay Husrev’e açıkça ifade eder:

“Mustafa Kemal’e söyle, kılıncını çektiği gün bütün Türk milliyetçileri onun emrindedirler!” (Erbil, 1942, s.175)

Mustafa Kemal’den de “*-Ben de zat-ı âlinizin fikrindeyim, Allah müşterek eserimizde bizi muvaffak’un-bilhayr eylesin.*” cevabını alan Erbil; Ziya Gökalp başta olmak üzere, birçok Türkçü aydınının, “*Bütün ümidin, Mustafa Kemal Paşa’da olduğu*”na inancını belirtir (Erbil, 1954, s.49).

Millî Mücadelenin Son Dönemi

Türk milletinin kurtuluş mücadelesi bir yandan cephelerde sürerken; diğer yandan da Avrupa’daki diplomatik girişimler hız kazanır. Bu süreçte, Sorbon’daki “*sosyoloji*” eğitimini tamamlamak için Paris’te bulunan Haşim Nahit; aynı zamanda *İkdam’ın Paris muhabiri* olarak, bu yoğunluğu günü

gününe izler. Batılı devletler, Ankara'nın mücadelesini kırmak için, özellikle "Yunanlılar" kozunu kullanmaktadır. Yunanlılar; İzmir'de kalamayacaklarını anlayınca, "Trakya ve İstanbul civarına kırk bin asker yerleştireceğiz." blöfüne başvurmuştur (Haşim Nahit, 1922/5, s.1).

Savaşın tüm şiddetiyle sürdüğü günlerde İngiltere ve İtalya'yı müzakerelere razı etmeyi *Ankara'nın ilk bürokratik başarısı* (Haşim Nahit, 1922/6, s.2) sayan Erbil; bu görüşmelerde, Fransa'nın Türkiye'ye yakın durmasını da, Fransa'nın Müslüman sömürgelerine şirin gözükme gayreti olarak görür (Haşim Nahit, 1922/7, s.1). Nahit Erbil; Mustafa Kemal'in konferans için "İzmi" teklifine, özellikle İngiltere'nin karşı çıktığını (Haşim Nahit, 1922/8, s.1) belirtir. 23 Şubat-12 Mart 1921 arasındaki Londra konferansı için İstanbul'un yanında Ankara hükümetinin çağrılmasını ise, kurulacak yeni devletin Batılı güçlerce tanınabileceğinin göstergesi sayar.

Nihayet, savaş acılarının bittiği an... Paris'teki Toyluere bahçesinde gezindiği bir akşam, gazetelerin "*Türkler, İzmir kapısında!*" (Haşim Nahit, 1926, s.1-2) haykırışını işiten Erbil; bir avuç Türk'le, çekilen acıları unutturacak kadar büyük bir coşku yaşar: "*Anadolu elçiliğine gitmek için Victor Hugo caddesinde ilerlerken, ötede yeşil ağaçların arasında bir kırmızı bayrak görüldü: Yabancı bir memlekette ve göze görünen bütün şeyler arasında ayrı ve kutsal bir sembol olan bu bayrak, bütün gençlerin gözlerini ve gönüllerini birden uyandırdı. O kadar ki alkışlamak ve bağırarak isteyenler oldu. Sonra tarihin yönünü değiştiren işler görmüştük. Yine sessiz duran ve hatta yaptıklarının büyüklüğünden de habersiz olan asil Türk ruhunun gizemli gücü herkesin ellerini tuttu ve dudaklarını kısı.*" (Haşim Nahit, 1922/9, s.2).

Haşim Nahit; kazanılan zaferi, Mustafa Kemal'in şahsında tezahür eden Türk milletinin azim ve kararlılığının bir sonucu olarak görür: "*Düşman Ankara'yı da Sivas'ı da alsın yine mücadeleden vazgeçmem, düşmanın giremeyeceği bir yerde tutunur ve burası bir dağ başı olsa yine mücadele devam ederim; çünkü bir gün düşmana karşı başarılı olacağımdan eminim. Çünkü bu millet, hayat ve istiklâlini mutlaka kurtaracaktır!*" (Haşim Nahit, 1922/10, s.3).

Aslında Mustafa Kemal'in Millî mücadeledeki askerî dehasının İzmir'den Selanik'e gidecek kararlılıkta olduğunu vurgulayan yazar; bu düşüncenin gerçekleşmemesini de şöyle açıklar: "*Atatürk, muharebeyi kazanmış bir askerî dehaydı, fakat etrafındaki siyaset adamlarının dünyadan habersizliği, onun muzaffer ordusuyla Selanik'e yürümesine engel olmuştur.*" (Erbil, 1954, s.47).

Sonuç

Görüldüğü gibi Haşim Nahit; Millî Mücadelenin öncesinde ve o felaketli yıllarda, gerek yazılarıyla gerekse Türk Ocağındaki faaliyetleriyle, bu süreçte aktif rol oynamıştır. Hatta bu sancılı dönemin nihai meyvesini, “yepyeni bir yönetim sistemi olan cumhuriyet idaresi” şeklinde izah eden Erbil; kazanılan bu askerî zaferin de, yine Mustafa Kemal’in rehberliğinde, ancak içtimaî inkılâpla taçlandırılarak kalıcı hale gelebileceğini özellikle vurgular: “*Türk milletinin hürriyet, istiklal, huzur ve refah ile yaşayabilmesi için kuvvetli olması lazımdır. Ve filhakika asrî ve medenî milletler arasında bu mana ile en iyi yaşayabilenler, en çok kuvvetli olanlardır. Binaenaleyh Gazi Paşa hazretlerinin, Türk milletinin gayesini rüyet ve nisbiyet hususunda, Türk milletini asrî ve medenî milletler seviyesine yükselteceği aşikârdır.*” (Haşim Nahit, 1925/2, s. 2).

Kısacası; eskinin paslarını silen ve inkılâpların sevdalısı Türk ülkücülerine rehberlik eden Mustafa Kemal’in öncülüğünde Millî Mücadele kazanıldığı gibi, şuurlu bir politika ve içtimaî gelişmelerle, kazanılan bu zaferin sağlamlığı ve kalıcılığı güçlendirilmelidir. Aksi halde, düşmanın sinsî planları, bu millete aynı felaketleri yaşatma gayesinden asla vazgeçmeyecektir. Nitekim Haşim Nahit; bu şuurun korunması hususunda, Türk Ocağının ikinci kurultayı mümessilleriyle Atatürk’ü ziyarete gittiğinde Atatürk’ün hatırlattığı “*İtalya’nın Türkiye için tehlikeli politikalar sergilediği*” tespitinin haklılığını, yaşadığı bir olayın da teyid ettiğine dikkati çekecektir: “*İtalya’nın o zamanlar Antalya vilâyetimize göz dikmiş olduğunu Atatürk’ün sözleri açıkça bize telkin ediyordu. Aradan yirmi beş yıl geçince, İtalya’ya ticaret için bir kaç defa seyahat etmiş bir Türk taciri, bize o korkunç hakikatin delillerini vermiştir.*”

Pek anlamlı olan bu Türk taciri, alışveriş ettiği İtalyan tacirleriyle teklifsiz oturuyor. Her şeyden serbestçe bahsettikleri sırada bir İtalyan mühendisi tarafından Türk tacirinin önüne bir harita seriliyor. Bu haritada tayin edilen zeytinyağı tasfiyhanelerinin yerlerini bizim Türk’e gösteriyorlar. Hakikat şudur ki, İtalyan hükümeti, Antalya’yı askerî kuvvetle işgal etmezden önce, bazı İtalyan mühendisleri ve zeytinyağı tacirleri, Antalya’da kuracakları tasfiyhanelerin projesini çiziyorlar!” (Erbil, 1952, s. 2-3).

Sonuç olarak, yaşadığı devrin olaylarına kayıtsız kalmayan ve çalışmalarıyla devrinin olaylarını hem günündeki hem de geleceğe dönük tepkileriyle kritiğe tabi tutan Haşim Nahit; Türk kültür tarihindeki kendine ait boşluğu doldurmaya çalışan entelektüel bir aydınımızdır. II. Meşrutiyet sonrasında en bereketli ve dikkate değer, en farklı fikirlere sahip ve her iklimde kanaatlerinin kararlı müdafii bir münevveri olan Erbil; sadece Millî Mücadele dönemiyle ilgili değil, tanıdığı olduğu veya üzerinde çalıştığı her hadiseye ait tespitlerini korkusuzca söylemekten çekinmemiştir. Bütün ömrü

boyunca ilme ve tefekküre talip olmuş Nahit Erbil; hayatının bazı dönemlerinde bu üslubu dolayısıyla mağduriyetler yaşasa da, birilerinin baskılarına boyun eğecek rüşvet-i kelâm cinsinden hiçbir fikir beyanında bulunmamıştır. Erbil; “*şiir, oyun, hikâye, deneme, içtimaiyat, iktisat, felsefe, teknik, kalkınma, lisan*” hakkında, 35 farklı gazete ve mecmuada 550 civarına yazı ve 13 kitap neşretmiştir. 30 Mart 1962’de Ankara’da ukbâya göçtüğünde ismini yaşatacak eserler ve düşünceler bırakan Haşim Nahit Erbil; Türk âleminin yirminci asırdaki kalemlî kahramanlarından biridir. Mekânı Cennet olsun.

Kaynakça

- Erbil, Haşim Nahit (1940/1). Millî Mücadele. *Yeni Adam*, N: 300, s.6.
- Erbil, Haşim Nahit (1940/2). Vatanla Ben, Kara Gün Yazıları (derleme). Ankara: Titaş B.evi.
- Erbil, Haşim Nahit (1942). Ziya Gökalp'ın Ölümünün 18. Yıldönümü. *Türk Yurdu*, C. 26 S:5-6, s.173-176.
- Erbil, Haşim Nahit (1945/1). Üç Büyükler Uyuşabilirler mi. *Vakit*, S: 9975, s. 2.
- Erbil, Haşim Nahit (1945/2). Sosyal Tetkikler: Ankara Cinayetinin Sosyal Psikoloji Cephesi. *Vakit*, S: 10005, s. 2.
- Erbil, Haşim Nahit (1952). Ortadoğu'nun Ehemmiyeti. *Her Gün*, N: 1635, s. 2-3.
- Erbil, Haşim Nahit (1954). 7000 Senelik Sümer Medeniyetinde Kıbrıs. İstanbul: M. Sıralar Matbaası.
- Ergin, V. (2013). *Haşim Nahit Erbil, Hayatı-Sanatı-Fikirleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Haşim Nahit (1912). Kahraman Hatun. *Tasvir-i Efkar*, N: 678, s. 4.
- Haşim Nahit (1914/1). Türkiye'de İstiklâl-i Millî ve Cavit Beyin Eski Sözleri. *Servet-i Fünun*, S: 1217, s. 321-323.
- Haşim Nahit (1914/2). Harbin Netaici (Neticeleri). *Servet-i Fünun*, S: 1211, s. 225-229.
- Haşim Nahit (1914/3). 1912'deki İngiltere. *Servet-i Fünun*, S: 1214, s. 373-374.
- Haşim Nahit (1914/4). Millî Hikâye: Hâcir. *Servet-i Fünun*, S:1205, s. 134-135.
- Haşim Nahit (1914/5). Tarih Huzurunda Fransa ve İngiltere. *Servet-i Fünun*, S: 1212, s. 249-250.
- Haşim Nahit (1914/6). Asya ve Afrika'da Cihat. *Servet-i Fünun*, S: 1224, s. 21-23.
- Haşim Nahit (1914/7). Musahabe: İçtimaiyat mı Edebiyat mı. *Servet-i Fünun*, S: 1218, s. 340-342.
- Haşim Nahit (1914/8). Musahabe-i Edebiye. *Servet-i Fünun*, S: 1203, s. 99-101.
- Haşim Nahit (1915/1). Türkiye İçin Necat ve İtilâ Yolları. İstanbul: Şems Matbaası.
- Haşim Nahit (1915/2). Sultan Osman Reşadiye'nin intikamı: Mehmet Çavuş. *Servet-i Fünun*, S: 1242, s.314-315.
- Haşim Nahit (1915/3). Hilal-i Ahmer'in Galatasaray Sultanisi Hastanesinde: Yaralılar ve Hanımlarımız. *Servet-i Fünun*, S: 1263, s.227-229.
- Haşim Nahit (1920/1). Deliren Esir (Manzum piyes). İstanbul.
- Haşim Nahit (1920/2). Mukaddes İhtiras. *Ümit*, N:10, 23 Eylül 1336, s. 8.
- Haşim Nahit (1921/1). Mukaddes Müdafaa. *İkdam*, N: 8825, s.4.
- Haşim Nahit (1921/2). Ümit Bize Nereden Geliyor. *İkdam*, N: 8821, s.4.
- Haşim Nahit (1921/3). Akşam. *Yarın*, S: 6, s.5.
- Haşim Nahit (1922/1). Edirne'den Geçerken Neler Gördüm. *İkdam*, N: 9214, s.2.
- Haşim Nahit (1922/2). Kâzım'ın Rüyası (Yakup Kadri Beye ithaf). *İkdam*, N: 8929, s. 4-5.
- Haşim Nahit (1922/3). Türk Birliği. *İkdam*, N: 8958, s. 4.
- Haşim Nahit (1922/4). Harbin Umdeleri. *İkdam*, N:8984, s.3.
- Haşim Nahit (1922/5). Paris Mektupları: Paris'te İstanbul Meselesi. *İkdam*, N:9119, s. 1.
- Haşim Nahit (1922/6). Paris Mektupları: Konferans Arifesindeyiz. *İkdam*, N: 9102, s. 2.

- Haşim Nahit (1922/7). Fransa'daki Türkiye Dostluğunun Sebebi. *İkdam*, N: 9088, s. 1.
- Haşim Nahit (1922/8). Venedik Konferansı Hakkında Ferid Beyin Beyanâtı. *İkdam*, N: 9139, s.1.
- Haşim Nahit (1922/9). Paris Mektupları: Paris'te İlâhi Zaferin Tesidi (Kullanması). *İkdam*, N: 9160, 18 Eylül 1338 (1922), s. 2.
- Haşim Nahit (1922/10). Paris Mektupları: Paris Camiinin Mihrabı Kurulurken. *İkdam*, N: 9198, 26 Ekim 1338 (1922), s. 3.
- Haşim Nahit (1925/1). Türk'ün Avrupalılaşması ve Türkçülük-1. *Hâkimiyet-i Milliye*, N: 1412.
- Haşim Nahit (1925/2). Kuvvet ve Kanun İstihsali. *Hâkimiyet-i Milliye*, N: 1464, s. 2.
- Haşim Nahit (1926). 30 Ağustos. *Türk Hava Mecmuası*, S: 8, s.1-2.
- Uğraş, N. (2008). *Osmanlı Basınında (İkdam, Sabah, Tanin, Tercüman-ı Hakikat) Balkan Savaşları Sırasında Osmanlı Devleti'nde Yaşanan Siyasal Gelişmeler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Metinden Mekâna; Kültürel Farklılıkların Alice'in Kaçış Uzamı Bağlamında İncelenmesi

Çağıl YURDAKUL*
Filiz ÖZER**

Özet

Bu çalışmada, Viktoryan Edebiyatının en ünlü fantastik öykülerinden olan Lewis Carroll'a ait Alice harikalar diyarında (1865) adlı öykünün, farklı dönemlerde ve ülkelerde yaşamış yönetmenler tarafından nasıl anlatı olarak uyarlandıkları ve görselleştirildikleri irdelenecektir. Edebiyattan sinemaya uyarlamaların en önemli unsuru olan anlatının öğelerinden bahsedildikten sonra, Alice harikalar diyarında anlatı olarak çözümlenecek ve uyarlamalar bu çözümlenmeden yola çıkılarak inceleneceklerdir. Çalışmanın amacı bir anlatının farklı dönemler ve kültürler tarafından nasıl ele alındığını ve görselleştirmede kullanılan ortak ve/ veya farklı unsurların ortaya çıkarılmasıdır.

Anahtar Sözcükler: Alice Harikalar Diyarı'nda, Sinemada Uyarlama, Uzam Tasarımı, Kültürel Farklılıklar, Üsluplar

From Narrative to Space; Analysing the Cultural Diversity In The Context Of The Space For Alice's Escape

Abstract

This paper will examine how directors from various countries and eras had interpreted, adapted and visualized the narrative of Alice in Wonderland (1865), one of the most famous fantastic books from Victorian Era. First, elements of narrative will be explained, second, the narration of Alice in wonderland will be analyzed and finally cinema adaptations of the book will be discussed through these analyses. This paper aims to describe what is the common and uncommon narration and design style of different cultures and eras while adapting the same narrative.

Key Words: Alice in Wonderland, Cinema Adaptation, Space Design, Cultural Differences, Styles

* Arş. Gör, İTÜ, İTÜ Mimarlık Fakültesi, İç Mimarlık Bölümü, yurdakulca@itu.edu.tr

** Prof. Dr., İTÜ, İTÜ Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, ozerfil@itu.edu.tr

Giriş

‘Resimsiz ve sohbetsiz bir kitabın ne amacı olabilir ki? Diye düşündü Alice’
Lewis Carroll (Carroll, 2010)

Viktoryan dönemin ünlü yazarlarından Lewis Carroll’ın 1865 senesinde kaleme aldığı Alice Harikalar Diyarında isimli fantastik masal, Alice isimli küçük bir kızın, ablasının okuduğu hikâyeden sıkılıp uykuya dalmasıyla başlar. Gördüğü beyaz tavşanın peşi sıra giderek “harikalar diyarını” keşfeden Alice, burada atıldığı türlü maceralarla birlikte, yazıldığı dönemden günümüze kadar her yaştan okuyucunun ilgisini çeker. Kitabın yazıldığı dönem Birleşik Krallıkta, 1837-1901 yılları arasında en uzun süre taç giymiş olan Kraliçe Viktorya dönemidir. Kraliçe ülkesini dünyanın en zengin ve güçlü imparatorluğu haline getirmiş olmasına rağmen aynı zamanda da sınıflar arası ayrımlar büyümüş, alt sınıf iyice yoksullaşmış, sağlıksız koşullarda yaşamak durumunda kalmışlardır. Mina Urgan’a göre (1991) bu dönem karşıtlıklar ve absürtlükler dönemidir (s.173). Gelenek, görenek, din ve ahlak değerleri oldukça abartılmış hatta özellikle çocuklar ve kadınlar üzerinde yoğun bir baskı uygulanmıştır. Buna karşılık, her türlü suç oranı artmıştır. Bu dönemde aile yaşamı ve ev çok önemli hale gelmiştir. Gösterişe olan meraklarını konutlarına yansıtan üst sınıf için tekstil; pahalı, gösterişli kumaşlar, duvar kâğıtları, abartılı işlemler, pahalı, ahşap paneller, ahşap işlemeli, altın varaklı mobilyalar çok önemli bir hale gelmiştir. Bununla beraber, tüm bu teatral, ağdalı yaşamın içinde çocuklar üzerinde özellikle eğitim bakımından inanılmaz bir baskı oluşturulmuştur. Çocuklar, yabancı dil, müzik, edebiyat, görgü kuralları ve din üzerine özel dersler almışlardır. Tüm zamanlarını mürebbiyeleri ve dadıları ile geçiren çocuk, ebeveynleri için neredeyse görünmez hale gelmiştir.

Öte yandan teknolojik gelişimin patladığı bu dönemde ekonomi de gelişmiş, uzak diyarlar yakınlaşmış, haberleşme imkânı doğmuştur. Tüm bu gelişmelerle halk, inandığı her şeyin değişebileceğini görmüş ve kendilerinden emin olamamaya ‘şüphe etmeye’ başlamıştır (Urgan, 1991). İşte böyle bir ortamda yaşayan Oxford Üniversitesi matematik profesörü ve yanı zamanda da çocuk kitapları yazarı olan Lewis Carroll, hem çocuklar hem de büyükler üzerinde baskı oluşturan bu basmakalıp dünyayı alegorik olarak eleştiren, Alice harikalar diyarında (1865) isimli bir masalı kaleme alır. Yarattığı Alice karakterine, içinde bulunduğu bu ortamda her şeyin mümkün olabileceği, genel geçer kuralların geçerli olmadığı harikalar diyarına kaçma olasılığını verir. Kitap öyle ilgi çeker ki devam niteliğinde olan Alice aynanın içinden (1871) isimli masal kitabını da yayınlar. Belki de kitap, hiç azalmayan popülaritesini gerçek karakterlerden yola çıkarak yarattığı metaforik ve fantastik dünyada yalnızca yazıldığı Viktoryan

dönemin kültürünü yansıtmaması, aksine zamana ve uzama yabancılaşan anlatımıyla diğer kültürler ve dönemler tarafından da içselleştirilmesidir (Brooker, 2005). Bu bakımdan, farklı kültürlerin ve dönemlerin değişik karakter, zaman ve uzam yorumlamalarına olanak verir. Bu nedenledir ki, ilk olarak, aynı zamanda Carroll'ın arkadaşı da olan grafik sanatçısı Sir John Tenniel'in resimlediği haliyle yayınlanmış olmasına rağmen "Alice" ve "harikalar diyarı", farklı coğrafyalardaki pek çok sanatçı tarafından, görsel olarak, defalarca yeniden yaratılmışlardır.

Öykünün farklı yorumlarına edebiyatın yanı sıra resim, desen, heykel gibi tüm güzel sanat dallarında rastlamak mümkündür. Salvador Dali'nin 1977-84 yılları arasında tamamladığı Alice Harikalar Diyarında isimli bronz heykeli bu çalışmalara örnek gösterilebilir. Bunların haricinde öykünün, sinema alanında da önemli bir ilham kaynağı olduğu görülür. Alice Harikalar Diyarında ilk olarak 1903 yılında İngiliz yapımcı/yönetmen, Cecil Hepworth tarafından sinemaya uyarlanır, 1923 yılında, sesli film dönemine geçilmeden hemen önce de Walt Disney stüdyoları tarafından ilk animasyon versiyonu yapılır. Sinemada anlatı olarak popülerliğini koruyan öykü, takip eden yıllarda farklı coğrafyalarda ve dönemlerde, farklı yönetmenler tarafından, senaryo olarak kullanılmaya devam etmiştir. Bu bağlamda, 'Alice Harikalar Diyarında' öyküsü, sabit bir anlatının görsel bir mekâna dönüştürülmesi sürecinde, , dönemlerin ve kültürlerin etkisiyle ne gibi değişiklikler olabileceğini farklı örneklerle kıyaslama imkânı sağlaması bakımından çalışmanın kaynağını oluşturmuştur. Bu çalışmada, kitabın sinema uyarlamalarının farklı coğrafyalar ve dönemler tarafından nasıl uygulandığı ve harikalar diyarına kaçış uzamının nasıl ele alındığı irdelenecektir. Bunun için ilk önce sinemada uyarlama yöntemleri, anlatı ve öğeleri ile sinemada anlamlandırma için gerekli olan kodlar, dolayısıyla göstergebilim kavramlarından bahsedilecek, daha sonra açıklanan bilgiler ışığında 'Alice Harikalar Diyarında' anlatısı ve öğeleri irdelenecek ve en sonunda, uygun örnekleme yöntemiyle (convenience sampling) belirlenen uyarlamalarda 'harikalar diyarına kaçış' uzamları tek tek incelenerek ve değerlendirilecektir.

Sinemada Anlatı ve Uyarlama Kavramı

Uyarlama, bir sanat dalı içinde yaratılmış bir eserin başka bir sanatın malzemeleriyle yeniden yorumlanmasıdır (Gencan, Ediskun, Dürder, Gökşen, 1974). Birçok sanat dalı bu kapsamda birbiri ile iş birliği içinde olmuştur. Edebiyat sinema için hazır bir kaynak olduğu için, aralarında sıkı bir ilişki vardır. Senaristler, toplumun çoğu tarafından çoktan bilinen, benimsenen romanları, öyküleri kendi anlatım dilleri ile işlerler. Elbette ki edebiyattan sinemaya adaptasyonda bilinen öyküler birtakım değişikliklere uğramak durumunda kalırlar. Bu noktada, araştırmacı yazar, Paul Davis (1990)'in kültürel metin (culture-text) kavramından biraz bahsetmek

gerekir(s.109). Kültürel metin, yazılmış bir hikâyenin, bir başkası tarafından başka bir dile çevrildiğinde ya da yeniden işlediğinde artık eskisi gibi kalmaması, metinden okunan, akılda kalan, toplanılan parçaların, kültürel, toplumsal ve kazanılmış kodlarla birleştirilip uyarlanmasıdır. Başka bir deyişle, uyarlama işleminde senaristler birebir kitaba bağlı kalmış olsalar dahi, yazım dilini değiştirdikleri anda anlatının bileşenlerine kendi kültürel birikimlerini eklemiş olurlar.

Edebiyattan sinemaya uyarlama doğrudan (transposition), yorumlama ya da bazı değişikliklerle (commentary) ve esinlenme (analogy) yolu ile üç şekilde olabilir.¹⁸(Cartmell, Whelehan, 2007) Uyarlamada yapılması gereken ilk hareket anlatıdaki ana öyküyü bulmaktır. Ana öykü tüm olayları birbirine bağlayan temel olaydır. Daha sonra ise karakterler ele alınır.

Öyküyü oluşturan temel karakterler seçilir, kimisi çıkarılır ya da birkaçı birleştirilerek yepyeni bir karakter yaratılabilir. Son olarak da tema seçilir. Öyküyü oluşturan birkaç tema varsa bunlardan biri seçilerek film buna göre kurgulanır(Kale, 2010). Anlatı, öykü ve söylem olmak üzere temelde iki bileşenden oluşur. Öyküde olayların boyutu belli bir zaman içindeyken öykü varlıklarının boyutu uzamdır. Diğer bir anlamda, uzam, çerçevenin içinde sunulan dünya ile çerçevenin dışındaki ima edilen dünyayı kapsar (Chatman, 2008). Dolayısıyla, yönetmen uzamı tanımlayacak kodlara başvurur. Bunun için de mimari mekânı soyutlar ve dönüştürür sonuç olarak da mekânı üçüncü boyuttan ikinci boyuta indirir. Henri Lefebvre'ye göre mekân içinde bulunduğu çevre, tasarım ve göndermelerle kültürlere ve toplumlara ait, geçmiş ve gelecekte izler taşırlar, hiç bir zaman tamamen boş değildir, yaşanmışlıklarla doludur (Lefebvre, 1991). Yönetmen bu yaşanmışlıkları birtakım kodlar kullanarak çerçeveye yerleştirirken, hareket, zaman, ritm, ışık, gölge, renk ve ses gibi unsurları da katarak onlara yan anlamlar katar ve mekânı yani uzamı oluşturur. Görüntüler anlatıdan çıkan yoğunlaşmış, sembolik dışavurumlardır. Bu sembollerin bir araya gelmesiyle filmler anlamlandırılır.

Göstergebilimciler, anlamlandırmayı temel olarak düz anlam ve yan anlam denilen kavramlara indirgemişlerdir. Düz anlam herhangi bir nesnenin zihinde oluşan imajıdır. Yan anlam ise göstergelere duygular ve kültürel değerlerin eklenmesiyle oluşurlar. (Monaco, 2001) Barthes anlamlandırmanın simgeler aracılığı ile de yapıldığını söyler. Simge, bir nesnenin uzlaşım ve kullanım aracılığıyla başka bir şeyin yerine geçmesidir.

¹⁸ Doğrudan uyarlamada anlatı bileşenleri sabit kalırlar, anlatının yapısında herhangi bir değişikliğe gidilmez. Yorumlamada ise anlatı bileşenlerinden bazıları seçilir, ya da yenileri eklenir. Olay örgüsü değiştirilebileceği gibi yeni olaylar eklenip bazıları da çıkarılabilir. Esinlenmede ise senarist anlatı bileşenlerinin tamamını değiştirebilir ve öyküye ait unsurların özüne inerek onları kendine göre bambaşka bir anlatıda işler.

(Barthes, 1996) Seçil Bükler (1991), yönetmenin gösterenleri kendisinin seçtiğini, dolayısıyla da izleyicinin göstergelerin anlamını kavramasının ancak toplumsal ve kültürel kodlar aracılığıyla olduğunu söyler (s.11).

Oğuz Adanır, sinemada temel anlamların, içinde buldukları bağlama göre renk ve ışık gibi bileşenler aracılığıyla değişen ruhsal anlamlara sahip olduklarını ifade eder (Adanır, 2012). Gerçekten de bir anlatı yorumlanırken, en basit anlamı ile ele alınan sözcükler, kültürel altyapı ile harmanlanarak ele alınır, bazı kültürel kodlar ve motifler eklenerek canlandırılır. Bununla birlikte, anlatım, yaratılan uzamda kullanılan renk, ışık ve doku gibi bileşenler üzerinden yaratılan mekânın, hissettirdikleri ile de değişmektedir.

Uyarlama olarak “Alice Harikalar Diyarında”

Alice harikalar diyarı masalında isimden de belli olduğu üzere ana karakter Alice'tir. Alice, 7 yaşında henüz büyümenin arifesinde olan, Viktorya İngiltere'sinin bütün baskıcı, görgü, ahlak kurallarına göre zorlayıcı eğitimleri almakta olan küçük bir kız çocuğudur. Alice, kitapta yansıtıldığı kadarıyla meraklı, görgü kurallarına bağlı bir kızdır. Aklında tekrarladığı öğretiler ve diğer karakterlerle olan tekerleme diyalogları Alice'in eğitimine işaret etmektedir (Gardner, 2001).

Masaldaki ana öykü, Alice'in harikalar diyarına gitmesi, orada bir takım maceralara atılması ve evine geri dönmesi eylemidir. Bununla birlikte, ana öykü bu yolculukta Alice'in karşılaştığı türlü maceralara ait olaylarla zenginleştirilmiştir.

Olaylar farklı uzamlarda meydana gelmekte olduğundan farklı uzamlar tasarlanması söz konusudur. Ancak bu çalışmada sadece harikalar diyarına geçiş uzamı incelenmek üzere ele alınacaktır. Harikalar diyarı kitabında bu mekana ait anlatıyı incelediğimizde Tablo 1 ve Tablo 2'de özetlenen verilere ulaşılmaktadır. Uyarlamalarda, farklı coğrafya ve dönemlere göre bu verilerin nasıl değiştiği ve nelerin ele alındığı görülecektir.

Tablo 1. Geçiş Uzamına Ait Betimlemeler

Uzama ait betimlemeler	Uzam Öğeleri
Yukarısının karanlık olması Önünde uzanan bir koridor Köşeyi dönmek	Alice'in düştüğü yer
Tavana asılı bir sıra lamba Basık salon Dört bir yanda kapı Büyük kapı deliği Alçak perde Küçük kapı	Koridorun bağlandığı salon
Üç ayaklı cam masa	Salondaki masa
küçük bir altın anahtar	Anahtar
fare deliği kadar geniş küçük geçit karanlık geçit	Kapının Açıldığı Geçit
ömründe görmediği kadar güzel bir bahçe serin çeşmeler renk renk çiçek tarlaları	Geçidin açıldığı bahçe

Bu tanımlamalarda Alice'in düştüğü boşluğun uzun ve birbirini kesen koridorlarla bir salona bağlandığı açıklanmaktadır. Yüksek olmayan salon tavanda asılı duran lambalarla aydınlatılmaktadır. Salon sıra sıra kapılarla başka mekânlara bağlanmaktadır. Salonun ortasında üçayaklı cam bir masa durmaktadır. Masanın üzerinde küçük altın bir anahtar durmaktadır. Anahtar kapıları açmak için çok küçüktür. Alçakta duran bir perdenin arkasında küçük bir kapı bulunmaktadır. Kapı karanlık, dar ve küçük bir geçitten serin çeşmelerin ve renkli çiçeklerin olduğu güzel bir bahçeye açılmaktadır.

Tablo 2. Geçiş Uzamına Ait Duygusal Kavramlar

Negatif	
Yukarısının karanlık olması	tedirginlik, ürkme, kaygı, endişe, şüphe, merak
Alice koşarken tavşanın yok olması	tedirginlik, ürkme, kaygı, endişe, şüphe, merak
Kapıların kilitli olması	tedirginlik, ürkme, kaygı, endişe, şüphe, merak
Geçidin darlığı	tedirginlik, kaygı, sıkıntı
Pozitif	
Küçük kapının açılması	Sevinç, umut, şaşkınlık, etkilenme, merak
Bahçeye açılan bir geçit	Sevinç, umut, şaşkınlık, etkilenme, merak

Uyarlama İncelemeleri

Bu bölümde Alice harikalar diyarından sinema uyarlamaları ve Alice'in harikalar diyarına kaçış uzamı irdelenecektir. Örnekler, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve yaklaşık olarak 51 film arasından ulaşılabilen, konuyu anlatması bakımından yararlı olduğu düşünülen farklı tarih ve kültürlerle ait 17 filmden oluşmaktadır. Bu filmlerin seçimindeki ana fikir anlatının algılanmalarındaki farklılıkları vurgulamaktır.

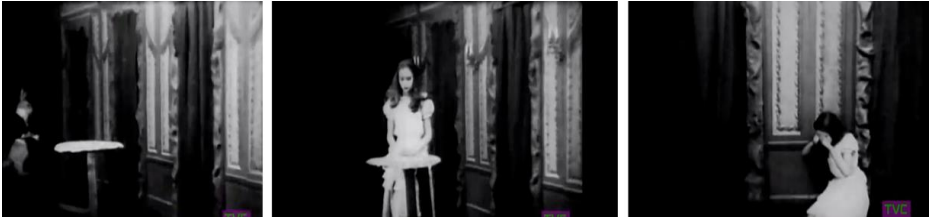
Alice harikalar diyarında, ilk olarak 1903 yılında, İngiliz Sinemasının önemli yapımcı ve yönetmenlerinden Cecil Hepworth tarafından sinemaya adapte edilmiştir. Yönetmen, Carroll'ın hikâyesine ve Tenniel'in grafiklerine bağlı kalıp onları birebir yansıtmak istemiştir. Bu nedenle film, kitaptan doğrudan uyarlanmıştır. Tema olarak Alice'in rüya görmesi kullanılmıştır. Ana öykü korunmuştur. Alice 14 yaşlarında, esmer, akıllı, meraklı ama kurallara uyan Viktorya Dönemi bir kız çocuğu olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda beyaz, dantelli kabarık etekli Viktoryan dönemi kıyafeti giydirilmiştir. Alice tamamen siyah ve bomboş bir mekâna varır. Burada döşemede ahşap rabita kullanılmış ve duvarlarda da siyah boya kullanılmıştır. Erken dönem stüdyo çekimi olduğu için duvar profil desenleri siyah duvarın üzerine beyaz boyayla çizilerek sanki bir odanın duvarıymış gibi tasarlanmıştır. Kapı göbekli, pervazsız beyaz bir kapıdır. Masa üçayaklı basit, üslupsuz bir şekilde beyaz metalden yapılmıştır. Dönemine göre oldukça moderndir (Şekil 1). Son derece basit bir anlatım dili kullanılmış olduğundan 'güven' kavramı öne çıkarken, nesnelerin boyutlarının farklılığı, yapaylığı şüphe ve tedirginlik kavramlarını da yaratmaktadır. Filmde açıkça görüldüğü gibi erken dönemin kısıtlı imkânları dekor bakımından ayrıntıya girilmesine pek imkân vermemiştir. Fakat yine de dönemin tasarım anlayışı basit bir şekilde de olsa yansıtılmaya çalışılmıştır.



Şekil 1. Harikalar Diyarına Kaçış Uzamı 1903 Cecil Hepworth'a Ait Uyarlama

Kitabın ikinci Amerikan versiyonu, 1915 yılında American Film Company tarafından yapılmış, yönetmenliğini ise W. W. Young üstlenmiştir. Film kitaptan yorumlayarak uyarlanmıştır. Tema olarak Alice'in rüya görmesi kullanılmıştır. Ana öykü korunmuştur. Alice 7 yaşlarında, kumral,

akıllı, meraklı ama kurallara uyan, beyaz, dantelli kabarık etekli, Viktorya Dönemi bir kız çocuğu olarak ele alınmıştır. Alice, duvarlarının alt kısımlarının ahşap panellerle, üst kısımlarının ise duvar kâğıdı ile kaplı olduğu bir hole varır. Burada üç adet oda kapısı yan yana sıralanmıştır. Kapıların önlerine düz, siyah perdeler asılmış, pervazlar perdelerin raylarını kapatılacak şekilde ayarlanmıştır. Kapıların pervazları şekilsiz, üslupsuz, hareketli kabartmalarla kaplanmıştır. Koridor duvarları, ahşap profillerle eş parçalara bölünüp, aralarına çiçek bordürlü duvar kâğıdı kaplanmıştır. Böylece bir ev koridoruymuş gibi durmakta, bu bakımdan yakınlık ve güven hissi yaratmıştır. Ancak kapı pervazlarındaki abartılı oyuklar ve kapıların perdelerin arkasına gizlenmiş olması tedirginlik, şüphe ve merak gibi duyguları da beraberinde getirmiştir. Holde duran beyaz Neo-klasik beyaz masa, yuvarlak tablalı, üç ayaklı olarak yapılmıştır (Şekil 2). Gerek Amerikan sinemasının altın çağını yaşaması gerekse dekor yönünden sinemanın kendini geliştirmiş olması yönünden mekânsal olarak biraz daha ayrıntıya girilmiş ve hikâyenin dönemine ait süsleme ve mobilyalar kullanılmıştır.



Şekil 2. Harikalar Diyarına Kaçış Uzamı 1915, W.W. Young'a Ait Uyarlama

Bir sonraki film, Carroll'ın 100.doğum yıldönümü üzerine, yapımcılığını Paramount Yapım şirketinin üstlenmesi, yönetmenliğini ise Norman Z. Leod'un yapması ile gerçekleştirilmiş ilk Hollywood adaptasyonudur. Alice aynadan içeri ve Alice harikalar diyarı'nda kitaplarının birleştirilmesi sonucu yorumlanarak uyarlanmıştır. Tema olarak Alice'in rüya görmesi kullanılmıştır. Ana öykü korunmuştur. Alice bir önceki filmde olduğu gibi 7 yaşlarında, kumral, akıllı, meraklı ama kurallara uyan Viktorya dönemi bir kız çocuğu olarak ele alınmıştır. Burada, Alice, Tenniel'in çizimlerine uygun olarak, kabarık etekli önünde önlüğü olan Viktorya dönemine ait bir çocuk elbisesi giymektedir. Alice, yuvarlak kemerlerin taşıdığı tonozla örtülü bir hole varır (Şekil 3). Kemerler kalın ve hantaldır, uçlarında uzun burunlu bir surat kabartması vardır. Koridorda kemer bitişlerine fantastik görüntü verilmesi mekânın gerçeklik hissini kırmış, buna karşılık tedirginlik ve kaygı hissini yaratmaktadır. Tonoz

boyunca kullanılan kemerler arasından Neo-klasik, büyük mumlu avizeler sarkmaktadır. Holde sıra sıra Ortaçağ dönemi üslubunu andıran kapılar bulunmaktadır. Kapılar sivri kemerlerin taşıdığı boşluklara takılmıştır. Kapıların önünde uzun siyah perdeler vardır. Metalden üçayağı olan cam bir masa duvara doğru konmuştur. Masanın tırtıklı cam tablası metal ayağa çiçek şeklindeki bir aparatla tutturulmuştur. Yer döşemesinin doğal taştan olması, masa tablasında çiçek gibi aşına olunan doku ve figürlerin kullanılmış olması bilindik bir ortam yaratmıştır. Amerika'da popüler olan animasyon seri filmlerde de hikâyenin işlenmiş olması, uzamda sürreal ve fantastik tasarımların kullanılmasına yol açmış ama yine de temel objeler bilindik üsluplarda tasarlanmışlardır.



Şekil 3. Harikalar Diyarına Kaçış Uzamı 1933 Norman Z. Leod'a Ait Uyarlama

Avrupa'ya ait 1949 tarihli film, Fransa-İngiltere ortaklığında yönetmen Dallas Bower ve Louis Bunin tarafından Stop Motion Animasyon tekniği ile 1949 yılında çekilmiştir. Film kitaptan doğrudan uyarlanmıştır. Tema olarak Alice'in rüya görmesi kullanılmış, ana öykü korunmuştur. Alice 7 yaşlarında, sarışın, akıllı, meraklı ama kurallara uyan, Viktorya dönemi bir kız çocuğu olarak ele alınmıştır. Alice, Tenniel'in çizimlerine uygun olarak, kabarık etekli önünde önlüğü olan Viktorya dönemine ait bir çocuk elbisesi giymektedir. Bu filmde Alice, orijinal hikâyede olduğu gibi yapraklarla kaplı bir alana düşer (Şekil 4). Arka tarafında oldukça geniş, devasa, Dor nizamına ait bir sütunu anımsatan, karikatürize edilmiş, yüksek bir anıt vardır. Arka planı ve yanları karanlık olduğundan boşluk etkisi yaratmaktadır. Buradan ilerledikçe, çizgili duvar kâğıdı ile kaplı bir koridora girer. Bu koridorda daha sonra renkler ve desenler geometrik olarak birbirinin içine geçerek kontrast yaratır. Koridorun bir kısmında sıra sıra tek

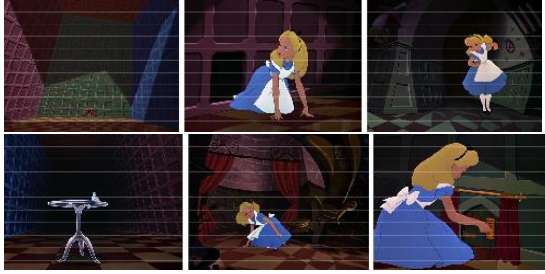
boyutlu sütunlar yer almaktadır. Bu sütunlar siyah fon üzerine beyaz renkte konmuştur. Kırmızı tavan rengi ve siyah beyaz yer karolağı ile kontrast yaratmış, derinlik duygusu ile oynamıştır. Yönetmen burada Dışavurumcu ve Soyut bir anlatımı seçmiştir. Kapıların olduğu salonda da, optik illüzyon yaratan, siyah beyaz yer karoları kullanılmıştır. İnce uzun yüksek kapılar, gotik üsluptaki profil kabartmalar, karikatürize, çiçekli taç ile sürreal üslupta yapılmıştır. Klasik üslubun karikatürize bir şekilde uygulanmasıyla yapılmış olan masa, cam tabla, kırmızı tabla çerçevesi ve beyaz ayaktan oluşmaktadır. Koridorlarda katmanlar birbirinin üzerine bindirilmiştir. Geometrik formlar birbirini takip etmediğinden psikolojik olarak mekânsızlık, kaygı, korku, şüphe ve tekinsizlik hissi yaratılmıştır. Böylece Pop- Sürreal bir ortam oluşturulmuştur.



Şekil 4. Harikalar Diyarına Kaçış Uzamı 1949 Louis Bunin'e Ait Uyarlama

Kısa animasyonlarda ustalaşıp, çocuk klasiklerini uzun metrajlı olarak çekmeye başlayan Walt Disney, (1951) deki uyarlamasıyla geniş aile kitlesine hitap etmek istemiştir. Film kitaptan yorumlanarak uyarlanmıştır. Tema olarak Alice'in rüya görmesi kullanılmıştır. Ana öykü korunmuştur. Alice 7 yaşlarında, kumral, akıllı, meraklı ama kurallara uyan bir kız çocuğu olarak ele alınmıştır. Tenniel'in çizimlerinde yola çıkarak, Alice, daha sadeleştirilmiş, kabarık etekli önünde önlüğü olan Viktorya dönemine ait bir çocuk elbisesi giymektedir. Alice kırmızı beyaz yer karolarıyla kaplı bir alana düşer (Şekil 5). Duvarlar döşeme ile kontrast oluşturacak biçimde yeşil, mavi, koyu pembe renktedir ve gridlerle kaplıdır. Koridor duvarları da bu gridlerle yarıya kadar kaplıdır. Perdeler tıpkı bir tiyatro sahnesine ait gibi kırmızı renkte kadifedir. Kapılar farklı geometrilere sahiptir. Walt Disney'in bu sahneye getirdiği yenilik kapı koludur. Altın renkli kapı kolu bir hayvan karakterinden esinlenerek yapılmıştır ve harikalar diyarının koruyucusudur. Sahnedeki tek eşya olan masa ise tamamen camdan üç bacaklı, Neo-klasik üslubun karikatürize edilmesiyle yapılmış bir masadır (Şekil 7). Alice'in

düştüğü alan sert, geometrik hatları ile tedirginlik yaratırken, hem renkleri hem de karikatürize üslubu dolayısıyla lego oyuncaklarından yapılmış duvarları anımsatmaktadır. Bundan dolayı çocuk dünyasına ait bilindik bir yapı olarak güven duygusu yaratmaktadır. Hemen ardından gelen koridor da sanki bir evin koridoruymuş gibi tasarlanmıştır. Buna karşılık kapıların olduğu holde yine yüksek gridli duvarlar kullanılmıştır. Walt Disney kendine has üslubunu bu uyarlamada da kullanmış fakat koridor ve masanın tasarımında bilindik bir üslup kullanmıştır.



Şekil 5. Harikalar Diyarına Kaçış Uzamı 1951 Disney'e Ait Uyarlama

1966 yılında İngiliz yönetmen Jonathan Miller tarafından uyarlanan film şekil 6'da görüldüğü üzere siyah beyaz olarak çekilmiştir. Yönetmen filmi esinlenerek uyarlamış, öykü olaylarını Tema olarak sınıfsal ayrılıklar, dini motifler ve rüya unsuru kullanılmıştır. Ana öykü korunmuştur. Alice 7 yaşlarında, kumral, meraklı, Viktorya İngiltere'sinden bir kız çocuğu olarak ele alınmıştır. Bu sahneler gerçekte de Viktorya Dönemi'nde inşa edilmiş olan ve savaş döneminde hizmet vermiş olan Spike Adası Askeri Hastanesi'nde çekilmiştir. Duvarlar Neo-klasik süpürgelik ve kartonpiyer profilleri ile yere ve tavana birleştirilmişlerdir. Yerler düz betondandır. Geniş merdiven holü alt katların net bir şekilde görülmesine imkân vermektedir. Giriş katında tek kollu bir merdivenle çıkılırken diğer katlarda 2 kollu merdiven kullanılmıştır. Bu sayede kesişen merdivenlerle karma bir perspektif hissi yakalanabilmiştir. Duvarlardaki insan anatomisine ait resimler bir yandan binanın tarihine dair ipucu vermekte, bir yandan da Alice'in büyümesinin bilinçaltına dolayısıyla da rüyaya yansıma biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Hastanenin soyulmuş boyalı duvarları, dizi dizi açık pencereleri ve önünde rüzgârdan dalgalanan tül perdeler yapının terkedilmişlik hissini vurgularken, Alice'in büyüklerin dünyasına attığı adımda yalnız olduğunu da hissettirmektedir. Binanın merdivenleri ve katlar arası ilişkiler ya perspektifin çakıştığı noktalardan ya da tam simetriden verilmiş, bu da mekânsızlık, tekinsizlik duygularını yaratmıştır. Alice'in koridorlardan geçip vardığı oda Viktoryan üsluba göre dekore edilmiştir.

Yerler İran halılarıyla kaplı, duvarlar çiçek desenli, koyu renk duvar kâğıdı ve büzgülü, koyu renk, tek tarafı desenli, diğer tarafı düz kadife perdelerle kaplanmıştır. Büyük, ahşap, sivri kemerlerin yan yana getirildiği Neo-gotik üslupta, açık rafli kitaplık bir duvar boyunca devam etmektedir. Ortadan geçen kolon bir kemerle diğer kolona birleştirilmiş, birleşme yerinde Neo-klasik bir profil bitiş kullanılmıştır. Kapının yanında Meryem Ana'nın Hz. İsa'yı, sanki elinden kayacakmış gibi kavradığı, ışık ve gölgenin bütün detayları verecek şekilde kullanıldığı Manyerist üsluptaki bir resim durmaktadır. Resim Neo-klasik altın varaklı çerçevesi ile Neo-barok üsluptaki bir resim standına oturtulmuştur. Odada büyük, Çin vazolar ve bunların içinde de büyük bitkiler vardır. Bunlar haricinde bir de çiçekli desenli kumaşlarla kaplanmış bir masa ve sandık bulunmaktadır. Odanın bir duvarında sıra sıra kapılar durmaktadır Kapıların arasında Neo-klasik profille yapılan sade, tavana bağlanmayan, dekoratif kolonlar vardır. Çift kanatlı kapılar kabartma göbekli olarak Neo-klasik üslupta ahşaptan yapılmıştır. Masa odanın halihazırdaki mobilyası olarak göze çarpmazken ahşap, Neo-klasik üslupta, üç bacaklı, cam tablalı olup odaya ait değilmişçesine durmaktadır. Bu filmde, Neo-gotik, Neo-klasik ve Neo-barok unsurların bir araya gelmesiyle oluşan, Viktoryan döneme özgü eklektik üslup ayrıntılı olarak kullanılmıştır.



Şekil 6. Harikalar Diyarına Kaçış Uzamı 1966 Jonathan Miller'a Ait Uyarlama

İngiliz yönetmen William Sterling'in yönettiği başka bir Alice'in harikalar diyarı uyarlaması, Lewis Carroll'ın kitabına uygun şekilde müzikal olarak 1972 yılında yapılmıştır. Film kitaptan doğrudan uyarlanmıştır. Tema olarak Alice'in rüya görmesi kullanılmıştır. Ana öykü korunmuştur. Alice 7 yaşlarında, kumral, meraklı ama kurallara uyan, Tenniel'in çizimlerine uygun olarak giydirilmiş, Viktorya İngiltere'sinden bir kız çocuğu olarak ele alınmıştır. Alice'in vardığı mekan hiç bitmeyecekmiş gibi görünen, düz tavanlı ve kolonlu bir koridordur. Yerler beyaz fayans kaplıdır(Şekil 7).

Fazla yüksek olmayan koridor boyunca kabartma göbekli, Neo-klasik üsluptaki kapılar devam etmektedir. Koridor tavanında, mum ampullü Neo-klasik avizeler asılı durmaktadır. Mekânda tek bir renk tonu olarak gri renk kullanılmıştır. Gri rengin soğukluğu, koridorun kendini tekrar eden koridor yapısıyla ve gridli yer kaplamasıyla birleştiğinde sonsuzluk duygusu yaratmış böylelikle tedirginlik ve kaygı hisleri oluşmuştur. Yine de mekânda kontrastın olmaması ve aynı öğelere sahip olması bakımından güven duygusu da yaratmaktadır. Mekânda, sadece harikalar diyarına geçiş yapılabilen kapının önünde duvarlarla aynı renkte büzgülü, sade bir perde vardır. Masa ise gri, dört adet ince uzun bacağı olan yuvarlak tablalı, Neo-klasik üslupta yapılmıştır. Bu filmde bahsi geçen uzam yaratılırken, masanın geçtiği dönemin olabildiğince canlandırılmak istenmiş olunmasına karşılık, Neo-klasik üslup sadeleştirilmiş ve mümkün olan en Minimalist şekli kullanılmıştır.



Şekil 7. Harikalar Diyarına Geçiş Uzamı 1972 William Sterling'e Ait Uyarlama

Arjantin tarihine sıkıyönetim dönemi olarak geçen 1976 yılında yönetmen Eduardo Pla tarafından çekilen film, kitaptan esinlenerek uyarlanmıştır. Çekildiği dönem itibariyle tema olarak baskıcı rejimden kaçış, özgürlük isteği işlenmiştir. Ana öykü korunmuştur. Alice 20 yaşlarında, sarışın, meraklı, sosyal bir genç kız olarak canlandırılmıştır. Özgürlüğü yansıtmak adına, beyaz, ince kumaştan dökümlü bir elbise giyen Alice, tamamen beyaz ve boş bir alana varır (Şekil 8). Bütün sınırlardan, zaman ve mekâna ait her tür belirteçten sıyrılmış bir mekândır. Mekânın ortasında başka bir boyuta açılan yeşil ve kırmızı boyalı çift kanatlı bir kapı vardır. Kapının kanatları üstte bölünmüş camlı, altta göbekli Neo-klasik üsluptadır fakat düz pervazı onu sadeleştirmiş, canlı renkler de Pop hale getirmiştir. Yönetmen boşluğu ve Arjantin bayrağının renklerine boyadığı kapıyı kullanarak, tüm baskılardan kurtulma ümidinin olduğunu yansıtmış böylece sınırsızlık, özgürlük, tekinsizlik ve aynı zamanda da huzur duygusu yaratmıştır. Masa pleksiğlastan 4 bacaklı, Minimalist bir üsluptadır. Pleksiğlas malzeme o dönemlerde yeni yeni yaygınlaşan, pahalı bir malzemedir. Aynı zamanda da, çağdaş ve ilerici bir malzeme olmasından

dolayı, Batı'da yaygın olan, dönemin Minimalist tasarım anlayışına bir gönderme olabilir.



Şekil 8. Harikalar Diyarına Geçiş Uzamı 1976 Eduardo Pla'ya Ait Uyarlama

Original adı Alisa Strane ve Chudes olan bu versiyon cut-out¹⁹ animasyon tekniğiyle Rus animatör Efrem Pruzhanskiy tarafından yapılan diğer bir film, kitaptan yorumlanarak uyarlanmıştır. Tema olarak Alice'in rüya görmesi ve bilinç dışına kaçması kullanılmıştır. Ana öykü korunmuştur. Alice 7 yaşlarında, esmer, meraklı ama kurallara uyan bir kız çocuğu olarak ele alınmıştır. Alice, kabarık etekli, kırmızı kemerli, bir elbise giymektedir. Alice yere, düştüğünde kendini güçlü aydınlık ve gölge kontrastlarının bulunduğu, süslemelerin ve renklerin kullanıldığı, Barok bir yapının içinde bulur. Koridor boyunca kemerler bulunmaktadır. Kemerlerin üzerinde bezemeler bulunmaktadır. Mavi, pembe gibi birbirine tezat renkler kullanmıştır (Şekil 9). Geçiş holünde yerler kırmızı ve kahve tonlarında karelerden oluşan Rönesans üslubuna gönderme yaparak dizilen karolarla kaplıdır. Masa yuvarlak, camdan ve üç bacaklı Neo-klasik olarak yapılmıştır. Yönetmenin Barok yapıyı kullanması teatral ve illüzyonist bir anlatıma imkan vermesinden ötürü olabilir. Mekânın mermer merdivenleri, Manyerist bir şekilde bir kattan diğerine akmaktadır. Demir korkuluklar Neo-klasik üslupta çok görülen bitkisel figürlerin yorumlanmasıyla yapılmıştır. Mekân Barok, Manyerist ve Neo-klasik üslupların bir araya gelmesiyle oluşmuş eklektik bir yapıya sahiptir. Bu sayede yönetmen gerçek dünyadan diğerine geçişte zaman ve mekân duygusunu kendi içinde eritmiştir. Alice'in bilinç dışını yansıtmaları ve Komünist dönemin baskıcı ve tek düze yapısından kaçış imkânı vermesi bakımından, renklerde ve anlatım dilinde Sürreal üslup görülmektedir.

¹⁹ Bir animasyon/canlandırma çeşididir. Aslen kağıt ve karton parçalarının kesilerek bir fotoğraf makinesi aracılığıyla, kare kare çekilerek animasyon oluşturulmasıdır (Graber, S., 2009).



Şekil 9. Harikalar Diyarına Geçiş Uzamı 1981 Tarihli Uyarlama

Alice'in 1983 tarihli bu animasyon versiyonu, Japon Nippon Animation ve Alman Apollo Films tarafından dizi film olarak yapılmış ve Shiego Koshi ile Taku Sugiyama tarafından yönetilmiştir. Film kitaptan yorumlanarak uyarlanmıştır. Tema olarak Alice'in büyüklerin dünyasından ve toplum kurallarından sıkılması bu yüzden kaçması kullanılmıştır. Fakat, ana öykü korunmuştur. Alice 7 yaşlarında, kıvrık, meraklı, Viktorya İngilteresi'nde yaşayan bir kız çocuğu olarak ele alınmış olmasına karşılık oldukça sade bir dil kullanılmıştır. Alice, düz, kahverengi bir döşeme malzemesiyle ve yeşil boya ile kaplı bir odaya gelir. (Şekil 10) Oda herhangi bir yerde bulunabilecek basit bir oda olarak tasarlanmıştır. Bu şekilde harikalar diyarı fikri ve oraya gidiş normal, gündelik hale getirilmiştir. Japonların, minimal üslubu bu odada hissedilmektedir. Yerde kahverengi tonlarında eksiz, düz bir şekilde döşeme kaplaması kullanılmıştır. Japon evlerinin düz tatami kaplamasına bir referans olabilir. Odada normal ölçülerde beyaz, üslupsuz, düz bir kapı, onun yanında da kahverengi, ahşap, eklektik bir kapı bulunmaktadır. Odada iki tane masa vardır. Masalardan biri beyaz örtülü, çay setinin olduğu ahşaptan, Neo-klasik üslupta, üç ayaklı, yuvarlak tablalıdır. Üzerinde çay seti olan masa figürü, kitabın diğer Japon animasyon uyarlamalarında da görülen bir motiftir. Japonların Zen geleneğinden gelen ve 'otemae' diye bilinen çay seremoni geleneğinin sembolik olarak kullanılmasından dolayı olabilir. (Plutschow, 2003) Anahtarın olduğu diğer masa ise yuvarlak cam tablalı, metalden üç ayaklı üslupsuz bir masadır. Orijinal hikâyeye uygun olarak örtülü, şık masadan anahtarı alması beklenirken Alice, Minimalist üsluptaki cam masada anahtarı bulmaktadır.



Şekil 10. Harikalar Diyarına Geçiş Uzamı 1983 Taku Sugiyama'ya Uyarlama

1988 yılında Çek yönetmen Svankmajer'in yazıp yönettiği aynı zamanda 'Alice Hakkında' ismiyle de bilinen bu film canlı çekimlerle stop motion animasyon²⁰teknığının bir karışımıdır. Film kitaptan yorumlanarak uyarlanmıştır. Tema olarak Alice'in büyümek istememesi ayrıca rüya (kabus) görmesi kullanılmıştır. Bununla birlikte, ana öykü korunmuştur. Alice 7 yaşlarında, sarışın, meraklı, Viktorya İngilteresi'nde yaşayan bir kız çocuğu olarak ele alınmıştır. Alice fırfırlı etekli pembe elbiseli bir kıyafet giymektedir. Alice'in yolculuğundan sonra ulaştığı mekan bakımsız duvarlarla çevrili, Neo-klasik üslupta tek bir kapısı olan bir odadır (Şekil 11). Odanın kapısının sağ alt köşesinde, küçük ölçekteki bir kopyası bulunmaktadır. Mekan unsurları ve objelerle oynayan yönetmen, Sürreal üsluptan yola çıkmış, iç içe geçmiş kapılarla bir paradox yaratmıştır. Bu şekilde yabancılaştırma, kaygı, tekinsizlik ya da ötesine geçme duygusu yaratılmıştır. Alice kapıdan geçmek için küçüldüğünde bir kukla tarafından canlandırılmaktadır. Böylece ana karakterde da ikilik yaratılmıştır. Odanın ortasında Neo-klasik üslupta, 4 ayaklı, çekmeceli, masif ahşaptan yazı masası bulunmaktadır. Filmin diğer sahneleri için yaratılan uzamlarda da aynı oda ve masa kullanılmış, fakat değişik şekillerde kurgulanmıştır. Masa bu sürreal uyarlamada, gizli bir geçit görevini görmekte, çekmeceleri de bilinçdışı temsil etmektedir. Ayrıca, mekanda her şey minimuma indirgenmiş, herkesin hayatında en azından bir kez içinde olmuş olabileceği bir oda olarak düzenlenmiştir. Oda kabuk olarak oldukça tanıdık bir mekanken, içindeki eşyalar beklenenden farklı fonksiyonlara sahiptirler.

