



AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



AĞRI  
İBRAHİM ÇEÇEN  
ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL  
BİLİMLER  
ENSTİTÜSÜ  
DERGİSİ

ISSN:2149-3006  
e-ISSN:2149-4053

EKİM/OCTOBER

VOLUME: 3/2 - 2017

ULUSAL HAKEMLİ DERGİ



### YAYIN KURULU

Prof. Dr. Gökhan BAYRAKTAR

Prof. Dr. Kerem KARABULUT

Doç. Dr. Faruk KAYA

Doç. Dr. Zübeyir SALTUKLU

Doç. Dr. Alperen KAYSERİLİ

Doç. Dr. Abdulkerim SEBER

Doç. Dr. Figen ATABEY

Doç. Dr. Akif ASLAN

Yrd. Doç. Dr. İbrahim ÖZGÜL

Yrd. Doç. Dr. Emine TEYFUR

Yrd. Doç. Dr. Esra KADANALI

Yrd. Doç. Dr. Meral DİNÇER

Yrd. Doç. Dr. Metin ERKAL

Yrd. Doç. Dr. Müzahir KILIÇ

Yrd. Doç. Dr. Shalale RAMAZANOVA

Arş. Gör. Salih ÖZYURT

Sosyal Bilimler Enstitüsü

adına İmtiyaz sahibi

**Prof. Dr. Abdulhalik KARABULUT**  
Rektör

YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ

Doç. Dr. Faruk KAYA

EDİTÖRLER

Doç. Dr. Faruk KAYA

Doç. Dr. Alperen KAYSERİLİ

Arş. Gör. Salih ÖZYURT

BASKI

Dizgi ve Tasarım

Salih ÖZYURT

Dergi Sekreteryası

Temel ATMACA

Sümeyra ATASEVER

Bu dergi,



tarafından  
desteklenmektedir.

## DANIŞMA KURULU

- Prof. Dr. Abdullah YILMAZ (Anadolu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet BEŐE (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali ÇELİK (Osmangazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN (Muğla Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali Rafet ÖZKAN (Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Alparslan CEYLAN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Besim ÖZCAN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cevat BAŐARAN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Dilaver DÜZGÜN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erdoğan KÖSE (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ersin GÜLSOY (Uludağ Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fatma GEÇİKLİ (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Gökhan BAYRAKTAR (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Prof. Dr. Haldun ÖZKAN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Halil KOCA (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. İnyet PEHLİVAN (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kazım ARICAN (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kerem KARABULUT (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet ATALAY (İstanbul Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Memmed RIZAYEV (Nahcivan Devlet Üniversitesi)  
Prof. Dr. Muammer DEMİREL (Uludağ Üniversitesi)  
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Murat KÜÇÜKÜĞURLU (Erzurum Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nevzat H. YANIK (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nuriye GARİPAĞAOĞLU (Marmara Üniversitesi)





- Prof. Dr. Orhan DENİZ (Yüzüncüyıl Üniversitesi)  
Prof. Dr. Osman MERT (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ömer ŞENEL (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Recep GÜRSOY (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)  
Prof. Dr. Saliha KODAY (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sedat ADIGÜZEL (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Selami BAKIRCI (Erzurum Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Selami KILIÇ (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Serhat ZAMAN (Uludağ Üniversitesi)  
Prof. Dr. Süleyman ÇİĞDEM (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yıldız AKPOLAT (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Zeki KODAY (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Zeki TAŞTAN (Yüzüncüyıl Üniversitesi)  
Doç. Dr. Abdulkemir SEBER (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Doç. Dr. Akif ARSLAN (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Doç. Dr. Alperen KAYSERİLİ (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Doç. Dr. Coşkun TAŞTAN (Polis Akademisi)  
Doç. Dr. Elen CHIALASHVILI GORDEEVA (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Doç. Dr. Erdoğan TOZOĞLU (Atatürk Üniversitesi)  
Doç. Dr. Evgeniya BONDAREVA (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Doç. Dr. Faruk KAYA (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Doç. Dr. Figen ATABEY (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Doç. Dr. Gülnara GAMBEROVA (Nahcivan Devlet Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hüsnü KAPU (Kars Kafkas Üniversitesi)  
Doç. Dr. Lokman TURAN (Atatürk Üniversitesi)  
Doç. Dr. M. Salih GEÇİT (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehmet TEYFUR (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehrali CALP (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mesut DOĞAN (İstanbul Üniversitesi)



Doç. Dr. Namık Tanfer ALTAŞ (Atatürk Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nazım KARTAL (Sinop Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nuray KARACA (Atatürk Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ogün COŞKUN (Atatürk Üniversitesi)  
Doç. Dr. Orhan ÇINAR (Atatürk Üniversitesi)  
Doç. Dr. Serkan HAZAR (Ömer Halisdemir Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK (Atatürk Üniversitesi)  
Doç. Dr. Yakup KARATAŞ (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)  
Doç. Dr. Zübeyir SALTUKLU (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

*Sosyal Bilimler Enstitüsü Başkanı*





## **BU SAYININ HAKEM KURULU**

Prof. Dr. Abdalbaki Çetin  
Prof. Dr. Ahmet Kırkkılıç  
Prof. Dr. Hacı Yunus Apaydın  
Prof. Dr. İsa Çelik  
Prof. Dr. Muharrem Daşdemir  
Prof. Dr. Orhan Deniz  
Prof. Dr. Svetlana Aiupova  
Doç. Dr. Alperen Kayserili  
Doç. Dr. M. Emin Kayserili  
Doç. Dr. Mehrali Calp  
Doç. Dr. Muhammet Mustafa Kısakürek  
Doç. Dr. Nazım Kartal  
Doç. Dr. Oğuz Dilmaç  
Doç. Dr. Ramazan Kaya  
Doç. Dr. Selahattin Yavuz  
Doç. Dr. Yakup Karataş  
Yrd. Doç. Dr. Hasan Aslan  
Yrd. Doç. Dr. Hayrettin Şahin  
Yrd. Doç. Dr. Kemal Taşçı  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Aydemir  
Yrd. Doç. Dr. Shalala Ramazanova  
Yrd. Doç. Dr. Yüksel Girgin

*Sosyal Bilimler Enstitüsü Başkanı*



V









## EDİTÖRDEN

Değerli okuyucular, yoğun bir emek harcanarak hazırlanan Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nin, altıncı sayısını sizlerle paylaşmanın haklı gururunu yaşamaktayız. Bu sayımızda da Sosyal Bilimlerin farklı alanlarına ait kıymetli çalışmaları siz değerli okuyucularımızın istifadesine sunmaya çalıştık. Üçüncü yılındaki ikinci cildi yayınlanan dergimizin altıncı sayısında 11 makale yer almakta olup, bu makalelerin biri Rusça, diğerleri de Türkçe olarak neşredilmiştir.

Birinci makalede Türkiye'nin bulunduğu coğrafi bölgede dünya güç merkezleri arasındaki dengeyi etkileyecek şekilde, sürekli ve çok yönlü çıkar ve güç çatışmalarının yaşandığı, kritik bir coğrafi konuma sahip olduğu belirtilmiştir. Coğrafi konumunun özellikleri, günümüz jeopolitik şartlarının verdiği imkânlar ile Türkiye'nin gerek küresel düzeyde gerekse bölgesel düzeyde politik seçeneği en fazla olan ülkelerden birisi olduğu ifade edilmiştir. Her geçen gün gelişmekte olan ekonomik ve teknolojik gücünün, bağımsızlığını kazanmış Orta Asya'daki Türk devletleriyle bütünleşebilecek potansiyele sahip olmasının verdiği avantaj ile bölgede mevcut politik, askeri ve ekonomik dengeyi bulunduğu tarafın lehine çevirebilecek milli güce ve coğrafi konuma sahip bir bölge devleti olduğu vurgusu yapılarak Türkiye'nin jeopolitik açıdan önemi üzerinde durulmuştur.

Ayşe Kilimci'nin Hikâyeciliği ve Hikâyelerinde Anlatım Teknikleri başlığı ile kaleme alınan ikinci makalede Ayşe Kilimci'nin hikâyeciliğinin özellikleri ve hikâyelerinde kullandığı anlatım tekniklerinin belirlenmesinin amaçlandığı ifade edilmiştir. Çok yönlü, renkli ve canlı bir üslûba sahip olan yazarın, ifade imkânlarını artırmak için birçok anlatım tekniğini kullanmaktan geri durmadığı belirtilmiştir. Yazarın gerek anlatıdaki yeknesaklığı ortadan kaldırmak gerekse anlatılmak istenen hususun farklı bakış açılarıyla ortaya konulmasını sağlamak için aynı hikâye içinde birçok anlatım tekniğini de uyguladığı üzerinde durulmuştur. Hikâyelerinde klasik ve modern anlatım tekniklerini başarıyla uygulayan yazarın, hikâyelerindeki destansı üslûbunun etkisiyle özellikle diyalog, sahneleme, montaj, tasvir ve yorumlama tekniklerini başarıyla uyguladığı ifade edilmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeğinin Geliştirilmesi: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği başlığı ile kaleme alınan üçüncü makalede, araştırmanın amacının, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörleri belirleme ölçeğini geliştirmek ve geliştirilen ölçeğe göre öğrenci ve aileleri hakkındaki bilgileri karşılaştırmak olduğu belirtilmiştir. 76 önermeye uygulanan faktör





analizi tekniği ile altı boyutlu bir ölçek geliştirildiği ve geliştirilen “Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeği” içerisindeki boyutlar; “fiziksel ortam ve donanım”, “yönetimsel hizmetler ve uygulamalar”, “öğretim metodu ve derse hâkimiyet”, “kişisel sorumluluk ve davranışlar”, “iletişim” ve “mesleki yeterlilikler ve ders içeriği” olarak belirlendiği ifade edilmiştir.

Rusça kaleme alınan dördüncü makalede ise Rusya’da Ticari Ekonomik Eğitimin Yetkinleştirme ve Gelişim Yolları: Problemler ve Bakış Açıları adlı çalışma ile günümüzde Rusya Federasyonu’nda ticari ekonomik eğitimin yetkinleştirilmesinin ve gelişiminin perspektifleri ve problemleri incelenmiştir. Yüksek mesleki öğretimin modernleşmesine yönelik oluşum verileri derlenmiş ve bu oluşumun gelişmesi için model önerilerinde bulunulmuştur.

Orta Asır At, Koç ve Koyun Heykelli Kabrindeki Abidelere Ermeni İddiası başlığı ile kaleme alınan beşinci makalede; eski Türklerin ölen kişilerinin ruhunun sonsuza kadar yaşayacağına inandıkları, bu yüzden gömülen kişilerin mezarlarının üstüne onların dünyada kullandıkları eşyalarını koydukları ve mezarlarını sembolik anlam taşıyan motiflerle bezedikleri belirtilmiştir. Nahcivan topraklarında bu tip mezar üstü abidelere çok sayıda rastlandığı; at, koç ve koyun heykelli mezar taşlarına Azerbaycan toprakları dışında, yakın bölgelerde de rastlandığı aktarılmıştır. Fakat Ermenilerin son zamanlarda bölgedeki orta çağ dönemine ait olan kabirlerdeki taştan yontulmuş koç ve koyun figürlerini kendinin gibi göstermeye çalıştığı, üzerindeki Türklere ait yazıt ve tasvirleri bozarak, yerine kendilerine ait yazıt ve çizimler ile taşları kendi kültürel değerleri ile özdeşleştirmeye çalıştıkları ifade edilmiştir.

Altıncı makale, Tarih Eğitimi Bölümü ile Pedagojik Formasyon Alan Tarih Bölümü Öğrencilerinin Merak Ettikleri Tarih Konularının Karşılaştırılması adlı çalışmada; Tarih Eğitimi Bölümü öğrencileri ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Bölümü öğrencilerinin merak ettikleri tarih konularının tespit edilmesi, karşılaştırılması ve bunun sebeplerinin ortaya konulmasının amaçlandığı ifade edilmiştir. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. 154 öğretmen adayına “Tarih Merakı Görüşme Formu”nun uygulandığı, elde edilen bulgulara göre öğretmen adayların siyasi ve askeri tarihe daha meraklı oldukları tespit edildiği belirtilmiştir.

M. Hanefi Palabıyık’ın Temel İslami İlimler Aleyhinde Yayıdığı Fikirlere Reddiye (I)(Yazarın Metodunun ve Fikirlerinin Umumi Tenkidi) adlı yedinci makalede; eleştirmen olan yazar diğer yazarın genel metodunu değerlendirdiğini, onun geleneksel İslâm dini hakkında verdiği bu hükümlere derinlemesine yaptığı araştırmalar neticesinde ulaşmadığını gösterdiğini iddia etmektedir. Palabıyık’ın, son yıllarda İslâm âleminde yapılan muhtelif tezlerden hareketle oluşturduğu düşüncelerinin pek çoğunun, yanlış genellemelerden, şâz görüşlerden, zanni-tahmini bilgilerden meydana geldiği





ifade edilmiştir. Yazarın iddialarının hemen hemen hiç birisinin özgün araştırmaların mahsulü olmadığı; aksine tek taraflı, ideolojik ve yüzeysel derlemeler olduğu şeklinde bir görüş belirtilmiştir.

Safevilerin Son Döneminde Rusya'nın Azerbaycan'ın Hazar Sahili Vilayetlerini İşgal Etmesinde Ermeni Faktörünün Rolü ve Bunun Nahçıvan'a Etkisi adlı sekizinci makalede; onsekizinci yüzyılda Ermenilerin, Azerbaycan topraklarında Rusya taraftarı propagandalar yapmasını ve Rusya'nın bu yerleri, özellikle de Nahçıvan bölgesini işgal etmesi için Ermenilerin düzenledikleri projeleri tahlil edilerek o dönemde yaşanmış olan siyasi olayların Nahçıvan üzerindeki etkileri ifade edilmeye çalışılmıştır.

Çin Bürokrasi Sınavları: Patrimonyal Bürokraside Rasyonel Bir Gelenek başlığıyla ele alınan dokuzuncu makalede; Patrimonyal bürokrasinin, idari ve askeri mekanizmanın unsurlarının, patrimonyal otoritenin akrabaları, yakın arkadaşları ve kendine yakın tebaası arasından seçilmesiyle oluşan düzeni ifade ettiği belirtilmiştir. Sui Hanedanlığı zamanında başlayan ve kısa kesintiler olmasına rağmen 1905 yılına kadar 1300 yıldan fazla sürdürülen ve idari/askeri kademelere yeteneklerine göre memurların alınmasını sağlayan bürokrasi sınavlarının bu gelenekte önemli bir istisna oluşturduğu iddia edilmektedir. Bu çalışmada, Çin'deki bürokrasi sınavlarının tarihsel geçmişini, önemini ve özelliklerini, sisteme dönük eleştirileri ele almayı amaçladığı ifade edilmiştir.

Atebetü'l Hakâyık'ta Değerler Eğitimi Üzerine Bir İnceleme başlığıyla incelenen onuncu makalede; araştırmanın amacının Edib Ahmed Yükneki'nin kaleme aldığı Atebetü'l-Hakâyık adlı eserde yer alan değerleri tespit etmek olduğu belirtilmiştir. Eserde beyitlerin, günümüz Türkçesine çevirisinin yapıldığı günümüz Türkçesine çevirisi yapılan beyitlerin, Türkçe derslerinde aktarılması önerilen değerler çerçevesinde incelendiği ve Atebetü'l-Hakâyık adlı eserin değerler bakımından zengin olduğu sonucuna varıldığı ifade edilmiştir. Atebetü'l-Hakâyık adlı eserin Türkçe öğretiminde değerler eğitimi açısından kullanılabilir nitelikte olduğu sonucuna ulaşıldığı ve eserden alınan metinlerin ders kitaplarında, okuma metinlerinde ve etkinliklerde kullanılması öngörüsü ile çalışma sonuçlandırılmıştır.

Erzurum Masallarının Giriş ve Bitiş Formellerinin Söz Dizimi, başlığıyla kaleme alınan onbirinci makalede; masalların içinde bir takım formel ifadeler bulunduran, olağanüstü unsurlar barındıran sözlü anlatılar olduğu şeklinde ifade ile birlikte, formellerin konularının tüm masallarda ortak olduğu iddia edilmiştir. Ayrıca Erzurum masallarının giriş ve çıkış formellerinin söz diziminin yapısal ve işlevsel açıdan incelenerek cümle yapısının ortaya çıkarılmak istendiği belirtilmiştir.

Önceki sayılarımızda da ifade edildiği üzere dergimiz, yılda iki sayı (Nisan ve Ekim aylarında) yayımlanacak olup, seçici bir şekilde yayın hayatına devam edecektir. Dergimiz hem basılı hem de online yayın şeklinde okuyucularımızın istifadesine sunulmaktadır. Çalışmalarını dergimizde yayımlamak isteyen yazarlar, dergimizin Dergi Park Ulakbim sayfasındaki



(<http://dergipark.gov.tr>) adresinden üye olarak, özgün bilimsel çalışmalarını online olarak gönderebilir ve süreci takip edebilirler. Hakemler (iki hakem oluru) ve yayın kurulu tarafından yayımlanması uygun görülen makaleler öncelikle Dergi Park sisteminden yeni sayımız içinde yayımlanacak, ardından da basılı şekli yazarlara ve hakemlere enstitümüz tarafından gönderilecektir.

Dergimizin yayım hayatını sürdürmesinde maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen Sayın Rektörümüz Prof. Dr. Abdülhalik KARABULUT ve IC Vakfı yönetim kuruluna şükranlarımı sunuyorum. Dergimizin altıncı sayısına makaleleriyle katkı sağlayan değerli bilim insanlarına, hakemlerimize, dergimizin yönetim ve yayım kurulunda özveriyle görev yapan bütün arkadaşlarıma teşekkür eder; dergimizin bilim camiasını ve eğitim hayatına katkı sağlamasını temenni ederim. Dergimizin gelecek sayılarında değerlendirilmek üzere kıymetli akademisyen dostlarımızın yeni çalışmalarını bekler, tüm okuyucularımıza selam ve saygılarımı sunarım.

**Doç. Dr. Faruk KAYA**  
**Editör**



## İÇİNDEKİLER

COĞRAFI POTANSİYELLERİ TEMELİNDE TÜRKİYE JEOPOLİTİĞİ VE  
DÜNYA SİYASETİNDEKİ YERİ.....1

Doç. Dr. Faruk KAYA

AYŞE KİLİMCİ'NİN HİKÂYECİLİĞİ VE HİKÂYELERİNDE ANLATIM  
TEKNİKLERİ .....15

Okt. Alpay GEZER  
Prof. Dr. Yakup ÇELİK

“ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINI ETKİLEYEN  
ÖRGÜTSEL FAKTÖRLER ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: AĞRI İBRAHİM  
ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ\* .....33

Yrd. Doç. Dr. Ömer ÇINAR  
Yrd. Doç. Dr. Fatma TEMELLİ

RUSYA'DA TİCARİ EKONOMİK EĞİTİMİN YETKİNLEŞTİRME VE GELİŞİM  
YOLLARI: PROBLEMLER VE BAKIŞ AÇILARI.....57

Николаева М.А. - Клещевский Ю.Н. - Рязанова О.А.

ORTA ASIR AT, KOÇ VE KOYUN HEYKELLİ KABRİNDEKİ ABİDELERE  
ERMENİ İDDİASI.....75

Doç. Dr Sara HACİYEVA  
Arş. Gör. Naci EDİ

TARİH EĞİTİMİ BÖLÜMÜ İLE PEDAGOJİK FORMASYON ALAN TARİH  
BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN MERAK ETTİKLERİ TARİH KONULARININ  
KARŞILAŞTIRILMASI ..... 85

Eda Koca  
Doç. Dr. Nejla GÜNAY

M. HANEFİ PALABIYIK'IN TEMEL İSLÂMÎ İLİMLER ALEYHİNDE YAYDIĞI  
FİKİRLERE REDDİYE (1)..... 101

(Yazarın Metodunun ve Fikirlerinin Umumi Tenkidi)

Doç. Dr. Abdulkerim SEBER



**SAFEVİLERİN SON DÖNEMİNDE RUSYANIN AZERBAYCAN'IN  
HAZARSAHİLİ VİLAYETLERİNİ İŞGAL ETMESİNDE ERMENİ FAKTÖRÜNÜN  
ROLÜ VE BUNUN NAHÇIVANA ETKİSİ..... 137**

Doç. Dr. İlhami ALİYEV  
Arş. Gör. Naci EDİ

**ÇİN BÜROKRASİ SINAVLARI: PATRİMONYAL BÜROKRASİDE RASYONEL  
BİR GELENEK ..... 145**

Murat KAÇER

**ATEBETÜ'L HAKÂYİK'TA DEĞERLER EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR İNCELEME 167**

Barış KARAZ

**ERZURUM MASALLARININ GİRİŞ VE BİTİŞ FORMELLERİNİN SÖZ  
DİZİMİ ..... 183**

Arş. Gör. Hilal ŞEN İDE



**COĞRAFİ POTANSİYELLERİ TEMELİNDE TÜRKİYE  
JEOPOLİTİĞİ VE DÜNYA SİYASETİNDEKİ YERİ**

**Geopolitics of Turkey Based on Geographical Potentials and Its Place in  
World Politics**

*Doç. Dr. Faruk KAYA\**

**Özet**

*Coğrafi muhiti politikada kullanma sanatı olan Jeopolitik, coğrafyadan faydalanarak çeşitli veriler üreten bir bilim dalıdır. Onun için, “coğrafyanın siyasi yorumu” ya da “coğrafyanın siyasete olan etkilerini inceleyen bilim dalı” olarak da tanımlanmaktadır. Türkiye, Eski Dünya karaları olarak adlandırılan Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının birbirine yaklaştığı sahada, eski medeniyetlerin beşiği Akdeniz Havzası içinde yer almaktadır. Ülkelerin kaderini coğrafi konumlarının belirlediğine dair inanış, söz konusu bölge Ortadoğu ve ülke de Türkiye olduğunda tartışmasız bir gerçeğe dönüşür. Türkiye'nin coğrafi konumu ve sahip olduğu coğrafi potansiyelleri, tarih boyunca siyasal, ekonomik ve kültürel yapıları şekillendirici bir rol oynamıştır.*

Dünya coğrafyasında bulunan güç merkezleri, hedefleri ve milli çıkarları doğrultusunda, hedef ülkelerin bütünlüğüne, iç güvenliğine, egemenliğine ve huzuruna kastedecek şekilde ideolojik ve etnik hassasiyetlerine yönelik tehditler üretmektedirler. Ülkeler varlıklarını idame ettirmek istedikleri sürece, bu güç merkezleri de var oldukça, daima benzer tehditlerle karşı karşıya kalacaklar. Farklı gerekçelerle ortaya çıkan tehditler, ideolojisi ve rengi ne olursa olsun, ülkelerin jeopolitik önemine göre şekillenmektedir. Coğrafi konumundan kaynaklanan avantajları ülkemizi her zaman dünya hâkimiyetini amaçlayan güçlerin, mutlak kontrol altında tutmak ve elde etmek istedikleri bir hedefi haline getirmektedir.

Ülkemiz bulunduğu coğrafi bölgede dünya güç merkezleri arasındaki dengeyi etkileyecek şekilde, sürekli ve çok yönlü çıkar ve güç çatışmalarının yaşandığı, kritik bir coğrafi konuma sahiptir. Coğrafi konumunun özellikleri, günümüz jeopolitik şartlarının verdiği imkânlar ile Türkiye gerek küresel düzeyde gerekse bölgesel düzeyde politik seçeneği en fazla olan ülkelerden

\* Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fkkaya69@gmail.com



birisidir. Her geçen gün gelişmekte olan ekonomik ve teknolojik gücü, bağımsızlığını kazanmış Orta Asya'daki Türk devletleriyle bütünleşebilecek potansiyele sahip olmasının verdiği avantaj ile bölgede mevcut politik, askeri ve ekonomik dengeyi bulunduğu tarafın lehine çevirebilecek milli güce ve coğrafi konuma sahip bir bölge devletidir.

Bu bağlamda Türkiye, küreselleşme sürecinde yazılmış bir senaryodaki rolü oynamak zorunda kalan ülke olmaktan süratle çıkmalı, bizzat oyuncu olmalıdır. Bunun için önce kendisini bir güç olduğuna inandırmalı, ekonomik güçlenmesini kendi reçeteleri ile sağlamalı, millî onuruna yarışır politika ve iş birliği stratejileri geliştirmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkiye, Jeopolitik, Coğrafya, Politika, Güç Unsurları

### Abstract

Geopolitics, the art of using geographical neighbourhood in politics, is the science that results in various data using geography. Therefore, it is also defined as “the political interpretation of geography”, or “the science of analyzing the influence of the geography on the politics.” Turkey is located in the Mediterranean Basin, the old cradle of civilization”, in the parts in which the Asia, Europa and Africa continents so-called The Old World Lands get close to each other. The belief that the geographical location of the countries determines the fate of the countries becomes an unquestionable reality when the region is Middle East and the country is Turkey. Turkey's geographical location and geographical potentials have played a role shaping the political, economic and cultural structures throughout history.

Power centers located in the world geography produce threats against ideological and ethnical sensitivities in accordance with their goals and national interests such that they attempt against integrity, internal security, domination and peace of the target countries. As long as the countries want to maintain their existence, and as long as these power centers exist, always the similar threats will be encountered. Threats that arise for different reasons are shaped by the geopolitical importance of the countries regardless of their ideologies and colors. The advantages of geographical location make our country a target which is desirable to be put under absolute control and to be obtained by the powers, the purpose of which is the world domination.

Our country has a critical geographical location in which there is a constant and multi-faceted conflict of interests and power, so as to affect the balance between the world power centers in its geographical region. Turkey is one of the countries with the greatest political choice both at the global level





## COĞRAFI POTANSİYELLERİ TEMELİNDE TÜRKİYE JEOPOLİTİĞİ VE DÜNYA SİYASETİNDEKİ YERİ

and at the regional level due to the features of its geographical location and the opportunities given by its current geopolitical conditions. It is also a region country with a national power and geographical location which can turn out the political, military and economic balance in the current region to its advantage with the advantage of having an increasingly developing economic and technological force and a potential to integrate with the Central Asian Turkish States.

In this context, Turkey has to be a player, a player, who has to play a role in a scenario written in the process of globalization. For this, he must first convince himself that he is a power, and to develop economic and empowerment strategies of politics and business associations that will benefit his own prescriptions and his national dignity

**Key Words:** Turkey, Geopolitics, Geography, Politics, Power Elements

### 1.Giriş

Türkiye, Kuzey Yarımküre ve Baş Meridyene göre Doğu Yarımküre üzerinde, Eski Dünya karalarının, birbirlerine en çok yaklaştıkları bir konumda yer almaktadır. Mackinder'e göre Avrasya-Afrika kıtalarından oluşan "Dünya Adası" her açıdan en zengin kıta bileşimi olup Türkiye bu bölgenin tam ortasında yer almaktadır (Mackinder,1962;150-265). Bir kara parçası olarak düşünüldüğünde, Türkiye Akdeniz'i Karadeniz'e bağlayan, Balkanlar, Kafkaslar ve Orta Doğu'yu birleştiren bir köprü konumundadır.

Yüzyıllarca farklı medeniyetlerin beşiği olan Türkiye, doğu ve batı kültürünü sentezleyen bir ülke olmakla beraber, tüm Türk Dünyası'nın da merkezi konumundadır. Coğrafi konumunun özellikleri, günümüz jeopolitik şartlarının verdiği imkânlar ile Türkiye gerek küresel düzeyde gerekse bölgesel düzeyde politik seçeneği en fazla olan ülkelerden birisidir. Türkiye'nin politik seçeneğinin en fazla ülke olmasında yeri olan unsurlardan bir diğeri de toplum olarak sahip olduğu eşsiz beşerî özelliklerdir.

Türkiye; 36° - 42° kuzey enlemleri ile 26° - 45° doğu boylamları arasında yer alır. Ülkede yaşanan farklı iklim tipleri, çeşitli bitki türleri ve toprak yapıları bu konumunun özelliklerini yansıtır. Türkiye'nin matematik konumunun yanında kıtalara, denizlere, boğazlara, ticaret yollarına, çeşitli yerçekillerine ve zengin enerji kaynaklarına göre olan özel konumu da çok önemlidir. Nitekim yer şekillerinin çeşitliliği; iklim, bitki örtüsü, toprak ve turizm özelliklerinin çeşitliliğini artırır. Türkiye'nin coğrafi konumundan kaynaklanan eşsiz potansiyeline bağlı olarak; komşularını, onlarla ekonomik





birlikteliklerini, siyasetini (Göney;1993) politikalarını, mücadelelerini, savaşlarını, tarihini (İlhan;1989), turizmini, kültürel etkileşimini, ulaşım potansiyelini vb. önemli özelliklerini etkilemektedir. Kısaca kıtaların karşılaştıkları bir yerde olan Türkiye; Dünya Adası'nın menteşesi üzerine vurulan kilit ve onun anahtarı niteliğindedir (İlhan, 1989).

Türkiye toprakları, coğrafi konumu ve diğer coğrafi özellikleri nedeniyle çok sayıda uygarlığın doğup geliştiği bir yer olmuştur. Dünya tarihi incelediğinde, coğrafi bakımdan çok elverişli ve stratejik bölgelerde kuruldukları için geçmişte önemli rol oynamış, farklı medeniyetleri bünyesinde barındırmış ve bugünde aynı öneme haiz ülke sayısı 10 – 15 civarında olup, bu ülkelerden biriside hiç kuşkusuz ki Türkiye'dir.

Ülkelerin kaderini coğrafyalarının belirlediğine dair inancı, söz konusu bölge Orta Doğu olduğunda tartışmasız bir olguya dönüşmektedir. Orta Doğu ve bir parçası olan Türkiye'nin coğrafi konumu ve sahip olduğu coğrafi potansiyelleri, tarih boyunca siyasal, ekonomik ve kültürel yapılarını şekillendirici faktörlerden biri olmuştur. Ülkede yaşanan olumsuz siyasal gelişmelere rağmen ulaşılan ekonomik seviye ve kültürel mesafe, coğrafi konumun politik değeriyle yakından ilgilidir.

Gerek Orta Doğu ve gerekse Anadolu'nun tarih boyu birçok medeniyete sahne olması, savaş ve barış sarmalında siyasal gelgitlere maruz kalması gerçeğinde, sahip oldukları yeraltı ve yerüstü kaynakların tetikleyici rolü inkâr edilemez bir gerçekliktir. Orta Doğu ve Anadolu'nun bereket coğrafyası oluşları, bir taraftan dinamik bir toplumsal yapıya zemin hazırlarken, diğer taraftan uluslararası güç odakları bakımından iştah kabartan bir yapıya sahiptir.

Orta Doğu, doğrudan enerji kaynakları merkezi olması, Anadolu ise bir sentez ülkesi olmasıyla dikkat çeker. İki hal de özgündür ve özel bir yönetim hassasiyeti içinde hem iç dinamikleri yönetmeyi hem de ona yönelen riskleri minimize etmeyi zorunlu kılar. Orta Doğu coğrafyasının yeterince istikrara kavuşamaması, özellikle sahip olduğu zengin kaynakların varlığıyla bağlantılıdır. Bunun da simgesi petroldür. Rejimlerin biçimi ve işleyişindeki sıkıntılar, halklarla rejimler arasında uyumsuzluk, kırılğan yönetsel yapılar, istikrar bozucu dış hamleler, geniş halk kitlelerinin temsil krizleri, iç kaynakların yeterince denetlenemeyişi, yerel çıkarlardan çok küresel çıkarların egemenliği gibi sorunların kaynağı, Orta Doğu için simgesel olarak petroldür (Hacısalihoglu;2010).

Dünyada hiçbir bölge Orta Doğu kadar dış müdahalelere bu denli açık değildir. Osmanlı İmparatorluğu'nun 20. yüzyıl başında yıkılmasının Orta



## COĞRAFI POTANSİYELLERİ TEMELİNDE TÜRKİYE JEOPOLİTİĞİ VE DÜNYA SİYASETİNDEKİ YERİ

Doğu bölgesine bıraktığı miras; sınırları yapay şekilde belirlenmiş, yerel çelişkileri canlı tutulan bir toplumsal dokunun inşası ve doğal kaynakları dış denetime sunmaya uygun, bölge insanının çıkarlarından soyutlanmış yerel rejimlerden ibaretti. Bu miras, her zaman dış müdahaleye açık bir Orta Doğu coğrafyası ve istikrarsız bir düzenin devamı olarak etkisini göstermiştir.

Coğrafi bölgelerin dış mücadeleye açık durumundan istifade etmek isteyenlerin gerçek niyetleri çoğu zaman örtülüdür. Örneğin; Orta Doğu'ya yönelik bölge dışı politik yönelişte petrol, doğalgaz, pazar hâkimiyeti veya jeopolitik ve jeostratejik konumların denetimi gibi gerekçeler, bu yönelişlerin failerince hiçbir zaman açıkça dile getirilmez. Genellikle demokrasi, insan hakları, kadın hakları, teröre karşı mücadele gibi gerçek niyetleri örten argümanlar öne çıkartılır. Bugün var olan uluslararası gücün etki sahası, istikrar ve demokrasinin yapılandırılması gibi görünse de; buzdağının diğer tarafı, başta ABD olmak üzere, küresel güçlerin jeopolitik çıkarlarının gözetilmesidir.

ABD, Körfez'de kontrolünü kaybetmek istememekle beraber buradaki statükonun devamlılığının da politik çıkarları açısından faydalı olduğu görüşündedir. İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana, Ortadoğu'nun Amerika için gerek siyasal, gerek ekonomik gerekse de stratejik olarak önemi sürekli vurgulanmıştır. Bu bağlamda, Truman Doktrini, Eisenhower Doktrini, Nixon Doktrini, Carter Doktrini ve Reagan, Bush ve Clinton döneminde ABD'nin bölgeye yönelik doğrudan veya dolaylı askeri müdahaleleri bu görüşün ispatı olmuştur (Arı,1996:212).

Coğrafi koşulların politik ve stratejik değeri nedeniyle Orta Doğu'nun istikrarlı bir düzene kavuşması, bölge halklarının hak, hukuk, adalet ve insan hakları temelli gerçek demokrasiye erişmesi oldukça zor görünmektedir. Nitekim 2011'de başlayan Suriye krizi, sadece mevcut yönetim ile ona muhalif halk kitlelerinin mücadelesinin bir sonucu değil, aksine Suriye'nin stratejik konumu üzerine denklem kuran küresel aktörlerin güç hesaplarıyla ilişkilidir. Irak, Mısır, Filistin gibi ülkelerin kronikleşen sorunları da aynı gerekçelere dayanmaktadır. Soğuk Savaş'ın statik koşullarının ortadan kalkmasıyla Orta Doğu, Orta Asya, Kafkaslar ve Balkanlar'da oluşan yeni jeopolitik boşluklarda, yeni siyasal aktörler ve onların yeni davranış biçimleri belirginleşmiştir.

Bugün Orta Doğu kanayan bir yara olmaya devam etmektedir. Çünkü küresel güç odakları tarafından bir coğrafyada emperyalist yayılma yapılırsa o coğrafyayı kontrol altına alabilmek ve müdahaleyi meşrulaştırabilmenin en kolay yolu orayı istikrarsızlaştırmaktır. Bunun için





toplum içindeki farklılıklar ön plana çıkarılarak bu farklılıkların birbirlerine karşı ötekileşmesi ve bireyden topluma doğru şiddeti artarak yayılan çatışmaların ortaya çıkması sağlanır. Etnisite ve din unsurları üzerinden dil, kültür ve inanç noktalarında çatışmalar söz konusu toplumu kaosa sürüklerken emperyal müdahalenin adı, dünya barışı için *kimyasal silah tehdidine karşı ortak savunma* olur. Müdahale alanı dün Irak'tır, bugün Suriye, yarın kim bilir belki İran belki Türkiye'dir (Kalay,2013;8).

## 2. Jeopolitik

Jeopolitik, coğrafyadan faydalanarak çeşitli veriler üreten bir bilim dalıdır. Onun için, "coğrafyanın siyasi yorumu" ya da "coğrafyanın siyasete olan etkilerini inceleyen bilim dalı" denilebilir. Jeopolitik tek başına politika üretmez. Amacı, yüksek siyaset belirleyicilerine veriler sağlamak, bu sayede belirlenen yüksek siyaseti isabetli ve tutarlı kılmaktır. Nitekim İlhan jeopolitiği: "*Bir ulusun, uluslar topluluğunun veya bir bölgenin; kendi coğrafi platformu üzerinde güç değerlendirmesini yapan, etkisi altında kaldığı o günkü dünya güç odaklarını, bölgedeki güçleri inceleyen, değerlendiren, hedefleri ve hedeflere ulaşma şart ve aşamalarını araştıran, belirleyen bir bilimdir*" şeklinde tanımlamaktadır. Ülkelerin gücü ve hâkimiyet alanlarının genişliği ile bu koşulların sağladığı siyasal politikalar üzerindeki araştırma ve düşünceler bazı jeopolitik teorilerin ortaya atılmasına ve zaman içinde gelişmelerine yol açmıştır. Jeopolitik anlayışına farklı dönemlerde; A.T.Mahan, Friedrich Ratzel, Halford J. Mackinder, Rudolf Kjellen, K.E. Haushofer ve N.J. Spykman gibi ünlü bilimciler teorileri ile imzalarını atmışlardır.

Jeopolitik bilimi; disiplinler arası bir nitelik arz etmektedir. Tarih, Coğrafya ve Askeri Bilimlerle yakın ilişki içinde olan jeopolitik, en başta uluslararası ilişkiler bilimi ve ülkelerin yüksek siyasetleri için veri özelliği taşımaktadır. *Coğrafi muhiti politikada kullanma sanatı olan Jeopolitik* hükmetme görüşüdür, hükmetme ve iktidar olma bilimidir. İnsan sosyal zirveye yaklaştıkça jeopolitiğin anlamını, yararlarını kavramaya çalışır. Jeopolitik, üst düzey siyasetçilerin bilimidir. Dolayısıyla ülke yönetiminde bulunan üst düzey siyasetçi, asker ve bürokratların jeopolitiği bilmeleri ve politikalarını buna göre geliştirmeleri kaçınılmaz bir gerekliliktir.

*Coğrafi konumun politik değeri*, tarihte olduğu gibi bugün de uluslararası ilişkilerin belirlenmesinde önemli bir faktör olarak varlığını koruyor. Esasen mekâna dair tüm potansiyelleri kapsayan coğrafi konum, sahip olunan doğal kaynaklar, var olan coğrafi koşullar ve onların sunduğu imkânları içerir. Tüm bunların politik değeri, ülkelerin politik tercihlerinde



## COĞRAFI POTANSİYELLERİ TEMELİNDE TÜRKİYE JEOPOLİTİĞİ VE DÜNYA SİYASETİNDEKİ YERİ

önemli bir yer tutar. Nitekim tarih boyunca uluslararası sistemin daima iştah kabartan, adeta sinir uçları merkezi işlevi görüp güç yansıtılan ve egemenlik kurulmak istenen coğrafi odakları olmuştur. Bu ilginin nedeni şüphesiz, coğrafi odakların sahip olduğu önemli yerüstü ve yeraltı kaynaklardır. Bahsi geçen türde kaynaklara sahip olan alanlar, tarihsel süreçte bir gücün mutlak egemenliği veya denetimine girdiklerinde, uluslararası sistemde küresel bir güç hiyerarşisi belirginleşir ve başka güçlerin aynı düzeye erişebilme çabasını tetikler. Tüm bu mekanizmanın en açık yaşanan coğrafi odağı, Orta Doğu ve Türkiye'nin yakın çevresidir (Hacısalıhoğlu, 2010).

Ülkelerin coğrafi konumları ile jeopolitik konumları birbirinden çok farklıdır; jeopolitik konum, coğrafi konumu da içerir. Coğrafi konum ülke hudutları değişmediği sürece aynı kalıyor. Jeopolitik konum, iki durumda farklılaşıyor. Birinci durum: Ülkelerin ekonomik, sosyal, politik, askeri güç ve değerlerinde olan değişiklikler sonucu olan farklılaşma. Örnek olarak II. Dünya Halkı sonundaki Almanya'nın jeopolitik değer, etkinlik ve konumu ile Soğuk Savaştan sonraki (1990 sonu) Almanya'nın jeopolitik değer, etkinlik ve konumu farklıdır. Aynı şekilde Soğuk Savaş dönemi SSCB'nin etkinliği ile sonrasının durumu çok farklıdır. İkinci durum: Büyük savaşlardan önceki ve sonraki durumlarda hasıl olan farklılardır. Almanya örneğini burada da kullanabiliriz: II. Dünya Harbi öncesinde evrensel etkinlikte bir güç odağı olan Almanya, Harpten sonra jeopolitik düzeydeki bütün etkinliğini kaybetmiştir (İlhan,2002;318-322).

### 3. Jeopolitiğin Coğrafi Unsurları

Alt unsurları ayrı ayrı incelenerek jeopolitik değerlendirme yapılabilir. Unsurlardan birisinin dikkate alınmaması yanlış sonuçlara ulaştırır. Jeopolitiğin en önemli ayaklarından birisi coğrafi unsurlardır. *“Devletlerin takip edecekleri politikalar kendi coğrafyaları içinde saklıdır”*, sözü değişmeyen unsurların (coğrafi unsurların) yeri ve önemi hakkında fikir verebilir.

**3.1. Coğrafi Konum;** Bir bölgenin enlem ve boylamlara göre yerküre üzerindeki yeri ve çevresiyle olan her türlü ilişkisini sağlayan coğrafi koşulların tümüne "Coğrafi konum" denir. Bir ülkenin coğrafi konumu denildiğinde, onun hangi iklim kuşağında bulunduğu, deniz ve okyanuslara çıkış imkânları, ana ulaşım güzergâhları ve önemli kavşak noktaları ile dünya siyasetinde önemli güç merkezlerine ve önemli çatışma bölgelerine olan uzaklığı anlaşılmaktadır.

**3.2. Sınırların Coğrafi Bütünlüğü;** Bilindiği üzere, devleti oluşturan üç temel unsur vardır. Bunlar, belli bir toprak parçası, bu toprak parçası





üzerinde yaşayan nüfus topluluğu ve bu ortamda faaliyet gösteren idari teşkilattır. Devletlerin egemenlik sahaları, üzerinde yaşadıkları topraklardır. Devletlerin egemenlik alanlarını da siyasi sınırlar belirlemekte, diğer devletlerden ayırmaktadır.

**3.3. Geniş Ülke Alanı ve Doğal Kaynaklar;** Değişmeyen unsurlardan alan (saha ve büyüklüğü) jeopolitik açıdan çok önemlidir. Bu alan, stratejik kaynaklar olan petrol, su kaynakları, maden yatakları, tarımsal verimlilik vb. evrensel değerlere de sahipse, jeopolitik odak olmaya en azından adaydır. Birinci ve İkinci Dünya savaşlarında Rusya'yı Almanya karşısında başarılı kılan unsur, Rusya'nın geniş bir alana sahip olmasıdır. Aynı şekilde Anadolu'nun sahip olduğu yüzölçümü, İstiklal Harbi'nin kazanılmasında önemli unsurlardan biridir. Bir ülkenin üzerinde yer aldığı alan güvenli sınırlarla çevrili ve bunun sonucu olarak coğrafi bütünlüğe sahipse daha fazla jeopolitik değer taşır.

Geniş topraklara sahip ülkelerin avantajları kadar dezavantajları da vardır. Yeterli imkânlar sahip bir ülke için geniş topraklar stratejik derinlik sağlamaktadır. Bazen bu tür geniş sahalar, ülkenin doğal kaynaklarında bir çeşitlilik sağlar ve stratejik doğal kaynakların bulunma ihtimalini arttırır. Ancak çok geniş bir araziye sahip olan ancak nüfus yoğunluğu az olan bir ülke için geniş sınırlar dezavantajlı olabilir. Çünkü bu sınırları koruyabilecek oranda askeri güce sahip olamaz. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki, günümüzün en önemli doğal kaynaklarından biri olan petrole sahip Körfez ülkelerinin (Irak, İran ve Suudi Arabistan hariç) önemli bir bölümü yüzölçümü oldukça küçük ülkelere aittir.

Coğrafi unsurlarla birlikte; değişen unsurlar veya beşeri unsurlar: sosyal, ekonomik, politik, askeri, kültürel değerlerin oluşturduğu yapı, uluslararası ilişkileri ve politikaları belirlemektedir. Dolayısıyla jeopolitik geleceğe yönelik hükümlere ulaşmak için jeopolitiğin değişen ve değişmeyen bütün unsurlarını, zaman içindeki (potansiyel değerlerin güncelleşmesi) gelişme yönleri ile birlikte dikkate almak durumundadır.

**3. 4. Coğrafi Özellikler;** Ülkelerin bulunduğu coğrafyanın jeomorfolojik yapısı coğrafi özellikler kapsamında değerlendirilir. Örneğin bitki örtüsü, yeryüzü şekilleri, toprak yapısı, iklim özellikleri ile ülkenin geometrik şekli (dikdörtgen, kare, üçgen ya da düzensiz) gibi özellikleri fiziki coğrafya kapsamında ele alınarak incelenir.

#### 4. Türkiye'nin Jeopolitiği

Türkiye'nin jeopolitik - jeostratejik konumunu analiz etmek ve bu konum çerçevesinde politikalar geliştirmek için dünyada egemen olan güç



## COĞRAFI POTANSİYELLERİ TEMELİNDE TÜRKİYE JEOPOLİTİĞİ VE DÜNYA SİYASETİNDEKİ YERİ

odaklarını göz önünde bulundurmak gerekir. Jaque Attali'ye göre, XX' nci yüzyılın başında dünyada jeopolitik güç merkezleri İngiltere, Fransa, ABD, Almanya ve Rusya idi. Oysa XXI' nci yüzyılın başında, bu güç merkezleri ABD, AB, Çin, Rusya ve İslâm dünyası olabilecektir (Denk, 2000;20-21).

Bugün için dünya coğrafyasında egemen olan güç odaklarının neredeyse ortasında yer aldığından dolayı jeopolitik açıdan oldukça önemli olan Türkiye, aynı zamanda dünya coğrafyasında büyük askeri güç ve birlik oluşturan NATO'nun üyesi ve güney kanadını oluşturan çok önemli bir devlettir. Ayrıca İslam dünyası ile Hristiyan dünyasının karşılaşma bölgesinde bulunan Türkiye'nin jeopolitik özelliklerinden biri de farklı dinlerin temas alanı olmasıdır. Batıdan Avrupa kültürü, kuzeyden Rus kültürü, doğudan Asya kültürü ve güneyden Afrika ve Arap kültürü ile çevrili olan Türkiye adeta dünya kültürlerinin de kesişme noktasında yer alır.

Türkiye'nin merkezi coğrafi konumu, ona çoklu jeopolitik açılımlar yapma imkânı vermektedir. Nitekim Brezinski yeni hâkimiyet teorisiyle dünyayı bir satranç tahtasına benzetmiş, en verimli alan olması itibariyle en çetin oyunun Avrasya'da vuku bulacağını ve bu oyunda da başıyuncunun ABD olduğunu belirtmiştir. Mevcut küresel koşullarda Avrasya'nın yeni jeopolitik haritasında kilit önemdeki en az beş jeostratejik oyuncu ile beş jeopolitik miğfer devletten bahseden Brzezinski Fransa, Almanya, Rusya, Çin ve Hindistan'ı büyük ve etkin oyuncular, Ukrayna, Azerbaycan, G.Kore, Türkiye ve İran'ı da miğfer devletler olarak değerlendirmektedir. Miğfer devletlerden olan Türkiye ve İran sınırlı kapasiteleri dâhilinde aynı zamanda jeostratejik olarak da etkin devletler olarak kabul edilmektedir (Brzezinski, 1998;41).

Coğrafi olarak etrafında önemli denizleri barındıran İstanbul ve Çanakkale Boğazları, Karadeniz ülkeleri ve Rusya'nın soğuk ve geniş ovalarından, güneyin sıcak ve engin okyanuslarına açılan labirentin tek çıkış kapısıdır. Türk Boğazları Bölgesi'ni elinde bulunduran Roma ve Osmanlı İmparatorluğu'nun doğu ve batıya doğru genişleyerek, uzun süreli devletler kurabilmeleri bu stratejik üstünlüğün göstergesidir. Boğazların kilit konumunu çok iyi kavrayan Napoleon Bonaparte, 7 Temmuz 1807 yılında Çarlık Rusya'sı ile Tilsit Antlaşması'nı imzalayarak müttefik haline gelmesine rağmen, Rusya'nın Boğazlarla ilgili isteklerine "Boğazlara hakim olan, dünyaya hakim olur." cevabını vererek bir uzlaşma sağlayamamıştır (Pithon;2010). 16. yüzyıl Fransız yazarlarından Petrus Gyllius ise "İstanbul Boğazı, bütün diğer boğazlardan üstündür, çünkü iki denizi ve iki dünyayı tek anahtarla açmaktadır (İstikbal,2005;296-297) ifadesini kullanmıştır. Bu ve







benzeri tespitler boğazların jeopolitik ve jeostratejik anlamda ne denli önemli olduklarını açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca üç tarafı denizlerle çevrili bir yarımada olan Türkiye, Cebeli Tarık Boğazı ile Atlas Okyanusuna, Süveyş Kanalı vasıtasıyla Kızıldeniz ve Hint okyanusuna bağlantılı olup deniz ulaşımında da stratejik bir öneme sahiptir.

Osmanlı Devleti jeopolitik konumu nedeniyle Protestan misyoner teşkilatların dünyayı aralarında paylaşmalarında, esas itibarıyla ABD'nin payına düşmüş ve ABCFM (American Board of Commissioners For Foreign Missions) Osmanlı topraklarında 1870 yılına kadar tek başına faaliyetlerde bulunmuştur. Nitekim 1830 antlaşmasından hemen sonra, Osmanlı Devleti'nde Amerikan varlığı özellikle misyonerlik ve eğitim sektöründe kendisini hissettirmeye başlamıştır. Türkiye'nin son dönemlerde karşı karşıya kaldığı sıkıntıların önemli sebeplerinden biride yine misyonerlik bu faaliyetleridir. Öyle ki 1880 tarihli Bartlett Raporu'nun ilk cümlelerinde, "Misyonerlik faaliyetleri açısından Türkiye, Asya'nın anahtarınıdır" (Kocabaşoğlu, 1991;29) ifadeleri yer almaktadır.

Türkiye, bilinen jeopolitik teorilerinden Mackinder'in "Kara Hâkimiyeti Teorisi"ne göre Kalpgâhın yani merkezin bitişiğinde ilk kenar kuşağın önemli bir noktasında bulunmaktadır. Spykman'ın Kenar Kuşak Teorisi'nde, Türkiye, Mackinder'in Kara Hâkimiyeti Teorisi'nde olduğu gibi, İç veya Kenar Hilal bölgesinde yer alır. Diğer Türk ülkeleri ile birlikte düşünülürse, Türk Dünyası toprakları, İç veya Kenar Hilal bölgesinin büyük bir bölümünü kaplar. Spykman'a göre, Türkiye, dünya kalesine sahip olmayı arzulayan bir millet için kaleye yapılacak olan son kuşatma alanı olarak nitelendirilen bölgenin tam ortasındadır. Bu sebeple dünya hâkimiyetinin yolu Türkiye'den geçmektedir (Kalan,2016 ;251-252).

Uluslararası ilişkilerin coğrafyası olarak nitelenebilecek jeopolitik, yeni dönemde mekâna dayalı yeni güç mücadelelerinin temel yöntemine dönüşüyor. Mekânın bizatihi politik bir varlık olduğundan yola çıkılarak, yeni dönemde hemen her ilgi çekici bölge ve ülkenin yeni jeopolitiği belirleniyor. Bölge ve ülkelerin coğrafi konumlarının jeopolitik değeri yeniden tarif edilip buna dayalı olarak yeni pozisyonlar belirleniyor. Doğal kaynakların; sadece bulunduğu coğrafyalar değil, taşıma yollarının içinden geçtiği coğrafi bölge ve ülkelerin de jeopolitik değeri artıyor. Özellikle petrol ve doğalgaz boru hatları; "Kaynağın çıktığı yerin, taşıma güzergâhının ve kaynağa kavuşanın coğrafyasını birbirine aynı stratejik değerinde birleştiriyor."

Şüphesiz Orta Doğu coğrafyası tüm bu hadiselerin en kapsamlı yaşandığı bölgedir. Yeniden jeopolitik hamlelerin hazırlandığı, yeni coğrafi





## COĞRAFI POTANSİYELLERİ TEMELİNDE TÜRKİYE JEOPOLİTİĞİ VE DÜNYA SİYASETİNDEKİ YERİ

imkanlara göre güç ilişkilerinin gözden geçirildiği Orta Doğu'da, Arap Baharı olarak nitelendirilen yeni siyasi türbülans içinde ve tarihsel çelişkilerin sürekliliğinde jeopolitik mülahazalar ağırlığını koruyor.

Türkiye açısından da durum farklı değildir. Soğuk Savaş sonrası değişen Türkiye jeopolitiği, yeni öncelikleri ve buna dayalı yeni stratejileri zorunlu kılıyor. Her şeyden önce ortadan kalkan blok bağımlılığı, Türkiye açısından yeni coğrafi imkânlar anlamına geliyor. Türkiye, geçmişin kanat ülkesinden yeni dönemin merkez ülkesine dönüşüyor. 20'nci yüzyılın sonlarında dünyadaki köklü ve hızlı gelişmeler, Türkiye'ye hem farklı sorumluluklar yüklemiş, hem de yeni fırsat ve ufuklar açmıştır. Türkiye, Kuzey Atlantik İttifakı'nın bir kanat ülkesi konumundan çıkmış, Avrupa'ya Asya'ya bağlayan Avrasya kuşağında merkezî bir duruma gelmiş, politik, güvenlik ve ekonomik açılardan büyük bir rol ve önem kazanmıştır. Bu nedenle Ankara'ya, öncelikle bölge merkezli ve çok seçenekli dış politika stratejisiyle, yeni jeopolitik boşlukları içinde barındıran tarihin siyasi, ekonomik ve kültürel havzalarında etkin rol edinme ihtiyacı ve imkânı doğuyor.

Bu yapı, tarih ile coğrafyanın adeta Türkiye'nin önüne koyduğu zorunluluk haline geliyor. Yeni dönemin bol seçenekli, çok aktörlü dinamik ortamında Türkiye, sahip olduğu zengin coğrafi potansiyelleriyle güçlü bir senteze ve buna dayalı stratejilere ihtiyaç duyuyor. Ancak bu durum, bir başka gerçeğe daha işaret ediyor: Yüksek coğrafi potansiyellere sahip ülkeler, ellerindeki zenginlikleri son derece hassas, tutarlı ve akılcı yönetmeyi başarmalıdır. Aksi takdirde mevcut zenginlikler, o ülkelerin bir türlü engellenemeyen istikrasızlığının temel nedenine dönüşür.

Yeni dünyada mücadelenin esas kaynağı öncelikle ideolojik ve ekonomik olmayacaktır. İnsanlık arasındaki büyük bölünmeler ve hâkim mücadele kaynağı kültürel olacaktır diyen Samuel Huntington medeniyetlerin çatışması global politikaya hâkim olacak ve medeniyetler arasındaki fay hatları geleceğin savaş hatlarını teşkil edecektir ifadelerini kullanmaktadır. Huntington'a göre dünyanın en bölünmüş ülkesi olan Türkiye kendine uygun misyonun gereğini yapmalıdır. Huntington aynen şunları yazmaktadır: "Kültürler her zaman merkezî bir ülkeye göre gruplandırılır: Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa Batı kültürünün, Rusya Ortodoks kültürün merkezidir. Bunların karşısında Afrika ve İslâm dünyasının merkezi zayıf kalmıştır." Müslümanlara Türkiye'yi lider devlet olarak seçmelerini tavsiye eden Huntington'a göre, Ankara'nın Avrupa'ya yönelik gayretlerine kesin bir son verilmeli ve Türkiye NATO'dan çıkarılmalıdır (Huntington,2015).





Aslında Huntington, bir durum tespiti yapmamakta, bir tespite uygun durum oluşmasını arzulamaktadır. O, medeniyetlerin çatışması için, herkesin kendi safına geçmesini önermektedir. Samuel Huntington 1993’de kaleme aldığı bir incelemede, 21. yüzyıldaki büyük savaşların medeniyetler arasında meydana geleceğini ileri sürerken, karşıt medeniyetlerin de Katolik Dünyası, Ortodoks Dünyası, İslam Dünyası ve Konfüçyen devletler olduğunu belirtmektedir. İleri sürdüğü tezin özeti; 19. yüzyılda devletler, 20. yüzyılda ideolojiler çarpışmıştı ve 21. yüzyılda ise kültürler çarpışacaktır (Huntington, 2015) şeklindedir.

Halbuki Türkiye, tarihî, coğrafi ve kültürel açılarından doğunun olduğu kadar, yine aynı kıstaslarla değerlendirildiğinde, tartışmasız biçimde batının da bir parçasıdır. Türkiye’nin altı asır boyunca Avrupa ile mevcut ortak tarihi bunun en belirgin kanıtlarından biridir. Batının köklü demokrasileri ve pazar ekonomileri ile doğunun gelecek vadeden genç demokrasilerini, Karadeniz ile Akdeniz’i, NATO ile İslâm dünyasını, gelişmiş ülkelerle gelişmekte olanları ve farklı kıtaları birbirine bağlayan Türkiye, İslâm ve diğer dinler arasında da bir dostluk ve iş birliği köprüsüdür.

Medeniyetler Çatışması paradigmasının temel argümanı, Batı Medeniyeti ile İslam Medeniyeti arasında gerçekleşeceği öngörülen kültürel ve dinsel çatışmaya dayanmaktadır. Her ne kadar Huntington, yekpare bir medeniyetten söz edilemeyeceğinin altını çizmişse de, paradigmanın iki temel çatışan aktörünü, Batı ve İslam olarak işaret etmiştir. Asya ve İslam devletlerinin güçlenmesinin Batı’ya meydan okuyacak seviyeye geleceği anlamına taşımakta ve dolayısıyla Asya ve İslam devletlerinin güçlenmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında bölge barışını, hatta dünya barışını tehdit eden terörizmin, etnik, ideolojik veya dini düşüncelerden kaynaklansa bile, sonuçları itibarıyla global bir nitelik taşıdığı açıktır.

### 6. Sonuç ve Öneriler

Türkiye, coğrafi olarak bir köprü, kültür bakımından bir merkez, ekonomik açıdan bir geçiş, stratejik ve jeopolitik açıdan bir kanat bölgesidir. Ülkemiz jeopolitik ve jeostratejik durumu nedeniyle sürekli bir tehdide maruz bulunmaktadır. Bu sürekli tehdidi oluşturan veya oluşturacak olan güçler, hedeflerine ulaşmak için değişik yol ve yöntemler denemiş ve denemeye devam etmektedirler. Bunlar; sinsice yürütülen dostluktan, politik ve ekonomik baskıya, savaşa kadar uzanan bir tür uygulama zinciri halinde farklı zamanlarda kendini hissettirmektedir. Günümüzde sinsi dostluklar, politik ve ekonomik baskılar devam ederken, sıcak savaş yerini, soğuk savaş dediğimiz ülkeleri içeriden çökertmeyi hedefleyen, anarşi ve terörü gizlice destekleyen



## COĞRAFİ POTANSİYELLERİ TEMELİNDE TÜRKİYE JEOPOLİTİĞİ VE DÜNYA SİYASETİNDEKİ YERİ

bir yönteme terk etmiştir. Bütün jeopolitik teorilerin hedef ve ilgi sahasında kalan Türkiye toprakları, üzerinde yaşamak için güçlü olmayı gerektirir. Bundan dolayı, Türkiye'nin en önemli hedefi, millî birlik ve bütünlüğünü korumak ve ekonomik kalkınmasını gerçekleştirmektir.

Jeopolitik konumu nedeniyle her zaman küresel güçlerin hedef ve ilgi odağında olan Türkiye, büyük İslam düşünürü **İbni Haldun'un Toplum" ve "Uygarlık"** için şart koştuğu; yaşamı sürdürmek için gerekli maddelerin üretimi, toplumsal dayanışma ve dış tehditlere karşı savunmasını mutlaka güçlendirmelidir. Çünkü toplumsal barışı ve dayanışmayı kökünden zedeleyen terör sorunu çözülemediği müddetçe, arzulanan kalkınma düzeyine erişmek mümkün değildir. Türkiye'nin insan gücünün ve ekonomik kaynaklarının tüketilmesine yol açacak gereksiz bir iç mücadeleyle uğraştırılması, neo-emperyalistlerin zulmü altında inleyen mazlum milletlerin, son ümidinin de kaybolması anlamına gelecektir.

Türkiye'nin bekası, millî birlik ve bütünlüğü için gereken onurlu ve dik duruş, gereken her durum ve şartta gösterilmeli; millî menfaatlerimize zarar veren her şeye tereddütsüz tavır alınmalıdır. Türkiye, toplumsal dayanışmayı sağlayıp, Jeopolitik, Jeokültürel ve Jeoekonomik özelliklerini sinerji oluşturacak bir şekilde kullanarak, yeniden oluşturacağı medeniyet kavramları ve değerleri ile millî gücünü taçlandırabilirse, merkez ülke konumunu güçlendirir ve bölgesinde cazibe merkezi haline gelerek mazlum milletlerin umudu olmaya devam eder. Dolayısıyla Türkiye'ye büyük ufukları göstermeye, çıtayı yükseltmeye yarayan hedefler hayal olarak görülmemelidir.

### KAYNAKÇA

- Arı, T., 1996, "2000li Yıllarda Basra Körfezinde Güç Dengesi", Alfa Yay.
- Arıncı, K., 2010, Siyasî ve Tarihi Coğrafya Perspektifiyle: Türkiye'nin Terör Sorununun Analizi ve Jeopolitik- Jeostratejik Açıdan Değerlendirilmesi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2010, 14 (2): 1-34
- Brzezinski, Z., 1998, Büyük Satranç Tahtası - Amerika'nın Önceliği ve Bunun Jeostratejik Gereklere, İstanbul, Sabah Kitapları, 1998, s. 37-38.
- Brzezinski, Z., 2012, 'Stratejik Vizyon: Amerika ve Küresel Güç Buhanı', (çev.) Sezen Yalçın, Abdullah Taha Orhan, Timaş Yayınları, s.121, İstanbul 2012
- Budak, Ö., 2006, Türkiye'nin Dünya Ülkeleri Açısından Jeopolitik Önemi ve Avrasya'daki Yeri, Ankara, Bilge Yayınları, Birinci Baskı, Mart 2006.
- Davutoğlu, A., 2013, Stratejik Derinlik, Türkiye'nin Uluslararası Konumu, Dokuzuncu Basım, İstanbul, Küre Yayınları, Eylül 2013.





- Denk,N.,2000, 21.nci Yüzyıla Girenken Türkiye'nin Jeopolitik Durumu ve Jeostratejik Öneminin Yeniden Belirlenmesi, Harp Akademisi Yayını.
- Göney, S. (1993). Siyasi Coğrafya II. İstanbul Üniversitesi Yayın No:3820. İstanbul.
- Gündoğdu, A., 2008, Türk Jeopolitiği (Ak Deniz'e Bir Kısırak, Hazara Bir Kartal Baş Gibi Uzanan Bu Memleket), 2 1 . Yüzyıl Dergisi, Temmuz / Ağustos / Ey 1 ü 1 2 0 0 8.
- Hacısalıhoğlu,Y., 2014, Coğrafi Potansiyelleri Zemininde Orta Doğu ve Türkiye'nin Konumu <http://www.aljazeera.com.tr/>
- Halford J. M.,1962, Democratic Ideals and Reality, New York, Norton, (ilk basım 1919).
- Hans J. Morgenthau, 1954, Politics Among Nations, New York, Alfred A. Knopf.
- Huntington, S. P., 2015, Medeniyetler Çatışması, (Çevirmen Murat Yılmaz), Kitapyurdu Yayıncılık.
- İlhan,S.,1989, Jeopolitik Duyarlılık, Türk Tarih Kurumu Yayınları. VII. Dizi.sayı: 113. Ankara. s. 14 vd
- İlhan,S.,1993, Türkiye'nin ve Türk Dünyasının Jeopolitiği, Ankara, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay., No 134, 1993, s.7.
- İlhan,S.,2000, Avrupa Birliğine Neden Hayır: Jeopolitik Yaklaşım, İstanbul, Ötügen Yayınları.
- İlhan,S.,2002, Jeopolitik Kavramı ve Unsurları, Avrasya Dosyası, Jeopolitik Özel, Kış, 2002, Cilt: 8, Say: 4, s. 318-322.
- İstikbal, M. A., *Türk Boğazlarının Stratejik Önemi*, (Der.) Osman Metin Öztürk, Yalçın Sarıkaya, Uluslararası Mücadelenin Yeni Odağı Karadeniz, Ankara, Platin Yayınevi, 2005, ss. 296-297
- Kalan, E., 2016,Ortaçağda İpek Yolunda Diplomat ve Ajan Olarak Tüccarlar, Yükselen İpek Yolu İkinci Cilt, Ankara.
- Kalay,G.,2013, Ortadoğu'nun Tarihsel Önemi, [www.academia.edu/](http://www.academia.edu/)
- Kocabaşoğlu,U.,1991, Kendi Belgeleriyle Anadolu'daki Amerika: 19. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Amerikan Misyoner Okulları, ARBA Yayınları
- Pithon,R.,2010, "Karadeniz ve Boğazlar Meselesi", Ocak-Nisan 2010, (çevrimiçi), [http://www.johschool.com/Makaleler/1781106008\\_11-%20Renee%20Pithon%20Karadeniz%20ve%20Bo%20C4%9Fazlar%20Meselesi.pdf](http://www.johschool.com/Makaleler/1781106008_11-%20Renee%20Pithon%20Karadeniz%20ve%20Bo%20C4%9Fazlar%20Meselesi.pdf), 28.10.13.
- Ulaş., B, 2011, Jeopolitik; Türkiye'nin Milli Güvenliği ve Avrupa Birliği Üyelik Süreci, İstanbul, Başlık, 2011.
- Yılmaz. M., 2003. Medeniyetler Çatışması (Derleme), Vadi Yayınları, Ankara.



AYŞE KİLİMCİ'NİN HİKÂyecİLİĞİ VE HİKÂyelerİNDE  
ANLATIM TEKNİKLERİ

*Ayşe Kilimci's Storytelling Style and Narrative Techniques in Her  
Stories*

Okt. Alpay GEZER\*

Prof. Dr. Yakup ÇELİK\*\*

**Özet**

Bu çalışmada Ayşe Kilimci'nin hikâyeciliğinin özellikleri ve hikâyelerinde kullandığı anlatım tekniklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öyküyle yatıp öyküyle kalkma, öyküyle nefes alıp öyküyle düşünme, hayata öykü penceresinden bakıp hayatı öyküyle yeniden inşa etme Kilimci'nin en büyük gerçeğidir. Bu gerçeklik, yazarın o coşku dolu, destansı anlatımıyla kaynaşarak dikkate değer öyküler vücuda gelmesine imkân sağlamıştır. Hikâyelerinde kullanılan anlatım teknikleri yazarın üslûbunun ve ele aldığı temanın çerçevesine göre şekillenir. Çok yönlü, renkli ve canlı bir üslûba sahip olan yazar, ifade imkânlarını artırmak için birçok anlatım tekniğini kullanmaktan geri durmaz. Yazar, gerek anlatıdaki yeknesaklığı ortadan kaldırmak gerekse anlatılmak istenen hususun farklı bakış açılarıyla ortaya konulmasını sağlamak için aynı hikâye içinde birçok anlatım tekniğini de uygular. Yazarın hikâyelerinin tema yönünden zenginliği ve gürül gürül anlatımı hikâyeciliğinin ana unsurlarını meydana getirirken çok çeşitli anlatım teknikleri kullanmasına da olanak sağlamıştır. Hikâyelerinde klasik ve modern anlatım tekniklerini başarıyla uygulayan yazar, hikâyelerindeki destansı üslûbunun etkisiyle özellikle diyalog, sahneleme, montaj, tasvir ve yorumlama tekniklerini başarıyla uygulamıştır. Çalışmada yazarın yayımlanmış hikâye kitaplarındaki bütün hikâyeleri anlatım teknikleri bakımından incelenerek kullandığı tekniklere uygun örnekler ortaya konulmuş ve hikâyeciliğinin özellikleri belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ayşe Kilimci, hikâye, anlatım tekniği, üslûp, destansı anlatım.

\* Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, alpaygezer@hotmail.com

\*\* Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, yacelik@yildiz.edu.tr





### Abstract

In this study, it is aimed to determine the characteristics of Ayşe Kilimci's short story writing and the narration techniques in her stories. Kilimci's biggest reality is sleeping and waking up with story, breathing and thinking with story, looking at life from story window, reconstructing life with story. This reality has provided opportunity to happen considerable stories, coalescing with author's that enthusiastic, epic narration. Narration techniques used in her stories have been shaped according to the theme that the author handled and wording frames. Having multidirectional, colored live wording, the author does not stand back to use a lot of narration techniques to increase expression opportunities. The author applies a lot of narration techniques in the same story both to provide to put forth the aimed factor with various views and to eliminate the uniform in narration. The richness of author's stories in terms of themes and narrating thunderously have provided opportunity to use a lot of different narration techniques while occurring main elements. The author, applying classical and contemporary narration techniques in her stories successfully, has applied especially commenting, description, assembling, staying, dialogue techniques with the effect of epic wording in her stories successfully. In this study, all stories in author's published story books have been examined in the view of narration techniques, the suitable samples of author's techniques have been put forth and characteristics of her short story writing have been determined.

**Key Words:** Ayşe Kilimci, story, narration technique, wording, epic narration.

### Giriş

Henüz ilkokul öğrencisiyken Hindistan'da "Shankars Weekly" dergisi tarafından düzenlenen "Dünya Çocuklararası Hikâye Yarışması"nda yaş grubu birincisi olan (Andaç, 1999, 168) Ayşe Kilimci daha genç yaşlarından itibaren başarılı bir hikâyeci olacağının işaretlerini göstermiş; Yaşar Nabi Nayır, Necati Cumalı, Atilla İlhan, Hilmi Yavuz gibi edebiyatçıların övgülerine mazhar olmuştur. Daha ilk kitabı olan "Yapma Çiçek Ustaları" adlı öykü kitabı için müşkülpesentliği ile tanınan Rauf Mutluay, "Bu kadar başarılı bir kitap hatırlamıyorum," demiştir (Andaç, 2004, 203). Feridun Andaç (1999, 168)'in "öykü yazmak için doğmuş" dediği ve Feyza Hepçilingirler (2013, 157)'in taşan, coşan, köpüren bir anlatımı var, dediği yazarın hikâyeciliğinin unsurlarının ortaya konulması ve kullandığı anlatım tekniklerinin tespit edilmesi edebiyat dünyamıza katkı sağlayacaktır. Yazarın özgün üslûbu bütün hikâyelerinde kendini gösterir. Hikâyeleri okuru



çepeçevre kuşatır. Okur, kendini anlatımın coşkusuna kaptırır, adeta hikâyenin bir kahramanı rolüne bürünür. Yazarın aynı hikâye içinde birçok anlatım tekniğini kullanması anlatım coşkusuna yön veren en önemli unsurlardan biridir. Temanın farklı yönleri ortaya konulurken yazar tarafından duruma uygun anlatım tekniklerinin kullanılması hikâyelerine akıcılık ve canlılık sağlar.