²⁰ Arka arkaya çekilmiş yüzlerce fotoğrafın çeşitli video programlarıyla arka arkaya yerleştirilmesi ve tamamlandığında ortaya birbirini takip eden, anlamlı video görüntülerinin oluşturulduğu tekniktir (Purves, B., 2010).



Şekil 11. Harikalar Diyarına Geçiş Uzamı 1988 Jan Svankmajer'e Ait Uyarlama

1999 tarihli bir başka versiyon, İngiliz yönetmen Nick Willing tarafından NBC televizyonu için çekilmiştir. Film kitaptan yorumlayarak uyarlanmıştır. Tema olarak Alice'in korkularından kaçması ve güvenini kazanması için harikalar diyarına gitmesi kullanılmıştır. Bununla birlikte, ana öykü korunmuştur. Alice 7 yaşlarında, kumral, meraklı, Viktorya İngiltere'sinde yaşayan bir kız çocuğu olarak ele alınmıştır. Alice, sarı üzerine beyaz önlüklü, sade bir elbise giymektedir. Alice, labirent gibi görünen bir koridordaki Viktoryan üsluptaki uzanma koltuğunun üzerine düşer (Şekil 12). Yerler gri beyaz taşlarla kaplanmıştır. Koridorun bir duvarı boyunca kapılar diğer duvarı boyunca da meşale şeklinde aplikler bulunmaktadır. Kapılar, en üstte korniş, altta iki dekoratif bordür arasında sıkışmış alın düzlemi olan bir düzene sahip, Neo-klasik yapıda bir pervazla çerçevelenmişlerdir. Koridorun sonundaki kapıdan geçen Alice Rönesans yapılarını andıran dairesel planlı, yüksek tavanlı bir mekana varır. Yer döşemesi de plan şekline uygun olarak, dairesel şekilde, Neo-klasik üslupta kırmızı, beyaz ve siyah karolarla kaplanmıştır. Buranın kubbesi de aynı Panteon'un kubbesi gibi bir kuşağa oturtulmuş, betondan kasetlerin yukarıya doğru küçülerek üst üste bindirilerek oluşturulmuş ve tam tepede de göz penceresi yerleştirilmiştir. Kubbenin kemeri, 6 adet dorik nizamda mermer kolon tarafından taşınmaktadır. Bu kolonların arasında gri, ahşap, Neo-klasik üslupta kapılar vardır. Yalnızca bir kapının önü gri, kadife bir perde ile örtülmüştür. Bahçeye açılan küçük kapı bu perdenin ardındadır. Mekandaki pleksiglas masa 4 bacaklı, minimalist bir yapıdadır (Şekil 13). Koridorun tek taraflı olarak aydınlatılması koridoru loş bırakmıştır. Loş ve basık bir koridordan aydınlık ve yüksek bir mekana varılması bir gerilim yaratmaktadır. Yüksek ve kalın kolonlar, merkezi plan, mekanın eziciliğini

arttırmaktadır. Alice'in ilk kez boyunun değiştiği bu sahnede, uzam da ona göre kurgulanmış; mekan tasarımı, Alice'in boyunu vurgulayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Kitabın dönemine uygun olarak, Vikorya döneminde de çok görülen, Panteonun reproduksiyonu Neo-klasik bir mekan yaratılmıştır.



Şekil 12. Koridor ve Hol



Şekil 13. Harikalar Diyarına Geçiş Uzamı 1999 Nick Willing'e Ait Uyarlama

2004 tarihli animasyon, Takahiro Omori tarafından kitaptan esinlenerek uyarlanmıştır. Alice doğuştan gelen ve yalnızca özel insanlarda bulunan bir yeteneğe verilen bir isim olmuştur. Tema olarak Alice'in büyüklerin kurallarından sıkılması, kendi kimliğini bulması kullanılmıştır. Bununla birlikte, ana öykü korunmuştur. Mikan, 7 yaşlarında, kumral, cesur, inatçı, günümüz Japonya'sında yaşayan küçük kız olarak ele alınmıştır. Alice'in yaşadığı ortamdan hem ölçek hem de tarz olarak farklı olması bakımından Tokyo Harikalar Diyarı olarak kurgulanmıştır (Şekil 14). Herhangi bir şey olarak boyunun değişmesine ihtiyacı yoktur. Zaten bu büyük şehir ölçeğinde ve kalabalıkta görünmez hale gelmiştir. Aradığı adrese dair elinde olan tek şey de bir goril tabelasının asıldığı binanın orada çekilmiş resmidir. Bu resim bu sahnede Kapıyı açan anahtarı temsil etmektedir. Mikan tüm Tokyo'da bu panoyu aramalıdır ki Akademiye ulaşabilsin. Tokyo'ya vardığında, kırmızı ahşap kolonların, siyah çatıyı taşıdığı, beyaz duvarlar üzerinde yeşil ve kırmızı süsleme ile yazıların olduğu geleneksel Japon mimarisine ait bir bina görür. Üzerindeki resimler Japonlara özgü dini motiflerdir. Diğer yönde Modernist üslupta, giydirme cephe kaplanmış, tabelalarla doldurulmuş binalar bulunmaktadır. Şehir ilk görüşte karmaşıklık ve kaybolmuşluk hissi verir. Zira, Tokyo'da ikinci dünya savaşı sonrası yeni otoyollar olan sitemin üzerine kurulmuştur, bütün kent katmanları üst üste çakışmış ve okunamaz haldedir. Sokaklar dar ve

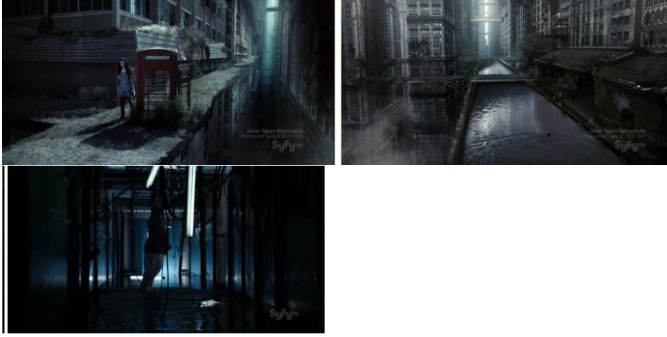
kıvrımlı, binaların üzerleri reklam panoları ile kaplıdır (Maki, 2012). Filmde, hem karakter hem de uzam Japonya'ya özgü olarak canlandırılmıştır.



Şekil 14. Harikalar Diyarına Geçiş Uzamı 2004 Takahiro Omori'ye Ait Uyarlama

Nick Willing'in 2009 tarihli ikinci Alice harikalar diyarında uyarlaması, iki bölüm olarak Syfy televizyonu için çekilmiştir. Film kitaptan esinlenerek uyarlanmıştır. Tema olarak Alice'in ciddi kararlardan kaçması ve babasını aynı zamanda da kimliğini araması kullanılmıştır. Bununla birlikte, ana öykü korunmuştur. Alice 20'li yaşlarda, kumral, cesur, savaşçı, inatçı, günümüz Vancouver'ında yaşayan bir genç kız olarak ele alınmıştır. Alice, Minimalist detayları olan mavi bir elbise giymektedir. Filmde, harikalar diyarı ve oraya kaçış uzamı distopya olarak kurgulanmıştır (Şekil 15). Binalar üst üste bindirilmiş, bazen simetrisi alınarak çakıştırılmış, zemin ve yollar kopartılarak düşeyde devam eden yüksek bir dünya oluşturulmuş ve de Modernist üslupta, her yerde olabilecek mimari dil kullanılmış. Bunlardan farklı olarak, yolda Alice'in karşısına çıkan telefon kulübesi, Londra'nın klasikleşmiş bir simgesidir. Buradan ilerleyen Alice bir inşaatın içindeki koridora girer. Yıkık dökük şantiye halindeki koridorda bazı yerlerde sarmaşıklar olması oranın terkedilmiş olduğuna bir işarettir. Karanlık ve basık koridorun sonunda aydınlık bir oda, odanın ortasında da bir masa görünmektedir (Şekil 16). Oda, beyaz, deri kapitoneli duvarlarla ve tavanla çevrilidir. Yerler ise betondandır. Duvarlar hareket edebilmektedir. Koridor bağlantısının karşısındaki duvarda ufak bir pencere vardır. Pencereden bakıldığında içinde insanların uyuduğu bir sürü ahşap kutunun yan yana durduğu bir alan görülür. Tekrar odaya döndüğünde, ortada duran masa, pleksiğlastan tek bacakla inen, Viktoryan tasarımın modern uyarlamasıdır. Karanlık, bitmemişlik durumunun süregeldiği binalar,

sokaklar, bilinen doğruların ters çevrilmesi, duvarların ileri geri hareket edebilmesi, kaygı, şüphe, korku ve tekinsizlik hissini uyandırmaktadır.



Şekil 15. Distopya



Şekil 16. Harikalar Diyarına Geçiş Uzamı 1999 Nick Willing'e Ait Uyarlama

2009 tarihli diğer bir film, İngiliz yönetmen Simon Fellows tarafından kitaptan esinlenerek uyarlanmıştır. Tema olarak Alice'in kimliğini ve ailesini araması kullanılmıştır. Bununla birlikte, ana öykü korunmuştur. Alice 20'li yaşlarda, sarışın, naif, korkak, kaybolmuş, günümüz Londra'sında yaşayan bir genç kız olarak ele alınmıştır. Alice, Manganese Bronze firması tarafından üretilen klasik bir Londra taksisinin içindedir (Şekil 17). Yönetmen Alice'in harikalar diyarına geçişini taksi kapısını açmasıyla sağlamıştır. Fakat o zamana kadar şehir içinde tur atarlar. Önce uzun bir tünele giren taksi, aydınlatmanın da etkisiyle kuyu izlenimi verilmiş, yalın tünel boyunca devam eder. Daha sonra mağazaların, dükkanların olduğu, aydınlatmanın yetersiz olduğu ve etrafta kimsenin olmadığı Londra sokakları boyunca devam eder. Şehrin karanlık yapısı, neon ışıkları, tekrarlayan yapısı ve etrafta kimsenin olmaması bakımından

tekinsizlik, kaygı, şüphe, bilinmezlik hissi yaratılmaktadır. Filmin çekimleri İngiltere'nin kuzey doğusunda, Viktoryan yapıları ile ünlü Great Yarmouth'da çekilmiştir (<http://www.imdb.com/title/tt0374853/>). Harikalar diyarının günümüzden bir şehirmişçesine canlandırıldığı ikinci filmidir. Şehrin kaotik yapısı harikalar diyarının kafa karıştırıcı ve beklenmeyen unsurlarını taşımaktadır.



Şekil 17. Harikalar Diyarına Geçiş Uzamı 1999 Tarihli Simon Fellows'a Ait Uyarlama

Son Alice uyarlaması, Disney'in bir gün yönetmen Tim Burton'a bir senaryo getirip, 3D olarak gerçekleştirilmesini istemesi üzerine 2010'da CGI tekniği²¹ ve yeşil ekran kullanılarak çekilmiştir. Film kitaptan yorumlayarak uyarlanmıştır. Tema olarak Alice'in istemediği evliliğe karşı gelmesi için kaçması ve harikalar diyarına giderek kendine olan güvenini kazanması kullanılmıştır. Bununla birlikte, ana öykü korunmuştur. Alice 17 yaşlarında, sarışın, meraklı, akıllı, inatçı, Viktorya İngiltere'sinde yaşayan bir kız çocuğu olarak ele alınmıştır. Alice tam daire planlı izlenimi veren fakat köşeleri olan bir odadadır. (Şekil 18) Yerler, planı vurgulayan geometrik dizilime sahip olan siyah-beyaz, art deco üslupta döşenmiş, taşlarla kaplıdır. Taşlar bir odak noktasından başlayarak gittikçe genişlemektedirler. Geometrik yapıları ve dizilişlerinden dolayı bir dairedense küreyi kaplıyorlarmış ilüzyonunu yaratmaktadırlar. Yönetmen burda dünyanın yuvarlaklığına ve aslında bastığımız düzlemin ne kadar değişken olabileceğine göndermede bulunuyor olabilir. Odanın yüksek duvarları yarıya kadar çürümüş, ahşap panellerle, geriye kalan yerleri de eskimiş, yeryer küflenmiş yeşil boya ile kaplanmıştır. Duvarlarda birbirinden farklı şekil ve yüksekliklerde klasik üsluplu kapılar bulunmaktadır. Alice geçiş yaptığı kapı bir perdenin arkasındaki küçük kapıdır. Kristal bir kapı kulbuna sahiptir. Masa ise, metal ayaklı, ahşap çerçeveye oturtulmuş cam tablalı yuvarlak bir masadır. Yüksek duvarlar ve merkezi plan mekanın eziciliğini vurgulamış böylece kaygı ve tekinsizlik duyguları oluşmuştur. Kapıların hepsinin birbirinden farklı olması merak duygusunu arttırmıştır. Bu uzamda,

²¹ Bir animasyon/canlandırma çeşitidir.aslen kağıt ve karton parçalarının kesilerek bir fotoğraf makinesi aracılığıyla,kare kare çekilerek animasyon oluşturulmasıdır. (Graber, S., 2009)

Neo klasik üslubun ağırlıklı olarak kullanılmasıyla kitabın orijinal haline bir dönüş yapılmıştır.



Şekil 18. Harikalar Diyarına Geçiş Uzamı 2010 Tim Burton'a Ait Uyarlama

Değerlendirme ve Sonuç

Bir çok farklı temayı içinde barındıran yapısıyla, her türlü uyarlamaya ve metaforik yorumlamalara imkan veren “Alice harikalar diyarında” yazıldığı yıllardan itibaren güncelliğini korumuştur. Herkesin kendinden bir şeyler bulabileceği bir hikâye olması nedeniyle gerek çocuklar gerekse büyükler tarafından içselleştirilebilmiştir. Bununla birlikte, her şeyin mümkün olabileceği, fantastik bir yer olan harikalar diyarının tek bir kültüre mal edilemeyeceğinden dolayı, anlatı farklı kültürleri de etkilemiştir.

İlk örneklerde, teknik imkânlar yettiğinde, orijinal kitaba mümkün olduğunca bağlı kalmaya ve dönem yansıtılmaya çalışılmıştır. Daha sonraları animasyon yapımcılarının işi ele almasıyla, 1933 tarihli uyarlamada görüldü gibi fantastik öğeler de mekân örgütlenmesinde kullanılmaya başlanmıştır. Disney’de çalışmış olan animatörleri kullanan Louis Bunin dönem Avrupa’ında yaygın olan soyut, dışavurumcu bir üslubu kullanırken animasyon dilinden ötürü Pop bir uzam yaratmıştır. Disney sonrası Amerikan ya da Japon animasyon örneklerinde Alice’in burjuva kültürüne ait özellikleri çıkarılmış, halktan biri haline getirilmiştir. Bu doğrultuda uzam karakteri de ağıdalı, bol detaylı Viktorya Üslubundan kaçınılarak basitleştirilmiştir. Diğer kültürlerle ait uyarlamalardan, Arjantin, Çek Cumhuriyeti ve Sovyetler Birliği’ne ait örneklerde toplumsal sorunlar, baskıcı rejim anlatıda işlenmiş, harikalar diyarı bulunulan ortamdan kaçış yeri olarak kullanılmıştır. Bu nedenle harikalar diyarı olarak sürreal bir uzam yaratılmıştır. Buna ilaveten mekânlar, bilinçdışının yansıması gibi ele

alınmış, bu bağlamda da kendi kültürlerinden gelen öğelere ya da anlatım diline başvurmuşlardır.

90'lı yıllardan itibaren ise, Alice ve harikalar diyarı, günümüz dünyasına uyarlanmış ve uzam olarak çağdaş, ütöpik ya da distopya mekanları kullanılmıştır. Bu bağlamda, Fellows (İngiltere, 1999) ve Omori'nin (Japonya, 2004) uyarlamalarında, Londra ve Tokyo'ya ait şehir dokuları kullanılmış, gerçek şehirler harikalar diyarı olmuştur. 2009 tarihli Nick Willing'e ait uyarlamadaysa bir distopya yaratılmış, şehirlerin ne kadar korkutucu ve kafa karıştırıcı olabileceği vurgulanmıştır. Artık her şeyin birbirine geçtiği ve mümkün olduğu Tim Burton'a ait 21.yy uyarlamasında ise anlatıda olaylar değiştirilmiş, uzamlarda ise orijinal öyküye bağlı kalınmaya çalışılmıştır.

Sonuç olarak, Alice'in genel geçer kuralların dışına çıkan bir karakter olması ve harikalar diyarının da bir kaçış yeri olması bakımından Alice harikalar diyarında evrensel bir anlatı haline gelmiştir. Bununla beraber, görüldüğü üzere, uyarlamalarda farklı kültürler bu anlatıyı ancak kendi dönemsel sorunlarını ortaya koyarak ve kültürel öğelerini kullanarak içselleştirebilmişlerdir. Masalın orijinaline bağlı kalınmış dahi olsa da filmin karakter ve uzamları bu doğrultuda yaratılmışlardır.

Kaynakça

- Adanır, O. (2012). Sinemada Anlam ve Anlatım. İstanbul: Say Yayınları.
- Barthes, R. (1996). Göstergeler İmparatorluğu. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Büker, S. (1991). Sinemada Anlam Yaratmak. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Brooker, W. (2005). Alice's Adventures, Lewis Carroll in Popular Culture. New York: The Continuum International Publishing.
- Campbell (2010). Kahramanın Sonsuz Yolculuğu. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Carroll, L. (2010). Alice Harikalar Diyarında ve Aynadan İçeri. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Cartmell, D. (2007). Whelehan, I., The Cambridge Companion to Literature on Screen. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chatman, S. (2009). Öykü ve Söylem, Filmde ve Kurmacada Anlatı Yapısı. Ankara: De ki Yayınları.
- Davis, P. (1990). Retelling a Christmas Carol; Text and Culture Text. *The American Scholar*, Sayı 59, 109-15.
- Gardner, M. (2001). The Annotated Alice: The Definite Edition: Alice's Adventures in Wonderland an Through the Looking-Glass. London: Penguin Book.
- Gencan, T.N., Ediskun, H., Dürder, B., Gökşen E.,N., (1974). Yazın Terimleri Sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
- Graber, S. (2009). Animation: a Handy Guide. Edinburgh: A&C Black.
- Hartin, P.J., Petzer, J.H. (1991). Text and Interpretation: New Approaches in the Criticism of the New Testament. Volume 15, New York: E.J. Brill, 47-62.
- Kale, Ö. (2010). Edebiyat Sinema İlişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, cilt 3, 266-75.
- Le fevbre, H. (1991). The Production Of Space. New Jersey: Wiley.
- Maki, F. (2012). Nurturing Dreams: Collected Essays on Architecture and the City. Massachusetts: MIT Press.
- Monaco, J. (2001). Bir Film Nasıl Okunur? Sinema, Medya ve Multimedya Dünyası. İstanbul: Oğlak Yayıncılık.
- Propp, V. (1968). Morphology Of The Forktale: Second Edition. Revised and Edited, Texas: University of Texas Press.
- Plutschow, H. (2003). Rediscovering Rikyu and the Beginnings of the Japanese Tea Ceremony. Kent: Global Oriental.
- Purves, B. (2010). Basics Animation 04: Stop-motion. Lausanne: Ava Publishing.
- Urgan, M. (1991). İngiliz Edebiyatı Tarihi III. İstanbul: Altın Kitaplar Basımevi.
- <http://www.imdb.com/title/tt0374853/> (25.10.2013)

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Öğrenci Algıları

Erol KOÇOĞLU*

Özet

Eğitim sisteminde kazanımların öğrenciye aktarılmasında, öğrencinin kendini gerçekleştirme sürecinde öğrenciye davranışları ile model olmada öğretmenlere büyük roller düşmektedir. Bu durumun oluşması, öğretmenlerin mesleğin içerdiği yeterliliklere sahip olması ve yeterliliklere uygun bir şekilde davranışlar sergilemesi ile mümkündür. Bu yeterlilikler ise alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve meslek bilgisidir. Bu yeterliliklerin her biri bir diğerini tamamlamaktadır. Bu yeterliliklere yönelik becerileri kazanan birey öğretmen olarak atanmaktadır. Bu yeterliliklerin kazanılma süreci kadar, yeterliliklere uygun davranışların sergilendiği aktarma sürecinde oldukça önemlidir. Yeterlilik becerilerini kazanan ancak buna uygun davranışlar sergilemeyen bireylerin öğretmenlik algısı değişkenlik gösterir. Öğretmenlik algısında meydana gelen değişiklikleri ortadan kaldırmak için bunların neden kaynaklandığını belirlemek gerekir. Değişkenlik kaynaklarını belirlemede en önemli öge de öğrencidir.

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini sağlamaya ilişkin mesleki yeterliliklerine ilişkin ortaokul öğrencilerinin algılarını belirlemeye yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda, Diyarbakır, Malatya ve Elazığ da çeşitli ortaokullarda öğrenim gören 60 öğrenci ile nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veriler elde edilmiştir. Bu öğrenciler 7.sınıf öğrencileri olup, demografik olarak farklılık göstermektedirler. Verilerin çözümlenmesinde içerik ve betimsel çözümlene teknikleri kullanılmış ve elde edilen veriler sayısallaştırılarak sunulmuştur. Araştırmada öğrenci görüşlerine dayalı elde edilen verilere bağlı olarak, öğrencilerin öğretmenlerde bulunması gereken mesleki yeterliliklere ilişkin algılarının birbirinden farklı olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, mesleki yeterlilik, öğretmen, öğrenci algısı

Social Studies Teachers' Perceptions of Students On Professional Competency

Abstract

Gains in the education system to transfer the student, the student's self-fulfillment in being a model for the behavior of the student teachers a greater role in the process of falling. In this situation, the formation of teachers' qualifications to be included in the profession, and their behavior is possible with the proper qualifications. These competencies are the knowledge of the general cultural knowledge and professional knowledge. Each of these capacities complement one another. Winner of skills for this qualification as a teacher is assigned to the individual. Up the process of acquisition of these competencies, qualifications appropriate to transfer the input of the behaviors exhibited quite important. Winner of skills teaching qualification, but the perception of individuals who exhibit behaviors vary accordingly. Teaching them to eliminate the changes in the perception of the need to determine what the cause. The most important element in determining the sources of variability in the students.

The purpose of this study, the development of social studies teachers to provide the student and the student for recognition of professional qualifications is intended to identify the perceptions of middle school students. For this purpose, Diyarbakır, Malatya and Elazığ 60 students studying in secondary schools with a variety of qualitative research methods, data were collected through semi-structured interviews. Descriptive analysis technique was used to analyze the data and the data obtained are digitized. Depending on the data obtained from the study based on the views of students, students' perceptions of teachers' professional qualifications should have turned out to be different from each other.

Key Words: social studies, vocational qualifications, teacher, student perception.

* Yrd. Doç. Dr., Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, erolakademi@gmail.com.

Giriş

Öğretmenlik insanlık tarihinin en eski mesleklerinden biridir. Çünkü bu meslek sayesinde insanların hayatlarında öğrenme kavramı önemli bir şekilde yer almaya başlamıştır. Öğrenmenin tanımı konusunda insanların farklı fikirde olması önemli olduğu gibi öğrenmenin sonucu, yöntemi ve sebeplerindeki fikir ayrılıkları da önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenme, doğuştan getirilen davranışlar, eğilimler, olgunlaşma ve çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması ya da değişmesi süreci olarak açıklanmaktadır (Bower, Hilgard, 1981; Çiltaş, Akıllı, 2011). Öğrenme, davranışlardaki nispeten kalıcı izli değişimlerdir (Senemoğlu, 1997). Buradan yola çıkarak öğrenmenin oluşabilmesi için davranışlarda bir değişimin olması, bu davranışın kalıcı olması, bizzat organizmanın kendisinin çevreyle etkileşimi sonucu oluşması ve bu davranış değişikliğinin gözlelenebilir ve ölçülebilir olması gerekmektedir (Okun ve Toluk, 2003). İnsanoğlunun öğrenme sonucu, davranışlarındaki değişimi üzerinde öğretmenin etkisi de oldukça fazladır.

En ilkel toplumlar dahi sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamın sürüp gitmesini sağlamak amacıyla bilgi, beceri ve tutumları gelecek kuşaklara aktarmaya çalışmışlardır. Bu aktarımda ilk olarak aile üyeleri daha sonra ise içinde bulunulan yakın çevre önemli rol üstlenmiştir (Oğuz vd. 2010; Keskin, 2013). Aile üyelerinden belli bir yaş aralığında aldığı eğitim sonrası okul hayatına başlayan öğrenciler burada gerekli bilgi ve beceri kazanmak için öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin eğitim ortamındaki önemini ifade etmeden önce öğretmenlik mesleğini, mesleğin niteliklerini iyi analiz etmek gerekir.

Öğretmenlik mesleği, sosyal, kültürel, bilimsel, sanatsal, ekonomik, teknolojik boyutlara ve sağlıklı kişilik özelliklerine sahip; alanında özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan; akademik çalışma ve mesleki performansı gerektiren profesyonel statüde bir meslektir (Alkan vd. 2000; Çoban ve Turan 2006; Saka vd. 2005). Öğretmen standartları (teacher standards) ise daha çok 1990'lı yılların başlarından itibaren kullanılan ve öğretmenlerin sahip olmaları beklenen tutum, bilgi ve becerilerin genel çerçevesini belirlemede kullanılan bir kavramdır. Standartlar davranış düzeyine inmez ve öğretmenlerin sahip olmaları beklenen tutum, bilgi ve beceriler genellikle 8-10 standart ile ifade edilir. Öğretmen yeterlikleri veya standartlarının tartışılmasında çoğu zaman öğretmen nitelikleri ile ilgili olarak Avrupa Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesine (European Qualifications Framework for Higher Education) atıfta bulunmaktadır. Türkiye'de de YÖK tarafından bir Yükseköğretimde Yeterlikler Çerçevesi taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak yükseköğretimde öğretmen eğitimi dahil olmak üzere tüm alanları ilgilendirmektedir. Bu örneklerde de görüldüğü üzere, yeterlik kavramı zaman zaman standart (standard) ve

nitelik (qualification) karşılığı olarak da kullanılmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, yabancı kaynaklarda bu kavramların anlamlarının ve kapsamalarının farklı olduğunun dikkate alınmasıdır (TED, 2009). Bütün bu farklılıklar dikkate alınarak öğretmen yeterlilikleri doğrultusunda öğretmenlik kavramının tanımı oluşturulmuştur. Bu doğrultuda 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenlik; "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili, yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." denilmektedir.

Öğretmen yeterliliklerini içeren bilgi modeli, öğretmenlerin bilgileri hakkında alan yazında önceden tanımlanmış kavramlar, metotlar ve bir modelin sayısındaki bileşim olarak tasarlanmaktadır. Bu model pedagojik bilgi olarak adlandırılır ve sınıf içerisinde uyguladıkları pratikler olarak öne sürülür. Bu amaçla öğretmenler akademik ve araştırmacı bilgi, pedagojik bilgi, mesleki bilgi ve sınıf bilgisi olmak üzere dört çeşit bilgiyi kullanırlar. Barnett ve Hodson'nun (2001) yapmış oldukları çalışmada öğretmen bilgisi hakkında son zamanlardaki düşünceleri sınamak, öğretmenlerin örnek bilgilerinin ne durumda olduklarını aydınlatmaya yardımcı olacak fikirler seçmek, tutarlı bir teorik alt yapı içerisinde bu bilgileri birleştirmek şeklindeydi. Bu amaçla öğretmenler ile görüşmeler yapılmış, bu görüşmelerde öğretmenlerin öğretmeye veya kendi öğrenmeleri hakkında bilgilerinin ve fikirlerini sınamaya yollarında pedagojik bilginin basit ve etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen yeterlikleri; öğretmenlerin neleri bileceği ve neleri yapabileceği konusu, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmaların odağı haline gelmiştir (Ball, Cohen, 1999; Darling- Hammond, Wise and Klein, 1999; World Bank, 2005; Darling-Hammond, 2006; Grand and Gillette, 2006; Imig and Imig, 2006). Öğretmen yeterliklerinin tanımlanması ve sınırlarının belirlenmesi, bu mesleğin doğası gereği karmaşık bir nitelik taşımaktadır. Çünkü öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin neleri bilmesi ve yapabilmesi beklentisi sürekli değişen ve dinamik bir özelliğe sahiptir. Toplumlar karmaşık ve planlanamayan bir dönüşüm süreci yaşamakta ve bu dönüşüm insanların nasıl çalıştığını, iletişimlerini, ilişkilerini, nasıl yaşadıklarını ve nasıl öğrendiklerini değiştirmektedir (TED, 2009). Toplumsal dönüşüm okulları gözle görülebilir bir şekilde etkilemektedir. Öğrenciler yeni teknolojileri kullanarak çeşitli bilgi kaynaklarına kolaylıkla erişebilmekte ve bunun sonucu olarak okulun ve öğretmenin geleneksel olarak bilinen işlevlerinin yeniden değerlendirilmesi zorunluluk haline gelmektedir (World Bank, 2005). Diğer taraftan eğitimcilerin ve araştırmacıların öğrenme ve bilgiye ilişkin görüşleri ciddi bir biçimde değişmektedir. Bu değişime bağlı olarak, öğrencilerin sınıflarda ne yapacağı ve öğretmenlerin nasıl öğreteceğine ilişkin çok farklı görüşler ortaya çıkmaktadır (Ball, Cohen, 1999).

Öğretmenlik, diğer mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilmekte olup sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan bir meslektir (Çelikten vd. 2005; Keskin, 2013). Öğretmenlik mesleği “mesleklerin mesleği” olarak tanımlanmayı hak eder. Çünkü öğretmenlik, diğer mesleklerin bilişsel, devinişsel inceliklerinin öğretilmesi sürecinde rol oynayan kilit bir meslektir (Türer, 2009). Öğretmen öğrenme aracıdır, sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekilidir (Çelikten ve ark., 2005). Dolayısıyla öğretmenlik mesleği niteliği gereği diğer mesleklerden oldukça farklıdır. Hemen her mesleğin ürünlerindeki hatalarını telafi etmek mümkündür; ancak, öğretmenin ürünündeki hataları telafi etmek çoğu zaman mümkün değildir (Özbek ve ark., 2007). Açıköz (2003)’e göre etkin bir öğretmen, öğretimin nasıl yapılacağını veya öğretim süresi içerisinde yaşanan sorunları nasıl çözmesi gerektiğini bilen ve aynı zamanda bildiklerini nerede, nasıl ve ne zaman kullanacağını farkında olandır. Öğretmen sahip olduğu bilgi muhtevasını öğrencilere aktarmanın, mesleğini icra etmenin yanı sıra öğrencileri kişiliğiyle de etkilemektedir (Çetin, 2001; Saban 2000; Arslan, Özpinar, 2008; Varış 1996). Dolayısıyla iyi bir öğretmenin, mesleği için yeterli pedagojik bilginin yanında öğrencilerine model olabilecek ve onları kişiliğiyle de etkileyebilecek nitelikte olmasının gerekliliği görülmektedir (Keskin, 2013). İyi bir öğretmenin mesleki ve kişisel olmak üzere iki temel özelliğe sahip olması gerekir. Mesleki özellikler; genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi iken kişisel özellikler, kişinin mesleğe yatkınlık, öğretmenliğin gerektirdiği özelliklere örnek olma, hoşgörülü olma, profesyonellik, açık fikirli olma, güler yüzlü olma ve iyi iletişim kurabilme gibi nitelikleri içerir (Kavcar, 2002; Keskin, 2013).

Öğretmen yeterlilikleri öğrencinin okula, derse, dersin öğretmenine, olan tutumu üzerinde etkili olmakla beraber başarısı üzerinde de etkili olduğu çeşitli belge ve çalışmalarda tartışmaya yer bırakmayacak bir açıklıkla ifade edilmiştir:

Öğretmenler ve okullar çoğu öğrencinin yaşamında anlamlı bir fark yaratabilir ve yaratmaktadır (Ministry of Education: New Zealand, 1999). Öğretmen eğitiminin niteliği eğitim-öğretim uygulamalarında kendini gösterir ve çocukların yalnızca bilgisinin gelişmesinde değil, özellikle eğitimlerinin ilk yıllarında kişiliklerinin biçimlenmesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (European Parliament, 2008).

Akılın ve sağduyunun uzun zamanlar öncesinden eğitimciler ve annelara söylendiği gerçektir, araştırmaların sonucunda her geçen gün biraz daha netleşmektedir. Öğretmen niteliği çok önemlidir. Öğretmenlerin bilgi ve becerileri, okulda öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etkidir. Öğretmenlerin niteliği, eğitim açısından dezavantajlı ailelerden ya da sorunlu

aile çevrelerinden gelen çocuklar için daha da önemlidir (Leigh and Mead, 2005).

Dünya standartlarında bir eğitim istiyorsak, dünya standartlarında bir öğretmen ordusuna sahip olmak zorundayız. ...öğretimin ve öğrenmenin kalitesini yükseltmek için ...öğretmenlerin neleri bileceği ve yapabileceğine ilişkin yüksek ve katı standartlar sağlamalıyız (NBPTS, 2002).

Öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008,s.VIII). Türkçe kaynaklarda “öğretmenlik yeterlikleri” kavramı kullanılmasına karşın, çoğu yabancı kaynaklarda “öğretmenlik mesleği standartları” kavramı tercih edilmektedir. Öğretmenlik mesleği standartları, “öğretmenlerin mesleki özellikleri, bilgi, anlayış ve becerilerini” kapsamaktadır (TDA, 2007).

Sosyal Bilgiler dersi, toplumların geçmiş, günümüz ve gelecekteki politik, ekonomik, kültürel ve çevresel sorunlarını ve bunların çözümüne yönelik eğitimi ön plana alır. İlköğretim seviyesinde Sosyal Bilgiler öğretiminin özel bir nedeni vardır. Sosyal Bilgiler öğretimi, günümüzdeki sorunların kökenlerinde yer alan olumsuzlukların tarihsel boyutunu gösterip, geleceği daha iyi planlamaya olanak verir. Bu anlamda öğrencilerin ilerideki yaşantılarında sosyal, ekonomik ve siyasî kurumlara katılımıyla ilgili sorunlarını çözmelerine yardımcı olabilir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, öğrencilerine karar alabilme, sorunlara çözüm önerileri getirebilme ve yorum yapabilme gibi becerileri kazandırmalı; çocukların, enerjilerini, meraklarını ve hayal güçlerini kullanmalarını sağlayarak çevre ve toplumla geniş bir perspektifte iletişime ve etkileşime girmelerini sağlayabilmelidir (Güven, 2007). Sosyal Bilgiler öğretmenleri, çocuklara eleştirel düşünme becerisi kazandırmalı, sorumlu bir vatandaş olarak yetişmelerine olanak vermelidir. Bu nedenle öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerini işlerken, öğrencilerin düşünsel ve bilişsel gelişimlerine uygun ortam ve etkinlikler tasarlamalarına yönelik eğitim verilmelidir (Atwood, 1989). Öğretmenlerin yukarıda sayılan görevleri ve Sosyal Bilgiler alanında öğretimi etkili olarak yapabilmeleri için öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmeleri gerekir. Öğretmen yetiştirme programlarının bu alanı ayrıntılarıyla öğretmen adaylarına sunması gerekir. Çünkü, öğrenciler ilköğretime çok farklı sosyoekonomik ve kültürel birikimle gelirler. Bu birikimler onların, değer sistemleri, öğrenme biçimleri, yaşantıları ve topluma ilişkin farklı beklentilerinden oluşur. Bunlar kısaca bireysel farklılıklardır. Bireysel farklılıklar; Sosyal Bilgiler alanının soyut olan çeşitli konularından dolayı öğrenciler arasında daha fazla farklılıklara yol açmaktadır. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerinin düşünsel ve duyuşsal açıdan yeterli olup olmadıklarını ölçebilmelidirler. Sosyal Bilgilerle ilgili araştırmalar yukarıdaki ilkelerin dikkate alınması durumunda, öğrencilerin ilk yıllardaki Sosyal Bilgiler konularından önemli kazanımlar elde ettiklerini

ortaya çıkarmıştır (Borophy, 1999). Sosyal Bilgiler öğretmenleri çocukların Sosyal Bilgiler alanına ilgi gösterdiği anları kaçırmamalıdır. Bu da öğrencileri dikkatli bir şekilde gözlemlemeyi zorunlu kılmaktadır (Güven, 2007). Geniş alan tasarımına dayalı olarak hazırlanan sosyal bilgiler dersi, birbirinden farklı alt amaçları kapsadığından dolayı bu dersin kazanımlarının öğrencilere sunulmasında bir takım sorunlar yaşanabilir. Bu sorunların ortadan kalkması için dersi sunmakla görevli olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterlilik düzeylerini geliştirip bunları derslerinde en iyi düzeyde sergilemeleri gerekir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine ilişkin öğrenci algılarını belirlemektir. Günümüzde öğrencinin derse etkin olarak katılması, derse ve dersin öğretmenine karşı ilgi ve tutum düzeyinin yükselmesi, derste başarılı olması, kendini gerçekleştirme sürecinde okul ya da sınıfta karşılaştığı engellerin üstesinden gelebilmesi öğretmenlerin mesleki yeterliliğine bağlı olduğundan dolayı, çalışma sonucunda ortaya çıkan öğrenci algıları değerlendirilerek çeşitli öneriler sunmak, çalışmanın asıl amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

“Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine ilişkin öğrenci algılarının” belirlenmesine yönelik betimsel olan bu çalışma, nitel araştırma geleneği içerisinde yer alıp, üzerinde araştırma yapılan kişilerin deneyimlerinden doğan anlamları sistematik olarak incelemeyi amaçlamıştır (Bryman, 1988; Lincoln ve Guba, 1985; Strauss ve Corbin, 1998). Bu tür araştırmalar, üzerinde araştırma yapılan kişilerin oluşturdukları ve kullandıkları özel dil, anlam ve kavramlar üzerinde durup, onları anlamak ve bunların araştırılan kişiler için ne anlam ifade ettiğini ortaya koymayı amaçlar (Ekiz, 2003b). Nitel araştırmaların doğası gereği, araştırmada “doğal genellemelerde” (Lincoln & Guba, 1985) bulunulabilir. Nitel araştırma, 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 araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma nitel bir çalışma olup, çalışmada amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme tekniği, belirli bir amaç veya odaklanılan konuyla ilgili olarak örneklemin önceden düşünülüp belirlenmesidir (Punch, 2005). Amaçlı örnekleme tekniğine uygun olarak, araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine ilişkin öğrenci algıları incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilerle yüz yüze görüşme yapılarak 5 adet açık uçlu soru sorulmuş, çıkan sonuçlar temalar halinde ifadelendirilmiş ve yüzde frekans değerleri belirlenerek içerik analiz tekniği ile yorumlanmaya çalışılmıştır. Verilerin sunumunda ise gizliliği sağlamak ve etik kuralları açısından öğretmenlerin isimlerini yazmamaları istenmiştir. Araştırmada, çalışma grubunu, Diyarbakır, Elazığ ve Malatya il merkezlerinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 60 kişiden oluşan 7.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulduktan sonra Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine ilişkin öğrenci algılarını almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle sorulacak sorular belirlenmiştir. Sorular

oluşturulurken kolay anlaşılabilir sorular yazma, açık uçlu sorular sorma, odaklı sorular hazırlama, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu sorular sormaktan kaçınma ve soruları mantıklı bir biçimde düzenleme gibi ilkelere dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme formu hazırlandıktan sonra 10 ortaokul 7.sınıf öğrencisi ile ön görüşme yapılmış, görüşme tamamlandıktan sonra öğrencilerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar çözümlenerek dökümü yapılmıştır. Anlaşılmayan soru maddeleri değiştirilmiştir. Ön görüşmeye alınan bu öğrenciler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Araştırmada kullanılacak olan görüşme formunun içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla Dicle ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde görev yapan alan uzmanlarının, görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen görüş ve öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirilebilmesi için araştırma kapsamındaki her bir ortaokul öğrencisi ile önceden görüşme yapılarak randevu alınmıştır. Görüşmede görüşme formunda yer alan sorular öğrencilere sırasıyla sorulmuş ve öğrencilerden rahat bir şekilde soruları cevaplaması talep edilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdiği yanıtlar, araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir.

Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda belirtilmiştir:

- ✓ *Sosyal bilgiler öğretmeniniz dersle ilgili ilgi ve ihtiyaçlarınızı yeterli düzeyde dikkate aldığını düşünüyor musunuz? Neden?*
- ✓ *Sosyal bilgiler öğretmeniniz, sınıfta gelişimsel anlamda (görme, duyma vb.) farklılık gösteren arkadaşlarınıza bir takım tedbirler alıyor mu? Alıyorsa, bu tedbirler nelerdir?*
- ✓ *Sosyal bilgiler öğretmeniniz, derste herhangi bir konu ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi ifade etmenize izin veriyor mu?*
- ✓ *Sosyal bilgiler öğretmeninizin size değer verdiğini düşünüyor musunuz? Eğer verdiğini düşünüyorsanız bunu öğretmeninizin hangi davranış/davranışlarından anlıyorsunuz?*
- ✓ *Sosyal bilgiler öğretmeniniz sizi derse hazırlarken bir takım tedbirler aldığını düşünüyor musunuz? Niçin?*

Veri Çözümleme

Araştırmada elde edilen veriler çözümlenmesinde içerik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Buna göre, ilk önce araştırma soruları ve araştırmanın kavramsal boyutundan yola çıkarak kategoriler oluşturulmuştur. İkinci aşamada, hangi verinin hangi tema altında düzenleneceği belirlenmiştir. Son aşamada ise veriler, frekans ve yüzde değerleri şeklinde sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri ile beraber sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine ilişkin çalışma grubu öğrencilerinin algıları alt temalar halinde tablolaştırılarak verilmiştir.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Görüşme formuna cevap veren çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin demografik özellikleri tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerinin Demografik Özellikleri.

Demografik Özellikler		Çalışma Grubu	
		n	%
Cinsiyet	Kız	23	38.3
	Erkek	37	61.7
Yaş	12	7	11.6
	13	34	56.7
	14	19	31.7
6.sınıf sosyal bilgiler dersi karne notu ortalaması	3	11	18.3
	4	16	26.7
	5	33	55

Tablo 1’e bakıldığında çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasında demografik olarak birtakım farklılıklar görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu farklılıkların çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasında ortaya çıkması, çalışmada elde edilecek verilerin temelini oluşturan görüşme formundaki sorulara verilecek yanıtların çeşitliliğine katkı sağlamıştır.

Görüşme Formunda Elde Edilen Bulgular

Bu başlıkta araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki yedi soruya çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin verdikleri cevaplara ve bu cevaplara ilişkin yüzde-frekans değerlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlardan benzer olanlar, aynı tema altında bir araya getirilerek gruplandırılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorulara öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

“Sosyal bilgiler öğretmeniniz dersle ilgili ilgi ve ihtiyaçlarınızı yeterli düzeyde dikkate aldığını düşünüyor musunuz? Neden?” Sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri ve bu görüşlerin yüzde ve frekans değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dersle İlgili Öğrenci İhtiyaçlarını Dikkate Alma Durumuna İlişkin Çalışma Grubunun Görüşleri

1.TEMA: Sosyal bilgiler öğretmeniniz dersle ilgili ilgi ve ihtiyaçlarınızı yeterli düzeyde dikkate aldığını düşünüyor musunuz? Niçin?

Alt Temalar		f	%
Evet	G.1 Bireysel farklılıkları dikkate alarak dersi işleme	27	45
	G.2 Öğrencinin istediği yöntemlerle dersi anlatma	15	25
Hayır	G.3 Derste öğrencilerin soru sormasına izin vermeme	13	21.7
	G.4 Öğrenci seviyesini dikkate almadan ders anlatma	5	8.3
Toplam		60	100

Görüşme formunun uygulandığı çalışma grubu öğrencilerinden 42 öğrenci, “Sosyal bilgiler öğretmeniniz dersle ilgili ilgi ve ihtiyaçlarınızı yeterli düzeyde dikkate aldığını düşünüyor musunuz? Niçin?” şeklindeki ilk sorusuna “Evet” yanıtını verirken, 18 öğrenci “Hayır” yanıtını vermiştir. Görüşme formundaki soruya öğrencilerin %45’i sosyal bilgiler öğretmenlerinin dersi işlerken sınıftaki bireysel farklılıkları dikkate alarak, %25’i sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencinin istediği yöntemle dersi anlatarak öğrenci ihtiyaçlarını dikkate aldıklarını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır (Tablo 2). Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %21.7’si sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerinin soru sormasına müsaade etmediğini, %8.3’ü sosyal bilgiler öğretmenlerinin dersi anlatırken öğrenci seviyesini dikkate almadan dersi anlattıklarını ifade ettikleri gözlemlenmektedir (Tablo 2).

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin birinci soruya vermiş oldukları yanıtlardan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine ilişkin öğrenci algılarının öğrenci seviyesine göre ders işleme noktasında birbirinden farklılaştıkları tablo 2’de görülmektedir.

Görüşme formunda yer alan “Sosyal bilgiler öğretmeniniz dersle ilgili ilgi ve ihtiyaçlarınızı yeterli düzeyde dikkate aldığını düşünüyor musunuz? Niçin?” şeklindeki soruya “Evet” yanıtını veren öğrencilerin görüşleri şu şekilde örneklendirilmiştir:

“Bizim sosyal bilgiler öğretmenimiz bizi çok seviyor ve bizim dersle ilgili ihtiyaçlarımızı dikkate alıyor. Bize her zaman şu cümleyi kullanır: “çocuklar! siz bizim geleceğimize ve biz sizi iyi yetiştirmeliyiz ki geleceğimiz kurtaralım. Bundan dolayı siz dersi nasıl daha iyi anlıyorsanız biz öyle anlatmalıyız.”(G.2)

Görüşme formunda yer alan “Sosyal bilgiler öğretmeniniz dersle ilgili ilgi ve ihtiyaçlarınızı yeterli düzeyde dikkate aldığını düşünüyor musunuz? Niçin?” şeklindeki soruya “Hayır” yanıtını veren öğrencilerin görüşleri şu şekilde örneklendirilmiştir:

“Sosyal bilgiler öğretmenimi çok sevmiyorum, diğer arkadaşlarımda öyle. Çünkü sınıfta bir arkadaşımız ne zaman soru sorsa hemen kızıyor. Bizde sosyal bilgiler dersinde hep dinliyoruz. Derse hiç katılmıyoruz.”(G.3)

“Sosyal bilgiler öğretmeniniz, sınıfta gelişimsel anlamda(görme, duyma vb.) farklılık gösteren arkadaşlarınıza bir takım tedbirler alıyor mu? Alıyorsa, bu tedbirler nelerdir?” Sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri ve bu görüşlerin yüzde ve frekans değerleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Gelişimsel Anlamda Farklılık Gösteren Öğrenci İhtiyaçlarını Dikkate Alma Durumuna İlişkin Çalışma Grubunun Görüşleri

2.TEMA: Sosyal bilgiler öğretmeniniz, sınıfta gelişimsel anlamda(görme, duyma vb.) farklılık gösteren arkadaşlarınıza bir takım tedbirler alıyor mu? Alıyorsa, bu tedbirler nelerdir?

Alt Temalar		f	%
<i>Evet</i>	G.1 Derste oturma planında değişiklikler yapma	16	26.6
	G.2 Gelişimsel olarak bireysel farklılıkları dikkate alma	24	40
	G.3 Özel ilgi gösterme	10	16.7
<i>Hayır</i>	G.4 Öğrencilerin gelişimsel farklılıklarını dikkate almadan dersi işleme	10	16.7
Toplam		60	100

Görüşme formunun uygulandığı çalışma grubu öğrencilerinden 50 öğrenci, “Sosyal bilgiler öğretmeniniz, sınıfta gelişimsel anlamda (görme, duyma vb.) farklılık gösteren arkadaşlarınıza bir takım tedbirler alıyor mu? Alıyorsa, bu tedbirler nelerdir?” şeklindeki ilk sorusuna “Evet” yanıtı verirken, 10 öğrenci “Hayır” yanıtı vermiştir. Görüşme formundaki soruya öğrencilerin %26.6’sı sosyal bilgiler öğretmenlerinin dersi işlerken sınıfta oturma düzeninde tahtayı görme probleminden dolayı bay sırasına göre yeni bir oturma düzeni oluşturduğunu, %40’ı sosyal bilgiler öğretmenlerinin görme, duyma vb. rahatsızlığı olan öğrencilerin rahatsızlıklarını dikkate alarak dersi işlediklerini, %16.7’si sosyal bilgiler öğretmenlerinin gelişimsel anlamda rahatsızlık gösteren arkadaşlarıyla birebir ilgilendiğini ifade ettikleri gözlemlenmektedir. (Tablo 3). Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %16.7’si sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sınıfta gelişimsel anlamda rahatsızlığı olan arkadaşlarının kendilerinden ayırt etmeden derslerini işlediklerini ifade ettikleri gözlemlenmektedir (Tablo 3).

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ikinci soruya vermiş oldukları yanıtlardan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine ilişkin öğrenci algılarının, gelişimsel anlamda rahatsızlığı

olan öğrencilere karşı derslerdeki davranış biçiminde farklılaştığı tablo 3'te ortaya çıkmıştı.

Görüşme formunda yer alan “Sosyal bilgiler öğretmeniniz, sınıfta gelişimsel anlamda(görme, duyma vb.) farklılık gösteren arkadaşlarınıza bir takım tedbirler alıyor mu? Alıyorsa, bu tedbirler nelerdir?” şeklindeki soruya “Evet” yanıtını veren öğrencilerin görüşleri şu şekilde örneklendirilmiştir:

“Sınıf öğretmenimiz sınıfın oturma planını yapmasına rağmen, sosyal bilgiler öğretmenimiz boy sırasını dikkate alarak oturma planını kendi dersi için yeniden yaptı. Sosyal bilgiler dersinde öğretmenimizin belirlediği oturma düzeni ile oturuyoruz. Böylece kısa boylu arkadaşların tahtayı daha iyi görme sorunu ortadan kalkmış oldu.”(G.1)

Görüşme formunda yer alan “Sosyal bilgiler öğretmeniniz, sınıfta gelişimsel anlamda(görme, duyma vb.) farklılık gösteren arkadaşlarınıza bir takım tedbirler alıyor mu? Alıyorsa, bu tedbirler nelerdir?” şeklindeki soruya “Hayır” yanıtını veren öğrencilerin görüşleri şu şekilde örneklendirilmiştir:

“Sosyal bilgiler öğretmenimiz dersi işlerken gelişimsel anlamda farklılık gösteren arkadaşlar ile ilgili hiçbir şey yapmıyor. Herkese aynı ödevi veriyor. Herkes aynı sayıda soru çözüyor.”(G.4)

“Sosyal bilgiler öğretmeniniz, derste herhangi bir konu ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi ifade etmenize izin veriyor mu?” Sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri ve bu görüşlerin yüzde ve frekans değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.Derste Konu İle İlgili Öğrencilerin Görüşlerini İfade Etme Durumlarına İlişkin Çalışma Grubunun Görüşleri

3.TEMA: Sosyal bilgiler öğretmeniniz, derste herhangi bir konu ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi ifade etmenize izin veriyor mu?

Alt Temalar	f	%
G.1 Evet	47	78.3
G.2Hayır	13	21.7
Toplam	60	100

Görüşme formunun uygulandığı çalışma grubu öğrencilerinden 47 öğrenci (%78.3), “Sosyal bilgiler öğretmeniniz, derste herhangi bir konu ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi ifade etmenize izin veriyor mu?” şeklindeki ilk sorusuna “Evet” yanıtını verirken, 13 öğrenci (21.7) “Hayır” yanıtını verdiği görülmektedir (Tablo 4). Bu verilerden hareketle sosyal bilgiler

öğretmenlerinin öğrenci görüş ve düşüncelerini açıklamalarına ilişkin birbirinden farklı mesleki yeterliliklere sahip oldukları söylenebilir.

Görüşme formunda yer alan “Sosyal bilgiler öğretmeniniz, derste herhangi bir konu ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi ifade etmenize izin veriyor mu?” şeklindeki soruya “Evet” yanıtını veren öğrencilerin görüşleri şu şekilde örneklendirilmiştir:

“Diğer öğretmenlerim gibi sosyal bilgiler öğretmenimde derslerde bizim derse katılmamız gerektiği ile ilgili sürekli uyarılarda bulunuyor. Bizde sosyal bilgiler dersinde konu ilgili düşüncelerimizi rahat bir şekilde ifade edebiliyoruz.”(G.1)

Görüşme formunda yer alan “Sosyal bilgiler öğretmeniniz, derste herhangi bir konu ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi ifade etmenize izin veriyor mu?” şeklindeki soruya “Hayır” yanıtını veren öğrencilerin görüşleri şu şekilde örneklendirilmiştir:

“Sosyal bilgiler öğretmenimiz derste herhangi bir konu ile ilgili görüş ve düşüncelerimizi açıklamamıza izin vermemekle beraber, parmak kaldırdığımızda bize kızıyor. Bizim konuşmamızı dersi kaynatma olarak algılıyor.”(G.2)

Sosyal bilgiler öğretmeninizin size değer verdiğini düşünüyor musunuz? Eğer verdiğini düşünüyorsanız bunu öğretmeninizin hangi davranış/davranışlarından anlıyorsunuz? Sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri ve bu görüşlerin yüzde ve frekans değerleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrencilere Değer Verme Durumuna İlişkin Çalışma Grubunun Görüşleri

4.TEMA: Sosyal bilgiler öğretmeninizin size değer verdiğini düşünüyor musunuz? Eğer verdiğini düşünüyorsanız bunu öğretmeninizin hangi davranış/davranışlarından anlıyorsunuz?

Alt Temalar		f	%
Evet	G.1 Bireysel farklılıkları dikkate almaları	11	18.3
	G.2 Öğrencinin istediği yöntemlerle dersi anlatma	9	15
	G.3 Öğrencileri etkin olarak dinleme	10	16.7
	G.4 Öğrencilerin her sorusuna cevap verme	10	16.7
	G.5 Verilen ödevleri düzenli olarak kontrol etme	5	8.3
	G.6 Öğrencilerin seviyesine inerek ders anlatma	5	8.3
Hayır	G.7 Öğrencileri görmemezlikten gelmesi	10	16.7
Toplam		60	100

Görüşme formunun uygulandığı çalışma grubu öğrencilerinden 50 öğrenci, “Sosyal bilgiler öğretmeninizin size değer verdiğini düşünüyor musunuz? Eğer verdiğini düşünüyorsanız bunu öğretmeninizin hangi davranış/davranışlarından anlıyorsunuz?” şeklindeki soruya “Evet” yanıtını

verirken, 10 öğrenci “Hayır” yanıtını vermiştir. Görüşme formundaki soruya öğrencilerin %18.3’ü sosyal bilgiler öğretmenlerinin dersi işlerken bireysel farklılıkları dikkate almalarını, %15’i sosyal bilgiler öğretmenlerinin dersi öğrencilerin istediği yöntemle anlatmalarını, %16.7’si sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencileri etkin olarak dinlemelerini, %16.7’si sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin ders ve konu ile ilgili her sorusuna sabırla cevap vermelerini, %8.3’ü sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci seviyesine inerek dersi anlatmalarını kendilerine gösterilen değerler göstergeleri olarak ifade ettikleri gözlemlenmektedir (Tablo 5). Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %16.7’si sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencileri gerek sınıf içi gerekse sınıf dışında görmemezlikten gelecek değer vermediğini ifade ettikleri görülmektedir (Tablo 5).

Görüşme formunda yer alan “*Sosyal bilgiler öğretmeninizin size değer verdiğini düşünüyor musunuz? Eğer verdiğini düşünüyorsanız bunu öğretmeninizin hangi davranış/davranışlarından anlıyorsunuz?*” şeklindeki soruya “Evet” yanıtını veren öğrencilerin görüşleri şu şekilde örneklendirilmiştir:

“*Sosyal bilgiler öğretmenimiz bize çok değer veriyor. Öğretmenimizin bizi bir konu ile ilgili kafamıza bir şey takıldığında sabırlı bir şekilde, bize zaman ayırarak bizi her zaman dinliyor.*”
(G.3)

“*Sosyal bilgiler öğretmenimiz bize her hafta ödev veriyor. Bu ödevleri de düzenli olarak kontrol etmesi bizi çok sevdiğinin örneğidir. Bazı öğretmenlerimiz ödev vermelerine rağmen hiç kontrol etmiyorlar. Bu da beni çok sinirlendiriyor.*” (G.5)

Görüşme formunda yer alan “*Sosyal bilgiler öğretmeninizin size değer verdiğini düşünüyor musunuz? Eğer verdiğini düşünüyorsanız bunu öğretmeninizin hangi davranış/davranışlarından anlıyorsunuz?*” şeklindeki soruya “Hayır” yanıtını veren öğrencilerin görüşleri şu şekilde örneklendirilmiştir:

“*Sosyal bilgiler öğretmenimiz dersi anlatırken, sınıfta hiç kimse yokmuş gibi anlatması, anlattığını kendi istediği şekilde anlatması bize değer vermediğinin ispatıdır.*” (G.7)

Sosyal bilgiler öğretmeniniz sizi derse hazırlarken herhangi bir çalışma yapıyor mu? Yapıyorsa, neler yapmaktadır? Sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri ve bu görüşlerin yüzde ve frekans değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrencileri Derse Hazırlamak İçin Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Çalışma Grubunun Görüşleri

5.TEMA: Sosyal bilgiler öğretmeniniz sizi derse hazırlarken herhangi bir çalışma yapıyor mu? Yapıyorsa, neler yapmaktadır?