### 1. Ayşe Kilimci'nin Hikâyeciliği

Hikâyeciliğe 1972'de henüz 17 yaşındayken Varlık dergisinde yayımlanan "En Kötüsü" adlı öyküsüyle ( Andaç, 1999, 168) başlayan Kilimci, Yapma Çiçek Ustaları (1976), Sevdadır Her İşin Başı (1983), Sevgi Yetimi Çocuklar (1987), Gül Bekçisi – Eylül Arifesi Mektuplar (1989) adlı hikâye kitaplarından sonra çocuk kitapları yazmaya yönelir. Ancak bu yöneliş içinde yazar, ödül almış olduğu hikâyelerinin de içinde bulunduğu tema yönünden zengin hikâyeler yazmaya ve hikâye kitapları yayımlamaya da devam eder: Mucize Var mıdır, Memet Abla? (2002), Yeni Moda Aşklar (2006a), Şu Ölüm Dedikleri (2006). Ayrıca yazarın, Tamir Gören Kızlar (1977) adlı ikinci hikâye kitabı hukukî bir davaya konu olduğu için yazar tarafından baskıdan çekilir.

Çok yönlü bir yazar olan Kilimci'nin hikâyeci yönü ağır basar. Onun hikâyelerinde dikkatimizi çeken ilk husus; değişik yörelere ait ağız özellikleri ve halk tabirlerinin konuşma dilinin imkânları çerçevesinde gürül gürül bir Türkçe ile insana dair meselelerin ifadesinde sıklıkla kullanılmasıdır. Böylelikle yazar; insan ve toplum sorunlarını dile getirirken ortaya çıkan kasvetli atmosferi yumuşatıp okuyucularını hikâyesinde yakaladığı müziğin ritmine kolayca sokar. Yazar, her hikâyesiyle daha da zenginleştirdiği bu müzik sayesinde okurlarını çepeçevre kuşatır ve okur bir yandan hikâyeyi okurken diğer yandan içselleştirdiği kahramanın kimliğine bürünerek hikâyeyi yaşamaya başlar.

Kilimci; kişileri, karakterler özelliklerine göre konuşurmada değme oyun yazarlarına taş çıkartacak bir yeteneğe sahiptir. Hikâyelerinde halk dilini ustalıkla kullanır. Büyük bir anlatım coşkusuna sahiptir. Bazıları gibi kendini zorlayarak yazanlardan değildir. Anlatımındaki coşkunluk ile kullandığı zengin dil Halikarnas Balıkçısı gibi Ege'nin ünlü yazarlarıyla aynı membadan beslendiğini gösterir (Hepçilingirler, 2013, 161).

Feridun Andaç'ın Kilimci ile yapmış olduğu bir söyleşide Kilimci, hikâye mevzuunda düşüncelerini şöyle ifade eder:

"Öykü an'ı anlatır. O tek bir anda, tüm bir ömrü... Yoğunlaşmış hayatı... Hayatın uğultusunu, görkemini... Tutumlu sözün destanını... Bir







dövüştür o, kör dövüş, dünyayla tutulmuş düello... Haksızlık, mutsuzluk, eşitsizliğin insanoğlunun alnı üstünde nişan alınan elmaya saldığı oktur... Kör geceye sıkılmış kuşundur... Öldürmez, düzeltmez, onarmaz belki ama getirir... İnsanın bazen mırıltısı, bazen çığlıdır öykü... Ölümüne karşı başkaldırır... Kör geceye tutulan şavktır... Çölde bulunan vahadır. Bir anlığına olsa bile bağımsızlıktır... Ölümlü, çaresiz hayatlarımızda, bir kavalcının nefesindeki ezgi, bir ekmekçinin koca hamur teknesine saldığı mayadır... İnsanlığın ilk çektiğı çizgi, fırçadaki en parlak renk, ilk notadır... Taştaki ilk keski, kalpteki ilk kıpırtı, fikrin çekirdeğidir... Suyun gözüdür öykü, umuttur, direnmedir, ölümsüzlüktür..." (Andaç, 2004, 209).

Kilimci'nin öykü ile ilgili benzetme ve metaforlarına baktığımızda, yazarın tüm benliğinin adeta öykü kavramıyla kuşatılmış olduğunu söyleyebiliriz. Öyküyle yatıp öyküyle kalkma, öyküyle nefes alıp öyküyle düşünme, hayata öykü penceresinden bakıp hayatı öyküyle yeniden inşa etme Kilimci'nin en büyük gerçeğidir. Bu gerçeklik, yazarın o coşku dolu, destansı anlatımıyla kaynaşarak dikkate değer öyküler vücuda getirmesine imkân sağlar.

Kilimci'nin ilk hikâyelerinde genellikle toplumun dışına itilmiş bireylerin hayatlarındaki durumlar irdelenirken yoğun bir gözlem faaliyetinin varlığı dikkatleri çeker. Toplumun farklı kesimlerindeki aksayan yönler, kişilerin kişilerle ve toplumla çatışmalarına tanıklık söz konusudur. Yazarın daha sonraki öykülerinde farklı coğrafyaların da etkisiyle yerel öğelerdeki zenginlik artar ve bu durum yazarın dil ve anlatımına yansır (Andaç, 2004, 206).

Kilimci'nin hikâyelerinin önemli bir özelliğı de masal ve destan unsurlarına bolca yer verilmesidir. Yazarın hikâyelerinde tercih ettiğı hâkim bakış açısı bir bakıma bu destansı anlatımın doğal sonucudur. Kilimci bu hususta şunları ifade eder: "Masalın, destanın, tılsımın, insanın sorunları ve umarsızlığının karşısında hayat toprağına inadına ekilen umudun daldırma çitilinin, gülmece tezgâhında dokunduğı yeni bir söyleyişin peşindeyim ve bu unsurları çok önemsiyorum." (Andaç, 2004, 208). Yazarın hikâyelerinin birçoğunda hâkim bakış açısının kullanıldığı görülür. Hâkim bakış açısı ile masal ve destan arasındaki ilişki hususunda Aktaş'ın değerlendirmesi dikkat çekicidir:

"Bu bakış açısıyla kaleme alınmış eserler, gerçekçi oldukları iddia edilse bile, masal ve destanlara has hususiyetleri bünyelerinde taşırlar. Destanlar ve masalarda ilahlarla insanlar iç içedir. Yaratıcı, yalnızca naklettiklerinin olabilirliği ile okuyucu veya dinleyici üzerinde gerçeklik





duygusu uyandırır. Kendi belirleyici tavrını, okuyucu ile eser arasında kendiliğinden yapılan bir anlaşmanın arkasında gizler. Okuyucu eline aldığı kitabın itibarî bir eser olduğunu bildiği anda, masal ve destan dinlemeye hazır dinleyici tavrıyla eserle kendisi arasında zımnî bir anlaşma hâsıl olur.” (Aktaş, 1991, 95).

Sebebin gücü, yüceliği ve güzelliği eserin özünü inşa eden en önemli unsurdur. Bu, aynı tür yazın eserlerini birbirinden ayıran başat özelliklerden biridir. Sebebi zayıf olanın eserinin güçlü olması beklenemez. Bu bağlamda Kilimci'nin aşağıdaki ifadeleri öykülerinin ayırıcı özelliklerinin ortaya konması bakımından önemlidir:

“Yazmak, bir kâğıda; ‘Duy, sev ve düşün, sakın unutma, umutsuzlanma!’ yazıp, tıkayıp şişenin ağzını, denizin eline vermektir. Varacak bir kıyı mutlak bulur, okuyup anlayacak kalbi de... Yazmak dünyadaki tek keyfim, en soylu işim, insanlara sorumluluğum... İnsan denen kozanın ipeğinin ucunu bulmak ve onu çözmeye yol almak... Neden yaratır ki insan? Yolunda gitmeyen şeyler var diye yaratır. Mutsuzluk, eşitsizlik, adaletsizlik, zulümle, sevgisizlikle kendi çapında cenk etmek için yazar, söyler, boyar, besteler.” (Kilimci, 2007, 382).

Öykü yazmak, Kilimci'nin yaşama sebebidir. Yetiştirme yurdunda çalışırken başından yaralanan yazar, serum hastalığına yakalanır ve hayatî tehlikesi olduğu için bir müddet oksijen çadırında kalır. Hastanede oksijen çadırında yatarken, yazamadığı hikâyeleri düşünür. Ta ki doktor hayatî tehlikesinin kalmadığını bildirene kadar ( Kilimci, 2007, 398). Yazarın öykü yazmaya verdiği bu önem yapıtlarında da kendini hissettirir. Yazar hikâyelerinde yukarıda da belirtildiği gibi “mutuzluk, eşitsizlik, adaletsizlik, zulüm, sevgisizlik...” gibi temaları gerçekçi bir dikkat ve titiz bir gözlem işçiliğiyle coşkulu anlatımının ekseninde işler.

Kilimci'nin hikâyelerinde kadın ve çocukların diğer şahıslara göre ön planda olduğu görülür. Gerçekliği eleştiri ekseninde kullanan yazar, muhalif duruşunun da etkisiyle genelde toplum dışına itilmiş şahısların, özelde ezilen kadın ve çocukların yaşamlarından kesitler sunar. Yazarın Sosyal Hizmetler Akademisinden mezun olmasıyla başladığı meslek hayatının etkisiyle de -ki yazar uzun yıllar yurdun değişik şehirlerinde sosyal hizmetler uzmanı olarak çalışmıştır- kadın ve çocuklar hikâyelerinde ön plandadır. Yazar, bu hususu şöyle ifade eder: “Toplumca vardığımız çıkmaz sokaklara önce kadını ve çocuğu itiyoruz. Elbet labirentten çıkış da oraya ilk itilenlerle olacaktır. Dünya kadınların sırtında. Üretim, çocuk, seveda, bütün diyetler ve kurtuluş kadınların sırtında...” (Andaç, 2004, 207).





Kilimci'nin hikâyeleri sağlam kurgularıyla da kendini gösterir. Karakter oluşturma, olay örgüsü, biçem ve yapı öyle bir bütünlük arzeder ki Herbert Ernest Bates'in sağlam kurgulu öyküler için söyledikleri; kelime ve dil işçiliğine çok önem veren Kilimci'nin öyküleriyle örtüşür: "Gereksiz bir tümce, hatta tek bir gereksiz sözcük bile, kısa öykünün dengesini bozabilir. Bir yazarın kurgusunu parça parça yerine oturtmasını izlerken, tıpkı oyun tahtalarını üst üste koyarak bir ev yapan bir çocuk gibi, yazarın da, hangi parçanın nereye konması gerektiğini ve oluşan yapının en fazla hangi yüksekliğe çıkabileceğini, hangi taşın sonra ağırlığı kaldıramayıp yıkılacağını, önsezileriyle bildiğini görürüz." (Bates, 2013, 175).

İnci Enginün, yazarın hikâyelerindeki tema ve üslup hakkında şöyle bir değerlendirme yapar: "Sabahattin Ali'nin temalarını kadına ağırlık vererek tekrarlayarak, kadının kaderini sürekli bir düşünüş olarak gösteren yazar, mahallî söyleyişlere de yer verir." (Enginün, 2004, 377). Sabahattin Ali'deki gözlemci, toplumsal ve eleştirel gerçekçi taraf onun bizatihi yaşanan gerçeklerden yola çıkıp kendi öykü dünyasını kurmasını sağlamıştır (Öztürk, 2000, 64). Aynı durum Ayşe Kilimci için de geçerlidir. Kilimci; genelde insanın ve toplumun, özelde kadının kaderindeki bu düşünüşü ironi ekseninde öyle mizahî bir dil kullanarak ortaya koyar ki okur, hikâyeyi yaşarken izlediği hissedip edebî zevke ulaşır; lakin kasvete düşmez.

Atilla İlhan, Kilimci ve hikâyeleri hakkında şöyle bir değerlendirme yapar:

"Konularına gerçekçi bir yaklaşımla sokulan, insanı, toplumu, insanla toplumun karşılıklı sorunlarını akıcı olduğu kadar duyarlı, duyarlı olduğu kadar anlamlı bir üslupla sergileyen, dili ve imgeleri dipdiri bir yazar. Bir solukta okunan, kuruluşu güçlü ve tutarlı, öykülemesi özgün ve başarılı, sarsıcı hikâyeler!" (Andaç, 2004, 208).

Atilla İlhan'ın Kilimci'nin yayımlanan ilk kitabı Yapma Çiçek Ustaları'ndaki hikâyeler için ortaya koyduğu müspet değerlendirmeler, aynı istikamette tedricen artarak devam etmiştir. Ayrıca, Kilimci'nin hikâyede karar kılması ve hikâyeciliğinin gelişmesinde Atilla İlhan'ın katkısı büyüktür (Kilimci, 2007, 215).

## 2. Ayşe Kilimci'nin Hikâyelerinde Anlatım Teknikleri

Ayşe Kilimci, hikâyelerinde kullandığı anlatım teknikleri bakımından oldukça geniş bir yelpazeye sahiptir. Hikâyelerinde hem klasik hem modern anlatım tekniklerine yer verir. Yazarın destansı üslubu, karakterlerin ruh dünyalarını işleyebilme ve karakterleri ağız özelliklerine göre konuşturabilme



becerisi özellikle diyalog, sahneleme, montaj, geriye dönüş, tasvir ve yorumlama tekniklerini başarıyla kullanmasına imkân sağlar.

### 2.1. Alımlama Estetiği Tekniği

Bu teknikte anlatıcı ile okur arasında diyalog söz konusudur. Anlatıma canlılık katma ve okuyucuyu anlatının aktif bir parçası haline getirme söz konusudur (Moran, 2014, 242).

“Yeniçeri”nin Güvercinleri” adlı hikâyede kahraman anlatıcı Yeniçeri okura hitap eder,

“Sözlerim ve hikâyem başkalarını ne kadar ilgilendirir ki? Tanınmamış, sıradan bir ben-i âdem işte, kaç asır önceden... Siz ki gününüzü bile değerlendirmekten aciz kuloğulları... Kendi dünyalarınıza kısılmış yaşıyorsunuz. Başkalarına da kendi dünyanın sınırlı, dar ufuklarından, küçümen pencerelerinden bakıyorsunuz. Kâinatın tepesine çıkıp da özgürce yıldızları gözleyip, rüzgârı koklayarak, fezayı yahut kalplerinizi seyirleme imkânına sahip misiniz? Hayır, değilsiniz! İşte yeniçeri olmanın kazancı budur. Dünyanın bütün ummanlarına yelken açmak, kâinatın tepesine, kanat takılarak düşler diyarına uçmak az şey midir?” (Kilimci, 2002, 17).

### 2.2. Alıntı-Montaj Tekniği

Alıntı, sosyo-kültürel bir değeri olan bir metni, ifadeyi, yazıyı yapısını bozmadan belli bir hedef doğrultusunda, inşa edilen edebî metinde kullanmaktır. Bu teknik şiirimizdeki iktibas sanatına benzemektedir. Yalnız uygulamada montaj tekniğinin iktibastan farklı yönleri vardır. İktibastaki alıntılar şiirde bir süsleme unsuru olarak değerlendirilirken, montaj tekniğinde yapıyı inşa eden işlevsel bir değere sahip olur. Bu teknikte dikkat edilmesi gereken bir başka husus, alıntının eserin genel yapısıyla uyuşmasıdır. Aksi takdirde hedefin tam aksine iğreti bir durum söz konusu olur (Tekin, 2014, 264-265).

“Sonsuzcu” adlı hikâyede Tagor’un “Biz, bütün kelimeleri bırakıp, daima sessiz olana sapıyoruz. Ellerimizi ümidin ötesindeki şeyler için bile boşluğa uzatıyoruz.” (Kilimci, 1989, 110) sözü metne monte edilmiştir.

“Kuytuda” adlı hikâyede Tefik Fikret’in,

“Düşün: Bugünkü adımlar hazırlıyor yarını/ Koşan elbet varır, düşen kalkar/ Kara taştan su damla damla akar/ Birikir sonunda bir gümüş göl olur.” mısraları metne monte edilmiştir (Kilimci, 1989, 131).

Aynı hikâyede Edip Cansever’in “Sonrası Kalır” adlı şiirinden “Yalnızlık, sevmesini bilmeyenlerin icadı.” (Kilimci, 1989, 140) mısraı da metne monte edilmiştir.





### 2.3. Tasvir Tekniği

Bir anlatım tekniği olarak en sık kullanılan tekniklerdendir. Özellikle klasik anlatı metinlerinde başlangıç kısmında uzun uzun tabiat tasvirlerine yer verilmiştir. Zamanla tasvirin mahiyeti edebî metinlerdeki yeri ve konumu değişmiştir. Tabiat, iç ve dış mekân tasvirleri ile insan betimlemeleri metnin dekoru olmaktan çıkıp anlatının canlılığı ve yapısını inşa eden asli unsur konumuna gelmiştir. Tasvir, okuru olaya hazırlar ve okurun merakını kamçılıyarak eserle bütünleşmesini sağlar (Kolcu, 2015,55).

“Helga Hülya” adlı hikâyede Müslüm Bey yıllardır görmediği kızı Helga Hülya için evinin bir odasını özel olarak hazırlatır. Bu oda şöyle tasvir edilir:

“Kızının yatacağı odayı özenle hazırlattı karısına, Buldan bezi çarşaflar yaydırdı somyasına. Bursa işi ince peşkirler astırdı, oda kapısının arkasına çakılı çivilere. Süslü iç çamaşırları, nakışlı örtüler, kırmalı gecelikler, serinlik çıkınca omuzlarına alsın diye, tıgla işlenmiş lizözler satın aldı. Banyosu için orlon sabun bezleri işletti, kıyısı boncuklu tülbentler yaptırdı, ıslak saçlarını kundaklasın diye. Takunyasını, balıklı bakır hamam tasını bile unutmadı.” (Kilimci, 1989, 40).

“Kaçkaç’ta” adlı hikâyede ana kahraman Anuş Hatun ve kendisi için hazırlanan düğün odasının tasviri yapılır,

“Açıldı kaynatamgilin avlusunda bize de bir oda. Başımda köprülü, boğazımda hamidiye, üstümde almes pembe gelinlik, aynı renkten güveye boyun bağı. Gergefin, tezgâhın üstü örtülmüş, sesi susmuş. Gerili iplere üzümlü peşkir, güllü, fındıklı peşkir atılmış... Ebrüşüm, mebrüşüm, gümüşlü de yüzüğüm... Damadın uçkur uçlarına bile sümbül nakışı düşülmüş. Hasırlı kemer, bir beşli, üç hamidiye de güveyiden andaçlık Anuş kıza. Gümüşlü çarşaf, telli çarşaf, başucu, ayakucu has gül nakışlı... Yenge bindik olduuk...” (Kilimci, 1989, 55).

### 2.4. Bilinç Akışı Tekniği

Bu teknik psikoloji ilminin gelişmesiyle birlikte anlatıda okuru aracısız olarak kahramanın iç dünyasıyla yüz yüze getirir. İç çözümleme ve iç monolog tekniğiyle zaman zaman karıştırılmaktadır. Ancak bu teknikler arasında belirgin farklar vardır. Şöyle ki, bilinç akışı tekniğinde kahraman kafasının içindekileri gramer kurallarına uymadan ve mantıksal bir bağ olmadan ortaya koyar. İç çözümlemede ise anlatıcı tarafından kahramanın iç dünyası mantık örgüsü ve gramer kuralları çerçevesinde ortaya konulur. İç monologda da bilinç akışında olduğu gibi kahramanın kendi kendine



konusması söz konusudur; ancak burada konuşmalar arasında mantıksal bağ ve gramer kurallarına uygunluk söz konusudur (Çetişli, 2014, 131).

“Mahkemecilik” adlı hikâyede ana kahraman suçlu kız isyanlarını yargıca dile getirirken bilinç akışı tekniği kullanılır,

“Birilerini bilirim, kızları öldürmeyi görev edinmişlerdi yargıç bey... (Gecenin ortasında yalnızken sen, terlere batmış fırlarsın yatağından, uyur uykularından uyarırlar seni kafana vura vura! Düşler, karabasanlarla gelir, çevreni kuşatır, sıçraticı çılgınlıklarla dönerler. Ha ha haa... Hu hu huu. Canlı mısın, ölü müsün? Ölü müsün, canlı mısın? Belki canlısın, Ölüsün belki? Yok, ben canlıyım, capcanlıyım, canlıdan öte canlıyım. Ama bazan bıçak kemiğe dayanır yargıcım. Evlerim yıkılıyor, sokaklarımın orta yerine. Tutun evlerimi. Ellerinizi verin bana, destek yapalım, yıkılmasınlar evler, ne olur...)” (Kilimci, 1976, 227).

## 2.5. Otobiyografi Tekniği

Yazarın kendi hayat sahnelerinden yararlanarak ortaya koyduğu edebî türlerde otobiyografi tekniğine sıklıkla başvurulur. Tekniğin sınırlılıklarının olması yazar için dezavantajlı bir durum oluşturulur. Mehmet Tekin, otobiyografi tekniğinin kavram alanı hususunda şunları ifade eder:

“Otobiyografik yöntem, bir anlamda biyografinin ürünüdür. Romancıların, biyografiden, anlatı düzeyinde yararlanmak istemeleri, "otobiyografik" yöntemi gündeme getirmiştir. Otobiyografik yöntem, biyografi eksenli bir sunuş, bir anlatım biçimidir. Bu yöntemde anlatıcı, doğal olarak 1. tekil kişidir. Bir diğer ifade ile anlatan ile anlatılan aynı kişidir. Tekniğin esas bu temele dayanmaktadır. Hâl böyle olunca anlatı sisteminde yer alan her şey, bu anlatıcının bakış açısından okuyucuya yansır. Anlatıcının bu konumu, otobiyografik yöntemin manevra yeteneğini kısmakta, darlaştırmaktadır.” (Tekin, 2014, 271).

“Kitabın Külü” adlı hikâyede yazarın öğrencilik hayatından kesitlere göndermeler yapılarak otobiyografi tekniği uygulanmıştır. Ayşe Kilimci'nin “Ah Benim Akortsuz Kalbim” adlı anı kitabında hikâyedeki yakılan bitirme teziyle ilgili şu bilgiler verilir,

“Bir üniversite bitirme tezinin konusundan korkan aydınların, kendi namusu demek olan üniversite bitime tezlerini bile yakıp, külünü göğe savurup, ‘Oh çok şükür, yaktık, kurtulduk,’ diyenlerin de. Kitaplarla suyumuzu ısıdıranların da... Yakıp yıkarak, vurup öldürerek, tankları demokrasinin üstüne sürerek, üniversitelere silah doğrultarak, susturarak, mapuslar yaparak, gazete süngüleyerek, şarkıları türkülerini yasaklayarak,





kitapları, insanları sürgün ederek kurtulur mu bir ülke?... Cevap verin, kurtulur mu? Biz kurtulduk mu?” (Kilimci, 2007b, 428).

### 2.6. Gösterme/ Sahneleme Tekniği

Gösterme tekniğinin uygulamasında iki yöntem söz konusudur: Birincisi yöntemde, diyalog veya monologlarla okuyucu ile kahramanlar doğrudan doğruya karşı karşıya getirilirler. Gösterme tekniğinin ikinci yöntemi birinciye nazaran biraz daha zordur. Burada olay veya durumun okurun gözünde canlandırılması için dilin imkânları zorlanır (Çetişli, 2014, 121).

“İpek Gelinlik” adlı hikâyede Muteber’in gelecekte kuracağı atölyesinden bahsedilirken sahneleme tekniği uygulanmıştır,

“Makine gürültüyle dönerken, bizler yıkama, ütüleme, kolalama atölyemizin düşlerini kuruyorduk. Atölyeyi, birikitle bahçeye kuracaktık ki, su katması, boşaltması bahçede kolay olurdu. İçersi duman duman olacak, mis gibi sabun kokacaktı. Lavanta çiçeği de atardık, durulama suyuna. Daha sokağın başından sokağı tutardı bu temizliğin kokusu. Mahallenin adı bile değişirdi zamanla, temizlik sokağı derlerdi. Ya da misk-ü amber sokağı. Evimizi de kireçle badanalardık. Menekşelerimizin kokusu, kireç badanalı duvarlarımız ve buhar buhar atölyemiz...” (Kilimci, 1983, 22).

### 2.7. Mektup Tekniği

Mektup tekniği, karakterlerin birbirleri arasında yazışmaları veya karşılık beklemeyen kendi duygu ve düşüncelerini mektup formatında ifade ettiği bir tekniktir. Hikâye tek bir mektuptan oluşabileceği gibi kahramanların karşılıklı mektuplarından da oluşabilir (Kolcu, 2015,42). Mektup tekniğinde karakterlerin karşılıklı yazışmaları farklı bakış açılarını kullanma olanağı sağlar (Tekin, 2014, 246).

“İpek Gelinlik” adlı hikâyede Muteber’in kan kardeşi Sabır’a yazdığı tek bir mektuptan oluşmaktadır. Hikâye bu mektup üzerine inşa edilir (Kilimci, 1983, 15-20).

“Sonsuzcu” adlı hikâyede ana kahramanlardan Uluğ Bey’in sevdiği hoca hanıma yazdığı iki mektuptan oluşur. Uluğ Bey’in birinci mektubuna cevap gelmez. İkinci mektubu yazarken muhatabına “Bir daha yazmayacağım size.” (Kilimci, 1989, 112) der.

“Kuytuda” adlı hikâyede ana teknik olarak mektup tekniği uygulanmıştır. Hikâye Mart 1975 ile Ağustos 1976 arası karşılıklı yazılan sekiz mektuptan oluşur. Mektuplar, köyüne dönmek zorunda kalan İsmail ile Ankara’da öğrenciliğine devam eden arkadaşı arasında karşılıklı yazılır. Mektuplar öğrenci olayları çerçevesinde şekillenir (Kilimci, 1989, 127-150).



## 2.8. Özetleme Tekniği

Özetleme tekniği ile anlatıda ayrıntı olabilecek unsurlar anlatının akışını bozmadan derlenip toparlanır. Sayfalar dolusu açıklama ile ortaya konulabilecek gerçekler bir iki paragrafla ifade edilir. Özetleme ile olay örgüsü içindeki uzun zaman kesintileri ortadan kaldırılmış olur. Böylelikle okuyucuyu sıkacak uzun uzadıya bilgiler anlatıdan temizlenmiş olur (Tekin, 2014, 250).

“İşığı Tut” adlı hikâyede Kimsesiz Çocuklar Bakım Yurdundaki doğum günü eğlencesi ve Bilge'nin yurttan ayrılışı özetleme tekniğiyle anlatılır,

“Yağmur hızını alana dek yağdı, durdu. Güneş açtı. Çocukların tokyo terlikleri birçok kez yarımay biçimi sıralandı, uydukları sebebiyle. Muslukların önünde yüzlerini yıkadılar birçok kez. Toygay Dede'nin torunları doğum gününe geldiler. Birçok çocuk saati ve günü devroldu. Bilge Hayat, Filiz Parla oldu bu arada. Bahçıvan, bulaşıkçı ve öğretmen, yeni bir akşam oturmasına koyuldular.” (Kilimci, 1983, 89).

## 2.9. Geriye Dönüş ve İleriye Kırılma Tekniği

Roman ve hikâye gibi anlatı eserlerinde gerek kurgusal yapının oluşturulması gerekse kahramanların tanıtılmasında geriye dönüş tekniğinin önemi büyüktür. Anlatıda yer alan her unsurun bir geçmişi vardır. Yazar, bu unsurları kuvveden fiile yükseltebilmek, bir bakıma onlara can katabilmek için geriye dönüş tekniğini kullanır ( Tekin, 2014, 254).

“Yapama Çiçek Ustaları” adlı hikâyede Gülderen geriye dönüş tekniğiyle Nadide öğretmenle yaşadığı ilişkinin başlangıç zamanlarına ve ailesinin dağılmasından önceki zamana gider. Pembe Hanım ise geriye dönüşle genç kızlık dönemlerine ve Bulgaristan'dan göç ettiği zamanlara gider.

“Yapma Çiçek Ustaları” adlı hikâyede ayrıca ileriye kırılma tekniği ile Gülderen okulların kapanmasından sonra olabileceklerle ilgili iç monoloğa başlar:

“Okulların kapanmasına da bir şey kalmadı. İzne götürmeye kimse gelecek mi bakalım, bizim akrabalarından? Ya da, lise birden ikiye, pekiyiyle geçişimiz herhangi bir kimse için sevinç kaynağı olacak mı, Nadide öğretmenimin dışında. Belki de teyzemle eniştem... Neden olmasın sanki? Hoş, gelmezse de fark etmez aslında ya. Yurtta kalırım. Meliha annenin çiçekçi dükkânına yapma çiçek öğrenmeye giderim, tatil boyu. İlerde, böyle her yaz gide gide işin ucuna sıkıca yapışırsam, yapma çiçek ustası bile olurum, zamanla.” (Kilimci, 1976, 23).





## 2.10. Leitmotiv Tekniği

Edebî eserde vurgulanmak istenen olay, kavram, düşünce, ifade, tavır, kelime veya kelime grubunun vurgunun yoğunluğuna göre tekrar edilmesi olarak tanımlanan leitmotiv tekniğiyle metin içerisinde bir akıcılık yaratılır ve metinde estetik tarzda bir ritim oluşturulur. Leitmotiv müzik menşeli bir terimdir. Müzik eserlerinde “ana, kılavuz motif” anlamında tekrarlanan düşünce diye ifade edilir (Çetişli, 2014, 134).

“Gazal Hanım’ın Nakışları” adlı hikâyede güftesi Vecdi Bingöl’e bestesi Sadettin Kaynak’a ait “Çıkar Yücelerden Haber Sorarım” adlı şarkının adı yedi defa tekrarlanarak leitmotiv tekniği uygulanmıştır (Kilimci, 1987, 82-104).

“İki Bin Yılın Resmi” adlı hikâyede on üç defa “demedin mi?” sözü tekrarlanarak yine leitmotiv tekniği uygulanmıştır (Kilimci, 1983, 69-75).

## 2.11. Diyalog Tekniği

Anlatma esasına dayalı edebî türlerde diyalog tekniği sıkça kullanılır. Konuşma dilinin inceliklerine hâkim olan, hikâyelerini anlatmaktan çok yaşatan bir üslûpla kurgulayan Ayşe Kilimci, bu tekniği başarıyla uygulayan yazarlarımızdandır.

Mehmet Tekin, edebî eserde diyalog tekniğinin işlevi hususunda şöyle bir değerlendirme yapar:

“Doğal olarak bunun birtakım nedenleri vardır ve bu nedenler, diyalogun işlevselliğinde yatmaktadır. Her şeyden önce diyalog yöntemi, romana çeşitli açılardan güç katmakta, romanın edebî ve düşünsel dokusunu zenginleştirmektedir. Diyalogun basit ama temel işlevi, gizli olanı ‘âşikâr’ kılmak, soyut olanı somutlaştırmaktır.” (Tekin, 2014, 277).

İki karakter arasındaki çatışma en sade şekilde diyalogla verilir. Diyaloglardaki akış beraberinde sürükleyici bir melodi oluşturur. Diyalogların güçlü bir şekilde metne adapte edilmesi yazarın maharetine bağlıdır (Selçuk, 2005, 107).

“Döşek” adlı hikâyede Dilşah, ölen şoförün döşeğini aldıktan sonra kocasıyla durum değerlendirmesi yapar. Burada diyalog tekniği uygulanır,

“‘Mahalleye döşeğin haberi geldiğinde, inanmadım ha.’, ‘Ben koşup yetişmeseydim, kim bilir kim kapacaktı.’, ‘Doğru arvadım, savol. Allah razı olsun senden.’, ‘İnsan böyle bir kismette, durun avradıma diyeyim der mi? Demez. Koşan sırtlar, alır gelir.’, ‘Ya biz yetişene, başkasına gideydi?’, ‘Demek ki mevlam, bizim ihtiyar sırtlarımıza kismet etmiş onu.’” (Kilimci, 1987, 117).



### 2.12. İç Diyalog Tekniği

Karakterlerin kendi kendilerine ya da karşılarında birisi varmış gibi içten, sessiz bir şekilde konuşmalarıdır. Bu iç konuşmada kişinin kendi kendisiyle bir sohbet havası vardır. Böylelikle karakterin iç dünyası aracısız bir şekilde gün yüzüne çıkar. İç konuşmada bilinç akışı söz konusu değildir. Ayrıca cümleler gramer kurallarına ve mantık silsilesine aykırı değildir (Kolcu, 2015, 40).

“Telgrafın Tellerine Kuşlar mı Konar” adlı hikâyede Berra Hanım’ın ev halkını eleştirdiği bölümde iç diyalog tekniği uygulanır,

“Çarpıyor gene, tavaları, tencereleri, kap kacağı. Başıma vuruyor sanki. Küçükken ne iyidiler, ne uslu, ne buyruklara uyan. Yıllar bozuyor çocukları, alışkanlıklar bozuyor. Hiç üzmezlerdi eskiden beni, bundan sonra üzecekler sanırım. Söylüyorum bunu onlara kızıyorlar. ‘Ne demek bundan sonra üzme?’ diye parlıyorlar. ‘Biz bundan sonra büyüyecek miyiz? Çocuk, torun sahibi olduk. Bundan sonra üzme ne demek allasen.’ diyorlar. Oysa bilmezler ki, çoluk çocuğa da karışsalar, kocasalar da, benim gözümde hep korunmaya, sıcaklığım, sevgime muhtaçtırlar. Bilgisizlik işte, neyse, kızmadım.” (Kilimci, 1976, 159-160).

### 2.13. İç Çözümleme Tekniği

İç çözümleme tekniğinde anlatıcı, karakterle okur arasında girerek karakterin iç dünyası hakkında açıklamalarda bulunur. Kahramanın iç dünyası bize tanıtılırken dikkat edilmesi gereken önemli bir husus ise anlatıcının kendi duygularını bir kenara bırakarak yansız bir şekilde çözümlemeyi yapması gerekliliğidir. Aksi takdirde zayıf bir anlatı söz konusu olur. Günümüz roman ve hikâyesinde iç çözümlemeyi ziyade iç monolog ve bilinç akışı teknikleri daha revaçtadır (Tekin, 2014, 284).

“Reçetede Aşk” adlı hikâyede yazar-anlatıcı kahramanla okur arasında girerek kahramanın iç dünyasını anlatır,

“Bu Perihan da bir âlem kadını. Resimli romanların, ucuz: filmlerin aşk öğrencisi. Bir bellemiş telli duvaklı, çabucak eskitilen aşk. Her buna deva aşk. Hoyratça hırpalanan, menekşe gözlü kızlarla, geniş omuzlu erkeklere mahsus olan, Yelpaze dergisi kapağı aşkı. Bir kere koca kızın derdi bitek aşk değil. Perihan'a kolay çözüm aşk, o nasıl oluyorsa? Bu öğütten içleri incindi kızın...” (Kilimci, 1997, 107).

### 2.14. İç Monolog Tekniği

Karakterlerin karşılarında birisi varmış gibi kendi kendilerine konuşmaları iç konuşma tekniğinin özünü teşkil eder. Karakterin iç benliği konuşması söz konusudur. Bu teknik sayesinde karakterler kendi iç





dünyalarını ayrıntılarıyla ortaya koyma fırsatını yakalarlar. Bu tekniğin sıklıkla kullanıldığı metinlerdeki karakterler genellikle içe dönük kahramanlardır (Çetişli, 2014, 128).