Alt Temalar		f	%
<i>Evet</i>	G.1 Hedeften haberdar etme	7	11.66
	G.2 Güdüleme	22	36.67
	G.3 Dikkat çekme	13	21.67
	G.4 Konu ile ilgili materyalleri hazırlama	8	13.33
<i>Hayır</i>	G.5 Dersin öğrenci tarafından anlatılması	10	16.67
Toplam		60	100

Görüşme formunun uygulandığı çalışma grubu öğrencilerinden 50 öğrenci, “Sosyal bilgiler öğretmeniniz sizi derse hazırlarken herhangi bir çalışma yapıyor mu? Yapıyorsa, neler yapmaktadır?” şeklindeki soruya “Evet” yanıtını verirken, 10 öğrenci “Hayır” yanıtını vermiştir. Görüşme formundaki soruya öğrencilerin %11.66’sı sosyal bilgiler öğretmenlerinin derse başlarken öğrencileri hedeften haberdar ettiklerini, %36.67’si sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencileri dersin başında anlatılacak konu ile ilgili motive ettiklerini, %21.67’si sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencileri derse olan dikkatlerini canlı tutmak için bir takım etkinlikler yaptıklarını, %13.33’ü sosyal bilgiler öğretmenlerinin anlatılacak konu ile ilgili materyalleri dersin başında hazırladıklarını ifade ettikleri gözlemlenmektedir (Tablo 6). Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %16.67’si sosyal bilgiler öğretmenlerinin, dersin başında herhangi bir hazırlık yapmadığını, dersinde çoğunlukla kendileri tarafından anlatıldığını ifade ettikleri görülmektedir (Tablo 6).

Görüşme formunda yer alan “Sosyal bilgiler öğretmeniniz sizi derse hazırlarken herhangi bir çalışma yapıyor mu? Yapıyorsa, neler yapmaktadır?” şeklindeki soruya “Evet” yanıtını veren öğrencilerin görüşleri şu şekilde örneklendirilmiştir:

“Özellikle matematik ve sosyal bilgiler öğretmenlerimiz dersin başında konuya geçmeden önce anlatacakları konunun önemini, sınavlarda kaç sorunun bu konularda geldiğini söyleyerek bizi konuyu daha iyi dinlememiz için uyarmaktadırlar. Zaten bende sadece bu iki öğretmenimi seviyorum.”(G.2)

Görüşme formunda yer alan “Sosyal bilgiler öğretmeniniz sizi derse hazırlarken herhangi bir çalışma yapıyor mu? Yapıyorsa, neler yapmaktadır?” şeklindeki soruya “Hayır” yanıtını veren öğrencilerin görüşleri şu şekilde örneklendirilmiştir:

“Sosyal bilgiler öğretmenimiz genelde derste başka şeylerle uğraşiyor. Konu ile ilgili bizim için hiçbir şey yapmıyor. Zaten

konuları da hep kızlara anlattırıyor. Kendisi sürekli telefonla uğraşiyor.”(G.5)

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada araştırma grubunu oluşturan öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterlilik düzeyleri ile ilgili öğrencilerin birbirinden farklı algılara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde bireysel farklılıklar ilkesini dikkate alarak bir takım etkinlikler yaptıklarını, öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikler kullandıklarını ifade ederek öğretmenlerin sınıf içi yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmada elde edilen bu sonuç, Karacaoğlu (2008), Öztürk (2009) ve Yeşil (2006)’in sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri ile ilgili yaptıkları çalışmalarda elde edilen verilerle paralellik göstermektedir. Fakat, çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde öğrencilerin soru sormasına izin vermeme davranışı, çalışma grubunu oluşturan 13 öğrenci tarafından vurgulanması, çalışmayı farklı kılmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gelişimsel açıdan sınıf içerisinde farklılık gösteren öğrencileri dikkate alarak derslerini işlediklerini çalışma grubundan elde edilen verilerden bir diğerini oluşturmaktadır. Öğrencilerin her yönü ile ilgili dersin başında hazır duruma getirilmesi etkin öğrenmenin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Dersin başında öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal olarak derse hazır durumda olmaları önemlidir (Bloom, 1995).

Çalışmada “*Sosyal bilgiler öğretmeniniz, derste herhangi bir konu ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi ifade etmenize izin veriyor mu?*” şeklindeki soruya çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %78.3’ü evet yanıtını vererek sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerine karşı değer algılarının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmada elde edilen bu sonuç öğrenme ortamında etkili bir iletişimi de beraberinde getirecektir. Eğitimin başlı başına bir iletişim süreci olduğunu ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin iletişim kuralları çerçevesinde gerçekleştiğini ifade eden Yeşil (2006), Baloğlu (2001), Çalışkan (2003), Büyükkaragöz ve Çivi (1997) ve Küçükahmet (1997)’in yaptıkları çalışmalarda elde edilen verilerle paralellik göstermektedir. Çalışmada yer alan “*Sosyal bilgiler öğretmeniniz, derste herhangi bir konu ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi ifade etmenize izin veriyor mu?*” şeklindeki soruya hayır yanıtını veren öğrencilerin olması, bazı sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ders içerisinde öğrencileri ile iletişim kurma konusunda belli yetersizlikler olduğunu ifade eden Yeşil (2006)’in çalışmasında elde edilen veriler ile paralellik göstermektedir. Kınçal (2001) yaptığı çalışmada öğretmenler öğrenme sürecinde sağlıklı bir iletişim ortamı sağlamakla görevli olduğunu ifade ederek bu yeterliliğin önemine vurgu yapmıştır.

Araştırmada, çalışma grubuna yöneltilen “*Sosyal bilgiler öğretmeniniz sizi derse hazırlarken herhangi bir çalışma yapıyor mu? Yapıyorsa, neler yapmaktadır?*” şeklindeki soruya, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %84’ü evet yanıtını vermekle beraber bu durumu farklı farklı nedenlerle açıkladıkları gözlemlenmektedir. Çalışma grubu üyeleri, Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmek, hedeften haberdar etmek, motivasyon düzeyini yükseltmek için bir takım etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sönmez (1993)’in yaptığı çalışmada, öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi, güdülenmeleri, hedeften ve süreçten haberdar edilmeleri, konuyla ilgili eski bilgilerini hatırlamaları ve derse bilişsel hazır olma düzeylerinin belirlenmesi, dersin giriş aşamasında yapılması gereken işlemler olduğunu ifade etmesi çalışmada elde edilen bu sonucu desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarında yola çıkılarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterlilik düzeylerine yönelik sergiledikleri davranışların niteliğini arttırmak için şunlar önerilebilir:

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerinin kendileri için değerli olduklarını sıkı sık sergiledikleri davranışları ile onlara göstermelidirler.
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenleri jest ve mimiklerini derste öğrenciyi gelişimsel anlamda rahatsız etmeyecek şekilde kullanmalıdırlar.
- ✓ Dersin başında öğretmenler, öğrencilerine güler yüzlü tebessümsü bir ifade ile öğrencilerine pozitif enerji aktarmalıdırlar.
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenleri lisans düzeyinde aldıkları mesleki yeterliliklerini geliştirmeye yönelik becerilerini sınıfta sergilemekten kaçınmamalıdırlar.
- ✓ Sınıftaki öğrenciler arasında kültürel, ekonomik ve gelişimsel farklılıkları dikkate alarak hareket etmelidirler.
- ✓ Ders sunumu yapan sosyal bilgiler öğretmeni, sınıftaki birkaç öğrenciden ziyade sınıfın tamamının seviyesini dikkate alarak sunumunu yapmalıdır. Ancak bireysel farklılıklar ilkesi çerçevesinde öğrencilerin ayırıcı niteliklerini dikkate almalıdır.
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmeni öğrencilerine karşı ön yargılarında sıyrılarak onlara karşı adil bir yaklaşım sergilemelidir.

Kaynakça

- Açıkgozün, K. (2003). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Arslan, S., Özpınar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2, 1, 38-63.
- Atwood, V. A. (1989). Elementary School Social Studies: Research As a Guide to Practice. Washington: NCSS Publications.
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners. In Linda Darling Hammond and Gary Sykes (eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Barnett, J. Ve Hodson, D. (2001). Pedagogical Context Knowledge: Toward A Fuller Understanding of What Good Science Teacher Know. *Science Education*, 85, 426-453.
- Bloom, B.S. (1995). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. (Çev: D.A. Özçelik). İstanbul: MEB Yayınevi.
- Borophy, J. (1999). Generic Aspects of Effective Learning. Lausanne: IBE Publications.
- Bower, B. Ve Hilgard, E. (1981). Theories and Learning. Englewood Cliff, Nj.: Prentice Hall.
- Büyükkaragöz, S.S., Çivi, C. (1997). Genel Öğretim Metotları. İstanbul: Özel Eğitim Yayınları.
- Çalışkan, N. (2003). *Sınıf Öğretmenlerinin Sözel Olmayan İletişim Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 149. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/149/cetin.htm (4.4.2013).
- Çiltaş, A., Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlilikleri. Burdur: *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 64-72.
- Çoban, B., Turan, M. (2006). Öğrenci Görüşlerine Göre İdeal Beden Eğitimi Öğretmeninin Nitelikleri: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 16, S: 1, s.149-161.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E. & Klein, S. P. (2000). A License to Teach: Raising Standards for Teaching. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- European Parliament, (2008). European Parliament resolution of 23 September 2008 on Improving Quality of Teacher Education, (2008/2068(INI)).
- Grant, C. A. & Gillette, M. (2006). A Candid Talk to Teacher Educators About Effectively Preparing Teachers Who Can Teach Everyone's Children. *Journal of Teacher Education*, 57(3), pp. 292-299.
- Güven, İ. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Yeterlilikleri. http://www.sosyalbilgiler.biz/forum/b42/sosyal-bilgiler_ogretmenlerinin-mesleki-gelisim-ve-yeterlilikler/. (07.04.2013).
- Imig, D. G. & Imig, S. R. (2006). What Do Beginning Teachers Need To Know? *Journal Of Teacher Education*, 57(3), pp. 286-291.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, 1-2,1-14.
- Keskin, Y. (2013). Mesleki Yeterliliklerin Kazanılma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/3, Winter 2013, p. 319-339.
- Kıncal, R.Y. (2001). Vatandaşlık Bilgisi. Erzurum: Eser Ofset.
- Küçükahmet, L. (1997). Eğitim Programları ve Öğretim. Ankara: Gazi Yayınevi.
- Leigh, A. And Mead, S. (2005). Lifting teacher performance. Progressive Policy Institute, 03/02/2013 tarihinde <http://www.ppionline.org> adresinden alındı.
- NBPTS, (2002). What Teachers Should Know and be able to do. 14-800-22teach, Retrieved October 21, 2013, from http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf.
- Oğuz , O., Oktay A., Ayhan H. (2010). 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Olkun, S. Ve Toluk, Z. (2007). İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi. Ankara: Maya Akademi, 3.
- Baskı.
- Özbek, R., Kahyaoglu, M., ve Özgen, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Saban, A. (2000). Öğrenme Öğretme Süreci-Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saka A., Titrek, O.(2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliliklerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Algıları. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı*, Cilt,1, s.484-488.
- Senemoğlu, N. (1997). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Sönmez, V. (1993). Öğretmen Elkitabı. Ankara: Adım Yayıncılık.

- TDA [Teacher Development Agency], (2007). Professional standards for teachers in England,
<http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx> adresinden 03.02.2013 tarihinde alındı.
- TED (2009). Öğretmen Yeterlilikleri. Ankara: Okan matbaacılık ve basım.
- Türer, A. (2009). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunlar-I,
<http://public.cumhuriyet.edu.tr/aturer/ogretmenyetistirme.html>. (03.05.2013).
- Varış, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Alkım Yayınları.
- World Bank (2005). Learning to Teach in the Knowledge Society. Final Report. by Task Manager Juan Manuel World Bank.
- Yeşil, R. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 7, Sayı 2, 61-78.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilim İnsanları Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği

Betül BOZDOĞAN*
Ümit ŞENGÜL**
Aykut Emre BOZDOĞAN***

Özet

Bu çalışmanın amacı Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının bilim insanları hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya 2013-2014 öğretim yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 94 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formundan yararlanılmıştır. Anket formunda bilim insanlarını tanıma, çalışma alanları ve bilime katkıları olmak üzere 3 soru yöneltilmiştir. Araştırmanın verilerinin analizinde SPSS programı yardımı ile yüzde ve frekans kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının bilim insanları hakkındaki bilgi düzeylerinin yeterli olduğu görülmüştür. Ayrıca bazı yanlış bilgilere de rastlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Adayı, Bilim İnsanı, Fen Eğitimi

The Examination of Prospective Science Teachers' Level of Knowledge About Scientists: Giresun Faculty of Education Sample

Abstract

The aim of the study was to investigate level of knowledge prospective science teachers' about scientists. Descriptive survey method was used in the research. The sample of this study consisted of 94 prospective science teachers who studied 4th grade at Giresun University Education Faculty in 2013–2014 academic year. The data were obtained by using questionnaire form which was developed by researcher. The questionnaire form consists of three questions which are recognition of scientists, scientists work areas and contribution of science. The data were analyzed via SPSS by utilizing frequency and percentages. The result of the study was showed that prospective science teachers' had sufficient knowledge of scientists. However they had some misconception about scientists.

Key Words: Prospective Science Teacher, Scientists, Science Education.

* Fen Bilgisi Öğretmeni, Ömer Hekim Ortaokulu, betuulcivil@hotmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, umit.sengul@giresun.edu.tr

*** Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, aykut.emre.bozdogan@giresun.edu.tr

Giriş

Bilgi çağını yaşadığımız bu günlerde özellikle bilimdeki ve teknolojideki baş döndürücü gelişmelere ayak uyduran toplumlar yetiştirmek kaçınılmaz bir hal almıştır. Bu kapsamda ülkemizde 2000’li yıllardan sonra eğitim programlarında kapsamlı reformlara gidilmiştir ve yeni bakış açıları ortaya konarak köklü düzenlemeler yapılmıştır. Düzenleme yapılan derslerden birisi de ilköğretim programı içerisinde yer alan Fen ve Teknoloji dersi’dir.

Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak yeniden düzenlenen Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının vizyonu “*bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesi*” olarak belirlenmiştir. Fen ve teknoloji okuryazarı olan bir kişi, bilimin ve bilimsel bilginin doğasını ve türlerini anlar ve problemleri çözerken ve karar verirken bu bilgileri ve bilimsel süreç becerilerini kullanır; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki etkileşimleri anlar; bilimsel ve teknik psikomotor beceriler geliştirir; bilimsel tutum ve değerlere sahip olduğunu gösterir (MEB, 2006). Bu vizyondan da anlaşılacağı gibi bu dersi alan bireylerin; araştıran, inceleyen, eleştirel düşünebilen, fen ile günlük hayatı ilişkilendirebilen, karşılaştığı bütün problemleri çözmede bilimsel metodu kullanabilen, kısacası dünyaya bir bilim insanının gözüyle bakabilen bireyler olması hedeflenmiştir.

Öğrencilerin bilim insanı gözüyle dünyaya bakabilmesi için ise; bilim insanına ilişkin olumlu bir imaja sahip olmaları gerekmektedir (Kaya, Doğan ve Öcal, 2008). Çünkü öğrencilerin erken yaşlarda bilime ve bilim insanlarına karşı geliştireceği tutumun yönü, onların ilerideki okul yaşantısına yansiyabilecektir. Çocukların okul çatısı altında bilime ve bilim insanına yönelik olumsuz tutumlarının giderilmesi ve olumlu tutumlar kazandırılması üzerine yapılan çalışmalar genellikle üç önemli unsur üzerinde durmaktadır. Bunlar öğretmen, öğrencinin merkezde olduğu öğretim programları ve ders kitaplarıdır (Buldu, 2006; Doğan Bora, Arslan, ve Çakıroğlu, 2006; Çermik, 2013; Demirbaş ve Yağbasan, 2005; Kılıç, 2010; Laçın Şimşek, 2011; Türkmen, 2008; Yalçın Ağgül, 2012).

Görüldüğü gibi öğretmenlerin, öğrencilerde bilim ve bilim insanı hakkında olumlu algı oluşturulmasında oynadığı rol önemlidir. Çünkü öğretmenlerin bilim insanına yönelik sahip olduğu olumsuz tutumun öğrencileri de etkilediği görülmektedir (Rosenthal, 1993). Bu kapsamda öğrencilerin bilim ve bilim insanına yönelik gerçekçi ve olumlu bir imaja erken yaşta sahip olmaları, onlara doğru bilgiler verebilecek ve bilim insanı imajlarını gerçekçi bir temele oturtabilecek; bilimi ve bilimsel bilginin özelliklerini özümseyen çağdaş bilim anlayışına sahip olan öğretmenlerin katkısıyla sağlanabilir (Çermik, 2013; Doğan ve diğ., 2006; Kaya, Doğan ve Öcal, 2008; Kılıç, 2010; Türkmen, 2008; Wright ve Hounsell, 1981).

Öğretmenlerin ilköğretim dönemlerindeki rolü, öğrencilerin daha sonraki öğrenim hayatları açısından daha da önemlidir. Öğretmenler ve okullar, öğrencilerin farklı deneyimlere sahip olarak okula geldiklerinin ve bilim ve bilim insanı ile ilgili yeni deneyimlerini de bunlar üzerine inşa edeceklerinin farkında olmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin olumlu bilim insanı imajı sağlamak için öğrencilere bilim insanları gibi çalışma ortamı oluşturması, onlara araştırmacı ve keşfedici roller vermesi, onları bilim insanlarıyla bir araya getirmesi, bilim insanlarının çalışma ortamının sadece laboratuvar olmadığının vurgulanması amacıyla gezi, gözlem ve incelemeler yaptırması gerekir (Buldu, 2006; Güler ve Akman, 2006; Kahle, 1989; Korkmaz ve Kavak, 2010; Yalçın Ağgöl, 2012).

Bu unsurlar göz önünde bulundurulduğunda ülkemizde yükseköğretim basamağında öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarında bazı değişikliklere gidilmiştir. 2006 yılında yeniden yapılandırılan Eğitim Fakültesi Lisans Öğretim Programlarında bilim tarihine yer verilmeye başlamış ve bunun yansımaları Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında “Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi” adlı dersin konması şeklinde olmuştur (Aslan, Yalçın, ve Taşar, 2009; Laçın Şimşek, 2011a). Öğretmen adayları bu ders aracılığıyla bilimin doğasını ve tarihsel süreçte hangi medeniyetlerin ve hangi bilim insanlarının bilime hangi bilimsel süreçlerden geçerek nasıl katkı sağladığını öğrenebilecekler ve öğretmen olduklarında öğrencilerinin bilim ve bilim insanı imajlarına daha olumlu katkı sağlayabileceklerdir.

Literatür incelendiğinde bilimin doğası ve bilim insanı algısının değerlendirilmesine yönelik ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinin hemen hemen her kademesine yönelik ulusal ve uluslar arası alanda yapılmış bir çok çalışma mevcuttur (Akçay, 2011; Balkı, Çoban ve Aktaş, 2003; Barman, 1999; Barman ve diğ., 1997; Bodzin ve Gehringer, 2001; Bowtell, 1996; Buldu, 2006; Chambers, 1983; Doğan ve diğ., 2006; Fralick ve diğ., 2009; Fung, 2002; Huber ve Burton, 1995; Kaya ve diğ., 2013; Kaya, Doğan ve Öcal, 2008; Kibar Kavak, 2008; Korkmaz ve Kavak, 2010; Medina ve diğ., 2011; Monhardt, 2003; Nuhoğlu ve Afacan, 2011; Öcal, 2007; Parsons, 1997; Schibeci, 2006; She, 1995; Song ve Kim, 1999; Thomas ve Hirston, 2003; Türkmen, 2008). Yine literatür incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adayların bilimin doğası ve bilim insanı imajı üzerine yapılmış bazı çalışmalara da rastlanmaktadır (Bovina ve Dragul’Skiaia, 2008; Çermik, 2013; Demirbaş, 2009; Gürses, Doğan ve Yalçın, 2005; Song, 1993; Yalçın Ağgöl, 2012; Laçın Şimşek, 2011a, 2011b; Laçın Şimşek ve Şimşek, 2010; Moseley ve Norris, 1999) Görüldüğü gibi farklı düzeylerdeki öğrencilerin bilim insanı imajlarını belirlemeye yönelik olarak çok sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen bu öğrencileri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı imajlarını belirlemeye yönelik çalışmaların

nispeten daha az olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının bilim insanları ile ilgili sahip oldukları bilgiler onların yetiştireceği öğrencilerin bilim insanı imajlarına etki edecektir. Bu kapsamda yapılan çalışmada 4. sınıf Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarında isimleri geçen bilim insanları hakkındaki bilgi düzeyleri incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Fen Bilgisi Öğretmen adayları ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarında isimleri geçen bilim insanlarını tanımakta mıdır?

2. Fen Bilgisi Öğretmen adayları ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarında isimleri geçen bilim insanlarının çalışma alanlarını bilmekte midir?

3. Fen Bilgisi Öğretmen adayları ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarında isimleri geçen bilim insanlarının bilime olan katkılarını bilmekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır (Çepni, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2013-2014 öğretim yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın 4. sınıfında öğrenim gören 49 kız 45 erkek olmak üzere toplam 94 öğretmen adayından elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması sürecinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 3 farklı alan uzmanının görüşü alınarak kapsam geçerliliği sağlanan anket formundan yararlanılmıştır. Ankette dâhil edilmesi düşünülen bilim insanlarının seçiminde literatürden yararlanılmıştır (Çermik, 2013; Demirbaş, 2009a; Koren ve Bar, 2009; Korkmaz ve Kavak, 2010; Nuhoglu ve Afacan, 2011; Oğuz Ünver, 2010; Song ve Kim, 1999).

Bu çerçevede yapılan çalışmalara katılan öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının sıklıkla ifade ettiği bilim insanları göz önünde bulundurularak ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarında isimleri geçen bilim insanları arasından seçim yapılmış ve 15'i araştırmaya dahil edilmiştir. Ankete katılan öğretmen adaylarına bilim insanlarını tanıyıp tanımama durumları, çalışma alanları ve bilime katkıları olmak üzere 3 soru

yöneltmiştir. Ankette yer alan bilim insanlarının sınıflara ve öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Bilim İnsanlarının Sınıf ve Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Sınıf	Öğrenme alanı	Bilim insanları
6. sınıf	Madde ve Değişim Fiziksel Olaylar	John Dalton, Marie Cruie, Albert Einstein Isaac Newton
	Madde ve Değişim	John Dalton, Marie Cruie, Albert Einstein
7. sınıf	Fiziksel Olaylar	Benjamin Franklin, Alessandro Volta, Isaac Newton, Archimedes
	Dünya ve Evren	Galileo Galilei, Ali Kuşçu
8. sınıf	Canlılar ve Hayat	Gregor J. Mendel, Jean-Baptiste Lamarck , İbn-i Sina, Charles R. Darwin
	Fiziksel Olaylar	Archimedes, Evangelista Torricelli, A. Graham Bell
	Dünya ve Evren	Isaac Newton

Veri Analizi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için, betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama (\bar{X}) kullanılmıştır. Sayısal gelişmelerle ilgili veriler tablolar haline getirilip yorumlanmıştır.

Bulgular

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının araştırma için seçilen ve ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarında isimleri geçen bilim insanlarını tanıma durumları incelenmiş ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Bilim İnsanlarını Tanıma Durumlarının Frekans Dağılımı

Bilim İnsanı	Bilgi Sahibiyim		Sadece Duydum		İsmi Bilgi Değilim		Sahibi Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
I. Newton	87	92.6	6	6.4	1	1.1	94	100.0
İbn-i Sina	59	62.8	28	29.8	7	7.4	94	100.0
J. Dalton	81	86.2	3	3.2	10	10.6	94	100.0
M. Cruie	11	11.7	11	11.7	72	76.6	94	100.0
B. Franklin	12	12.8	4	4.3	78	83.0	94	100.0
J. Lamarck	60	63.8	10	10.6	24	25.5	94	100.0
A. Einstein	82	87.2	11	11.7	1	1.1	94	100.0
A. Volta	39	41.5	5	5.3	50	53.2	94	100.0
Archimedes	88	93.6	5	5.3	1	1.1	94	100.0
G. Galilei	82	87.2	7	7.4	5	5.3	94	100.0
E. Toricelli	78	83.0	5	5.3	11	11.7	94	100.0
Ali Kuşçu	23	24.5	47	50.0	24	25.5	94	100.0
G. Mendel	89	94.7	3	3.2	2	2.1	94	100.0

C. Darwin	90	95.7	2	2.1	2	2.1	94	100.0
G. Bell	75	79.8	3	3.2	16	17.0	94	100.0

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının 11 bilim insanı hakkında bilgi sahibi olduğunu, 1 bilim insanının sadece ismini duyduğunu, 3 bilim insanı hakkında ise bilgi sahibi olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının bilgi sahibi olduğunu belirttikleri bilim insanlarının başında %95.7 ile C. Darwin, %94.7 ile G. Mendel, %93.6 ile Archimedes ve %92.6 ile de Newton gelmektedir. Yine öğretmen adaylarının %50'si Ali Kuşçu'nun sadece ismini duyduğunu ama bilgi sahibi olmadığını; %83'ü B. Franklin, %76.6'sı M. Cruie ve %53.2'si de Volta hakkında hiç bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir.

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının araştırma için seçilen ve ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarında isimleri geçen bilim insanlarının öne çıktığı çalışma alanları ile ilgili görüşleri incelenmiş ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Bilim İnsanlarının Öne Çıktığı Çalışma Alanları İle İlgili Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Bilim İnsanı	Fizik		Kimya		Biyoloji		Astronomi		Tıp		Matematik		Bilmiyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	I. Newton	89	94.7	--	--	--	--	3	3.2	--	--	--	--	2
İbn-i Sina	3	3.2	--	--	6	6.4	9	9.5	66	70.2	3	3.4	7	7.4
J. Dalton	14	15.0	64	68.0	5	5.3	--	--	1	1.1	--	--	10	10.6
M. Cruie	4	4.3	9	9.6	2	2.1	5	5.3	3	3.2	--	--	71	75.5
B. Franklin	12	12.8	--	--	--	--	--	--	1	1.1	1	1.1	80	85.1
J. Lamarck	5	5.3	2	2.1	61	64.9	2	2.1	--	--	--	--	24	25.5
A. Einstein	88	93.6	1	1.1	--	--	2	2.1	--	--	2	2.1	1	1.1
A. Volta	42	44.7	2	2.1	--	--	--	--	--	--	--	--	50	53.2
Archimedes	85	90.5	6	6.4	--	--	--	--	--	--	2	2.1	1	1.1
G. Galilei	12	12.8	--	--	--	--	75	79.7	1	1.1	1	1.1	5	5.3
E. Toriçelli	28	29.9	55	58.5	--	--	1	1.1	--	--	--	--	10	10.6
Ali Kuşçu	2	2.1	--	--	1	1.1	43	45.7	1	1.1	23	24.6	24	25.5
G. Mendel	1	1.1	--	--	90	95.7	--	--	1	1.1	--	--	2	2.1
C. Darwin	2	2.1	--	--	87	92.6	1	1.1	2	2.1	--	--	2	2.1
G. Bell	72	76.6	1	1.1	--	--	3	3.2	--	--	2	2.1	16	17.0

Bilim insanlarının çalışma alanları koyu renklerle belirtilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının 11 bilim insanının çalışma alanlarını doğru olarak ifade ettiği, 3 bilim insanının çalışma alanı hakkında bilgi sahibi olmadığını, 1 bilim insanının çalışma alanını ise yanlış olarak ifade ettiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları I. Newton (%94.7), A. Einstein (%93.6), Archimedes (%90.5) ve G. Bell'in (%76.6) fizik alanında çalışmalar yaptıklarını; J. Dalton'un (%68.0) kimya alanında çalışmalar yaptığını; G. Mendel (%95.7), C. Darwin (%92.6) ve J. Lamarck'ın (%64.9) biyoloji alanında çalışmalar yaptıklarını; G. Galilei (%79.7) ve Ali Kuşçu'nun (%45.7) astronomi alanında çalışmalar yaptıklarını ve İbn-i Sina'nın ise (%70.2) tıp alanında çalışmalar yaptığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %85.1'i B. Franklin'in, %75.5'i M. Cruie'nin ve %53.2'si de A. Volta'nın hangi alanda çalışma yaptıklarını bilmediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının %58.5'i ise fizik ve matematik alanlarında çalışmalar yapan Toriçelli'nin kimya alanında çalışmalar yaptığını ifade ettikleri görülmektedir.

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının araştırma için seçilen ve ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarında isimleri geçen bilim insanlarının bilime katkıları ile ilgili görüşleri incelenmiş ve Tablo 4'te

verilmiştir. **Tablo 4.** 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Bilim İnsanlarının Bilime Katkıları İle İlgili Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Bilim İnsanı	(f)	(%)	Bilim İnsanı	(f)	(%)
I. Newton			J. Dalton		
1. Hareket kanunları	74	78.7	1. Adıyla anılan atom modeli	75	79.9
2. Evrensel kütle çekim kanununu	11	11.7	2. DNA modeli*	2	2.1
3. Suyun kaldırma kuvveti*	2	2.1	3. Evrim*	2	2.1
4. Boş/Bilmiyorum	7	7.4	4. Boş/Bilmiyorum	15	15.9
İbn-i Sina			A. Volta		
1. Tıp alanında önemli eserler	39	41.5	1. Volta pili	16	17.1
2. Kalp/Kan dolaşımının açıklanması	12	12.7	2. Potansiyel fark, gerilim	9	9.6
3. Hekim	6	6.4	3. Elektrik	5	5.3
4. Optik, Gezegenlerin hareketlerinin incelenmesi*	3	3.2	4. Voltmetrenin icadı*	7	7.4
5. Boş/Bilmiyorum	34	36.2	5. Boş/Bilmiyorum	57	60.6
B. Franklin			E. Toricelli		
1. Elektrik yüklerinin açıklanması	6	6.4	1. Basınç	30	32.0
2. Paratoner	1	1.1	2. Açık hava basıncının ölçülmesi	24	25.5
3. ABD Eski başkanı*	3	3.2	3. Toricelli deneyi	17	18.0
4. Kuduz aşısı*	4	4.3	4. Cıvalı termometre	6	6.4
5. Boş/Bilmiyorum	80	85.0	5. Sıvıların kaldırma kuvveti*	1	1.1
C. Darwin			6. Boş/Bilmiyorum	16	17.0
1. Evrim teorisi	90	95.7	G. Bell		
2. Boş/Bilmiyorum	4	4.3	1. Telefonun icadı	75	79.9
J. Lamarck			2. Boş/Bilmiyorum	19	20.2
1. Evrim	36	38.3	G. Galilei		
2. Lamarck Kuralı	16	17.2	1. Teleskopun geliştirilmesi	48	51.1
3. Canlıların türlere ayrılması/sınıflandırılması	6	6.4	2. Dünyanın güneş etrafında dönmesinin keşfi	17	18.0
4. Boş/Bilmiyorum	36	38.2	3. Gök cisimleri (Ay, Venüs, Satürn vs.) ve hareketlerinin incelenmesi	16	17.0
M. Cruie			4. Boş/Bilmiyorum	13	13.9
1. Radyoaktivite	2	2.1	A. Einstein		
2. X-ışını, Röntgen*	5	5.3	1. Rölativite teorisi	45	47.8
3. Boş/Bilmiyorum	87	92.6	2. Kütle enerji ilişkisi ($E=mc^2$)	10	10.7
Archimedes			3. Kuantum fiziği	10	10.7
1. Sıvıların/suyun kaldırma kuvveti	85	90.4	4. Fotoelektrik	9	9.5
2. Boş/Bilmiyorum	9	9.6	5. Atom bombası*	4	4.3
Ali Kuşçu			6. Ampulü bulmuştur*	2	2.1
1. Gezegenlerin yörünge hareketleri, konumları, uzaklık ölçümleri	13	14.0	7. Suyun kaldırma kuvveti*	2	2.1
2. Gözlem evi	5	5.3	8. Boş/Bilmiyorum	12	12.8
3. Yıldız Katalogu*	5	5.3	G. Mendel		
4. İstanbul'un enlem/boylamının hesaplanması	3	3.2	1. Kalıtım /genetik / çaprazlamalar	74	78.7
5. İnsanların uçabileceğinin gösterilmesi*	2	2.1	2. Mendel kanunları	9	9.6
6. Sıfırın bulunması*	1	1.1	3. Bezelyeler	5	5.3
7. Boş/Bilmiyorum	65	69.1	4. Klonlama*	1	1.1
			5. Boş/Bilmiyorum	5	5.3

* Yanlış bilgiler

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının 11 bilim insanının bilime katkılarını doğru olarak ifade ettiği, 4 bilim insanının çalışma alanı hakkında ise bilgi sahibi olmadığını belirttiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %95.7'si Darwin'in, %93.6'sı Mendel'in, %90.4'ü Archimedes'in ve Newton'un, %86.1'i Galilei'nin, %81.9'u Toricelli'nin, %79.9'u Dalton'un ve Graham Bell'in, %78.7'sinin Einstein'in, %61.9'u Lamarck'ın ve %60.6'sı da İbn-i Sina'nın bilime olan katkılarını doğru olarak ifade ettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %92.6'sı M. Cruie'nin, %85'i Franklin'in, %69.1'i Ali Kuşçu'nun ve %60.6'sı Volta'nın bilime olan katkılarını bilmediklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilim insanlarının bilime katkıları açısından yanlış bilgilere sahip oldukları da tespit edilmiştir.

Mesela öğretmen adaylarının %2.1'i Newton'un, %2.1'i Einstein'in ve %1.1'i Toriçelli'nin "suyun kaldırma kuvvetini" bulduğunu; %3.2'si İbn-i Sina'nın "Optik" üzerine çalışmalar yaptığını, %2.1'i Dalton'un "DNA modeli" ve "Evrim" üzerine çalışmalar yaptığını, %4.3'ü Franklin'in Kuduz aşısını bulduğunu ve %3.2'si "ABD eski başkanı" olduğunu, %7.4'ü Volta'nın Voltmetreyi icat ettiğini, %4.3'ü Einstein'in Atom bombasını yaptığını ve %2.1'i ampülü icat ettiğini, %5.3'i M. Cruie'nin Röntgen'i bulduğunu, %5.3'ü Ali Kuşçu'nun Yıldız kataloğunu yazdığını, %2.1'inin insanların uçabileceğini gösterdiğini ve %1.1'i de sıfırı bulduğunu; %1.1'i de Mendel'in klonlamayı gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının, araştırma için seçilen ve ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarında ismi geçen 15 bilim insanından 11'i hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Bunların başında Darwin, Mendel, Archimedes, Newton, Dalton, Einstein, Galilei ve Graham Bell gelmektedir. Çalışmanın bulguları literatürle paralellik göstermektedir. Sınıf öğretmeni adayları ile yapılan bir çalışmada öğretmeni adaylarının zihnindeki öncelikli bilim insanı isimleri sırasıyla Einstein, Edison, Newton, İbn-i Sina, Galilei, Archimedes, Graham Bell, Aristoteles, Mimar Sinan, Tesla ve Pavlov olarak sıralanmıştır (Çermik 2013). Yine Fen Bilgisi Öğretmen adayları ile yapılan diğer çalışmalarda da öğretmen adaylarının en çok tanıdıkları bilim insanları Einstein, Edison ve Newton, Archimedes, Mendel, Franklin, İbn-i Sina ve Galileo olarak ifade edilmiştir (Demirbaş, 2009a; Laçın Şimşek, 2011a, 2011b). Fen Bilgisi Öğretmen adayları ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen adaylarının karşılaştırıldığı bir diğer çalışmada da Einstein, Edison ve İbn-i Sina isimleri ön plana çıkmaktadır (Yalçın Ağgöl, 2012). Farklı sınıf düzeylerinde yapılan çalışmalarda da benzer isimlerle karşılaşmaktadır (Demirbaş, 2009b; Fort ve Vanny, 1989; Koren ve Bar, 2009; Korkmaz ve Kavak, 2010; Nuhoglu ve Afacan, 2011; Oğuz Ünver, 2010; Song ve Kim, 1999).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarısı Ali Kuşçu'nun sadece ismini duyduğunu ama bilgi sahibi olmadığını, yaklaşık dörtte biri ise Ali Kuşçu'yu hiç tanımadığını belirtmiştir. Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. sınıflarında okutulan "Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi" dersinin etkililiğinin arttırılması üzerine yapılan bir çalışmanın ön uygulamasında, öğretmen adaylarının birçok Türk-İslam bilginini tanımadıkları ancak uygulama sonrasında Biruni, Heysem, Razi, Takiyuddin, Battani, Hayyan, Cezeri gibi bir çok bilim insanının farkına vardıkları ortaya konmuştur (Laçın Şimşek, 2011a).

Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının dörtte üçünden fazlası M. Cruie, B. Franklin ve yaklaşık yarısı da Volta hakkında hiçbir bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir. Yapılan çalışmada sadece bir kadın bilim insanı

olmasına rağmen onun da öğretmen adayları tarafından tanınmaması düşündürücü bir sonuçtur. Yapılan çeşitli çalışmalarda da öğretmen adaylarının daha çok erkek bilim insanlarının üzerinde durduğu (Kahle, 1989), hatta bazı çalışmalarda öğretmen adaylarının kadın bilim insanlarına hiç değinmediği görülmüştür (Çermik, 2013; Yalçın Ağgöl, 2012). Yine benzer sonuçlara ilköğretim kademesinde yapılan çalışmalarda da karşılaşılmaktadır (Buldu, 2006; Fort ve Vanny, 1989; Song ve Kim, 1999).

Öğretmen adaylarının “Bilim insanlarının çalışma alanları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, araştırmada ismi geçen 15 bilim insanından 11’inin çalışma alanları hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamına yakını, Newton’un, Einstein’ın ve Archimedes’in fizik alanında, Mendel’in ve Darwin’in biyoloji alanında ve Galilei’nin de astronomi/matematik alanında çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir. Yine Öğretmen adaylarının yaklaşık dörtte üçü Dalton’un kimya alanında, Lamarck’ın biyoloji alanında ve İbn-i Sina’nın ise tıp alanında çalışmalar yaptığını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının dörtte üçünden fazlası Franklin’in ve M. Cruie’nin, yaklaşık yarısı da Volta’nın çalışma alanlarını bilmediğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yarısından fazlası da fizik ve matematik alanlarında çalışmalar yapan Toricelli’nin daha çok kimya derslerinde ismini duydukları için kimya alanında çalışmalar yaptığını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının “Bilim insanlarının bilime katkıları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, araştırmada ismi geçen 15 bilim insanından 11’inin bilime katkıları hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamına yakınının Darwin’in, Mendel’in, Archimedes’in ve Newton’un; yaklaşık dörtte üçünün Galilei’nin, Toricelli’nin, Dalton’un ve Graham Bell’in ve yaklaşık yarısından fazlasının da Einstein’ın, Lamarck’ın ve İbn-i Sina’nın bilime katkıları hakkında bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Yine öğretmen adaylarının tamamına yakını M. Cruie’nin ve Franklin’in, yarısından fazlasının da Ali Kuşçu’nun ve Volta’nın bilime olan katkıları hakkında bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara literatürde rastlanmaktadır (Laçın Şimşek, 2011a).

Ayrıca öğretmen adaylarının bilim insanlarının bilime katkıları açısından bazı yanlış bilgilere sahip oldukları da tespit edilmiştir. Mesela öğretmen adaylarından ikisi Newton’un, ikisi Einstein’ın ve biri de Toricelli’nin “suyun kaldırma kuvvetini” bulduğunu; ikisi Dalton’un “DNA modeli” ve ikisi de “Evrin” üzerine çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Yine öğretmen adaylarından dördü Franklin’in “kuduz aşısını” bulduğunu, ikisi Einstein’ın “ampulü icat ettiğini”, beşi M. Cruie’nin “Röntgen”i bulduğunu, biri de Ali Kuşçu’nun “sıfırı bulduğunu” ifade etmiştir.

Bu kapsamda Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının bilim insanı algılarının artması ve bilgi düzeylerinin geliştirilmesi için en önemli derslerin başında “Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi” gelmektedir. Bu derste yapılacak uygulamalı çalışmalar öğretmen adaylarının bilim insanı algılarını arttırarak, bilimsel düşünceyi yaşamlarının bir parçası haline getirmelerini kolaylaştıracaktır. Yapılan çalışma sonuçlarına göre bu derslerde özellikle Türk-İslam bilginlerinin ve kadın bilim insanlarının yaptığı çalışmalara biraz daha ağırlık verilmesi gerektiği görülmektedir. Ayrıca bilimin doğası ve bilimin tarihsel süreçteki gelişiminden haberdar olan öğretmen adayları, bilimsel çalışmaların hangi şartlar altında hangi süreçlerden geçilerek yapıldığını, bu süreçte nelerin yaşandığını görecektir. Bu bilgilerle donanmış öğretmen adayları gelecekte öğrencilerine bilimin doğasını, bilimsel bilginin ve bilimsel yöntemin ne olduğunu, karşılaştıkları problemlerde bu bilgileri nasıl kullanabileceklerini aktarmada daha başarılı olabileceklerdir. Kısacası Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nın vizyonu olan fen ve teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirmede daha başarılı olabileceklerdir. Yapılan araştırma, Fen Bilgisi Öğretmen adayları üzerinde yürütülmüş betimsel bir çalışmadır. Bu nedenle benzer çalışmaların farklı örneklem ve çalışma desenleriyle zenginleştirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Akcay, B. (2011). Turkish Elementary and Secondary Students' Views About Science and Scientist. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 12(1), Article 5.
- Aslan, O., Yalçın, N. ve Taşar, M. F. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-8.
- Balkı, N., Çoban, A. K., ve Aktaş, M. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Bilim ve Bilim İnsanına Yönelik Düşünceleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 11-17.
- Barman, C.R., Ostlund, K. L., Gatto, C. C., Halferty, M. (1997). Fifth Grade Students' Perceptions About Scientists and How They Study and Use Science. *AETS Conference Proceedings*, 688-699.
- Barman, C.R. (1999). Completing The Study: High School Students' Views of Scientists and Science. *Science and Children*, 36(7), 16-21.
- Bodzin A ve Gehringer M. (2001). Can Meeting Actual Scientists Change Students' Perceptions of Scientists?, *Science and Children*, January:36-41.
- Bovina, I. B. ve Dragul'Skaia, I. U. (2008). College Students' Representations of Science and the Scientist. *Russian Education and Society*, 50(1), 44-64.
- Bowtell, E. (1996). Educational Stereotyping: Children's Perceptions of Scientists: 1990's Style, Investigating: *Australian Primary and Junior Science Journal*, 12 (1), 104-108.
- Buldu, M. (2006). Young Children's Perceptions of Scientists: A Preliminary Study. *Educational Research*. 48(1), 121-132.
- Chambers, W. D. (1983). Stereotypic Images of the Scientist: The Draw-A-Scientist Test. *Science Education*, 67(2), 255-265.
- Çepni, S. (2007). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık. Geliştirilmiş 3. Baskı.
- Çermik, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Zihinlerinde Canlanan Resimdeki Bilim İnsanı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 139-153.
- Demirbaş, M. (2009a). The Relationships between the Scientist Perception and Scientific Attitudes of Science Teacher Candidates in Turkey: A Case Study. *Scientific Research and Essay*, 4(6), 565-576.
- Demirbaş, M. (2009b). Türkiye'deki Bilim ve Sanat Merkezlerinde Öğrenim Gören Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilim Adamı İmgeleri. *Journal of Qafqas Education*, 28: 197-207.
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin

- Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 18(2), 363-382.
- Doğan Bora, N., Arslan, O. ve Çakıroğlu, J. (2006). Lise Öğrencilerinin Bilim ve Bilim İnsanı Hakkındaki Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 32-44.
- Fort, D.C.ve Vanny, H.L. (1989). How Students See Scientists: Mostly Male, Mostly White, and Mostly Benevolent. *Science and Children*, 26 (8), 8-13
- Fralick, B., Kearn, J., Thompson, S., ve Lyons, J. (2009). How Middle Schoolers Draw Engineers and Scientists. *Journal of Science Education & Technology*. 18(1), 60-73.
- Fung, Y. Y. H. (2002). A Comparative Study of Primary and Secondary School Students' Images of Scientists. *Research in Science & Technological Education*. 20(2), 199-213.
- Gürses, A., Doğan, Ç. ve Yalçın, M. (2005). Bilimin Doğası ve Yüksek Öğrenim Öğrencilerinin Bilimin Doğasına Dair Düşünceleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 166.
- Huber, R. A. & Burton, G. M. (1995) What Do Students Think Scientists Look Like? *School, Science and Mathematics*, 95(7), 371 – 376.
- Kahle, J. B. (1989). Images of Scientists: Gender Issues in Science Classrooms. *School Science And Mathematics*. 4, 1-9.
- Kaya, O. N., Doğan, A. ve Öcal, E. (2008). Türk İlköğretim Öğrencilerinin Bilim İnsanı İmajı. *Eğitim Araştırmaları Avrasya Dergisi*, 32, 83-100.
- Kaya, V. H., Afacan, Ö., Polat, D. ve Urtekin, A. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Bilim İnsanı ve Bilimsel Bilgi Hakkındaki Görüşleri (Kırşehir İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 305-325.
- Kılıç, Ş. (2010). Çocukların Bilime ve Bilim İnsanına Yönelik Tutumları ve Kalıplaşmış Yargıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 439-455.
- Kibar Kavak, G. (2008). *Öğrencilerin Bilime ve Bilim İnsanına Yönelik Tutumlarını ve İmajlarını Etkileyen Faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Koren, P. ve Bar, V.(2009). Pupils' Image of 'The Scientist' Among Two Communities in Israel: A Comparative Study. *International Journal of Science Education*, 31 (18): 2485- 2509.
- Korkmaz, H. ve Kavak, G. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Bilime ve Bilim İnsanına Yönelik İmajları. *İlköğretim Online*, 9(3), 1055-1079.
- Laçın Şimşek, C. (2011a). Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi Dersinde Yapılan Çalışmaların Öğrencilerinin Bilim Tarihi

- ile İlgili Bilgi Düzeylerine Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 116-138.
- Laçın Şimşek, C. (2011b). Science and Technology Teachers' Situation of Integrating History of Science into Their Lessons. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 707-742.
- Laçın Şimşek, C. ve Şimşek, A. (2010). Türkiye'de Bilim Tarihi Öğretimi ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yeterlilikleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 169-198.
- MEB. (2006). İlköğretim 6. ve 7. ve 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programları. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Medina-Jerez, W., Kyndra V. M., ve Orihuela-Rabaza, W. (2011). Using the DAST-C to Explore Colombian and Bolivian Students' Images of Scientists. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9 (3): 657-690.
- Monhardt, R., M. (2003). The Image of The Scientist Through the Eyes of Navajo Children. *Journal of American Indian Education*, 42(3), 25-39.
- Moseley, C. ve Norris, D. (1999). Preservice Teachers' Views of Scientists. *Science and Children*, 37(1), 50-56.
- Nuhoğlu, H. ve Afacan, Ö. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilim İnsanına Yönelik Düşüncelerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 279-298.
- Oğuz Ünver, A. (2010). Bilim İnsanlarını Algılama: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencileri ile Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Karşılaştırılması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4 (1): 11-28.
- Öcal, E. (2007). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilim İnsanı Hakkındaki İmaj ve Görüşlerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Parsons, E. C. (1997). Black High School Females' Images of the Scientist: Expression of Culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(7), 745-768.
- Rosenthal, D. B. (1993). Images of Scientist: A Comparison of Biology and Liberal Studies Majors, *School Science and Mathematics*, 93(4), 212-216.
- Schibeci, R. (2006). Student Images of Scientists: What Are They? Do They Matter? *Teaching Science*, 52(2);12-16.
- She, H. (1995) Elementary and Middle School Students' Image of Science and Scientists Related to Current Science Textbooks in Taiwan, *Journal of Science Education and Technology*, 4 (4), 283-294.
- Song, J. (1993) Teachers' Images of Scientists and Their Respected Scientists. *Journal of the Korean Association for*

Research in Science Education, 13, 48–55.

Song, J., ve Kim, K. (1999). How Korean Students See Scientists: The Images of the Scientist. *International Journal*

of Science Education, 21(9), 957– 977.

Thomas, J. ve Hairston, R., (2003). Adolescent Students' Images of an Environmental Scientist: An Opportunity For

Constructivist Teaching. *Electronic Journal of Science Education*, 7(4), 1–25.

Türkmen, H. (2008). Turkish Primary Students' Perceptions about Scientist and What Factors Affecting the Image of

the Scientists. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1), 55-61.

Wright, J. D., Hounsell, P.B. (1981). A Survey of Interest in Science for Participants in A Junior and Humanities

Symposium. *Scool Science and Mathematics*, 81, 378–382.

Yalçın Ağgöl, F. (2012). Investigation of Prospective Teachers' Image of Scientist with Respect to Some Variables.

İlköğretim Online, 11(3), 611-628.

Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazım–Noktalama Becerisine ve Yazma Eğilimine Etkisi

Esra SEVER*
Aysel MEMİŞ**

Özet

Bu çalışmada, süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi incelenmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırmanın çalışma grubunu ilkökul dördüncü sınıfta okuyan toplam 81 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Yazım-Noktalama Testi ve Yazma Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; birinci deney (4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli) grubundaki öğrencilerin yazım-noktalama ve yazma eğilimi sontest puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yokken ikinci deney (6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli) grubundaki öğrencilerin yazım-noktalama sontest puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Birinci deney (4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli) ve ikinci deney (6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli) grubundaki öğrencilerin yazma eğilimi sontest puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre düzenlenen yazma çalışmalarını öğrencilerin yazma eğilimini olumlu yönde etkilemiştir.

Anahtar Sözcükler: Süreç temelli yazma, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, yazım-noktalama, yazma eğilimi

The Effects Of Process-Based Writing Models On Primary School 4th Grade Students' Spelling-Punctuation Skills And Writing Dispositions

Abstract

In this study, the effects of process-based writing models on 4th grade students' spelling-punctuation skills and writing dispositions were investigated. Study group of the research, in which pretest-posttest control group experimental design was used, consists of 81 students that attends primary school 4th grade. As data gathering tool, Spelling-Punctuation Test and Writing Disposition Scale were used. As a result of the research it was found that while there was not any significant difference between the spelling-punctuation and writing disposition post-test scores of first experimental group students (4+1 Planned Writing and Evaluation Model) and control group students' post-test scores, there was a significant difference between the spelling-punctuation post-test scores of second experimental group students (6+1 Trait Writing Model) and control group students' post-test scores. There was not any significant difference between the writing disposition post-test scores of first experimental (4+1 Planned Writing and Evaluation Model) and second experimental group (6+1 Trait Writing Model) students and the mean post-test scores of control group students. Writing studies based on 6+1 Trait Writing Model affected students' writing dispositions positively.

Key Words: Process-based writing, 4+1 planned writing and evaluation model, 6+1 trait writing model, spelling-punctuation, writing disposition

* Öğr. Gör., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ahmet Erdoğan HZMYO, esra--sever@hotmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, ayselmemis@gmail.com

Giriş

Yazma becerisi; öğrencinin konuyu ortaya koyması, konuyla ilgili hazırlık yapması, yazıyı planlaması, gerekli düzenlemeleri ve düzeltmeleri yapması, yazının bölümlerini oluşturması, cümleler arasında akıcılığı sağlaması, kelimelerin seçimi, yazım- noktalamayı doğru kullanması, ana düşüncenin anlaşılması ve okuyucuya doğru ulaşmasını sağlayan birçok alt becerinin bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Karatay'a (2013, s.22-23) göre yazma becerisinin hem kendi yapısından kaynaklanan karmaşık bir süreç olması, hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğretmenden kaynaklanan dış problemler sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği veya yeteri kadar geliştirilemediği söylenebilir. Ayrıca, yazma sürecinde beceri geliştirecek etkinliklerde çeşitliliğin olmayışı, yazma becerisini iyileştirici ve geliştirici yetersiz dönütler zamanla öğrencilerde yazmaya karşı olumsuz bir tutum sergilemesine neden olabilmektedir. Yıldız (2008, s.204) sınıf içi yazma etkinliklerini, öğrencinin yazma becerisini ve cesaretini arttıracak; ona imla ve noktalamayı kavratacak; planlı yazma alışkanlığı kazandıracak; merakını usul ve üslubunca ifade edebilecek bilgi ve beceri ile donatılmasını sağlayacak etkinlikler içermesi gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin her türlü faaliyetlerinde ve derslerinde yazılı anlatım kurallarına dikkat etmeleri sağlanmalıdır.

Özbay'a (2013, s.180) göre sözlü kültürden yazı kültürüne geçtikten sonra, uzun süre bu işaretlere gerek duyulmamıştır. Kullanılma ihtiyacı ise, yazılı metinlerin insanlar tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlamaktır. Dilin en önemli fonksiyonu olan iletişimin, dört temel dil becerisiyle gerçekleştiği düşünüldüğünde, bu işaretlerin gerçek işlevleri daha iyi anlaşılacaktır. İletişimde "gönderici" ve "alıcı" olmak üzere iki önemli kavram vardır. Düşünce bu iki nokta arasında iki yönlü olarak hareket etmektedir. Göndericiden çıkan düşüncenin daha iyi anlaşılıp kalıcı olmasında noktalama işaretlerinin payı büyüktür. Bu işaretler, yazılı anlatımda cümlelere belli anlam değerleri kazandırmaktadır. Özbay, yazılı anlatım çalışmalarında yazım ve noktalamanın göndericiye mesajın doğru ulaşması açısından önemini belirtmiştir. Ağca'ya (1999, s.97) göre bazı noktalama işaretleri, anlam değeri taşımaktadır. Ünlem, soru işareti, virgül, üç nokta, içinde buldukları cümleleri anlam yönünden düzenler. Bunlar aynı zamanda cümlenin vurgusunu belirlemede de önemli bir etkiye sahiptir. Bir noktalama işareti, sesli okuma ve konuşmadaki sesin hızında, şiddetinde, tonunda, değişiklik yapılması gereken yerlerde kullanılıyorsa, bu işaretin bir ses değeri vardır.

Atasoy'a (2009) göre bugüne kadar yapılan çalışmalarda noktalamayla ilgili sıklıkla şu sorunlara rastlanmıştır: "Yazıda noktalamaya

gereken önemin verilmemesi, kılavuz kitaplarda noktalama kurallarının mantığının verilmemesi, kılavuz kitaplarda noktalama yanlışları yapılması, noktalama kurallarını takip eden ve bu kuralların pekiştirilmesini sağlayacak olan örneklerin özensiz seçilmesi, kılavuz kitaplarda bir noktalama işareti için verilen örnek içinde geçen öbür noktalama işaretlerinin yanlış kullanılması, kuralları pekiştirecek örnekler içinde noktalama yanlışlarının yapılması, yazarların noktalama kurallarını bilmemesi, önemsememesi, noktalamanın yalnızca imtihanlarda çıkacak soruları yapabilmek için öğretilmesi ve öğrenenlerce de sadece bu amaçla öğrenilmesi, aynı eser içinde noktalama işaretlerinin yerleştirilmesinde tutarsız davranılması, bir noktalama işareti yerine başka bir işaret kullanılması, gereksiz noktalama işareti kullanılmasıdır.” Bu amaçla yazma sürecinde öğrencinin yazım-noktalamadaki eksikliğini gidermek ve yazma eğilimini arttırmak için öğretmenin yapması gerekenler etkinlikler şöyle sıralanabilir: Öğretmen süreçte rehber olmalı, öğrenci yazmaya karşı heveslendirilmeli ve ona yazmanın önemi anlatılmalı, yazmaya neden ihtiyaç duyulduğu çeşitli etkinliklerle hissettirilmeli, yazma konusuna öğrencilerle birlikte karar verilmeli, öğrenciye yazma konusu ile ilgili gerekli hazırlık süresi verilmeli, yazma süreci farklı teknik ve yöntemlerle desteklenmeli, örnek yazma etkinlikleri değerlendirilmeli, yazma etkinliklerinde öğrencilere sık sık geri bildirim verilmeli, yazma planı oluşturulmalıdır, yazma çalışmaları sonucunda ortaya çıkan ürün değerlendirilmeli, yazma sonunda ortaya çıkan ürün sınıf panosunda, okul gazetesi ve dergisi vb. yerlere asılmalıdır.

Süreç Temelli Yazma Modelleri

Karatay’a (2013, s.25) göre süreç temelli yazma modeli, öğrencilerin düşünme sürecinde yoğunlaşmalarını, bilgiyi aktarmalarını, genel olarak süreci düzenlemelerini ve her aşamaya yönelik bilişsel farkındalık sahibi olmalarını kısaca aktif olmalarını önerir. İlkokul düzeyinde yapılan yazma çalışmalarının aşamalardan oluşması, her aşamanın öğrencilerle birlikte yapılandırılması ve ortaya çıkan yazma ürününün değerlendirilmesi öğrencinin hata düzeyini en aza indirecek ve yazma eğilimini arttırmaktadır.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli (4+1 PYDM)

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, beş özellik üzerinde odaklanarak öğretmen ve öğrencilerin süreçte aktif planlama ve değerlendirmelerine olanak sağlamak için tasarlanmıştır. Bu modelin ilk aşaması *hazırlıktır* ve konuyla ilgili beyin fırtınası yapma, öğrencilerin konuyla ilgili neler bildiklerini belirleme, araştırma yapma, gözlem ve deneyimlerden yararlanma, neler söylenebileceğini belirlemeyi içerir. *Planlama* konuyu sınırlama, yazma amacı belirleme, ana maddeleri, başlıkları düzenleme, *düzenleme* konuyla ilgili nelere değinildiğini veya değinilmediğini gözden geçirme, düşünceleri belirginleştirme, yazılanları

gözden geçirerek geliştirme, yeniden düzenleme, *düzeltilme* dil ve anlatım yönünden, yazım ve noktalama açısından *düzeltilme*, *sunum* yazılı anlatım metninin sınıfça paylaşılması ve bu paylaşımın sınıf panosu, duvar gazetesi, okul dergisi, internet sayfası, yerel gazeteler vs. aracılığıyla gerçekleştirilmesini içerir (Karatay, 2013, s.28-30).

6+ 1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, aşağıdaki yedi özellik üzerinde odaklanarak analitik bir yaklaşım aracılığı ile öğretmenlerin yazı yazma tekniğini öğretme ve değerlendirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır:

Fikirler: Yazının vermek istediği mesajın gelişimidir.

Organizasyon: Yazının içyapısını oluşturmaktadır. Anlam akışı ve fikirlerin mantıklı sıralanışıdır.

Üslup: Yazarın yazıya verdiği kişiliği, tadı ve stilidir. Yazar, duygularını ve düşüncelerini kelimeler aracılığı ile aktardığı için yazarın stilini özel kılar.

Kelime seçimi: Yazıda okuyucuyu aydınlatan, zengin, etkili ve doğru kelime kullanımınıdır.

Cümle akıcılığı: Yazıda ifadelerin düzgün ve akıcı olmasıdır.

İmla: Yazarın yazısını imla kurallarına uyarak yazması demektir.

Sunum: Yazının sayfada bütün olarak görünüşü, sayfa düzenidir.

Yazma sürecinde, yukarıdaki yedi özelliğe dayalı yazma eğitimi alan öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında, bu konuda eğitim almamış öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Özkara, 2007).

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin yazmanın geliştirilebilir bir beceri olduğuna inanması ve öğrencilere bunu hissettirmesi öğrencinin yazmaya karşı tutumunu olumlu etkilemekte ve zihinsel olarak öğrencileri sürecin bir parçası haline getirmektedir. Süreçte öğrencinin yazma beceri düzeyinin dikkate alınması ve yazmanın farklı etkinliklerle zenginleştirilmesi öğrencilerin yazma eğiliminin artmasında önemli bir etkidir. Noktalama işaretlerinin doğru kullanılması, yazım kurallarının bilinmesi ve öğrencinin yazma sürecinde dönütlerle aktif hale getirilmesinde süreç temelli planlı yazma ve değerlendirme modelleri öğretmene yardımcı olmaktadır. Yapılan birçok araştırma öğrencilerin yazma eğiliminin düşük ve yazım–noktalama becerisinin de yetersiz olduğunu ortaya koymuştur (Özbay, 1995; Mataracı, 1998; Mete, 2001; Yıldız, 2002; Kırbaş, 2009; Şentürk, 2009; Beydemir, 2010). Yazım–noktalama becerisi ve yazma eğilimi bu çalışmada süreç temelli yazma modelleri etkinliklerine bir bütün olarak yansımaları ve hazırlanan ders planları ile öğrencilere bu becerilerin kazandırılması açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerilerini ve yazma eğilimini geliştirmedeki etkisini ortaya çıkarmaktır.

Problem Cümlesi

Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi nedir?

Problem cümlesi sonucu oluşturulan denenceler şöyledir:

1. Birinci deney grubu (4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli) öğrencilerinin,

- İkinci deney grubu (6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli) öğrencilerinin,

- Kontrol grubu öğrencilerinin,

a) Yazım-noktalama becerisi öntest – sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

b) Yazma eğilimi öntest – sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

2. Birinci deney grubu (4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli) ve kontrol grubu öğrencilerinin,

- İkinci deney grubu (6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli) ve kontrol grubu öğrencilerinin,

- Birinci deney grubu (4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli) ve ikinci deney grubu (6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli) öğrencilerinin,

a) Yazım-noktalama becerisi öntest – sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

b) Yazma eğilimi becerisi öntest – sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Yöntem

Bu çalışmada, süreç temelli yazma modelleri temel alınarak hazırlanan ders planlarının öğrencilerin yazım-noktalama ve yazma eğilimine etkisini incelemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Zonguldak ili Alaplı ilçesinde bulunan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini belirlemek amacıyla uygun örnekleme ile gruplar oluşturulmuştur.

Tablo 1. Örneklem Olarak Belirlenecek Öğrencilerin Öntestten Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	N	X	SS
1.Deney grubu (4+1PYDM)	28	61,07	18,74
2.Deney grubu (6+1AYDM)	28	61,58	23,18
Kontrol grubu	25	52,94	16,14

Tablo 2. Birinci Deney, İkinci Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazım Noktalama Testi” Puanlarının Uygulanan Yönteme Göre Öntest ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli Fark
Gruplararası	1216,982	2	608,491	1,569	,215	-
Gruplarıçi	30254,511	78	387,878			
Toplam	31471,493	80				

Analiz sonuçları, grupların yazım noktalama testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir, $F(2,78) = 1,57, p > ,05$.

Tablo 3.Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine İlişkinYüzde ve Frekansları

Grup	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1.Deney grubu (4+1)	16	57,1	12	42,9	28	100
2.Deney grubu (6+1)	15	53,6	13	46,4	28	100
Kontrol grubu	12	48	13	52	25	100

Tablo 3 incelendiğinde, birinci deney grubunda bulunan 28 öğrencinin 16’sı (%57,1) kız, 12’si (42,9) erkek; ikinci deney grubunda bulunan 28 öğrencinin 15’i (53,6) kız, 13’ü (46,4) erkek; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin 12’si kız (% 48), 13’ü (% 52) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri elde etmek amacıyla Yazım–Noktalama Testi ve Yazma Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır.

Yazım - Noktalama Testi (YNT)

Öğrencilerin yazım-noktalama becerisini ölçmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yazım-Noktalama Testi” kullanılmıştır. Testin hazırlanmasında öncelikli olarak, 4. sınıf Türkçe Öğretim Programı ve MEB tarafından önerilen 4. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiş, çalışma süresince kazandırılacak olan yazım-noktalama becerisine ilişkin kazanımlar belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir.

Başlangıçta yazım-noktalama ile ilgili olarak belirlenen kazanımlar doğrultusunda 28 maddelik çoktan seçmeli test hazırlanmıştır. Kapsam

geçerliliğinin sağlanması için oluşturulan ölçeğin maddeleri, alanında uzman üç öğretim elemanına, iki Türkçe öğretmene ve üç sınıf öğretmene incelenilerek uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 25 maddelik çoktan seçmeli test; 174'ü kız, 135'ü kız olmak üzere, Zonguldak ili Alaplı ilçesindeki toplam 309 4. sınıf öğrencisi üzerinden güvenilirlik çalışması yapılmıştır. 10. ve 24. maddelerin ayırt edicilik değerleri, 30'un altında olduğu için testten çıkarılmıştır. 23 maddelik yazım - noktalama testinin Cronbach's Alpha değeri, 84'tür.

Yazma Eğilimi Ölçeği (YEÖ)

Ölçek Piazza ve Siebert tarafından geliştirilmiş olan Yazma Eğilimi Ölçeği'nin (Writing Disposition Scale) uyarlaması İşeri ve Ünal tarafından yapılmıştır. Örnekleme, Niğde il merkezine bağlı resmi ilköğretim okullarının 4, 5 ve 6. sınıflardaki öğrenciler oluşturmuştur. 25 ilköğretim okulundan toplam 3533 öğrenciden veri alınmış, 3485 veri üzerinden analiz yapılmıştır. Ölçek açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine göre üç boyuttan (tutku, güven, süreklilik) oluşmaktadır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .893; güven alt boyutu için .806; süreklilik alt boyutu için .749; tutku alt boyutu için ise .914 olarak bulunmuştur. Ölçeğin, geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konmuştur (İşeri ve Ünal, 2010).

Araştırmanın Uygulanması

Birinci deney grubunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli ve ikinci deney grubunda 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli olan iki farklı süreç temelli yazma modelinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisini incelemek 11 haftalık uygulama ikişer ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma planı içinde sekiz haftalık uygulama için süreç temelli yazma modellerine uygun ders etkinlikleri planlanmış ve sürecin takibi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçları Yazım - Noktalama Testi ve Yazma Eğilimi Ölçeği ile elde edilen veriler SPSS 16.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Problem ve alt problemlerin özelliği dikkate alınarak aritmetik ortalama, standart sapma; değişkenlere ilişkin ortalamalar arasındaki farkın önem düzeylerinin belirlenmesinde parametrik testler (t-testi, ANAVO) kullanılmıştır.

Deney gruplarında (4+1 PYDM, 6+1 AYDM) ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest sonuçları ile uygulama süreci ve sontestten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi (independent samples t-testi) kullanılmıştır. Grupların kendi içinde, araştırma öntest ve sontest sonuçları arasında fark olup olmadığını tespit etmek için ise; bağımlı gruplar t testi (paired samples t-testi) kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Denence İlgili Bulgu ve Yorumlar

• Araştırmanın birinci denencenin ilk maddesine ilişkin bulgular Tablo 4.a.'da yer almaktadır.

Tablo 4.a. Birinci Deney Grubu (4+1 PYDM), İkinci Deney Grubu (6+1 AYDM) ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazım-Noktalama Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	X	S	Sd.	t	p
Birinci Deney Grubu (4+1 PYDM)	Öntest	28	61,07	18,75	27	-,248	,806
	Sontest	28	61,78	19,50			
İkinci Deney Grubu (6+1 AYDM)	Öntest	28	61,58	23,18	27	-1,711	,099
	Sontest	28	66,34	20,59			
Kontrol Grubu	Öntest	25	52,95	16,14	24	-,092	,928
	Sontest	25	53,30	18,77			

Tablo 4.a. incelendiğinde, birinci deney grubundaki (4+1 PYDM) öğrencilerin yazım-noktalama öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t(27) = -,248, p >,05$]. Bu bulgu, süreç temelli yazma modeli olan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre düzenlenen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazım-noktalama becerilerini geliştirmeye olumlu yönde bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

İkinci deney grubundaki (6+1 AYDM) öğrencilerin yazım-noktalama öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(27) = -1,711, p >,05$]. Öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki fark incelendiğinde, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre düzenlenen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazım-noktalama becerilerini olumlu yönde geliştirici bir etkiye sahip olduğunu söylenebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazım-noktalama öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(24) = -,092, p >,05$]. Uygulama süresince iki deney grubuna da süreç temelli yazma etkinlikleri uygulanırken; kontrol grubunda mevcut Türkçe programına göre yapılan yazma çalışmaları ders ve çalışma kitapları eşliğinde devam etmiştir.

• Araştırmanın birinci denencenin ikinci maddesine ilişkin bulgular Tablo 4.b.'de yer almaktadır.

•

Tablo 4.b. Birinci Deney Grubu (4+1 PYDM), İkinci Deney Grubu (6+1 AYDM) ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Eğilimi Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	X	S	Sd.	t	p
Birinci Deney Grubu (4+1 PYDM)	Öntest	28	86,29	14,33	27	-,603	,552
	Sontest	28	87,36	15,43			
İkinci Deney Grubu (6+1 AYDM)	Öntest	28	90,68	9,55	27	-1,159	,256
	Sontest	28	93,04	10,43			
Kontrol Grubu	Öntest	25	88,52	9,80	24	-,535	,598
	Sontest	25	89,84	8,76			

Tablo 4.b. incelendiğinde, birinci deney grubundaki (4+1 PYDM) öğrencilerin yazma eğilimi öntest-sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [t(27)=-,603, p>,05]. Bu bulgu, süreç temelli yazma modeli olan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre düzenlenen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma eğilimini geliştirmeye olumlu yönde bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

İkinci deney grubundaki (6+1 AYDM) öğrencilerin yazma eğilimi öntest puanı ile sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [t(27)= -1,159, p>,05]. Grubun öntest ve sontest ortalama puanı arasındaki fark incelendiğinde, süreç temelli yazma modeli olan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre düzenlenen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma eğilimini olumlu yönde geliştirici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma eğilimi öntest puanı ile sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [t(24)= -,535, p>,05].

İkinci Denence İlgili Bulgu ve Yorumlar

• Araştırmanın ikinci denencenin ilk maddesine ilişkin bulgular Tablo 5.a.'da yer almaktadır.

Tablo 5.a. Birinci Deney Grubu (4+1 PYDM) ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazım-Noktalama Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	X	S	Sd.	t	p
Öntest	Birinci Deney Grubu (4+1 PYDM)	28	61,07	18,75	51	1,680	,099
	Kontrol Grubu	25	52,95	16,14			
Sontest	Birinci Deney Grubu (4+1 PYDM)	28	61,78	19,50	51	1,609	,114
	Kontrol Grubu	25	53,30	18,77			

Tablo 5.a. incelendiğinde, birinci deney grubundaki öğrencilerin yazım-noktalama öntest puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t(51)=1,680$ $p>,05$]. Birinci deney grubundaki öğrencilerin yazım-noktalama sontest puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanı ortalamaları arasında da anlamlı bir fark yoktur [$t(51)= 1,609$, $p>,05$].

• Araştırmanın ikinci denencenin ilk maddesine ilişkin bulgular Tablo 5.b.'de yer almaktadır.

Tablo 5.b. İkinci Deney Grubu (6+1 AYDM) ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazım-Noktalama Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	X	S	Sd.	t	p
Öntest	İkinci Deney Grubu (6+1 AYDM)	28	61,58	23,18	48,27	1,587	,119
	Kontrol Grubu	25	52,95	16,14			
Sontest	İkinci Deney Grubu (6+1 AYDM)	28	66,34	20,59	51	2,400	,020
	Kontrol Grubu	25	53,30	18,77			

Tablo 5.b. incelendiğinde, ikinci deney grubundaki öğrencilerin yazım-noktalama öntest puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t(48,27)=1,587$, $p>,05$]. Sontest puanları değerlendirildiğinde, ikinci deney grubundaki öğrencilerin yazım-noktalama puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir [$t(51)= 2,400$, $p<,05$]. Bu bulgu, süreç temelli yazma modeli olan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre düzenlenen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazım-noktalama becerilerini olumlu yönde geliştirici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

• Araştırmanın ikinci denencenin ilk maddesine ilişkin bulgular Tablo 5.c.'de yer almaktadır.

Tablo 5.c. Birinci Deney Grubu (4+1 PYDM) ve İkinci Deney Grubu (6+1 AYDM) Öğrencilerinin Yazım-Noktalama Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	X	S	Sd.	t	p
Öntest	Birinci Deney Grubu (4+1PYDM)	28	61,07	18,75	54	,091	,928
	İkinci Deney Grubu (6+1 AYDM)	28	61,58	23,18			
Sontest	Birinci Deney Grubu (4+1PYDM)	28	61,78	19,50	54	,851	,399
	İkinci Deney Grubu (6+1 AYDM)	28	66,34	20,59			

Tablo 5.c. incelendiğinde, birinci deney grubundaki (4+1 PYDM) öğrencilerin yazım-noktalama öntest puanı ile ikinci (6+1 AYDM) deney grubundaki öğrencilerin öntest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(54)=,091$, $p>,05$]. Birinci deney grubundaki öğrencilerin yazım-noktalama sontest puanı ile ikinci deney grubundaki öğrencilerin sontest puanı ortalamaları arasında da anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t(54)=,851$, $p>,05$]. İki süreç temelli yazma modelinin öntest-sontest ortalama puanları arasındaki fark karşılaştırıldığında 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin, 4+1 Planlı Yazma Değerlendirme Modeli'ne göre öğrencilerin yazım-noktalama becerilerini olumlu yönde geliştirici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

• Araştırmanın ikinci denencesinin ikinci maddesine ilişkin tablo ve yorumlar Tablo 6.a' da yer almaktadır.

Tablo 6.a. Birinci Deney Grubu (4+1 PYDM) ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Eğilimi Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	X	S	Sd.	t	p
Öntest	Birinci Deney Grubu (4+1 PYDM)	28	86,29	14,33	51	-,654	,516
	Kontrol Grubu	25	88,52	9,80			
Sontest	Birinci Deney Grubu (4+1 PYDM)	28	87,36	15,43	51	-,709	,482
	Kontrol Grubu	25	89,84	8,76			

Tablo 6.a. incelendiğinde, birinci deney grubundaki öğrencilerin yazma eğilimi öntest puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanı

ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t(51)=-,654$ $p>,05$]. Birinci deney grubundaki öğrencilerin yazma eğilimi sontest puanı ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanı ortalamasının arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t(51)= -,709$, $p>,05$].

• Araştırmanın ikinci denencesinin ikinci maddesine ilişkin tablo ve yorumlar Tablo 6.b' de yer almaktadır.

Tablo 6.b. İkinci Deney Grubu (6+1 AYDM) ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Eğilimi Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	X	S	Sd.	t	p
Öntest	İkinci Deney Grubu (6+1 AYDM)	28	90,68	9,55	51	,812	,421
	Kontrol	25	88,52	9,80			
Sontest	İkinci Deney Grubu (6+1 AYDM)	28	93,04	10,43	51	1,200	,236
	Kontrol	25	89,84	8,76			

Tablo 6.b. incelendiğinde, ikinci deney grubundaki öğrencilerin yazma eğilimi öntest puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t(51)=,812$, $p>,05$]. İkinci deney grubundaki öğrencilerin yazma eğilimi sontest puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanı ortalamaları arasında da anlamlı bir fark yoktur [$t(51)= 1,200$, $p<,05$].

• Araştırmanın ikinci denencesinin ikinci maddesine ilişkin tablo ve yorumlar Tablo 6.c' de yer almaktadır.

Tablo 6.c. Birinci Deney Grubu (4+1 PYDM) ve İkinci Deney Grubu (6+1 AYDM) Öğrencilerinin Yazma Eğilimi Öntest - Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	X	S	Sd.	t	p
Öntest	Birinci Deney Grubu (4+1 PYDM)	28	86,29	14,33	54	1,350	,183
	İkinci Deney Grubu (6+1 AYDM)	28	90,68	9,55			
Sontest	Birinci Deney Grubu (4+1 PYDM)	28	87,36	15,43	54	1,614	,112
	İkinci Deney Grubu (6+1 AYDM)	28	93,04	10,43			

Tablo 6.c incelendiğinde, birinci deney grubundaki (4+1 PYDM) öğrencilerin yazma eğilimi öntest puanı ile ikinci (6+1 AYDM) deney

grubundaki öğrencilerin öntest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t(54)=1,350$, $p>,05$]. Benzer biçimde sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t(54)= 1,614$, $p>,05$].

Sonuç ve Tartışmalar

Birinci Denence İlgili Sonuç ve Tartışmalar

4.a. Birinci deney grubundaki (4+1 PYDM) öğrencilerin yazım-noktalama öntest puanı ile sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu Koçak Demir'in (2003) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazıları incelendiğinde, öğrencilerin belirlenen kriterlere göre oldukça fazla hata yaptıkları ve anında düzeltilmeyen hataların sonraki sınıflara artarak taşındığı görülmüştür.

İkinci deney grubundaki (6+1 AYDM) öğrencilerin yazım-noktalama öntest puanı ile sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Grubun öntest ve sontest ortalama puanı arasındaki fark incelendiğinde, süreç temelli yazma modeli olan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre düzenlenen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazım-noktalama becerilerini olumlu yönde geliştirici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Özkara (2007), DeJarnette (2008) ve Wriggle'nin (2011) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazım-noktalama öntest puanı ile sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu Özbay'ın (1995) Ankara merkez ortaokullarındaki 3. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Özbay'ın (1995) kompozisyon kâğıtlarını incelenmesi sonucunda genel başarı oranının % 48 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki en önemli eksikliklerin noktalama işaretlerini yanlış kullanma, imla kurallarına uymama, kelime seçiminde ve cümle kurmada sorun yaşama olduğu belirlenmiştir.

4.b. Birinci deney grubundaki (4+1 PYDM) öğrencilerin yazma eğilimi öntest puanı ile sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

İkinci deney grubundaki (6+1 AYDM) öğrencilerin yazma eğilimi öntest puanı ile sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Grubun öntest ve sontest ortalama puanı arasındaki fark incelendiğinde, süreç temelli yazma modeli olan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre düzenlenen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma eğilimini olumlu yönde geliştirici bir etkiye sahip olduğunu söylenebilir. Roe ve Smith, "Teaching Reading In Today's Elementary Schools" adlı araştırmanın bulgularında, etkin öğrenme

yaklaşımının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini (bilgi ve bilgi üstü düzeyde) olumlu yönde etkilediğini ancak öğrencilerin tutumlarında istendik bir gelişme gözlemlenmediğini ortaya koymuştur. Deney grubunun okuduğunu anlama becerisi tutum puanlarında anlamlı bir farklılık kaydedilmesine karşın yazılı anlatım becerisi tutum puanlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (Akt. Şentürk, 2009).

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma eğilimi öntest puanı ile sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

İkinci Denence İlgili Sonuç ve Tartışmalar

5.a.Birinci deney (4+1 PYDM) grubundaki öğrencilerin yazım-noktalama sontest puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu Akdal'ın (2011) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Akdal (2011) araştırma bulgularında ilköğretim 5. sınıfta süreç yaklaşımıyla işlenen metinlerin, öğrencilerin yaratıcı yazmalarında “*dil bilgisi kurallarına uygunluğunu ortaya koyma*” boyutunda anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya koymuştur.

5.b.İkinci deney (6+1 AYDM) grubundaki öğrencilerin yazım-noktalama sontest puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Süreç temelli yazma modeli olan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre düzenlenen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazım-noktalama becerilerini olumlu yönde geliştirici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Özkara (2007) ve Şentürk'ün (2009) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

5.c.Birinci deney (4+1 PYDM) grubundaki öğrencilerin yazım-noktalama sontest puanı ile ikinci deney (6+1 AYDM) grubundaki öğrencilerin sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. İki süreç temelli yazma modelinin öntest-sontest ortalama puanları arasındaki fark karşılaştırıldığında 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin, 4+1 Planlı Yazma Değerlendirme Modeli'ne göre öğrencilerin yazım-noktalama becerilerini olumlu yönde geliştirici bir etkiye sahip olduğunu söylenebilir.

6.a.Birinci deney (4+1 PYDM) grubundaki öğrencilerin yazma eğilimi sontest puanı ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanı ortalamasının arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

6.b.İkinci deney (6+1 AYDM) grubundaki öğrencilerin yazma eğilimi sontest puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Grubun öntest ve sontest ortalama puanı arasındaki fark incelendiğinde, süreç temelli yazma modeli olan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre düzenlenen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma eğilimini olumlu yönde geliştirici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu Ak (2011) ve

Erdoğan'ın (2012) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Erdoğan (2012) araştırmasında süreç temelli yazma modeli ile gerçekleştirilen çalışmaların sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturduğunu ve öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğuna ilişkin bulguyu, hem sınıf öğretmenleri hem de öğrencilerin görüşleri desteklemiştir.

6.c.Birinci deney (4+1 PYDM) grubundaki öğrencilerin yazma eğilimi sınıfta puanı ile ikinci deney (6+1 AYDM) grubundaki öğrencilerin sınıfta puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Kaynakça

- Ağca, H. (1999). Yazılı Anlatım. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık Öğretmen Kitapları Serisi.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akdal, D. (2011). *Metinler Arası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Atasoy, F.O. (2009). *Türkçede Noktalama*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişimine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erdoğan, Ö.(2012). *Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dejarnette, K.N. (2008). *Effect of the 6+1 Trait Writing Model on Student Writing Achievement*. Doctoral thesis, Liberty University, United States.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma Eğilimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. Eğitim ve Bilim, 35, 104-117.
- Kırbaş, B. (2010). *Yeni Türkçe Ders Programına Göre İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazım noktalama ve Planlama Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karatay, H. (2013). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme. Pegema Yayıncılık(Ed.), Yazma Eğitimi (s.22-30). Ankara.
- Koçak Demir, G. (2003). *İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım Hataları ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mataracı, E.(1998). *İlköğretim Okullarında 1.Kademe 5.Sınıf Öğrencilerinin İmla ve Noktalama İşaretleriyle İlgili Bilgi ve Beceri Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mete, M. (2001). *İlköğretim Okulları 4-8.Sınıflarda Noktalama İşaretlerinin Kullanımında Bilgi-Beceri Oranlarını Tespiti*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Özby, M. (1995). *Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özby, M. (2011). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme, Pegema Yayıncılık(Ed.), *Yazma Eğitimi*(s.180). Ankara.
- Özkara, Y. (2007). *6+ 1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*.Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8.Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldız, Z. (2002). *Değişik Öğretim Kademelerindeki Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., Yılmaz, Y. (2008). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Wriggle, N.A. (2011). *The Impact of the Write From the Beginning Program on Grade 2 Writing Achievement*. Doctoral thesis. Nova Southeastern University, United States.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir İnceleme

Lokman TAŞKESENLİOĞLU*

Özet

Toplum, belirli özelliklere sahip bireylerden oluştuğu sürece sağlıklı bir toplum olarak kabul edilebilir. Topluma bu vasfı verecek bireylerin de düşünme becerileri yüksek, ilişkileri kuvvetli, geniş bakış açısına sahip, kendine güveninin tam olması gerekmektedir. Birey bu özellikleri de okuma alışkanlığı ile kazanabilir.

Bu çalışmada öncelikle okuma alışkanlığı ve okuma kavramları hakkında bilgi verilmiş, daha sonra Erzurum'daki merkez ilçelerde değişik tür ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulanan anket çalışması ile öğrencilerin okuma ilgileri ve diğer bulgular tespit edildikten sonra bu ilginin artırılması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okuma Alışkanlığı, Erzurum, Ortaöğretim Öğrencileri

A Study About The Reading Habit of Secondary School Students

Abstract

Society can be acceptable as a healthy society as long as it consists of individuals who have specific attributes. Those who will give this qualification to society must have high thinking skills, strong relationships, wide outlook and self-confidence. An individual can acquire these qualifications with reading habit.

In this study, first of all, knowledge about reading habit and reading concepts have been given, then, after identifying students' reading attention and other findings with the questionnaire applied on the students who attend different kinds of secondary schools in central districts in Erzurum, some advices have been given to increase this attention.

Key Words: Reading Habit, Erzurum, Secondary School Students

* Öğretmen, Erzurum-Yakutiye Ticaret Meslek Lisesi, Türk Dili ve Edebiyatı,
lokmantaskesenlioglu@gmail.com

Giriş

İçinde bulunduğumuz çağın bilgi çağı olarak adlandırılabilceği ve bu bilgiye ulaşmanın her zamankinden çok kolay olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Fakat bu durum okumanın değerini düşürmemekte, tam tersine sadece bilgi edinme yolu olarak görülmemesi için bir ortam hazırlamaktadır.

Çağın hızlı gidişine ayak uydurabilmek ve toplum içinde her bakımdan önemli bir yerde olabilmek için bireyin muhakkak eğitim ve öğretimin temeli olan okuma alışkanlığı kazanması gerekmektedir.

Okumak, Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek gibi anlamlara gelmektedir (TDK Sözlük, 2011). Bilgi edinmenin temel yolu olan okuma, alışkanlık hâline dönüştüğünde bir başka kavram olan “okuma alışkanlığı” ortaya çıkmaktadır. Kısaca tanımlayacak olursak, okuma alışkanlığı; bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eylemini yaşam boyu, sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 1993, s. 30). Okuma alışkanlığı yaşam boyu öğrenmenin temelidir. Bireyin yaşam boyu öğrenen bir kişi olabilmesi için okuma eylemini düzenli olarak gerçekleştirmesi gerekmektedir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008, s. 432).

Fakat bilgiye ulaşmanın tek yolunun okuma olduğu da söylenemez. Gezme, eğitim programlarına katılma, bilgisayar destekli bilgi kaynaklarına erişme ve televizyon izleme gibi çok çeşitli yolları da vardır. Ancak bilgi sağlamanın dışında farklı birtakım kazanımlara da yol açması nedeniyle okuma bu yöntemlerin en etkili ve verimli olanıdır. Okuma bireyin bilgi edinebilmesi ve öğrenmesini sağlamakla beraber bireyi pek çok farklı açıdan da geliştirir. Davranışlarını ve başkalarıyla ilişkilerini yönlendirir, iç dünyasını zenginleştirir, bakış açısını genişletir, çevresine önyargısız bakmasını sağlar, beğeni düzeyini artırır, düşünme ve yaratma özgürlüğü ile değerlendirme alışkanlığı kazanmasını sağlar ve bireyin dil kullanım becerisini artırır (Koç ve Müftüoğlu, 2008, s.62).

Ayrıca okumanın, toplumun olayları daha rasyonel biçimde yönetebilmesini sağlamak gibi toplumsal bir işlevi de vardır. Okuma, sürekli öğrenme ve dolayısıyla zaman içinde doğan gereksinimleri karşılama yöntemlerinin önemlileri arasında yer alır. Bu bakımdan okuma eylemi, yalnızca zaman içinde doğan bilgi gereksinimini karşılamak için yapılan ‘süreksiz okuma’ ve temel bir yaşamsal gereksinim bağlamında yapılan ‘sürekli okuma’ şeklinde iki tür altında sınıflandırılabilir. Örneğin her gün belli bir sürede yapılan okuma sürekli okuma türünü ifade ederken, çevreden alınan bir uyarı sonucunda yapılan ve periyodik olmayan okuma ise süreksiz okuma türü içinde yer almaktadır. Aynı zamanda okuma, okunan materyalin türüne göre de farklılıklar gösterebilmektedir. Her birey kendi eğilimine göre basılı ya da elektronik kaynaklar, kitap ya da süreli yayınlar gibi yayın

türlerinden bilimsel ya da popüler konulara kadar çok çeşitli yayın ve konu türünü tercih edebilmektedir. Bu nedenle okunan yayının türü ve konusu, okuma eyleminin gelişmesinde rolü olan ve bu olgunun değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken etkenlerden biridir (*Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008, s. 433*).

Okuma konusunda yapılan bu değerlendirmelerde okuma eyleminin bir alışkanlık olarak nitelendirilebilmesi için bu eylemin belli bir sürekliliğe sahip olmasına, farklı görüşler ve kaynaklara bağlı olarak sürdürülmesine, etkin bir okuma sürecine bağlı olmasına ve aynı zamanda okunanların eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirilmesine vurgu yapılmaktadır. O hâlde okuma alışkanlığı, insanların okuma eylemini bireysel gereksinimlerin bir gereği olarak sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde sürdürmesidir (Yılmaz, 2004, s. 116; Yılmaz, 1993, s. 30). Okuma alışkanlığı, bireylerin yaşamları boyunca elde ettikleri bilgileri, becerileri, anlayışları güçlendirip artıran ve aynı zamanda bu değerlerin bireysel ve toplumsal yaşama uyarlanmasına olanak sağlayan beceridir.

Belli bir zaman diliminde okuma eylemine ayrılan süreye ya da okunan yayın sayısına göre okur tiplerini belirlemeye yönelik bir takım standartlar bulunmaktadır. En yaygın kabul gören ölçüt, genelde, bir yılda okunan kitap sayısıdır. Bu sayı konusunda genel bir anlaşmanın söz konusu olmamasına karşın, bu çalışmada Yılmaz (2004, s. 116)'ın American Library Association (ALA)'dan (1978, s. 3) da yararlanarak geliştirdiği ölçütler kullanılacaktır. Buna göre okuma alışkanlığı düzeyleri, bireylerin bir yıl içinde okudukları kitap sayısına göre üç tür altında sınıflandırılmaktadır. Yılda okuduğu kitap sayısı 5'i geçmeyen az okuyan okur tipi, yılda okuduğu toplam kitap sayısı 6 ile 11 arasında olanlar orta düzeyde okuyan okur tipi ve yılda okuduğu toplam kitap sayısı 12'yi aşan kişiler ise çok okuyan okur tipi olarak nitelendirilmektedir.

Okumanın okuma alışkanlığına dönüştürülmesi ise bireysel olarak farklılıklar gösterse de genellikle aile içi eğitimle veya bu eğitimin erken yaşlarda başlaması ile ilgilidir. Bu bakımda en önemli görev aileye düşmektedir. Bireyin küçük yaşlardan itibaren kendisine öncelikle ebeveyn ve öğretmenlerini örnek aldığı düşünülürse, okuyan ve okumaya teşvik eden ebeveynin, öğretmenlerin ve çocuğun çevresinde bulunan diğer kişilerin okuma alışkanlığı yüksek bir toplum yaratmada çok önemli roller oynadıkları görülür. Dolayısıyla okumayan bir ailenin ya da öğretmenin çocuklara okumaları konusunda telkinde bulunması inandırıcı olmayacaktır (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 21).

Okuma alışkanlığını etkileyen, yukarıda sözü edilen, bireysel etkenlere aile ve öğretmenden sonra arkadaş ve arkadaş grubu etkeni de dâhil edilebilir. Bir başka deyişle, bireyin kitap okumayı sevmesinde ve okuma alışkanlığı kazanmasında da arkadaş ve arkadaş grubunun etkisi

mevcuttur. Bireyin okuduğu kitabı arkadaşlarına tavsiye etmesi ya da etmemesi, arkadaşları ile bu kitabı tartışması, diğer arkadaşlarının da okudukları kitapları anlamaları bireyin okumaya yönelmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Gürcan, 1999, s. 42).

Okuma alışkanlığının kazanılmasında en etkili yollardan birisi de kütüphanelere ve kaynaklara kolay erişimin sağlanmasıdır. Öğrencilerin gereksinim duydukları bilgiye kolayca ulaşmaları onların okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli rol oynayacaktır (Selvi, 1998, s. 173).

Okuma alışkanlığını ve bu alışkanlığı sürdürmeyi olumsuz yönde etkileyen önemli faktörlerden biri de teknolojik gelişmeler sonucu bireylerin küçük yaşlardan itibaren televizyon, bilgisayar, telefon gibi dikkatlerini daha kolay cezbeden materyallere yaklaşım bunların sunduğu kolaylıklardan çok fazla faydalanmalarıdır. Televizyon özellikle okul öncesi dönemlerde çocukların zihinsel gelişimine katkıda bulunabilecek bir araçtır. Çocukların daha yaratıcı olmalarını ve dolayısıyla öğrenim becerilerinin gelişmesini sağlayan televizyon yayınları, aynı zamanda yetişkinlerin bilgi dağarcıklarını zenginleştirmeye yarayan özelliğe de sahiptir. Ancak izleme süresi ve izlenen programın türünde gerekli koşullar sağlanmadığı takdirde televizyon, özellikle çocuklar olmak üzere her yaşta insanın gelişimine, sosyal ilişkilerine ve sağlığına zararlı olabilecek bir araçtır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007, s. 9). Aynı şekilde bilgisayar da herhangi bir bilgiye ulaşmayı ve elde edilen bilgilerin hazırlanması ve sunumunda büyük kolaylıklar sağlayan bir teknolojik yeniliktir. Fakat bunun yanında bireyin zamanının büyük kısmını oyun, sohbet gibi pek çok farklı şekilde meşgul etmesi, bilgiye tek ulaşım yolu olarak görülerek bireyi araştırma ve sorgulamadan uzaklaştırıp kolaycılığa sürüklemesi gibi sakıncaları da beraberinde getirmiştir.

Hem ortaöğretim hem de yüksek öğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine yapılan diğer çalışmalar da öğrencilerin ancak küçük bir kısmının düzenli okuma alışkanlığına sahip olduğunu, büyük bölümünün okuma faaliyetlerinden uzak durduklarını göstermektedir (Arıcı, 2008; Odabaş, Odabaş, Polat, 2008; Yılmaz, Köse, Korkut, 2009; Batur, Gülveren, Bek, 2010; Şahin, İşcan, Maden, 2009; Maden, 2011). Bu çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmamalarının sebepleri belirlenerek uygulanabilir çözüm önerilerinin sunulması hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı, Kapsamı ve Yöntemi

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ilgili önemli noktaları tespit etmek ve okuma alışkanlıklarını çeşitli değişkenlere göre değerlendirmektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle konuyla ilgili problemleri çözmek için çeşitli önerilerin sunulması da hedeflenmektedir.

Çalışmanın evreni Erzurum ili ile, örnekleme ise Yakutiye ve

Palandöken ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumları arasından farklı okul tiplerinden rastgele seçilen 15 okulla sınırlandırılmıştır. Çalışma grubunda da bu okullarda 9, 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören, yaşları 13 ile 18 arasında değişen 450 öğrenci yer almıştır. Sonuçların değerlendirilmesinde öğrencilerin cinsiyet, ailelerinin eğitim durumu gibi farklılıkları da göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim sezonun başlangıcında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında, ilgili alanyazından hareketle oluşturulan “Okuma Alışkanlıkları Anketi” ile toplanmıştır. Uygulanan ankette öğrencinin okul, sınıf ve cinsiyet gibi kişisel bilgileri; anne-baba eğitim durumları, genel alışkanlıkları ve bunlara ayırdığı süreler ile okuma ilgisinin tespiti ile ilgili sorular yer almıştır.

Veri toplamasında anket, araştırmacı tarafından elden dağıtılıp aynı biçimde toplanmıştır. Anket sonuçları SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 21.0 istatistik programı ile frekans ve yüzde analizleri yapılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Çalışmada ilk olarak öğrencilerin bir yıl içinde okudukları kitap sayısı belirlenerek okuma alışkanlığı düzeyi cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumlarına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı (%)

Okunan Kitap Sayısı	Kız	Erkek	Ortalama
5 veya daha az	33,6	42,9	38,3
6-11 arası	48,3	45,7	47
12 veya daha çok	18,1	11,4	14,7

Bir yıl içinde okudukları yaklaşık kitap sayısı ile ilgili soruya öğrencilerin % 38,3’ü beş veya daha az kitap okuduğunu açıklarken, % 47’si 6-11 kitap okuduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin sadece % 14,7’si 12 kitaptan fazla okuduğunu söylemektedir. Cinsiyetlere göre değerlendirildiğinde ise kız öğrencilerin okuma oranı daha yüksek olmakla beraber çok büyük bir fark yoktur. 12 veya daha çok kitap okuyan kız öğrencilerin oranı erkek öğrencilerin oranından %6,7 daha fazladır (Tablo 1).

Bu duruma göre öğrencilerin önemli bir bölümünün düşük okuma alışkanlığına sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin % 85,3’ü ayda bir kitap bile okumamaktadır. Bu öğrencilerin ortaöğretim öğrencileri olduğu düşünülürse okuma eylemini alışkanlık hâline getirme fırsatlarını yavaş yavaş kaçırmak üzere oldukları görülmektedir. Çünkü okuma alışkanlığı erken yaşlarda kazanılan bir alışkanlıktır.

Bir bireyin toplum içinde yaşayan, belirli roller üstlenen, diğer bireylere faydalı olan bir birey olabilmesi için ailesine düşen önemli görevler vardır. Okuma alışkanlığı da ailenin teşviki ve model olarak alınması ile kazanılabilecek bir yeterliliklerdir. Yapılan araştırmaların çoğu okuma alışkanlığı olan ailelerin çocuklarının da bu alışkanlığa sahip olduklarını göstermektedir (Yılmaz, 2004, s. 121).

Tablo 2. Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları

Okunan Kitap Sayısı	İlköğretim	Lise	Lisans	Lisansüstü
5 veya daha az	57,1	51,8	30,1	14,2
6-11 arası	38,6	40,3	52,7	56,4
12 veya daha çok	4,3	7,9	17,2	29,4

Anne ve babalarının eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma alışkanlığı konusunda daha yeterli olduğu bu çalışmada da ortaya çıkmıştır. Tablo 2'ye göre annelerinin eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma düzeyleri de yüksektir.

Tablo 3. Babaların Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları

Okunan Kitap Sayısı	İlköğretim	Lise	Lisans	Lisansüstü
5 veya daha az	52,2	47,1	35,8	18,1
6-11 arası	43,3	41,6	49,3	53,8
12 veya daha çok	4,5	11,3	14,9	28,1

Aynı durum babalarının eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler için de geçerlidir (Tablo 3). Fakat küçük de olsa annelerin eğitim düzeylerinin babalara göre çocuklarının üzerinde okuma alışkanlığına sahip olması bakımından daha etkili olduğu görülmektedir.

Bu tablolardan çıkarılabilecek bir diğer sonuç da anne ve/veya babaları lisans veya lisansüstü eğitim almış öğrencilerin bile ancak %22,4'ü çok okuyan okur tipindeki öğrencilerdir. Bu durum iyi eğitimli anne-babaların da çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmada yetersiz olabileceklerini göstermiştir.

Tablo 4. Sınıflara Göre Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları

Okunan Kitap Sayısı	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
5 veya daha az	47	34,6	25,1	46,5
6-11 arası	41,4	51	55,1	40,5
12 veya daha çok	11,6	14,4	19,8	13

Bir diğer ilginç sonuç da sınıflar arasındaki fark neticesinde ortaya çıkmıştır. 9. ve 12. sınıfta öğrencilerin okuma ilgileri, 10 ve 11. sınıfa göre düşüktür (Tablo 4). Bu duruma göre, ara sınıflardaki öğrencilerin ders ve sınavlar noktasında daha rahat oldukları için zamanlarını okumaya ayırabildikleri düşünülebilir.

Tablo 5. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Bir Günde Ortalama Müzik Dinlemeye Ayırdıkları Süre

Müzik dinlemeye ayrılan süre	Kız	Erkek	Ortalama
1 saatten az	40,3	42,7	41,5
1-2 saat	46,1	46,7	46,4
3 saatten daha çok	13,6	10,6	12,1

Tablo 6. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Bir Günde Ortalama Televizyona Ayırdıkları Süre

Televizyon izlemeye ayrılan süre	Kız	Erkek	Ortalama
1 saatten az	27,7	38,7	33,2
1-2 saat	51,9	45,3	48,6
3 saatten daha çok	20,4	16	18,2

Tablo 7. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Bir Günde Ortalama Bilgisayara Ayırdıkları Süre

Bilgisayar kullanımına ayrılan süre	Kız	Erkek	Ortalama
1 saatten az	62,6	23,6	43,1
1-2 saat	34,1	57,2	45,6
3 saatten daha çok	3,3	19,2	11,2

Tablo 8. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Bir Günde Ortalama Spora Ayırdıkları Süre

Spora ayrılan süre	Kız	Erkek	Ortalama
1 saatten az	58,9	44,5	51,7
1-2 saat	36	41,8	38,9
3 saatten daha çok	5,1	13,7	9,4

Öğrencilere bir gün içindeki zamanlarının ne kadarını hangi aktiviteler ayırdıkları sorulduğunda öğrenciler; müzik dinleme, televizyon izleme, kitap okuma, spor ve bilgisayar kullanma gibi faaliyetlerde bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 58,5'i gün içinde bir saatten fazla müzik dinlediklerini (Tablo 5), % 66'8'i bir saatten fazla televizyon

izlediklerini (Tablo 6), % 55,8'i bir saatten fazla bilgisayar kullandıklarını (Tablo 7), % 48,3'ü bir saatten fazla spor yaptıklarını (Tablo 8) belirtirken, ancak % 34,6'sı bir saatten fazla kitap okuduklarını söylemişlerdir (Tablo 9).

Bu aktiviteler içerisinde kız öğrencilerin müzik dinleme ve televizyon izlemeye erkek öğrencilerden daha fazla vakit ayırdıkları, erkek öğrencilerin ise bilgisayar kullanma ve spora daha fazla vakit ayırdıkları görülmüştür.

Tablo 9. Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları

Soru 1.	Hiç	Bir Saatten Az	1-2 Saat	3-4 Saat	
Bir gün içindeki kitap okuma süreniz ne kadar?	29,3	36,1	23	11,6	
Soru 2.	Her gün	Birkaç Bir	Günde	Daha Seyrek	Hiç
Ne sıklıkla kitap okursunuz?	16,7	24,8	35,6	22,9	
Soru 3.	Evet	Hayır	Kısmen		
Kitap okumaya ayırdığımız süreyi yeterli buluyor musunuz?	28,9	36,5	34,6		

Yapılan ankete göre öğrencilerin % 29,3'ü bir gün içinde hiç kitap okumamakta, %36,1'i ise bir saat bile kitap okumamaktadır. Gün içindeki zamanını kitap okumaya ayırabilme ile beraber her gün düzenli olarak kitap okuduğunu söyleyen öğrenci sayısı ise toplam öğrencinin sadece % 16,7'sidir (Tablo 9).

Çalışma sonuçlarına göre ankete katılan öğrencilerin % 85'3'ü yeterli miktarda okuma alışkanlığına sahip olmadıkları hâlde, bu durumdan sadece % 36,5'i kendini yetersiz hissedecek kadar rahatsızdır. (Tablo 9) %34'6'sı durumu kabul edilebilir olarak görmekte, %14,7'si yeterli okur olduğu hâlde %28,9'u okuma düzeylerini yeterli görmektedir. Buradan öğrencilerin çoğunun eksikliklerinin dahi farkında olmadıkları sonucu çıkarılabilir.

Tablo 10. Öğrencilerin Okuyacağı Kitabı Nasıl Seçtiği

	%
Kitap ile İlgili Dergilerin Önerileri	11,3
İnternet Sitelerinin Tavsiyeleri	21,9
Radyo, TV Programları	12,6

Tanıdıkların Önerileri	25,1
Gazetelerin Kitap Ekleri	16,3
MEB (100 Temel Eser)	9,5
Diğer	3,3

Öğrenciler okuyacakları kitabı seçerken özellikle yakınlarının, arkadaşlarının tavsiyelerine uyduklarını söylemişlerdir (Tablo 10). %21,9'u ise kitaplarla ilgili internet sitelerinin tavsiyelerine göre hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Sadece %9,5'lik bir kısım MEB'in "100 Temel Eser" listesini takip ettiğini ifade etmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Kitap Türleri

	%
Şiir / Roman / Hikâye Gibi Edebi Türler	45,4
Tarih / Siyaset / Ekonomi / Eğitim Gibi Kişisel İlgi Alanınızla İlgili Eserler	28,1
Güncel Eserler	5,6
Bilimsel Eserler	12,7
Diğer	8,2

Çalışmaya katılan öğrencilerin yarıya yakını özellikle edebi türleri beğendiklerini belirtmişlerdir (Tablo 11). Bir grup öğrenci ise özellikle bilimkurgu kitaplarına yoğunlaştıklarını vurgulamışlardır.

Tablo 12. Öğrencilerin Kitaplarını Nasıl Temin Ettiği

	%
Kütüphanelerden	40,4
Başkalarından Ödünç Alarak	14,8
Satın Alarak	35,5
Diğer	9,3

Öğrenciler, kitaplarını temin ettikleri yer olarak en çok kütüphaneleri seçtiklerini beyan etmişlerdir (Tablo 12). Hem Erzurum'da genel amaçlı olarak kullanılan hem de okullarda hizmet veren çok büyük ve kapsamlı kütüphaneler bulunmasına rağmen öğrencilerin bu kütüphanelerden yeterli olarak faydalanmadıkları da söylenebilir.

Tablo 13. Öğrencilerin Kitap Okuma Amaçları

	%
Ders	25,8
Dinlenme	12,8
Hoşlanma	10,6

Kişisel Gelişim	6,3
Bilgilendirme	7,9
Boş Zamanı Değerlendirme	32,1
Diğer	4,5

Öğrencilerin kitap okuma amaçları, okuma alışkanlıklarını yakından ilgilendirdiği için çalışma açısından önemlidir. Öğrencilerin %25,8'i sadece ders amaçlı kitap okuduklarını belirtmişlerdir (Tablo 13). %32,1'i ise boş zamanlarını okuyarak değerlendirdiğini ifade etmiştir. Yani çalışmaya katılan öğrencilerin üçte biri okumayı boş zamanlarda yapılabilecek bir faaliyet olarak nitelendirmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Kitap Okumama Sebepleri

	%
Ekonomik (Kitap fiyatlarının yüksek oluşu ve gelir düşüklüğü)	5,8
Kültürel (Aile ve toplum baskısı, çevrenin iyi örnek olmaması)	8,7
Eğitimsel (Eğitim sisteminin okuma bilincini verememesi)	10,9
Çalışma yoğunluğu (Herhangi bir işte çalışma, okul ders yükünün fazla olması vs.)	29,6
Gezi / Eğlence (Televizyon izleme, sinemaya gitme, oyun oynama vs.)	19,1
Cevap yok	25,9

Çalışmaya katılan öğrencilerin %29,6'sı yeteri kadar kitap okumamalarının sebebi olarak çalışma temposunu ve ders yükünün tüm zamanlarını almasını görmektedir (Tablo 14). Aile içinde okuma faaliyetlerinin yetersizliği, eğitim sisteminin okumayı özendirmemesi, gezi ve eğlenceye fazla zaman ayrılması gibi sebepler de birbirine yakın oranlarda belirtilmiştir. Kitap okuma alışkanlığı yetersiz olan öğrencilerin % 25,9 gibi yüksek bir orana sahip kısmı ise neden kitap okuma alışkanlığına sahip olmadığını dahi belirtememiştir.

Genellikle kitap okuma engeli olarak düşünülen ekonomik sebepler ise okuma alışkanlığı kazanmaya engel olan sebepler içerisinde son sırayı almıştır. Burada, kütüphanelerin yaygınlaşması, kitap fiyatlarının eskiye nispeten ucuzlaması, vs. gibi durumların etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 15. Öğrencilerin Kitap ve Okuma Kavramlarına Bakışları

	Evet	Hayır
Yeni çıkan kitapları takip ederim	38,3	61,7
Sürelili yayınları takip ederim	26,1	73,9
Belirli aralıklarla kitap satış yerlerine giderim	42,5	57,5

Düzenli olarak kütüphanelerden yararlanırım	31,1	68,9
Bazı kitapları bir kereden daha fazla okudum	46,2	53,8
Ailemle beraber kitap okuruz	10	90
Evimde kişisel kütüphanem var	16,4	83,6
Arkadaşlarımla okuduğumuz kitapları beraberce yorumlarız	18,6	81,4
Kitap okurken müzik dinlemeyi severim	28,8	71,2
Belirli bir kitap okuma tekniği kullanırım (okurken altını çizmek, not almak vs.)	46,5	53,5
Bilgisayar / televizyon kitap okumamı olumsuz etkiliyor	25,5	64,5
Kitap okuma alışkanlığının beni mesleki olarak daha başarılı yapacağına inanıyorum	65,8	34,2
Kitap hediye etmeyi / hediye almayı severim	58,6	41,6

Yapılan çalışmaya göre öğrencilerin sadece % 26,1'i süreli yayınları takip etmekte, % 31,1'i düzenli olarak kütüphanelerde faydalanmakta, %38,3 yeni çıkan kitapları takip etmektedir (Tablo 15).

Çalışmaya katılan öğrencilerin sadece %10'u aileleriyle beraber kitap okuduklarını belirtmişlerdir (Tablo 15). Toplumun en küçük ve temel yapısı olan aile içinde okuma aktivitesinin bu denli ihmal edilmesi, okuma alışkanlığına sahip olmayan bireylerin yetişmesine neden olan en önemli faktördür.

Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin %64,5'i bilgisayar, televizyon gibi günlük faaliyetlerin okuma alışkanlığı kazanmada olumsuz bir etkisinin olmayacağına inanmaktadır. Hatta öğrencilerin %34,2'si okuma alışkanlığı kazanmanın kendilerini her açıdan daha başarılı yapacağına dahi inanmamaktadır, okumanın faydalarını bile inkâr etmektedir. Bu durum gelişme döneminin başlarında olan öğrencilerin okumaya olan ön yargılı bakışlarının bir göstergesidir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile ilgili şu sonuçlara varılmıştır:

1. Öğrencilerin önemli bir bölümü düşük bir okuma kültürüne sahiptir.
2. Okuma kültürü önemli oranda öğrencinin ebeveynlerinin eğitim düzeyiyle ilgilidir. Anne-babanın eğitim seviyesi yüksekse öğrencide de paralel olarak okuma oranının yüksek olduğu görülmüştür.
3. Kız öğrencilerin erkeklere oranla yeterli olmamakla beraber, okuma kültürüne daha fazla sahip oldukları görülmektedir.
4. Öğrenciler daha çok ders amaçlı okumakta olup, iyi ve eleştirel okuma seviyesine ulaşmaktan uzak, hatta sağlıklı okur olma

bilincinden habersiz oldukları görülmüştür.

5. Okula henüz başlayan 9. sınıf ve okuldan mezun olmak üzere olan 12. sınıf öğrencilerinde 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre daha düşük bir okuma oranı olduğu tespit edilmiştir.
6. Öğrencilerin bir bölümü okumalarını engelleyen en önemli sebep olarak çalışma yorgunluğunu belirtmiştir. Okuma alışkanlığı olmayan önemli bir grup öğrenci ise bu durumun nedenine açık bir cevap verememiştir.
7. Kız öğrencilerin önemli bir kısmı zamanlarını televizyon izlemeye ayırırken erkek öğrencilerin büyük bölümü zamanlarını bilgisayar ve spora ayırmaktadırlar. Bu nedenle hem kız hem de erkek öğrenciler kitap okumaya diğer aktivitelerden daha az zaman ayırmaktadır.
8. Öğrenciler kitaplarını seçerken en çok internet kaynaklarından ve sosyal çevrelerinden tavsiye aldıklarını belirtmişlerdir. Kitapları temin ederken de kütüphanelerden ve satın alma yoluyla temin etmektedirler.
9. Öğrenciler en çok şiir, hikâye, roman gibi edebi eserleri okumaktan zevk aldıklarını belirtmişlerdir.
10. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı okuma faaliyetini ya derste başarılı olabilmek için ya da boş zamanlarını değerlendirmek için yaptıklarını belirtmişlerdir. Burada en dikkat çekici nokta, öğrencilerin okumayı boş zamanlara uygun bir iş olarak tanımlamasıdır.
11. Öğrencilerin çok büyük bir kısmı okuma alışkanlıkları olmadıkları hâlde bunda televizyon, bilgisayar gibi etmenlerin olumsuz etkisinin olmadığını belirtmiştir.
12. Öğrencilerin aile içinde ve arkadaş çevresinde kitap okuma ile ilgili faaliyetleri yok denecek kadar azdır.
13. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaklaşık 3'te 1'lik kısmı okumanın mesleki ve sosyal yararlarına inanmamaktadır.
14. Öğrencilerin çok küçük bir kısmı süreli yayınları takip etmektedir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin önemli bir kısmının yeterli okuma alışkanlığına sahip olmadığı söylenebilir. Bu değerlendirmeler çerçevesince öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması ile ilgili öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları ve sürdürmeleri konusunda en önemli görev ailelere düşmektedir. Okumayan, kitapla iç içe olmayan bir aile içinde yetişen öğrencinin sonradan başarılı bir okur olması beklenmemelidir. Anne ve babaların küçük yaştan itibaren çocuklarına kitap sevgisini aşılamalarının;

beraber kitap okuma, konuşma ve anlatma çalışmaları yapmalarının büyük önemi vardır.

2. Öğrencilerin kitap kavramı ile ilgili önyargılarını yıkmak ve kitaba fiziksel yakınlık kurmalarını sağlamak için kütüphaneler, yeniden düzenlenerek ortaöğretim öğrencilerinin ilgisini çekecek, vakitlerini değerlendirecek yerler hâline getirilebilir.
3. Okul içinde kütüphane veya öğretmenler tarafından okuma programları düzenlenebilir. Okuma programları öğrencilerin ilgi alanlarına, öğrenim gördükleri programların seviyesine ve türüne göre çeşitlilik göstermelidir. Bu programlar aracılığıyla öğrenciler okuma konusunda motive edilmeli ve aynı zamanda kişisel gereksinimlerini karşılayacak bilgi kaynaklarına nasıl erişecekleri konusunda bilinçlendirilmelidirler.

Kaynakça

- Aksaçlıoğlu, A.G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1),3-28.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım: Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ.
- ALA. (1978). *Book Reading and Library Usage. A Study of Habits and Perceptions. New Jersey: Gallup.*
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı Niye Sevmiyoruz? Üniversite Öğrencileri İle Mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 91-100.
- Batur, Z., Gülveren, H., Bek, H., (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3/1, 32-49.
- Gürcan, H. İ. (1999). *Okuma Alışkanlığı ile Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (2008). *Dinleme ve Okuma Öğretimi. Eskişehir*
- Maden, S. (2011). "Hemşire Adaylarının Okuma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi", *EKEV Akademi Dergisi*, ISSN: 1301-6229, 47; 443-462.
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Selvi, I.İ. (1998). *Okuma Alışkanlığı.* İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Kütüphanecilik Dergisi, 4, 165-178.
- Şahin, A., İşcan, A. ve Maden S. (2009). "İlköğretim Öğrencilerinin Okul Kütüphaneleri ve Sınıf Kitaplıklarını Kullanma Durumları (Erzurum İli Örneği)", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* ISSN: 1304-4990, 13(2); 183-196.
- Türk Dil Kurumu (2011). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu*
- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş., (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği* 23, (1), 13-51.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.

XI-XIII. Yüzyıllar Arası Kayseri ve Çevresine Genel Bir Bakış

Abdullah KAYA*

Özet

Türkler tarih boyunca gittikleri yerlerde birçok devletler kurmuş ve medeniyetler tesis etmişlerdir. Türkistan'dan göçler başlayınca dünyanın değişik yönlerine özellikle de batıya doğru göç etmişlerdir. Türkler, Müslüman olduktan sonra da bu göçler devam etmiştir. Oğuzlar, özellikle Selçuklular zamanında Anadolu'ya büyük göç dalgaları halinde gelmeye başlamışlardır. Doğudan batıya doğru olan Oğuz göçleri Osmanlılar döneminde de devam etmiştir. Oğuzlar, Anadolu'ya çadırlarıyla, sürüleriyle bir daha geri dönmek üzere gelmişlerdir. Önce Selçuklular daha sonra da Osmanlılar Anadolu'ya gelen bu Oğuz kitlelerini yeni fethettikleri bölgelere yerleştirerek oraların Türkleşmesini ve İslamlaşmasını sağlamışlardır.

Arapların Bir asır boyunca Anadolu'ya yapmış oldukları seferler önemli sonuçlar doğurmamıştı. Birçoğunda üstünlük sağlasalar da istedikleri başarıyı elde edememişlerdi. Daha sonra Türkler, aynı devletle aynı topraklar üzerinde mücadeleye girişmiş ve kazandıkları başarılar sonucunda buraların bir Türk yurdu olmasını sağlamışlardır.

Kayseri ve çevresi de Selçuklular dönemi Oğuz boylarının yoğun olarak göç ettiği önemli merkezlerden biri olmuştur. Bölgedeki yer adları incelendiğinde durum daha iyi anlaşılmaktadır. Yer adlarında boylara ait izlere sıkça rastlanılmaktadır. Osmanlılar döneminde de Oğuz boylarının Kayseri ve çevresine olan göçleri devam etmiştir. Osmanlılar zamanında gelen boylarla -sonrakilerin önceki akrabalarının yanına gelmiş olabilecekleri varsayımından hareketle Selçuklular döneminde gelenlerin bir kısmının aynı kollardan olması ihtimali yüksektir. Türkler, Kayseri ve çevresine geldiğinde bölgedeki yerel unsurlar içerisinde hâkim olan güç Ermeni ve Rumlardı.

Anahtar Sözcükler: Kayseri, Anadolu, Selçuklular, göç, Oğuz.

A General View to Kayseri and Its Around Between the XIth-XIIIth Centuries Abstract

The Turks with the help of their special abilities founded many more states and established civilizations in the places they went throughout the history. They migrated to different places of the world especially to the west when the immigrations started from the Turkistan from the indispensability. Those immigrations went on after the Turks become Muslim. Oghuzs started to come to Anatolia as big immigration waves especially in the Suljukian times. The Oghuz immigrations from the east to the west went on in the Ottomans' era. Oghuzs come to Anatolia with their tents and herds never to return again. At first Suljuks and then the Ottomans provided the Turkization and Islamization of this Oghuz masses who come to Anatolia settling them at the places they just converted.

The wars did by the Arabs on Anatolia did not provide important results for them for one century. Even though they win many of them they did not achieve the accomplishments as much as they wanted. Then the Turks were to win the same accomplishments fighting with the same state at the same lands and the result was to be very positive for the Turks and they were to provide of this land as a Turkish homeland.

We see well that Kayseri and its environment was one of the important settling places at which Oghuzs settled densely in Seljukian times. It can be seen better when we investigate the names of the regional places. The traces about the tribes can be met in the place names often. The migrations of the Oghuz tribes went on in the Ottomans' era to Kayseri and its environment. Even it is high possibility that the people who come in the Ottomans' era had the same branches with the people who had come in the Seljukian era. The effective factor in this situation is that the last arrivals come to the next to the early peer arrivals. The dominant powers amongst the local elements were the Armenians and Rums when the Turks come to Kayseri and its environment .