“Mahkemecilik” adlı hikâyede ana kahraman, duyguların paylaşımında duyguları menfi ve müspet yönden bir ayrıma tabi tutmadan paylaşımın gerekliliğini iç monologla ifade eder,

“Hep dostlarıyla olan paylaşmasını diyenler de yok mu? Var, var elbet. Yadsınıyoruz mutluluklarını, ama ki neden hep kıvanma, hep sevinç? Acılar yok mudur ki? İçtenlik bu değil bence. Sevgini de hep, sevincini de, olur mu böyle? Gerekir mi üstelik? Ben söylerim bak, doğru doğru dosdoğru... Sevinsem bir gün, faraza sinemaya gitsem (olur a...) Gider tüm arkadaşlarıma derim bunu, filmi falan anlatırım. Ama öte yanda kendi kendime düşünmüşümdür. Bunun verdiği bir çıkış yolu bulamamanın sıkıntısını da derim. İstenmez mi herkeslerin böyle olması? Azcana da olsa demeli tüm duyguları. Yoksa bir tekdüzelik içinde tutsak olur kişi.” (Kilimci, 1976, 223).

### 2.15. Dış Monolog Tekniği

Anlatı karakterlerinden birinin muhataplarına imkân vermeden tek taraflı ve uzun soluklu nutuk çeker gibi konuşmasına dış monolog tekniği denir (Çetişli, 2014, 127).

“Deblekçi” adlı hikâyede Sepetçi Maarrem’in yanındaki çocuklara tavsiyeleri dış monolog tekniğiyle aktarılır,

“Bu deblek de öteyün ölen Sepetçi Maarrem Abimden kaldı. Bana fülütü, debleği de o belletti. Hiç kızmadan, usul usul, güler yüzle belletti, fülütü, debleği, içmeyi ve aznifi... ‘Eey benim siliklerim. Biz maacir adamız. Bize zenaat yakışır. Zenaatsiz maacir olmaz, yakışık almaz. Gün gelir kalay yaparsın, gün gelir topuğun oyuğunu vura vura çukura, sepetini örersin misler gibi, gül budar, ağaç aşılsın gün gelir. Deblek vurur, fülüt üfürürsün. Bu beş parmakten haber ver sen ollum Resul. Gönlün çırısı neşeli oynaşırsa, her yerde ekmek yersin’ derdi.” (Kilimci, 1989, 47).

“Göçmen” adlı hikâyede Senem’in kocasının göçle ilgili uzunca konuşmasında dış monolog tekniği uygulanır (Kilimci, 1987, 142-143).

### 2.16. Açıklama/ Yorumlama Tekniği

Klasik anlatılarda çoğunlukla kullanılan bir anlatım tekniğidir. Modern roman ve hikâyede anlatıcı, araya girip açıklama veya yorumlama yapmak yerine; genellikle bilinç akışı veya iç monolog tekniklerini tercih eder. Çünkü günümüz anlatısında anlatmadan ziyade gösterme ön plandadır.

İsmail Çetişli (2014, 132), Açıklama/ Yorumlama tekniğini şöyle açıklar: “Sanatkârın çeşitli meseleler, olaylar, durumlar, insanlar hakkındaki



düşünce ve kanaatlerini ya doğrudan doğruya ya da anlatıcı veya kahramanlar vasıtasıyla okuyucuya iletmesidir.”

Açıklamada yazarın okuyucuyu bilgilendirmesi söz konusuysen, yorumlamada yazar çoğunlukla kendi kanaatlerini okurla paylaşır.

“Yanlış Bilmesinler Bizi” adlı hikâyede ana kahraman, gençliği değerlendirmemenin olumsuz sonuçlarıyla ilgili yorum yapar,

“Yorulacaksınız. Bu duygu patlamaları yoracak, bu yaşamadığımız çocukluk hesap soracak sizden bir gün. Dostluğun kolları uzun ki, hepimizi dünyanın bir ucundan öbür ucuna saracak kadar hem de. Yaşamayan zamanı uzundu kısaydı hiç anlamaz. Gençlik uçur kuş, ihtiyarlık ağır taş, unutmayın bunu. Kuş olamazsanız (kanatlarımız kesildi), iki kat taş olursunuz sonra.” (Kilimci, 1976, 248).

“Şiirci” adlı hikâyede ana kahraman Cazibe Hanım şiirden anlamayan yeni nesille ilgili yorum yapar,

“Kalıplaşmış, yerli yerinde bir hayatları var, ondan... Evleri mobilyaları, perdeleri bile aynı... Bir evden öteki eve değişen hiçbir şey yok. Oysa bizim kırılentlerimiz, şasi örtülerimiz, koltuk kolluklarımızdaki delik işlerimiz... Bunlar bile şiirimizdi. Şimdi her şey hazır, her şey bir örnek... Şiir yazıp, şiir işlemeyi bilmedikleri gibi. Şiire şiirciye saygı göstermeyi de bilmiyorlar. Halbukise insanın yaşaması bile kendi şiiri değil midir kız abacım... Kavgası dahi şiiri değil midir? Bu kaba yeni nesil, sanki bana öyle geliyor ki, dünyadan bin yıl evvelisi yaratılmışlar. Daha yaşlılar bunlar, benden bile daha kocamışlar.” (Kilimci, 1987, 73).

“Kıracı” adlı hikâyenin ana kahramanı Arzuhalci Muharrem hayat, ölüm, zaman ve sevgi üzerine çeşitli yorumlar yapar,

“Dünyaya konup göçmüş tüm insanlar, ulu bir nehrin sizlerden ayırdığı asıl âlemde, yıldızlara yaslanıp siz ölümlüleri ve yalan dünyayı seyrediyoruz. Kendinize çekidüzen verin Allah aşkına. Belki biz göçenler olmadık, hiç değilse sizler sahici insanlar olun, sahiden yaşayın gözünüzü seveyim. Hayat herkese bir kereliğine sunulan olağanüstü bir armağan. Güzelim dünyaya konarken, göçerken sevgi dolu olun, yaşamayı bilin. Ben bizim ev külfetinden sonra keyifle yaşamının ilmine az da olsa vardım... Ondan öncesinde hayatı bir çeki taşı gibi sürükledim. Ne kadar yanlış... Zaman dedikleri şeye de çok fazla kulağasmayın, naçizane tavsiyemdir size... Esasen her şeyler varken yok gibi. Bütün kâinat bir yanılısma. Zamansa dönüp duran, savrulan bir çark. Aynı yerde döneniyor akıp da gidivermiyor. Hep bir aradayız aslında, biz sizi görüyoruz da siz bizi fark etmiyorsunuz.” (Kilimci, 2006b, 42).





### Sonuç

Öykücülükte kendine has bir dil ve üslûp oluşturabilen Ayşe Kilimci, gerçekçi hikâyeleriyle edebiyat dünyamıza katkı sunabilecek özgün yazarlarımızdan bir olduğunu göstermiştir. Öyküyü yaşamının merkezine koyan yazar, varlığını öyküyle anlamlandırır. Kilimci, zihninde kuluçka süresini tamamlamış olan hikâyeleri yazarken zorlanmaz. Yeter ki hikâyesi demini almış olsun. Yazar, öyküleriyle konuşur. Dertlerini, acılarını, sevinçlerini ve eleştirilerini öykülerle paylaşır. Karakterleri ağız özelliklerine göre konuşturmada çok başarılıdır. Sahneleme ve diyalog tekniklerini ağırlıkta kullandığı hikâyelerde karakterlerin konuşmalarındaki akıcılık ve canlılık hemen kendini hissettirir. Zengin bir halk kültürüne sahip olan yazarın hikâyelerinde halk tabirleri, deyimler, atasözleri, türküler ve şiirler genişçe yer alır. Yazar gerçeğe bağlılıktan taviz vermez. Fantastik unsurlar barındıran öykülerinde bile gerçeğin farklı yönlerden yansıtılmasını esas alır. Yazarın hikâyeciliğine geniş bir çerçeveden bakıldığında hikâyelerinin dil, üslûp ve anlatım yönüyle özgün bir yapıya sahip olduğu görülür. Anlatım tekniklerini kullanmadaki ustalığı üslûbunun en önemli sacayağını oluşturur. Gerek üslûbu gerekse kullandığı anlatım teknikleriyle okuru hikâyenin dünyasına sokmakta oldukça başarılı olan Ayşe Kilimci'nin hikâyeleri okurda, yazılan bir hikâyeyi okumaktan ziyade anlatılan bir hikâyeyi dinliyormuş havası oluşturur.

### Kaynakça

- Aktaş, Ş. (1991). *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş*. 2. bs. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Andaç, F. (1999). *Öykücünün Kitabı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Çetişli, İ. (2014). *Metin Tahlillerine Giriş/2, Hikaye-Roman-Tiyatro*. 4. bs. Ankara: Akçağ Yayınları
- Enginün, İ. (2014). *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*. 15. bs. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Hepçilingirler, F. (2013). *Öyküyü Okumak*. İstanbul: Okuryazar Yayınevi:145-162.
- Kilimci, A. (1976). *Yapma Çiçek Ustaları*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- \_\_\_\_\_. (1983). *Sevdadır Her İşin Başı*. İstanbul: Kaynak Yayınevi.
- \_\_\_\_\_. (1987). *Sevgi Yetimi Çocuklar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- \_\_\_\_\_. (1989). *Gül Bekçisi / Eylül Arifesi Mektuplar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Yeni Moda Aşklar Destanı*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Mucize Var mıdır Memet Abla?*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.



## AYŞE KİLİMCİ'NİN HİKÂYECİLİĞİ VE HİKÂYELERİNDE ANLATIM TEKNİKLERİ

- \_\_\_\_\_. (2006a). *Yeni Moda Aşklar*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- \_\_\_\_\_. (2006b). *Şu Ölüm Dedikleri*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Ah Benim Akortsuz Kalbim*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kolcu, A. İ. (2015). *Öykü Sanatı*. 4. bs. Konya: Salkımsöğüt Yayınevi.
- Moran, Berna, 2014. *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. 25. bs. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Öztürk, A. (2000). “Sebahattin Ali'nin Öykülerinde İnsan ve Toplum Gerçekleri”. *Adam Öykü*. s. 30. Eylül-Ekim: 64-72.
- Selçuk, K. (2005). “Öyküde Dramatik Yapı”. *Adam Öykü*. s.57. Mart-Nisan: 61-63
- Tekin, M. (2014). *Roman Sanatı I, Romanın Unsurları*. 12. bs. İstanbul: Ötüken Yayınları.





“ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINI  
ETKİLEYEN ÖRGÜTSEL FAKTÖRLER ÖLÇEĞİNİN  
GELİŞTİRİLMESİ: AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ  
ÖRNEĞİ\*

Developing to The Scale of Organizational Factors Affecting Academic  
Success of University Students: Sample of Ağrı İbrahim Çeçen  
University

Yrd. Doç. Dr. Ömer ÇINAR<sup>1</sup>  
Yrd. Doç. Dr. Fatma TEMELLİ<sup>2</sup>

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörleri belirleme ölçeğini geliştirmek ve geliştirilen ölçeğe göre öğrenci ve aileleri hakkındaki bilgileri karşılaştırmaktır. 76 önermeye uygulanan faktör analizi tekniği ile altı boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen “Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeği”nin boyutları; “fiziksel ortam ve donanım”, “yönetimsel hizmetler ve uygulamalar”, “öğretim metodu ve ders hâkimiyet”, “kişisel sorumluluk ve davranışlar”, “iletişim” ve “mesleki yeterlilik ve ders içeriği” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre boyutlara bakış açılarındaki farklılık olup olmadığı incelenirken, iki grupta karşılaştırmalar için t testi, ikiden fazla grupta karşılaştırmalar için anova testleri kullanılmıştır. Araştırmada, yüz yüze anket yöntemi kullanılmış olup, örneklem 183 kişiden oluşmuştur. Elde edilen veriler SPSS 21.00 paket programı ile analiz edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Faktör Analizi, Örgütsel Faktörler Ölçeği, Akademik Başarı, İİBF.

**Jel Kodları:** C10, C13, I21, M00.

ABSTRACT

The purpose of this study is develop to identify organizational factors affecting academic success of university students and is compare information

\*: Bu makale, 20-21 Mayıs 2017 tarihlerinde İstanbul’da düzenlenen “ICOME’17 | International Congress of Management Economy and Policy” kongresinde sunulmuş ve özet olarak yayımlanmıştır.

<sup>1</sup> Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, ocinar@agri.edu.tr

<sup>2</sup> Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, ftemelli@agri.edu.tr



about students and their families, according to developed scale. It was developed six-dimensional of a scale with the Factor analysis technique applied to 76 items. It is determined dimensions of developed "The Organizational Factors Scale Affecting Academic Achievement of University Students"; as the "physical environment and equipment", "administrative services and practices", "teaching methods and lesson mastery", "personal responsibility and behaviours", "communication" and "professional competence and course content". It is used t test for two group comparisons and anova test for more than two-group comparisons, while examining whether there is any difference in the points of view according to the demographic characteristics of the students, In the study, face to face survey method is used, the sample is composed of 183 persons. The resulting data is analysed with SPSS 21.00 program.

**Keywords:** Factor Analysis, Organizational Factors Scale, Academic Achievement, FEAS.

**Jel Codes:** C10, C13, I21, M00.

## 1. GİRİŞ

Üniversitelerin hedefleri arasında öğrencilerinin akademik başarılarının artırılması da yer almaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler; örgütsel faktörler, çevresel faktörler ve bireysel faktörler olarak sınıflandırılabilir. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörler arasında öğretim üyelerinin; alan yeterliliği ve alandaki yeni gelişmeleri izleme, öğretim strateji ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, iletişim ve insan ilişkileri, öğrenme kuramları ve motivasyon ve sınıf yönetimi bilgi ve becerileri gibi yeterlilikleri yer almaktadır. Ayrıca kurumun yönetim anlayışı, kurum kültürü, kurumun fiziksel ortam ve donanımı da öğrencinin akademik başarısına etki etmektedir. Bu açıdan ifade edilen örgütsel faktörlerin öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenmesi önemli görülmektedir (Memduhoğlu ve Tanhan, 2013:107). Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısının ölçülmesinde kullanılan ölçekte yer alan ifadelerin hazırlanmasında öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmelidir.

Genel anlamda başarı, istenilen bir sonuca veya belirlenen bir amaca ulaşmak olarak tanımlanmaktadır (Wolman, 1973). Eğitim açısından düşünüldüğünde başarı, program hedefleriyle tutarlı davranışların bütünüdür (Demirtaş ve Güneş, 2002). Başarı eğitim uygulamaları sonucu hedeflerle belirlenen davranış değişikliğinin istendik yönde oluşup oluşmadığının





“ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINI ETKİLEYEN ÖRGÜTSEL FAKTÖRLER  
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

saptanması için verilen sınavlar yolu ile ölçülüp, beklentilere uygunluk gösterildiğine dair karar verilmesidir (Yetim, 2006:53). Eğitimde başarı denildiğinde genellikle, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “Akademik Başarı” kastedilmektedir (Carter ve Good, 1973). Akademik başarının çok sayıda faktörle ilişkili olduğu öne sürülmektedir. Akademik başarının zekâ, yetenek (Eski, 1980) özlük, kişilik ve ailesel nitelikleri, mezun oldukları veya okumakta oldukları okulun özellikleri (Özgüven, 1974), çalışma alışkanlıkları (Can, 1992), özsaygı (Güngör, 1989), yalnızlık (Demir, 2010; Ishiyama, 1984; Ponzetti ve Gate, 1981), sınav kaygısı (Öner, 1990) ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması hangi nedenden kaynaklanırsa kaynaklansın öğrenci başarısızlığı, eğitime yapılan harcamaların önemli bir bölümünün heba edilmesine, toplumun ihtiyacı olan nitelikli insan gücünün yetişemeyeceği endişesine neden olmaktadır (Vergili ve Atılgan, 1998). Ülkemizin çağdaş ve gelişmiş ülkeler arasında yer almasında en önemli faktör olan, yeterli sayıda ve nitelikte insan gücünün yetiştirilebilmesi, öğrencilerin eğitimleri boyunca başarısızlıklarının en aza indirgenebilmesi ve öğrencilerin başarısızlığına neden olan etmenlerin belirlenebilmesi için, çok yönlü araştırmaların yapılması gerekmektedir. Bu araştırmalar sonucunda öğrencilerin başarısızlık nedenleri hakkında önemli bulgular elde edilecektir. Bu bulgular yardımıyla öğrencilerin başarısızlığını en aza indirmek mümkündür. Araştırma sonuçlarının uygulamaya konulması ile daha verimli bir eğitim sistemi gerçekleştirilip eğitime yapılan harcamaların heba edilmemesi sağlanmış olur.

Üniversiteler, öğrencilerin başarısını artırarak kaliteli mezunlar vermeye çalışmaktadırlar. Ülkemizin ihtiyacı olan nitelikli elemanların yetiştirilmesi eğitim kurumlarımızın yardımı ile gerçekleşebilir. Çünkü bilim ve teknolojinin son verileri ve bu verilere sahip kişiler ancak eğitim kurumlarında bulunabilir. Eğitim kurumlarımız içerisinde en önemli konuma sahip olan yükseköğretim kurumları, hem üst düzey insan gücü kaynağını, hem de bilgilerin üretiminde odak noktayı oluşturmaktadır. Dolayısı ile bir



ülkenin yükseköğretim sistemini, o ülkenin bilim ve teknoloji sisteminden bağımsız olarak ele almak, eksik hatta yanlış sonuçlara varılmasına neden olabilir (Cafoğlu, 1997).

Akademik başarının öğrenme hızı, zeka gibi zihinsel etmenlerle, benlik saygısı, kişilik yapısı, öz-yeterlik, motivasyon ve ders çalışma alışkanlıkları gibi duyuşsal etmenlerle, anne-baba tutumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yeterliliği ve tutumu gibi çevresel etmenlerle ilişkili olduğu farklı araştırmalar tarafından belirtilmektedir (Arıcı, 2007; Howie ve Pieteron, 2001; Şevik, 2014; Wang, 2004). Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalarda, akademik başarıyı, öğrenciden, okuldan ve aileden kaynaklı bazı faktörlerin etkilediği belirlenmiştir (Arıcı, 2007; Polat, 2009; Özer ve Anıl, 2011; Dağdelen, 2013; Şevik, 2014).

Öğretim elemanlarının mesleki yeterlikleri ve uygulamaları da öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir faktördür. Onların mesleki bilgi ve becerilerine dayanan uygulamaları öğrencilerin akademik başarılarını etkiler. Her eğitim düzeyinde olduğu gibi, üniversite öğreniminde de öğrencilerin sıkılacağı öğretim elemanlı merkezli öğretim yöntemleri yerine, öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayan ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi, modern eğitim anlayışının gereğidir. Üniversitelerin yönetsel hizmet ve uygulamaları da öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen bir değişkendir. Öğrencilerin bilimsel özgürlüğünü esas alan bir ortam sağlama, üniversiteye aidiyet hissettirici bir iklim oluşturma, öğrencilerin görüşlerini dikkate alma ve yönetim kararlarına katılmalarını sağlama, öğrencilere yönelik sosyal ve kültürel etkinlikler gerçekleştirme veya öğrencilerin etkinlikler düzenlemelerine katkıda bulunma ve rehberlik hizmetleri sunma gibi yönetim tarafından gerçekleştirilen faaliyetler, öğrencileri motive edici uygulamalardır. Öğrencilerin yöneticiler ve öğretim elemanları ile kolay iletişim kurabilmelerini ve sorunlarını çekinmeden anlatabilmelerini sağlayan açık iletişim ortamı da, öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olan başka bir faktördür. Ayrıca eğitim kurumlarının fiziksel ortamı ve donanımı, akademik başarıyı etkileyen örgütsel faktörler arasında sayılabilir. (Memduhoğlu ve Tanhan, 2013: 111). Sonuç olarak, öğrencinin



“ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINI ETKİLEYEN ÖRGÜTSEL FAKTÖRLER  
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

akademik başarısı üzerinde etkili olan pek çok değişken bulunmakta ve bu değişkenler, neredeyse tümüyle fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durum ve koşullarla ilgili olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme değişkenleri bireyin öğrenme durumunu, dolayısıyla başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedirler (Uluğ, 1999).

Bu çalışma, özellikle akademik başarıyı etkileyen örgütsel faktörleri belirlemeye yöneliktir. Bireysel ve çevresel faktörler çalışma kapsamına alınmamıştır. Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörleri belirleme ölçeğini geliştirmek ve geliştirilen ölçeğe göre öğrenci ve aileleri hakkındaki bilgileri karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Literatürde üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörleri belirleme ölçeğini geliştirmeye yönelik benzer çalışmalara rastlanmakla birlikte, farklı analizler içeren bu çalışma araştırma değişkenlerinin niteliği ve sonuçları itibarıyla diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Ayrıca bu çalışma, öğretim elemanlarından ziyade öğrencilere yönelik bir uygulama içerdiği için benzer çalışmalardan farklılaşmaktadır.

## 2. LİTERATÜR

Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörlere ait bir ölçek geliştirmeden önce, bu konuda daha önceden yapılan benzer çalışmaları kapsayan bir literatür taraması yapılmıştır.

Memduhoğlu ve Tanhan (2013), “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması” isimli çalışmalarında üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen kurumsal faktörleri belirlemeye dönük bir ölçek geliştirmişler. Ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi tekniği olan temel bileşenler analizi kullanıp, her bir maddenin ayırt ediciliği için madde toplam korelasyonlarına bakmışlar. Elde edilen sonuçları doğrulayıcı faktör analizine tabi tutmuşlardır. Araştırmada “Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeği”nin; öğretim elemanlarının mesleki yeterlilikleri ve uygulamaları, yönetsel hizmetler ve uygulamalar, iletişim, fiziksel ortam ve donanım olmak üzere dört faktörden oluştuğu ve ölçeğin eğitim örgütlerinde öğrenci başarılarını etkileyen örgütsel





faktörleri belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özbay (1997), yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin temel problem alanlarını kişiler arası ilişkilere ilişkin problemler, akademik ve mesleki problemler, nevrotik eğilimler, depresyon, aile ile ilgili problemler, yardım arama davranışları olarak belirlemiştir. Araştırmada bu problem alanlarını alanları ile üniversite öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır.

Çoruh (1989), üniversite öğrencilerinin üniversite ortamında uyum sağlaması gereken değişiklikleri akademik, benlik, kimlik gelişimi, yalnızlık, yurtlarda kalmak, kişiler arası ilişkiler çerçevesinde ele almıştır. Yaptığı araştırmasında üniversite öğrencilerinin genelde kişisel, sosyal, mesleki, eğitsel karmaşalar, ailevi problemler ve kararlar konusunda psikolojik danışmaya ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır.

Can (1992) “Akademik Başarısızlık ve Önlenmesi” isimli çalışmasında; verimli çalışma alışkanlık ve tutumları geliştirememekten dolayı düşük başarı gösteren üniversite öğrencilerinin, öncelikle bu tür alışkanlık ve tutumlarının düzeltilmesine yardım edilmesinin gerekli olduğunu sonucuna varmıştır. Can, aynı araştırmasında, birçok başarılı öğrencinin, yetersiz akademik özgeçmiş, ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, öğrenciye sunulan eğitim hizmetlerinin yeterliliği ve niteliği, bireyin kişilik ve karakter özellikleri gibi faktörlerin etkisiyle ya uygun çalışma alışkanlık ve becerileri geliştirememiş olmaktan ya da bu becerileri kullanamamış olmaktan dolayı başarısız duruma düştüklerini belirtmiştir.

### 3. AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ'NDE BİR UYGULAMA

Bu çalışmada, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İİBF öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörler üzerinde durulmuştur. Bu faktörler, “fiziksel ortam ve donanım”, “yönetimsel hizmetler ve uygulamalar”, “öğretim metodu ve ders hâkimiyet”, “kişisel sorumluluk ve davranışlar”, “iletişim” ve “mesleki yeterlilikler ve ders içeriği” olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörler ile sosyo-



“ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINI ETKİLEYEN ÖRGÜTSEL FAKTÖRLER  
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ  
demografik özellikler arasında farklılıklar olup olmadığı istatistiki yöntemler  
kullanılarak analiz edilmiştir.

### 3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörleri belirleme ölçeğini geliştirmek ve geliştirilen ölçek kullanılarak, öğrencilerin sahip oldukları sosyo-demografik özelliklerine göre ölçeğin alt boyutlarına bakış açılarında farklılık olup olmadığını incelemektir. Öğrencilerin akademik başarıları, hem öğrencilerin kişisel hedeflerine ulaşması açısından hem de üniversitelerin öngördüğü hedefleri gerçekleştirmesi açısından oldukça önemlidir. Literatürde, öğrencilerin akademik başarısını etkileyen örgütsel faktörler ölçeği öğretim elemanlarına yönelik yapılandırılmıştır. Bu çalışmada ise, ölçek öğrencilere yönelik yapılandırılmıştır. Olayı ölçebilecek oldukça fazla soru sorulmuştur. Çünkü üniversiteler kurumsal yapılanmalarını gözden geçirirken, öğrencilerinin akademik başarısını etkileyen örgütsel faktörlere üniversite yönetiminin dikkatini çekmek amaçlanmıştır.

### 3.2. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

Örnekleme alınan öğrencilerin ankete verdikleri cevapların, akademik başarıyı ölçmede etkili olan faktörlerden örgütsel faktörlerle ilgili görüşlerini yansıttığı ve görüşlerine başvurulmuş öğrencilerin samimi oldukları varsayılmaktadır. Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen örgütsel faktörleri belirlemeye yönelik olan ölçek, 76 önerme (soru) ile sınırlı tutulmuştur. 2016-2017 öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışmada; birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler, akademik not ortalamaları henüz belli olmadığı için, araştırma kapsamına alınmamıştır.

### 3.3. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

2016-2017 öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören 172 erkek ve 126 bayan öğrenciden oluşan (birinci sınıftaki öğrenciler hariç), toplam 298 kişi çalışmanın evreni kabul edilmiştir. Bu sayı baz alınarak, evreni temsil etmek üzere örnek büyüklüğü (Yamane 1973, 133) tarafından sunulan formül



kullanılarak hesaplanmıştır:  $n = \frac{NP(1-P)Z^2}{(N-1)d^2 + P(1-P)Z^2}$  ; (n, Örnek kütle büyüklüğü; N, Evren büyüklüğü; P, Olayın gerçekleşme olasılığı; (1-P), Olayın gerçekleşmeme olasılığı;  $\alpha$ , Önem düzeyi; Z, % (1- $\alpha$ ) düzeyinde Z test değeri; d, Hata payı). P=0,50 ve % 5 hata payı ile ana kütle temsil edecek olan örnek büyüklüğü 168 olarak hesaplanmıştır. Tabakalı örnekleme metoduna göre; cinsiyet baz alınarak toplam öğrenci sayısının %61'ine karşılık gelen 183 öğrenciden örneklem oluşturulmuştur. Seçilen 183 kişi, çalışılan örneklem büyüklüğü için yeterlidir. Bunların 97'si erkek, 86'sı bayan öğrenciden oluşmaktadır. Böylece seçilen erkek öğrenci sayısı evrendeki erkek öğrencilerin %56'sına, seçilen bayan öğrenci sayısı ise evrendeki bayan öğrencilerin %68'ine karşılık gelmektedir.

### 3.4. Veri Toplama Yöntemi

Birinci aşamada ölçme aracının (ölçeğin) geliştirilmesi için Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İİBF'de öğrenim gören öğrencilerin görüşleri doğrultusunda 20 maddelik bir ölçek taslağı oluşturulmuştur. Ölçek taslağının geliştirilmesi aşamasında literatür taraması yapılmış ve elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin akademik başarısını etkileyen örgütsel faktörler ölçeği, 5 veya daha fazla boyut içerecek şekilde düzenlenmiştir. Daha sonra Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İİBF'de görev yapan öğretim elemanların görüşlerine başvurularak 80 madde daha eklenmiş ve madde sayısı 100'e çıkarılmıştır. Bu taslak, alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurularak 76 maddeye indirgenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Katılımcıların verilen ifadelerle ilişkin tepkilerini belirlemede Likert Tipi 5'li derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, (1) Tamamen Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İİBF'de öğrenim gören 200 öğrenciye yüz yüze uygulanan anketten 183'ü analize elverişli bulunmuştur.

### 3.5. Araştırma Yöntemi

Akademik başarıyı etkileyen faktörler ölçeğini geliştirmek amacıyla yapılan bu araştırma, tarama modelindedir. 76 önermeye faktör analizi uygulanarak ölçeğin boyutlandırılması yapılmıştır. Geliştirilen "Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeği" içerisindeki



“ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINI ETKİLEYEN ÖRGÜTSEL FAKTÖRLER  
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

boyutlar; “fiziksel ortam ve donanım”, “yönetmel hizmetler ve uygulamalar”, “öğretim metodu ve derse hâkimiyet”, “kişisel sorumluluk ve davranışlar”, “iletişim” ve “mesleki yeterlilikler ve ders içeriği” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre boyutlara bakış açılarında farklılık olup olmadığı incelenirken; iki gruplu karşılaştırmalar için t testi, ikiden fazla gruplu karşılaştırmalar için anova testleri kullanılmıştır.

Birbirleri ile ilişkili veri yapılarını birbirinden bağımsız ve daha az sayıda yeni veri yapılarına dönüştürmek, bir oluşumu ya da olayı açıkladıkları varsayılan değişkenleri gruplayarak ortak faktörleri ortaya koymak, bir oluşumu etkileyen değişkenleri gruplamak amacıyla başvurulan yöntem *faktör analizi* denir (Özdamar, 2002: 235). Bir başka deyişle faktör analizi, çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkilere dayanarak verilerin daha anlamlı ve özet bir biçimde sunulmasını sağlayan çok değişkenli bir analiz türüdür (Kurtuluş 1985: 482).

Sosyal bilimlerin birçok alanında yaygın olarak kullanılan ve bir veya iki kantitatif anakütle ortalamasını analiz eden testlerden biri *Student t testi*dir. İncelenen bir değişken açısından bir gruba ait ortalama değerinden önce belirlenen (öngörülen) değerden farklı olup olmadığı, “tek grup t testi (one-sample t-test)” ile; bağımsız iki grup arasında anlamlı farkın olup olmadığı, “bağımsız iki-grup arası farkların t testi (independent samples t-test)” ile; herhangi bir grubun farklı şartlar altındaki tepkileri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı ise “eşleştirilmiş-iki-grup arasındaki farklılıkların t testi (paired samples t-test)” ile analiz edilir. Bu testler için sıfır hipotezi, “ana kütle ortalaması ile öngörülen değer arasında fark yoktur veya grup ortalamaları arasında fark yoktur” biçimindedir (Altunışık vd, 2007: 172-173).

İkiden fazla kantitatif anakütle ortalamasının birbirine eşit olup olmadığını test etmek için kullanılan analize, varyans analizi (Anova) denilir. Anova testi, sadece karşılaştırma yapılan ikiden fazla grup arasında farklılık olup olmadığını göstermekle beraber, bu farklılığa sebep olan grup veya grupların, hangi grup veya gruplardan kaynaklandığı konusunda herhangi bir bilgi vermez. Hangi grubun diğerlerinden farklı olduğu, one-way anova testi ile belirlenir. One-way anovada, varyansların homojenliği durumunda Scheffé



veya Tukey HSD, varyansların homojen olmaması durumunda ise Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testleri kullanılır (Güriş ve Astar, 2014: 217-218).

### 3.6. Analiz ve Bulgular

Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörleri belirleme ölçeği geliştirilmiş ve araştırmaya katılan 183 öğrenciye ait sosyo-demografik durum ve geliştirilen ölçeğin alt boyutlarına ait verilerin istatistiksel analizlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 3.6.1. Sosyo-Demografik Özelliklerin Değerlendirilmesi

Ankete katılan üniversite öğrencilerin; cinsiyeti, akademik not ortalaması, ailesinin ikameti, ailesinin aylık geliri ve öğrencinin aylık gelirinin tespitine yönelik sorulara verdikleri cevapların dağılımı Tablo 1'de özetlenmiştir.

**Tablo 1: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri**

Sosyo-Demografik Değişkenler	N	Yüzde	Sosyo-Demografik Değişkenler	N	Yüzde
<b>Cinsiyet</b>			<b>Akademik Not Ortalama</b>		
Erkek	97	53	1,80'den düşük (Başarısız)	25	13,7
Bayan	86	47	1,80 - 1,99 (Başarısız/Şartlı geçer)	28	15,3
<b>Ailenin İkamet Ettiği Bölge</b>			2,00 - 2,49 (Başarılı)	65	35,5
Akdeniz	12	6,6	2,50 - 2,99 (Başarılı)	35	19,1
Doğu Anadolu	71	38,8	3,00 - 3,49 (Onur öğrencisi)	22	12,0
Ege	8	4,4	3,50 - 4,00 (Yüksek onur öğrencisi)	8	4,4
Güney Doğu Anadolu	42	23,0	<b>Öğrencinin Aylık Geliri (TL)</b>		
İç Anadolu	14	7,6	500'den az	26	14,2
Karadeniz	16	8,7	501 - 750	86	47,0
Marmara	20	10,9	751 - 1000	52	28,4
<b>Ailenin Aylık Geliri (TL)</b>			1001 - 1500	12	6,6
1500'den az	54	29,5	1501 ve üzeri	7	3,8
1501 - 3000	72	39,3	<b>Toplam</b>	<b>183</b>	<b>100</b>
3001 - 4500	43	23,5			
4501 ve üzeri	14	7,7			
<b>Toplam</b>	<b>183</b>	<b>100</b>			

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin % 53'ü erkek % 47'si bayandır. Öğrencilerin yaklaşık % 29'unun not ortalaması 2'den düşük (başarısız), % 71'inin not ortalaması ise 2,00 - 4,00 arasındadır (başarılıdır). Başarılı olup onur öğrencisi olan öğrencilerin oranı % 12 iken, yüksek onur öğrencilerin oranı ise % 4,4'tür. Öğrencilerin % 61,8'inin aileleri Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde ikamet etmektedir. Bunu sırasıyla; Marmara Bölgesi (% 10,9), Karadeniz Bölgesi (%8,7), İç Anadolu Bölgesi (% 7,6), Akdeniz Bölgesi (% 6,6) ve Ege Bölgesi (% 4,4) takip etmektedir. Bu dağılım, bölgedeki diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrenci profili ile paralellik arz etmektedir. Öğrenciler ailelerinin aylık gelirleri itibari ile gruplandırıldığında; yaklaşık % 68,8'i düşük (0 - 3000 TL)





“ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINI ETKİLEYEN ÖRGÜTSEL FAKTÖRLER  
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

gelirli, % 23,5’i orta (3001 – 4500 TL) gelirli ve % 7,7’si ise yüksek (4500 TL’den daha fazla) gelirli ailelerin çocukları oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (% 75,4’ü), kişisel aylık gelirleri itibariyle 751 – 1000 TL arasında olup, % 14,2’si çok düşük (500 TL’den az) gelirli ve % 10,4’ünün ise kişisel aylık geliri 1000 TL’nin üzerindedir.

### 3.6.2. Verilerin Güvenilirliği ve Geçerliliği

Güvenilirlik, bilimsel araştırmaların şartlarındandır. Bir ölçeğin geçerli sayılabilmemesinin ilk koşulu, onun güvenilir olmasıdır. Güvenilirliğin düşük olması, yapılan çalışmanın değersiz olduğunu, elde edilen sonuçların anlamsız olduğunu ifade etmektedir. Güvenilirliğin yüksek olması güvenilir sonuçların bulunacağı anlamına gelse de, bilimsel açıdan sonuçların tamamen doğru olduğu anlamına gelmemektedir. Güvenirlilik göstergesi olarak güvenilirlik katsayısı hesaplanır. Hesaplanan katsayı 0 - 1 arasında değerler alır. Güvenirlilik katsayısını hesaplamak için farklı yöntemler kullanılmakla birlikte (Güriş ve Astar, 2014: 246), bu çalışmada Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır.