Key Words: Kayseri, Anatolia, Seljuks, Migration, Oghuz

* Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, zaravi58@hotmail.com.

Giriş

Hemen hemen Anadolu'nun ortasında ve büyük bir ovanın üzerinde kurulan Kayseri, doğuyu batıya, kuzeyi güneye bağlayan ana yollara hâkimdir. Mısır ve Suriye ile Anadolu'da egemen olan çeşitli devletlerin aralarındaki ilişkilerinden dolayı Kayseri XVI. yüzyıla kadar önemini arttırmıştır ve (Edhem, 1982, s.18) ehemmiyet açısından devrinin Anadolu'nun şehirlerinden aşağıda değildir. Kayseri, tarih boyunca birçok olaylara sahne olmuş ve Danişmentlilerden itibaren inşa edilen vakıf eserler sayesinde Anadolu'da Türk-İslâm kimliği kazanan şehirlerden biri olma hüviyetine kavuşmuştur (Akşit, 1998, s.35).

Kayseri bölgesinin Anadolu'nun diğer vilayetlerinden ayrı bir özelliği de coğrafi konumu itibariyle çok sayıda yaylaya sahip olmasıdır. Başta Tekir yaylası olmak üzere Kayseri ve çevresi Türk boyları için oldukça cazip bir mekândır. Öyle ki, hayvanlarını otlattıkları gibi huzurlu ve uzun süren bir yaz geçiriyorlardı. Kayseri ve çevresine yerleşen Türk boylarından ilk akla gelenler; Kınık, Salur, Çepni, Kızık, Yüreğir, Yıva, Beğdilli, Büğdüz, Döğer, Ağaç-Eri, Üç-Ok, Avşar Ömeroğulları, Yazırlar, Bayatlar, Bayındırlar, Kargınlar, Salurlar, Eymurler, İğdırlar ve Şam Türkmenleridir (Salman, 2003, s.425; Özkan, 2010, s.283-288). Bunlar, Türkistan'dan getirmiş oldukları eski yaşamın kültürel ve geleneksel değerlerini Anadolu'nun diğer yerleri gibi Kayseri ve çevresinde de yaşatarak günümüze ulaşmasını sağlamışlardır.

Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslâmlaşmasında kolonizatör Türk dervişlerinin rolü oldukça büyüktür. *Evhadid'din Kirmanî*, *Ahi Evren*, *Seyyid Burhaneddin* gibi tasavvufî düşüncenin birçok büyükleri hayatlarının bir bölümünü Kayseri'de geçirmişlerdir. Kayseri'ye göç edip yerleşmiş olan Oğuz boyları bu manevi mimarların gözetim ve tedrisatında eğitilmişlerdir. Kısacası bu Alpler, Alperenler, Yesevî dervişleri ve Ahiler, Kayseri'nin kültüründe sosyal hayatında, dinî inanışlarında etkili olup, halkın eğitime katkı sağlamışlardır. Bu dervişlerden *Evhadid'din Kirmanî*, Türkçe sohbet ettiği için Türkmenler arasında etkili olup Anadolu'da oldukça geniş bir nüfuzla sahipti (Bayram, 1995, s.57; Barkan, 1974, s.279-304).

Türkmen halkının yeni vatanı olan Anadolu'da (Kemaleddin, 1934, s.36) iş hayatını ele geçirme teşkilatı olan Ahiliğin kurucusu Ahi Evren, hayatının bir bölümünü Kayseri'de geçirmiştir. Ve eşi Fatma Bacı ile beraber bu Teşkilâtın en güzel ve kapsamlı uygulamasını Kayseri'de yapmıştır. Bugünkü Kayseri kültürü ile esnaf ve ticaret geleneklerinin tarihî kökenleri bu asırlara dayanmaktadır (Ecer, 2001, s.12).

Bu çalışmada Kayseri ve çevresinin ilk olarak Türk hâkimiyetine girişi ile erken Osmanlı dönemi arasındaki genel durumundan bahsedilecektir. Ayrıca bölgeye yapılan Türk ve Ermeni göçlerinin genel

değerlendirmesi yapılacaktır. Çalışmanın bölge tarihine katkı sağlayacağı muhakkaktır.

Türklerin Kayseri ve Çevresine İlk Gelişleri ve Danişmentliler Dönemi

Kayseri, Bizans hâkimiyetinde iken önce Perslerin daha sonra da birçok kez (668, 690-91, 713, 726, 729-30, 732, 785, 806 yıllarında) – İstanbul'a kadar seferler yapan- Arapların eline geçti. VII.YY'da Emevi halifesi Muaviye zamanında Kapadokya bölgesine kadar gelen Araplar, Kayseri'yi yağmalamışlardı (Süryani Mihail, 1944, s.32; Edhem, 1982, s.26). Abbasiler döneminde ise özellikle Türk komutanların yönetiminde Anadolu'ya çok sayıda akınlar yapılmış, Şebinkarahisar, Sivas, Niksar, Amasya, Çankırı, Ankara, Eskişehir, Zamantı (Tomarza, Pınarbaşı, Sarız, Develi ve havalisi), Ulukışla hatta Bergama'ya kadar olan yerler tahrip edilerek pek çok ganimet ve tutsaklarla geriye dönülmüştü. Bu seferler sonucunda Bizans vergiye bağlanmış ancak bir süre sonra İmparator Nikapheros yıllık haracını vermeyince Abbasi halifesi Harun Reşit büyük bir ordu ile Anadolu'ya gelip Kayseri ve çevresini zapt etmişti. Halife tarafından Abbasilere bağlanan bu topraklar, Bizans İmparatoru Phokas tarafından 968'de yeniden ele geçirilene kadar yüz altmış sene Abbasilerde kalmıştı (Uçar, 1990, s.59-61; Edhem, 1982, s.26; Erkiletlioğlu, 1993,s.66-68).

Türklerin fethinden önce Anadolu'yu "Thema"lara bölmüş olan Bizans, Kayseri ve çevresini "Kharsianon Themasi" olarak adlandırmıştı (Ostrogorsky, 1999, s.288). Kayseri'nin yerli halkı Rumlar iken Bizans, Doğu Anadolu'daki Küçük Ermeni krallıklarını XI. YY'ın başlarında Fırat bölgesi, Sivas ve Kayseri havalisine naklederek bölgenin demografik yapısını değiştirmişti (Turan,2002, s.18). Kayseri'nin Müslüman Türklerin eline geçmesinden evvel bölgede var olan diğer bir etnik grup da Hıristiyan Türklerdi²². Bizans, XI. yüzyıldan itibaren, Balkanlardan, Hıristiyan Türkleri, özellikle Müslümanlarla harbettirmek üzere hudut bölgelerine yerleştirmişti. Bundan dolayı Kapadokya ile Toros geçitlerinde Hıristiyan Türkler oldukça fazla bir yoğunluğa sahipti. Sonraki yıllarda Müslüman Türklerle iç içe yaşayan bu insanlar dinleri olan Hıristiyanlığı ve dilleri olan Türkçeyi uzun süre korumuşlardı (Yinanç, 2009, s.21-33).

Oğuz boylarının Türkistan'dan Batı'ya doğru hareketiyle Anadolu'ya doğru büyük bir göç dalgası başlamasıyla. Anadolu'ya gelen Türk kabileleri buraları vatan olarak benimseyip yerleşti (Kurat, 1972, s.293; Turan, 1969, s.77; aynı mlf., 1973, s.232). Kayseri ve çevresinin Türkler tarafından ilk olarak fethi hakkında kesin bilgiler bulunmamakla beraber;

²²XVI.asırdaki Osmanlı Kayseri mahkeme sicillerinde Müslümanlığa geçmiş oldukları görülen ve hem de içlerinde Karakeçili boyuna mensup oldukları açıkça kaydedilmiş olan Hıristiyan Türklerin, Bizans zamanında Anadolu'ya nakledilmiş ve Ortadoks veya Ermeni kilisesine intisap ettiklerinden dolayı Rum ve Ermeni adını almış olan Hıristiyan Türkler olduğu kesindir. Karakeçili Hıristiyanlar'ın bu Peçenek kalıntısından olmaları ihtimal dâhilindedir (Yinanç, 2009, s.22).

Müslüman Türklerin Kayseri'ye geliş tarihi olarak 1067 yılını verebiliriz. Zira bu tarihte büyük Türk kumandanlarından Afşin Bey, Orta Anadolu'ya yaptığı akınlar sırasında Malatya önlerine kadar gelip büyük bir Bizans ordusunu bozguna uğratmış, daha sonra Anadolu'nun içlerine kadar ilerleyerek Kayseri ve havalisini ele geçirmiştir. Kısa aralıklarla Bizanslılar ile Türkler arasında el değiştiren Kayseri, Malazgirt Zaferi'nden sonra kesin olarak Türk hakimiyetine girmiştir (Yinanç, 2009, s.61; Alptekin, 1987, s.16; Yıldız, 1982, s.567; Cahen,1992, s.39; Turan, 1962, s.117-118; Kafalı, 1966, s.5-17; Ünal, 1979, s.196).

Batılı tarihçilerden bir kısmı Kayseri ve çevresinin Tuğrul Bey döneminde, yeğeni Alparslan tarafından alındığını yazarken (Texier, 2002, s.542) Müslüman tarihçiler, Danişmentliler zamanında fethedildiğini belirtir (Edhem, 1982, s.26). Örneğin Reşidü'd-Din, Malazgirt Zaferi'nden sonra Alparslan'ın, Danişment Gazi'ye iktâ olarak; Kayseri, Zamantı, Sivas, Tokat, Amasya, Niksar'ı verdiğini söylemektedir. (Reşidü'din, 1960, s.38). Zahîrî'd-Din Nişâbü'rî (Nişâbü'rî, 1332, s.25), Aksarayî (Mahmud, 1943, s.17), Niğdeli Kadı Ahmed (Ahmed, s.291), Abu'l Farac (Farac, 1987, s.331-332), gibi müverrihler de Emir Danişment Gazi'ye iktâ olarak verilen yerlerin küçük farklarla aynı yerler olduğunu zikretmektedir. Müneccimbaşı ise Emir Danişment'in bölgeye gelişi hakkında şunları anlatır:

“Danişment Gazi, Azerbaycan'da ikamet ediyor ancak düşman sınırlarına akınlarda bulunuyordu. Sultan Alparslan'ın 1063 yılındaki Kafkas seferine Danişment Gazi'de katılarak bölgede Sultana mihmandarlık yapmıştır. Bu seferler sırasında üstün başarılarıyla Sultan Alparslan'ın gözüne giren Emir Danişment Gazi'ye Malatya, Sivas, Tokat, Niksar, Elbistan ve Kayseri (Tomarza, Pınarbaşı, Sarız, Develi ve havalisi), iktâ olarak verilmiştir” (Müneccimbaşı, 2000, s.575-576).

Hatta daha sonraları küffardan alacağı yerlerin de kendisinin olacağını belirterek buralarını vergiden muaf tutmuştu. Sultan Alparslan, kendi hanedanından hiç kimsenin bu topraklara saldırmayacağına dair Danişment Gazi'ye yazılı bir belge dahi vermişti (Solmaz, 2001, s.50-51). Süryani Mihail ise, Kayseri ve çevresinin Türkler tarafından alınışını şöyle anlatır:

“1085 yılında Tanuşman adlı bir Türk emiri Kapadokya'ya taarruz edip Sivas'a, Kayseri'ye ve diğer mıntıkalarına hâkim oldu. Beni Tanuşman ailesinin nüfuz ve kuvveti böyle başlamıştır” (Mihail, 1944, s.30).

İsmail Hami Danişment, metinde geçen “Bené Tanuşman” ‘dan kastın “Benî Danişmen ailesi” olduğunu belirtmektedir (Danişment,1939, s.192).

Her ne kadar Danişment Gazi'nin bölgeye geliş biçimi ve tarihi hakkında ihtilaflar olsa da, aldığı yerler yukarıda zikredildiği gibidir. Emir Danişment Gazi, kendisine iktâ olarak verilen başta Sivas olmak üzere, Malatya, Elbistan, Tokat, Niksar, Amasya, Çankırı, Çorum, Kastamonu, Kayseri, Develi ve havalisini büyük direnişlerle karşılaşmadan Rumlardan alarak ve buralara yerleşerek kendi adına izafeten Danişmentli Devleti'ni kurar (Sevim, 1993, s.101). Kayseri'nin Türkler tarafından fethinde Danişmentli soyunun önemi çok büyüktür. Anadolu'nun vatan olmasında onların oynadıkları rol oldukça fazladır. Sayıları hakkında bir bilgi olmamakla beraber pek kalabalık olmadıkları tahmin edilmektedir. Kayseri'nin çekirdeğini oluşturanlar Danişmentli unvanlı ailedir. Danişmentli topluluğunun içerisinde ise Oğuz boylarının hemen hemen tamamının bulunduğu bilinmektedir (Akbaş, tarihsiz, s.27; Akşit, 1997, s.5). Danişmentliler, ikamet ettikleri bu topraklara doğudan gelen Türk boylarını düzenli bir şekilde durumlarına göre şehir, köy ve yaylalara iskan ettirmişlerdir (Mateos, 2000, s.204; Köprülü, 1994, s.88). Danişmentliler dönemi Kayseri ve çevresine yerleştirilen Türkmen aşiretlerden bir kısmı şöyledir; *Selmanlu sağır, Selmanlu ekber, Sağır, kaşıkçı, Gölegir, Civanşir, Sermayeli, Karalu, Harmandelu* (Refik, 1989, s.125). Kayseri'de özellikle Zamantı'nın geçtiği yerlerdeki mezar taşları incelendiğinde ortak bir bezeme şekli ortaya çıktığı görülmektedir. Mezar taşları bir milletin geçmişi olduğuna göre bu bölgenin geçmişi hakkında bizlere bilgiler vermektedir. Tomarza'ya bağlı Gülveren, Büyük Sövegen ve Güzelce'nin de yer aldığı Zamantı çevresinde bulunan bezemeli Mezar taşları, Türkistan'dan Anadolu'ya eski Türk topluluklarındaki balballarla başlayan ortak bir kültürün bölgedeki uzantısıdır. Türkistan'la kurulan bu bağlantılar bölgeye gelen Türkmenlerin Türkistan kökenli olduğunu göstermektedir. Bu mezar taşlarına göre özellikle XVII. ve XVIII. yüzyıllarda bölgeye gelen Oğuzların büyük bölümünün Avşar aşiretlerinden oluştuğu görülmektedir. Avşarların XVI. yüzyılın ikinci yarısında Kayseri'nin doğusundaki Zamantı boylarına yaylağa çıktıkları biliniyordu. Tomarza'nın Toklar nahiyesi köylerinden pek çoğu Avşarlar'a aitti. Bölgede bazen sorun çıkardıkları Tomarza'daki Ermeni Piskoposun, Moltke'ye söylediği şu sözlerden anlaşılmaktadır. Avşarlar, baştanbaşa haydutlardan oluşan bir oymak değil idiler. Aralarında ipsiz ve sapsızlar kendi oymak halkının da düşmanı olup onlar tarafından da takip olunuyorlardı. Bugün bile Kayseri'de Avşar hattı dediğimizde hemen akla Pınarbaşı, Sarız ve Tomarza gelmektedir. Fakat bu durum bölgeye başka boyların gelmediği anlamına gelmez. Kayseri'nin Tomarza ve çevresine; Evlad-ı Bayat, Bayındır, Çepni, Döğerli, Baynal/Batyal Oymağı gibi boylar da gelip yerleşmiştir (Sümer, 1999, s.282,285,287-291,300; Türkay, 2001, s.29-673; Sağıroğlu Arslan, 2005, s.1,3; Akbaş, tarihsiz, s.35,37,47,69).

Kayseri'nin Tomarza bölgesinde XII.YY'dan önceki dönemlere ait Türk varlığının izleri bulunmaktadır. Bunlardan birisi de "Mikdat Dede Türbesi"dir. Tomarza civarında bulunan bu türbenin kimliği tam olarak tespit edilemese de bu zât köy halkına göre Melik Gazi'nin piridir. Yapısından türbe olduğu anlaşılan bu eserin Türklerin Anadolu'da yerleşme dönemlerinin ilk yüzyılı içinde yapılmış olduğu düşünülmektedir. Kümbet tonozlu, dikdörtgen prizma yapısıyla da, Anadolu'da az bulunan bir Selçuklu devri türbesi olma özelliğini göstermektedir (İlter,1974, s.53-57). XIII ve XIV. yüzyıllarda ise Moğollarla birlikte Anadolu'ya gelen Uygurlar, Kayseri'de *Tac-ı Kızıl* isimli bir mahalle kurarak buraya yerleşmişlerdir (Akbaş, tarihsiz, s.30; Akşit, 1997, s.7). Köseadağ Savaşı sonrası yaşanan Moğol Türkmen katliamından sonra, XIV. yüzyıldan itibaren Türkmenlerin bölgeye gelmeye başladığı, Kayseri ve çevresinin Türkmen obalarının adlarıyla benek benek süslendiği görülüyor. 1500'lü tarihlerde bölgede Salur, Kızık, Yazır, Eymir, Kımık, Döğer, İğdir, Yüreğir, Yıva, Avşar boy adlarına rastlanılmaktadır. XVII. ve XVIII. yüzyıllarda da Kayseri ve çevresine Türkmen göçleri devam etmiştir (Akbaş, tarihsiz, s.30-31; Sümer, 1999, s.355). İlk dönemlerden daha sonra bölgeye gelen oğuz boyları, muhtemeldir ki daha önceleri bölgeye gelen akraba aşiretlerinin yanlarına yerleşmişlerdir²³. Yukarıda zikredildiği gibi Ahmet Nazif Efendi, Kayseri'ye yapılan bu ilk yerleşimleri şöyle anlatmaktadır:

"İslâmiyet nurunun neşr ve tamimi için Türkistan ve Buhara cihetinden bir hayli Müslüman ahali getirildi ve memleketin tecdit ve imarına bir hayli mesai sarf edildi. Rumlardan kalan eski şehrin yıkılması, ovaya, yani şimdiki bulunduğu yere yeni bir şehir inşasına seferber olunmuştur.....İşte Kayseri ahalisinin çoğu, daha önceleri Pelü Türkçesi'yle konuşan Türkistan tarafı Müslüman halkı soylarından olup Afşarların da İran kıta'sında meşhur ve halen mevcut olan Afşar aşireti kavimlerinden ibaret buldukları söylenmektedir." (Ahmet Nazif Efendi, 1987, s.57)

²³ Selçuklu ve beylikler sonrası Kayseri'nin Tomarza bölgesine gelen boy ve aşiretlerin bir kısmı büyük ihtimal Selçuklu dönemi bölgeye gelenlerin akrabalarıydı. Bu yüzden onların yanına gelmiş olabilirler. Selçukludan sonra Tomarza bölgesine yerleştirilen oymaklardan bir kısmı; *Ağcain, Akça Ali, Avşar* Tomarza bölgesine en çok yerleştirilenlerdendir. (<http://www.burhanettinakbas.com>), *Kaçak, Kaman, Kamberlü, Kararecep, Karasu, Kevni, Kımık, Kırıntılı, Kızımlı Yörükleri, Koca nallı, Kozanoğlu, Köpekli, Kuyucaklı, Kurban, Köstere ve Kumarlı Oymaklarıdır.*

Tomarza'da Avşar boyunu temsil eden oymaklar; *Cingözoğlu, Hacıpaşa, İmamkulu, Veziroğlu, Koca nallı, Koca hallı oymaklarıdır.*

Tomarza'da Bayat boyunu temsil eden oymaklar; *Kabaklı ve Kuzugüdenli oymağı'dır*

Tomarza'da Döğer boyunu temsil eden oymaklar; *Döğer ve Köse Döğer'dir.*

Tomarza'da Çepni boyunu temsil eden oymaklar; *Çepni Yörükleri oymağıdır.* (Bunlardan küçük bir kol da Tomarza'ya yerleşmiş ve Yazı Çepni adıyla bir mezra kurmuşlardı)

Tomarza'da Kızık boyunu temsil eden oymaklar ise; *Pusatlı oymağı'dır.* (<http://www.forumyoruk.com/forum/showthread.php?t=2881>; Türkay, 2001, s.29-673)

Kayseri’de Zamantı bölgesi Danişmentliler dönemi, merkezdeki iç çekişmelerde, hanedan mensuplarının sığınmak yerlerinden birisi olmuştur. Danişmentli Melik Muhammed ölünce yerine oğlu Zûnnun’u veliyaht olarak tayin etmiştir. Ancak Sivas meliki olan kardeşi Nizameddin, Melik Muhammed’in karısı ile evlenerek Kayseri’yi almıştır. Melik Muhammedin oğlu Zûnnun ise kendisi için emniyetli gördüğü Zamantı bölgesine sığınarak hayatını kurtarmıştır (Keskin, 2003, s.45).

Danişmentliler dönemi Kayseri ve çevresinde cereyan eden önemli olaylardan birisi de bölge halkına oldukça zor günler yaşatan Haçlı seferleridir. I.Haçlı seferinde İstanbul’dan ilerleyerek Konya’ya daha sonra Eylül ayında Ereğli’ye ulaşan Haçlılar, burada bir süre dinlendiler. Haçlıların ana ordusu Kayseri’ye doğru ilerlerken Türklerin direnişi ile karşılaştı. Onlara karşı bölge halkı tarafından çetin mücadeleler verilmişti. Ancak Haçlı seferlerindeki kahramanlığı dolayısıyla adı velî mertebesine çıkan Emir Hasan, bu seferinde kumandasındaki Türklerle Haçlı ilerleyişini durduramadığı gibi geri çekilirken şehit olmuştur (Turan, 1953, s.546-547; aynı mlf, 2002, s.103-104; Atçeken-Bedirhan, 2004, s.141). Hasan adlı bu şahsın Danişment Gazi’nin dayısı olduğu söylenmektedir (İ.Hakkı Konyalı, 1974, s.301). Asıl Haçlı birlikleri ise, Kayseri bölgesinde ilerlemelerini sürdürürken Antakya önlerine inene kadar tahribatlarına devam ettiler. Haçlılar, Kayseri ve çevresini oldukça büyük zarara uğratmışlardı. Özellikle Kayseri’nin çevresinde Haçlıların güneye iniş yollarına yakın olan bölgeler bu büyük tahribattan hissesine düşeni almıştı. Bölge halkından olan Ermenilerin bir kısmı, Türklerin aleyhine Haçlılarla ittifak ederek onlardan aldıkları cesaret ve güvenle diğer yörelerde olduğu gibi köyleri basmış ve Türk halkına zarar vermişlerdi. Ermenilerin eşkıyalıklarından dolayı bölgeden geçen ticaret yollarının emniyeti de tehlikeye düşmüştü (Turan, 2002, s.103-104).

Selçuklular Dönemi

Uzun süre Danişmentli yönetiminde kalan Kayseri ve çevresi, Türkiye Selçukluları ile Danişmentliler arasındaki hâkimiyet mücadelelerine sahne olmuştu. Danişmentlilerin hamisi olan Şam hükümdarı Nureddin Mahmud Zengi’nin ölümü ile Anadolu’da Türk birliğini kurmak isteyen Selçuklu sultanı II. Kılıç Arslan, Danişmentli topraklarını ele geçirerek 1169 yılında bu hanedanlığın Kayseri ve Zamantı’daki hâkimiyetine son verdi (Mateos, 2000, s.314; Turan, 2002, s.217; Runciman, 1992, s.344-345; Ecer, 2001, s.16; Erkiletlioğlu, 1993, s.89). Selçuklu hâkimiyetine giren Kayseri, birçok önemli olaya ve hanedan çekişmelerine şahit olmuştu. II. Kılıç Arslan, ülkeyi oğulları arasında pay edince Kayseri bölgesi, Nureddin Sultanşah’a düşmüştü (Bibi, 1996, s.41). Fakat bu taksimattan dolayı ülke yeniden kardeşler arası mücadelelerin yaşandığı karışık bir döneme girdi. En sonunda II. Rükneddin Süleymanşah, başta bulunan küçük kardeşi I.

Gıyaseddin Keyhüsrev ile diğer kardeşlerini alt edip Sivas ve Konya'yı da ele geçirerek (Bibi, 1996, s.41; Turan, 2002, s.219-220) devleti tekrar bir çatı altında toplamayı başardı. Selçukluya bağlı olan Kilikya Ermeni Prensi II.Leon ise, saltanat kavgalarının meydana getirdiği boşluktan istifade ederek, etrafına topladığı kuvvetlerle Toroslar'dan hareket edip Kayseri'ye saldırılarda bulunmuştu. Ermenilerin yoğun olduğu bazı yerleri de işgal ederek "*Büyük Leon*" adıyla krallık tacı bile giydi. Yaşanan bu durum üzerine II. Rükneddin Süleymanşah, 1199 yılında isyan eden Leon'un üzerine yürüyüp onu tekrar Selçuklu tabiiyetine bağladı (Sevim, 1983, s.33).

II. Rükneddin Süleymanşah'dan sonra oğlu III. Kılıçarslan sekiz ay kadar saltanatta kaldı. Onun yerine ise amcası I. Gıyaseddin Keyhüsrev ikinci kez tahta geçip, Kayseri'de sikke bastırmıştır. I. Gıyaseddin Keyhüsrev, Alâşehir muharebesinde şehit olunca devlet adamları I. İzzettin Keykavus'u tahta çıkardılar. Bu durum üzerine süratle Kayseri'ye gelen I. Alâeddin Keykubat kaleyi kuşatmıştır. Mubarizeddin Behramşah ve Çavlı, Zeynüddin Beşâre gibi emirler bu kuşatmada görev almıştı. Fakat I. Alâeddin Keykubat, başarılı olamayınca Ankara'ya sığınmak zorunda kalmıştı. Kayseri şahnesi Celâleddin ise başarılarından dolayı *pervâne*'lik makamına burada yükseltildi. Bir süre Selçuklu tahtında kalan I. İzzettin Keykavus verem olup ölünce; Malatya kalesinde esir olan I. Alâeddin Keykubat, Sivas'a gelerek onun yerine tahta geçti. Sultan burada üç gün yas tuttuktan sonra merkez Konya'ya gitmek üzere yola çıkıp Kayseri'ye geldi. Burada büyük bir cülûs töreni yaptı (Edhem, 1982, s.71; Ecer, 2001, s.17-18; Erkiletlioğlu, 1993, s.95).

I. Alâeddin Keykubat döneminde Kayseri birçok önemli olaylara sahne olmuştur. Sultan'ın, Eyyübî Meliki Adil'in kızı ile evlendiği düğün töreni önce Malatya sonra Kayseri'de olmuştu. Gelini karşılamak için Malatya'da bulunan Sultan I. Alâeddin Keykubat'ın Kayseri'ye dönüşünde, Anadolu'dan başka Mısır, Suriye ve Musul'dan gelen çalgıcı ve oyuncular eşliğinde uzun süre unutulmayan görkemli bir düğün töreni yapılmıştır (Edhem, 1982, s.74). I. Alâeddin Keykubat döneminde devletin yüksek mevkilerinden biri olarak Kayseri sübaşılığı Kemâleddin Kâmiyâr'a verilmiştir. Ancak Kemâleddin Kâmiyâr, Kayseri gibi büyük bir vilayetin sübaşılığına tâyin edilirken eski Selçuklu iktalarında olduğu gibi geniş yetkilerin maliki değil sadece maaşlı bir vali ve bölge askerlerinin bir kumandanı olarak tayin edilmiştir. Dikkat çekici olan bu hususun sebebi ise, bu dönemler genelde Kayseri'nin doğrudan Sultanlar tarafından yönetiliyor olmasıydı. (Erkiletlioğlu, 1993, s.148; Turan, 1988, s.75-76). Kayseri, Selçuklunun ikinci bir merkezi olduğu gibi Alâeddin Keykubat kışlarını Alâiye ve Antalya'da, yazlarını da burada geçiriyordu. Aynı zamanda askerî bir merkez konumunda olan Kayseri, I. Alâeddin Keykubat dönemi askerî harekâtların da başlangıç yeri idi. Şehrin bu konumu göz önünde

bulundurulursa Kemaleddin Kâmiyâr yine de büyük bir mevkie atanmıştı (Edhem, 1982, s.27, 74; Turan, 1988, s.80-81). Kayseri'nin çevresinde yer alan Zamantı bölgesi, Türkiye Selçukluları döneminde sürgün yeri olarak da kullanılmıştı. Sultan I. Alaaddin Keykubat, kendisine muhalif beyleri cezalandırırken, birçoğunu öldürtmüş fakat Emir-i Meclis Mübârezeddîn Behramşah'ı gözünün önünden uzaklaştırmak için hizmetçileriyle birlikte Zamantı havzasına göndermişti (Uyumaz, 2003, s.29).

Sultan I.Alâeddin Keykubat döneminde huzurlu bir bölge olan Kayseri ve çevresi, onun yerine geçen II. Gıyaseddin Keyhüsrev döneminde (1237-1246) oldukça hareketli günler yaşamıştır. Moğol tazyikinden dolayı Türkistan'dan gelen Türkmen göçleri bölgede hızlanmış ayrıca vezir Sadettin Köpek sorunu ile Baba İshak isyanı baş göstermişti. Bu olaylarla birlikte Sultan II. Gıyaseddin'in yanlış politikaları Moğol saldırılarını başlattı. 1243 de Köseadağ galibiyeti ile Anadolu içlerinde batıya doğru ilerleyen Moğollar, devletin askerî ve mülki idaresine el koydular. Tokat ve Sivas'ı büyük bir direnişle karşılaşmadan alan Moğollar, Kayseri'de Ahilerin direnişi ile karşılaştıkları için şehri hemen teslim alamadılar. Kayseri, on beş günlük bir kuşatmadan sonra Moğolların ağır kayıplarına rağmen kale içinden bir Ermeni dönmesinin ihaneti sonucu alınabildi. Moğollar, şehre girdikten sonra ahilere ait ev ve iş yerlerini yakıp yıkıp yağma ettiler, çok sayıda Ahi'yi de öldürdüler. On binlerce Ahi'yi ve Bacı'yı esir alıp götürdüler (İbn Bibi, 1996, s.12,73-75; Bayram, 1991, s.84; Sümer, 1999, s.183; Türkmen, 1995, s.1; Ecer, 2001, s.18-20). Böylece Kayseri ve çevresi Moğolların hâkimiyetine girmiş oldu. 1243-1277 yılları arasında yaşanan Moğol baskınları sonucunda Kayseri ve bölgesinde Ahiler başta olmak üzere binlerce adam öldürüldü ve binalar tahrip edildi. Bütün bu yaşanan olaylara ve çekişmelere rağmen Kayseri ve çevresi, Ortaçağ tarihinin en parlak yıllarını Selçuklu hâkimiyeti altında geçirmiştir (Darkot, 1953, s.448).

İlhanlı, Eratna ve Kadı Burhaneddin Dönemleri

Köseadağ mağlubiyetinden sonra devlet adamlarının siyasi ihtiras ve entrikaları sonucu Selçuklular, Moğolların adeta bir oyuncağı haline getirildi. Kudretli hükümdarlar, sağlam devlet adamları ve saadet devri kapanarak devlette gerileme dönemi başladı (Turan, 1988, s.456). II. İzzeddin Keykâvus, IV. Rükneddin Kılıçarslan ve II. Alâeddin Keykûbat'tan sonra 1249-1266 yılları arasında müşterek saltanat dönemi akabinde taht kavgaları başlamıştı. Moğolların desteğiyle IV. Rükneddin Kılıçarslan, devletin başına geçmişti. Bir müddet sonra IV. Rükneddin ile II. İzzeddin arasında yapılan savaşta IV. Rükneddin yenilmiş ve Develi'den Sis'e doğru giderken Türkmenler tarafından yakalanıp Kayseri'ye buradan da II. İzzeddin tarafından Burgulu Kalesi'ne gönderilmişti (Ahmed Eflâkî, 1987, s.151; İbn Bibi, 1996, C.II, s.138-141). 1308 yılında ise son hükümdar II.Gıyaseddin Mesut'un ölümü ile Anadolu Selçukluları tamamen çökerken

İlhanlı hakimiyeti kendini tamamen hissettirmeye başlamıştı. İlhanlılar dönemi Anadolu'nun diğer şehirlerinde olduğu gibi Kayseri'de de birçok önemli olay yaşanmıştı. Bu olaylardan biri de Kayseri kadısı Celâleddin Habib ile Muinüddin Pervane'nin öldürülmesiydi. Memlûk Sultanı Baybars'ın Moğollara karşı yaptığı Kayseri seferinin mesulleri arasında sayılarak daha sonra Anadolu'ya gelen İlhanlı hükümdarı Abaka Han tarafından öldürülmüşlerdi (Sümer, 1999, s.180; Turan, 1988, s.155; Kaymaz, 1970, s.175-179).

İlhanlılar, sonraki yıllarda Anadolu'yu gönderdikleri genel valilerle yönetmeye başladılar. Bunların en güçlüsü Emir Çoban'ın oğlu Timurtaş'tı. İlhanlı hükümdarı Ebu Said'in yaşının küçük olmasından istifade ederek ayaklanan Timurtaş başarılı olamayınca bir rivayete göre Memlûklulara sığınmış diğer bir rivayete göre de idam edilmiştir (Edhem, 1982, 27-28, 132-142; Hakkı, Nafiz, 1998, s.75; Göde, 1994, s.32). Mısır'a sığınan Timurtaş yerine kayın biraderi Uygur Türklerinden Eratna Bey'i vekil olarak bırakmıştır. İlhanlı hükümdarı Ebu Said'e bağlı olan Emir Eratna, onun vefatıyla 1343 yılında Sivas-Erzincan arasındaki Moğolları yenerek Sivas'ta sultanlığını ilan etmiştir. Orta Anadolu'da kurduğu devletinin sınırları; Sivas, Kayseri, Niğde, Ürgüp, Aksaray, Ankara, Amasya, Tokat, Merzifon, Samsun, Erzincan, Şarkîkarahisar, Çorum, Develi-i Karahisar'dan ibaretti. Eretna Devleti'nin merkezi önceleri Sivas iken sonraları Kayseri olmuştur (Göde, 1994, s.32-33; Uzunçarşılı, 1984, s.155; Edhem, 1982, 28,132-142; Yücel, 1989, s.7).

Ülkesini güzel bir şekilde idare eden Emir Eratna'nın 1352 de ölümüyle yerine önce oğlu Mehmet Bey ondan sonra da Alâeddin Ali Bey geçmiştir. Fakat bu dönemlerde devlet iyi yönetilemediğinden dolayı iktisâdi ve siyasî düzen bozulmuştu. Ali Bey'in vefatıyla (Göde, 1990, s.45-46; Hakkı-Nafiz, 1998, s.77-93; Uzunçarşılı, 1984, s.2; Ahmet Tevhid, 1321, s.441) devletin başına 6 yaşındaki oğlu II. Mehmet geçti. Kadı Burhaneddin, ona naip olarak atanmıştı (Esterâbâdî, 1990, s.204, 222). Amasya Emiri Hacı Şadgeldi ise bu durumdan istifade ederek devleti ele geçirmek için Moğol ve Tokatluların da yardımıyla Sivas'a yönelmişti. Kadı Burhaneddin, onun yanındakilerle anlaşıp Hacı Şadgeldi'yi Danişment Köyü önünde öldürtmüştü. Ülke içinde çıkan karışıklıklardan dolayı halkın isteğiyle küçük yaşta II. Mehmet tahtan indirilerek yerine Kadı Burhaneddin geçti. Böylece 1381 yılında Sivas'ta tahta çıkan Kadı Burhaneddin, kendi adıyla anılan devletini Sivas ve Kayseri merkezli olarak kurmuş ve adına hutbe okutup sikke bastırmıştı (Yücel, 1987, s.43; Hakkı-Nafiz, 1998, s.97; Edhem, 1982, 28, 143-146; Uzunçarşılı, 1984, s.159-158). Eratna topraklarının büyük bir kısmı ile beraber Kayseri ve çevresi de Kadı Burhaneddin'in himayesine girmiş oldu. Kayseri bölgesi 1381-1397 yılları arasında onun tarafından idare edilmişti (Sağiroğlu Arslan, 2007, s.20).

Kayseri'ye vali olarak atadığı kız kardeşinin oğlu Şeyh Müeyyed hem Kayserililere baskı ve zulüm yapıyor, hem de Karaman oğlu Alâeddin Bey'in teşviki ve kışkırtmasıyla isyana hazırlanıyordu. Kayseri'nin teslim edileceğini öğrenen Kadı Burhaneddin, Kayseri'yi muhasara etti. Kısa bir kuşatmadan sonra şehre giren Kadı Burhaneddin, arkadaşı Akkoyunlu Kara Yülük Osman'ın araya girmesiyle eniştesini affetse de sözünde durmayarak onu da idam etti (Esterabâdî, 1990, s.461-462, 474). Kadı Burhaneddin ile onun eniştesini kışkırtan Karamanoğulları arasında Kayseri'nin özellikle Develi bölgelerinde bazı mücadeleler yaşanmış ancak Karamanoğulları yenilmiştir (1397) (Ecer, 2001, s.25).

Osmanlılar Dönemi

Yukarıda anlatılan olaydan dolayı yeğeni yüzünden Kadı Burhaneddin'in eski arkadaşı Akkoyunlu hükümdarı Kara Yülük Osman Bey ile arası açılmıştı. Kadı Burhaneddin, 1398 yılında savaşa girdiği Akkoyunlu hükümdarı Kara Yülük Osman Bey'e esir düşmüş; daha sonra da onun tarafından öldürülmüştür. Kara Yülük Osman Bey'e karşı Kadı Burhaneddin'in oğlu Alâeddin Ali ve Sivas halkı, Moğollardan yardım istemiş, fakat şehirlerinin Türkmenler tarafından yağmalanmasından ve yaklaşan Timur tehlikesinden dolayı bundan vazgeçerek Osmanlıdan yardım istemişler. Bu durum üzerine I. Beyazıt, oğlu Süleyman Çelebi'yi büyük bir ordu ile Sivas üzerine göndermiştir. Kara Yülük Osman Bey yenilince Sivas ve Kayseri başta olmak üzere devletin tüm toprakları 1398 yılında Osmanlı idaresine girmiştir (Tihranî, s.44-46; Hoca Sadettin, 1979, s.206; Yücel, 1987, s.42-43; Cunbur, 1985, s.39-48). Ancak 1400'lü yıllara gelince Timur'un Anadolu seferleriyle birçok şehir gibi Kayseri ve çevresi de Osmanlı idaresinden çıkarak Timur'un yönetimine girmişti (Uzunçarşılı, 1983, s.98; Edhem, 1982, s.28). Timur zamanında onun zulmü yüzünden ölen ve göç edenlerden dolayı bölgenin ticarî ve demografik yapısında büyük değişimler yaşanmıştır. Ancak zannımca bölgedeki işbirlikçi Ermeniler Türkler kadar mağdur olmamıştır.

Kayseri'nin Osmanlı topraklarına tam olarak ilhakı Fatih Sultan Mehmet dönemine rastlar. 1473 yılında Akkoyunlu Uzun Hasan'ın mağlubiyetinden sonra Gedik Ahmet Paşa, 1474 senesinde Karamanoğulları'nı tam olarak ortadan kaldırdı. Bu dönemler Karaman topraklarından olan Kayseri tamamen Osmanlı idaresine girmiş oldu. 1476 tarihinde "*Vilayet-i Karaman Liva-i Kayseriye ve İçel*" olarak ilk tahriri yapılan Kayseri bölgesi, bundan sonra Osmanlı'nın Karaman eyâletine bağlı yedi sancaktan birisi olarak varlığını sürdürdü (Gökbilgin, 1950, s.93; Aynı Ali, 1280, s.16).

XI-XIII. yüzyıllar arası Kayseri ve Çevresinin Sosyo-Ekonomik Yapısı

Kayseri bölgesinin eski çağlardan (Asurlular) beri Orta Anadolu'da Doğu-Batı ve Kuzey-Güney ana geçiş yolları üzerinde oluşu burasını her

dönem ticari öneme sahip kılmıştır. Ortaçağda çakışan yollarla merkezi konumunu koruyan Kayseri, Bizans'tan sonraki Selçuklu ve Osmanlılar zamanında da bu önemini yitirmemiştir. Kayseri'nin batısında "Kaniş" (Kültepe), doğusunda "Pazarören-Yabanlu Pazarı" denilen uluslararası dünyanın en büyük fuarı kuruluyordu (Sümer, 1985, s.4-5). Kayseri çevresinde kurulan bir diğer Pazar yeri de Kırşehir yolu üzerindeki "Ziyaret Pazarı"dır (Cahen, 1979, s.162-172; Cantay, 1998, s.106). Kayseri'ye 40 km uzaklıkta yer alan Tomarza ise bu dönemler Kayseri'ye gelip gidenlerin Develi yol güzergâhına yakın küçük bir yerleşim merkezidir. İlçe merkezi ve Erciyes yöresindeki köylerde bulunan yeraltı şehirleri bu tezimizi doğrular niteliktedir. Değişik ülkelerden Kayseri ve çevresine gelen tüccarların yol güzergâhında bulunan yerleşim bölgeleri de bu pazarlardan yeterince istifade etmişlerdi.

Anadolu'nun diğer şehirlerinde olduğu gibi Kayseri ve çevresinde de Türklerden önce buralara yerleşmiş olan gayrimüslim esnaf ve sanatkârlar vardı. Bunlarla birlikte yaşamak, onların karşısında esnaf ve tüccar olarak tutunabilmek için iktisadî ve ticarî bakımdan güçlü olmak gerekiyordu. Türkler, bütün olumsuzluklara rağmen Kayseri bölgesinde Rum ve Ermenilerle bir arada ve barış içinde çatışmaya girmeden varlıklarını sürdürdüler (Ecer, 2001, s.42-43). Üstünlük Türklere geçtikten sonra da Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde Ermeni ve Rumlara karşı hoşgörü ortamı devam etmiştir²⁴.

XI. yüzyıldan sonra Anadolu'nun birçok şehrinde olduğu gibi Kayseri'deki her meslek mensubu da ayrı çarşılarda toplanmıştı. Bunlardan Kayseri'de derici, dokumacı, boyacı, bakırcı, kuyumcu ve kasaplar çarşısının varlığı bilinmektedir (Akşit, 1998, s.43). Bölgede bu düzenin kurulmasında en büyük emek Ahi Evren'indir. Ahi Evren ve hanımı Fatma Bacı Türk kültürü ve İslâm disiplininin Kayseri ve çevresine yerleşmesini, burada kökleşip tüm Anadolu'ya yayılmasını sağlamıştır (Ecer, 1998, s.133).

Daha evvel de bahsettiğimiz üzere Selçuklular zamanında çeşitli Türk boylarına mensup aşiretler, yerleşmek amacıyla Anadolu'nun birçok yerine olduğu gibi Kayseri ve çevresine de gelmişlerdi. Bu göçler sonraki yıllarda da devam etmiştir. Konargöçer olarak bilinen ve yarı göçebe hayat yaşayan aşiretler, Kayseri merkezde Ermenilerin çoğunlukta olması nedeniyle ilk olarak dağ eteklerine köyler kurarak yerleşmeyi tercih etmişlerdi. Şehir dışına yerleşen bu Türkmenlerin göçebe yaşamdan, kentsel yaşama geçişleri bir anda değil, uzun bir süreçte gerçekleşmişti. Aşiretler, hayat tarzlarının gereği olarak kışın şehir ve kasabaların yakınındaki iskân

²⁴Kayseri şer'iyye sicillerindeki kayıtlardan hareketle kaleme alınan şu makale "*Hoşgörü Toplumu'nda Birlikte Yaşamak: Osmanlı Toplumunda Gayr-i Müslim Ermeni Vatandaşları ve Hukuk: Kayseri Örneği*" Kayseri bölgesindeki yerli halka karşı uygulanan hoşgörü ortamını çok güzel bir şekilde anlatmaktadır (Demirci, 2013, s.577-586).

merkezlerine inerken, yazları daha serin olan yaylalara göçerler ve buralarda çoğunlukla hayvancılıkla uğraşırlardı. Yetiştirdikleri hayvanların başında ise koyun, keçi, deve ve at gelirdi. Aşiretler kışlak olarak buldukları yerlerde ihtiyaçlarını giderebilecekleri oranda ziraatla da uğraşmaktadırlar. Selçuklu Türkiye'sinde ekonominin dayandığı üç faaliyetten biri “ziraat” idi. Tarla ekimi, hayvancılık ve bağ-bahçecilikten oluşan ziraatın bu üç dalında da Kayseri ve çevresinde önemli çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Akdağ, 1979, s.28; Sümer, 1949-1950, s.511; Halaçoğlu, 2009, s.XV; Şahin, 1982, s.285). Kayseri ve çevresinde bazı yerlerin dağlık bir yapıya sahip olması Selçuklular döneminde halkın hayvancılıkla ve tarımla uğraşmasında etkili olmuştur (Güler, 1998, s.176). Tarım özellikle Zamantı Irmağı²⁵ ile kolları üzerinde ağırlık kazanmıştı. Meyvenin yanı sıra arpa ve buğday başta olmak üzere birçok tahıl üretimi yapılmıştır. Kayseri’de bölge halkının önemli uğraşlarından biri de dokumacılıktır. Burada dokunan halı, kilim, perde ve kumaşlar zenginlerin zevkine hitap ediyordu (Akdağ, 1979, s.30; Yetkin, 2007, s.103).

Başlangıçta dinî gayeler güden Haçlı seferleri ise, daha sonra iktisadi savaşa dönüşmüş ve Doğu ile Batı arasındaki ticari hayatı yeniden canlandırmıştı (Güçlüay, 1997, s.104). Ticaretle paralellik arz eden ilmî hayat ise Kayseri’de gayet canlı idi (Erkiletlioğlu, 1993, s.151). O günlerden günümüze ulaşan darüşşifa ve medreselerin varlığı bunun en güzel nişanesidir. Şehir halkının büyük bir kısmı, yaygın olan vakıf müesseselerinde çalışıyor veya bağ-bahçe ziraatı yapıyorlardı. Kayseri’nin etrafı hemen hemen bahçelerle çevrili idi. Daha uzak yerleri ise bağlarla donatılmıştı. Kadı Muhyiddin 1277’de Kayseri’yi şöyle tarif etmektedir: “*Şehirde akarsular vardır ve güzel bahçeleri arklar ile sulanır*”. Evliya Çelebi de buna benzer bir tarif ile XVII. yüzyıl Kayseri’sini şöyle anlatır: “*kışın su dolu olan sur etrafındaki hendeğe bahar günlerinde bostan ekerler. Latif sebzesi olur*” (Erkiletlioğlu, 1993, s.148).

XI. yüzyıldan sonra Kayseri, Anadolu’nun diğer şehirlerinde olduğu gibi muhtelif etnik unsurların, muhtelif dinlerin, muhtelif içtimâî tabakaların, muhtelif mesleklere mensup insanların müşterek yaşadığı büyük ticaret ve sanayi merkezlerinden birisiydi (Köprülü, 1994, s.57). Kayseri ve çevresinde gerek etnik menşee gerekse inanç itibariyle çeşitli unsurlar mevcuttu. Yukarıda da bahsedildiği gibi şehir halkını ekseriya Müslim ve gayrimüslim Türklerin yanında Ermeniler ve Rumlar oluşturuyordu. Türklere etki yapabilecek bir güç teşkil etmeyen gayrimüslim unsurlar, barış ortamında

²⁵ Zamantı Irmağı, Tomarza topraklarına Melikviran Köyünde katılmakta olup, sırasıyla Tatar, Akmezar, Köprübaşı, Bostanlı, Sövegenler, Şıhbarak, Böke ve Culha köylerinin arazilerinden geçerek Develi sınırlarına girer. Pınarbaşı’ndan doğup, il sınırlarını aştıktan sonra, Seyhan adını alan ve Akdeniz’e dökülen bu ırmak, toplam 308 km uzunluğundadır. Sınırlarını katettiği köylerde yapılan sulama kanalları, regülâtör ve pompalarla tarımda sulamada büyük ölçüde yararlanılmaktadır (<http://www.tomarza.gov.tr>)

yaşamlarını sürdürdüler (Togan, 1981, s.209). Aynı devirlerde Anadolu'nun başka şehirlerde Yahudilerin bulunduğu biliniyorsa da bunların Kayseri de sakin olduklarına dair kaynaklarda hiçbir işaret yoktur. Evliya Çelebi, Seyahatnamesinde Kayseri'de Yahudilere ait bir havranın varlığını zikretse de diğer kaynaklarca doğrulanmamıştır (Akşit, 1997, s.9).

Kayseri ve çevresinde Ermeni nüfusun yoğunluk nedeni; Selçuklular dönemi Kayseri ve çevresindeki gayrimüslimlerin çoğunu Ermeniler oluştuyordu. Osmanlılar zamanında daha açık olarak görüldüğü üzere bölgede Ermenilerin Rumlardan daha kalabalık olmaları Bizans İmparatorluğunun iskân politikasından dolayıdır (Sevim, 1983, s.9). Bizans, doğudaki Ermenileri Kayseri bölgesine tehcir ederken Malazgirt sonrası bölgedeki Rumların çoğunu da batıya hatta Balkanlara göçürerek buralardaki Rum nüfusun azalmasına neden olmuştu (Akşit, 1997, s.9).

Türkler Anadolu'ya girdiğinde Kars ve Van bölgesinde Senekerim yönetiminde Vaspuragan Ermeni Krallığı bulunuyordu. Derebeylik düzeninde Bizans'a bağlı olan bu krallık, Türklerin Anadolu'ya girişlerini önleyemedi. Anadolu'ya ilk dönem Oğuz akınlarını Urfalı Matheos ve Süryani Mihael şöyle anlatırlar:

“Ok ve yay kullanan uzun saçlı Oğuz süvarileri Ermenileri şaşkına çevirmişlerdi”. Simbat ise ilk Türk akınlarını: *“1016-1017 yıllarında Hıristiyanlar ilâhi bir gazaba uğradılar. Barbar millet büyük bir kalabalık halinde hareket etti. Bunlar Ermenistan'ın Vaspuragan eyaletine girip Hıristiyanları merhametsizce kılıçtan geçirmeye başladılar. Senekerim oğlu Davit'i onların üzerine sevketti, iki taraf şiddetle çarpıştılar. Ermeniler, düşman askerlerinin yaylı ve kadın gibi uzun saçlı olduklarını gördüler. Onlar, ok atışı ile bu silaha karşı tedariksiz olan Ermeni askerlerini kırmaya başladılar”* diye aktarmaktadır (Simbat, 1946, s.18).

Ermeniler doğudan gelen Türk akınlarını önleyemeyince Vaspuragan adı verilen Van gölü havzası, Bizans İmparatoru II. Basil tarafından doğrudan doğruya Bizans'a bağlandı. Daha sonra bölgede oturan 40 bin Ermeni (12 kale 4400 köy ve 115 manastır)²⁶, göçe zorlanarak tarihteki en büyük Ermeni tehciri gerçekleştirildi. Ermeniler, Orta Anadolu'da Sivas, Larissa ve Abara şehirlerine yerleştirildi. Kral Senekerim'in oğlu Davit'e ise, daha sonra İmparatorun emriyle Nikephoros Phokas'ı öldürmesinin mükâfatı olarak Kayseri, Zamantı ve Develi bölgesi verilmişti (Mateos, 2000, s.47-51; Sevim, 2002, s.3; Ersan, 2007, s.16; Kaşgarlı, 1991, s.1093). İşte bu göç olayından dolayı Kayseri ve çevresindeki Ermeni nüfus oldukça fazlaydı. Kayseri'ye gelen

²⁶Müverrih Vardan, Sivas ve Kayseri bölgesine mukabil Senekerim'in Vaspurakan eyaletinde 4000 büyük köy,72 kale ve 10 şehir verdiğini söyler. (Müverrih Vardan,1937:167)

Danışmentlilerin, yavaş yavaş sınırlarını genişletmeye başlamaları bölgede yaşayan Ermeni prensliklerinin yönetim ve egemenliklerinin sona ermesine neden olmuştu (Sevim, 2002, s.19).

Sultan Alparslan, Anı'yi aldıktan sonra, Ermenistan kralı Gagik'i affederek serbest bırakmıştır. O, da Kars'tan çıkıp Roma memleketine gitti. İmparator Dukas, (Dzamındav) Zamantı, Komana, Larisa, Khavadanek ve Kayseri'yi Ermeni Gagik'e vermişti. Gagik, Ermeni atalarının memleketini terk edip beraberindekilerle birlikte Kayseri ve çevresine yerleşti. Gagik, bunların yanı sıra Bizans'tan birçok maddi imkânlar temin etmişti (Müverrih Vardan, 1937, s.167; Mateos, 2000, s.121-122; Sevim, 2002, s.10; Ersan, 2007, s.99; Kaşgarlı, 1991, s.1094). Bu tehcirden önce Kayseri ve çevresinde Ermeni varlığına rastlanılmaktadır. Ermeni Hıristiyanlığının önemli kiliselerinden olan "Panaghia"nın varlığı VI. yüzyıla²⁷ kadar uzanmaktadır. (İlter, 1974, s.51). Kayseri'nin çevresine yerleşen Ermeni kabilelerinin en büyüklerinden biri 1500 kişiden oluştuğu tahmin edilen "Thomas" kabilesidir. Bu kabilenin günümüzdeki Tomarza'nın bulunduğu bölgeye yerleştiği sanılmaktadır. İlçedeki kiliseyi yaptırdığı düşünülen kabilenin ileri gelenlerinden Piskopos Thomas'ın adının zamanla değişime uğrayıp Tomarza adının buradan geldiği iddia edilmektedir (Satoğlu, 2002, s.442).

I. Alâeddin Keykûbat dönemine gelindiğinde Kayseri ve çevresinin hatırı sayılır bir Ermeni varlığına sahip olduğu görülür. 1230 tarihinde I. Alâeddin Keykûbat, Kayseri'de Hıristiyan papazlar ve halk tarafından karşılanmıştı. Bu Hıristiyanlar arasında dolaşan Sultan I. Alâeddin Keykûbat, onların teanni etmelerine (ilahi okumalarını) ve çan çalmalarına izin verdi (Erkiletlioğlu, 1993, s.147; Akşit, 1997, s.10). Bu dönemlerde Kayseri bölgesindeki Ermenilerin çokluğunu gösteren diğer bir örnek de Kayseri subaşılığına atanan Kemaleddin Kâmiyâr'ın lakabıydı. Onun sahip olduğu birçok ismin yanı sıra diğer bir lakabı da "*Rum ve Ermeni illerinin kahramanı*" idi²⁸(Turan, 1988, s.81). Ancak bu dönemlerde alınan vergilerin kimlerden ne kadar alındığı kaydedilmediğinden Anadolu'da yaşayan toplulukların ve dolayısıyla Ermenilerin nüfusunu yaklaşık da olsa tespit etmek mümkün değildir (Ersan, 2007, s.260). Osmanlı döneminde ise 1500 yılına ait Tapu tahrir defterlerindeki verilerden, Kayseri şehri ve bağlı köylerinde 27.711 Müslüman, 2463 Ermeni'nin yaşadığı tespit edilmiştir (Ersan, 2007, s.262).

²⁷ Krautheimer, R. Early Christian and Byzantine Architecture, Great Britain, 1965, s.123 de, iç ve doğu Kapadokya'da haç plânlı kiliselerin "değişmez tip" olduklarını söylerken, Tomarza'dan da söz konusu "Panaghia" kilisesini (VI.yy) örnek olarak gösterir.

²⁸ Kayseri ve çevresinde Rum ve Ermenilere ait bazı mahallelerin ismi şunlardır. İslim Paşa, Hasınlı, Samur, Neseb Hatun, Tac-ı Kızıl, Ekidere, Bahçe, Bahçebaşı, Batman, Büyükkoduncu, Çakaloz, Çivicibektaş, Dadırharput, Kіçikapu, Rum Sultan, Rumyan, Sasık, Selaldı, Sonokço, Sisliyan, Şuturban, Varsak'dır. Kayseri ve çevresinde yer alan bazı Rum ve Ermeni kasaba ve köyleri ise Talas, Tomarza, Germir, Gessi, Zincirdere, Efkere'dir (Erkiletlioğlu, 1993, s.147).

Anadolu Selçuklu hâkimiyetindeki Ermeniler çoğunlukla huzurlu bir hayat yaşamışlardır. Ermeni tarihçi Urfalı Mateos: “*Melikşah’ın Sultanı Allah’ın lütfüne mazhar oldu. Hâkimiyet uzak ülkelere kadar yayıldı ve Ermenilere huzur verdi*” demektedir. Doğu Anadolu ve Suriye seferlerini ise şu cümlelerle anlatır: Dünyanın hâkimi Melikşah sayısız askerlerden mürekkep ordusuyla Romalıların memleketini (Anadolu’yu) fethetmişti. Kalbi Hıristiyanlara karşı şefkatle dolu idi. Geçtiği ülkelerin halkına karşı bir baba gibi davrandı. Birçok şehir ve vilayetler kendi arzuları ile onun idaresine girdi (Mateos, 2000, s.171).

Netice olarak denilebilir ki, geçmişi oldukça eskilere dayanan Kayseri, her dönemde olduğu gibi XI ve XIII. yüzyıllar arasında da tarihî önemini koruyan bir şehir olmuştur. Dünya ticaret yollarının kesiştiği bir kavşak noktasında oluşu burasını geçmişten günümüze ticari açıdan hep ön plana çıkarmıştır. Stratejik konumunun avantajlarını kullanarak özellikle ekonomik alanlarda gelişimini sürdürmüştür. Bu topraklarda kazanılmış olan ticari tecrübe asırlar boyunca nesilden nesile günümüze kadar ulaşmıştır.

Kayseri ve çevresi Asur, Hitit, Pers, Roma, Bizans, Emevi ve Abbasilerden sonra XI. yüzyılda Türklerin eline geçmiştir. 1174 yılında ise Danişmentlilerden Anadolu Selçuklu Sultanı II. Kılıç Arslan’ın hâkimiyetine geçen şehir, XIII. yüzyılın sonlarına kadar en parlak devirlerini yaşamıştır. Selçuklular döneminde Kayseri, Konya ve Sivas gibi birçok kez başkent olmuştu. Sultan I. Alâeddin Keykubât zamanını çoğunlukla Kayseri’de geçirmiş ve Alâiye seferi hariç hemen hemen bütün seferlere buradan çıkmıştı.