**Tablo 2:** Güvenirlilik Testi

Cronbach Alfa Katsayısı	Önerme Sayısı
0,972	76

Verilerin güvenilirliği için Cronbach Alfa değeri 0,972 bulunmuştur. Cronbach Alfa değeri 0,972 olduğundan, verilerin güvenilirliği çok yüksektir. Bir ölçmenin geçerli sayılabilmemesinin ilk koşulu, onun güvenilir olmasıdır. Nitekim geçerlilik için erişilebilecek en üst sınır, güvenilirlik katsayısının karekökü kadardır. Dolayısıyla, geçerlilik değeri  $\sqrt{0,972} = 0,986$  kabul edilir. Güvenirlilik, geçerlilik için üst sınır koyabilmekte ise de hiçbir zaman geçerliliği garantileyemez (Karasar, 2005:151-152; Karagöz vd, 2009:50). Bu sebeple, hazırlanan anket, konu ile ilgili uzmanlara incelettirilmiş ve içerik geçerliliği ve faktör analizi uygulanarak yapı geçerliliği de sağmıştır.

### 3.6.3. Faktör Analizi

Faktör analizi, çok sayıda değişken arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmak için, önermeleri daha az sayıda temel





boyuta indirgemek veya özetlemek için kullanılan çok değişkenli bir analiz tekniğine verilen genel isimdir (Altunışık vd, 2007). Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testi ile incelenebilir. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı ve veri yapısının uygunluğu hakkında bilgi verir (Hair vd., 1998). Faktörleştirilebilirlik için KMO'nun 0,600'den yüksek çıkması beklenir. Bartlett testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler. Hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin faktör analizinin yapılmasına uygun olduğunun göstergesidir. Test sonucunun anlamlı çıkması, puanların normalliğinin de bir kanıtı olarak görülebilir. Ancak, denek/madde oranının 5'ten yüksek olduğu durumda hesaplanan değer anlamlı çıkma olasılığı yüksek olacağından, bu oranın altındaki örnekler için faktör analizi yapılması önerilir (Büyüköztürk, 2009). Aşağıda verilen Tablo 3'te "KMO ve Bartlett Testleri"nin sonuçları ve "Açıklanan Toplam Varyans" değeri sunulmuştur:

**Tablo 3: KMO ve Bartlett Testleri ve Açıklanan Toplam Varyans**

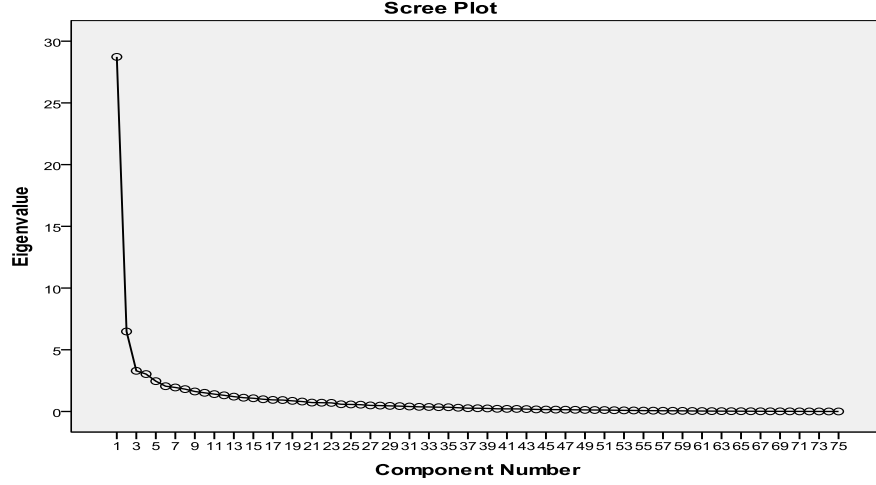
44

KMO ve Bartlett Testi		Toplam Açıklanan Varyans
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		<b>0,651</b>
Bartlett Test İstatistik Değeri	Ki-Kare	6631,792
	Serbestlik Derecesi	2775
	P	<b>0,000</b>
		<b>% 61,39</b>

Tablo 3'e göre;  $P = 0,000 < 0,05$  olduğundan Bartlett testinin sonucu anlamlıdır. Yani, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur ve verilerin çoklu normal dağılımdan geldiği kabul edilir (Karagöz, 1991). KMO katsayısı  $0,651 > 0,600$  olduğundan, araştırma için örnek büyüklüğü yeterlidir. Ayrıca Açıklanan Ortalama Varyans değeri % 61,39 olarak hesaplanmış olup, seçilen örneklemin yeterli olduğunu ifade eden bu değer tüm değişkenler için Fornell ve Larcker (1981, 46)'in önerdiği 0,50 düzeyinin üzerindedir. Ölçeğin faktör yapısının görsel olarak sunulduğu serpilme diyagramı aşağıda sunulmuştur.



“ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINI ETKİLEYEN ÖRGÜTSEL FAKTÖRLER  
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ



Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi

**Şekil 1: Serpilme Diyagramı**

Serpilme diyagramı, özdeğeri 1 ve 1’den fazla ( $\lambda \geq 1$ ) olan altı faktör içerdiğinden, çalışmada altı faktör seçilecektir. Rotasyona tabi tutulmayan faktörlerin doğru yorumlanması nadiren anlamlı olacağından dolayı, dönüşümlü (rotasyonlu) faktör yükleri incelenecektir (Lewis-Beck vd., 1994).



45

**Tablo 4: Dönüşümlü Faktör Yükleri**

İfadeler	Madde Yükleri					
	1	2	3	4	5	6
<b>Fiziksel Ortam ve Donanım</b>						
Fakülte fiziksel koşullar ve ders araç ve gereçler konusunda yeterlidir.	,837					
Spor ve dinlenme alanları ve etkinlikleri yeterlidir.	,811					
Derslikler mekân ve mobilya düzeni olarak ferah, ergonomik ve motive edicidir.	,796					
Ortak kullanım alanları, tuvalet, koridor, derslikler yeterince temizlenmektedir.	,743					
Sınıf ortamı derslerin yapılması için uygundur.	,732					
Kütüphane hizmetleri gereksinimi karşılayacak düzeydedir.	,695					
Yemekhanede hijyene ve yemek kalitesine dikkat edilmektedir.	,687					
Derslikler yeterince akustiktir.	,667					
Yemekhane ve kantin kullanım alanı yeterlidir.	,611					
Ders ile ilgili yürütülen saha, laboratuvar, uygulama çalışmaları yeterli düzeydedir.	,593					
Eğitsel etkinlikleri (seminer, konferans vb.) yeterli buluyorum.	,580					
Fakültede bilgisayar kullanım olanakları yeterlidir.	,579					
Üniversite genelinde sosyal ve kültürel faaliyetler (turnuva, sergi, konser, tiyatro vb.) yeterlidir.	,558					
Üniversitenin web sayfası yeterli düzeydedir.	,554					





<b>Yönetmelik Hizmetler ve Uygulamalar</b>				
Öğrencilere danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sunulmaktadır.				,790
Öğrenciler sorunlarını fakülte yönetimine rahatlıkla anlatabilmektedir.				,707
Öğrenciler yurt içi ve yurt dışı değişim programlarından (Erasmus, Mevlana, Farabi) faydalandırılmaktadır.				,703
Sorunların çözümünde öğrencilerin görüşleri dikkate alınmaktadır.				,654
Fakülte yönetimi öğrencilere bilimsel/özgür bir ortam sağlamaktadır.				,649
Fakülte yönetimi öğrenci topluluklarının faaliyetlerine yeterli desteği vermektedir.				,647
Üniversite genelinde yapılan faaliyetlerden yeterince bilgilendirilmekteyim.				,625
Fakülte yönetimi akademik başarıyı artırmak için çaba harcamaktadır.				,588
Fakülte yönetimi dersler için gerekli araç gereç ve dokümanları sağlamaktadır.				,565
Yaz okulu uygulamasından memnunuz.				,534
<b>Öğretim Metodu ve Ders Hâkimiyet</b>				
Öğretim elemanları ders esnasında sınıf yönetiminde başarılıdır.				,712
Öğretim elemanları dersleri planlı bir şekilde yürütmektedir.				,667
Öğretim elemanları derslere düzenli olarak ve zamanında girerler.				,653
Öğretim elemanları derslerinde yeterince materyal sunmaktadır.				,634
Öğretim elemanları önemli noktaları vurgulayarak dersleri anlaşılır şekilde işlerler.				,600
Öğretim elemanları derslerinde uygun öğretim strateji ve yöntemlerini kullanmaktadır.				,597
Öğretim elemanları dersle ilgili sorulara yeterli yanıt verirler.				,550
Bilgi teknolojileri (tepegöz, slayt, akıllı sınıf, bilgisayar vb.) yeterli düzeyde kullanılmaktadır.				,525
Öğretim elemanları ders işlerken gerekli araç ve gereçleri etkin olarak kullanırlar.				,513
Öğretim elemanları derslerde öğrencilerin aktif katılımını sağlarlar.				,497
<b>Kişisel Sorumluluk ve Davranışlar</b>				
Öğretim elemanları uzmanlık alanlarına uygun dersleri yürütmektedirler.				,771
Öğretim elemanları derse hazırlıklı gelirler.				,741
Öğretim elemanları sınav hazırlıklarını önceden yaparlar.				,661
Sınavlar öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçer niteliktedir.				,608
Öğretim elemanları sınavlarda işlenen konulara uygun sorular sorarlar.				,608
Öğretim elemanları sınav sonuçlarını zamanında ilan ederler.				,596
Öğretim elemanları öğrencilerin başarı durumlarını adil bir şekilde ölçer ve değerlendirirler.				,466
Öğretim elemanları davranışlarıyla öğrencilere örnek olmaya çalışırlar.				,442
<b>İletişim</b>				
Yöneticilerle rahatlıkla görüşebiliyorum.				,794
Danışmanımla yeterli düzeyde iletişim kurabilmekteyim.				,752
Öğretim elemanları öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurmaktadır.				,744
Öğrenciler ihtiyaç duyduklarında öğretim elemanlarına ulaşırlar.				,720
Öğrenciler ders ile ilgili sorunlarını öğretim elemanlarına anlatmaktan çekinmezler.				,714
Öğretim elemanları öğrencilerle ders dışında da bir araya gelirler.				,618
<b>Mesleki Yeterlilik ve Ders İçeriği</b>				
Öğretim elemanları derslerini kendileri yürütmektedir.				,764
Öğretim elemanları alanlarıyla ilgili yenilikleri ve gelişmeleri takip etmektedir.				,695
Öğretim elemanları dönem başında, derslerinin hedef ve içeriğini açıklar.				,590
Derslerde işlenen konular derslerin adıyla uyumludur.				,583
Önerilen ders kitapları, ders notları vb. materyaller, derslerin hedef ve içeriği ile uyumludur.				,562
Sınav, ödev, proje vb. uygulamalar, derslerin hedef ve içeriğine uygundur.				,495



“ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINI ETKİLEYEN ÖRGÜTSEL FAKTÖRLER  
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Tablo 4’te görüldüğü gibi, “Fiziksel Ortam ve Donanım” boyutunda bulunan 14 ifadenin dönüşümlü faktör yükleri 0,554 ile 0,837 arasında, “Yönetmel Hizmetler ve Uygulamalar” boyutunda bulunan 10 ifadenin dönüşümlü faktör yükleri 0,534 ile 0,790 arasında, “Öğretim Metodu ve Derse Hâkimiyet” boyutunda bulunan 10 ifadenin dönüşümlü faktör yükleri 0,497 ile 0,712 arasında, “Kişisel Sorumluluk ve Davranışlar” boyutunda bulunan 8 ifadenin dönüşümlü faktör yükleri 0,442 ile 0,771 arasında, “İletişim” boyutunda bulunan 6 ifadenin dönüşümlü faktör yükleri 0,618 ile 0,794 arasında ve “Mesleki Yeterlilik ve Ders İçeriği” boyutunda bulunan 6 ifadenin dönüşümlü faktör yükleri ise 0,495 ile 0,764 arasındadır. Başlangıçta 76 önerme içeren ölçek, faktör analizi sonucunda 6 faktörlü ve 54 önerme içeren bir ölçeğe dönüşmüştür. Tablo 4’te yükleri verilen faktörlerin isimleri, faktörler bazında madde sayılarında meydana gelen değişiklikler ve her faktörün Cronbach Alfa değerleri Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5: Faktör İsimleri**

Faktör	Faktör Adları	Önerme Sayısı	Çıkarılan Madde Sayısı	Ölçeğe Giren Madde Sayısı	Cronbach Alfa
1	Fiziksel Ortam ve Donanım	20	6	14	0,824
2	Yönetmel Hizmetler ve Uygulamalar	15	5	10	0,797
3	Öğretim Metodu ve Derse Hâkimiyet	14	4	10	0,843
4	Kişisel Sorumluluk ve Davranışlar	12	4	8	0,884
5	İletişim	6	...	6	0,926
6	Mesleki Yeterlilik ve Ders İçeriği	9	3	6	0,871
	<b>Toplam</b>	<b>76</b>	<b>22</b>	<b>54</b>	<b>0,972</b>

Ölçeğin ve tespit edilen faktörlerin Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri genel kabul görmüş değer (0,70) üzerinde çıktığı görülerek, verinin içsel tutarlılığı sağlanmış olduğu söylenir (Nunnally, 1978; Hair vd., 2009).

Öğrencilerin akademik başarılarına etki eden örgütsel faktörler ölçeğinin boyutlarının sosyo-demografik değişkenlerden etkilenip etkilenmediğinin test edilmesinden önce, veri setlerinin normallik testleri yapılır. Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörler ölçeğinin alt boyutları açısından normallik testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.



**Tablo 6: Normallik Testi**

Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
	P	P
Fiziksel Ortam ve Donanım	0,572	0,524
Yönetmel Hizmetler ve Uygulamalar	0,145	0,139
Öğretim Metodu ve Ders Hâkimiyet	0,613	0,576
Kişisel Sorumluluk ve Davranışlar	0,729	0,695
İletişim	0,702	0,683
Mesleki Yeterlilik ve Ders İçeriği	0,687	0,651

Geliştirilen ölçeğin alt boyutlar için; araştırmaya katılan öğrenci sayısı 50 den fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarına bakılır. Her bir boyut için hesaplanan  $P > 0,05$  olduğundan, alt boyutların normal dağılım gösterdiği söylenir (Gürüş ve Astar, 2014; 183). Veri setleri normal dağılım gösterdiği için t testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way-Anova) uygulanır.



#### 3.6.4. Sosyo-Demografik Değişkenlerin Faktörlere Etkisi

48

Öğrencilerin akademik başarılarına etki eden örgütsel faktörler ölçeğinin boyutlarına cinsiyet değişkeninin etkisini araştırmak için t testi, diğer değişkenlerin etkisini araştırmak için ise varyans analizi (anova) uygulanmıştır. Tablo 7’de analiz sonuçlarına ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.



"ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINI ETKİLEYEN ÖRGÜTSEL FAKTÖRLER  
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

**Tablo 7:** Öğrencilere Ait Sosyo-Demografik Değişkenler İle Akademik Başarılarına Etki Eden Örgütsel Faktörler Ölçeğinin Boyutları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

BOYUTLAR	TEST TÜRÜ	TEST İSTATİSTİĞİ	P	SONUÇ
<b>Cinsiyet</b>				
Fiziksel Ortam ve Donanım	t- Testi	0,703	0,483	Anlamlı değil
Yönetsel Hizmetler ve Uygulamalar	t- Testi	0,478	0,633	Anlamlı değil
Öğretim Metodu ve Derse Hâkimiyet	t- Testi	1,070	0,286	Anlamlı değil
Kişisel Sorumluluk ve Davranışlar	t- Testi	0,958	0,339	Anlamlı değil
İletişim	t- Testi	1,205	0,229	Anlamlı değil
Mesleki Yeterlilik ve Ders İçeriği	t- Testi	0,831	0,478	Anlamlı değil
<b>Akademik Not Ortalama</b>				
Fiziksel Ortam ve Donanım	ANOVA	0,450	0,987	Anlamlı değil
Yönetsel Hizmetler ve Uygulamalar	ANOVA	1,855	0,119	Anlamlı değil
Öğretim Metodu ve Derse Hâkimiyet	ANOVA	0,731	0,571	Anlamlı değil
Kişisel Sorumluluk ve Davranışlar	ANOVA	0,575	0,681	Anlamlı değil
İletişim	ANOVA	1,016	0,400	Anlamlı değil
Mesleki Yeterlilik ve Ders İçeriği	ANOVA	1,553	0,188	Anlamlı değil
<b>Ailenin İkamet Ettiği Bölge</b>				
Fiziksel Ortam ve Donanım	ANOVA	0,248	0,863	Anlamlı değil
Yönetsel Hizmetler ve Uygulamalar	ANOVA	0,202	0,895	Anlamlı değil
Öğretim Metodu ve Derse Hâkimiyet	ANOVA	1,175	0,322	Anlamlı değil
Kişisel Sorumluluk ve Davranışlar	ANOVA	0,801	0,525	Anlamlı değil
İletişim	ANOVA	2,182	0,072	Anlamlı değil
Mesleki Yeterlilik ve Ders İçeriği	ANOVA	0,445	0,776	Anlamlı değil
<b>Ailenin Aylık Geliri (TL)</b>				





Fiziksel Ortam ve Donanım	ANOVA	0,872	0,482	Anlamlı değil
Yönetmel Hizmetler ve Uygulamalar	ANOVA	0,183	0,908	Anlamlı değil
Öğretim Metodu ve Derse Hâkimiyet	ANOVA	0,899	0,442	Anlamlı değil
Kişisel Sorumluluk ve Davranışlar	ANOVA	0,447	0,775	Anlamlı değil
İletişim	ANOVA	2,146	0,076	Anlamlı değil
Mesleki Yeterlilik ve Ders İçeriği	ANOVA	0,861	0,488	Anlamlı değil
<b>Öğrencinin Aylık Geliri (TL)</b>				
Fiziksel Ortam ve Donanım	ANOVA	0,360	0,782	Anlamlı değil
Yönetmel Hizmetler ve Uygulamalar	ANOVA	0,460	0,710	Anlamlı değil
Öğretim Metodu ve Derse Hâkimiyet	ANOVA	1,478	0,209	Anlamlı değil
Kişisel Sorumluluk ve Davranışlar	ANOVA	1,059	0,378	Anlamlı değil
İletişim	ANOVA	0,503	0,734	Anlamlı değil
Mesleki Yeterlilik ve Ders İçeriği	ANOVA	0,643	0,632	Anlamlı değil

Anket formunda yer alan beş adet sosyo-demografik değişkenlere (cinsiyet, akademik not ortalama, ailenin ikamet ettiği bölge, ailenin aylık geliri ve öğrencinin aylık geliri) öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar ile öğrencilerin akademik başarılarına etki eden örgütsel faktörler ölçeğinin boyutlarına verdikleri cevaplardan oluşan veri setinin tabii tutulduğu analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerin cinsiyetleri ile akademik başarılarına etki eden örgütsel faktörler ölçeğinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Yani erkek ve bayan öğrencilerin bu faktörler ile ilgili düşünceleri benzerdir.
2. Öğrencilerin akademik not ortalamaları ile akademik başarılarına etki eden örgütsel faktörler ölçeğinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Yani not ortalamaları farklı olan öğrencilerin bu faktörler ile ilgili düşünceleri benzerdir.
3. Öğrencilerin ailelerinin ikamet ettiği bölgeler ile akademik başarılarına etki eden örgütsel faktörler ölçeğinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Yani öğrencilerin ailelerinin ikamet ettikleri bölgelerin farklı olması, onların bu faktör ile ilgili düşüncelerini değiştirmemektedir.





4. Öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirleri ile akademik başarılarına etki eden örgütsel faktörler ölçeğinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Yani öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirlerinin farklı olması, onların bu faktör ile ilgili düşüncelerini değiştirmemektedir.
5. Öğrencilerin ortalama aylık gelirleri ile akademik başarılarına etki eden örgütsel faktörler ölçeğinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Yani öğrencilerin ortalama aylık gelirlerinin farklı olması, onların bu faktör ile ilgili düşüncelerini değiştirmemektedir.

#### 4. SONUÇ

Beşli Likert ile derecelendirilen ve başlangıçta 76 maddeden oluşan “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeği” geçerlik ve güvenilirlik analizine tabi tutularak 54 maddeye indirgenmiştir. Ölçekten elde edilen toplam puana ilişkin normallik dağılımı Kolmogorov Simirnov testi ile test edilmiştir. Kolmogorov Simirnov testine göre değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

“Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeği”nin kapsam ve yapı geçerliliğine bakılmış, bu amaçla açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmış ve güvenilirliği tespit etmek için Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt edici özelliği için madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin altı faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin bakış açılarına göre, ölçeğin “Fiziksel Ortam ve Donanım”, “Yönetmelik Hizmetler ve Uygulamalar”, “Öğretim Metodu ve Ders Hâkimiyet”, “Kişisel Sorumluluk ve Davranışlar”, “İletişim”, “Mesleki Yeterlilik ve Ders İçeriği” olmak üzere altı temel yapıyı yansıttığı görülmüştür. Ölçekte yer alan 54 madde üzerinde yapılan Varimax döndürme sonucunda ölçekte yer alan maddelerin anlamlı olarak birbirinden bağımsız altı faktörde toplandığı; maddelerin faktörlerindeki yük değerlerinin 0.442 ile 0.837 arasında değiştiği görülmüştür. Faktörlerde yer alan maddelerin, madde toplam korelasyonları birinci faktörde 0,554 ile 0,837 arasında, ikinci faktörde 0,534 ile 0,790 arasında, üçüncü faktörde 0,497 ile 0,712 arasında, dördüncü faktörde 0,442 ile 0,771 arasında, beşinci faktörde 0,618 ile 0,794 arasında ve altıncı faktörde 0,495 ile 0,764 arasında değiştiği görülmüştür. Analiz sonucunda birinci



faktörün 14, ikinci faktörün 10, üçüncü faktörün 10, dördüncü faktörün 8, beşinci faktörün 6 ve altıncı faktörün 6 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir.

Diğer yandan, her faktörün açıkladıkları varyans oranlarının sırasıyla, birinci faktörde % 13,17; ikinci faktörde % 11,31; üçüncü faktörde % 9,80; dördüncü faktörde % 9,38; beşinci faktörde % 9,11 ve altıncı faktörde % 8,62 olduğu, altı faktörün açıkladığı toplam varyansın ise % 61,39 olduğu görülmüştür. Birinci faktör için hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.824 iken, aynı katsayı ikinci faktör için 0.797, üçüncü faktör için 0.843, dördüncü faktör için 0.884, beşinci faktör için 0.926 ve altıncı faktör için 0.871 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ise 0.972 olarak bulunmuştur.

Anket formunda yer alan beş adet sosyo-demografik değişkenlere (cinsiyet, akademik not ortalaması, ailenin ikamet ettiği bölge, ailenin aylık geliri ve öğrencinin aylık geliri) üniversite öğrencilerinin vermiş oldukları cevaplar ile öğrencilerin akademik başarılarına etki eden örgütsel faktörler ölçeğinin boyutlarına verdikleri cevaplardan oluşan veri seti analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri ile geliştirilen ölçeğin boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Üniversite öğrencilerinin ölçek sorularına verdikleri cevaplara, sosyo-demografik değişkenlerin hiçbir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Yukarıdaki bulgular doğrultusunda, “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeği”nin, eğitim kurumlarında öğrenci başarılarını etkileyen örgütsel faktörleri ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yardımcı olabilmesi açısından, yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.



**KAYNAKÇA**

- Altunışık, R., Coşkun R., Bayraktaroğlu S. ve Yıldırım E. (2007). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı, Sakarya Kitabevi, İstanbul.
- Arıcı, İ. (2007). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Ankara örneği), Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum, Pegem Akademi, Ankara.
- Cafoğlu, Z. (1997). Yükseköğretimde Öğrenci Kalitesi, Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Can, G. (1992). Akademik Başarısızlık ve Önlenmesi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Carter, V. ve Good, E. (1973). Dictionary of Education, 4<sup>th</sup> Edition. New York: McGraw Hill Book Company.
- Çoruh, M. (1989). Üniversite Gençliğinin Uyum Sorunları, Üniversite Gençliğinde Uyum Sorunları Sempozyumu Bilimsel Çalışmaları, Bilkent Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Araştırma Merkezi, Ankara.
- Dağdelen, S. (2013). Biyoloji Derslerinde Öğretmenlerin Kişilerarası Davranışı, Sınıf Öğrenme Ortamı ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, A. (1990). Öğrencilerin Yalnızlık Duygularını Etkileyen Bazı Faktörler, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü, Anı yayıncılık, Ankara.
- Eski, R. (1980). Genel Beceriler, Psikolojik Eşitlik ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fornell, C. ve Larcker, D.L. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error, Journal of Marketing Research 18 (1): 39-50.
- Güngör, A. (1989). Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güriş, S. ve Astar, M. (2014). Bilimsel Araştırmalarda SPSS İle İstatistik, Der Yayınları, İstanbul.
- Hair J.F., Anderson, R.E., Tahtam, R.L. ve Black, W.C. (1998), Multivariate Data Analysis, Prentice Hall, Nev Jersey.





- Hair, Joseph F., William C. Black, Rolph E. Anderson ve Ronald L. Tatham (2009). *Multivariate Data Analysis*, New Jersey: Prentice Hall.
- Howie, S.J., ve Pietersen, J.J. (2001). *Mathematics Literacy of Final Year Students: South African Realities*, *Studies in Educational Evaluation*, 27, 7-25.
- Ishiyama, F.L. (1984). *Shyness: Anxious Social Sensitivity and Self-Isolating Tendency*, *Journal of Adolescence*, 76, 903-911.
- Karagöz, S. (1991). *Faktör Analizi Tekniği Kullanarak Üniversite Öğrencilerinin Gazete Tercihinde Etkin Faktörlerin Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul.
- Karagöz, Y., Çatı K. ve Koçoğlu, C.M. (2009). *Cep Telefonu ve Operatör Tercihinde Etkili Olabilecek Faktörlerin Demografik Özelliklere Bağlı Olarak İrdelenmesi*, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 7-24.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kurtuluş, K. (1985). *Pazarlama Araştırmaları*, İstanbul Üniversitesi Yayın No: 2789, İstanbul.
- Lewis-Beck, M.S. (1994). *Factor Analysis and Related Techniques*, Sage Publication Ltd, London.
- Memduhoğlu, H.B. ve Tanhan, F. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:X, Sayı:I, 106-124.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*, New York: McGraw Hill.
- Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı, Y.Ö. Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetirme Vakfı Yayınları, Yay. No:1*, İstanbul.
- Özbay, G. (1997). *Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*, K.T.Ü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*, Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- Özgüven, I.E. (1974). *Akademik Başarıya Etki Eden Entelektüel Olmayan Etkenler*, Ankara.
- Özer, Y. ve Anıl, D. (2011). *Öğrencilerin Fen ve Matematik Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi*, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Polat, S. (2009). *Akademik Başarısızlığın Toplumsal Eşitsizlik Temelinde Çözümlemesi*, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7 (25), 46-61.
- Ponzetti, J. ve Gate, R.M. (1981). *Sex Differences in the Relationship between Loneliness and Academic Performance* *Psychological Reports*, 48, 759-768.



“ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINI ETKİLEYEN ÖRGÜTSEL FAKTÖRLER  
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

- Şevik, Y. (2014). İlköğretim Müdür Ve Müdür Yardımcılarının Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri İle Akademik Başarısına Katkıları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Üniversitesi, Burdur.
- Uluğ, F. (1999). Okulda Başarı, 6. Baskı, Remzi Kitapevi İstanbul.
- Vergili, A ve Atılgan, M. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya.
- Wang, D.B. (2004). Family Background Factors and Mathematics Success: A Comparison of Chinese and Us Students, International Journal of Educational Research, 41, 40-54.
- Wolman, B. (1973). Dictionary of Behavioural Science, New York: Van Nostrand Company.
- Yamane, T. (1973). Statistics: An Introductory Analysis, Harper & Row.
- Yetim, H. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik ve Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları İle Bu Derslerdeki Başarıları Arasındaki İlişki, Yayınlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.





**Пути Развития и Совершенствования Торгово-Экономического  
Образования В России: Проблемы и Перспективы**

**Rusya'da Ticari Ekonomik Eğitimin Yetkinleştirme ve Gelişim Yolları:  
Problemler ve Bakış Açıları**

*Николаева М.А.\* - Клещевский Ю.Н.\*\* - Рязанова О.А.\*\*\**

**Аннотация**

В статье рассмотрены проблемы и перспективы развития и совершенствования торгово-экономического образования в Российской Федерации на современном этапе. Обобщены сведения по формированию направлений модернизации высшего профессионального образования и предложена модель его совершенствования.

**Ключевые слова:** высшее профессиональное образование, совершенствование, актуальные проблемы, торгово-экономическое образование, тенденции, проблемы.

**Abstract**

The article considers problems and prospects of the development and improvement of economic education in Russian Federation at the present stage. The data on the formation of the ways of higher education modernization are generalized and the model of its improvement is offered.

**Keywords:** higher education, improvement, urgent problems, economic education, tendencies, problems.

**Özet**

Makalede günümüzde Rusya Federasyonu'nda ticari ekonomik eğitimin yetkinleştirilmesinin ve gelişiminin perspektifleri ve problemleri incelenmektedir. Yüksek mesleki öğretimin modernleşmesine yönelik oluşum verileri derlenmekte ve bu oluşumun gelişmesi için model önerilmektedir.

\* д-р техн. наук, профессор Российская академия народного хозяйства и государственной службы

\*\* д-р экон. наук, профессор, директор Кемеровского института (филиала) РЭУ им. Г.В. Плеханова

\*\*\* д-р с.-х. наук, профессор, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова Кемеровский институт (филиал)





**Anahtar sözcükler:** Yüksek mesleki öğretim, gerçekleştirme, güncel problemler, ticari ekonomik eğitim, eğilimler, problemler.

Современное образование в России представляет собой сложную комплексную систему подготовки специалистов по всем отраслям российской экономики, причем каждая ступень образования имеет свои особенности – от дошкольного и основного до высшего профессионального. В системе отечественного образования важная роль принадлежит профессиональному образованию, которое наряду с теоретическими знаниями даёт еще и профессию. По этой причине проблемы совершенствования и развития профессионального образования постоянно находятся в центре внимания государства и общества. Исходя из вышеизложенного, повышенную актуальность приобретают вопросы пересмотра места и роли профессионального образования в образовательной системе страны, идеи оптимизации структуры и управления системой, совершенствования содержания федеральных государственных образовательных стандартов, а также средств, методов, форм и технологий педагогического процесса, что обусловлено потребностями рынка труда [6, 12].

Высшее образование, как один с ведущих общественных институтов, претерпевает постоянные изменения в соответствии с динамикой экономических, политических, культурных, социальных процессов [15]. Глубочайший экономический кризис, неблагоприятные геополитические факторы, регрессивные тенденции, обусловленные изменениями характера государственного управления в стране неизбежно обуславливают корректировку хода реформирования образования, появление новых программных документов, в которых отражаются потребности государства и общества, связанные, прежде всего, с необходимостью оптимизировать финансовые затраты [4].

В последние годы были приняты ряд документов, направленных на совершенствование образования в РФ [1]. В условиях социально-экономической модернизации страны роль инновационной деятельности в образовательной сфере продолжает возрастать, при этом увеличивается потребность существенного обновления содержания образования, достижения нового его качества на основе инновационных инициатив по приоритетным направлениям образовательной деятельности.





ПУТИ РАЗВИТИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В настоящее время в Российской Федерации сформирован и реализуется комплекс стратегических задач, направленных на развитие образования. Приоритетные направления государственной политики в области развития образования определяются нормами Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [1], Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [2], Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [3], «Основных направлений деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2018 года», утвержденных Председателем Правительства Российской Федерации 31 января 2013 г. [4].

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р отмечено, что возрастание роли человеческого капитала является одним из основных факторов экономического развития [3].

В прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года, разработанном Министерством экономического развития Российской Федерации, предусмотрена необходимость формирования гибкой и диверсифицированной системы профессионального образования, отвечающей требованиям рынка труда и потребностям инновационной экономики как в части образовательных программ, так и в части условий и материально-технического оснащения процесса обучения, что нашло свое отражение в распоряжении Правительства РФ от 29 декабря 2014 года № 2765-р, которым утвержден документ «Об утверждении Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы» [3].

В этом документе определены основные целевые показатели программы, векторы её развития на период до 2020 г., а также определены актуальные задачи общего образования на ближайшие четыре года. В соответствии с данной Концепцией, она предназначена для определения основных направлений государственной политики в сфере инноватизации высшего профессионального образования РФ, а





НИКОЛАЕВА М.А. - КЛЕЩЕВСКИЙ Ю.Н. - РЯЗАНОВА О.А.

главным приоритетом является формирование и поддержание конкурентоспособных выпускников российских профессиональных образовательных учреждений [8, 14].

При этом человеческий капитал, с точки зрения инновационного развития, способствует, несмотря на известные экономические трудности, на наш взгляд, сохраняющимся у России конкурентным преимуществам. Так, по доле населения с высшим и дополнительным профессиональным образованием (22,8 % численности населения в возрасте от 25 до 64 лет) Россия находится на уровне таких ведущих зарубежных стран, как Великобритания, Швеция и Япония, а также опережает Германию, Италию и Францию. Особенно важно с точки зрения создания эффективной инновационной системы в России сохранение высокого уровня высшего образования, присущего советскому высшему образованию, в том числе по естественнонаучным и инженерно-техническим специальностям. Инновационная инфраструктура сформирована практически в каждом вузе. В то же время эффективность использования инфраструктуры остается пока недостаточно высокой [13].

Современный этап развития высшего образования характеризуется следующими *тенденциями*:

- отставанием качества образования от потребностей личности и общества, а также запросов работодателей;
- ухудшением количественных и качественных характеристик научно-педагогических кадров;
- недостаточно развитой материально-технической базы образовательных учреждений, а также недостаточная компьютеризация и информатизация;
- нарастающим отставанием от ведущих западных стран в вопросах применения современных обучающих технологий, адекватным процессам становления информационных обществ;
- коммерциализацией образования;
- переходом на многоуровневую систему образования среднего профессионального и высшего образования;
- увеличением технологического разрыва с экономически развитыми странами и снижением конкурентоспособности и качества отечественного образования;
- низкой и несвоевременной оплатой труда, а также старением профессорско-преподавательского состава (ППС);



Пути Развития и Совершенствования Торгово-Экономического  
Образования В России: Проблемы и Перспективы

- недостаточным государственным финансированием системы образования и эффективного контроля за процессом его модернизации;
- снижением уровня научно-методической работы в вузах, обусловленное невысоким уровнем использования современных методов и технологий обучения, включая разработку учебно-методической литературы и написание качественных учебников;
- низким уровнем трудоустройства выпускников государственных вузов по полученным специальностям и т. д.

В сложившихся условиях вполне закономерными являются идеи пересмотра места и роли профессионального образования в образовательной системе страны, что позволит существенно повысить эффективность подготовки кадров для народного хозяйства.

Попытки реформировать систему образования уже неоднократно предпринимались, разрабатывались и утверждались необходимые документы федерального уровня, однако, как отмечают ряд авторов [4, 8], эта система не заработала в полной мере. И тому есть ряд объективных причин социального, экономического, политического характера, которые замедляют процессы реформированию высшего образования. Несомненно, для успешного проведения реформ в высшей школе должны быть созданы соответствующие социально-политические и экономические условия, чтобы каждый выпускник вуза знал, что после завершения обучения он будет трудоустроен по полученной специальности. Однако на практике дела обстоят вовсе не так, как хотелось бы. Многие выпускники, особенно в регионах, идут работать не по специальности. В этой связи в вузовской среде возникают предложения о возврате к системе распределения выпускников, что возможно лишь при организации подготовки специалистов по заказам органов государственной власти, органов местного самоуправления, а также крупных холдингов, объединений, предприятий и учреждений. Проблема трудоустройства выпускников является достаточно серьезной и нелегко решаемой в условиях рыночной экономики. Разумеется, подготовка таких студентов должна проводиться преимущественно на бюджетной основе, с тем, чтобы по окончании вуза молодой специалист отработал по специальности несколько лет. При этом возникают ряд социальных вопросов, связанных с обеспечением их жильём, доступностью детских учреждений и т.п.

Помимо социально-политических и экономических ограничений имеются и другие причины, замедляющие реформирование высшей





НИКОЛАЕВА М.А. - КЛЕЩЕВСКИЙ Ю.Н. - РЯЗАНОВА О.А.

школы. К ним относятся следующие: формальное копирование зарубежных моделей образования, которые плохо приживаются в российских условиях; переоценка роли конкуренции, которая в стране, где всё решают связи, не работает на качество; сверхцентрализованное государственное управление, порождающее бюрократизацию деятельности вузов; недостаточный профессионализм на всех уровнях и т.п.

Сегодня существует понимание того, что реформа высшего образования необходима, поскольку страна нуждается в высококвалифицированных конкурентоспособных кадрах, что является обязательным условием для развития экономики и её перехода к инновационному этапу. Однако в условиях глубокого экономического кризиса и дефицита бюджетных средств государство вынуждено прибегнуть к закрытию «неэффективных» вузов, массовым сокращениям ППС, резким увеличением нагрузки на оставшихся преподавателей, что приводит к ухудшению условий их труда и качеству обучения. К тому же, коммерциализация высшего образования была вынужденной мерой, поскольку количество бюджетных мест в вузах в последние годы сокращается, и чтобы выжить, вузы вынуждены увеличивать набор студентов на контрактной основе. Однако недостаточное бюджетное финансирование делает высшее образование недоступным для лиц с невысоким доходом, социально незащищенных, детей из малоимущих семей.

Процесс реформирования содержания высшего образования в России происходит в условиях стремительного роста научно-технического прогресса, развития новейших технологий, высокого уровня рыночных отношений, демократизации общественных отношений, определяющими потребности и формирующими предпосылки совершенствования содержание обучения в высшей школе.

В то же время медленные темпы реформирования высшей школы обусловлены не столько неблагоприятной социально-экономической и политической ситуацией, сколько в неэффективным управлением системой образования. Речь идет об общесистемной проблеме, которую можно решить лишь объединив усилия государства и общества в целом, а также руководства и профессорско-преподавательского состава вузов.

В последние годы наметилась новая тенденция по укрупнению вузов и сокращением неэффективных учебных заведений. Укрупнение



Пути Развития и Совершенствования Торгово-Экономического  
Образования В России: Проблемы и Перспективы

нескольких региональных вузов и создание на их базе Федерального университета (по Федеральным округам) связано не столько с непростой демографической и социально-экономической ситуациями, а сколько и предложением, что это повысит качество и конкурентоспособность отечественного образования. Однако на деле не всегда это удается достигнуть, особенно, когда в рамках одного вуза собираются разнопрофильные вузы. При этом вузы, присоединяемые к головному вузу, частично утрачивают материально-техническую базу, кадры и отдельные профили или направления подготовки студентов.

Обязательным условием, дающим право на ведение образовательной деятельности, стало лицензирование и аккредитация вузов, что позволяет не только повысить качество предоставляемых образовательных услуг, но и выявить неэффективные вузы. Однако проведение проверок, связанных с лицензированием и аккредитацией вузов, стало настоящим испытанием для вузовских коллективов по всей стране.

Пожалуй, главным тормозом на пути реформирования высшей школы является неэффективное государственное управление системой образования, построенное на тотальном контроле, огромной отчетности, являющиеся признаками недоверия к исполнителям и ограничения их самостоятельности. Пришло время, когда все проблемы высшей школы нельзя решить только с помощью авторитарно-административных рычагов в управления. Сегодня эти меры не помогают повысить качество образования, а только тормозят его инновационное развитие, мешают российской высшей школе активно входить в новые образовательные реалии.

К сожалению, несмотря на принимаемые государством нормативные и правовые документы, зачастую действия чиновников от образования носят непродуманный и бессистемный характер, решения принимаются без обсуждения стратегии развития высшего образования с авторитетными учеными, без опоры на научные концепции, имеют место проявления государственно-управленческого диктата. Всё это создает определенные проблемы в развитии высшей школы и мешает работать. В результате этого в вузах среди ППС накапливаются разочарование и усталость, особенно в части несбывшихся обещаний о достойной заработной плате и сокращения вала отчетности. Поэтому из-за низкой заработной платы молодые перспективные выпускники отказываются связывать свою дальнейшую судьбу с научно-





педагогической деятельностью, поскольку в бизнес-структурах они могут иметь значительно большую заработную плату. В то же время наблюдается заметное старение ППС, которых, к сожалению, просто нечем заменить [5].

Для того, чтобы отечественное высшее образование было конкурентоспособным, необходимо соответствовать международным образцам вузовской деятельности и критериям её качества, в т.ч. принятым в мире наукометрическим измерителям; развития информационных технологий и электронного обучения и оптимизации системы высшего образования в свете накопленного международного опыта.

Во всем мире в сфере образования происходят кардинальные трансформации, связанные с внедрением цифровых технологий, использованием открытых образовательных ресурсов, созданием новой информационно-образовательной среды, что позволяет студентам активнее заниматься экспериментированием, научно-техническим творчеством. В современном вузе не обойтись без технических и технологических введений, без постоянного повышения квалификации ППС, без создания реальных условий для продуктивной научно-педагогической деятельности [5].

Однако вместо совершенствования профессионального мастерства и повышения квалификации преподаватели вынуждены в течение учебного года дважды, а то и трижды переделывать рабочие программы по дисциплинам, причем не за один, а за несколько лет. И этот процесс продолжается до бесконечности, поскольку изменяются формы рабочих программ, которые мало чем отличаются от предыдущих. Причем вносимые в программы изменения не улучшают, а в ряде случаев и ухудшают качество обучения. Такие бюрократизированные подходы к организации методической работы занимают массу внеучебного времени и создают громоздкость методического обеспечения и кафедрального документооборота, а также не оставляет времени заниматься наукой и работой со студентами.

Сегодня совершенно очевидно, что российская система высшего образования имеет потребность в совершенствовании её организационной структуры, институциональных механизмов, что позволило бы улучшить качество обучения студентов с учетом запросов и ожиданий общества и работодателей. В первую очередь, необходимо прийти к оптимальному результату относительно соотношения



Пути Развития и Совершенствования Торгово-Экономического  
Образования В России: Проблемы и Перспективы

централистских и автономистских механизмов в структуре организации высшего образования. Также следует решить проблему финансирования высшего образования, повышения его инвестиционной привлекательности. Наконец, серьезной задачей становится укрепление позиций гражданского общества в сфере управления высшим профессиональным образованием, расширение взаимодействия государственных и общественных структур, сотрудничества университетов и общественных организаций, гражданских инициатив, в первую очередь в направлении формулирования ориентиров дальнейшего инновационного развития системы образования в стране [15].

В то же время следует отметить, что в результате быстрого роста научных знаний сроки обновления технологий становятся короче длительности подготовки специалистов, в т.ч. и торговых. Отсюда возникает еще одна проблема – в осознании перспективных потребностей в кадровом сопровождении инновационных процессов и упреждающее введение соответствующих образовательных программ, т.е. здесь речь идет об опережающей подготовке кадров нового поколения [10]. Именно на решение этой задачи направлено формирование сети федеральных и исследовательских университетов, а также создание сети научных лабораторий. На наш взгляд, для решения этой задачи собственных ресурсов вузов будет недостаточно, следует увеличивать бюджетное финансирование, а также развивать конкурсную систему грантов.

Таким образом, мы отметили только общие тенденции и проблемы российского образования, в т.ч. и торгово-экономического, которые возникли в переходный период и требуют безотлагательного решения.

В деле подготовки квалифицированных специалистов для сферы торговли важнейшая роль принадлежит торговому образованию, поскольку от квалификации и профессионального мастерства кадров зависит не только успех коммерческой деятельности предприятий, но и стабильное функционирование всей экономической сферы, поскольку именно торговля вносит огромный вклад в экономическое процветание любой страны.

Торгово-экономическое образование в целом осуществляет подготовку кадров, в частности, специалистов для управления сферой торговли и рес- торанно-гостиничным бизнесом, а также сопутствующей инфраструктурой. В целом торгово-экономическое образование в стране







соответствует уровню, предъявляемому современной рыночной экономикой, главным параметром которой является качество фундаментального профессионального высшего образования. Даже несмотря на достигнутые успехи, сейчас значительно усложнилась реализация стоящих перед вузами торгово-экономического профиля задач. В их числе, прежде все, следует выделить необходимость подготовки кадров, способных обеспечить ускорение экономического роста, повышение общей конкурентоспособности страны и ее международного авторитета. Решение этих задач неразрывно связано с новым этапом развития системы образования, в частности формированием сети национальных университетов и бизнес-школ, налаживанием их тесного взаимодействия с бизнесом. К образовательному процессу должны привлекаться предпринимательские круги, осуществляться целевая подготовка по договорам, корректироваться программы обучения в соответствии с запросами бизнес-практики.

Торгово-экономическое образование в России имеет два уровня: *среднее профессиональное* (подуровни – начальный, базовый и углубленный) и *высшее* (ступени – бакалавриат, магистратура и аспирантура, а также *дополнительное* профессиональное образование в форме курсов, семинаров по определенным тематикам или переподготовки (для получения второй специальности).

Основными направлениями подготовки кадров с высшим образованием (степени бакалавриат) для торговой деятельности в сфере оптовой и розничной торговли, общественного питания и других сфер и отраслей народного хозяйства являются:

- Товароведение (основные профили: «Товарный менеджмент и экспертиза товаров» и «Товароведение и экспертиза товаров»);

- Торговое дело (основные профили: «Коммерция», «Маркетинг в торговле», «Реклама в торговле», «Логистика в торговле», «Международная коммерция»).

Кроме того, определенная подготовка кадров ведется по направлениям «Менеджмент» (профили: «Маркетинг» и «Логистика») и «Экономика» (профиль: «Экономика в торговых организациях»). Однако в последние годы в учебных планах этих направлений исключены дисциплины товароведного и коммерческого циклов, вследствие чего происходит подготовка специалистов – бакалавров без





Пути Развития и Совершенствования Торгово-Экономического  
Образования В России: Проблемы и Перспективы

отраслевой торгово-экономической направленности, не знающих специфики торговли.

Следует отметить, что одним из наиболее востребованных направлений высшего образования является «Торговое дело». Подготовку студентов по этому направлению осуществляют более 300 вузов России. В определенной мере это объясняется тем, что перечень профессиональных дисциплин обеспечивает подготовку специалистов, предназначенных для осуществления торговой деятельности не только в торговых, но и экспертных, сервисных и промышленных предприятиях.

В образовательных учреждениях среднего торгово-экономического образования основными специальностями являются:

- Коммерция (по отраслям);
- Товароведения и экспертиза качества потребительских товаров.

Наиболее востребованной специальностью является «Коммерция» (более 400 колледжей и техникумов готовят специалистов-коммерсантов для различных отраслей народного хозяйства. Это объясняется тем, что проблема сбыта произведенных товаров и оказываемых услуг остро стоит перед производителями и исполнителями. Поэтому они нуждаются в персонале, обладающими профессиональными компетенциями по управлению ассортиментом и качеством товаров, а также их продвижению на рынках товаров производственно-технического назначения и потребительских товаров.

Актуальные проблемы торгово-экономического образования:

- отсутствие профессиональных стандартов специалистов в области торговой деятельности, регламентирующих требования к их профессиональным компетенциям;

- сокращение дисциплин товароведно-технологического цикла за счет включения дисциплин экономического цикла, что обусловлено «экономизацией» торговой деятельности, означающей приоритет получения максимальной прибыли, в том числе и за счет интенсификации маркетинговых усилий, в ущерб интересам и ожиданий потребителей;

- недостаточность социально-экономического партнерства между торгово-экономическими вузами, колледжами и техникумами и торговыми организациями, вследствие чего практически отсутствуют инвестиции в сферу образования от бизнеса и возникают трудности с базами происхождения практик, особенно производственных и преддипломных;



- определенное непонимание со стороны руководителей и специалистов торговых организаций того, что образовательные учреждения не могут и не должны готовить специалистов для работы в конкретном предприятии, поэтому выпускников вузов, колледжей и техникумов необходимо доучивать на рабочем месте;

- трудоустройство выпускников, их востребованность на рынке труда.

Решение указанных проблем требует совместных усилий образовательных учреждений и организаций, нуждающихся в специалистах с высшим или средним профессиональным торгово-экономическим образованием.

Поэтому проблема совершенствования торгово-экономического образования приобретает важное значение, особенно в современных непростых экономических условиях, когда трансформация всей социально-экономической сферы современной России привела к пониманию необходимости модернизации всей системы высшего образования. Это, в свою очередь, требует создания современной, целостной, логически выстроенной научной концепции, комплексной разработки проблемы и принципиально новых подходов к его проблемам.

Учитывая определенную специфику торгово-экономического образования, считаем целесообразным (в рамках вышеуказанной государственной концепции) разработать научно обоснованную концепцию совершенствования торгово-экономического образования, которая во многом предопределист стратегию совершенствования высшего образования в России на ближайшую перспективу. В 90-ых годах Концепция совершенствования отраслевого образования была разработана одним из авторов данной статьи и утверждена Роскомторгом (1993г), а затем новая ее версия Минэкономразвития и торговли (1998г), но тогда большинство торгово-экономических вузов входило в отраслевую систему образования.

Необходимо отметить также, что подготовку специалистов торгово-коммерческого профилей в стране в настоящее время осуществляют более чем в 80 профильных вузах и 300 колледжей и техникумов страны [6]. В учебных заведениях отрасли работают более 4500 штатных преподавателей, в том числе около 1000 кандидатов наук, более 160 докторов наук или со званием профессора. Все учебные



Пути РАЗВИТИЯ и СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ Торгово-Экономического  
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ и ПЕРСПЕКТИВЫ

заведения Министерства образования и науки имеют лицензии и государственную аккредитацию [6].

Следует сказать, что успех модернизации системы высшего образования, в т.ч. и торгово-экономического, несмотря на наличие кризисных явлений, в первую очередь, зависит от качественного и количественного состава научно-педагогических кадров. Модернизацию образования, прежде всего, надо проводить в разрезе кардинального улучшения качества обучения и преподавания, а именно того, кто и как преподает в российских учебных заведениях, насколько это применимо в реальной жизни и соответствует реалиям сегодняшнего времени. В России очень много одаренных и талантливых людей. Уникальная возможность русских людей к самоорганизации дает возможность продвигаться им в жестких социальных условиях к высокому уровню образованности и воспитанности, что создает условия для преемственности и востребованности высшего профессионального образования.

Существуют разные подходы к формированию направлений модернизации высшего профессионального образования в России. На основании сведений, опубликованных в открытых источниках [4, 7-17], нами выделены основные направления, сформированные в 11 групп в зависимости от сферы деятельности образовательного учреждения, которые определяют возможные пути его дальнейшего совершенствования (рис. 1).



Рис. 1. Модель совершенствования торгово-экономического образования в РФ





При разработке данной схемы авторы исходили из того, что модернизация – это совершенствование сферы образования в соответствии с современными требованиями личности, граждан, общества и государства. Модернизация достигается посредством создания современной электронной учебной среды, умелого сочетания традиционных и инновационных технологичных форм, активизации самостоятельной работы студентов под управлением преподавателей, развития творческого потенциала студентов. Модернизированное образование становится личностно-ориентированным, открытым для научной организации текущего и итогового контроля, с существенным увеличением времени на выполнение самостоятельной работы [11].

В 1-ю группу отнесено нормативно-правовое обеспечение высшего торгово-экономического образования – важнейшее направление, которое во многом обуславливает реализацию других, указанных на рис.1 направлений. Это направление имеет несколько уровней: федеральный, региональный, отраслевой и внутривузовский. Нормативно-правовое обеспечение на федеральном уровне определяется федеральными законами, постановлениями и распоряжениями правительства, указами президента в области образования [1-4] и смежных видах экономической деятельности, а также федеральные государственные образовательные стандарты, утверждаемые Министерством образования и науки Российской Федерации. Региональный уровень включает нормативно-правовые акты, принимаемые органами управления региона.

Отраслевой уровень представлен постановлениями правительства РФ, правилами торговли с инструкциями, приказами Министерства промышленности и торговли РФ, стандартами, техническими регламентами и иными нормативными документами, регламентирующими финансово-хозяйственную деятельность в сфере торговли и общественного питания. При этом чрезвычайно важно, чтобы ППС знали и применяли действующие нормативно-правовые документы в педагогической деятельности, в том числе и в учебной информации, передаваемой студентам.

Внутривузовский уровень представлен основными профессиональными образовательными программами, включающими примерные и рабочие учебные планы, программы учебных дисциплин и практик, тематические планы, фонды оценочных средств и иные учебно-методические документы.



Пути Развития и Совершенствования Торгово-Экономического  
Образования В России: Проблемы и Перспективы

Во 2-ую группу направлений – общесистемные вопросы, к которым нами отнесены мероприятия по разработке российской национальной системы квалификаций, профессиональных стандартов, основанных на требованиях работодателей к выпускникам; разработке совместно с профессиональными сообществами проектов профессиональных стандартов по инновационным образовательным программам; приведению российского образования в соответствие с требованиями международных стандартов; контролю за качеством российского образования; повышению качества профессионального образования выпускников и его соответствие требованиям федеральных государственных образовательных стандартов по направлению; формированию общенациональной системы оценки качества и создание общегосударственной сети передовых вузов; разработке системы определения потребности страны в специалистах в соответствии со спросом со стороны различных сфер производства и для исключения перепроизводства специалистов того или иного профиля; интеграции общественности в процесс принятия решений и контроля за их реализацией в рамках системы высшего образования, а также контроль за финансовыми потоками;

К 3-ей группе – организационно-управленческая деятельность отнесена разработка и внедрение средств и методов повышения эффективности управления в системе образования;

К 4-ой группе отнесены вопросы, связанные с финансово-экономической деятельностью: увеличение финансирования для проведения фундаментальных и прикладных научных исследований; совершенствование экономических механизмов в сфере образования; увеличение количества бюджетных мест;

В 5-ую группу – учебно-методическая деятельность – включены разработка примерных и рабочих учебных планов, примерных и рабочих программ учебных дисциплин и практик по профилям обучения определенного направления; разработка интегрированных модульных учебных планов, обеспечивающих совмещение ФГОС СПО и ВО; внедрение системы непрерывного образования на основе интегрированных модульных учебных планов; развитие системы обеспечения качества образовательных услуг; пересмотр качественного и количественного состава учебных дисциплин, преподаваемых в школах, высших и средних профессиональных учебных заведениях; разработка научно обоснованных показателей качества обучения;





интеграция общественности в процесс принятия решений и контроля за их реализацией в рамках системы высшего образования;

К 6-ой группе направлений – научно-инновационная деятельность отнесены разработка методик и проведение оценки инновационной деятельности вузов и инновационного потенциала реализуемых образовательных программ; внедрение инновационных технологий обучения; совершенствование содержания и инновационных технологий образования;

В 7-ую группу – информационно-технологическое обеспечение и создания информационно-образовательной среды отнесены создание новой учебно-технологической среды и усиление профессионального саморазвития студентов;

К 8-ой группе – материально-техническое обеспечение отнесены вопросы, связанные с дальнейшим укреплением материально-технической базы вузов, оснащение их современной техникой и технологиями; дальнейшее развитие и укрепление материально-технической базы, текущие и капитальные ремонты, коммунальные услуги, современное техническое и информационное оснащение;

К 9-ой группе отнесены вопросы воспитательной работы, которые играют важную роль в формировании личности студента, как гражданина страны, так и высококвалифицированного специалиста. Следует отметить, что в 90-ые и 2000-ые годы внимание к воспитательной работе в вузах было ослаблено. В настоящее время этим вопросам придается большое значение. Так, уже в ФГОС ВПО 3-го поколения устанавливается необходимость формирования и поддержания воспитательной среды.

Не вдаваясь в специфику вопроса, хочется отметить, что одним из эффективных методов является воспитание в процессе обучения по каждой учебной дисциплине, конечно, наряду с другими средствами и методами воспитательной работы.

В 10-ую группу – социальные вопросы отнесены обеспечение равенства граждан страны в получении образовательных услуг; принятие мер в направлении социальной защиты работников образования и студентов; повышение социальной значимости преподавательского труда, его престижа и достоинства; оказание помощи студентам-инвалидам и малоимущим.

К 11-ой группе – кадровый потенциал отнесены вопросы дальнейшего развития системы послевузовского образования, в т.ч.



Пути РАЗВИТИЯ и СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ Торгово-Экономического  
Образования В России: Проблемы и Перспективы

магистратуры, аспирантуры и докторантуры на бюджетной основе; сохранение научно-педагогических кадров, а также повышение квалификации и педагогического мастерства преподавателей вузов, особенно молодых, в том числе в области педагогики и методики преподавания. Для этого вузом должно выделяться целевое бюджетное финансирование.

Таким образом, последовательная реализация выше названных направлений в перспективе будет способствовать совершенствованию многоуровневой подготовки специалистов торгово-экономического профиля и обеспечению перехода к инновационному развитию.

**Литература:**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».
2. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».
3. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.
4. «Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2018 года», утвержденные Председателем Правительства Российской Федерации 31 января 2013 г.
5. Красинская Л.Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... Что ожидает высшую школу? Ж. Высшее образование в России, № 3, 2016. – с. 73-82.
6. Николаева, М. А. Теоретические основы товароведения и экспертизы товаров [Электронный ресурс] : в 2 ч. : учеб. Ч. 1. Модуль I. Теоретические основы товароведения / М. А. Николаева. - М. : НОРМА : ИНФРА-М, 2014. – с.35.
7. Николаева М.А., Рязанова О.А., Клещевский Ю.Н. Актуальные проблемы подготовки торговых кадров и пути их решения. Жур. Высшее образование в России, № 4 , 2015, с. 61-64.
8. Окрепилов В.В. Создание многоуровневой системы образования в области качества как фактор устойчивого развития. Ж. Высшее образование в России, № 12, 2015. – с. 5-12.







НИКОЛАЕВА М.А. - КЛЕЩЕВСКИЙ Ю.Н. - РЯЗАНОВА О.А.

9. Тхагансоев Х.Г, Сапунов М.Б. Российская образовательная реальность и её превращенные формы. Ж. Высшее образование в России, № 6, 2016. – с. 86-97.

10. Стронгин Р.Г. , Чупрунов Е.В. Инновационное образование: опережающая стратегия и интеграция. Ж. Высшее образование в России, № 12, 2014. – с. 5-11.

**Интернет-ресурсы:**

11. Аванесов В. С. Основные направления модернизации российского образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Education71.html>

12. Концепция развития образования. Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2014 года № 2765-р об утверждении Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gazeta.lbz.ru/2016/1/1nomer.pdf> .

13. Балыкин А.Н. О системе торгового образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://old.nasledie.ru/obraz/72/722/.phpart=60>.

14. Грудцына Л.Ю. Инновационные процессы в современном российском образовании. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://49E.ru/ru/2013/10/9>.

15. Попова В. Э. Тенденции и перспективы оптимизации государственной политики в сфере высшего образования Российской Федерации. [http://www.journal-nio.com/index.php?Itemid=147&catid=103%3Aiun&id=3432%3Apubl&option=com\\_content&view=article](http://www.journal-nio.com/index.php?Itemid=147&catid=103%3Aiun&id=3432%3Apubl&option=com_content&view=article)

16. Проблемы и перспективы развития системы образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://arbir.ru/articles/a\\_3254.htm](http://arbir.ru/articles/a_3254.htm).

17. Тенденции развития современной системы высшего образования в России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fb.ru/article/197076/tendentsii-razvitiya-obrazovaniya-v-rossii-tendentsii-razvitiya-sovremennoy-sistemyi-obrazovaniya-v-mire-tendentsii-razvitiya-vyisshego-obrazovaniya>.





ORTA ASIR AT, KOÇ VE KOYUN HEYKELLİ KABRİNDEKİ  
ABİDELERE ERMENİ İDDİASI

The Armenian Claims to The Middle Age Grave Monuments on The  
Horse, Ram and Sheep Typed

Doç. Dr Sara HACİYEVA\*

Arş. Gör. Naci EDİ\*\*

Özet

Eski zamanlardan Türkler ölen kişilerinin ruhunun sonsuz yaşayacağına inanmış, gömülü bazı kişilerin mezarlarının üstüne onların bu dünyada çalıştırdıkları eşyaları koymuş ve mezarlarını sembolik anlam taşıyan motiflerle bezemişler. Bu anıtlar ilk dönemde taştan yontulmuş insan biçiminde, daha sonra ise at, koç, koyun figürleri, başdaşlar, sandukeler biçiminde karşımıza çıkmaktadır.

Nahçıvan MR topraklarında bu tip mezarüstü abidelere çok sayıda rastlıyoruz. At, koç ve koyun heykelli mezar taşlarına Azerbaycan topraklarından başka, Türkiye, Güney Azerbaycan (İran), Gürcistan (Azerbaycanlılar yaşayan bölgelerde), tarihi Azerbaycan toprakları olan şimdiki Ermenistan bölgesinde de rastlanır. Fakat ermeniler geçen yüzyılın ortalarından bölgemizdeki ortaçağ kabrindeki hatıra varlıklarını, özellikle taştan yontulmuş koç ve koyun figürlerini özünüküleştirmeye çalışıyor, üzerindeki Azerbaycan Türklerine ait yazıt ve tasvirleri bozarak, yerine kendilerine ait yazıt ve çizimler oyulmuş ettirirler.

**Anahtar kelimeler :** Mezar Taşları, At, Koç, Koyun, Ermeni İddiası

Abstract

From the ancient times Turks have believed the died persons` eternal spirit and they put some died persons` things on their graves which they used in this world. Turks have decorated these graves by motives with symbolical idea. We have been meeting these monuments, which shaved stone in the form of a man concerning to the first period, then in the form of the figures of horse, ram, sheep and tombstones, sandugas.

\* Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Nahçıvan Şubesi, hacyevasar@yahoo.com

\*\* Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nedı@agri.edu.tr





We come across many this type of grave monuments in the territory of Nahichivan Autonomous Republic. Besides Azerbaijan, it is met the grave stone monuments on the horse, ram and sheep typed in the territory of South Azerbaijan (Iran), Georgia (in the territories, which are living Azerbaijanis), in the territories of historical Azerbaijani regions, which are in the territory of now days Western Armenia. However, from the middle of the last century, the Armenians try to privatize the Middle Age grave stone memorial monuments in the region, especially figures of rams and sheep, which shaved stone, blotting out the inscriptions and drawings belonging the Turks of Azerbaijan and instead of them, they are scraped the inscriptions and drawings, that belonging themselves.

In the speech these monuments can be found in the territory of Nakhchivan, as well as in all regions of the Turkish World will be investigated and answered to the groundless claim of the Armenian scientists heavily.

**Key words:** Grave stones, horse, ram, sheep, Armenian claim.

**Giriş.** Azerbaycan halkı eski tarihe ve zengin kültüre sahip bir halktır. Bu tarihi hafıza yüzyıllardan beri korunup saklanmış, mimarlık anıtlarında yaşıyor, halkın, milletin zengin maneviyatını yansıtmaktadır. Maddi kültür anıtları, yer adları, bir milletin belli coğrafi mekanda oluşmasını doğrulayan en tutarlı belgelerdir. İşte bu yüzden Ermeniler Azerbaycan'ın tarihi arazilerini isitila ederek öncelikle mimari anıtlarını dağıtıyor, yerleşim yerlerinin isimlerini değiştirerek Ermeni kültürü ve ermeni alanıymış gibi göstermeye çalışıyorlar.

Araştırmacılar belirtiyorlar ki, mezarlar üzerlerine hatıra anıtlar koymak adeti Türk, Mezopotamya ve Orta Asya kültürlerinden kalmadır<sup>1</sup>. Çeşitli formda hazırlanan bu tür mezar taşları üzerinde çoklu çizimler ve yazılar da oyulmuştur. Koç, koyun ve at heykeli şeklinde mezar taşlarına neredeyse Türkler yaşadığı bütün bölgelerde rastlamak mümkündür. Bu anıtlar tarih ve kültürümüzün bozulmamış, objektif kaynakları gibi yerleştikleri arazinin hangi halka, başka bir deyişle Azerbaycan Türklerine ait olduğunu yalanladı, olmayacak şekilde kanıtlayan kaynaklardır. Ona göre Ermeniler geçen yüzyılın ortalarında bölgemizdeki ortaçağ kabirüstü hatıra taşlarını, özellikle taştan yapılmış koç ve koyun figürlerini çalarak şimdiki

<sup>1</sup>. Guliyeva Vefa Azerbaycan mimarisinin başyapıtlarının durumu  
www.tekedergisi.com s . 105



Ermenistan'a götürüp şehirlerin sokak ve meydanlarına dizerek teşhir ettirmeden önce onların üzerindeki Azerbaycan Türklerine ait yazıt ve açıklamaları bozmuş, yerine kendilerine ait yazıt ve çizimler oyulmuştur<sup>2</sup>.

Bazı bilim adamları halkımıza ait plastik sanat örneklerinden taş koç ve koyun heykellerini Ermenilerin benimsediğinin tanık olmuş ve bu konuda bilgi vermişlerdir. Rus bilim adamı V.M. Sısoyev XX yüzyılın 20 yıllarında Nahçıvan'da olurken bu durumu görmüş ve yazmıştır ki, yerel Müslüman Türk nüfusunun bu heykellere güçlü güven beslemesi araziye sonraları aktarılmış Ermenilerin de onlara saygıyla yaklaşımına neden olmuştur. Ermeniler bu figürleri Müslüman - Türklere ait eski kabristanlıklardan yol kendilerinin taze kabirlerinin üstüne koyuyorlar. Ancak Ermeniler bu gibi amellerle yetinmemiş, ortaçağ Azerbaycan heykeltaraşlığının bu nadir örneklerinin bir bölümünü hırsızlık yoluyla taşıyıp Ermenistan'a götürmüş, götürebilir bilmediklerini ise toplu şekilde imha etmişlerdir. Bu yapıların yıkılması güya bu figürlerin karnında veya başında altın gizleme hakkında Ermenilerin yaydığı şaiye de belirli rol oynamıştır<sup>3</sup>.

Bu anıtlardan Karakilse ilinin Urud köyünden, Solyan ilinin Ahta, Köçbey vb. köylerinden yapılan koç heykellerini de örnek gösterilebilirlik. Şu anda bu anıtlar XX yüzyılın ortalarında Nahçıvan bölgesinden kaçırılan yapılmış koç ve koyun heykelleri ile birlikte Erivan şehrinin sokak ve meydanlarına dizilerek yabancı turist ve misafirlere Ermeni kültürü örnekleri gibi sunulan edilirler. Ayrıca onlar halkımızın bu topraklarda izlerini kaybetmek için maddi kültür örneklerini yok etmiş, mezarlıklar şumlanarak ekin alanlarına dönüşmüş, yer adları toplu şekilde değiştirilmiştir. Bununla yetinmeyen ermeni vandallar bir takım yapıların üzerinde işlemler yapmış, onlara haçlar ve ermeni yazıtlarıyla eklemiş, "ermenileştirmişler"<sup>4</sup>.

Ermeniler çalışırlar ki, bu yolla kendi saldırgan politikalarına hak kazandırsınlar. Aynı zamanda dünya kamuoyunun dikkatini başka yöne yöneltmek amacı ile Nahçıvan'da ermeni mezarlıklarını dağıtmak hakkında saçma bilgiler yayarlar. Oysa son iki yüz yılında ermeniler Güney

<sup>2</sup> Seferli Fahrettin. SARA Hacıyevanın Nahçıvan bölgesinin hatıra anıtlar üzerindeki tasvirler tarih - kültür abidesi gibi kitabında. Önsöz. Ankara: Bilim ve eğitim, 2013, s. 8

<sup>3</sup> Seferli Fahrettin. epigrafik anıtlar Ermeni iddialarının ifşasında önemli kaynak olarak Nahçıvan. Tarihi gerçeklik, müasir durum, inkişaf perspektivleri. Nahçıvan. s. 258-269

<sup>4</sup> Seferli Fahrettin. " Şehit ve esir abidelerimizi " www.dmfa.nakhchivan.az





Kafkasya'nın azerbaycanlılara ait yapıların amaçlı olarak imha edilmesi ile uğraşıyorlar. Buna örnek olarak şimdiki Ermenistan'ın Mehri ilçesi Nüvedi köyündeki mezarlık, Sisyan ilçesindeki XV - XVIII yüzyıllara ait Urud (şimdiki Oront) köyündeki mezarlık, Şeki köyündeki (Zengezur) XVI yüzyıla ait mezarlık, Mehri ilçesindeki XVI yüzyıla ait Baba Hacı piri türbesi, Eleyez köyündeki XVI yüzyıla ait Ahi zaviyesi ve yüzlerce tarihi - mimari anıtlar son yıllarda Ermeniler tarafından yeryüzünden silinmiş anıtlardan <sup>5</sup>.

Bunun sonucudur ki, şu anda Ermenistan adlandırılan bölgede Azerilere ait yüzlerce camiden ve mezarlıklardan eser bile kalmamış ve bu tip maddi - Kültür Varlıklarının tamamı imha edilmiştir. Ermeniler Azerbaycan topraklarına dahil, Batı Azerbaycan (şimdiki Ermenistan) arazisine son 200 yıl içinde göç gelmeleri olgusunu inkar ederek bu bölgelerdeki eski yapıların işte onlara ait olmalarını hiçbir temel olmadan iddia ediyorlar. Göçüp gelen ermeniler ilk önce bu arazideki eski Azerbaycan - Alban kültürüne ait Hıristiyan anıtlarını özünü küleşdirerek, Alban kültürel mirasına sahip çıkarak, kendilerinin Kafkasya'da en eski, sivil, köklü halk olduklarını kanıtlamaya çalışırlar.

XIX yüzyılın başlarından Güney Kafkasya'da kök salmış ermeniler kendilerinin "büyük felsefi tefekküre sahip halk" ve diğer milletlerden üstün olduklarını göstermek için kendi dini remzlerinin, haçlarının iyileştirilmesi ile uğraşıyorlar. Onlar basit, hiçbir sanatsal anlam ifade etmeyen emeni haçlarının yenilenmesinde Alban haç taşlarının sanat örneklerinden ve ornamentlerinden kullanırlar. Oysa, ermeni dini sembolleri ve diğer sembolleri, özellikle haç tasvirleri basit formda olduklarından, kendisinin sanatsal üslubuna ve karakterine göre hiçbir anlam ve önem taşımamaktadır. Çünkü Ermeni - Gregoryen haçları hazırlanırken onların tasvirlerinde, dekoratif sanat örneklerinden, çeşitli ornamentlerden ve diğer süs örneklerinden kullanılmamıştır. Bu nedenle Ermeni - Gregoryen haçlarının günümüze kadar olan tüm örnekleri basit biçimde olup, kendi özelliklerine göre sanat eserleri sayılmazlar. Bu haçlar sadece kiliselerde dini ayinlerin icrasında kullanılan sıradan bir dini araçtan başka bir şey değildir.