Kayseri ve çevresi Oğuz Türklerinin Anadolu’ya gelişiyle birlikte yeni bir hüviyet kazanıp, Türk oymaklarının önemli bir yerleşim merkezi olmuştu. Kayseri ve çevresinde Oğuz boylarının hemen hemen tamamının bulunduğu bilinmektedir. Ancak Zamantı Havzasındaki mezar taşları bize bu bölgede diğer Türk boylarının yanı sıra özellikle Avşar aşiretlerinin de olduğunu haber vermektedir. O dönemler Ermenilerin yoğun olarak bulunduğu Kayseri ve çevresinde Türk boylarına dair isimlere bugün dahi rastlamak mümkündür. Bölgenin idaresi ilk olarak Danişmentliler ile Türklerin eline geçmiş daha sonra diğer Türk beylik ve devletleri arasında el değiştirerek günümüze kadar gelmiştir.

Kaynakça

Kitap

- Abû'l-Farac, G. (BarHebraeus) (1987). Abû'l-Farac Tarihi. (Trc. Ömer Rıza Doğrul), c.I-II, Ankara: TTK yay.
- Ahmet Nazif Efendi (1987). Kayseri Tarihi (Mir'at-i Kayseriyye). Haz. Mehmet Palamutoğlu, Kayseri.
- Ahmed Eflâkî (1987). Ariflerin Menkıbeleri. (çev. Tahsin Yazıcı), C.I, İstanbul.
- Ahmed Tevhid (1321). Meskûkât-ı Kadıme-i İslâmiyye Kataloğu. İstanbul.
- Akbaş, S. B. (tarihsiz). Kayseri'de Yörükler ve Türkmenler. Kayseri.
- Akdağ, M. (1979). Türkiye'nin İktisadi ve İçtimai Tarihi I. İstanbul.
- Aksaraylı Kerimeddin Mahmud (1943). Selçukî Devletleri Tarihi-Aksaraylı Kerimeddin Mahmud'un Müsameret-al-ahyar adlı Farsça tarihinin tercümesi. (çev. M. Nuri Genç Osman-Ön söz ve notlar F.N.Uzluk), Ankara.
- Atçeken, Zeki-Bedirhan, Yaşar (2004). Malazgirt'ten Anavatana Anadolu Selçuklu Devleti Tarihi. Konya.
- Aynî Ali (1280). Kavânîn-i Âl-i Osman. İstanbul.
- Başkumandan Simbat Vekayinamesi 951-1334, (çev.Hrant D. Andreasyan), İstanbul 1946.
- Bayram, M. (1991). Ahi Evren ve Ahi Teşkilatı'nın Kuruluşu. Konya.
- (1995). Ahi Evren Tasavvufi Düşüncenin. Ankara: TDV yay.
- Cahen, C. (1979). Osmanlılardan Önce Anadolu'da Türkler. (Çev. Y. Moran), İstanbul.
- (1992) Türklerin Anadolu'ya İlk Girişi. (Çev.Yaşar Yücel-Bahaeddin Yediylıdız), Ankara: TTK yay.
- Ebu Bekr-İ Tihranî. Kitab-ı Diyarbekriyye, (çev. Mürsel Öztürk), Ankara 2001.
- Ecer, A.Vehbi (2001). XIII. ve XIV. Yüzyıllarda Kayseri Kültür ve Tarihi. Kayseri.
- (Edhem) Eldem, H. (1982). Kayseri Şehri- Selçuklu Tarihin'den Bir Bölüm, (haz. Kemal Göde), Ankara: KTB yay.
- Erkiletlioğlu, H. (1993). Kayseri Tarihi En eski Zamanlardan Osmanlılara kadar. Kayseri.
- Ersan, M. (2007). Selçuklular Zamanında Anadolu'da Ermeniler. Ankara: TTK yay.
- Esterâbâdî, Aziz b. Erdeşir, Bezm ü Rezm, (nşr. Fuad Köprülü), İstanbul 1928, (Türkçe trc. Mürsel Öztürk), Ankara 1990.
- Göde, K. (1990). Sulatan Alaeddin Eratna. Ankara.
- (1994). Eratnalılar (1327-1381). Ankara: TTK yay.
- Halaçoğlu, Y. (2009). Anadolu'da Aşiretler, Cemaatler, Oymaklar (1453-1650). Ankara: TTK yay.
- Hoca Sadettin Efendi (1979). Tacüt Tevarih. C.I, (Neşr.İsmet Parmaksızoğlu), Ankara: TTK yay.
- İbn Bibi, Nâsireddin Hüseyin b.Muhammed, *el-Evamirü'l-Ala'ıye fi'l-Umûri'l-la'ıye*, (*Selçuk- nâme*), (haz.Adnan Sadık Erzi), I. Tıpkı Basım, Ankara 1956; çev.Mürsel Öztürk, C.I-II, Ankara 1996.
- İbrahim Hakkı Konyalı (1974). Abideleri ve Kitabeleri ile Niğde-Aksaray Tarihi. İstanbul.
- İsmail Hakkı-Rıdvan Nafiz (1998). Sivas Şehri (haz. Recep Toparlı). Sivas: STSO yay.

- Kaşgarlı, M. A. (1991). Anadolu'da Ermenilerin Yerleşim Noktaları-Büyük Ermenistan. Ankara: TTK yay.
- Kaymaz, N. (1970). Pervane Muinüddin Süleyman. Ankara.
- Kemaleddin, Kara Mehmet Ağa Zade (1934). Erciyes Kayseri'si ve Tarihine Bir Bakış. Kayseri.
- Keskin, M. (2003). Türkiye Selçuklu Devleti Tarihi Sultan I. Mesut Dönemi (1116-1155). Ankara: TTK yay.
- Köprülü, M. F. (1994). Osmanlı İmparatorluğu'nun Kuruluşu. Ankara: TTK yay.
- Müneccimbaşı Ahmed B. Lütfullah, Camiü'd-düvel Selçuklular Tarihi -I, (Yayınlayan, Ali Öngül), İzmir 2000.
- Müverrih Vardan (1937). Türk Fütuhatı Tarihi,(889-1269). (çev. Hrant D. Andreasyan), İstanbul.
- Niğdeli Kadı Ahmed, el-Veledü's-Şefik, nr.4518, vr.291.
- Ostrogorsky, G. (1999). Bizans Devleti Tarihi. (Çev. Fikret Işıltan), Ankara: TTK yay.
- Refik, A. (1989). Anadolu'da Türk Aşiretleri (966-1200). İstanbul.
- Reşidüddin, Câmîu't-tevârih. (nşr. Ahmet Ateş), Ankara, 1960.
- Runciman, S. (1992). Haçlı Seferleri Tarihi -II-. (çev. Fikret Işıltan), Ankara.
- Sağıroğlu Arslan, A. (2007). Develi İlçesindeki Bezemeli Mezar Taşları. Kayseri.
- (2005). Kayseri Zamanı Irmağı Çevresindeki Bezemeli Mezar Taşları. Kayseri.
- Sevim, A. (2002). Genel Çizgileriyle Selçuklu-Ermeni İlişkileri, Ankara: TTK.
- (1983) Selçuklu-Ermeni İlişkileri. Ankara.
- (1993) Anadolu'nun Fethi, Selçuklular Dönemi. Ankara.
- Sümer, F. (1999). Oğuzlar (Türkmenler). İstanbul: TDAV yay.
- Süryani Patrik Mihail'in Vakainâmesi, Birinci kısım 622-1042, (Basılmamıştır. çev. Hrant D. Andreasyan), Ankara 1944.
- Texier, C. (2002). Küçük Asya. çev. Ali Suat, C.III. Ankara.
- Togan, Z. V. (1981). Umumi Türk Tarihine Giriş. İstanbul.
- Turan, O. (2002). Selçuklular Zamanında Türkiye. İstanbul.
- (1988). Türkiye Selçukluları Hakkında Resmi Vesikalar, Ankara: TTK yay.
- (1962). Selçuklular Tarihi ve Türk-İslâm Medeniyeti. İstanbul.
- Türkay, C. (2001). Osmanlı İmparatorluğu'nda Oymak, Aşiret ve Cemaatlar. İstanbul: İşaret yay.
- Türkmen, K. (1995). Eratna Beyliği Sikkeleri. Kayseri.
- Uçar, Ş. (1990). Anadolu'da İslâm-Bizans Mücadelesi. İstanbul.
- Urfalı Mateos Vekayi-Nâmesi (952-1136) ve Papaz Grigor'un Zeyli (1136- 1162), çev. Hrant D. Andreasyan, notlar. Edouard Dulaurer-Halil Yınanç, Ankara 2000.
- Uyumaz, E. (2003). Sultan I. Alaeddin Keykubat Devri Türkiye Selçuklu Devleti Siyasî Tarihi (1220- 1237). Ankara.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1983). Osmanlı Tarihi. C.II, Ankara: TTK Basımevi.
- (1984). Anadolu Beylikleri ve Akkoyunlu, Karakoyunlu Devletleri. Ankara: TTK yay. Basımevi.
- Ünal, O. (1979). Türkiye Tarihine Giriş-Horasan'dan Anadolu'ya. Ankara.

Yinanç, M. H. (2009). Türkiye Tarihi Selçuklular Devri-I. (Yayına Sunan: Refet Yinanç, Ankara.

Yücel, Y. (1989). Anadolu Beylikleri Hakkında Araştırmalar. C.II, Ankara.

----- (1987). Kadı Burhaneddin. Ankara: KTB yay.

Zahîrî'd-Din Nişâbü'rî, Selçuk-nâme, nşr. İrec Afşar, Tahran 1332.

Editörlü Kitap

Danişmend, İ. H. (1939). Süryani Mihail Vakayinamesi. *Türklük*, II/9, İstanbul.

Darkot, B. (1955). Kayseri. *İslâm Ansiklopedisi*, C.VI., İstanbul, s.484-491.

Satoğlu, A. (2002). Kayseri Ansiklopedisi. Kültür Bakanlığı, Ankara.

Yıldız, H. D. (1982). Anadolu Türk Tarihi. Anadolu Uygurlikları Ansiklopedisi, C.III, İstanbul, s.567.

Hakemli Dergideki Makale

Barkan, Ö. L. (1974). İslâm Devirlerinin Kolonizatör Türk Dervişleri ve Zaviyeler. *Vakıflar Dergisi*, İstanbul, S.2, s.279-304.

Cunbur, M. (1985). Kadı Burhaneddin'in Ölümü ve Türbesiyle İlgili Menkıbe ve İnanışlar. *Türk Kültürü Dergisi*, Ankara, s.39-48.

Demirci, S. (2013). Hoşgörü Toplumu'nda Birlikte Yaşamak: Osmanlı Toplumunda Gayri-i Müslim Ermeni Vatandaşları ve Hukuk: Kayseri Örneği. *Jasss International Journal of Social Science*, Volume 6 Issue 1, p. 577-586, February.

Gökbilgin, M. T. (1950). XVI. Asır Başlarında Kayseri Şehri ve Livası. *Z. V. Togan Armağanı*, İstanbul, s.93-108.

İlter, F. (1974). Kayseri-Tomarza Gezisi Üzerine Notlar ve Mikdat Dede Türbesi. *Anadolu (Anatolia) Dergisi*, S.18, Ankara, s.51-58.

Kafalı, M. (1966). Anadolu'nun Fethi ve Türkleşmesi. *Erdem*, Ankara, S.22, s.5-17.

Sümer, F. (1985). Yabancı Pazarı, Selçuklular Devrinde Milletlerarası Büyük Bir Fuar. *TDAD*, İstanbul, s.1-99.

Sümer, F. XVI. Asırda Anadolu, Suriye ve Irak'ta Yaşayan Türk Aşiretlerine Umumi Bir Bakış. *İÜİFM*, C. XI, İstanbul 1949-1950, s.510-522.

Şahin, İ. (1982). Osmanlı İmparatorluğu'nda Konar-Göçer Aşiretlerin Hukukî Nizamları. *Türk Kültürü*, XX/227, Ankara, s.285-295.

Turan, O. (1953). Selçuk Türkiye'si Din Tarihine Dair Bir Kaynak. *Köprülü Armağanı*, İstanbul, s.531-564.

Basılmamış Lisansüstü Tezler

Solmaz, S. (2001). *Danişmentliler Devleti ve Kültürel Mirasları*. Basılmamış Doktora Tezi, SÜ. Sos. Bil. Ens., Konya.

Yetkin, N. (2007). *136 Numaralı Tahrir Defterine Göre XVI. Yüzyıl Sonlarında Kayseri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

ERIC Dokümanı

Özkan, S. H. (2010). XVI.Yüzyıl Sonlarında Tomarza, Tomarza ve Kayseri Çevresinde

Oğuzlar. *History Studies International Journal Of History*, Editör: Osman Köse, Volume 2/3.

Sempozyum/Konferans, Toplantı ve Proceedings

Akşit, A. (1997). Selçuklular Devrinde Kayseri Şehrinin Nüfus ve Etnik Durumu. *I. Kayseri ve Yöresi Tarih Sempozyumu Bildirileri (11-12 Nisan 1996)*, Kayseri, s.3-13.

- (1998). Selçuklular Devrinde Kayseri Şehrinin Fiziki Yapısı. *II. Kayseri ve Yöresi Tarih Sempozyumu Bildirileri (16-17 Nisan 1998)*, Kayseri, s.35-47.
- Alptekin, C. (1987). Selçuklular döneminde Kayseri. *I. Kayseri Kültür ve Sanat Haftası Konuşmaları ve Tebliğler*, Kayseri, s.16-18.
- Cantay, G. (1998). Kayseri ve Kervanyolları-I. *II. Kayseri ve Yöresi Tarih Sempozyumu Bildirileri(16-17 Nisan 1998)*, Kayseri, s.101-113.
- Ecer, A. V. (1998). Ahi Evren'in Kayseri'de Yirmi Yılı. *II. Kayseri ve Yöresi Tarih Sempozyumu Bildirileri (16-17 Nisan 1998)*, Kayseri, s.127-139.
- Güçlüay, S. (1997). Selçuklular Dönemi Kayseri'nin Ticari İmkanları. *I. Kayseri ve Yöresi Tarih Sempozyumu Bildirileri (11-12 Nisan 1996)*, Kayseri, s.103-111.
- Güler, A. (1998). Alaaddin Keykubad (1220-1237) Zamanında Kayseri Şehrinin Stratejik Önemi. *II. Kayseri ve Yöresi Tarih Sempozyumu Bildirileri (16-17 Nisan 1998)*, Kayseri, s.171-179.
- Salman, H. (2003). 1350-1400 Yılları Arasında Kayseri ve Civarında Boy ve Oymaklar. *IV. Kayseri ve Yöresi Tarih Sempozyumu Bildirileri (10-11 Nisan 2003)*, Kayseri, s.425-442.

Web sitesi

<http://www.burhanettinakbas.com> (18.02.2013)

<http://www.forumyoruk.com/forum/showthread.php?t=2881> (23.03.2013)

<http://www.tomarza.gov.tr> (12.05.2013)

Öğretmen Adaylarının Cinsellik Konusundaki Tutumlarının Cinsiyet ve Cinsel Deneyimlerine Göre İncelenmesi*

Ümit DENİZ**
Aysel TÜFEKÇİ***
Ömer Rıfki ÖNDER****

Özet

Öğretmen adaylarının cinsellik konusundaki tutumlarının cinsiyet ve cinsel deneyim değişkenlerine göre incelenmesi amacı ile yapılan araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın evrenini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde okuyan lisans öğrencileri oluşturmuştur. 1407 öğretmen adayının katıldığı çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan anket aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde öncelikle betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsellikle ilgili tutumlara ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine ve cinsel deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ki-kare testi ile sınıanmıştır. Cinsellikle ilgili tutumlara ilişkin birçok görüşün cinsiyet ve cinsel deneyim değişkeni ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Kız öğretmen adaylarının cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar ile ilgili tutum ve görüşlerde istatistiksel olarak da anlamlılık yaratacak düzeyde doğru görüşü benimsedikleri saptanmıştır. Evlilik öncesi erkeklerin cinsel ilişki kurmasını erkek öğretmen adayları daha çok uygun bulmuşlar, cinsellik konusunda konuşma ve kızkılık zararının önemli olma durumunu da erkekler istatistiksel olarak da anlamlı olacak şekilde daha çok belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Cinsel bilgi, cinsel davranışlar, cinsel tutumlar, cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar, cinsel gelişim, öğretmen adayları.

A Study into the Attitudes of Candidate Teachers over Sexuality in Terms of Sex and Their Sexual Experience

Abstract

The current study which was carried out to investigate the attitudes of candidate teachers over sexuality in terms of sex and their sexual experience is a descriptive survey. The population of the study comprised of undergraduate students attending to Gazi University, Faculty of Education. In the study that was carried out with the participation of 1407 candidate students, data was collected through a questionnaire prepared by the researchers. Descriptive statistics were used to analyze the data. Whether the views of candidate teachers over the attitudes with regard to sexuality in terms of sex and their sexual experience was statistically significant was tested through chi-square. It was found that a great many views over the attitudes with regard to sexuality were related to sexuality and sexual experience variable. It was also found that female candidates of teachers adopted a true idea in their attitudes and views with regard to sexually transmitted diseases at a significant level. Male candidates of teachers found having a sexual relation before marriage more suitable and again male candidates indicated the status of talking about sexuality and the importance of hymen more at a statistically significant level.

Key Words: Sexual knowledge, sexual behaviors, sexual attitudes, sexually transmitted diseases (STI), sexual development, candidate teachers

* Bu makale, Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında yapılan "Öğretmen Adaylarının Cinsel Bilgi, Tutum ve Davranışları" adlı projeden üretilmiştir.

** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, sea_edu2003@yahoo.com

*** Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.

**** Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

Giriş

Cinsiyet, bireyin kadın ya da erkek olarak gösterdiği genetik, fizyolojik ve biyolojik özelliklerdir. Toplumun kadın ve erkek olarak bireye yönelik algısı ve beklentisi ise toplumsal cinsiyet olarak adlandırılmaktadır. Kadın ve erkeğin sosyal olarak belirlenen rollerini ve sorumluluklarını anlatır (Sağlık Bakanlığı, 2005).

Yaşam boyu süren cinsellik, cinsel yönelim ve davranışlar ile kendilik kavramının bütünleşmesidir (Brown, 2000). Bireyin içinde büyüdüğü ailenin ve toplumun değer yargıları, kültürü, medya, din, ekonomik, politik çevre ve biyolojik yapı gibi birçok faktörden etkilenir. Bu faktörlerin etkisi ile cinsel kimlik, cinsel özdeşim, cinsiyet rolleri, cinsel yönelim, cinsel tutum ve davranışlar şekillenir (Kaplan ve Sadock 2004; Sağlık Bakanlığı, 2005).

Günümüzde birçok faktörün etkisiyle, cinsel davranışların erken yaşlarda başladığı bilinmektedir. Erken başlayan cinsel yaşam, yetersiz bilgi, deneyim ve henüz olgunlaşmamış tutum ve davranışlar nedeni ile çocukları ve gençleri risk altında bırakmaktadır (World Health Organization, 1993; Graber, Brooks-Gunn, Galen, 1998). Bu riskler toplumsal baskı, cinsel istismar, istenmeyen gebelikler ve düşükler, cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar, madde bağımlılığı, paralı seks, şiddet olarak belirtilebilir (Oswalt, Cameron, Koob, 2005; Sağlık Bakanlığı, 2005). Cinsel yolla bulaşan hastalıklar en sık 20-24 yaş grubunda görülmektedir. Bu grubu sırası ile 15-19 ve 25-29 yaş grubu izlemektedir. 15-19 yaş grubunda cinsel yolla bulaşan hastalıkların kızlarda daha yaygın olduğu belirtilmektedir (Lerner ve Galambos, 1998). Ayrıca gençler, içinde yaşadıkları kültür ve koşullara göre farklı düzeylerde etkilenmektedir. Örneğin evlilik öncesi cinsel ilişki yaşama konusunda, birçok ülkede erkeklere daha hoşgörülü yaklaşılabilir (Orçun, Aras, Açık, 2003).

Çocukların ve gençlerin diğer konularda olduğu gibi cinsellik konusunda istedik davranışlar geliştirmesi ve birçok riskli durumdan korunabilmesi için de bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bireylerin bu konularda bilgilendirilmeleri ve eğitilmeleri yaşlarına uygun olarak erken çocuklukta başlar ve hayatın her aşamasında devam eder. Bu eğitim, cinsel gelişim, üreme sağlığı, kişilerarası ilişkiler, şefkat, yakınlık, vücut imajı, toplumsal cinsiyet rolleri gibi konuları içeren biyolojik, sosyokültürel, psikolojik boyutları kapsar ve bilgi, beceri ve tutum kazandırmayı hedefler (Bulut ve diğer. 2003).

Cinsel eğitimin ilk sorumlusu ailedir. Aile diğer konularda olduğu gibi cinsellik konusunda da çocuğa bilgi, beceri ve tutum kazandırmalıdır. Ancak birçok toplumda aileler çocuklarının cinselliği öğrenmelerini istememekte ya da istenmedik şekilde öğrenmelerine neden olabilmektedir. Bu eksik ya da yanlışlar, yaşam boyu yoğun ilgi duyulan cinsellik

konusunda çocukları medya, arkadaş gibi diğer kaynaklara sürükleyebilmektedir. Bu kaynaklar yanlış olabilmekte, çocuk ve ergenlerin gelişmelerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenlerle bu eğitimin aileden sonra profesyonel bir şekilde okullarda sürmesi dünyada benimsenen bir yaklaşım olmuştur (Bulut ve diğer. 2003; Oswalt ve diğer. 2005).

Ülkemizde ve Dünya’da ergen, genç ve yetişkinlerin cinsel bilgi, tutum ve davranışlarını araştıran birçok araştırma bulunmaktadır. Öğretmen adayları ile de yapılmış birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak bu konuda, ülkemizde en büyük eğitim fakültesi niteliğinde olan Gazi Eğitim Fakültesi öğretmen adayları ile yapılmış çalışmaların olmaması dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerini akademik olarak yetiştirmenin yanı sıra, onlara gelişimsel birçok konuda rehber olma, iyi şekilde hayata hazırlanmalarında temel kaynak olma sorumlulukları da vardır. Bu nedenlerle, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının kendilerini cinsellik eğitiminde yeterli ve rahat hissetmeleri için fırsatlar yaratılması ve yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiği birçok çalışmada vurgulanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının cinsellik konusundaki tutumlarının cinsiyet ve cinsel deneyim değişkenlerine göre incelenmesidir.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Arseven, 2001; Karasar, 2002).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde 2011-2012 öğretim yılında öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinin tümü oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, toplam 11 Anabilim Dalından rastgele seçilen toplam 1407 öğrenci (evrenin %15’i) oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan anket aracılığı ile toplanmıştır. “Öğretmen adaylarının cinsel bilgi, tutum ve davranışları” adlı projede kullanılmak üzere hazırlanan ankette, cinsel bilgi, tutum ve davranışları belirlemeye yönelik toplam 67 soruya yer verilmiştir. Anket 7 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüne göre yapılan düzenlemelerden sonra pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama Gazi Eğitim Fakültesinde eğitim gören ve araştırmaya alınmayan toplam 50 öğrenci ile yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, ankete son şekli verilmiştir.

Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırma verileri öncelikle betimsel istatistiksel yöntemler kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsellik ile ilgili tutum ve görüşlerinin, frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir. Bu görüşlerin, cinsiyet ve cinsel deneyime göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı da ki-kare testi ile sınanmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmen adayı sayısı 1407 olmasına karşın bazı sorulara bazı öğretmen adaylarının yanıt vermemesi nedeni ile bu sayı bazı tutum ve görüşlerde daha az olarak saptanmıştır. Bu makalede, proje verilerini toplamak amacı ile doldurulan anketteki toplam on beş sorudan elde edilen veriler kullanılmış ve sadece istatistiksel olarak anlamlı olanlar tablolara yansıtılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Öğretmen adaylarının cinsellik konusundaki tutumlarının cinsiyet ve cinsel deneyimlerine göre incelenmesi amacı ile yapılan çalışmanın bulguları Tablo 1, 2 ve 3'te sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar ile İlgili Tutum ve Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Görüşler		Cinsiyet				χ^2 p
		Kız		Erkek		
		f	%	f	%	
Cinsel yolla bulaşan bir hastalığım olsaydı, test yaptırmadan da bilirdim	Katılmıyorum	889	84,2	252	75,4	13,171 ,000
	Kararsızım	167	15,8	82	24,6	
	Toplam	1056	100,0	334	100,0	
Cinsel yolla bulaşan hastalığım olup olmadığını bilmeme gerek yok çünkü varsa yapılabilecek bir şey yok	Katılmıyorum	953	90,3	279	83,8	10,878 ,001
	Kararsızım	102	9,7	54	16,2	
	Toplam	1055	100,0	333	100,0	
Cinsel ilişkide bulunduğum kişinin cinsel yolla bulaşan bir hastalığı olsa bana söylemese bile anlarım	Katılmıyorum	941	89,3	271	81,4	14,315 ,000
	Kararsızım	113	10,7	62	18,6	
	Toplam	1054	100,0	333	100,0	

Öğretmen adaylarının cinsel yolla bulaşan hastalıklar ile ilgili tutum ve görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de görülmektedir. "Cinsel yolla bulaşan bir hastalığım olsaydı, test yaptırmadan da bilirdim" ifadesine kızların %84,2'si, erkeklerin %75,4'ü "Katılmıyorum" yanıtını vermişler, diğerleri kararsız olduğunu belirtmişlerdir. Anket formunda "Katılıyorum" seçeneğine de yer verilmiştir ancak işaretlenmediği için tablolarda sunulmamıştır.

“Cinsel yolla bulaşan hastalığının olup olmadığını bilmeme gerek yok, çünkü varsa yapılabilecek bir şey yok” tutum ifadesine kızların % 90,3’ü, erkeklerin ise % 83,8’i katılmadığını diğerleri ise kararsız olduğunu savunmuşlardır.

“Cinsel ilişkide bulunduğum kişinin cinsel yolla bulaşan bir hastalığı olsa bana söylemese bile anlarım” tutum ifadesine kızların % 89,3’ünün, erkeklerin % 81,4’ünün “Katılmıyorum” yanıtını verdiği, diğerlerinin ise kararsız olduğu belirlenmiştir. Kızlarla erkekler arasında bu tutum ifadelerine verilen yanıtlar açısından istatistiksel olarak fark önemlidir.

Öğretmen adaylarının bu bilgilere sahip olarak hem kendilerini birçok problemden korumaları, hem de öğrencilerine rehberlik etmelerinin, tüm topluma kazandırılması gereken temel yaşam becerileri açısından önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının cevaplarında “Kararsızım” ifadesinin yer alması ya da bu soruları cevapsız bırakmaları, bu konuda tüm öğretmen adaylarının yeterli bilgiye sahip olmadığını düşündürmektedir. Tüm öğretmen adaylarının bu görüşlere “Katılmıyorum” cevabı ile yaklaşması en istendik durumdur. Öğretmenlerin herhangi bir konuda sahip olduğu tutumlar öğrencilerini etkiler. Birçok konuda çocuk ya da öğrenciye yaklaşım konusunda çoğu öğretmenin değil tüm öğretmenlerin doğru yaklaşımı gerekir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Cinsel İlişki ile İlgili Konulardaki Tutum ve Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Görüşler		Cinsiyet				χ^2
		Kız		Erkek		
		f	%	f	%	p
Evlilik öncesi erkeklerin cinsel ilişki kurması uygun mudur?	Evet	209	22,1	114	39,1	30,030
	Hayır	803	77,9	205	60,9	,000
	Toplam	1012	100,0	319	100,0	
Başkaları ile cinsellik hakkında rahat konuşur musunuz?	Evet	677	66,0	249	79,0	19,245
	Hayır	349	34,0	66	21,0	,000
	Toplam	1026	100,0	315	100,0	
Cinselliğin doğal bir ihtiyaç olması nedeni ile erkekler, yasal olduğu ve kendilerine/başkalarına fiziksel, psikolojik, sosyal yönden zarar vermediği sürece, istediklerinde cinsel ilişkide bulunabilirler	Katılmıyorum	560	53,5	146	44,2	8,581
	Kararsızım	487	46,5	184	55,8	,002
	Toplam	1047	100,0	330	100,0	
Evlili bir kadın kendi istemleriyle uyumuna bile eşinin cinsel taleplerini karşılamak zorundadır	Katılmıyorum	663	62,9	148	44,7	34,345
	Kararsızım	391	37,1	183	55,3	,000
	Toplam	1054	100,0	331	100,0	
Evlendiğinde eşler kızlık zarını önemsemeli midir?	Evet	659	65,5	240	76,4	16,119
	Hayır	347	34,5	74	23,6	,000
	Toplam	1006	100,0	314	100,0	

Tablodan da görüldüğü gibi, “Evlilik öncesi erkeklerin cinsel ilişki kurması uygun mudur?” sorusuna kız öğretmen adaylarının % 22,1’i, erkek adayların ise % 39,1’i “Evet” yanıtı vermişlerdir. Bu soruya verilen yanıtlar yönünden kızlar ile erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir (p=0,000). Bu sonuç, öğretmen adaylarının bu konudaki tutumlarında cinsiyetlerinin etkili olduğunu ve evlilik öncesi erkeklerin cinsel ilişki kurmasını erkek adayların kızlara göre daha yüksek oranda benimsediğini göstermektedir.

Yamamoto (2006), Japon üniversitesi öğrencilerinin cinsel tutum ve davranışlarını incelediği çalışmasında erkek öğrencilerin %90’ının, kız öğrencilerin ise %83’ünün evlilik öncesinde cinsel ilişkiye girmeyi düşündüklerini, erkek öğrencilerin %8’inin, kız öğrencilerin %3’ünün evlilik

sonrasında evlilik dışı cinsel ilişkinin yanlış olduğunu savunduklarını belirtmiştir. Bu çalışmada ise erkeklerin evlilik öncesi cinsel ilişki yaşamalarını uygun bulan öğretmen adaylarının oranı oldukça düşüktür.

Wellings ve diğer. (2006), 59 ülkeden elde edilen cinsel davranış verilerini analiz ettikleri çalışmada cinsel davranışın bölge ve cinsiyete göre değişme gösterdiğini bulmuşlardır. Her ne kadar erken yaşta cinsel yaşantı yönünde dünya çapında bir eğilim olduğu doğrulanmamışsa da, evlenme yaşının giderek yükselmesi nedeniyle, evlilik öncesi cinsel yaşantı oranında küresel bir artış olduğu bulunmuştur. Bu bulgunun daha çok gelişmiş ülkelerde ve kadınlardan çok erkekler arasında kendini gösterdiği tespit edilmiştir. Tek eşliliğin küresel düzeyde egemen olduğu ancak, son bir yıl içinde birden fazla partnerle cinsel ilişki yaşamının kadınlardan çok erkeklerde ve endüstrileşmemiş ülkelere çok endüstrileşmiş ülkelere ortaya çıktığı görülmüştür. Her iki çalışmada da bu araştırma sonucunu destekler tarzda erkeklerin evlilik öncesi ilişki kurması ya da bu durumun uygun görülmesi erkekler arasında daha yaygındır.

“Başkaları ile cinsellik hakkında rahat konuşur musunuz?” sorusuna kız öğretmen adaylarının % 66,0’sının, erkek adayların ise %79,0’unun “Evet” yanıtını verdiği saptanmıştır. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlar cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=0,000$). Bu sonuç erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre cinsellik hakkında daha rahat konuştuklarını göstermektedir. Cinsellik konusunda rahat konuşabilme konusunda kız öğretmen adaylarının oranının erkeklere göre daha az olması, toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olabilir. Bu durum, öğretmen adaylarının, kendi öğrencilerini de, programlı bir eğitim dışında, toplum kültürü ile oluşturmuş oldukları tutumlar ile etkileyebileceklerini düşündürebilir.

Cinsel rollere ilişkin önyargılar cinsellik konusundaki sosyal beklenti ve davranışlar üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Marston ve King, 2006). Gençlerin aileleriyle, öğretmenleri ile cinsellik ve diğer konularda rahatça konuşabilmeleri, olaylara eleştirel yaklaşabilmelerine ve cinsellik konusunda değerler geliştirebilmelerine katkı sağlar. Aileler cinsel eğitimden sıklıkla uzak durmaktadırlar. Mastürbasyon, homoseksüellik, cinsel haz, cinsellikle ilgili değerler, tutum oluşturma, doğru ve yanlışları konuşma gibi birçok konudan kaçınmaktadırlar (Ryan, 2000). Cinsellikle ilgili verdikleri bilgiler ise sınırlı olmaktadır. Öğrencilerin bu konularda rahatça konuşabilecekleri ve kendilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak en doğru kaynak öğretmen olmalıdır. Öğretmenin bu konuda öğrencilerini geliştirebilmesinin temel koşulu doğru tutumlara sahip olmasıdır.

“Erkekler yasal olduğu sürece cinsel ilişkide bulunabilirler” tutum ifadesine kızların % 53,5’inin, erkeklerin % 44,2’sinin katılmadığı diğerlerinin ise kararsız olduğu saptanmıştır. Bu tutum ifadesinde cinsiyete

göre istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilmiştir ($p=0,002$). Bu sonuca göre kız öğretmen adaylarının erkek adaylara göre daha yüksek oranda erkeklerin yasal olduğu sürece cinsel ilişkiye girmelerine karşı oldukları söylenebilir.

“Evli bir kadın kendi istemleriyle uyuşmasa bile eşinin cinsel taleplerini karşılamak zorundadır” tutum ifadesine kızların % 62,9’u, erkeklerin % 44,7’si “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Bu tutum ifadesine verilen yanıtlar cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=0,000$). Bu sonuca göre erkek öğretmen adaylarının daha yüksek oranda evli bir kadının eşinin cinsel isteklerini karşılaması gerektiğine inandıkları söylenebilir.

“Evlenildiğinde eşler kızlık zararını önemsemeli midir?” sorusuna kızların % 65,5’i, erkeklerin ise %76,4’ü “Evet” yanıtını vermişlerdir. Bu soruya verilen yanıtlar yönünden kızlar ile erkekler arasındaki fark istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p=0,000$). Her iki cinsiyette de öğretmen adaylarının çoğunluğu, evlenildiğinde kızlık zararının önemsenmesi gerektiğini belirtmekle birlikte, istatistiksel olarak fark yaratacak düzeyde erkeklerin daha yüksek olarak belirtmesi, bu konudaki tutumda cinsiyetin etkili olduğunu ve kızlık zararını erkeklerin daha çok önemsedğini göstermektedir. Tüm dünyada ilk cinsel ilişkiye başlama yaşının geciktirilmesi yönündeki çabaların, gençleri, cinsel yaşantının getireceği birçok sorundan ve enfeksiyon hastalıklarından koruyacağı düşünülmektedir. Gençlerin daha çok sosyal yaşantılara ve eğitim almaya yönlendirilmeleri, bedensel, ruhsal, sosyal açıdan daha çok olgunlaşmalarına ve kendi değerlerini oluşturarak daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve daha sağlıklı sorumluluk alabilmelerine yol açacaktır. Ancak gençlerin bireysel olarak olgunlaşmaları yalnızca sosyal yaşantıya ve bireysel gelişme çabalarına bırakılmayarak, örgün eğitim kapsamında bu konularda yapılacak kasıtlı eğitimlerle de sağlanmalıdır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Cinsel İlişki ile İlgili Konulardaki Tutum ve Görüşlerinin Cinsel Deneyimlerine Göre Dağılımı

Görüşler	Cinsel deneyim					χ^2
	Oldu			O l m a d ı	p	
		f	%			
Bir kadının cinsel ilişkiden keyif alması benim değerlerime göre uygun değildir	Katılmıyorum	362	92,3	67 4	72,2	65,833 ,000
	Kararsızım	30	7,7	26 0	27,8	
	Toplam	392	100,0	93 4	100,0	
Cinselliğin doğal bir ihtiyaç olması nedeni ile kadınlar, yasal olduğu ve kendilerine/başkalarına fiziksel, psikolojik, sosyal yönden zarar vermediği sürece, istediklerinde cinsel ilişkide bulunabilirler	Katılmıyorum	169	43,0	57 1	60,9	36,090 ,000
	Kararsızım	224	57,0	36 6	39,1	
	Toplam	393	100,0	93 7	100,0	
Evlilik öncesi erkeklerin cinsel ilişki kurması uygun mudur?	Evet	214	56,5	12 8	43,5	252,85 6 ,000
	Hayır	165	43,5	79 8	86,2	
	Toplam	379	100,0	92 6	100,0	
Evlilik öncesi kadınların cinsel ilişki kurması uygun mudur?	Evet	112	29,7	42 4,5	4,5	163,34 2 ,000
	Hayır	265	70,3	88 6	95,5	
	Toplam	377	100,0	92 8	100,0	
Evlendiğinde eşler kızkılık zarını önemsemeli midir?	Evet	218	57,1	65 8	73,0	
	Hayır	164	42,9	24 2	27,0	
	Toplam	382	100,0	90 0	100,0	

Tablo 3'te öğretmen adaylarının cinsel ilişki ile ilgili konulardaki tutum ve görüşlerinin cinsel deneyimlerine göre dağılımı görülmektedir. “Bir kadının cinsel ilişkiden keyif alması benim değerlerime göre uygun değildir” görüşüne cinsel deneyimi olduğunu belirten öğretmen adaylarının %92,3'ü, cinsel deneyimi olmadığını belirtenlerin ise %72,2'si katılmadığını ifade etmiştir. “Cinselliğin doğal bir ihtiyaç olması nedeni ile kadınlar, yasal olduğu ve kendilerine/başkalarına fiziksel, psikolojik, sosyal yönden zarar vermediği sürece, istediklerinde cinsel ilişkide bulunabilirler” görüşüne cinsel deneyim yaşayanların %43'ü, cinsel deneyim yaşamayanların ise %60,9'u katılmadığını belirtmiştir. Cinsel deneyim yaşama durumuna göre her iki görüşte de istatistiksel olarak fark bulunmuştur.

Evlilik öncesi erkeklerin cinsel ilişki kurmasını, cinsel deneyimi olanların %56,5'inin, cinsel deneyimi olmayanların ise %43,5'inin uygun bulunduğu saptanmıştır. Evlilik öncesi kadınların cinsel ilişki kurmasını, cinsel deneyimi olanların %29,7'sinin, cinsel deneyimi olmayanların ise %4,5'inin uygun bulunduğu tespit edilmiştir. "Evlenildiğinde eşler kızlık zararını önemsemeli midir?" görüşünü cinsel deneyimli adayların %57,1'inin, cinsel deneyimi olmayanların ise %73'ünün desteklediği belirlenmiştir. İstatistiksel olarak da farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Ülkemizde evlilik öncesi ilişki yaygın olarak kızlar için uygun görülmemektedir (Çok, Gray, Ersever,2001). Bu çalışmada da cinsel deneyimi olmayanların çok azının kadınların evlilik öncesi cinsel ilişki kurmasını uygun görmesi, öğretmen adaylarının cinsellikle ilgili tutum ve görüşlerinin eğitimlerinden çok toplumsal kültürün etkisinde olduğunu düşündürmektedir. Öğretmen adaylarının cinsellik konusundaki sorumluluk ve riskleri bilerek ve cinsiyet değişkeninin etkisinde kalmayarak rehberlik etmelerinin öğrencilerine daha çok katkı sağlayacağı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının cinsellik konusundaki tutumlarının cinsiyet ve cinsel deneyimlerine göre incelenmesi amacı ile yapılan bu çalışmada sonuç ve öneriler aşağıda özetlenmiştir.

- Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1407 öğretmen adayının katıldığı bu çalışmada kız öğretmen adayları cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar ile ilgili tutum ve görüşlerde istatistiksel olarak da anlamlılık yaratacak düzeyde doğru görüşler benimsemişlerdir.
- Evlilik öncesi erkeklerin cinsel ilişki kurmasını erkek öğretmen adayları daha çok uygun bulmuşlar, cinsellik konusunda konuşma ve kızlık zararının önemli olma durumunu da erkekler istatistiksel olarak da anlamlı olacak şekilde daha çok belirtmişlerdir.
- Cinsel deneyimi olan öğretmen adayları evlilik öncesinde kadınların ve erkeklerin cinsel ilişki kurmasının uygun olduğunu daha yüksek oranda, cinsel deneyimi olmayanlar ise evlenildiğinde eşlerin kızlık zararını önemsemesi gerektiğini daha yüksek oranda ifade etmişlerdir.

Bu sonuçlar doğrultusunda; öğretmen adaylarının cinsellik ile ilgili konularda doğru tutum ve davranış geliştirmelerinin rastlantıya bırakılmayarak doğru yöntem ve yaklaşımlar ile eğitimde programlı hale getirilmesi, böylece ileriki yıllarda öğrencileri ile olan çalışmalarında bu konudaki görüş, tutum ve davranışlarının önemini kavramaları ve öğrencilerine rehberlik edecek bilgi ve beceriye sahip olmalarının sağlanması önerilebilir.

Kaynakça

- Arseven, A. D. (2001). Alan Araştırma Yöntemi. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Brown, R.T. (2000). Adolescent Sexuality At The Dawn Of The 21st Century. *Adolesc Med*, 11, 19-34.
- Bulut, A. Çokar, M. Eylen, B. Akalın, A. Gürşimşek, I. Hamurcu, H. Nalbant, H. Oksal, A. Ortaylı, N. (2003). Öğretmen Ve Öğretmen Adayları İçin Cinsel Sağlık Eğitimi. İstanbul: Uygun Matbaası.
- Çok, F. Gray, L.A. Ersever, H. (2001). Turkish University Students' Sexual Behavior, Knowledge, Attitudes And Perceptions Of Risk Related To HIV/AIDS. *Culture, Sexuality and Health*, 3, 81-99.
- Graber, J.A. Brooks-Gunn, J. Galen, B.R. (1998). Betwixt and Between Sexuality in The Context Of Adolescence Transitions; in: New Perspectives on Adolescent Risk Behavior. Jessor R (Ed.), Cambridge University Press, 270-307.
- Kaplan, H.I. Sadock, B.J. (2004). İnsan Cinselliği, Klinik Psikiyatri içinde, E. Abay (Çev Ed.) Ankara: Nobel Tıp Kitap. Ltd. Şti s:243-267.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lerner, R.M. Galambos, N.L. (1998). Adolescent Development: Challenges and Opportunities for Research, Programs and Policies. Annual. Review of Psychology, 49, 413-446.
- Marston, C. ve King, E. (2006). Factors That Shape Young People's Sexual Behaviour: A Systematic Review. *Lancet*, 368, 1581-1600.
- Orçun, E. Aras, Ş. Açık, R. (2003). Üniversiteli Gençlerin Cinsel Tutum Ve Davranışları. *Jinekoloji ve Obstetrik Dergisi*, 17(3), 169-174.
- Oswalt, S.B. Cameron, K.A. and Koob, J.J. (2005). Sexual Regret in College Students. *Archives of Sexual Behavior*, 34, 663-669.
- Ryan, G. (2000). Childhood Sexuality: A Decade Of Study. Part I: Research And Curriculum Development. *Child Abuse Negl*, 24, 33-48.
- Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü (2005). Cinsel Sağlık/Üreme Sağlığı. Ankara. ISBN 975-590-132-9.
- Yamamoto, K. (2006). Cross-Sectional Study On Attitudes Toward Sex And Sexual Behaviour Among Japanese College Students. *Journal of Physiological Anthropology*, 25, 221-227.
- Wellings, K. Collumbien, M. Slaymaker, E. Sing, S. Hodges, Z. Patel, D. Bagos, N. (2006). Sexual Behaviour in Context: A Global Perspective. *Lancet*, 368, 1706-1728.
- World Health Organization (1993). The Health of Young People; A Challenge and a Promise. Geneva.

Birinci Dünya Savaşı'ndan Sonra Avrupa Barışı İçin Önemli Bir Adım: Locarno Konferansı

Erkan CEVİZLİLER*
Ali Servet ÖNCÜ**

Özet

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra, Almanya'ya kabul ettirilen Versailles Antlaşması'yla Avrupa'daki denge bozulmuş, kıta büyük güvenlik problemleri ile karşı karşıya kalmıştır. Bu durum da Birinci Dünya Savaşı gibi bir felaketten sonra dahi silahlanmanın artırılmasını beraberinde getirmiştir. Ayrıca galip devletler Almanya'ya yüklenen tamarat ve tazminat borçlarıyla zararlarını karşılamayı ve ekonomilerini düzeltmeyi amaçlamışlardır. Bu durum Almanya'nın ekonomisinin daha da bozulmasına neden olmuş, bundan Avrupa ekonomisi de büyük ölçüde etkilenmiştir. Avrupa'nın kötü gidişatını düzeltmek için çareler aranmış ve birçok konferans düzenlenmiştir. Fakat bu konferansların hiçbiri beklenen sonuçları vermemiştir. Bir süre sonra taraflar arasında belli bir yumuşama dönemi başlamış ve İsviçre'nin Locarno kentinde bir konferans düzenlenmesi kararlaştırılmıştır. Konferansa Almanya, İngiltere, Fransa, Belçika, İtalya, Polonya ve Çekoslovakya katılmıştır. Konferansın konusunu bir güvenlik antlaşmasının yapılması, Almanya'nın Milletler Cemiyeti'ne girmesi ve oluşacak anlaşmazlıklarda başvurmak üzere hakem usulünün uygulanması oluşturmuştur. Konferansın sonucunda bir nihai protokol kabul edilmiş Almanya, İngiltere, Fransa, Belçika ve İtalya arasında Güvenlik Antlaşması yapılmıştır. Ayrıca Almanya ile Fransa, Belçika, Polonya ve Çekoslovakya Devletleri arasında Tahkim Sözleşmeleri kabul edilmiştir. Antlaşma ve sözleşmelerin imza töreni Londra'da yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Locarno, Konferans, Avrupa, Güvenlik Antlaşması, Tahkim Sözleşmeleri

An Important Step towards European Peace after World War I: The Locarno Conference

Abstract

The balance in Europe was impaired by the Treaty of Versailles imposed on Germany after World War I and the continent faced major security challenges. It brought about the increasing armament even after a disaster such as World War I. The victorious countries also intended to cover their losses and fix their economy with the reparations and compensation payments imposed on Germany. It led to a further deterioration in German economy, which in turn greatly affected European Economy. Remedies were sought and many conferences were held in order to ameliorate the unfavourable situation in Europe. However, none of these conferences yielded expected outcomes. After a while, the parties started to act in moderation and decided to hold a conference at Locarno, Switzerland. The conference was attended by Germany, England, France, Belgium, Italy, Poland and the Czech Republic. The main topics of the agenda consisted of the establishment of a security treaty, Germany's admission to the League of Nations, and the use of arbitration to settle disputes. As a result of the conference, a final protocol was adopted and a security pact was concluded between Germany, England, France, Belgium and Italy. In addition, arbitration treaties were also concluded separately by Germany with France, Belgium, Poland, and Czechoslovakia. The said instruments were signed in London.

Key Words: Locarno, Conference, Europe, Security Pact, Arbitration Treaties

* Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, erkanc@atauni.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, İİBF, Uluslararası İlişkiler Bölümü, aliservetonc@atauni.edu.tr

Giriş

İki yüz yılı aşkın bir süre Avrupa'nın zirvedeki gücü olmak için mücadele eden Fransa, galip olmasına rağmen Birinci Dünya Savaşı sonrasında, sınırlarını yenilmiş olan Almanya'ya karşı bile koruyabilme kapasitesi olduğuna inanmayan bir devlet haline gelmişti. Savaş Fransa'yı tüketmiş, herkeste barışın daha çok felaket getireceğine dair bir düşünce oluşmuştu. Var olmak için savaştan Fransa, şimdi de bir nevi kişiliği için kavga vermeye başlamıştı. Bundan dolayı da savaştan sonraki dönemde dış politikasını, tekrar güçlenip kendisi için tehlike oluşturmasının önüne geçmek için, Almanya'yı askeri, siyasi ve ekonomik olarak sınırlandırmak temeline oturtmuştu. Birinci Dünya Savaşı'nın sonunda, ortaya çıkan sorunlara çözüm bulmak, dünyada bozulan güç dengesini yeniden oluşturmak ve mağlup olan devletlerle imzalanacak barış antlaşmalarını hazırlamak üzere, 18 Ocak 1919'da toplanan Paris Barış Konferansı'nı da bu politikasını gerçekleştirmek için bir fırsat olarak görmüştü. Bu nedenle birçok meselenin görüşüldüğü konferansta, en çok tartışılan meselelerden birisi Fransa'nın güvenlik sorunu olmuştu (Macmillan, 2004, s.67; Kissinger, 2000, s.212). Müttefikleri her ne kadar Fransa'nın Almanya karşısında kendi durumunu abarttığını ve gereksiz bir endişe taşıdığını düşünüyorlardıysa da, Fransız devlet adamları ülkelerinin durumunu çok iyi tahlil edebiliyorlardı. 1880 yılında Fransızlar Avrupa nüfusunun yüzde 15,7 sini oluştururken, 1900'de bu oran yüzde 9,7 ye düşmüştü. Yine 1920'de Fransa'nın nüfusu kırk bir milyon iken Almanya'nın nüfusu altmış beş milyona ulaşmıştı. Daha da önemlisi Fransa'nın ekonomik seyri endişe vericiydi. 1850'de kıtadaki en büyük sanayi devleti iken, 1880'de Almanya'nın çelik, kömür ve demir üretimi kendi üretimini geçmişti. 1913 tarihinde iki ülke arasındaki fark daha da açılmış, Fransa Almanya'nın iki yüz yetmiş dokuz milyon ton kömür üretimine karşı, kırk bir milyon ton kömür üretebilmişti (Kissinger, 2000, s.213). Esasen Fransa'nın Birinci Dünya Savaşı sırasındaki durumu da pek içi açıcı değildi. Savaş sırasında müttefiklerinin yardımı olmasaydı, Almanya karşısında mağlup olacağı çok açık bir gerçektir (Esmer, 1953, s.5-6). Daha da önemlisi son elli yıl içerisinde iki defa Alman işgaline uğramıştı. Bütün bu göstergeler, Fransa'yı bir başka Alman işgali olasılığından korkar hale getirmişti (Kissinger, 2000, s.217).

Bu korku yüzünden, Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Fransa'daki bir kısım çevreler Almanya'nın 1648 Westphalia Antlaşması'na²⁹ göre

²⁹Avrupa'daki Katolik-Protestan çatışması temelinde son büyük savaş dizisi olup, 1618-1648 yılları arasında yaşanan Otuz Yıl Savaşları sonunda yapılan Münster ve Osnabrück toplantılarının sonucundaki uzlaşma metinlerinin birleştirilmesiyle oluşan bu antlaşmaya göre Kutsal Roma Germen İmparatorluğu fiilen ortadan kalkmış ve içindeki üç yüz kadar Alman prensliği mutlak egemen siyasal birimler haline gelmiştir. Bu antlaşma ile Viyana'daki imparatorun bu Alman Devletleri üzerindeki yetkileri sembolik duruma getirilmiş, Kutsal Roma Germen İmparatorluğu'nun bir konfederasyon kadar bile yetkisi

yapılandırılmasını isterken, Başbakan Clemenceau Almanya'nın Frankfurt Antlaşması³⁰ öncesindeki sınırlarına ve statüsüne dönmesi gerektiğini savunuyordu (Potyemkin v.d., III, 2009, s.26). Bu isteklere uygun olarak Fransa, Paris Barış Konferansı'nda, Alman işgali tehlikesine karşı Ren Nehri'nin iki ülkeyi ayıran sınır olarak tespit edilmesinde ısrar etmişti (Esmer, 1953, s.6). Zaten Fransa, 1917 yılı Şubat ayında Rus Çarlığı ile yaptığı gizli bir antlaşma ile Alsace Lorraine bölgesi ile birlikte bütün Saar kömür havzasını almayı planlamış ve iki devlet Fransız Alman sınırını Ren Nehri olarak tespit etmişlerdi. Yine antlaşmaya göre bu ırmağın sol yakasında bulunan toprakların Almanya'dan ayrılıp özerk ve tarafsız bölgeler haline getirilmesi kabul edilmişti. Buna karşılık Fransa, İstanbul ve Boğazları Rusya'ya bırakmış, ayrıca bu devletin batı sınırını istediği gibi çizmesine izin vermişti (Potyemkin v.d., III, 2009, s.26). Ancak Ren Havzası'nın Almanya'dan ayrılması yönündeki Fransız talebi Amerikan politikalarına ters düşüyordu. “*Böyle bir barış, savunduğumuz bütün değerlere karşı olur*” diyen Paris Barış Konferansı'ndaki Amerikan delegeleri, Ren Havzası'nın Almanya'dan ayrılmasının ve buraya sürekli bir müttefik kuvveti yerleştirilmesinin, Almanlarda düşmanlık hissi yaratacağını savunuyorlardı. İngilizler de benzer bir görüşteydi ve İngiliz delegesi Philip Kerr, Fransa'nın baş görüşmecisi Andre Tardieu'ya, İngiltere'nin Ren Devlet'ini bir karışıklık ve zayıflık kaynağı olarak gördüğünü söylemişti (Kissinger, 2000, s.218). Ne var ki Fransa'nın bu konudaki ısrarcı tavrı devam etti. Bunun üzerine Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere, Ren Bölgesi'nin Almanya'dan ayrılmaması için Fransa'ya askeri garanti vermeyi en uygun çözüm olarak gördüler. Fransa Başbakanı Clemenceau ise güvenciyi Ren Bölgesi'nin Almanya'dan ayrılması yerine değil, ona ilave olarak kabul edebileceğini söyledi. Nihayetinde, ABD ve İngiltere'nin direktmeleriyle Ren Bölgesi'nin Almanya'dan koparılması fikrinden vazgeçildi. Bu iki devlet, muhtemel bir Alman saldırısı karşısında Fransa'ya garanti verip askeri yardım vaat eden antlaşmalar yaptılar. Antlaşmalar Versailles Antlaşması ile aynı tarihte, yani 28 Haziran 1919'da imzalandı (Esmer, 1953, s.6-7).

kalmamış ve adeta devletlerarası bir örgüte dönüşmüştür. (Hasgüler, Uludağ, 2010, s.20-22; Potyemkin v.d., I, 2009, s.200-204.)

³⁰ Sedan Savaşı'ndan sonra 1 Mayıs 1871'de imzalanan Frankfurt Barışı'ndan önceki statü, Prusya ile Avusturya'nın yaptığı Sadowa Savaşı'ndan sonra imzalanan Prag Barışı'yla belirlenmişti ve buna göre Avusturya Viyana Kongresi ile kurulan otuz dokuz yapılı Germen Konfederasyonu'ndan çekilmiş ve bu konfederasyon ortadan kalkmıştır. Bunu yerine Germen Konfederasyonu Main Nehri'nin kuzeyi ve güneyi olmak üzere ikiye ayrılmış, Main Nehri'nin kuzeyinde bulunan devletler Prusya'nın başkanlığı altında Kuzey Germen Konfederasyonu'nu teşkil etmişler, Main Nehri'nin güneyindeki devletler de ayrı bir konfederasyon meydana getirmişlerdir. Yine Slezvig ve Holstein Prusya'ya katılmış Avusturya bu iki bölge üzerindeki haklarından vazgeçmiştir. (Armaoğlu, 1999, s.313-315.)

Versailles Antlaşması ve Sonrasında Yaşanan Gelişmeler

Müttefiklerle Almanya arasındaki savaşın bittiğini ilan eden Versailles Antlaşması, Wilson'un ilan ettiği prensiplere rağmen siyasi, ekonomik ve askeri konularda ağır ve cezalandırıcı hükümler içeriyordu. İktisatçıların uyarılarına karşın, Birinci Dünya Savaşı'nın galip devletleri ekonomik bakımdan çökmüş olan Almanya'nın bir dünya krizi doğuracağını hesap edemediklerinden, sivil vatandaşlarının uğradıkları zararların Almanya tarafından ödenmesini talep etmişlerdi. Müttefikler, diğer ekonomik cezaları ise beş milyar dolar olarak hesaplamış ve bunun da bir an önce nakit veya mal olarak ödenmesini istemişlerdi. Versailles Antlaşması'na göre Almanlar, Doğu Fransa'nın işgali sırasında buradaki kömür ocaklarını tahrip etmeleri nedeniyle Fransa'ya tazminat olarak büyük miktarlarda kömür ve Alman denizaltılar tarafından batırılan gemilere karşılık İngiltere'ye Alman ticaret filosunun büyük kısmını vermeyi kabul etmişlerdi. Yine bu antlaşmayla Almanya'nın yedi milyar doları bulan dış varlıklarına el konulmuş, Almanya'nın belli başlı nehirleri uluslararası statüye kavuşturularak, gümrük tarifelerini yükseltme hakkı sınırlandırılmıştı (Sander, 2008a, s.402-403; Kıssinger, 2000, s.223-224; Esmer, 1953, s.7; Potyemkin v.d., III, 2009, s.70-71).

Fakat ağır ekonomik hükümler taşıyan Versailles Antlaşması ABD senatosunda onaylanmadığı gibi, bu devletin Fransa'ya bir Alman saldırısı karşısında verdiği garantileri içeren aynı tarihli antlaşma da senato tarafından kabul edilmedi. Bu durum ABD ile imzalanan garanti antlaşmasıyla birlikte uygulanacak İngiliz garanti antlaşmasını da hükümsüz bıraktı (Esmer, 1953, s.7).

Güvenlik konularında ki beklentileri karşılanmayan ve hayal kırıklığına uğrayan Fransa, bundan sonra Avrupa'nın küçük devletleriyle karşılıklı yardım antlaşmaları imzaladı ve geniş bir ittifak sistemi kurdu. Avrupa'da tıpkı Fransa gibi güvenliği konusunda endişeler taşıyan iki devlet, Belçika ve Polonya idi. Belçika 1830 yılında Hollanda'dan ayrılarak bağımsız olmuş, 1839 yılında ise İngiltere, Fransa, Avusturya ve Prusya tarafından tarafsızlığı ilan edilmişti. Belçika'nın bu tarafsızlığı Birinci Dünya Savaşı'na kadar devam etmiş, fakat tarafsız olmak bu devleti Alman işgalinden kurtaramamıştı. Bundan dolayı Belçika, Birinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonra Fransa ile bir ittifak ilişkisi içerisine girdi ve 7 Eylül 1920 tarihinde iki devlet arasında bir ittifak antlaşması imzalandı. Antlaşmaya göre bir Alman saldırısı durumunda iki devletin birbirlerine yardım etmesi kararlaştırıldı. Antlaşma, Milletler Cemiyeti'ne bildirilmesine rağmen hükümleri gizli tutuldu ve bu antlaşmanın karşılığı olarak Fransa, Lüksemburg'un Belçika ile gümrük birliği yapmasına izin verdi (Esmer, 1953, s.7-8). Polonya ise Doğu Avrupa'nın önemli ve büyük devletlerinden birisi olmasına rağmen, XVIII. Yüzyılın sonlarında Prusya, Avusturya ve

Rusya tarafından birkaç kez paylaşılmış ve haritadan silinmişti. Polonya'nın tekrar kurulabilmesi için, topraklarını aralarında paylaşan bu üç devletin Birinci Dünya Savaşı'nda mağlup olması gerekiyordu ki savaşın sonunda bu durum gerçekleşti ve savaştan sonra yirmi sekiz milyonluk bir Polonya kuruldu. Fransa yeni Polonya'yı doğu Avrupa'da biraz da Çarlık Rusya'sının yerinde görüyordu. Bolşevik devriminden sonra Sovyetler Birliği'nin Fransa ile müttefikliği artık mümkün olmadığı için, Fransa doğudaki bu kaybı bir dereceye kadar Polonya ile telafi edebileceğini düşünüyordu. Almanya ile Sovyetler Birliği'nin arasında sıkışmış olan Polonya da Fransa ile müttefik olmaya sıcak bakmaktaydı.