Ermeni alimleri Nahçıvan MR Culfa bölgenin Cuğa köyündeki alban haçdaşlarını da ermeni haçkarları isimlendirerek onları XVII yüzyıla ait ve anıtlar üzerindeki tüm karmaşık dini - felsefi tasvirlerin ermeni sanat bilincinin ürünü olduğunu iddia ederler. Ortaçağ Albaniyasında (Günümüzde

<sup>5</sup> Guliyeva Vefa. Azerbaycan mimarisinin başyapıtlarının durumu  
www.tekedergisi.com



Azerbaycan'ın kuzey bölgesi) eskiden dini ve kabrindeki karakter rolünü oynayan, çözümünde dikey hatıra işaretinin karakteri tecessüm edilen çoklu memorial anıtlar (menhir, Fall imge, kadın ve erkek tanrıları ve sınır belirtisi) bilinmektedir. Bu basit ve yaygın cenaze anıtları dünyanın modeli gibi kavranırdı. Onlar sadece dünyaları birleştiren ok değil, hem de diriler ve ölümler dünyaları arasında sınır direği olup, dikey ve yatay fezanı tecessüm ettirmiştir. Fakat bu tür karışık dini resim oluşturulması için ne Ermeni mitolojisinde, ne de Hıristiyan Ermeni kültüründe temel olmamıştır.

SSCB hakimiyeti döneminde çeşitli zamanlarda Cuğa haçdaşlarının sanatsal ve bilimsel açıdan en deyerlileri kaçırılan Ermenistan'a götürülmüştür ve günümüzde de Üçmüedzinde Ermeni haçkarları gibi sergileniyor. Üçmüedzine yapılmış haçdaşlar üzerinde değişiklikler gerçekleştirilmiş, onların Alban yazılı bölümleri silinmiş veya tamamen kırılmıştır. Fakat Cuğada kalan birçok haçdaşların üstünde Alban yazıları şimdi de kalmaktadır.

Batı Azerbaycan'ın Karakilse bölgesi de tarihimize ait böyle anıtlarla en zengin bölgelerden. Burada Alban kültürüne ait birçok anıt bulunmaktadır. Maalesef, bu anıtlardan Ermeniler kendi tarihlerini daha kadima yapmak için kullanırlar. Örneğin, Urud köyü bölgesindeki koç heykeller tüm dünyaya "Ermenilerin taş dönemi yapıtı" olarak sunulmuştur. Ermeniler Batı Azerbaycan topraklarındaki mezarlıklarda ortaçağ Azerbaycan ustaları, sanatsal daşyonma sanatçıları tarafından yaratılmış taş koç ve koyun heykellerini taşıyarak Erivan şehrine götürmüş, onların üstünde kazılmış Azerbaycan halkına ait yazıt ve tasvirleri imha ederek ermenileştirmişler. Karakilse ilinin Urud köyünden yapılmış koç heykellerin akıbeti de bu tür olmuştur. M. Nemetovanın kayda aldığı ve tetkik ettiği Urud anıtları hk takvimi ile 883-1019 - cu, miladi 1478-1610 yılları kapsar. Araştırmacıların verdiği bilgiye göre, bu anıtlar eski Albanlara aittir<sup>6</sup>.

Araştırmacılar<sup>7</sup> eski Azerbaycan'ın bazı kabrindeki anıtları dahil Zengezur bölgesindeki Urud köy mezarlığında bulunan mezar taşları üzerindeki motiflerin, sadece Sibirya ve Altaylar'da yaşamış diğer Türk boyları ile ilişkisini, hatta islam felsefesine uymayan konuların da bu anıtlar üzerinde olduğunu belirtiyorlar. Örneğin, bunlardan şamanların dini töreni olan eski Türk halklarında zoomorf kavramlarla ilgili belirmiş onkon - kuş toteminin tasvirini vb. örnek gösterilebilir. Urud anıtları Albanlar henüz

<sup>6</sup> NEMETOV Meşedihanım. Epikrafikanın sorunları // Bilim ve yaşam . 2004 , № 1-2 , s 5-6

<sup>7</sup> Azerbaycan tarihi: 7 ciltde, III cild, Bakı: Elm, 1999 68s





İslam'dan önce Türkleşmesi ve azerbaycanlılaşması sürecini gösteriyor. Bu nadir bulgu Ermeni tarihşünaslığında artık gelişen Türk elementinin Kafkasya'ya gelme olduğu konseptini altüst ediyordu ve Azerilerin Kafkasya'nın avtohton nüfusu olduğunu ispat ediyordu. Buna cevap olarak Ermeniler bu ortaçağ nekropolunu düşürdüler ve onun ardından 1988 yılında tüm Azerileri bu bölgelerden göç ettiler<sup>8</sup>. Aynı akıbeti işgal edilmiş başka arazilerimizdeki heykeller hakkında da diyebiliriz. Artık resmi verilerde bu bölgelerden yüzlerce böyle anıtın taşınıp götürülmesine dair bilgiler vardır.

Karabağ'da bulunan anıtlar de Ermeniler tarafından toplu şekilde dağıtılır ve ermenileştirilir. Azerbaycan - Türk ve Müslüman dini anıtları Brutal dağıtıp yok eden Ermeniler özellikle son onillerde Dağlık Karabağ sorunu sırasında Azerbaycan'ın tarihi topraklarında yeni vandallık eylemleri kaynaklanmış. Dağlık Karabağ ve işgal edilmiş diğer arazilerimizde 1200 tarihi mimari anıtı veya tamamen yok edildi, ya da kısmen yıkılmış, 27 müze ve resim galerisi yağma edildi, 100 binden fazla sergi kaçırılan şimdiki Ermenistan'a taşınıp. Erivan, Dereleyez ve Zengezur, Nahçıvan ve Karabağ bölgelerindeki at, koç figürleri, taş üzerinde arsa karakterli ve süs oymalar özel önem taşıyordu. Ermeniler işgal ettikleri arazilerin mezarlıkların hayvan figürlerini, konulu taşları, kabir taşlarını söküp yeniden imal ederek çeşitli amaçlar için kullanırlar. Şimdiki Ermenistan ve işgal edilmiş diğer arazilerimizde Azerbaycan'ın yüz binlerce sanat örnekleri ve kabirler tahrip, işgal altındaki topraklarda bir tane de olsun salim mezarlık kalmayıp: "Ermeniler ister Karabağ, gerekse diğer alanlarda vandalizm politikasını düşünülmüş, planlı şekilde gerçekleştirirler "

**Sonuç** olarak not edilebilir ki, mezarların üstüne hayvan biçimli heykellerin konulması veya mezartaşı ve sandukeler üzerinde bazı hayvan motiflerinin işlenmesi eskiden Türk halklarına ait bir adet olmuştur. Ermenilerin bu anıtları kendisine ait iddiası safsatadan başka bir şey değildir.

<sup>8</sup> İSMAILOV Faik. Laçın : gerçekler , düşünceler , tarihi değerler s.60





ORTA ASIR AT, KOÇ VE KOYUN HEYKELLİ KABRİNDEKİ ABİDELERE ERMENİ İDDİASI

FOTOĞRAFLAR



Azerbaycan'da taş koç heykelleri



Nahçıvan Culfa Cuğa Mezarlığı



DOÇ. DR. SARA HACİYEVA – ARŞ. GÖR. NACİ EDİ



Zengezur Bölgesi Urud Köyü Mezarlığı (1)



Zengezur Bölgesi Urud Köyü Mezarlığı (2)





**KAYNAKLAR**

- NEMETOV Meşedihamım, 2004, Epikrafikanın sorunları // Bilim ve yaşam.  
№ 1-2, s 5-6
- SEFERLİ Fahrettin, 2013,S Hacıyevanın Nahçıvan bölgesinin hatıra anıtlar üzerindeki tasvirler tarih – kültür abidesi gibi kitabında. Önsöz. Bilim ve eğitim Ankara, 232 s .
- SEFERLİ Fahrettin, " Şehit ve esir abidelerimiz" [www.dmfa.nakhchivan.az](http://www.dmfa.nakhchivan.az)
- SEFERLİ Fahrettin, 2006,Epigrafik anıtlar Ermeni iddialarının ifşasında önemli kaynak olarak. Nahçıvan Tarihi gerçeklik, müasir durum, inkişaf perspektivleri. Nahçıvan. s. 258-269
- İSMAILOV Faik, 2012, Laçın: gerçekler, düşünceler, tarihi değerler, Nurlar. Bakı 183. s.
- GULİYEVA Vefa, Azərbaycan mimarisinin başyapıtlarının duru [www.tekedergisi.com](http://www.tekedergisi.com)
- ŞENER Cemal. 2003, Şamanizm (Türklerin İslamiyetten önceki dini). Berdan. İstanbul, 142 s.
- Azərbaycan tarixi: 7 ciltte, III cilt, Bakı: Elm, 1999, 584 s.





**TARİH EĞİTİMİ BÖLÜMÜ İLE PEDAGOJİK FORMASYON ALAN  
TARİH BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN MERAK ETTİKLERİ TARİH  
KONULARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

**The Comparison of Historical Topics Which History Science and  
History Teaching Students Are Curious About**

*Eda KOCA\**

*Doç. Dr. Nejla GÜNAY\*\**

**Özet**

Bu çalışmada Tarih Eğitimi Bölümü öğrencileri ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Bölümü öğrencilerinin merak ettikleri tarih konularının tespit edilmesi, karşılaştırılması ve bunun sebeplerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. 154 öğretmen adayına “Tarih Merakı Görüşme Formu” uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adayların siyasi ve askeri tarihe daha meraklı oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç, her iki grubun da eğitimleri boyunca siyasi ve askeri olayları konu alan dersleri yoğun bir şekilde almaları ile açıklanabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Tarih merakı, Tarih Eğitimi Bölümü, Tarih Bölümü,

**Abstract**

The purpose of this study is to determine, then to compare the historical topics which history science students and history teaching students are curious about, and to explain the reasons of differences between them. The case study pattern is used as adopted of qualitative approach in the study. “The history curiosity questionnaire” is conducted to 154 students. As a result of the study it is found out that the students are more curious about political and military topics. This result can be occurred because of the courses taken by students that focused more on such issues.

**Key Words:** History curiosity, History teaching students, History science students

\* eda\_krts@hotmail.com

\*\* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, ngunay@gazi.edu.tr





## Giriş

Meraklılık hayatımızın bütün aşamalarında olumlu veya olumsuz yönlerden insan davranışlarını sürekli etkileyen bir kavramdır. Meraklılık çocuk gelişiminde etkili olan itici bir kuvvet (Stern, 1973; Wohlwill, 1987) ve eğitimdeki en önemli güdüleme araçlarından birisi olarak tanımlanmaktadır (Day, 1982). Herhangi bir öğrenme öğretme sürecinde merak güdüsü ortaya çıktığında öğrenmenin de kendiliğinden gerçekleşeceği bilinmektedir. Çünkü merak; öğrenme sürecinin de tetikleyicisi olarak kabul edilmekte ve öğretmenlere öğrenme yaşantılarında dikkati çekme, merak uyandırma aşamalarını daha titiz ele almaları önerilmektedir (Demirel ve Coşkun, 2009).

Piaget (1952) merakı, bilginin artması için bir gereklilik, Bruner (1966) sadece bireylerin değil, türlerin yaşamda kalması için önem taşıyan zorunlu özellik, Freud (1915) bilgiye susamışlık, Hebb (1955) organizmanın bilişsel süreçlere karşı doğal bir eğilimi ve Maslow (1970) ise kişinin psikolojik gelişiminde önemli bir öge olarak açıklamıştır (Akt. Reio, 1997: 12).

Tarih dersine ilişkin tutumlar üzerine yapılan bir araştırmada, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite son sınıf öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumları arasındaki fark araştırılmıştır. İlkokul 5.sınıftan itibaren lise ve üniversitelerin son sınıflarına doğru öğrencilerin tarih dersine ilişkin tutumlarının gittikçe olumsuzlaştığı tespit edilmiştir (Safran, 1993). Ancak 2000’li yıllarda yapılan araştırmalar bunun değişmeye başladığını göstermektedir. Bir eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının tarih dersine ilişkin tutumlarının incelendiği bir başka çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun tarihin gerekliliğini kabul ettiği ve ne kadar önemli olduğunun farkında oldukları tespit edilmiştir. Ancak aynı şekilde önemli bir grubun, tarihi sıkıcı ve monoton bulduğu, tarih çalışmayı sevmediği, bu alanda okutulan derslerin de ezbere yönelik olduğunu, sadece isim ve tarih ezberlemekten ibaret olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir (Altunay, 2007: 16).

Borries’e (1998) göre, “Çocuklar ve ergenlik çağındakiler, yetişkinlerin onların akıllarında tutmalarını istedikleri tarihsel olayların içeriğini ve bu olaylardan çıkarılacak sonuçları aslında öğrenmiyor ve hatırlamıyorlar. Öğrenme psikolojisinin sorunları ve öğrencilerin ön şartlanmaları, ilgileri ve yeterlikleri çoğu zaman unutuluyor ya da bu unsurlara gereken önem verilmiyor” (Akt. Kaya ve Demirel, 2008). Oysa bir eğitim programı söz konusu olduğunda gerek eğitimciler gerekse tarihçiler, bir



TARİH EĞİTİMİ BÖLÜMÜ İLE PEDAGOJİK FORMASYON ALAN TARİH BÖLÜMÜ  
ÖĞRENCİLERİNİN MERAK ETTİKLERİ TARİH KONULARININ KARŞILAŞTIRILMASI

öğrencinin ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını düşünmek durumundadırlar (Kaya ve Demirel, 2008).

Aslında tarih öğretmenin görevi öğrencilerin ilgilerini, onların ilgilenmediği, yararlı görmediği ve amaç edinmediği, ancak dikkate değer olduğunu bildiği alanlara yöneltmektir. Bununla birlikte içten gelen potansiyel ilgi, tarih öğretiminde diğer bütün disiplin ve müfredat sahalarından daha fazla önem taşımaktadır (Safran 2006: 30). Bu çerçevede tarih merakı kavramına odaklanmak önem arz etmektedir.

Tarih merakı dünyanın en eski zamanlarından bugüne dek hep taze kalmış, ondan hiçbir zaman vazgeçilmemiştir (Güngör, 1993). Bu durumda eğitimin asıl kaygısı ve hedefi merak duygusunu köreltmeyip, sürekli canlı tutmak olmalıdır. Bu yüzden yenilenen eğitim modelleri, öğretmenin iyi ders anlatmasından ziyade iyi motive etme ve merak duygusunu ortaya çıkarıp ilgiyi uyandırmayı öne çıkarmaktadır.

Tarih merakında dikkat çeken birinci nokta, tarih merakını etkileyen faktörlerle ilgilidir. Bu konulara bakıldığında, öğrencilerin bilgileri, sosyal çevreleri, medya, öğretim programları ve ders kitapları vs. öğrencilerin tarihe olan meraklarını önemli derecede etkilemektedir. Barton, Amerika’da ve İrlanda’da tarihe ilgili yaptığı çalışmada, öğrencilerin akrabalarını, okulu, müzeleri, tarihi mekânları, yazılı ve görsel medyayı tarihsel bilgi kaynağı olarak belirttiklerini dile getirmiştir. Öğrenciler tarafından en çok ismi geçen tarihsel bilgi kaynağı akrabaları olmuştur. Amerikalı öğrencilerin ikinci olarak en çok bahsettikleri kaynak ise medya, özellikle de filmler ve televizyondur (Barton, 2001).

Dikkat çeken ikinci nokta, merak edilen tarih konularıyla ilgilidir. Öğrenciler neleri daha çok merak ediyor? Bunu sorgulamak gerekiyor. Tarih eğitimcilerine göre öğrenciler, tarihin sosyo-kültürel konularına daha fazla ilgi duymaktadırlar. Barton (2008) ise öğrencilerin tarihin “olumsuz” ve “tartışmalı” yönlerine ilgi duyduklarını dile getirmektedir. İlginç ve tuhaf olarak nitelendirilebilecek olayların da öğrenciler tarafından merak edildiği görülmektedir (Levstik, 2011). Özellikle ortaokul öğrencilerinin, yakın tarihe ilgi duydukları ileri sürülmektedir (Barton, 2008; Barton & McCully, 2005; Lévesque, 2003).

Aile tarihi ve yaşanılan yerin tarihine ilgi duyulması öğrencilerin yerel tarihe olan ilgilerine kanıt teşkil edebilir. Kişilerin öncelikle kendi bölgesiyle ilgili tarihi olayları merak etmesi çok doğaldır. Bu nedenle kişinin kendi şehri ile ilgili müzeleri gezmesi, tarihte önemli başarılarla imza atmış olan



büyüklerini tanıması ve araştırması yerel tarih çalışmalarıyla mümkün olmaktadır (akt. Yıldız, 2003).

Literatürde dikkat çeken üçüncü ve son nokta da sınıf içinde tarih merakının canlandırılması için neler yapılabileceği konusundaki önerileridir. Farmer & Knight (1995) tarihin sadece zor ve karmaşık konulardan oluşmadığını, ilgi çekici konuların da fazla olduğunu ve bu ilgi çekici konuların gruplar halinde çalışılmasının yararlı olacağını ifade etmişlerdir.

Özellikle birinci elden kaynakların öğrencilerde merak uyandırdığını ileri süren çalışmalar (Barton, 2008) dikkat çekmektedir. Mesela yazılı metin gibi şaşırtıcı ve sıradışı kaynaklar, görsel imgeler merak duygusunu ortaya çıkarıp, sık sık soru sorulmasını sağlayabilir. Levstik (2011) ise ticari tarih kitapları ile görsel imgeler ve tarihi eserlerin öğrencilerin ilgisini çektiğini ifade etmiştir.



## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ele alınmaktadır.

### Amaç

Bu çalışmanın amacı, Tarih Eğitimi Bölümü öğrencileri ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Bölümü öğrencilerinin merak ettikleri tarih konularını tespit etmek, karşılaştırılmak ve bunun sebeplerini ortaya koymaktır.

### Araştırmanın Modeli

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Bölümü öğrencileri ile Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Bölümü 5. sınıf öğrencilerinin tarihi karakter, olay, dönem ve mekâna dair merakını ortaya koymak ve derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla, bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması desen kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2011) durum çalışması "nasıl" ve "neden" sorularını temel alan ve araştırmacının kontrol altına alamadığı bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren bir araştırma yöntemidir. Durumlar çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilir. Bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam çalışılacak durumlara örnek gösterilebilir.



TARİH EĞİTİMİ BÖLÜMÜ İLE PEDAGOJİK FORMASYON ALAN TARİH BÖLÜMÜ  
ÖĞRENCİLERİNİN MERAK ETTİKLERİ TARİH KONULARININ KARŞILAŞTIRILMASI

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evreni 2016-2017 eğitim öğretim bahar yarıyılında Atatürk Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Tarih Eğitimi Bölümü öğrencileri ile Gazi Üniversitesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Bölümü öğrencileridir. Veri toplama aracını eksiksiz dolduran 154 öğretmen adayı çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklemin dağılımı Tablo 1’de gösterilmektedir.

*Tablo 1. Araştırma Örnekleminin Dağılımı*

Bölümler	Kız	Erkek	Toplam
Tarih Eğitimi Bölümü öğrencileri	26	27	53
Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Bölümü öğrencileri	62	39	101
<b>Toplam</b>	<b>88</b>	<b>66</b>	<b>154</b>

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Altun (2016) tarafından geliştirilen “Tarih Merakı Görüşme Formu” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Öğrencilere, 5N1K tekniğinden yararlanılarak tarihsel olarak en çok merak ettikleri karakter, olay, zaman ve mekânı tespit etmek üzere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

- En çok merak ettiğiniz tarihi karakter kimdir?
- En çok merak ettiğiniz tarihi olay hangisidir?
- En çok merak ettiğiniz tarihi dönem hangisidir?
- En çok merak ettiğiniz tarihi mekân neresidir?

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bir durum çalışması olarak desenlenen bu araştırmada öğretmen adaylarının görüşleri, 5N1K tekniğinden ve tarihin temel unsurlarından faydalanılarak hazırlanan görüşme formu yardımıyla alınmıştır. (Bkz. Altun, 2016) Elde edilen veriler tablolastırılmış ve tablodaki sayısal verilere göre karşılaştırma yapılmıştır.

### BULGULAR

Aşağıda Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Bölümü lisans öğrencileri ile Tarih Eğitimi Bölümü lisans öğrencilerinin tarih meraklarına dair bulgu ve yorumlar ayrı başlıklar halinde ele alınmaktadır.





### Merak Edilen Tarihi Karakterler

Tarih Eğitimi Bölümü ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Bölümü öğrencilerinin en çok merak ettikleri tarihi karakterler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. En Çok Merak Edilen Tarihi Karakter

Tarihi Karakter	Tarih Eğitimi Bölümü Öğrencileri	Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Bölümü Öğrencileri	Toplam
Mustafa Kemal Atatürk	8	10	18
Fatih Sultan Mehmet	0	13	13
Yavuz Sultan Selim	8	3	11
II. Abdülhamid	0	8	8
Timur	2	4	6
Kanuni Sultan Süleyman	5	0	5
Adolf Hitler	0	5	5
Hız. Muhammed	0	5	5
Kazım Karabekir	0	4	4
Şah İsmail	0	4	4
Vahdettin	0	2	2
Atilla	0	2	2
Metehan	0	2	2
Cengiz Han	0	2	2
Büyük İskender	2	0	2
Cem Sultan	2	0	2
Metehan	2	0	2
Hatice Turhan Sultan	1	0	1
Nene Hatun	0	1	1
Latife Hanım	0	1	1
Diğer	23	35	58

Tarih Bölümü öğrencileri tarafından en fazla merak edilen karakterler sırasıyla Fatih Sultan Mehmet, Mustafa Kemal Atatürk ve II. Abdülhamid olmuştur. Tüm isimlere bakıldığında öğrencilerin 50 farklı tarihi karakterden söz ettiği görülmekte ve bu karakterler arasında özellikle Türk Tarihinin ve Osmanlı Tarihinin ağırlığı görülmektedir. Sonucun tarih lisans programlarının içeriğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Tarih Eğitimi Bölümünde okuyan öğrencilerin en çok merak ettikleri karakterler ise sırasıyla Mustafa Kemal Atatürk, Yavuz Sultan Selim ve Kanuni Sultan Süleyman olmuştur. Tüm isimlere bakıldığında öğrencilerin 31 farklı tarihi karakterden söz ettiği





TARİH EĞİTİMİ BÖLÜMÜ İLE PEDAGOJİK FORMASYON ALAN TARİH BÖLÜMÜ  
ÖĞRENCİLERİNİN MERAK ETTİKLERİ TARİH KONULARININ KARŞILAŞTIRILMASI

görülmekte ve bu karakterler arasında yine özellikle Türk Tarihinin ve Osmanlı Tarihinin ağırlığı görülmektedir.

Tarih Eğitimi Bölümünde okuyan öğrencilerinden sadece bir tanesi (kız öğrenci) merak edilen karakter sorusuna, Hatice Turhan Sultan yazmıştır. Böylece bir kadın karakterin merak edildiği görülmektedir.

Tarih Bölümü öğrencilerinden sadece ikisi tarafından merak edilen karakter sorusuna, Nene Hatun ve Latife Hanım yazmak suretiyle iki kadın karakterin adı verilmiştir.

Tüm karakterler içinde sadece üçünün (Hatice Turhan Sultan, Nene Hatun ve Latife Hanım) kadın olduğu, diğerlerinin erkek karakterlerden oluştuğu görülmektedir. Bu durum erkek merkezli tarih yazımının ve sosyal statü bakımından tarihte kadının çok yer bulamadığı siyasi ağırlıklı tarih öğretimi içeriğinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç Levstik ve Groth'un (2002) "normal tarih erkek odaklıdır" sözünü desteklemektedir.

Tarihin bilimsel bir disiplin olarak kabul edildiği 19.Yüzyılda, kadınların tarihteki rolü, tarihçilerin kendi bakış açıları doğrultusunda farklılık göstermiştir. Yakın tarihlere kadar tarihçilerin cinsiyetler arası ilişkilere bakış açılarında ataerkil kalıplar baskın olmuştur (Berktaş, 2001: 270). Doğal bir sonuç olarak ders kitaplarında kadına biçilen roller ve imajlar da bu ataerkil bakışın etkisinde kalmıştır. Örneğin, 1980'lerde İngiltere'de kız öğrencilerin tarih derslerinde başarısız oldukları gözlenmiştir. Bunun nedeni araştırıldığında, ataerkil yapının etkisiyle hazırlanan kitapların erkek merkezli anlatımının kız öğrencilerin ilgisini çekmediği, tarihi kişilerle özdeşim kuramadığı ortaya çıkmıştır. Bu gösterge tarih içeriğinin tartışılmasına sebep olmuş ve tarihe bir de kadın olgusu ile bakmayı gerekli kılmıştır (Safran, 2008: 15). Tarih ders kitaplarında kadın olgusunun müfredat dışında kalmasının önemli bir nedeni olarak tarih eğitiminin siyasi tarihe odaklanması olarak kabul edilmektedir. Tarihin siyasi olaylara öncelik tanınması da tarihin içeriği ile ilgili yapılan eleştirilerden payını almıştır. Araştırmalar tarih müfredatının siyasi olaylara odaklanmasının kız öğrencilerin tutumunu etkilediğini göstermiştir.

Geleneksel tarih öğretiminde siyasi tarihin öncelikli konusu olan savaşlardan bahsedilirken savaşlar sadece erkeklerin gerçeği olarak anlatılmaktadır. Oysa erkekler savaştayken geride kalan kadınlar gerek çocukların bakımı gerek evin ekonomisini tek başlarına üstlenmişlerdir. İnsanlığa en yıkıcı etkileri yapan savaşların erkeklerin meselesi gibi sunulması ve siyasi tarihi tek boyutlu hale getirmesi, tarih yazımını da eksik bırakma riski taşımaktadır. Eksik bilgi, eksik bir bakış açısına yol açarak tarihi olgu ve





olayların tam anlamıyla değerlendirilmesinin önünde engel oluşturabilir. Tarihi olayları ve olguları doğru anlamak, en doğru bilgiye ulaşmakla mümkündür. Siyasi olayları sadece erkeklerin hikâyesi olarak dinleyen öğrencilerin, üzerindeki etkileri de farklı olmaktadır. Vatansever veya kahraman erkeklerin hikâyesini dinleyen erkek öğrenciler, kendilerini bir kahraman erkeğin yerine koymakta zorlanmazken, kız öğrencilerin dünyalarında savaşlarda veya vatan savunmasında kadınlara dair herhangi bir düşünce oluşması ihtimali oldukça düşüktür. Tarih ders kitapları, geleneksel tarih yazıcılığın etkisiyle erkek merkezli bir çizgi takip ederken kadın tarihinin bu yönüne dikkat çekmeyi ihmal etmişlerdir. Oysa Türk tarihinde çok sayıda savaşçı, kahraman ve vatansever kadın bulunmaktadır.

Araştırmamızda elde edilen bulgulara göre en çok merak edilen tarihi karakterlerin çoğu yerli karakterden oluşmaktadır. Bu dağılım tarih öğretimindeki Türk Tarihine verilen ağırlık dikkate alındığında normal bir durum olarak yorumlanabilir.

Karakterlerin tematik dağılımı incelendiğinde ise daha çok Osmanlı Tarihine odaklanıldığı, başka bir bakış açısıyla da Osmanlı Tarihine ilişkin merakın daha fazla olduğu veya en çok Osmanlı Tarihi öğrenildiği şeklinde de yorumlanabilir.

Tarihi karakterleri mesleki olarak analiz ettiğimizde ise karakterlerin büyük bir çoğunluğu, siyasi karakterlerden oluşmaktadır. Bu durumda tarih öğretiminin ağırlıklı olarak siyasi tarih içeriğine sahip olduğu, buluş ve icatları olan karakterlerden yeterince bahsedilmediği sonucuna varmak mümkündür.

Bu bulgulara göre tarih öğretiminin siyasi ağırlıklı olduğu görülmektedir. Böylece bu yaklaşımın, tarih öğretiminde hayatın/tarihin sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve dini boyutlarının ihmal edilmesi, sadece siyasi karakterlerin ve askeri kişilerin ön plana çıkarılarak kadınların, bilim adamlarının, kâşiflerin, fikir adamlarının neredeyse yok sayılması ve Dünya Tarihindeki diğer dönemlerden ve farklı mekânlarından haberdar olunamaması gibi olumsuzlukları getirdiği söylenebilir (Altun, 2014: 20).

Katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Kısa bir sürede çok geniş toprakları nasıl kazandırdığını, kişiliğinin neden bu kadar sert olduğunu merak ediyorum.(Yavuz Sultan Selim)

O zamanlarda ülke geleceği ve güvenliği için gösterilen çabanın arkasındaki kaynak ve gücü merak ediyorum.( Mustafa Kemal Atatürk)



TARİH EĞİTİMİ BÖLÜMÜ İLE PEDAGOJİK FORMASYON ALAN TARİH BÖLÜMÜ  
ÖĞRENCİLERİNİN MERAK ETTİKLERİ TARİH KONULARININ KARŞILAŞTIRILMASI

**Merak Edilen Tarihi Olaylar**

Tarih Eğitimi Bölümü ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Bölümü öğrencilerinin en çok merak ettikleri tarihi olaylar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. En Çok Merak Edilen Tarihi Olay

Tarihi Olay	Tarih Eğitimi Bölümü Öğrencileri	Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Bölümü Öğrencileri	Toplam
İstanbul'un Fethi	4	11	15
Ankara Savaşı	4	5	9
Vaka-i Vakvakiye	0	7	7
Kurtuluş Savaşı	0	5	5
Malazgirt Savaşı	0	5	5
Kürşat Olayı	0	4	4
Kazıklı Voyvoda Olayı	0	4	4
Kavimler Göçü	0	4	4
Türklerin Göçü	3	0	3
Celali İsyanları	0	3	3
Kadeş Savaşı	0	3	3
Otrar Olayı	2	0	2
I.ve II. Dünya Savaşları	0	2	2
Haçlı Seferleri	0	2	2
Diğer	40	46	86

Tarih Bölümü öğrencileri tarafından en fazla merak edilen olaylar sırasıyla İstanbul'un Fethi, Vaka-i Vakvakiye, Ankara Savaşı, Kurtuluş Savaşı ve Malazgirt Savaşı olmuştur. Tüm olaylara bakıldığında öğrencilerin 58 farklı tarihi olaydan söz ettiği görülmektedir.

Tarih Eğitimi Bölümünde okuyan öğrencilerin en çok merak ettikleri olaylar ise sırasıyla İstanbul'un Fethi, Ankara Savaşı ve Türklerin Göçü olmuştur. Tüm olaylara bakıldığında öğrencilerin 44 farklı tarihi olaydan söz ettiği görülmektedir.

Her iki tarafta da öğretmen adaylarının tarihsel meraklarının daha çok Osmanlı Tarihine odaklandığı görülmektedir.

Merak edilen tarihi olayların tematik dağılımı incelendiğinde, bunların ağırlıklı olarak siyasi/askeri tarih içeriğine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç tarihin toplumsal, ekonomik, dini, kültürel,



bilimsel, sanatsal ve diğer boyutlarının yeteri kadar ele alınmadığını ve ihmal edildiği şeklinde yorumlanabilir.

İlgili görüşler şöyledir:

Türk Tarihinin dönüm noktası olan olayı elbette merak ediyorum. (İstanbul'un Fethi)

Vakanın yaşandığı koşulları tam anlamıyla bilmek isterdim. Neden engel olunmadığını tam anlamıyla öğrenmek isterdim.(Vaka-i Vakvakiye)

### Merak Edilen Tarihi Dönemler (Tarihler)

Tarih Eğitimi Bölümü ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Bölümü öğrencilerinin en çok merak ettikleri tarihi dönemler (tarihler) Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. En Çok Merak Edilen Tarihi Dönem (Tarih)

Tarihi Dönem (Tarih)	Tarih Eğitimi Bölümü Öğrencileri	Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Bölümü Öğrencileri	Toplam
Tarih Öncesi	12	8	20
Türkiye Yakın Tarihi	5	14	19
Osmanlı Yükselme	0	16	16
Osmanlı Kuruluş	6	9	15
Ortaçağ	0	13	13
Osmanlı Yıkılma	3	7	10
Milli Mücadele	5	6	11
Cumhuriyet	0	7	7
Diğer	23	21	44

Tarih Bölümü öğrencilerinin en çok merak ettikleri dönemler sırasıyla Osmanlı Yükselme Dönemi, Türkiye Yakın Tarihi ve Ortaçağ'dır.

Tekeli'nin (1998: 203) belirttiği görüşler burada savunulabilir: "Öğrencilerin ilgileri bir yandan günümüze yaklaştıkça, öte yandan kendi kimlikleriyle özdeşleştirdikleri dönemlerle artmaktadır". Yani öğrenciler içinde bulunduğu dönemi ve toplumu anlamak istemektedirler.

Tarih Eğitimi Bölümünde okuyan öğrencilerin en çok merak ettikleri dönemler ise sırasıyla Tarih Öncesi Dönemler (Paleolitik, Mezolitik, Neolitik ve Kalkolitik Dönem), Milli Mücadele Dönemi ve Osmanlı Kuruluş Dönemi'dir.

Dikkat çeken diğer bir nokta, Tarih Öncesi Dönemler, Milli Mücadele Dönemi, Osmanlı Kuruluş ve Türkiye Yakın Tarihi her iki öğrenci grubunun merak ettiği başlıca dönemlerdir.



TARİH EĞİTİMİ BÖLÜMÜ İLE PEDAGOJİK FORMASYON ALAN TARİH BÖLÜMÜ  
ÖĞRENCİLERİNİN MERAK ETTİKLERİ TARİH KONULARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Ortaya çıkan görüşler şunlardır:

Avrupa'nın o dönemde dini sapkınlıklarını ve kilisenin etkinliğinin insanlardaki izlerini merak ediyorum. Skolastik düşünceden kurtulan Avrupa'nın hızla zincirlerinin kırarak medenileşmesini merak ediyorum ve bu gelişim seyri dikkatimi çekiyor. (Ortaçağ)

O dönemde insanlar herşeyi baştan keşfetmek zorundaydılar. Doğada var olan bugün hepimizin bildiği şeyleri onlar ilk defa görüp keşfediyorlardı. Bu keşif ve doğayı öğrenme, onunla başa çıkma, hayatta kalma mücadelesini çok merak ediyorum. ( Tarih Öncesi Dönem )

**Merak Edilen Tarihi Mekânlar**

Tarih Eğitimi Bölümü ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Bölümü öğrencilerinin en çok merak ettikleri mekânlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Bölümü öğrencilerinin en çok merak ettikleri mekânlar Mısır ve Piramitler ile İstanbul şehri olmuştur. Toplam olarak 49 farklı mekândan söz eden öğrencilerin ifade ettikleri mekânlarda çeşitlilik dikkat çekmektedir.

Tarih Eğitimi Bölümü öğretmen adayları ise toplam olarak 35 farklı mekândan söz etmişlerdir. Farklı ülkelerdeki tarihi mekânlara dair meraklarının daha fazla öne çıktığı görülmektedir.

*Tablo 5. En Çok Merak Edilen Mekânlar*

Merak Edilen Mekân	Tarih Eğitimi Bölümü Öğrencileri	Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Bölümü Öğrencileri	Toplam
Mısır (Piramitler)	4	12	16
İstanbul	6	7	13
Ayasofya Müzesi/Camii	4	5	9
Balkanlar	5	4	9
Versay Sarayı	0	6	6
Orta Asya	0	5	5
Orta Doğu	0	5	5
Topkapı Sarayı	0	4	4
Bosna Hersek	0	4	4
Roma	0	4	4
İspanya	0	4	4
Alamut Kalesi	0	4	4
Ötüken	4	0	4
Diğer	30	37	67



Tarih Eğitimi Bölümünde okuyan öğrencilerin en çok merak ettikleri mekânların başında İstanbul gelmektedir. Balkanlar, Mısır (piramitler), Ayasofya ve Ötüken diğer merak edilen mekânlardır. Bu öğrenci grubunda da merak edilen mekânların çeşitliliği dikkat çekmektedir.