Bütün bunlardan dolayı, doğu sınırının tespiti yüzünden başlayan Sovyet Rusya Polonya savaşı³¹ devam ederken, 1920 yılı yaz aylarında Varşova'ya bir askeri heyet gönderen Fransa bu şehrin savunması için yardım etmişti. Görüşmeler sonrası Fransa ile Polonya arasında 19 Şubat 1921 tarihinde bir ittifak antlaşması imzalandı (Esmer, 1953, s.8).

Bu iki devletle yaptığı antlaşmaları Alman tehlikesinin engellenmesi için yeterli görmeyen Fransa, 1921 yılı içerisinde İngiltere ile de bir ittifak antlaşması imzalamak için girişimlerde bulundu. Fakat iki taraf arasında yapılan görüşmelerden bir sonuç alınmadığı gibi, bundan sonra ki dönemde Fransa ile İngiltere arasında birtakım sıkıntılar yaşandı. Washington Deniz Silahlarını Sınırlandırma Konferansı'nda, denizaltıların kaldırılması ile ilgili ABD ve İngiltere tarafından yapılan teklifi kabul etmediği için, Fransa'nın İngiltere ile arası açıldı. İki devletin anlaşmazlık yaşadığı diğer bir konu da, Almanya'ya Versailles Antlaşması ile yüklenen tamirat borçları olmuştu (Esmer, 1953, s.10-11).

Birinci Dünya Savaşı'nın mağluplarından olan Almanya ise ülke içinde ve dışında oldukça sıkıntılı bir dönem geçirmekteydi. Her şeyden önce Versailles Antlaşması'nın uygulanmaya başlayan hükümleri Almanya'yı oldukça zorluyor, Fransa'da iktidarda bulunan Poincare, Almanya'ya yüklenen tamirat borcundan taviz verilmemesini savunuyordu. İngiltere de başta aynı fikirdeydi ve hatta mütareke ile Versailles Antlaşması arasındaki zaman diliminde yapılan İngiliz seçimlerinde, Başbakan Lloyd George bu mesele hakkında İngiliz seçmenlere söz dahi vermişti (Esmer, 1953, s.13-15). Versailles Antlaşması'na göre Almanya, ileride ödeyeceği

³¹ Polonya I. Dünya Savaşı'nın ardından bağımsızlığını kazandıktan sonra, 1772 tarihindeki sınırlarını gerçekleştirmek için Rusya'nın içinde bulunduğu durumdan da faydalanarak 1920 yılı başında Ukrayna'ya girmek istemiştir. Sovyet Rusya bu duruma müdahale etmiş ve Rus Orduları Varşova'ya kadar gelmişlerdir. Polonya'nın bağımsızlığı bu durumda tehlikeye düşmüş ve İngiltere ile Fransa Polonya'nın yardımına koşmuşlar ve Sovyetler, Varşova önünde ağır bir yenilgiye uğramıştır. Bu mücadele sonunda Sovyetler Birliği ile Polonya arasında 19 Mart 1921 tarihinde Riga Barışı imzalanmış ve Paris Barış Konferansı'nda Curzon Çizgisi ile tespit edilen ve Polonyalıları da tatmin etmeyen sınır doğuya doğru Polonyalıları lehine değişmiştir. (Sander, 2008b, s.196; Armaoğlu, 1996, s.164.)

tamirat borçlarına sayılmak üzere ilk etapta beş milyar dolar ödeyecek, bu paranın bir kısmı işgal masraflarını karşılamak için harcanacaktı. Diğer taraftan Tamirat Komisyonu Mayıs 1921'e kadar tamirat borçlarının miktarını tespit edecekti. Bu komisyon bir İngiliz, bir Amerikalı, bir Fransız, bir İtalyan ve bir de küçük devletleri temsil eden üyelere meydana gelecekti. Ancak ABD, Versailles Antlaşması'nı onaylamadığından Tamirat Komisyonu'na temsilci göndermedi. Küçük devletleri temsil etmek üzere de bir Belçikalı üye komisyona atandı. Belçikalı bir üyenin tayin edilmiş olması Fransa'yı komisyonda İngiltere'ye göre daha avantajlı bir duruma getirmişti (Esmer, 1953, s.13-14). Komisyon Almanya'nın ödeyeceği tamirat borçlarının miktarını tespit ederken, İtilaf Devletleri'nin delegeleri de 1920 yılının Temmuz ayında Spa'da toplanarak Almanya'dan alınacak tamirat parasını ne oranda paylaşacaklarını görüştiler. Burada yapılan pazarlıklar sonucu bu paranın yüzde elli ikisinin Fransa'ya, yüzde yirmi ikisinin İngiltere'ye, yüzde onunun İtalya'ya, yüzde sekizinin Belçika'ya, geri kalan yüzde sekizinin de diğer küçük devletlere verilmesini kararlaştırdılar. 1921 yılının Ocak ayında ise, İtilaf Devletleri tamirat borçlarının miktarını elli altı milyar dolar olarak tespit ettiler. Fakat Almanya bu miktarı fazla bulup, ancak yedi buçuk milyar dolar ödeyebileceğini belirtti. Almanya aynı zamanda, Mayıs 1921'e kadar ödeyeceği tamirat borcunu da aynı eşya olarak ödemiş bulunduğunu iddia etti ve bu borcun kesin miktarı tespit edilmedikçe ödemelere devam etmeyeceğini söyledi. Tamirat Borçları Komisyonu ise Almanların bu tezini kabul etmedi. Bu tezin eşya bedellerine yüksek fiyat koymaktan ileri geldiğine ve Almanya'nın daha borcunun yarısını bile ödemiş olduğuna karar verdi. Ardından Almanya'ya karşı yaptırımlar başladı. Bu yaptırımlar çerçevesinde 8 Mart 1921 tarihinde Ren Nehri'nin doğu tarafında Düseldorf, Duisburg ve Ruhrot şehirleri işgal edildi. Bundan sonra Tamirat Komisyonu, 1 Mayıs 1921 tarihinde Almanya'nın Belçika'ya olan bir buçuk milyar dolar milli borcundan başka, tamirat borcunu da otuz üç milyar dolar olarak tespit etti. Almanya bu meblağı da ödeyemeyeceğini bildirmesine rağmen, kendisine verilen ultimatom ve Ruhr bölgesinin işgali tehdidine karşı 11 Mayıs 1921 tarihinde mukaveleyi imzalamak zorunda kaldı. Bu borcu ödemeye çalışırken, gerek kötü ekonomik koşullar yüzünden gerekse de sermaye sahiplerinin tamirat borçlarının ödenmesi için servetlerine el konulacağından korkup paralarını Almanya dışına çıkartmaları yüzünden, Mark'ın da değeri düştü. Bütün bunların sonucu 1921 yılının sonunda Almanya tamirat borçlarını ödeyemeyeceğini bildirdi (Esmer, 1953, s.14-15).

Daha sonra 6 Ocak 1922 tarihinde İngiltere, Fransa, İtalya, Belçika ve Japonya temsilcileri Cannes şehrinde bir araya geldiler. ABD de bu konferansa temsilci göndermişti. Cannes'da toplanan konferansta, borçların ertelenmesine ve Almanya ile Sovyet Rusya'nın da katılacağı bir ekonomik

konferansın Cenova'da toplanmasına karar verildi. Bu arada İngiltere Başbakanı Lloyd George Milletler Cemiyeti'nin eksikliklerini kabul etmekle birlikte, Fransa'nın isteği doğrultusunda Avrupa'da bu eksiklikleri tamamlayacak bir garanti antlaşmasının imzalanmasına yanaşmadı. Bunun yerine Fransa Başbakanı Briand'a, İngiltere ve Fransa arasında yapılacak bir garanti antlaşması projesi sundu (Sarıca, 1982, s.178-179; Esmer, 1953, s.14-15). Temmuz ayında da Almanya, borçlarının 1925'e kadar ertelenmesini istedi (Esmer, 1953, s.15). Cannes'de alınan kararlara rağmen, Almanya'nın borçları konusunda Fransa ve İngiltere arasında bir süreden beri var olan fikir ayrılığı gün geçtikçe derinleşti. Fransa bu konuda tavizsiz bir politika izlerken, İngiltere Almanya'nın bu meblağı ödeyebileceğinden ümidini keserek, Birinci Dünya Savaşı'ndan önce en büyük müşterilerinden biri olan Almanya ile eski ticari ilişkilerini yeniden kurmak adına borçlar konusunda esnek bir politika izlemeye başladı (Esmer, 1953, s.15).

Cannes Konferansı sonrası Fransız iç politikasında, Fransa'nın dış politikasının sertleşmesine neden olan değişiklikler de oldu. Şöyle ki; Fransa'da yarı başkanlık sistemi kurmaya çalışan ve Almanya'ya karşı sert bir dış politika izlenmesi taraftarı olan Cumhurbaşkanı Millerand, 7 Ocak 1922 tarihinde Başbakan Briand'a bir mektup göndermişti. Mektubunda; tamirat borçları konusunda taviz verilmemesini, konferansın tamirat borçlarını görüşmek üzere Alman temsilcilerini çağırmasını, Tamirat Komisyonu'nun bu konuda tek yetkili kurul olarak kalmasını ve bazı şartları kabul ettirmeden Sovyet Rusya'nın ekonomik konferansa davet edilmemesini istemişti. Konferanstan sonra Fransa'ya dönen Briand ise, basın ve kamuoyunun tepkisinden çekindiğinden dolayı, parlamento çoğunluğunu sağlayabilecek gücü olmasına rağmen istifa etti. Hâlbuki Briand istifa etmeden önce İngiltere ile garanti antlaşmasının görüşmelerine başlanmış ve bu konuda ilk adımlar atılmıştı. Fakat yeni başbakan Poincare, bu girişimleri baltaladı ve yeni şartlar ileri sürdü. Bu çerçevede; İngiltere'nin Birinci Dünya Savaşı'nın bitişinden itibaren karşı olduğu Doğu Avrupa Devletleri'nin sınırlarının garanti alınmasını şart koştu ve iki devlet arasında on yıl süreli askeri sözleşme imzalanmasını istedi. Poincare ayrıca, bir Alman saldırısı karşısında sadece Fransız Alman sınırının değil, askersizleştirilmiş bölgelerin de garanti altına alınmasını ön koşul olarak ileri sürdü. Bu şartları yerine getirmesi mümkün olmayan İngiltere ise anlaşma projesini askıya aldı. Diğer taraftan Fransa'nın Almanya'ya karşı bu olumsuz tutumu, hem Alman Sovyet yakınlaşmasını sağladı hem de Almanya'da milliyetçiliğin önünü daha da açtı (Sarıca, 1982, s.179-180).

Denilebilir ki; 1922 yılına gelindiğinde Versailles uluslararası düzeni ve onun başlıca dayanağı olan Fransa'nın moral bozukluğu, son aşamaya gelmişti. Çünkü artık Almanya'ya tazminat için zorlama yapılamıyor, silahsızlanma için hiçbir denetleme mekanizması işletilemiyordu. Fransa ve

İngiltere her iki konuda da anlaşmazlığa düştüklerinden, Almanya'nın sıkıntısı da devam ediyordu. ABD ile Sovyet Rusya ise bütün bu olayların dışındaydı. Versailles Antlaşması istenilen düzeni kuramamış, aksine daha da bozmuştu. İtilaf Devletleri'nin zaferinden dört yıl sonra, Almanya'nın pazarlık yapma şansı Fransa'nunkinden daha kuvvetli hale gelmişti. İşte bu şartlar altında İngiliz Başbakanı Lloyd George tazminat, savaş borçları ve Avrupa'nın toparlanmasını içine alan bir paketin tartışılması için, 1922 yılının Nisan ayında Cenova'da uluslararası bir konferans toplanması çağrısında bulundu. Almanya ve Sovyet Rusya bütün bu sorunların tam ortasında oldukları ve onlar olmadan Avrupa'nın ekonomik olarak toparlanması mümkün olmadığından, bu iki devlet savaştan sonra ilk defa uluslararası bir konferansa davet edildiler. Fakat 10 Nisan - 19 Mayıs 1922 tarihleri arasında toplanan Cenova Konferansı'nda, yapılan görüşmeler hiçbir sonuç vermedi. Beklentilerin ötesinde, Avrupa'nın iki dışlanmış devleti Almanya ve Sovyet Rusya, konferans devam ederken 16 Nisan 1922'de Cenova yakınlarında Rapallo'da bir antlaşma imzaladılar³² (Tasvir-i Efkâr, 19 Nisan 1922, No: 3338-310, s.1; Armaoğlu, 1996, s.166; Kissinger, 2000, s.243).

Cenova Konferansı Sovyet Rusya ile aynı masaya oturmak istemeyen ABD'nin konferansa katılmaması, İngiltere ve Fransa arasında Almanya yüzünden devam eden anlaşmazlık, Sovyetler Birliği'nin talepleri ve Alman Sovyet yakınlaşması yüzünden başarısız oldu. Amacı milletlerarası ticareti yeniden düzenlemek ve canlandırmak olan konferansta, bunun gerçekleşmesi için devlet borçlarının tanınması, yabancıların el konulan mallarının geri verilmesi, rejimleri yıkmak için propagandadan vazgeçilmesi ve saldırıda bulunmama garantisinin kabul edilmesi ilkelerinin yerine getirilmesi gerekirken, bunların hiçbirisi hakkında ortak bir karara varılamadı. Cenova Konferansı'ndan sonra toplanan La Haye Konferansı'ndan da hiçbir sonuç çıkmadı (Sarica, 1982, s.180-181).

³²Cenova Konferansı devam ederken Sovyet Rusya Dışişleri Bakanı Çiçerin, kendisini Alman delegeleri kadar olmasa bile oyun dışında bulmuştur. İtilaf Devletleri konferansıyla birlikte Almanya ve Sovyet Rusya'yı ciddiye almamış, bu iki devleti kıskırtmak için ellerinden geleni yapmışlardır. Konferans devam ederken, Almanya Başbakanı ve Dışişleri Bakanı'nın Lloyd George ile görüşme talebi üç kez geri çevrilmiştir. Fransa, Almanya'yı dışlayarak İngiltere ve Sovyetlerle özel bir danışma toplantısı önermiştir. Fransa'nın bu toplantıdan amacı, Çarlık Rusya'sının borçlarını Alman tazminatı ile takas etmektir. (Kissinger, 2000, s.243.) Aslında Almanya, Sovyet Rusya ile bir yakınlaşmayı şimdiye kadar düşünmemiştir. Hatta Sovyet Rusya'nın Almanya'da Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra görülen komünist hareketlerin arkasında olduğu Weimar Cumhuriyeti tarafından biliniyordu. Fakat İtilaf Devletleri'nin özellikle tamirat borcu konusunda Almanya'yı sıkıştırılmaları, Alman kamuoyunda büyük bir kızgınlıkla karşılanıyordu. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonraki dönemde Sovyet Rusya ile Batılı Devletler arasındaki ilişkiler de oldukça mesafeliydi. Cenova Konferansı devam ederken batılılar özellikle Fransa, Sovyetlerden Çarlık Rusya'sının borçlarını ödemesini ve Rusya'da devletleştirilen Batılılara ait malların tazmin edilmesini istemişlerdir. Ancak Sovyet Rusya bunların hiçbirini kabul etmemiştir. (Armaoğlu, 1996, s.166.)

Bundan sonraki süreçte Fransa ile Almanya arasındaki ilişkiler gün geçtikçe gerginleşti. Briand'ın yumuşama, Almanya ile yakınlaşma ve tamirat borçlarından taviz verme politikasını, yetkilerini de aşarak önleyen Cumhurbaşkanı Millerand Fransa sağı tarafından şartsız bir şekilde desteklendi. Yeni kurulan Poincare Hükümeti de Almanya'ya karşı sert önlemler almaktan ve İngiltere karşısında bağımsızlığını korumaktan yana politikalar takip etti. Poincare Hükümeti 30 Temmuz 1922'de, Almanya'nın ilan ettiği moratoryumu sadece Ruhr bölgesindeki madenlerin müttefiklere rehin olarak bırakılması durumunda kabul edilebileceğini açıkladı. "Üretken rehin diye tabir edilebilecek" bu çözüm yolu, 7-14 Ağustos 1922 tarihleri arasında Londra'da toplanan konferansta görüşüldü. Ancak İngiltere Başbakanı Lloyd George buna karşı çıktı. Konferansta ayrıca A.B.D, Fransa'nın Birinci Dünya Savaşı'nda kendisinden aldığı borçları ödemesini istedi. Fransa ise tamirat borçları kendisine ödenmeden bu borçları ödemeyeceğini açıkladı. Bu sebeplerden dolayı Londra Konferansı da başarısızlıkla sonuçlandı. Fransa tamirat borçlarının ödenmesi için kuvvet kullanılmasından yanayken, İngiltere iç ve dış politikada yaşanan gelişmeler yüzünden buna karşı çıkmaktaydı. Kendi desteğiyle Anadolu'da işgal faaliyetlerine başlayan Yunanlıların Ankara Hükümeti karşısında yenilmesi, Ortadoğu petroleriyle ilgili planlarının henüz tam olarak gerçekleşmemesi, İrlanda'da devam eden karışıklıklar, Japonya ile yapmış olduğu Dostluk Antlaşması'nı A.B.D ve Kanada'nın baskısı ile yenileyememesi ve ekonomik konulardaki sıkıntılarını Almanya ile geliştireceği ticari ilişkilerle aşmaya çalışmayı düşünmesi, İngiltere'nin Almanya'ya karşı kuvvet kullanılmasını istememesinin en önemli nedenleri olmuştu. Bu sırada İngiltere'de Kasım 1922'de yapılan seçimleri Muhafazakâr Parti kazanmıştı. Yeni Başbakan Bonar Law Fransa'ya karşı Lloyd George'dan daha yumuşak bir siyaset takip etmesine rağmen, Lord Curzon'un Dışişleri Bakanlığı'nı sürdürmesi, Fransa ile ilişkilerin mesafesinin korunmasına neden oldu (Sarica, 1982, s.187-189).

31 Ağustos 1922 tarihinde ise Poincare Hükümeti, Tamirat Komisyonu'nun altı aylık moratoryum isteğini reddetti. Almanya'nın yeni bir moratoryum isteği üzerine 9 Aralık 1922 tarihinde Londra'da toplanan yeni bir konferansta da, İngiltere ile Fransa arasında tamirat borçlarının ödenmesi konusundaki anlaşmazlık tam olarak ortaya çıktı. Fransa, Almanya'nın süresi dolan ilk borcunu ödememesi ve Fransa'ya vermesi gereken telgraf direklerini zamanında teslim etmemesi nedeniyle, konferansa Ruhr bölgesini işgale karar vermiş olarak gelmişti. İtalya ve Belçika da bu konuda Fransa'yı desteklediler. Bundan sonra 2 Ocak 1923 tarihinde Paris'te toplanan konferansta, Ruhr bölgesinin rehin olarak işgaline karar verildi. İngiltere ise bu kararı protesto etmekle beraber, kuvvet kullanarak cevap vermeyi düşünmedi (Sarica, 1982, s.189).

Kararın ardından Fransa ve Belçika birlikleri, Ruhr bölgesindeki fabrikaları rehin tutarak tamirat borçlarının ödenmesini sağlamak ve Alman ekonomisine baskı yaparak Fransa'nın çıkarlarına uygun bir ekonomik politika izlettirmek için, 11 Ocak 1923 tarihinde Ruhr bölgesini işgal ettiler. Aslında Ruhr bölgesinin işgal kararı Fransa'da iş çevreleri ve kamuoyunun büyük bir baskısı olmadan alınmış ve Almanya'da tepkiyle karşılanmıştı. Bunun üzerine Almanya Hükümeti 12 Ocak 1923 tarihinde Fransa ve Belçika hükümetlerine verdiği notada; askeri birliklerin tam donanımlı olarak işgal dışı bırakılmış Alman topraklarına girmesini askeri saldırı şeklinde tanımladı. Başbakan Cuno da 13 Ocak 1923 günü mecliste yaptığı konuşmada; işgalin tamirat borçlarının ödenmesi için değil, Fransa'nın Almanya üzerindeki dört yüz yıllık emellerinin gerçekleştirilmesi için yapıldığını söyledi. Cuno, XIV. Louis ve I. Napolyon tarafından başarıyla uygulanan bu politikanın, tarihte ve şimdi diğer Fransız yöneticileri tarafından sürdürüldüğünü iddia etti. Olup bitenler karşısında İngiltere işgali sadece protesto etmekle yetinmişti. Ancak bir yandan Fransa'nın dostluğunu kazanmak istediğini göstermeye çalışırken, diğer yandan yürüttüğü diplomasi ile Fransa'nın yenilgisi için uğraştı. İngiliz Büyükelçisi Lord d'Abernon, Berlin'e Fransız işgalini pasif direnişle karşılaşmasını tavsiye etti. Aslında İngiltere, bu çatışmanın hem Fransa'yı hem de Almanya'yı güçsüz duruma düşüreceğini ve bunun Avrupa'daki üstünlüğünü devam ettirebilmesi için en fazla kendisine yarayacağını düşünüyordu. Sovyetler Birliği ise Ruhr bölgesinin işgalini kınadı ve olayın sorumlusu olarak hem saldırgan politikalar yürütmekle suçladığı Poincare'yi hem de Alman burjuvazisini suçladı. Sovyetlere göre işgal, Alman burjuvazisinin sanayici Stinnes ve onun güdümlü Halkçı Partisi'nden destek alarak sürdürdüğü kıskırtıcı etkinliğin bir sonucuydu (Sarıca, 1982, s.189-191).

Alman Hükümeti işgal karşısında ayrıca, kamuoyunun da desteği ile bölgedeki memur ve işçilere pasif direniş yapmaları talimatını verdi. Zaten daha önceden başlamış olan direniş çerçevesinde, tamirat borcu karşılığı ödeme ve mal gönderme durduruldu ve Ruhr halkı greve başladı. Pasif direnme bir süre sonra sabotajlar şeklinde aktif direnişe dönüştü. Çatışmalarda Fransızlar yirmi ölü altmış altı yaralı, Almanlar yetmiş altı ölü doksan iki yaralı verdiler. Kayıpların yanı sıra, Alman Hükümeti'nin pasif direniş uygulaması önemli bir enflasyon yarattı ve Almanya'ya üç bin beş yüz milyar marka mal oldu. İşgal öncesi bir dolar on bin dört yüz yirmi beş markken, işgal sonrası yüz kırk iki milyon marka yükseldi. Çünkü Alman nüfusunun ancak yüzde onu bu bölgede yaşamasına rağmen, ülkenin toplam çelik üretiminin yüzde kırkı, pik demir üretiminin yüzde yetmiş ve toplam çelik üretiminin yüzde seksen sekizi bu bölgeden sağlanıyordu. Aslında Almanya direniş kararı alırken de, İngiltere ile Fransa arasında var olan uyumsuzluğa bel bağlamıştı ve İngiltere'nin harekete geçeceğini tahmin

ediyordu. Fakat İngiltere sadece işgalin Versailles Antlaşmasına aykırı olduğunu ve bu konuda hakemlik yapabileceğini bildirdi. Fransa'nın buna karşı çıkması üzerine de sessizliğe büründü. İngiltere'nin duruma müdahil olmaması Almanya'nın pasif direnişten vazgeçmesine neden oldu. 12 Ağustos 1923 tarihinde Cuno Hükümeti düştü, yerine Stinnes'in de desteklediği Stresemann Hükümeti kuruldu ve 26 Ağustos'ta bu hükümet pasif direnişe son verdi. Kararın alınmasında ekonominin her geçen gün kötüye gitmesi, ülke genelinde devrimci eylemlerin yoğunlaşması ve Ren bölgesindeki ayrılıkçılığın artması rol oynamıştı. Bu günlerde Stresemann Hükümeti ayrıca, devrimci hareketlere karşı Avrupa Hükümetlerinden yardım istedi. Çünkü devrimci hareketler yüzünden bu hükümetin Almanya'nın son burjuva hükümeti olma tehlikesi vardı (Sarıca, 1982, s.191-193).

Bütün bu gelişmelerin ardından İngiltere, Ruhr meselesinin çözümü için girişimlerde bulundu ve 1923 yılının Ekim ayında Cannes Konferansı'nda da gündeme gelen Almanya'nın tamirat borcunu ödeme gücünü ortaya çıkarmak için, bir milletlerarası anket yapılmasını önerdi. Fransa Başbakanı Poincare, Almanya'ya karşı bu üretken rehinlikten yararlanacak durumdayken İngiltere'nin teklifini kabul etti. Poicare'nin bu teklifi kabul etmesinde Almanya'dan tamirat borcunun tamamını alamayacağına inanması, Fransa'da ekonominin her geçen gün kötüye gitmesi, yaklaşan seçimler ve İngiliz mali çevrelerinin yardımına olan ihtiyacı etkili oldu. Neticede Almanya'nın Versailles Antlaşması'ndaki yükümlülüklerini yerine getirmesini sağlamak için başlatılmış olan bu işgal, başarısızlıkla sonuçlandı. Cannes Konferansı'nda Fransa'ya tamirat borçlarından taviz vermesine karşılık İngiliz garantisi sağlanırken, bu öneri ile Fransa garantisiz taviz vermeyi kabul etti. Bunun üzerine Almanya, 24 Ekim 1923 tarihinde Tamirat Komisyonu'na yolladığı bir mektupla borçlarını ödemeyi ilke olarak kabul etti ve ödeme gücünün incelenmesini istedi. İngiltere ve ABD de bu aşamada devreye girdiler ve yeni seçilen ABD Başkanı Coolidge, meselenin çözümü için önerilerde bulundu. Poincare meselenin uzmanlar komisyonu tarafından ele alınmasını istediği için, Tamirat Komisyonu'na bağlı iki komite kuruldu. İngiliz Reginald Mc Kenna'nın başına getirildiği komisyon, Almanya'nın bütçe dengesini ve Alman parasının korunmasını sağlayıp öneriler getirmekle görevlendirildi. İkinci komisyonun başına ise ABD'li bankacı ve General Charles G. Dawes getirildi ve Almanya'dan dışarıya giden sermayenin tutarını hesaplamak, geri gelmesi için önlemler almak ve tamirat borçlarını yeniden hesaplamakla görevlendirildi. Dawes Komitesi 1924 yılı Ocak ayından Nisan ayına kadar Paris'te çalıştı. Alman Hükümeti de bu çalışmanın ürünü olan ve 19 Nisan tarihinde yayınlanan raporun, tamirat borçlarının tartışılması için bir taban oluşturduğunu kabul etti (Sarıca, 1982, s.193-195, 212).

Bu arada Ruhr bölgesinin işgali sonucu gösterilen tepkiler ve ortaya çıkan belirsizlikten çekinen Fransa, kendisine yeni bir müttefik bulma ihtiyacını hissetti ve kendisi gibi Almanya ile ilişkileri iyi olmayan ve Almanya'dan çekinen Çekoslovakya ile 25 Ocak 1924 tarihinde bir ittifak antlaşması imzaladı. Bu antlaşmayla iki devlet, aralarında çıkacak anlaşmazlıkları barış yoluyla çözmeyi, Almanya ile Avusturya'nın birleşme girişimlerine karşı birlikte hareket etmeyi ve güvenlikleri ile barış antlaşmalarının uygulanması yüzünden çıkacak sorunlarda birlikte hareket etmeyi kararlaştırdılar (Esmer, 1953, s.9).

Daha da önemlisi tam bu süreçte Fransa'da önemli iktidar değişiklikleri meydana geldi. 1 Haziran 1924 tarihinde yapılan seçimlerden sonra, Cumhurbaşkanı Millerand sağcı hükümetler kurma girişiminde başarılı olamayınca istifa etti ve yerine Gaston Doumergue seçildi. Sosyalistlerin desteklediği Radikallerden kurulan hükümetin başına da, Poincare'yi tamirat borcu ve Ruhr bölgesinin işgali konusunda eleştiren Edouard Herriot geçti. Herriot, Almanya'dan alınacak garanti karşılığında, Dawes Planını kabul etmekten yana olduğunu hemen belli etti. Bu günlerde İngiltere'de de bir hükümet değişikliği oldu ve İşçi Partisi iktidara geldi. Yeni İngiliz Başbakanı Mac Donald ve Herriot Almanya'nın silahlanmasını önlemek için askeri denetim garantisi istediler. Almanya bu isteğe de olumlu cevap verince, Dawes Planı ve Ruhr bölgesinin boşaltılması gündeme geldi. Dawes Planıyla, Almanya'nın 1929'a kadar sürecek olan beş yıllık ödeme koşulları tespit edildi. Uzun görüşmelerden sonra, Ruhr bölgesinin boşaltılması da ilke olarak kabul edildi. Fakat müttefikler Ruhr bölgesinin boşaltılmasını, Almanya'nın silahlanmasının önüne geçmek için bir koz olarak kullanmaya devam ettiler. Çünkü şimdiye kadar Almanya'nın silahlanmasının önüne geçmek için yapılan denetimler hiçbir şekilde olumlu sonuç vermemişti. Fransa, Almanya'nın silahlanma yolunda attığı adımlardan rahatsızlık duyuyordu ve bu konuda, Kasım 1924'te yapılan seçimlerle İngiltere'de iktidara gelen Muhafazakâr Parti'nin Başbakanı Baldwin ve Dışişleri Bakanı Austin Chamberlain'de onu destekliyorlardı. 1923 yılı Aralık ayında Londra'da yapılan toplantıda Ruhr bölgesinin boşaltılmasına karar verilmiş olsa da, bu karar ancak Almanya'nın silahlanma konusunda doyurucu güvence vermesinden sonra, 1 Temmuz 1924- 17 Ağustos 1925 tarihleri arasında uygulandı ve bölge boşaltıldı. Böylece Almanya ile Fransa ilişkilerinde belli bir yumuşama başladı³³ (Sarica, 1982, s.195-198).

³³ Dawes Planı, tamirat borçlarının Almanya'nın ekonomik kalkınması oranında ödenmesini sağlamaya yönelik olarak ortaya çıkmış ve uzmanlar Almanya'ya sekiz yüz milyon mark milletlerarası kredi açılmasını önermişlerdir. Ayrıca Almanya mali yükümlülüklerinin yerine getirilmesine garanti olarak, gümrük vergilerini, içkilerden aldığı dolaylı vergileri ve milli bütçesinin en verimli unsurlarını Vergiler Komiseri'nin denetimi altına vermek zorunda bırakılmıştır. Bütün demiryollarının, Tamirat Komisyonu'nun denetimi altında iş göreceği bir şirkete devredilmesi kararlaştırılmıştır. Emisyon yetkisi

Zaten, Fransa'da Haziran 1924 seçimlerinden sonra Başbakan olan Herriot'un, Rusya'da malları kalan Fransızların hakları saklı kalmak şartıyla Sovyetler Birliği'ni tanınması, İngiltere ve Almanya ile yakınlaşması ve Milletler Cemiyeti'ne önem vermesi Fransa dış politikasında yeni bir dönemin başlangıcına işaret etmekteydi. Bu dönemde Fransız seçmenlerin çoğunluğu da mali yükümlülüklerin artırılmasına ve Almanya'ya baskı uygulanmasına karşı bir politikayı tercih etmeye başlamıştı. Diğer taraftan Almanya'nın ülkesine gelen yabancı sermayenin de desteği ile Dawes Planı'nda öngörülen tamirat borçlarını düzenli bir şekilde ödemesi, iki devlet arasındaki gergin ilişkilerin gözle görülür bir şekilde yumuşamasına sebep oldu. Hatta İngiltere'nin Berlin Büyükelçisi Lord D'Abernon'un teşvikiyle, Almanya Dışişleri Bakanı Stresemann 9 Şubat 1925 tarihinde müttefikler ve ortaklarına bir memorandum yolladı ve Almanya, İngiltere, Fransa ve İtalya'nın birbirleriyle savaşmalarını önlemeyi önerdi. Almanya bunun yanı sıra Ren bölgesinin sınırlarını garanti edeceğini ve Fransa ile aralarındaki uyuşmazlıkları çözmek için tahkim sözleşmesini kabule hazır olduğunu bildirdi. Fransa ve İngiltere Başbakanları Herriot ve Chamberlain ise bu teklifle ilgilenmelerine rağmen, fazla bir ilgi göstermediler. Fransa'da Herriot Hükümeti'nden sonra 17 Nisan 1925 tarihinde Paul Painleve Hükümeti'nin kurulup, Dışişleri Bakanlığı'na Avrupa birliği ve barış taraftarı olan Aristide Briand'ın getirilmesi ve Almanya'da da, Briand ile birçok konuda aynı düşünen Stresemann'ın Dışişleri Bakanlığı görevinde bulunması, iki ülke ilişkilerinde gerginliğin daha da azalmasına neden oldu. İlişkileri yumuşatmak adına harekete geçen Briand, Stresemann'ın 9 Şubat'ta göndermiş olduğu memorandumunu değerlendirdi ve konu ile ilgili olarak 6 Haziran 1925 tarihinde Fransa'nın görüşlerini açıkladı. Almanya'nın özel koşullar ileri sürmemesi durumunda memorandum üzerinde tartışabileceklerini ifade etti (Sarica, 1982, s.212-214). Bu gelişmenin ardından İngiltere Dışişleri Bakanı Chamberlain, Fransa Dışişleri Bakanı Briand ve Almanya, memorandumda Belçika sınırlarını garanti etmekten bahsetmemesine rağmen Belçika Dışişleri Bakanı Vandervelde, Almanya'yı 8 Eylül tarihinde önce Lausanne kentinde toplamayı düşündükleri fakat daha sonra Locarno'da toplanmasına karar verdikleri konferansa çağırdılar. İtalya da konferansa katılmayı kabul etti (Roberts, 2010, s.626; Sarica, 1982, s.214-215).

müttefiklerin denetimi altında çalışacak bir bankaya devredilmiş, fakat tamirat borçlarının toplam tutarı ve son ödeme vadesi burada da belirlenmemiştir. Almanya ilk yıl içinde bir milyar mark ödemeyi üstlenmiş ve yıllık ödemelerin yıllar içinde artarak 1928-1929 yıllarında iki buçuk milyar olması kararlaştırılmıştır. (Sarica, 1982, s.195-198.)

Locarno Konferansı'nın Toplanması ve Konferansta Ele Alınan Konular

Birinci Dünya Savaşı'ndan galip çıkan devletler, elde ettikleri zaferin verdiği sarhoşlukla gerçekleşmesi mümkün olmayan bir takım düşünceler içerisine girmişlerdi. Onlara göre; mağlup olan devletlere karşı ne kadar sert tedbirler alınırsa, kendilerinin emniyet ve rahatı o oranda sağlanabilirdi. Bu çerçevede özellikle Versailles Antlaşması'yla da Avrupa'daki dengeler sistemi tahrip edilmiş, eski Avrupa'nın yerine yeni bir Avrupa oluşturulmak istenmişti. Ancak her hangi bir millete uygulanacak baskı ve ıstırapın Avrupa'nın diğer milletlerine sirayet edeceğini dikkate alamadıklarından, Avrupa'da büyük sıkıntı ve dengesizliklerin yaşanmasına sebebiyet vermişlerdi. Özellikle Almanya, Avusturya ve Fransa'nın oluşturduğu ve Avrupa'nın "belkemiği" durumunda olan merkezi Avrupa bundan fazlasıyla etkilenmiş ve gerek Birinci Dünya Savaşı'nın gerekse de bilhassa Versailles Antlaşması'nın etki ve baskılarıyla büyük sallantılar yaşamıştı. Bu sallantı doğal olarak merkezi Avrupa'nın etrafındaki nispeten daha küçük devletleri de etkisi altına almış ve böylelikle bütün Avrupa kendisini büyük sıkıntı içerisinde bulmuştu (Ağaoğlu Ahmed, "Locarno Konferansı", Hakimiyet-i Milliye, 13 Teşrin-i evvel 1925, No: 1551, s.1).

Bununla birlikte Avrupa'yı Birinci Dünya Savaşı'na sürükleyen süreç, Birinci Dünya Savaşı ve devamında yaşanan gelişmeler, Avrupa'da önemli ölçüde güvensizlik ortamı oluşturmuştu. Bu ise Birinci Dünya Savaşı gibi büyük bir felaketten sonra dahi, Avrupa ülkelerinin silahlanmayı artırmalarına sebebiyet veriyordu. Savaşın sonra esasen İngiltere, Fransa ve İtalya silahlanmanın sınırlandırılması konusunda prensipte uzlaşmışlardı. Ancak uygulamada buna riayet edilmiyordu. Fransa, Almanya'ya karşı kendisini güvenlik altında hissetmediğinden, devamlı olarak silahlanmasını artırıyor ve silah altında fazla asker bulunduruyordu. Buna karşılık Avrupa'nın diğer devletleri de silah artırımına gidiyordu. Fransa'nın bu tavrına en büyük itiraz ise kendisini Fransa ile bir ölçüde rakip durumda gören İngiltere'den geliyordu (Vakit, 10 Teşrin-i evvel 1925, No: 2794, s.1). Fransa bu durum karşısında devletler arasında zincirleme bir taahhüt sözleşmesi yapma teklifinde bulundu. Buna göre; devletler Fransa'nın doğu sınırlarının saldırıdan korunması için kefil olacaklar, Fransa da diğer devletlerle birlikte silahlanmasını sınırlandıracaktı. Ancak bunun gerçekleştirilebilmesi için Almanya'nın Milletler Cemiyeti'ne girmesi şarttı. Çünkü bir devletin saldırıya uğraması durumunda, Milletler Cemiyeti'nin saldıran devlete müdahalede bulunabilmesi için Avrupa'nın başlıca devletlerini bünyesinde bir araya getirmiş olması gerekiyordu. Ne var ki Almanya Milletler Cemiyeti'ne girmek için, Versailles Antlaşması'nda köklü değişiklikler anlamına gelecek bazı şartlar öne sürüyordu. Almanya; silahlanmadığını sınırlı yüz bin kişilik bir orduya sahip olduğunu, uçak ve balonlarını istediği gibi inşa edemediğini belirtip ancak mecburi askerlik

usulüne yeniden müsaade edilmesi ve üzerindeki askeri kontrol ve sınırlamaların kaldırılması durumunda Milletler Cemiyeti'ne girebileceğini ifade ediyordu. Aksi takdirde her hangi bir devlete saldırıda bulunan bir devlete karşı harekete geçemeyeceğini, bunun eşitsizlik olacağını ve mağlup Almanya'nın İngiltere ve Fransa'nın durumunda olmadığını belirtiyordu. Ancak Birinci Dünya Savaşı'nın müttefik devletleri bu talebe itiraz ederek Milletler Cemiyeti'ne girmek için şart öne sürülemediğini, Almanya'nın üye olduktan sonra taleplerini ortaya koyabileceğini bildirip Almanya'yı ikna etmeye çalıştılar. Gerek bu konuyu gerekse de diğer anlaşmazlık konularını çözüme ulaştırmak için, daha önce izah edilmeğe çalışıldığı gibi birçok konferans tertip ettilerse de bir sonuç alamadılar. Zira bu girişimlerin hepsi genel hatlarıyla Versailles Antlaşması'nın maddelerini tatbiki yöneldi. Üzerinde çokça durulan ve büyük ümitler bağlanan Dawes Planı dahi istenilen sonucu verememişti (Vakit, 10 Teşrin-i evvel 1925, No: 2794, s.1-3).

Bütün bu gelişmelerin ardından Avrupa'daki istikrarsızlık ve güven ve problemlerini çözüme ulaştırmak amacıyla, Almanya'nın da iştirakiyle İsviçre'nin Locarno şehrinde yeni bir konferansın toplanmasına karar verildi ve yukarıda da belirtildiği gibi Almanya bu konferansa davet edildi. Nihayetinde Almanya, İngiltere, Fransa, İtalya, Belçika, Polonya ve Çekoslovakya Hükümetlerinin temsilcileri, 5-16 Ekim 1925 tarihleri arasında Locarno'da toplanarak kendi milletlerini savaş felaketinden korumak ve zamanla aralarında çıkabilecek her türlü sorunu barışçı yollarla çözüme ulaştırabilmek için görüşme ve çalışmalara başladılar (Glasgow, 1926, s.168). Locarno Konferansı'yla mütarekeden sonra ilk defa, bir taraftan Almanya diğer taraftan galip müttefik devletler bir araya gelerek uzlaşmak, hatta bir nevi birlik oluşturmak istiyorlardı. Önceki girişimlerden farklı olarak amaç Versailles Antlaşması'nın her hangi maddesinin uygulamasını temin etmek değil, Almanya'nın Milletler Cemiyeti'ne girmesini sağlamak, Almanya ile müttefik devletlerin arasını bularak iyi ilişkiler tesis etmek ve bütün Batı Avrupa'yı ortak bir amaç etrafında toplamaya çalışmaktı. Öyle ki konferans bunu sağlayabilir, yani Almanya ile müttefikler arasında dostane bir ilişki temin edebilirse Avrupa birçok endişe ve sıkıntılarından kurtulabilecek ve devletler gönül rahatlığıyla olumlu faaliyetlerde bulunabileceklerdi. Ancak Almanya'nın konferansa katılmayı kabul etmesine rağmen, daha konferans başlamadan evvel Paris'teki elçisi vasıtasıyla sözlü bir takım taleplerde bulunması, diğer devletlerin ise buna sert ve olumsuz tepki göstermeleri, görüşmelerin çok da rahat geçmeyeceği konusunda önemli sinyaller veriyordu. Almanya bu taleplerinde; Versailles Antlaşmasında yer alan ve Birinci Dünya Savaşı'nın sorumluluğunu yalnız Almanya'nın üzerine yükleyen maddeyi reddettiğini ve Kolonya şehri ile işgal altında bulunan diğer Alman topraklarının boşaltılması konusunda ısrar

ettiğini bildiriyordu. Ayrıca bütün devletlerin silahların sınırlandırılması konusundaki uygulamaya tabi tutulmasını, aksi takdirde bu konuda Versailles Antlaşması'nda yer alan ve Almanya'ya yönelik olan maddenin kaldırılmasını istiyordu. Almanya'nın bu talepleri İngiltere, Fransa ve Belçika'da adeta bir fırtına etkisi yarattığı gibi bu devletler tarafından hemen reddedildi ve Almanya'nın bu gibi şartları öne süremeyeceği bildirildi. Zira onlara göre konferansın mahiyeti başka, Versailles Antlaşması başka idi. Versailles Antlaşması değişmez bir halde bütün maddeleriyle uygulanırken konferans takip etmek istediği amaç doğrultusunda ilerletilmeliydi (Ağaoğlu Ahmed, "Locarno Konferansı", Hakimiyet-i Milliye, 13 Teşrin-i evvel 1925, No: 1551, s.1).

Bahsedilen şartlar altında çalışmalarına başlayan konferansın ana konuları güvenlik antlaşmasının yapılması, Almanya'nın Milletler Cemiyeti'ne girmesi ve hakem usulünün kabul edilip uygulanması üzerine odaklandırılmıştı (Ağaoğlu Ahmed, "Locarno Konferansı", Hakimiyet-i Milliye, 13 Teşrin-i evvel 1925, No: 1551, s.1). Bu çerçevede konferans, üç saat devam eden ilk günkü toplantısında Almanya'nın Milletler Cemiyeti'ne girmesi meselesini tetkik ile işe başladı. Toplantıda Almanya delegeleri Başbakan Luther ve Dışişleri Bakanı Stresemann, Almanya'nın Milletler Cemiyeti'ne girmesi için bazı şartlar olduğunu öne sürüp bu şartların kabulünü sağlamak amacıyla çaba sarf ettiler. Alman delegeleri; silahlarından arındırılmış olan Almanya'nın bu haliyle antlaşmanın çiğnenmesiyle saldırıya uğrayan bir devletin yardımına koşmayı garanti edemeyeceğini, bundan dolayı Almanya'nın Milletler Cemiyetine hemen girmesini temin için, Almanya'nın silahsızlanma meselesiyle genel silahsızlanma meselesinin bir arada yürütülmesi gerektiğini öne sürdüler. Buna karşılık Fransız delegesi ve Dışişleri Bakanı Briand; yapılacak olan güvenlik antlaşmasında (güvenlik paktı) bütün devletlerin eşit muameleye tabi tutulacağını ve Almanya'nın Milletler Cemiyeti'ne girdikten sonra taleplerini bu cemiyete sunabileceğini belirtti. Ayrıca, Almanya'nın Milletler Cemiyeti'ne girmesi konusunun ve karşılıklı teminatların, Avrupa'da uzlaşma oluşturulması için gerekli olan sağlam esaslar olduğunu beyan etti. Briand ilaveten; genel silahsızlanma meselesine şimdiye kadar engel olan şeyin güvenlik meselesi olduğunu, yapılacak olan antlaşmanın devletleri silahsızlanmaya sevk edecek uzlaşma yolunun ilk adımı olacağını dile getirdi. Fransız delegesinin bu görüşlerine İngiliz delegesi ve Dışişleri Bakanı Chamberlain, İtalyan delegesi ve Dışişleri Bakanı Siyaloja ve Belçika delegesi ve Dışişleri Bakanı Vandervelde de tam destek verdiler (Hakimiyet-i Milliye, 11 Teşrin-i evvel 1925, No: 1549, s.3; Vakit, 10 Teşrin-i evvel 1925, No: 2794, s.3).

Konferansın daha sonraki günlerde yapılan toplantılarında, tarafların isteklerinde önemli ölçüde yakınlaşma sağlanabildi ve esasa bağlı konular

üzerindeki anlaşmazlıklar genel hatlarıyla ortadan kaldırılabildi. Bu mahiyette ilk olarak, 10 Ekim 1925'te güvenlik antlaşmasının metni ana hatlarıyla tespit edildi. Antlaşmanın giriş kısmı; “*Belçika tarafsızlığının kaldırılması ve Avrupa’da sık sık anlaşmazlıklara sahne olan bölgede toprak statükosunun devam ettirilmesi lüzumunu dikkate alan imzacı devletlerin, emniyet ve güvenliğini Milletler Cemiyeti sözleşmesi ve mevcut antlaşmalar dairesinde yapılacak teminat sözleşmeleriyle emniyet altına almak arzusunda bulunan Almanya, Belçika, Fransa, İtalya ve Büyük Britanya bu taahhütnameyi imzalamaya karar vermişlerdir.*” şeklinde belirlendi. Yapılan görüşmelere rağmen bu tarihte bir sonuca erdirilemeyen Almanya’nın Milletler Cemiyeti’ne girmesi ve Almanya’nın doğu sınırları hakkında yapılacak tahkim sözleşmeleriyle ilgili teminat meselelerinin görüşülmesi, konferansın daha sonraki günlerinde yapılacak toplantılara bırakıldı (Hakimiyet-i Milliye, 12 Teşrin-i evvel 1925, No: 1550, s.3; Vakit, 12 Teşrin-i evvel 1925, No: 2796, s.1).

Almanya’nın Milletler Cemiyeti’ne girmesi meselesi, konferansın 12 Ekim 1925 tarihli sabah toplantısında bir sonuca ulaştırılabildi. Ancak Almanya’nın, Milletler Cemiyeti Sözleşmesi’nin 16. maddesi hakkında çekinceleri vardı ve bu çekincelere cevap vermek üzere müttefikler tarafından bir beyanname yayınlanması kararlaştırıldı. Bu beyanname; antlaşmanın tefsirine yalnızca Milletler Cemiyeti Meclisi’nin yetkili olacağını ve bir savaş çıkması durumunda Milletler Cemiyeti’ne karşı olan taahhüdünü yerine getirmek için davet edilen devletlerden her birinin, sahip oldukları güç nispetinde iştiraklerinin kabul edileceğinin vurgulanacağı belirtildi. Toplantıda ayrıca Alman heyeti, 16. madde hakkındaki kati kararını bildirmeden önce hükümetinin fikrini sormak için yirmi dört saatlik bir süre verilmesini ve bir Alman delegesinin hükümetini şifahi aydınlatması için Berlin’e gönderilmesini istedi. Almanya’nın doğu sınırları hakkında yapılacak tahkim sözleşmeleriyle ilgili teminat meselelerinin görüşülmesine ise konferansın 13 Ekim 1925 tarihli toplantısında yeniden başlandı. Almanya ile Polonya ve Almanya ile Çekoslovakya arasında yapılacak olan tahkim sözleşmelerinin ihlal edilmesi ve sözleşmeye uymayan devletin silaha sarılması ihtimalinin ortaya çıkması durumunda, Fransa’ya askeri müdahale hakkını veren hususun görüşülmesi gerçekleştirildi. Zira konferans Almanya ile Polonya ve Çekoslovakya arasında yapılacak olan tahkim sözleşmelerini düzenlemeden önce, sözleşmelere bağlı teminat meselesini halletmek mecburiyetindeydi. Bu konu ile ilgili olarak Fransız delegelerinin üzerinde hassasiyetle durduğu nokta, Polonya ve Çekoslovakya’ya bir saldırı olması durumunda, Fransa’nın bu müttefiklerine yardımda bulunabilmesi için serbest hareket etme yetkisine sahip olabilmesiydi (Hakimiyet-i Milliye, 14 Teşrin-i evvel 1925, No: 1552, s.2). Konu hakkında aynı tarihte Fransız delegesi Briand,

birbiri ardına İngiliz delegesi Chamberlain, Polonya delegesi Skrzynski ve Alman delegeleri Stresemann ve Luther ile görüşmelerde bulundu. Konferanstaki hukuk uzmanları da Almanya'nın doğu sınırları ile ilgili yapılacak tahkim sözleşmelerinin temini için Fransa'ya müdahale hakkı tanyacak antlaşmanın şeklini hazırlamaya çalıştılar(Hakimiyet-i Milliye, 15 Teşrin-i evvel 1925, No: 1553, s.1).

15 Ekim 1925 tarihine gelindiğinde büyük önem taşıyan sekizinci umumi heyet toplantısını gerçekleştiren konferans, neticeye doğru çok büyük bir adım attı ve güvenlik antlaşmasının metnini uygun görüp kabul etti. Bu suretle halledilmesi gereken en önemli konuyu başarılı bir şekilde ve resmi olarak sonuçlandırdı. Ardından tahkim sözleşmeleri meselesinin görüşülmesine geçildi. Bu toplantıya, almış oldukları davet üzerine konferansın başından beri ilk defa olarak Polonya ve Çekoslovakya delegeleri de katılmışlardı. Polonya ve Çekoslovakya delegeleri ilk olarak, metinleri alakadar devletler tarafından kabul edilmiş olan Almanya-Belçika ve Almanya-Fransa tahkim sözleşmelerinin hazırlanması için hukuk uzmanları tarafından yürütülen çalışmaları dinlediler. Sonrasında Polonya delegesi ve Dışişleri Bakanı Skrzynski ve Çekoslovakya delegesi ve Dışişleri Bakanı Benes, Alman delegeleriyle yürütülen Almanya-Polonya ve Almanya-Çekoslovakya tahkim sözleşmelerinin görüşmeleri ve gelinilen nokta hakkında bilgi verdiler(Hakimiyet-i Milliye, 18 Teşrin-i evvel 1925, No: 1555, s.2; Vakit, 17 Teşrin-i evvel 1925, No: 2801, s.4).

Konferansın Sonuçlanması

İsviçre'nin Locarno şehrinde toplanan konferans Fransa, Belçika ve Almanya'nın oluşabilecek anlaşmazlıklarda savaşa girişmemeyi ve Ren sınırının korunmasını temin etmeği, İngiltere ve İtalya'nın kefaleti altında karşılıklı olarak taahhüt etmeleriyle, 16 Ekim 1925 tarihinde, İngiliz delegesi Chamberlain tarafından yapılan bir konuşmanın ardından sona erdi. Konferans sonucunda Almanya, Belçika, Fransa, İngiltere ve İtalya arasında bir güvenlik antlaşması (güvenlik paktı) kabul edilirken Almanya ile Fransa, Belçika, Polonya ve Çekoslovakya arasında teker teker tahkim sözleşmeleri yapıldı ve bunlar akşam yedi buçukta konferans tarafından doğrudur ibaresi çekilerek tasdik edildi. Yapılan bu tasdiklerden sonra konferans, çalışmalarına ilişkin nihai protokolü kabul etti ve yapılan antlaşma ve sözleşmelerin 20 Ekim 1925'te yayımlanmasına ve 1 Aralık 1925 tarihinde Londra'da imzalanmasına karar verdi(Hakimiyet-i Milliye, 18 Teşrin-i evvel 1925, No: 1555, s.2; Vakit, 18 Teşrin-i evvel 1925, No: 2802, s.4). Konferansın nihai protokolünde; Almanya adına Luther ve Stresemann, Belçika adına Vandervelde, Fransa adına Briand, İngiltere adına Chamberlain, İtalya adına Mussolini, Polonya adına Skrzynski ve Çekoslovakya adına Benes'in, konferans süresince düzenlenip her bir ülkeyi ayrı ayrı etkileyecek, birbirine bağımlı olan antlaşma ve sözleşme

taslaklarını 16 Ekim 1925 tarihinde onayladıkları belirtildi. Bu antlaşma ve sözleşmelerin; Almanya, Belçika, Fransa, İngiltere, İtalya arasındaki güvenlik antlaşması (güvenlik paktı) ile Almanya-Belçika, Almanya-Fransa, Almanya-Polonya ve Almanya-Çekoslovakya tahkim sözleşmelerinden oluştuğuna açıklık getirildi. Bunun yanı sıra değiştirilemez olarak paraf edilen bu belgelerin imza formalitelerini gerçekleştirmek için, temsilcilerin 1 Aralık 1925'te Londra'da toplanmaya karar verdikleri ifade edildi. Ayrıca temsilcilerin, Milletler Cemiyeti'nin yürüttüğü silahsızlanmayla ilgili işlerde samimi işbirliği sağlayacaklarını ve genel bir antlaşmada bunun gerçekleşmesi için çalışacaklarını taahhüt ettikleri vurgulandı (Glasgow, 1926, s.168-169).

Bunlara ek olarak konferansın son gününde, Almanya'nın Milletler Cemiyeti'ne girmesi ile ilgili yapılan görüşmelerde kararlaştırıldığı üzere, Milletler Cemiyeti Sözleşmesi'nin 16. maddesiyle ilgili olarak Alman delegelerinin açıklama isteğine cevap olarak hazırlanmış, ortak bir beyanname kabul edildi. Beyanname; *“Almanya delegasyonu, Milletler Cemiyeti Sözleşmesi'nin 16. maddesine istinaden belirli açıklamalar yapılmasını talep etmiştir. Biz Milletler Cemiyeti adına konuşabilecek konumda olamamakla birlikte, Milletler Cemiyeti Genel Kurulu'nda ve Milletler Cemiyeti Komisyonlarında yapılan tartışmalar ışığında ve kendi aramızda yaptığımız fikir alış veriş sonrasında anladığımız kadarıyla 16. maddeye ilişkin yaptığımız yorumlar hakkında sizleri bilgilendirmeye tereddüt etmiyoruz. Bu yorumlama uyarınca söz konusu maddenin cemiyet üyelerine getirdiği yükümlülük; cemiyetteki her üye devletin Milletler Cemiyeti Sözleşmesi'ni desteklemek ve askeri durumu ile bağdaşan ve coğrafi konumunu dikkate alan oranda her türlü saldırı eylemine karşı direnç göstermek için sadakatle ve etkili bir biçimde işbirliği yapması gerekir, şeklindedir.”* denildi (Glasgow, 1926, s.168,181). Görüldüğü üzere bu beyanname ile Milletler Cemiyeti Sözleşmesi'nin 16. maddesinin yorumu cemiyete bırakıldığı gibi, bir saldırı tehdidi veya bir saldırı durumunda Milletler Cemiyeti'ne üye olan devletlerden talep edilecek yardımın, devletlerin askeri ve coğrafi imkânları çerçevesinde belirleneceğine açıklık getirildi (Hakimiyet-i Milliye, 19 Teşrin-i evvel 1925, No: 1556, s.2; Vakıf, 19 Teşrin-i evvel 1925, No: 2803, s.3; Vakıf, 21 Teşrin-i evvel 1925, No: 2805, s.2).

Yine aynı tarihte, Almanya'nın doğu sınırları hakkında yapılan tahkim sözleşmelerine bağlı teminat meselesiyle ilgili olarak, Fransa ile Polonya ve Fransa ile Çekoslovakya arasında karşılıklı teminat antlaşmaları yapıldı. Bu antlaşmalarla üç devlet, Polonya veya Çekoslovakya'nın saldırıya uğraması durumunda Fransa'nın onların yanında yer alması, aynı şekilde Fransa'nın saldırıya uğraması durumunda onların Fransa'nın yanında yer alması konusunda, karşılıklı olarak birbirlerine teminat verdiler (Vakit,

19 Teşrin-i evvel 1925, No: 2803, s.3). Toplam dört maddeden oluşan Fransa-Polonya antlaşmasının giriş kısmı; “Genel barışın idamesi amacıyla bu gün verilen taahhütleri samimi bir şekilde yerine getirerek Avrupa’nın savaştan kurtulmasını aynı şekilde arzulayan Fransa Cumhurbaşkanı ve Polonya Cumhurbaşkanı, Milletler Cemiyeti Sözleşmesi ve aralarında mevcut bulunan diğer antlaşmalar çerçevesinde yapılan bir antlaşma ile karşılıklı olarak birbirlerinin menfaatlerini güvence altına almaya karar vermişlerdir. Bu hususta tam yetki verdikleri, şekil ve mevzu açısından uygun buldukları kişileri tam yetkili temsilcileri olarak aday göstermişlerdir. Bu temsilciler aşağıdaki hususlarda anlaşmaya varmışlardır.” şeklinde kaleme alındı.

Antlaşmanın birinci maddesinde; Almanya’nın genel barışın idamesi amacıyla bu gün verdiği taahhütleri yerine getirmemesi ve sebepsiz yere silaha başvurması durumunda, Milletler Cemiyeti Sözleşmesi’nin 16. maddesi gereğince hareket eden Fransa ve karşılıklı olarak Polonya’nın, derhal birbirlerine yardım ve destek sağlamayı taahhüt ettikleri belirtildi. Yine aynı maddede; Milletler Cemiyeti Konseyi’nin tartışmalı tarafların temsilcileri dışında bütün üyelerce kabul edilebilecek bir rapor düzenleyememesi ve Polonya veya Fransa’nın provokasyon olmaksızın saldırıya uğraması halinde, Milletler Cemiyeti Sözleşmesi’nin 15 maddesinin 7. fıkrası uyarınca hareket eden Fransa ve karşılıklı olarak Polonya’nın, derhal birbirlerine yardım ve destek sağlayacakları ifade edildi.

İkinci maddesinde; antlaşmada bulunan hiç bir şartın, tarafların Milletler Cemiyeti üyesi olarak sahip oldukları hak ve yükümlülükleri etkileyemeyeceği ve Milletler Cemiyeti’nin dünya barışını korumak için etkili olan her türlü gerekli adımı atma görevini kısıtlayacağı şeklinde yorumlanamayacağı,

Üçüncü maddesinde; antlaşmanın, Milletler Cemiyeti Sözleşmesi uyarınca Milletler Cemiyeti’nin kayıtlarına geçirileceği,

Dördüncü maddesinde ise; antlaşmanın onaylanacağı ve Almanya, Belçika, Fransa, İngiltere ve İtalya arasında yapılan güvenlik antlaşması (güvenlik paktı) ile Almanya-Polonya tahkim sözleşmesiyle aynı anda Cenevre’deki Milletler Cemiyeti arşivine teslim edileceği belirtildi. Ayrıca söz konusu antlaşma ve sözleşmelerle aynı koşullar altında yürürlüğe gireceği ve Milletler Cemiyeti Genel Sekreterliği’nden, antlaşmayı yapan taraflardan her birine mevcut antlaşmanın onaylı birer suretinin gönderilmesinin isteneceği, ifade edildi (Glasgow, 1926, s.181-182).

Fransa-Çekoslovakya teminat antlaşması ise; gerekli değişikliklerin yapılması koşuluyla Fransa ve Polonya arasındaki antlaşma ile aynı içerikte kaleme alındı (Glasgow, 1926, s.182).

Ayrıca konferansta yapılan son toplantının bitimine doğru, Almanya delegesi Stresemann ile Fransa delegesi Briand arasında uzun süreli bir görüşme gerçekleştirildi. Görüşmenin sonunda Briand;

- Kolonya'nın boşaltılacağını,
- Kolonya bölgesinden geriye alınacak askeri kuvvetlerin, işgal altındaki diğer bir bölgeye gönderilmeyeceğini,
- İşgal kuvvetleri sayısının, işgal bölgelerinde Birinci Dünya Savaşı'ndan önce bulundurulmuş Alman kuvvetlerinin sayısına eşit olacağını,
- İşgal altında bulunan bölgelerde, Alman gemilerinin Müttefik Devletler gemilerinin sahip olduğu haklara sahip olacağını,
- Almanya Hükümetine mensup komiserlerin memuriyetlerine iade olunacağını,
- Ren ve Sar bölgelerinin idare şeklinin yeniden tetkik edileceğini,
- Alman hava kuvvetleriyle ilgili sınırlamaların bir kısmının kaldırılacağını, beyan etti (Vakit, 18 Teşrin-i evvel 1925, No: 2802, s.4).

Güvenlik Antlaşması (Güvenlik Pakti)

Locarno'da meydana getirilen siyasi yapının temel taşı olarak kabul edilen güvenlik antlaşması, on maddeden ibaret olarak hazırlandı. Antlaşma metnini Almanya adına Luther ve Stresemann, Belçika adına Vandervelde, Fransa adına Briand, İngiltere adına Chamberlain ve İtalya adına Mussolini 16 Ekim 1925 tarihinde kabul etti (Glasgow, 1926, s.171-172). İmzacı devletler bu antlaşma ile toprak statükosunu, Almanya-Belçika, Almanya-Fransa sınırlarının saldırıdan korunmasını ve askerden arındırılmış bölgenin devam ettirilmesini taahhüt ve bu konulardaki kefilliklerini beyan ettiler. Devletler ayrıca birbirlerinin topraklarını istila etmemeği ve hiçbir durum ve zamanda savaşa girişmemeği, ancak meşru müdafaa veya belirtilen taahhüdün alenen ihlal edilmesi durumunda ve Milletler Cemiyeti'nin bir kararı veya Milletler Cemiyeti Sözleşmesi'nin 15 ve 16. maddeleri gereğince saldırıda bulunan bir devlet aleyhinde hareket yapılması uygun görüldüğü takdirde, bu hükümlerin uygulanmayacağını kabul ettiler. Bununla birlikte hukuki mahiyetteki bütün anlaşmazlıkların hakemlerin incelemesine sunulmasını, diğer her türlü anlaşmazlığın ise, antlaşma hükümleri ihlal edildiği veya taraflardan biri gerek hakeme müracaat usulüne riayeti ve gerek verilen bir kararın uygulanmasını reddettiği takdirde, Milletler Cemiyeti Meclisi'ne müracaat hakkı saklı kalmak üzere uzlaştırma komisyonuna havale edilmesini karara bağladılar. Ayrıca, antlaşmanın Versailles Antlaşması'nın maddelerini ve devletlerin Milletler Cemiyeti'ne girmeleriyle edinmiş oldukları hak ve vermiş oldukları taahhütleri ihlal etmeyeceğini, yapılan dört adet tahkim sözleşmesi ile birlikte Milletler Cemiyeti'ne sunulacağını, İngiltere'nin müstemlekelerini taahhüt altına

sokmayacağını ve ancak Almanya'nın Milletler Cemiyeti'ne kabulünden sonra yürürlüğe gireceğini beyan ettiler(Hakimiyet-i Milliye, 19 Teşrin-i evvel 1925, No: 1556, s.2; Vakit, 19 Teşrin-i evvel 1925, No: 2803, s.3).

Giriş kısmı; “*Üzerlerine 1914-1918 felaketi çöken halklara hayat verecek güvenlik ve koruma meselelerini karşılamayı arzu eden, Belçika'nın tarafsızlaştırılması için yapılan anlaşmaların feshine önem veren, çoğu kez Avrupa'daki çatışmalara sahne olan alanda barışı sağlama gerekliliğinin bilincinde olan ve imzaya yetkili devletlere Milletler Cemiyeti Sözleşmesi çerçevesinde ek güvencelerin verilmesi arzusuyla yaşayan Almanya Devleti'nin Başkanı, Belçika Kralı, Fransa Cumhurbaşkanı, Büyük Britanya, İrlanda Birleşik Krallığı ve Britanya deniz aşırı topraklarının Kralı ve İtalya Kralı bu amaçlar çerçevesinde bir antlaşma yapmaya karar vermişler ve tam yetki verip şekil ve mevzu bakımından uygun buldukları kişileri tam yetkili temsilcileri olarak atamışlardır. Bu temsilciler aşağıdaki hususlarda antlaşmaya varmışlardır.*” şeklinde kaleme alınan antlaşmanın:

Birinci maddesinde; antlaşmayı yapan devletlerin, aşağıdaki maddelerde taahhüt edilen şekilde Almanya-Belçika ve Almanya-Fransa arasındaki sınırlardan kaynaklanan mülki statükonun devam ettirilmesini, söz konusu sınırların 28 Haziran 1919 tarihinde Versailles'da imzalanan Barış Antlaşması'nda kararlaştırıldığı şekliyle korunmasını ve bu antlaşmanın askerden arındırılmış bölgelerle ilgili olan 42 ve 43. maddelerinin şartlarının yerine getirilmesini toplu ve münferit olarak taahhüt ettikleri belirtildi.

İkinci maddesinde; Almanya ile Belçika ve Almanya ile Fransa'nın, hiçbir zaman birbirlerine karşı saldırı ve işgalde bulunmamayı veya savaşa başvurmamayı karşılıklı olarak taahhüt ettikleri ifade edildi. Ancak meşru müdafaa hakkının kullanılması, yani bir önceki maddede yer alan taahhüdün ihlal edilmesine veya Versailles Antlaşması'nın 42 ve 43. maddelerinin aleni ihlal edilmesine karşı koyma gerektiğinde; Milletler Cemiyeti Sözleşmesi'nin 16. maddesi uyarınca eylemde bulunma gerektiğinde ve Milletler Cemiyeti Meclisi veya İdare Heyeti tarafından verilen bir kararın ya da Milletler Cemiyeti Sözleşmesi'nin 15. maddesi 7. fıkrasının tatbiki gerektiğinde (ilk saldırıda bulunan devlete karşı yapılması koşuluyla), bu hükmün uygulanmayacağına açıklık getirildi.

Üçüncü maddesinde; Almanya ile Belçika ve Almanya ile Fransa'nın, bu antlaşmanın ikinci maddesindeki karşılıklı taahhütlerini dikkate alarak aralarında çıkabilecek ve alışılmış diplomasi yöntemleriyle çözümü mümkün olmayan her türlü sorunu, aşağıda belirlenen şekilde ve barışçıl yollarla çözüme kavuşturmayı taahhüt ettikleri belirtildi. Buna göre; tarafların, kendi haklarıyla ilgili olarak anlaşmazlığa düştükleri bütün meselelerin kararlarına uymayı taahhüt edecekleri hakemlere gönderilmesini; diğer tüm sorunların uzlaştırma komisyonuna

gönderilmesini; tarafların komisyonun önerilerini kabul etmemesi durumunda, sorunun Milletler Cemiyeti Sözleşmesi'nin 15. maddesine göre hüküm verecek olan Milletler Cemiyeti Meclisi'nin huzuruna havale edilmesini kabul ettikleri, ifade edildi.

Dördüncü maddesinde; antlaşmayı yapan devletlerden birinin bu antlaşmanın 2. maddesinin veya Versailles Antlaşması'nın 42. ve 43. maddelerinin ihlal edildiğine kanaat getirmesi durumunda, meseleyi hemen Milletler Cemiyeti Meclisi'ne taşıyacağı; Milletler Cemiyeti Meclisi'nin ise böyle bir ihlalin gerçekleştirildiğini tespit eder etmez, konu hakkında gecikmeksizin imza sahibi devletlere bilgi vereceği belirtildi. Ayrıca, kendisine karşı böyle bir ihlal gerçekleştirilen tarafın, bu ihlalin sebepsiz bir saldırı eylemi oluşturduğuna ve sınırın geçilmesi, savaş durumunun baş göstermesi veya arındırılmış bölgede silahlı kuvvetlerin toplanması nedeni ile acil eylemin gerekli olduğuna kanaat getirebilmesi durumunda, antlaşmayı yapan diğer devletlerden her birinin, derhal söz konusu tarafın yardımına koşmayı taahhüt ettikleri ifade edildi. Bununla birlikte, bu maddenin ilk fıkrası gereğince sorunu değerlendirecek olan Milletler Cemiyeti Meclisi'nin kararlarını tebliğ edeceği ve savaş durumunda bulunan devletler hariç olmak üzere antlaşmayı yapan devletlerin, tüm üyelerin hem fikir olması koşuluyla Milletler Cemiyeti Meclisi'nin önerilerine uygun hareket etmeği taahhüt ettikleri vurgulandı.

Beşinci maddesinde; 3. maddede zikredilen devletlerden birinin, anlaşmazlığın sulh yoluyla halline itaat etmeği veya hakem ya da adli karara uymayı reddetmesi durumunda ve bu antlaşmanın 2. maddesi veya Versailles Antlaşması'nın 42. ve 43. maddelerini ihlal etmesi durumunda, antlaşmanın 4. maddesinin hükümlerinin uygulanacağı yazıldı. Ayrıca yine 3. maddede bahsedilen devletlerden birinin, bu antlaşmanın 2. maddesi veya Versailles Antlaşması'nın 42. ve 43. maddelerini ihlal etmeksizin, bir anlaşmazlığı sulhen çözüme sunmayı veya hakem ya da adli karara uymayı reddetmesi durumunda, diğer tarafın sorunu Milletler Cemiyeti Meclisi'nin huzuruna taşıyacağı; Meclisin atılması gereken adım ve alınması gereken tedbirleri önereceği ve antlaşmayı yapan devletlerin bu önerilere riayet edeceği belirtildi.

Altıncı maddesinde; bu antlaşma hükümlerinin, antlaşmayı yapan devletlerin Versailles Antlaşması'yla veya 30 Ağustos 1924 tarihinde Londra'da imzalanan anlaşma da dâhil olduğu halde diğer bilimum tamamlayan anlaşmalarla sahip oldukları hak ve yükümlülükleri etkilemeyeceği,

Yedinci maddesinde; barışın idamesini sağlamak için tasarlanan ve Milletler Cemiyeti Sözleşmesi'ne uygun olan bu antlaşmanın, Milletler Cemiyeti'nin dünya barışını etkili bir biçimde korumaya yönelik tedbirler

alma konusundaki görevini tehdit eder şekilde yorumlanamayacağı, ifade edildi.

Sekizinci maddesinde; bu antlaşmanın Milletler Cemiyeti Sözleşmesi'ne uygun olarak Milletler Cemiyeti'nde kayda geçirileceği bildirildi. Ayrıca antlaşmanın, antlaşmayı yapan devletlerden herhangi biri tarafından, diğer imza sahibi devletlere üç ay evvelinden bildirilen bir talep olması ve bu münasebetle en az üçte iki çoğunlukla karar verecek olan Milletler Cemiyeti Meclisi'nin, Milletler Cemiyeti'nin antlaşmayı yapan devletlere yeterli teminat verdiği kararını alması zamanına kadar yürürlükte kalacağı izah edildi. Böyle bir karar alındığında, antlaşmanın bir sene sonra yürürlükten kalkacağı belirtildi.

Dokuzuncu maddesinde; bu antlaşmanın, kendileri kabul ettiklerini belirtmedikçe İngiliz Dominyonlarına veya Hindistan'a hiçbir yükümlülük getirmeyeceği,

Onuncu maddesinde ise; antlaşmanın onaylanacağı ve onayların en kısa zamanda Cenevre'deki Milletler Cemiyeti arşivine bırakılacağı dile getirildi. Ayrıca tüm onayların teslim edilmesi ve Almanya'nın Milletler Cemiyeti üyesi olmasının hemen ardından antlaşmanın yürürlüğe gireceği ve tek nüsha olarak düzenlenen antlaşma metninin Milletler Cemiyeti arşivinde tutulacağı; Milletler Cemiyeti Genel Sekreteri'nden antlaşmayı yapan devletlerden her birine onaylı suretlerinin gönderilmesinin isteneceği ifade edildi (Glasgow, 1926, s.169-172; Hakimiyet-i Milliye, 28 Teşrin-i evvel 1925, No: 1564, s.2; Vakıf, 2 Kanun-ı evvel 1925, No: 2846, s.3).

Almanya-Belçika, Almanya-Fransa, Almanya-Çekoslovakya ve Almanya-Polonya Tahkim Sözleşmeleri

Almanya-Belçika Tahkim Sözleşmesi, Almanya, Belçika, Fransa, İngiltere ve İtalya arasında yapılan Güvenlik Antlaşması'nın 3. maddesinin öngördüğü şekilde, Almanya ile Belçika arasındaki tüm sorunların sulhen çözüleceği yöntemleri tespit etmek amacıyla kaleme alındı ve ilgili devletlerin tam yetkili temsilcileri Briand ve Vandervelde tarafından 16 Ekim 1925 tarihinde Locarno'da kabul edildi. Sözleşme, 1-16. maddelerin yer aldığı birinci kısım, 17 ile 18. maddelerin yer aldığı ikinci kısım ve 19-21. maddelerin yer aldığı genel hükümler kısmından ibaret olarak hazırlandı (Glasgow, 1926, s.172-176).

Sözleşmenin birinci kısmında; Almanya ile Belçika'nın, aralarında kendi haklarıyla ilgili olarak ihtilafa düştükleri ve alışılmış diplomasi yöntemleriyle çözümü mümkün olmayan her türlü anlaşmazlığı, Tahkim Komisyonu veya Uluslararası Daimi Adalet Divanı'nın kararına bırakacakları ve bu hükmün sözleşmeden önceki anlaşmazlıklar veya geçmişteki olaylardan çıkacak anlaşmazlıklar için uygulanmayacağı belirtildi. Şayet taraflar mutabık kalabilirler ise, hakem usulüne veya Uluslararası Daimi Adalet Divanı'na başvurmadan önce, anlaşmazlığın

dostane çözüm amacıyla ve sözleşme uyarınca oluşturulan Daimi Uzlaşma Komisyonu'na gönderilebileceği ifade edildi. Ancak taraflardan birinin iç hukuku gereğince ulusal mahkemelerinin yetki alanına giren bir anlaşmazlık konusu için, yetkili ulusal mahkeme makul süre içinde nihai kararını bildirene kadar izah edilen bu prosedürün uygulanmayacağına açıklık getirildi (Glasgow, 1926, s.172-175). Devam ile, işaret edilen Daimi Uzlaşma Komisyonu'nun sözleşmenin yürürlüğe girmesinden itibaren üç ay içerisinde oluşturulacağı ve beş üyeden ibaret olacağı belirtildi. Komisyon üyelerinin ne şekilde atanacağı ise; *“Almanya Hükümeti ve Belçika Hükümeti, kendi vatandaşları arasından seçecekleri birer komisyon üyesi aday gösterecekler ve tarafların mutabık kalmasıyla üçüncü devletlerin vatandaşlarından seçilecek ayrı üç komisyon üyesi tayin edeceklerdir. Bu üç komisyon üyesi başka uluslardan olmak zorundadır. Almanya ve Belçika Hükümetleri, komisyon başkanını kendi aralarında tayin edeceklerdir. Komisyon üyeleri üç yıl süreliğine atanacak ve görev süreleri yenilenebilecektir. Görevleri, yerlerine yenileri atanana kadar ve görev sürelerinin sona erdiği anda ellerinde bulunan işi sonlandırana kadar, her durumda devam edecektir. Ölüm, istifa veya başka bir nedenle meydana gelebilecek pozisyon boşlukları, adaylıklarla ilgili olarak tespit edilen şekilde ve mümkün olan en kısa zamanda doldurulacaktır. Komisyon üyelerinin adaylığının ortak mutabakatla gerçekleşmemesi veya boşalan bir pozisyonun, boşaldığı andan itibaren üç ay içinde doldurulması gerektiği durumda, başka türlü anlaşma sağlanamazsa İsviçre Konfederasyonu Başkanı'ndan gerekli görevlendirmeleri yapması istenecektir.”* sözleriyle izah edildi (Glasgow, 1926, s.172-175).

Sözleşmenin birinci kısmında, Daimi Uzlaşma Komisyonu'nun görevi ve çalışma şekilleri de ele alındı. Komisyonun görevinin; anlaşmazlık konusu olan sorunları açıklığa kavuşturmak, bu doğrultuda sorgulama veya diğer yollarla gerekli tüm bilgileri toplamak ve tarafların anlaşma sağlaması için çaba sarf etmek olduğuna açıklık getirildi. Çalışma şekliyle ilgili olarak ise; Komisyonun, anlaşma sağlayamayan tarafların Komisyon Başkanı'na bulunacağı talep vasıtasıyla bilgilendirileceği ve anlaşmazlık konusu özet olarak anlatıldıktan sonra talep dilekçesiyle, dostane bir çözüme varılmayı sağlamak amacıyla gereken her türlü adımı atması için, Komisyona davette bulunulacağı ifade edildi. Eğer talep taraflardan yalnızca birinden gelirse durumun gecikmeksizin diğer tarafa tebliğ edileceği belirtildi. Davet edilen Komisyonun, anlaşmazlık konusu olan olayı araştırdıktan sonra tarafları uygun görülen uzlaşma şartları konusunda bilgilendirebileceği, tarafların kararlarını verecekleri süreyi belirleyebileceği ve aksi bildirilmediği müddetçe en fazla altı ay içinde bitireceği çalışmalarının sonunda da, duruma göre ya tarafların uzlaşmaya vardıklarını ya da uzlaşmanın mümkün olmadığını belirten bir rapor hazırlayabileceği dile getirildi. Bunlara ilaveten

Komisyonun, aksine özel bir hüküm getirilmedikçe her iki tarafında dinlenmesini sağlayacak kendi prosedürünü uygulayacağı, soruşturmalarla ilgili olarak 18 Ekim 1907 tarihli Lahey Sözleşmesi'nin 3. bölümünde (Uluslararası Soruşturma Komisyonları) geçen hükümler uyarınca hareket edeceği, taraflar farklı bir mutabakatta olmadıkça başkanı tarafından seçilen bir yerde toplanacağı, tarafların rızasıyla farklı bir karar alınmadıkça çalışmalarının kamuya açık tutulmayacağı ve kararlarını çoğunluk esasına göre alacağı ifade edildi (Glasgow, 1926, s.172-175).

Sözleşmenin birinci kısmında ayrıca, Almanya ve Belçika'nın Komisyonda ne şekilde temsil edilecekleri ve Komisyona karşı olan yükümlülüklerine değinildi. Temsil konusuyla ilgili olarak; tarafların Daimi Uzlaşma Komisyonu'nun huzurunda taraflar ve Komisyon arasında arabuluculuk yapacak olan vekilleri tarafından temsil edileceği, bu vekillerin kendilerinin atadıkları danışman ve uzmanlardan yardım alabileceği ve tanık olarak faydalı olacağını düşündükleri tüm kişilerin dinlenmesini talep edebilecekleri belirtildi. Buna mukabil Komisyonun da her iki taraf vekillerinin, danışmanlarının, uzmanlarının ve taraf hükümetlerin rızasıyla mahkemeye çağrılmaları faydalı bulunan tüm kişilerin sözlü açıklamalarını talep etme yetkisine sahip olacağı dile getirildi. Tarafların yükümlülüğü konusuyla ilgili olarak da; Almanya ve Belçika Hükümetlerinin Daimi Uzlaşma Komisyonu'nun çalışmalarını kolaylaştırmayı, mümkün olan en yüksek seviyede ilgili belge ve bilgileri sağlamayı, tanıkların veya uzmanların mahkemeye çağrılması ve dinlenmesiyle ilgili kanunları uyarınca yerine getirmeyi ve söz konusu bölgeleri ziyaret etmeği taahhüt ettikleri ifade edildi. Bunun yanı sıra, Komisyonun çalışmaları sırasında her komisyon üyesinin alacağı maaşların, Almanya ve Belçika Hükümetlerince yapılan anlaşmayla belirleneceği ve bu iki devlet tarafından eşit oranda ödeneceği belirtildi (Glasgow, 1926, s.172-175). Sözleşmenin birinci kısmının sonunda da; Daimi Uzlaşma Komisyonu'nda dostane bir anlaşmaya varılamaması durumunda, anlaşmazlığın özel bir anlaşma yoluyla, ya Uluslararası Daimi Adalet Divanı'na ya da 18 Ekim 1907 tarihli Lahey Sözleşmesi'nde belirlenen prosedür ve şartlara göre Tahkim Komisyonu'na gönderileceği ifade edildi. Şayet taraflar belirtilen özel anlaşmanın koşullarında mutabık kalamazlarsa, bir ay önceden bildirilmesi koşuluyla, anlaşmazlığın tarafların biri veya diğerinin yapacağı başvuru ile Uluslararası Daimi Adalet Divanı'na taşınabileceği belirtildi (Glasgow, 1926, s.172-175).

Sözleşmenin ikinci kısmında; Almanya ve Belçika Hükümetlerinin, alışımlı diplomasi yöntemleriyle dostane bir çözüme ulaşmadan ayrı düşükleri ve çözümü sözleşmenin birinci kısmının ilk bölümünde öngörüldüğü şekilde Tahkim Komisyonu veya Uluslararası Daimi Adalet Divanı'nın vereceği adli karar yoluyla da sağlanamayan tüm sorunların, görevi taraflarca kabulü mümkün bir çözüm önermek ve her koşulda bir

rapor sunmak olan Daimi Uzlaşma Komisyonu'na gönderileceği ve sözleşmenin ilk kısmının son bölümüne kadar olan prosedürün uygulanabileceği ifade edildi. Daimi Uzlaşma Komisyonu'nun çalışmalarını bitirmesinden itibaren bir ay içerisinde de anlaşmaya varamazlarsa, taraflardan birinin talebiyle sorunun, Milletler Cemiyeti Sözleşmesi'nin 15. maddesi uyarınca değerlendirmede bulunacak olan Milletler Cemiyeti Meclisi'nin huzuruna götürüleceği vurgulandı (Glasgow, 1926, s.175).

Sözleşmenin genel hükümler kısmında ise; tarafların ayrı düştükleri sorun Daimi Uzlaşma Komisyonu'nun yaptığı ya da yapmak üzere olduğu eylemden kaynaklanıyorsa veya Daimi Uzlaşma Komisyonu'nun yapmak üzere olduğu eylemlerle ilgili tebliğde bulunulmamışsa, Tahkim Komisyonu ya da Uluslararası Daimi Adalet Divanı'nın en kısa sürede uygulanacak geçici önlemleri belirleyeceği; sorun huzuruna getirildiği takdirde de geçici önlemleri aynı şekilde Milletler Cemiyeti Meclisi'nin belirleyeceği izah edildi. Almanya ve Belçika Hükümetlerinin ise bu önlemleri kabul etmeği, esasen Daimi Uzlaşma Komisyonu veya Milletler Cemiyeti Meclisi'nin önerdiği karar veya düzenlemelere zarar verebilecek hiçbir faaliyette bulunmamayı ve anlaşmazlığı şiddetlendirecek veya uzatacak her türlü önlemden kaçınmayı ayrı ayrı taahhüt ettikleri ifade edildi. Bunun yanı sıra diğer devletlerin anlaşmazlığa dâhil olmaları durumunda dahi bu sözleşmenin Almanya ve Belçika arasında geçerliliğini koruyacağı, sözleşmenin tarafların Milletler Cemiyeti üyesi olarak sahip oldukları hak ve yükümlülükleri etkilemeyeceği veya Milletler Cemiyeti'nin dünya barışını korumak için gerekli her türlü adımı atma görevini kısıtlayacağı şeklinde yorumlanamayacağı belirtildi. Genel hükümlerin sonunda da bu sözleşmenin onaylanacağı, onayların Güvenlik Antlaşması ile aynı anda Cenevre'deki Milletler Cemiyeti Arşivi'ne emanet edileceği ve Güvenlik Antlaşması'yla aynı koşullar altında yürürlüğe gireceği izah edildi. Ayrıca, tek surette düzenlenip Milletler Cemiyeti Arşivi'nde tutulacak sözleşmenin, onaylı birer nüshasının Almanya ve Belçika Hükümetlerine iletilmesinin Milletler Cemiyeti Genel Sekreteri'nden isteneceğine açıklık getirildi (Glasgow, 1926, s.175-176).

Almanya ile Fransa, Çekoslovakya ve Polonya arasında yapılan tahkim sözleşmelerine gelince; bu sözleşmeler de gerekli isim değişikliklerinin yapılması koşuluyla Almanya-Belçika sözleşmesiyle aynı esaslar üzerinden kaleme alındı ve tarafların tam yetkili temsilcileri tarafından aynı tarihte kabul edildi (Glasgow, 1926, s.176-181).

Londra'daki İmza Merasimi

Locarno'da kabul edilen antlaşma ve sözleşmelerin imza merasimi için, Birinci Dünya Savaşı'ndan önce siyasilere ve diplomatların toplantı yeri olmakla ün kazanmış ve 1914'ten itibaren kapalı tutulmuş olan, İngiltere Dışişleri Bakanlığı'nın resmî kabul salonu hazırlandı (Vakit, 29 Teşrin-i sani

1925, No: 2843, s.3). Merasiminde bulunmak üzere Londra'daki yabancı devletlerin büyükelçilerine ve basın mensuplarına özel davetiyeler gönderildi(Vakit, 1 Kanun-ı evvel 1925, No: 2845, s.3).

İmza merasiminin yapılacağı gün 1 Aralık 1925 tarihinde, büyük bir halk kitlesi merasim için gelen ilgili devletlerin temsilcilerini karşılamak amacıyla Dışişleri Bakanlığı'nın etrafında toplandı. İlk önce İtalyan delege heyeti ardından İngiliz Bakanlar binaya giriş yaptılar. Onları takiben de Fransız ve Belçikalı delege heyetleri Dışişleri Bakanlığı'na geldiler. Alman delege heyeti ve Başbakan Luther ile Dışişleri Bakanı Stresemann'ın bina önünde gözükmeleriyle toplanan halk alkış ve tezahüratlarda bulundu. İngiliz Başbakanı Baldwin ise arka taraftaki bir kapıdan binaya girdi(Vakit, 2 Kanun-ı evvel 1925, No: 2846, s.3). Dışişleri Bakanlarının da içinde bulunduğu katılımcı devletlerin delege heyetleri önce Bakanlar Salonu denilen salona alındılar ve burada yetki belgelerinin incelemeleri yapıldı. Ardından imzaların atılması ve merasimin tamamlanması için delegeler resmi kabul salonuna girdiler. Heyet başkanları salonun ortasında bulunan büyük yeşil masanın, diğer delegeler de büyük masanın biraz ötesinde bulunan daha küçük masaların etrafında oturdular³⁴(Vakit, 2 Kanun-ı evvel 1925, No: 2846, s.3). Büyük masanın baş kısmında İngiliz Dışişleri Bakanı ve delegesi Chamberlain oturdu ve imza merasimine başkanlık etti. Onun arkasında ve salonun iki tarafında ise; bütün İngiliz hükümet erkânı, dominyonların fevkalade komiserleri, Locarno Konferansı'nın başarıyla sonuçlanmasında önemli hizmetleri olan büyükelçiler, delegelerin eşleri ve Chamberlain'ın büyük oğlu yer aldılar. Salonda ayrıca yirmi civarında değişik ülkeden iki yüz gazete muhabiri bulunuyordu(Hakimiyet-i Milliye, 3 Kanun-ı evvel 1925, No: 1595, s.3; Vakit, 3 Kanun-ı evvel 1925, No: 2847, s.3). Salondakilerin tamamının yerlerini almasından sonra, İngiliz delegesi Chamberlain ayağı kalkarak İngiliz Kralı'nın beyannamesini şu sözlerle dile getirdi;

“Britanya Krallığı'nın başkentine gelişinizden dolayı, Kralımızın emriyle size hoş geldiniz diyorum. Kralımız Locarno görüşmelerini büyük bir alaka ile takip etmiş olduklarını ve bu görüşmelerin mesut bir sonuca ulaşmış olmasından dolayı duymakta oldukları derin memnuniyeti size ilan etmek için beni görevlendirdiler. Kralımız antlaşma ve sözleşmelerin imzası için Londra şehrinin seçilmiş olmasından dolayı fevkalade mesutturlar. Ancak buldukları matem sebebiyle, arzu ettikleri şekilde merasime katılamadıklarından dolayı üzüntü duymaktadırlar. Kralımız bu barış ve

³⁴ Büyük yeşil masanın baş kısmında İngiltere Dışişleri Bakanı Chamberlain oturuyordu. Diğer devletlerin delege heyetleri başkanları da Locarno Konferansı'ndaki tertip üzerine masanın etrafında yer almışlardı. Bu sıraya göre İngiliz Dışişleri Bakanı'nın sol tarafında itibaren Fransız, Çekoslovak, Polonyalı, Belçikalı, Alman ve İtalyan delege heyetleri başkanları, yani Dışişleri Bakanları oturuyorlardı. (Vakit, 2 Kanun-ı evvel 1925, No: 2846, s.3.)

uzlaşma eserinin, esere iştirak eden yedi devlet arasında samimi bir dostluğun sağlam esaslarını atmasını ve onlara daimi barışın nimetlerini temin etmesini temenni buyurmaktadırlar.” (Vakit, 2 Kanun-ı evvel 1925, No: 2846, s.3).

Beyannameyi takiben delegeler oturdukları yerden kısa konuşmalar yaptılar. Almanya Başbakanı Luther ve Dışişleri Bakanı Stresemann konuşmalarını Almanca, diğer delegeler Fransızca olarak yaptılar. Alman delegesi Luther konuşmasında; bütün dünyanın uğrunda işbirliği yapması gereken geleceğe yol açmak için, milletler arasındaki suizanların ve itimatsızlığın ortadan kaldırılmasının gerekli olduğunu belirtti. Fransız delegesi Briand ise; Avrupa milletlerini birbirine yakınlaştıracak ve Dünya Savaşı'nda ıstırap çeken milletlerin arzularına uygun barış dönemine başlangıç olacak bu büyük antlaşmanın imzalanmasını görmekle, büyük bir heyecan hissettiğini ifade etti(Hakimiyet-i Milliye, 3 Kanun-ı evvel 1925, No: 1595, s.3; Vakit, 3 Kanun-ı evvel 1925, No: 2847, s.3).

Yapılan konuşmaların ardından imzalanacak olan vesikalar İngiltere Dışişleri Bakanlığı Müşaviri tarafından delegelere takdim edildi. Güvenlik Antlaşması daha önce belirtilen beş devlet tarafından imza edilirken, Tahkim Sözleşmeleri de yine yukarıda belirtilen ilgili devletlerin delegeleri tarafından karşılıklı olarak imzalandı ve İngiliz delegesi Chamberlain konferansın sonuçlandığını açıkladı.(Vakit, 2 Kanun-ı evvel 1925, No: 2846, s.3). İmzaların atılmasından sonra da İngiliz delegesi Chamberlain, Fransız delegesi Briand, Alman delegesi Stresemann, İtalyan delegesi Siyaloja, Belçika delegesi Vandervelde, Çekoslovakya delegesi Benes, Polonya delegesi Skrzynski ve İngiltere Başbakanı Baldwin birbiri ardına konuşmalar yaparak antlaşma ve sözleşmelerin imzalanmasından dolayı olan memnuniyetlerini dile getirdiler(Hakimiyet-i Milliye, 3 Kanun-ı evvel 1925, No: 1595, s.3).

Briand buradaki konuşmasında; yapılan antlaşma ve sözleşmelerin sayesinde tereddüt fikrinin yerini dayanışma fikrinin aldığını ve savaşın, kuvvet toplamakla değil yardımlaşma ve insani dayanışma ile önlenebileceğini belirtti. Antlaşma ile beraber her ülkeye ait hususiyetlerin ve bunlarla beraber eski kötü hatıraların ortadan kalkacağını söyledi ve bu antlaşma yapılmamış olsaydı, Milletler Cemiyeti bünyesinde bir Avrupa ailesi teşkili konusunun birçok hayal kırıklığına sebep olacağını beyan etti. Antlaşmanın, ancak savaşların başlamayacağına delalet etmesi durumunda bir kıymete sahip olabileceğini vurguladı. Bu çerçevede, müşterek bir barış için milletlerin birlikte çalışmalarının gerekliliğinden bahsetti. Ayrıca, vatandaşlarının büyük bir kısmının fikirlerinin tercümanı olduğunu belirterek bu antlaşma ve sözleşmelerin barış için sağlayacağı her türlü faydadan yararlanmaya, kendisinin karar vermiş olduğunu söyledi. Briand konuşmasının sonunda Alman delegelerine hitaben de şu sözleri dile getirdi;

“Karşımda Alman delegeleri oturuyor. Fakat bu durum benim iyi bir Fransız olarak kalmayacağım anlamına gelmez. Nasıl ki Almanların da iyi birer Alman olarak kalacaklarında şüphem yoksa. Şimdi imzaladığımız antlaşma gereğince Fransız olsun Alman olsun, hepimiz yalnız Avrupalıyız. Bu antlaşma ile beraber mensubu olduğumuz ülkelerin hususiyetleri silinmiş ve bu hal ile birlikte Dünya Savaşı'nın nahoş hatıraları da izale olmuştur.”(Hakimiyet-i Milliye, 3 Kanun-ı evvel 1925, No: 1595, s.3; Vakit, 3 Kanun-ı evvel 1925, No: 2847, s.3).

Briand'ın bu ifadelerine karşılık Almanya delegesi ve Dışişleri Bakanı Stresemann söz alarak, Alman delegelerinin Locarno'da meydana gelen barış ve uzlaşma eserine kayıtsız şartsız iştirak ettiklerini belirtti ve Briand'a beyanatından dolayı teşekkür etti. Stresemann konuşmasında ayrıca; delegeler olarak Avrupalılık fikrinden bahsetmekle haklı olduklarını, çünkü Dünya Savaşı'nda en büyük fedakârlığı kendilerinin olan Avrupa'nın yaptığını söyledi. Avrupa'nın, Dünya Savaşı'nın neticesinde layık olduğu mevki kaybetme tehlikesine düştüğünü, ancak savaşın meydana getirdiği sonuçtan Avrupa ülkelerinin geleceğini birbirleriyle birleştiren bir birlik doğduğunu ve şayet Avrupa güç kaybederse bütün ülkelerin birlikte kaybedeceğini ifade etti. Bundan dolayı anlaşmazlık ve düşmanlık içinde yaşamak yerine, birlikte çalışmak için el ele vermenin gerekli olduğunu vurguladı. Gelecek nesillerin de, yeni bir devrin başlangıcına nişane olacak olan bu günü takdir etmesi temennisinde bulundu(Hakimiyet-i Milliye, 3 Kanun-ı evvel 1925, No: 1595, s.3; Vakit, 3 Kanun-ı evvel 1925, No: 2847, s.3).

Stresemann'dan sonra İtalyan delegesi Siyaloja kısa bir beyanatta bulundu ve bu antlaşma ve sözleşmelerde Avrupa dayanışmasının meydana gelişini görmekten dolayı olan memnuniyetini dile getirdi. Daha sonra konuşma yapan Belçika delegesi Vandervelde yapılan güvenlik antlaşması ve karşılıklı teminat sözleşmelerine daha sonra silahsızlanma antlaşmasının da katılması temennisinde bulunurken, Çekoslovakya delegesi Benes yapılan antlaşma ve sözleşmelerde Çekoslovakya'nın Batı Avrupa Ülkeleriyle yapmış olduğu anlaşmaların sağlamlaştırıldığını gördüğünü beyan etti. Bunlara ilaveten Polonya delegesi Skrzynski kabul edilen antlaşma ve sözleşmelerden dolayı olan memnuniyetini dile getirdi. İngiliz delegesi Chamberlain da Locarno'da delegelere ilham veren zihniyetin milletlerin kalplerine kazınması temennisinde bulundu. Son olarak konuşma yapan İngiltere Başbakanı Baldwin ise; İngiltere Hükümeti'nin konferans ve kararlarına ne kadar önem verdiğini göstermek için antlaşmaya kendisinin de bizzat imza atmış olduğunu belirtti. Baldwin ayrıca, toplantıda delege bulduran devletlerin verdikleri taahhütlere İngiltere gibi sadık kalacaklarından emin olduğunu ve böyle yapıldığı takdirde, dünyanın muhtaç bulunduğu barışın sağlanması için bu gün imzalanan antlaşma ve

sözleşmelerin temel taşı olacağı konusunda milletlerin taşıdığı ümitleri, boşa çıkarmayacaklarını dile getirdi(Hakimiyet-i Milliye, 3 Kanun-ı evvel 1925, No: 1595, s.3; Vakit, 3 Kanun-ı evvel 1925, No: 2847, s.3).

Özetle, imza merasiminde yapılan konuşmalarla delegeler bir kere daha Avrupa dayanışmasından, Avrupa milletlerinin ortak menfaatlerinden ve bu milletler arasında barışın tesis edilmesinin gerekliliğinden bahsettiler. Yapılan antlaşma ve sözleşmelerin önemine değinerek artık Avrupa milletleri arasında dostluk esaslarının geçerli olacağı vurgusunu yaptılar ve yaptıkları çalışma ve gösterdikleri duyarlılıklardan dolayı birbirlerine tebrikte bulundular (Ağaoğlu Ahmed, “Londra Merasimi”, Hakimiyet-i Milliye, 4 Kanun-ı evvel 1925, No: 1596, s.1). Saat on birde başlayan imza merasimi, yapılan konuşmaların ardından on ikiyi yirmi beş geçe sona erdi(Hakimiyet-i Milliye, 2 Kanun-ı evvel 1925, No: 1594, s.2; Hakimiyet-i Milliye, 3 Kanun-ı evvel 1925, No: 1595, s.3).

Sonuç

Kendi içerisinde var olan anlaşmazlıklardan dolayı, Avrupa tarih içerisinde birçok defa çekişme ve mücadelelere sahne olmuştur. Bu duruma son vermek ve Avrupa’da barış ortamını tesis etmek adına, on sekizinci yüzyıldan itibaren birçok Avrupalı düşünür Avrupa barışı ve bütünlüğü konusunda çalışmalar yapmışlardır. Ancak bunlar bir sonuç vermediği gibi Avrupalı milletler gittikçe birbirlerinden uzaklaşmış ve milli menfaatler arasındaki çatışmalar daha da kuvvetlenmiştir. Yıkım ve dehşetiyle kendinden önceki savaşları geride bırakan Birinci Dünya Savaşı da bu çatışma ve rekabetin sonucunda yaşanmıştır. Savaştan sonraki dönemde de Avrupa’yı çatışma ortamından uzak tutmak için çeşitli girişimlerde bulunulmuştur. Bu girişimlerden farklı olarak Locarno Konferansı, savaştan sonra Avrupa Devletlerini birbirine yakınlaştıran ve Avrupalı devlet adamlarını barış arzusuyla bir masa etrafında toplayan geniş çaplı ilk önemli adım olmuştur (Ağaoğlu Ahmed, “Londra Merasimi”, Hakimiyet-i Milliye, 4 Kanun-ı evvel 1925, No: 1596, s.1). Ancak şunu belirtmek gerekir ki; görünürde olmasa bile konferansın gerçekleştirilmesinin en önemli sebebi, savaştan sonra Avrupalı devletlerin maruz kaldığı siyasi, askeri, ekonomik, sosyal v.s alanlardaki yorgunluk, hatta bitkinlikti. Artık aralarındaki anlaşmazlıkları bütün şiddetiyle yürütecek kuvvet ve kudrette bulunmuyorlardı. Dolayısıyla Avrupalı devlet adamları her ne kadar Avrupa barışı ve bütünlüğünü gerçekleştirmek istedikleri doğrultusunda açıklamalar yapsalar da, halen milli menfaatlerini gerçekleştirme ve ülkelerini kârlı çıkarma arzusunu taşıdıkları bir gerçektir. Öyle ki Locarno’da, Almanya üzerindeki Versailles Antlaşması’nın yoğun baskını azaltıp biraz serbest olmak ve kuvvetini yeniden toparlamak noktasından hareket ederken, Fransa içerideki sıkıntılarını hafifletmek ve dışarıdan kaynaklanan endişelerinden kısmen de olsa kurtulmak istiyordu. İngiltere’nin yaklaşımı da tabii ki

menfaatleri doğrultusunda ve menfaatlerini gözetme noktasında başı çekiyordu. Bir nevi oyunun kurucusu durumunda olan İngiltere, Sovyet Rusya tehdidinin ve Asya kıtasındaki, daha doğrusu doğudaki milletlerin oluşturduğu tehlikenin farkındaydı. Uyanan doğu ve başkaldıran işçi sınıfı İngiliz menfaatlerini en fazla etkileyecek hususlardı ve İngiltere buralara artık istediği gibi müdahale edebilecek kuvvette bulunmuyordu. Esasen savaşta mağlup olan Almanya'nın maruz kaldığı baskı ve Fransa'nın içerisinde bulunduğu olumsuz şartlardan dolayı memnundu ve savaş öncesinde olduğu gibi Avrupa'da kendisine rakip devletlerin olmasını istemiyordu. Bundan dolayı Locarno Konferansı'na Avrupa devletlerini susturmak, kendisi için oluşabilecek sıkıntıları bertaraf etmek ve dünyaya Avrupa Devletlerinin kendi etrafında toplanmış olduğu görüntüsünü vermek için katılmıştı. Hakikatte Avrupa'da bütünlük ve dayanışma oluşturulması gibi bir derdi yoktu ve esasen bu fikre karşıydı. Çünkü gerçek bir bütünlük ve dayanışma için devletlerin sahip olduğu kuvvetlerin ve faydalandıkları dünya nimetlerinin eşit olması gerekirdi. Hâlbuki İngiltere geniş sömürgelere, bunların sağladığı büyük nimetlere ve bunları korumak için hiçbir devletin sahip olmadığı büyük deniz ve kara kuvvetlerine sahipti ve bunlardan vazgeçmesi de düşünülemezdi. Hevessiz bir şekilde geldiği başından beri görünen İtalya da, konferansta meseleden ayrılmış gözükmemek ve büyük devlet olarak tanınmak amacıyla bulunuyordu (Ağaoğlu Ahmed, "Londra Merasimi", Hakimiyet-i Milliye, 4 Kanun-ı evvel 1925, No: 1596, s.1).

Belçika, Polonya ve Çekoslovakya ise Birinci Dünya Savaşı'nda yaşadıkları acı tecrübeye binaen konferansa katılmışlardı. Onların yaklaşımının temel noktası, yalnızca olası Alman tehlikesine karşı sınırlarını güvence altına almaktı.

Devletlerin meseleye yaklaşımının arka planında bunlar olsa da Locarno'da önemli bir güvenlik antlaşması kabul edildi. Bu antlaşma ile Almanya, Fransa ve Belçika arasındaki sınırlar güvence altına alındı. Ortak güvenlik sistemine uygun olarak saldırgan devletin tahmini ve tanımı yapılmazken, hangi taraftan gelirse gelsin saldırıya karşı ortak müdahalede bulunma vaadinde bulunuldu. Almanya, Fransa ve Belçika ile olan batı sınırlarını ve Ren bölgesinin askerden arındırılmasını kabul etti. İngiltere ve İtalya ise bu durumun kefilliğini yüklediler ve hangi taraftan yapılırsa yapılsın, Ren sınırının bozulması veya işgal durumunda yardım taahhüdünde bulundular ve antlaşmayı güvence altına aldılar. Buna mukabil Almanya Güvenlik Antlaşması'nda doğu sınırları hakkında aynı taahhüdü vermedi, yalnızca bütün anlaşmazlıkların barışçıl bir surette çözümü için Polonya ve Çekoslovakya ile Tahkim Sözleşmeleri yaptı. İngiltere ve İtalya ise ne Almanya'nın batı sınırlarında olduğu gibi doğu sınırlarının garanti altına alınmasına ne de Polonya ve Çekoslovakya ile yapılan Tahkim

Sözleşmelerine güvence verilmesine yanaşmadı. Polonya ve Çekoslovakya'ya güvence vermek bu tarihlerde İngiltere'nin yapabileceği ve riski göze alabileceği bir durum değildi. Yine de Almanya yaptığı Tahkim Sözleşmeleriyle anlaşmazlıkların barış yoluyla çözülmesi yükümlülüğünü kabul etmişti ve bu aslında teoride de olsa doğu sınırlarını da kapsıyordu. Almanya ayrıca Milletler Cemiyetine girmeği kabul etti ki bu da doğu sınırları için bir güvence sayılabilirdi. Ancak Fransa için durum başkaydı ve bunun için hem Polonya hem de Çekoslovakya ile Locarno'da ayrı ayrı antlaşmalar yaptı. Bir nevi istemediği bir seçimde bulunmak zorunda kaldı ve Doğu Avrupa'ya bir Alman saldırısı durumunda Polonya ve Çekoslovakya'yı terk etmek yerine, tek başına onların yanında yer almayı kabul etti ki aslında bu Fransa'nın uzun süreden beri devam eden kâbusuydu (Kissinger, 2000, s.258-259,262).

Locarno Konferansı ve neticesinde kabul edilen antlaşma ve sözleşmeler yeni dünya düzeni için coşkuyla karşılandı ve büyük ümitler bağlandı. Üç ülkenin Dışişleri Bakanları, Chamberlain, Briand ve Stresemann'a Nobel Ödülü dahi verildi. Fakat görülemeyen bir husus vardı ki o da aslında Avrupa'nın gerçek sorunlarının halledilememiş olmasıydı. Ne Fransa'nın güvenlik duygusu yükseltilebilip tedirginlikleri giderilebilirdi ne de Almanya'nın değişen düzene uyumu sağlanabilirdi. Fransa'nın hayal kırıklıkları ve tedirginlikleri her yıl daha da arttı ve Almanya'daki milliyetçi yönelimler hız kazandı. Devletlerin silahlanmasının önüne geçilemedi aksine giderek fazlaştı. Kısaca Fransa ile Almanya arasında tam bir güven ortamı ve uzlaşma sağlanamadı. Daha da önemlisi Almanya yalnızca antlaşmanın kendine uygun olan hükümlerine uyma seçeneğine sahip olmuştu ki doğu sınırlarını Güvenlik Antlaşması'yla tanımamış olması kötüye işaretledi. İngiltere ve İtalya'nın bu konuda güvence vermemeleri de Avrupa'da sınırlar konusunda yeni bir kavramın oluşmasına sebep oldu: Almaya tarafından kabul edilip diğer devletlerce güvence altına alınan sınırlar ve Almanya tarafından kabul edilmeyip diğer devletlerce de güvence verilmeyen sınırlar. Bu yönüyle bir nevi bundan sonra oluşabilecek savaşların alanı belirleniyordu (Kissinger, 2000, s.259-260). Almanya'ya hareket alanı olarak Doğu Avrupa açık kapı olarak bırakılıyordu ki bu da konferansa Alman tehlikesine karşı katılmış olan Polonya ve Çekoslovakya'nın da beklentilerinin karşılanmaması anlamına geliyordu.

Kaynakça

Gazeteler

Hâkimiyet-i Milliye
Tasvir-i Efkâr
Vakit

Kitap ve Makaleler

- Ahmed Ağaoğlu. Locarno Konferansı. Hâkimiyet-i Milliye, 13 Teşrin-i evvel 1925, No: 1551, s.1.
- Ahmed Ağaoğlu. Londra Merasimi. Hâkimiyet-i Milliye, 4 Kanun-ı evvel 1925, No: 1596, s.1.
- Armaoğlu, F. (1999). 19.Yüzyıl Siyasi Tarihi (1789-1914). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Armaoğlu, F. (1996). 20 Yüzyıl Siyasi Tarihi (cilt 1-2: 1914-1995). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Esmer, A.Ş. (1953). Siyasi Tarih (1919-1939). Ankara: Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Glasgow, G. (1926). From Dawes to Locarno-Being a Critical Record of an Important Achievement in European Diplomacy 1924-1925. New York and London: Harper Brothers Publishers.
- Hasgüler, M. Uludağ, M.B. (2010). Devletlerarası ve Hükümetler Dışı Uluslararası Örgütler, Tarihçe-Organlar-Belgeler-Politikalar. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kıssinger, H. (2000). Diplomasi, (çev: İbrahim Halil Kurt). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Macmillan, M. (2004).Paris 1919 1919 Paris Barış Konferansı ve Dünyayı Değiştiren Altı Ayın Hikâyesi, (çev: Belkıs Dişbudak). Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık ve İletişim.
- Potyemkin, V. S. Baruşin, A. Efimov, E. Kosminski, İ. Mintz, A. Naroçnitski, A. Pakratova, V. Sergejev, S. Skazin, V. Kvotsov, N. Koltchanovsky, E. Tarle (2009). Uluslararası İlişkiler Tarihi –Diplomasi Tarihi-, (çev: Attila Tokatlı). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Roberts, J. M. (2010). Avrupa Tarihi, (çev: Fethi Aytuna). İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Sander, O. (2008a). Siyasi Tarih İlkçağlardan 1918'e. Ankara: İmge Kitapevi.
- Sander, O. (2008b). Siyasi Tarih 1918-1994. Ankara: İmge Kitapevi.
- Sarıca, M. (1982). Birinci Dünya Savaşı'ndan Sonra Avrupa'da Barışı Kurma ve Sürdürme Çabaları (1919-1929). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Yazım Kuralları

Yazılar, PC uyumlu Microsoft Office Word 2003 veya sonrası sürümler ile yazılmış olmalıdır. Kelimelerin imlasında Türk Dil Kurumunun en son çıkardığı İmla Kılavuzu esas alınmalıdır.

I. Başlık

14 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış biçimde yazılmalı ve konu hakkında bilgi verici olmalıdır.

II. Yazar(lar)ın Adı

Dergide yazar ad(lar)ı yazılırken herhangi bir akademik unvan belirtilmez. Yazar(lar)ın akademik unvanı, çalıştığı kurum ve yazışma adresi dipnot biçiminde sayfanın altına yazılır.

Yazarı tanıtıcı bilgi ilk sayfanın altında verilecek 9 yazı büyüklüğünde olmalıdır (Prof. Dr. M.S.

Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü gibi).

Makalenin yazarı; adını, soyadını, görev yaptığı kurumu ve akademik unvanını tam ve açık olarak belirtmeli kendisi ile doğrudan iletişim kurulabilecek telefon numarası, açık adresi ve elektronik posta adresini vermelidir.

III. Özet

Özet İngilizce ve Türkçe olmak üzere her iki dilde “Özet” ve “Abstract” başlığı altında yazılmalıdır. 10 yazı büyüklüğünde, tek satır aralığında, her iki yana yaslı ve 200 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce anahtar sözcükler “Anahtar Sözcükler” ve

“Key Words” başlığı altında 3 ile 5 kelime arasında bulunmalıdır. Türkçe özetten sonra Türkçe

“Anahtar Sözcükler”, İngilizce özetten sonra İngilizce “Key Words” kısmı yer almalıdır.

IV. Bölüm Başlıkları:

12 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış biçimde yazılmalı ve numara verilmeden birbirini izleyecek şekilde sıralanmalıdır.

V. Alt Bölüm Başlıkları:

11 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış biçimde yazılmalıdır.

VI. Metin

Ana metin;

- A4 kağıt boyutuna 3 cm kenar boşlukları ile,
- 11 yazı büyüklüğünde Times New Roman yazı tipi ile,
- 1,5 satır aralığı ile,
- Her iki yana yaslı olacak şekilde,
- 6000 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.

VII. Kaynaklar:

Kaynaklar kısmı APA (American Psychological Association, 2001: 5. baskı) kurallarına uygun olacak şekilde yazılmalıdır. APA ilgili daha fazla bilgiye ulaşmak için aşağıdaki web adreslerinden yararlanılabilir.

owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/

www.english.uiuc.edu/cws/wworkshop/writer_resources/citation_styles/apa/apa.htm

Yazı Metninde Kaynak Gösterme

Cümlede yazarların isimleri kaynak olarak belirtilmişse yazarların soy isimlerinin yanında parantez içinde kaynağın basım tarihi yazılır.

Örnek: Özçağlar (2008,).....

Yazarlar cümle içinde kaynak olarak gösterilmemiş ise cümle bitiminde parantez içinde yazar soy isimleri ve tarih birlikte yer alır.

Örnek:(Özçağlar, 2006).

Eğer birden fazla kaynak varsa kaynaklar “,” işareti ile ayrılır ve alfabetik sıraya göre ilk yazarın soy isim baş harfine göre yazılır.

Örnek; (Akçay, 2002; Bozkurt ve Koray, 1992; Kılıçoğlu ve Altun, 2002).

Kaynakta ikiden fazla (5 yazara kadar) yazar varsa ilk defa referans verirken bütün yazarlar soy isimleri ile sıraladıktan sonra daha sonraki referanslarda ilk yazarın soy isimi ile birlikte Türkçe makalelerde “ve diğer.” şeklinde kullanılır.

Örnek: (Başaran, Yılmaz, Erteğün ve Öztürk, 1985). Başaran ve diğer. (1985) göstermiştir ki...

Eğer kaynak, altı ya da daha fazla yazar içeriyorsa her zaman ilk yazarla birlikte Türkçe makaleler de “ve diğer.” şeklinde kullanılır.

Bir kaynaktan yararlanırken o kaynak başka bir kaynaktan yararlanmış ise;

Örnek: Ana kaynak "Doğan" olsun ve siz o kaynaktan yararlanmadınız bu kaynağı ("Demir") çalışmasından yararlandınız, bu durumda aşağıdaki gibi referans yazılmalı:

Doğan (aktaran Demir, 2001).....

VIII. Alıntılar

I. Direkt alıntılarda her zaman yazar, tarih ve sayfa numaraları referansta belirtilmelidir. Alıntı 40 kelimedenden az ise cümle çift tırnak içinde belirtilmez,

Örnek 1. “.....”(Güneş, 2006, s. 2).

Örnek 2. Başar (2001) öğrenmeyi “.....” (s.46) olarak tanımlamaktadır.

II. Alıntı 40 ya da daha fazla kelimeyi içeriyor ise tırnak içinde değil normal makaledeki yazıdan ayırmak için, block format’ında, her satır soldan itibaren beş boşluk olacak şekilde yazılmalıdır.

IX. Kaynakça

Kitap

Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge and Kegan Paul.

Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.

Editörlü Kitap

Güneş, T. (2006). Fen Bilgisi Laboratuvar Deneyleri. Anı Yayıncılık (Ed.), *Fen Bilgisi Öğretiminde Laboratuvarın Yeri ve Önemi* (s. 3-4). Ankara.

Hakemli Dergideki Makale

Sheridan, J.M. (1968). Children's Awareness of Physical Geography. *The Journal of Geography*, 67, 82-86.

Eraslan, A., ve Aspinwall, L (2007). Quadratic Functions: Students' Graphic and Analytic Representations. *Mathematics Teacher*, 101 (3), 233-237.

Basılmamış Lisansüstü Tezler

Fakir, B. (2007). *Eğitimde Yeni Yönelim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ERIC Dokümanı

Huld, A., ve Belle, F. (2002). *The Psychology of Mathematical problem solving* (Report No. ABCDE-RR-99-2). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC No. ED123456)

Sempozyum /Konferans, Toplantı ve Proceedings

Barlow, D. H., Chorpita, B. F., ve Turovsky, J. (1996). The modeling perspective on world

problems. In R. Jacques (Ed.), *Atlanta Symposium on Activation: Vol. 22. Constructing Meaning for The Concept of Equation* (pp. 333-343). Lincoln: University of Atlanta Press.

Walter, J. K., ve Huston, H. N. (1995). Student understanding of topics in linear algebra.

Proceedings of the National Academy of Physics, USA, 25, 11111-12222

Web sitesi

www.abcdefg.org (24.08.2008)

X. Dipnot

Yazılarda dipnot verilmesi gerektiğinde, açıklamalar metin içinde numara verilerek sayfa sonunda belirtilmelidir. Dipnotlar 8 punto, Kaynakça kısmındaki referanslar 9 punto olmalıdır.

XI. Şekiller

Şekil yazısı şeklin altında 10 yazı büyüklüğünde koyu olarak yazılmalıdır. Eğer metnin içinde birden fazla şekil yer alıyorsa numaralı olarak verilmelidir. Şeklin adı belirtildikten sonra, eğer şekil bir başka kaynaktan alınmış ise, alıntı yapılan kaynağa gönderme yapılır.

XII. Tablolar

Tablolar metin içinde, tablo yazısı tablonun üstünde ve numaralandırılarak verilmeli, içeriği tablo numarasının yanında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablo başlıklarının sadece ilk harfleri büyük olarak düzenlenmelidir. Tabloların sağına ya da soluna herhangi bir yazı yazılmamalıdır. Tablo başlığı 10 yazı büyüklüğünde olarak, tablo içeriği de 9 veya 10 yazı büyüklüğünde olmalıdır.

Not:

APA'nın genel özellikleri bölümünde örnek olması amacıyla verilmiş olan referanslardan bir kısmının gerçek referanslarla ilgisi yoktur. Bu referanslardan bir kısmının bulunması gerçek olmadıklarından dolayı mümkün değildir.