Buna ilişkin katılımcı örnekleri şunlardır:

Mısır'ı ve Piramitleri gizemli buluyorum. Piramitlerle ilgili hala bilinmeyenler olması dikkatimi çekiyor.(Mısır (Piramitler))

Birçok medeniyete ev sahipliği yapmış bu şehri merak ediyorum. (İstanbul)

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Osmanlı yükselme döneminin Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Bölümü öğrencileri tarafından en çok merak edilen konu olduğu görülmüştür. Fatih Sultan Mehmet ise en çok merak edilen padişah olmuştur. Tarih Eğitimi öğrencileri tarafından ise Tarih Öncesi Dönemler en çok merak edilen konu olmuştur. En çok merak edilen karaktere bakıldığında, bu isimlerin Mustafa Kemal Atatürk ve Yavuz Sultan Selim olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrenciler olumlu, başarılı olan durumları daha çok merak etmektedir.

Kütükoğlu (1991), tarihî olaylar arasında bir millet için zafer ve parlak nitelik taşıyanların işlenmesinin ve başarısızlıklar karşısında suskunluğun pragmatik tarih yazımı ve öğretiminin en önemli zaaflarından biri olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Ata, 1998). Safran (1996) da, pragmatik tarih öğretiminin sakıncalarını iki noktada toplamaktadır; Birincisi, toplumun yükselmesini amaçladığı için geçmişin bir çok olaylarını bırakıp, kendince gerekli olanları seçmesidir. Gerçekte tarihî olaylar akıp giden bir oluş içinde gerçekleşir. Her milletin tarihinde parlak zamanlar olduğu kadar, felaketli seneleri de vardır. İkincisi, seçme işinde asıl büyük görev tarihcîye düşmektedir. Bu bağlamda tarihçinin sezgileri ve sempatisi önem kazanmaktadır. Sonuç olarak, asıl gerçekleri gözden kaçırmadan, olduğu gibi aktarmak tarihçinin üzerine düşen en büyük görevdir (Akt. Ata, 1998).

Bu çalışmada ortaya çıkan diğer bir sonuç, tarihi karakter olarak kadınların yeteri kadar merak edilmemesi, başka bir ifadeyle kadının tarihte kendine yer edinememesidir. Burada “Tarih, gerçekten erkek odaklı mıdır yoksa tarih yazımında kadınlara yer mi verilmemektedir?” sorusu tartışılabilir. Tarih yazımı eril geleneklidir. Tarih yazımındaki cinsiyetçilik ve kadının ikinci plana atılması açığa çıkarılmalıdır (Spongberg, 2002).

Çakır (2001) ise bu konuyu destekler nitelikte geleneksel tarih yazıcılığının öznesinin erkekler olduğunu, erkeklerin yaşam pratiklerinden



TARİH EĞİTİMİ BÖLÜMÜ İLE PEDAGOJİK FORMASYON ALAN TARİH BÖLÜMÜ  
ÖĞRENCİLERİNİN MERAK ETTİKLERİ TARİH KONULARININ KARŞILAŞTIRILMASI

kaynaklanan olayları kendisine konu edindiğini belirtmiştir. Tarihi ise kadınların olmadığı, kahramanlık destanlarında ve savaş alanlarında kadın seslerinin hiç yankılanmadığı binaların tarihi olarak tanımlamıştır (Çakır 1996, s.223). Dolayısıyla her zaman ikinci planda kalan kadın, tarihte de kendine yer edinemeyerek hiçbir zaman tarihin öznesi konumunda olamamıştır.

Elbette görmezden gelinen sadece kadınlar değildir. Tarih, hayatın birçok alanına dokunmuştur. Burada düşünülecek nokta, tarihin siyasi ve askeri boyutları dışında merak ettiği bir tarihi konu olmayan bir öğretmenin öğrencilerinin tarihe merak duymasını nasıl sağlayabileceğidir.

Sonuçlara bir bütün olarak bakıldığında tarihte merak edilen konuların siyasi tarih konuları olduğu görülecektir. Bunu, tarih eğitiminde içerik olarak siyasi tarihe ağırlık verilmesi ve tarih ders kitaplarının siyasi tarih öğretimine yönelik hazırlanmış olmasının bir sonucu olarak görmek mümkündür. Tekeli (1998: 206)'nin "*Osmanlı tarihinin dönemlemesinde ve yazılmasında gelişme büyük ölçüde mekânsal yayılmayla özdeşleştirilmiş ve buna bağlı bir altın çağ yaratılmıştır. Siyasal başarılarla duyulan ilgiyi de buna bağlamak olanaklıdır*", ifadesi bu bağlamda çalışmada ortaya çıkan sonuçları destekler niteliktedir.

Elbette bu sonuçlar öğretmen adaylarının tarihin ekonomik, sanatsal, bilimsel, kültürel, sosyal vb. yönlerini merak etmedikleri anlamına gelmemektedir. Daha çok siyasi tarihe yoğunlaşmış bir tarih öğretiminde, öğretmen adaylarının diğer tarihi konulara yönelik muhtemel meraklarının sönebileceği unutulmamalıdır. Tekeli (1998:207) bu konulara ilginin görece düşüklüğünü, "*tarih derslerinde kullanılan Osmanlı tarihi anlatısının kurgusal özelliklerinin yarattığı duygularda aramak gerekir*" şeklinde yorumlamıştır.

Bu noktada öğretmenlere düşen görevler de mutlaka vardır. Öğretmenler, farklı bakış açılarının sınıfta ifade edilmesine fırsat vermeli, öğrencilere tarihsel anlatının ne olduğu, nasıl oluşturulduğu ve hangi amaçla yazıldığı öğretilmeli, öğrenciler ile diyaloga dayalı bir iletişim kurulmalı ve sürdürülmeli ve öğrencilere geçmişin inşasında dilin nasıl kullanıldığı öğretilmelidir. Zira hayatımızın içindeki her konunun tarihle bağlantısı vardır ve bu nedenle de her öğrenci tarihte kendi yaşamına yakın bir şeyler bulabilir ve bunları merak edebilir. Kılıçbay (1999), tarihe neden merak duyulması gerektiğini ve tarihin önemini şu şekilde açıklamaktadır: "*Tarihe niye meraklıyız? Atalarımızın şanıyla gurur duymak için mi? Her toplum eğer isterse kendine şanlı bir geçmiş inşa edebilir, bunun istisnası yoktur. Tarihe*





merak duymamızın ve bu alana kıt kaynaklarımızın bir bölümünü tahsis etmemizin asıl nedeni bugünü, -bize ait olan bugünü- daha iyi anlayabilmek, çözümleyebilmek ve geleceği daha güvenilir temeller üzerinde inşa edebilmektir.”

### KAYNAKLAR

- Altun, A. (2014). “Sınıf öğretmeni adaylarının tarih merakına yönelik bir inceleme”, *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3): 16-32.
- Altun, A. (2016). “Tarih merakına yönelik bir inceleme: Fen-Edebiyat Fakültesi ( AİBÜ ) Tarih Bölümü öğrencilerinin tarihe dair merakları”, *Turkish History Education Journal*, 5(2), 390-436
- Altunay Şam, E. (2007). “Amasya eğitim fakültesinde farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının tarih dersine ilişkin tutumları”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 1-19.
- Ata, B. (1998). *Tarih Öğretimine Bilimsel problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barton, K.C. & McCully, A.W. (2005). “History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives”, *Journal of Curriculum Studies*, 37 (1): 85-116.
- Barton, K.C. (2008). “Research on students' ideas about history”, In Levstik, L.S. & Tyson, C.A. (Eds.), *The Handbook of Research in Social Studies Education*, New York: Routledge, 239-258.
- Barton, K.C. (2001). “You'd be waiting about the past”: Social context of children's historical understanding in Northern Ireland and the USA. *Comparative Education*, 37(1), 89-106.
- Berktaş, F. (2001). “Kadın tarihi: Yeni bir gelecek için geçmişi geri almak”, *Cogito*, 29 (Güz): 270-282.
- Çakır, S. (1996). “Tarih içinde görünürlükten kadınların tarihine: Türkiye’de kadın tarihini yazmak”, *Kadın Araştırmalarında Yöntem* (Editörler: Çakır, S. ve Akgökçe, N) içinde. İstanbul: Sel Yayınevi, 222-229.
- Çakır, S. (2001). "Tarih Yazımında Kadın Deneyimlerine Ulaşma Yolları ", *Toplumsal Tarih*, 1: 38-45.
- Day, H.I. (1982). “Curiosity and the interested explorer”, *Nonprofit Management Leadership*, 21: 19-22.
- Demirel, M. ve Coşkun, Y.D. (2009). “Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (18): 111-134.





TARİH EĞİTİMİ BÖLÜMÜ İLE PEDAGOJİK FORMASYON ALAN TARİH BÖLÜMÜ  
ÖĞRENCİLERİNİN MERAK ETTİKLERİ TARİH KONULARININ KARŞILAŞTIRILMASI

- Güngör, E. (1993). *Sosyal Meseleler ve Aydınlar*, İstanbul 1993, Ötüken Neşriyat.
- Kaya, R. ve Demirel M. (2008). “Lise 3.sınıf öğrencilerinin tarih derslerindeki ilgi alanları: Erzurum örneği”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1): 163-177.
- Kılıçbay, M.A. (1999) “Osmanlıya requiem”, *Düşünen Siyaset*, 7(8): 11-14.
- Lévesque, S. (2003). “Bin Laden is responsible; it was shown on tape: Canadian high school students’ historical understanding of terrorism”, *Theory and Research in Social Education*, 31(2): 174-202.
- Levstik, L.S. & Groth, J. (2002). “Scary thing, being an eighth grader: Exploring gender and sexuality in a middle school U.S. history unit”, *Theory & Research in Social Education*, 30 (2): 233-254.
- Levstik, L.S. (2011). “Learning history”, In Mayeris, R.E. & Alexander, P. A. (Eds. ), *Handbook of Research on Learning and Instruction*, New York: Routledge, 108-126.
- Reio, T.G. (1997). *Effects of Curiosity on Socialization-Related Learning and Job Performance in Adults*. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi: Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Safran, M. (1993). “Değişik öğrenim basamaklarında tarih dersine ilişkin tutumlar üzerine bir araştırma”, *Eğitim Dergisi*, 4: 35-40.
- Safran, M. (2008). “Türkiye’de tarih eğitimi ve öğretimi”, *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi* (Editörler: Safran, M. ve Dilek, D.) içinde, 1. Baskı, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Spongberg, M. (2002). *Writing Women’s History since The Renaissance*, New York: Palgrave, Macmillan.
- Stern, D.N. (1973). *The Interpersonal World of the Child*. New York: Basic Books.
- Tekeli, İ. (1998), *Tarih Bilinci ve Gençlik, Karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye Araştırması*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Wohlwill, J.F. (1987). “Introduction”, In Görnitz, D. & Wohlwill, J.F. (Eds), *Curiosity, Imagination and Play*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1-21.
- Yıldırım, A. ve Şimsek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2003). “Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2): 181-190.





**M. HANEFİ PALABİYİK'İN\* TEMEL İSLÂMÎ İLİMLER  
ALEYHİNDE YAYDIĞI FİKİRLERE REDDİYE (I)**  
**(Yazarın Metodunun ve Fikirlerinin Umumi Tenkidi)**

**Rejecting M. Hanefi Palabiyik's Views and Based on Against Islam (I)**  
**(Method of Author and Common Criticism of Ideas)**

*Doç. Dr. Abdulkerim SEBER\*\**

**Özet**

Yazılarının genel temasını geleneksel İslâm anlayışının aleyhine kurduğunu gördüğümüz yazar Palabiyik, başta Kur'ân ve sünnet olmak üzere temel İslâmî ilimler aleyhinde, gerçeklerin hilafına bir takım görüşler ileri sürmüştür. İslâm'ın temel kaynaklarından sadece Kur'ân'ın metninin sübütununun sahih olduğunu istisna eden yazar, Kur'ân'ın metin yapısı ve muhtevasıyla alakalı asılsız kavramlar kullanmıştır. Geleneğe ait bütün ilimlerin ve disiplinlerin güvenilmezliğini ilan eden; tefsir, hadis, fıkıh, tasavvuf gibi ilimlerin daha sonraki nesiller tarafından dine mal edildiğini iddia eden Palabiyik, dinin yeniden inşa edilmesi ve İslâm tarihinin yeniden yazılması gerektiği tezini savunmuştur.

Yazarın genel metodunu değerlendirdiğimiz bu çalışmamız, onun geleneksel İslâm dini hakkında verdiği bu hükümlere derinlemesine yaptığı araştırmalar neticesinde ulaşmadığını göstermiştir. Yazarın, son yıllarda İslâm âleminde yapılan muhtelif tezlerden hareketle oluşturduğu düşüncelerinin pek çoğunun, yanlış genellemelerden, şâz görüşlerden, zanni-tahmini bilgilerden meydana geldiği görülmüştür. Yazarın iddialarının hemen hemen hiç birisi özgün araştırmaların mahsulü değil; aksine tek taraflı, ideolojik ve yüzeysel derlemelerdir. Bizce güvenilir olan Kur'ân, sünnet ışığında gelişen geleneksel İslâmî ilimler veya Buhârî ve Müslim gibi İslâm âleminin üzerinde ittifak ettiği şaheserler değil, yazarın ilim adına yazdıklarıdır. Bu çalışmamız yazar hakkındaki bu kanaatimizin doğruluğunun ispatıyla alakalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** İslâm, Kur'ân, Tefsîr, Hadis, Fıkıh, İslâm Tarihi.

\* Prof. Dr. M. Hanefi PALABİYİK, AÜ, İlahiyat Fak. Öğretim Üyesidir.

\*\* Doç. Dr. Abdulkerim SEBER, AİÇÜ, İslâmî İlimler Fak. Öğretim Üyesidir.





### Abstract

The claims that M. Hanefi Palabıyık put forward in his work called *Sözlü Tarih / Sözlü Gelenek Ve Hadis Kitapları Sahih-i Müslim Örneği (Oral History/Oral Tradition And Hadith Books The Example of Sahih al-Muslim)* were dealt with and evaluated in this essay. In his essay, Palabıyık concluded that the whole Islamic culture is an oral culture based on his groundless thesis that the Qur'an is an addressing. The author claimed in his above-mentioned essay that the basic resources of the religion like the Sunnah, fiqh (jurisprudence), tasawwuf (sufism), siyar (biography of the Prophet) and Islamic history, except the Qur'an, were not so sound as to be relied upon in terms of sanad (chain of narrators) and that they needed to be rebuilt. Having listed the claims put forward by Mu'tazila and orientalist against the religion of Islam, the author could not put forward an original view belonging to him. Palabıyık did not use the original resources related to the field of the issues he dealt with; besides, he perverted the views dealt with in some resources, abusing them for his own purpose. In our opinion, none of the statements of the author on the Qur'an and the other evidences of the religion of Islam has any scientific value. This work, in which especially the claims of the author is dealt with, consists of the analyses and criticism of his views on the Qur'an, which is the basic resource of Islam.

**Key Words:** Islam, Quran, Commentary, Traditional, Canon Law, Islamic History.

### GİRİŞ

Orijinal ifadesiyle; “*Bârîka-i hakikat müsademe-i efkârdan ortaya çıkar*” denilmiştir. Bizim de bundan asla şüphemiz yoktur. Yapıcı olduğu sürece tenkitlerin, ilmi ihtilafların bertaraf edilmesine olan katkısı inkâr edilemez bir gerçektir. Tenkidimize konu olan yazar Palabıyık da akademisyenin görevinin eleştirmek olduğunu söylemektedir. Yazısının yaklaşık 6 sayfalık bir bölümünde eleştirinin önemine dikkat çeken ve “*Eleştir beni; Eleştir de, kendimi tanıyayım*” diyen yazarın önemli arzularından birisi eleştirilmektir.<sup>1</sup> Dolayısıyla bu samimi ifadelerinden hareketle yazarın düşüncelerine yapacağımız eleştirilerin kendisini tanımaya yardımcı olmasını ümit ediyoruz. Aslında bir akademisyenin görev tanımının yapıldığı bu söz, yanlış değil; ancak eksiktir. Bu söz, “*Akademisyenin görevi, sadece*

<sup>1</sup> M. Hanefi Palabıyık, (İTSS) “*Akademik Siyer Yazıcılığı*”, (Sîret Sempozyumu / Türkiye’de Sîret Yazıcılığı / Yay. Hz. Tahsin Koçyiğit), İSAM, Ankara 2012, s. 134, 144-149.



*eleştirmek değil, aynı zamanda adil ve tarafsız bir şekilde araştırarak yanlışları düzeltmektir” şeklinde olmalıdır. Böylece selefin dini araştırmalarda asırlarca uyguladığı cerh-tadil kaidesinin, gerçek bir akademisyenin görevinin kendisinde veciz bir şekilde ifadesini bulduğu bir prensip olduğu ortaya çıkmış olacaktır. Bize göre hiçbir ilim adamının görevi sadece eleştirmekten ibaret değildir.*

Bir vesileyle tanışmış olduğumuz Sayın M. Hanefi Palabiyik’in, başta sahamıza yakın gördüğümüz çalışmaları olmak üzere, bazı makalelerini okuduk. Aslında bir İslâm tarihçisi olan yazarın İslâmî ilimlerin istisnasız bütün şubeleriyle alakalı bir takım farklı fikirlerin sahibi olduğunu gördük. Dolayısıyla yazarın, ortak akla, mantığa, Kur’ân’a, sünnete ve Müslümanların ittifakına aykırı düşüncelerine kendi zaviyemizden ilmi bir tenkitte bulunmayı bir görev olarak telakki ettik.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Bu konuda Sayın M. Hanefi Palabiyik’a kadar tenkit edilmesi gereken pek çok kimsenin olduğu söylenebilir. Böyle bir itiraza hak vermemek de elde değildir. Çünkü M. Hanefi Palabiyik kendisini yakinen tanıdığımız birisi değildir. Dolayısıyla hasmımız da değildir. Ancak neden Hanefi Palabiyik? Sorusunun cevabını öncelikle vermek isteriz. Esasen meselemiz şahıslarla değil, fikirlerdir. M. Hanefi Palabiyik’in sempatzanı olduğunu iddia eden bazı kimselerin tahrikkâr davranışları bu reddiyelerimizin gündeme gelmesinin en önemli saikidir. Mezkûr kimselerin, Mekke müşriklerinden, günümüze kadar geçen süreçte İslâm dini aleyhindeki çürütülmüş şaz görüşlerini, Üniversite talebelerine kaynak göstermeksizin ilim adına yayma konusunda adeta ideolojik bir seferberlik ilan etmeleri, düşüncelerine referans olarak da zaman zaman M. Hanefi Palabiyik’i zikretmeleri, bizi hocayı tanımaya ve çalışmalarını değerlendirmeye sevk etmiştir. Bu çalışmada vahiy, mucize, keramet, melek cin ve benzeri ne varsa -Kur’ân’la sabit olsa bile- bunları arzusuna göre tevîl etmekten çekinmeyen mezkûr kimselerin sıklıkla dile getirdikleri M. Hanefi Palabiyik’in yaymaya çalıştığı görüşleri ele alacağız. Gerçi bunların savundukları düşüncelerin XX. Yüzyılda Mısır’da ortaya çıkan ıslahatçılara ait düşünceler olduğunu kaynaklarıyla biliyoruz. Bu fikirlerin gerçek sahiplerini öğrenebilmek için Zeki Mübarek, Heykel Paşa, Mustafa Merâgî ve Şeltût gibi birkaç ismin kitaplarına göz atıvermek kâfidir. Diğer taraftan bu fikirlerin gerçek sahipleriyle mücadele eden son devir Şeyhü’l-İslâmlarından Mustafa Sabri Efendi’nin eserlerine de bakılabilir. Söz gelimi Şeyh Şeltût, Kur’ân’daki Şeytan tasvirinin cahiliye Araplarının inancına uygunluğunu Şeytan’dan maksadın bu âleme yayılan şer mefhumlar olduğunu iddia etmektedir ki, bütün bu görüşler mezkûr kimseler tarafından savunmaktadır. (bkz. Mustafa Sabri, “*el-Kavlü’l-Fasl*”, 22; Davudoğlu, “*Din Tahripçileri*” s. 118) Mesela yine bu kimselerin ortaya attığı iddialardan birisi de, namaz, hac, oruç gibi ibadetlerin cahiliye Araplarının kalıntıları olmasıdır. Keza Rasûlullah (sav)’in Kur’ân’dan başka mucizesinin olmadığıdır. Heykel Paşa’ya ait bu iddia hakkında Mustafa Sabri Efendi bir kitap telif etmiştir. (bkz. Mustafa Sabri, *el-Kavlü’l-Fasl*, 18) Yine Kur’ân âyetleriyle sabit olan icmâ prensibini inkâr eden ve bazı âhâd haberlerin icmâdan daha





Konuya girmeden önce bazı hususlara dikkat çekmemiz gerekiyor:

Birincisi yazarın savunduğu fikirlerin, ilk defa kendisi tarafından üretilmiş akademik, ilmi düşünceler ve orijinal fikirler olmadığıdır. Bu durum, ileride daha net bir şekilde anlaşılacaktır. Ancak daha işin başında peşin hükümlü olmamak prensibinden hareketle başlığımızda bunları yazarın kendi düşünceleri olarak ifade ettiğimizi kaydetmeliyiz. Zira bize göre yazar, başta Mutezile ve müsteşrikler olmak üzere, Ehl-i Sünnet dışındaki gruplara ait geleneksel İslâm dini aleyhindeki bir takım iddiaları tali kaynaklardan derlemek suretiyle meydana getirmiştir. Oldukça büyük iddialarda bulunan yazar, bunların büyüklüğü nispetinde akli, nakli delillere ve temel kaynaklara müracaat etmemiştir. Üstelik eline aldığı kaynaklardaki pek çok bilgiyi de usulünce kullanamamış, istifade ettiği kaynaklardaki konuların tamamını okumadan ve yazarlarının vardığı sonuçları dikkate almadan, cımbızlama yöntemiyle seçtiği cümleleri şahsi düşüncelerine mesnet yapmıştır. Bunları ileride delilleriyle ortaya koyacağız. Hâsılı çalışmamızın omurgası yazarın çalışmaları hakkındaki bu tespitlerimizin ispatıyla alakalı olacaktır. Ancak burada şunu da ilave etmeliyiz ki; bu çalışmalarımız sadece bir reddiyeden ibaret olmayıp aynı zamanda bir takım ilmi tespitleri de ihtiva etmektedir.

İkincisi, bu çalışmalarımız, yazarın bütün iddialarını tek tek ele alıp çürütmek gayesine matuf değildir. Zira yazara ait bütün iddiaların makale çapındaki çalışmalarla cevaplanamayacağını itiraf etmemiz gerekir. Yazarın Kur'ân ile alakalı iddialarını, Kur'ân hakkındaki makalemizde; hadisle ilgili iddialarını hadisle alakalı makalemizde ele alacağız. Bir kaç makale olarak planladığımız bu reddiyelerimizde her ne kadar yazarın başta Kur'ân ve

değerli olduğunu savunan mezkûr kimselerin bu görüşü de Nazzâm'a aittir. (bkz. Gazâli, "İtikatta Orta Yol" s. 191). Ezanın Bizans Hıristiyanlarından alındığına dair görüş Winsink'e aittir (Saïd el-Mersîfî, "el-Müsteşrikûn ve's-Sünne", 51) Bütün bu görüşler mezkûr kimseler tarafından kendilerine ait bir keşifmiş gibi savunulmaktadır. İslâmî ilimlerin bütün şubelerinde mütehassısmış gibi fikir yürüten, mütevatir olsun, sahih olsun her hadisi akli metotlarla eleştirme gayreti içine giren, salavat, zikir, ezan gibi Müslümanlara ait ne kadar değer varsa talebeler ve hocalar arasında bunlarla alay etmekte beis görmeyen bu kimseler adeta okullarda var olma sebeplerinin sadece bu fikirlerin yayılması olduğu intibahına sebep olmuşlardır. İlmî, medenî ve ahlaki bütün kuralları hiçe sayan bu kimselerle konuşmamızın bir anlamının kalmaması, bizi kalemle mücadeleye sevk etmiştir. Hâsılı bu çalışma, sükût ettiğimiz takdirde hakkı rahatsız etmeye sebebiyet vermiş olabileceğimize dair endişelerimizin bir mahsulü olarak ortaya çıkmıştır. Allah Teâlâ biliyor ki biz birini tenkit edelim diye yola çıkmadık. Bu ilimleri okumamızın gayesi de bu değildir. İhtilaftan kaçınmanın müstehap olduğuna da inanıyoruz. Ancak çeşitli kılıf ve kılıklarda ilhâdî fikirleri İslâmî fikirlermiş gibi yaymaya çalışanlara karşı her akademisyenin bir cevap hakkı olmalıdır. Bu çalışmamız da tamamen bu hakkın kullanılmasından ibarettir.



sünnet olmak üzere dinin asli unsurları hakkındaki iddialarından bazılarını cevaplamış olsak da, yazarın bütün iddialarının bu çalışmalarda ele alınmasının kolay olmadığını ifade etmeliyiz. Zira yazar, İslâmî ilimlerin bütün şubeleriyle ilgili birbirinden farklı görüş ve iddiaların sahibidir. Diğer bir ifadeyle yazar, Kur'ân'ın sübûtu dışında İslâmî ilimlere ait neredeyse hiçbir şeyin sahih olmadığını iddia etmektedir. Dolayısıyla biz bu cevabi yazımızda teferruat üzerine değil, yazarın metodu üzerine yoğunlaştığımızı söyleyebiliriz. Yani yazarın gelenek hakkındaki iddialarının asla doğru olmadığını, onu bu sonuçlara ulaştıran metodunun gayr-i ilmi olduğunu gözler önüne sereceğiz. Yazarın İslâm dininin temel kaynaklarına ve esaslarına dair düşünceleri aleyhindeki reddiyelerimizin birinci makalesi olan bu çalışmada, yazarın “Sözlü Tarih / Sözlü Gelenek Ve Hadis Kitapları: Sahîh-i Müslim Örneği” ve “Akademik Siyer Yazıcılığı ve Sözlü ve Yazılı Kültür Ayırımında Kur'ân” adlı yazılarını esas aldık. Ne var ki yazarın benzer konularla alakalı diğer bazı çalışmalarına da atıflarda bulunduk.

## A. YAZARIN GÖRÜŞLERİ

### 1. Yazarın Savunduğu Görüşler

Yazarın sadece iki çalışmasında ortaya attığı iddialardan bazılarını burada sıralayabilirsek, okuyucular bize bir nebze olsun hak verebileceklerdir. Aksi takdirde okuyucularımızın bizim macera peşinde koştuğumuz zannına kapılmaları ihtimal dâhilindedir. Mesela “Sözlü Tarih / Sözlü Gelenek Ve Hadis Kitapları: Sahîh-i Müslim Örneği” başlıklı makalede İslâmî olan her şey eleştirilmiş, dolaylı da olsa Kur'ân ve Hz. Peygamber (sav) de bundan nasibini almıştır.<sup>3</sup> Bu yazıda sünnet, fıkıh, tasavvuf, İslâm tarihi siyer ve benzeri İslâm kültürüne ait ne varsa hedef tahtasına oturtulmuş yeniden ele alınarak inşa edilmesi gerektiği iddia edilmiştir.<sup>4</sup> Söz konusu çalışmalardan ikincisi ise yazara ait “Akademik Siyer Yazıcılığı” adını taşıyan ve elli küsur sayfadan oluşan bir tebliğdir. Ne yazık ki yazarın sadece bu iki yazısı bile

<sup>3</sup> Yazar zaman zaman İslâm dinine inandığını Hz. Peygamber (sav)'in peygamberliğinden şüphe etmediğini ifade etmiştir. Biz bu konularda yazarın beyanlarını esas kabul ediyoruz. Ancak Hz. Peygamber (sav)'i ve ümmetini de maalesef küçük gördüğüne dair beyanlarını da çalışmalarında görmüş bulunuyoruz. İleride yazımızın “Müellifin Özgün Görüşleri” bölümünde bu konuyu daha geniş bir şekilde ele alacağız.

<sup>4</sup> Mesela bkz. Palabıyık, “Sözlü Tarih Sözlü Gelenek ve Hadis Kitapları / Sahîh i Müslim Örneği” İslâmî İlimler Dergisi. (Yıl 3. Sayı 2. Güz) Ankara 2008, s. 142-143.





İslâm dini aleyhinde üç ciltlik bir kitapla cevap verilebilecek isnatları taşımaktadır.

Bu iki yazıda ortaya atılan iddialardan bazıları özetle şöyledir:

*Asr-ı Saadetteki toplumun kültürünün, sözlü kültür olması hasebiyle Kur'ân ve hadisler sözlü kültür olarak ele alınmalıdır. Kur'ân bir hitaptır. Hitap olması hasebiyle tabi ki kitap da değildir. Kur'ân metninin sıhhati hariç, Kur'ân ve tefsiri etrafındaki rivayetler, tefsirler, tüm hadis metinleri, hadis şerhleri, siyer ve İslâm tarihi kitapları güvenilirmezdir.<sup>5</sup> Tasavvufa, fıkıh usulüne ve fıkhâ dair hiçbir şey sahih değildir; Sonradan uydurulmuş şeylerdir.<sup>6</sup> Kur'ân dışındaki bütün dini metinler tartışmalıdır.<sup>7</sup> Ne var ki Kur'ân ve hadis metinleri de bir takım zaafı taşımaktadır.<sup>8</sup> Kendilerindeki algı bozukluğu nedeniyle eski İslâm âlimleri Hz. Peygamberi tam anlayamamışlardır.<sup>9</sup> Bundan dolayı da Hz. Peygamber (sav), Müslümanlar tarafından gereğinden fazla büyütülmüş, kendisine insanüstü bir rol çizilmesinden endişe etmiş, korktuğu da başına gelmiştir.<sup>10</sup> Başta Rasûlullah (sav)'in ümmetine mahsus mucize ve keramet olmak üzere, maûnet, istidraç, mehdi, deccal, şefaât vs. inançlar uydurulmuş olup daha sonraları yazılan akâit kitaplarına girmiştir.<sup>11</sup>*

Bu iddialar öylesine kesif ki, sadece “Sözlü Tarih / Sözlü Gelenek Ve Hadis Kitapları” adlı yazısının her bir cümlesi bir iddia mesabesinde olup yazıda yazarın geleneksel İslâmî anlayışın lehinde bir tek cümlesini bulabilmek için azami bir çaba sarf etmeniz gerekir. İslâm dinine ait her şeyi kıyasıya eleştiren ve bunda asla sınır tanımayan yazarın zaman zaman İslâm kültüründen sadece Kur'ân metninin sübûtunun sıhhatine vurgu yapması da ilginçtir.<sup>12</sup> Kur'ân hakkındaki görüşlerini de ayrı bir çalışmada ele alacağımız için konunun teferruatına girmiyoruz. Ancak bizce yazarın Kur'ân'ı istisna etmesinin muhtemel sebebi, bunu İslâm'ın bütün değerlerine her türlü taarruzu yapabilmeyen teminatı olarak görmesidir. Zira Kur'ân'ın sübûtu da

<sup>5</sup> Palabıyık, “Akademik Siyer Yazıcılığı” 178.

<sup>6</sup> Palabıyık, “Akademik Siyer Yazıcılığı” 174.

<sup>7</sup> Palabıyık, “Akademik Siyer Yazıcılığı” 176.

<sup>8</sup> Palabıyık, “Sözlü Tarih” 130.

<sup>9</sup> Mesela bkz. “...Buna göre eğer algıda bozukluk varsa tepki ve sonuçta da bir farklılaşma olacaktır. İşte bizim başkalarıyla dolayısıyla klasik âlimlerle aramızdaki farklılığın altında yatan temel faktörün algılanan gerçeklikte yattığını düşünmekteyim” Palabıyık, “Akademik Siyer Yazıcılığı”, 159.

<sup>10</sup> Palabıyık, “Akademik Siyer Yazıcılığı” 157-160.

<sup>11</sup> Palabıyık, “Akademik Siyer Yazıcılığı” 164-165.

<sup>12</sup> Mesela bkz. Palabıyık, “Akademik Siyer Yazıcılığı” 139.





yazarın güvenmediğini ilan ettiği rivayetlerle sabittir. Yazar, hiçbir yazısında bir âyetle dahi olsun istidlalde bulunmuş değildir. Âdeta yazar için bütün İslâmî ilimler, sadece tenkit edilmek için var olan dokümanlardır. Üstelik bunlar yazara göre geleneksel İslâm aleyhinde vesika olmaktan başka bir şey ifade etmemektedir. Binaenaleyh yazarın medih dolu zannettiğiniz cümlelerinde bile geleneksel İslâmî ilimler kıyasıya eleştirilerek, İslâm camiasına büyük bir haksızlık yapılmıştır.

Yazı boyunca zincirleme bir üslupta devam eden bütün iddialar ciddiye alındığı takdirde ortaya şöyle bir tablo çıkmaktadır:

**“Kur’ân dışında on beş asırlık İslâm dinine ait ortada kayda değer güvenilecek bir şey bulunmamaktadır. Kur’ân da zaafarla dolu bir metinden ibarettir. Tarihte Hz. Muhammed diye birisi yaşamış olup, bugün elimizde onun getirdiği Kur’ân mevcuttur; ancak Kur’ân ne muhatapları tarafından doğru bir şekilde anlaşılmış ne de Hz. Peygamber (sav)’in sünneti Müslümanlar tarafından korunmuştur. Adeta daha önceki milletlerin kendi kitaplarını tahrif ettikleri gibi, sünnet de Müslümanların elleriyle tahrif edilmiştir. İslâmî ilimlerden diğerleri ise, daha sonra gelen tefsirciler, fıkıhçılar, hadisçiler, kalamcılar, İslâm tarihçileri ve tasavvufçular tarafından din adına uydurulmuştur. Bugün İslâm denilen din bundan ibarettir”.**<sup>13</sup>

## 2. Yazarın Referansları

Bilindiği gibi İslâm dininde ihtilafa sebep olan belli başlı meseleler vardır. Mesela tarihte neshi reddedenlerin bir elin parmaklarını geçtiğini söyleyemeyiz. Kur’ân’da neshin olmadığını iddia eden H. V. asırda Ebû Müslim-i Horasânî’nin olduğu bilinmektedir. Bu konuda karşımıza İXX. ve XX. asırlarda da üç-beş isim çıkmaktadır.<sup>14</sup> Bunların da tek dayanağı ve referansı Ebu Müslim’dir. XXI. Asırda neshi kabul etmediğini söyleyen birisinin, Ebû Müslim’in görüşünü benimsiyorum, demesi daha ilmidir.

<sup>13</sup> Krş. Palabiyik, “Akademik Siyer Yazıcılığı” 142-143.

<sup>14</sup> Mısır’da tanınmış rahiplerden “ed-Dîn fî Nazari’l-Akli’s-Sahîh” adlı eserin müellifi Dr. Muhammed Tevfik Sıtkı da Kur’ân’da neshin varlığını kabul etmemektedir. 1906’da *Menar Mecmuası*’nda yazdığı “en-Nâsîh ve’l-Mensûh” adlı makalesinde bu konudaki görüşünü etraflıca açıklamıştır. Türkiye’de Ömer Rıza Doğrul da bu görüşü savunanlardandır. “Tanrı Buyruğu” adlı eserinin mukaddimesinde konuya dair bir bölüm ayırmıştır. “Lâ neshâ fî’l-Kur’âni Limâzâ?” adlı eserin müellifi Abdülmüteâl Muhammed el-Cebrî de Kur’ân’da neshin bulunduğunu reddetmektedir. İdris Şengül, “Ulûmu’l-Kurân Konusu Olarak Nâsîh ve Mensûh” Diyanet İlmî Dergi, Ankara, 2002, C. XXXVIII, Sayı: 3, S. 104.





Çünkü bu görüş ilk defa onun tarafından ortaya atılmıştır. Keza melek, cin, şeytan ve mucize gibi inançların inkârı, Mutezile'den sonra ilk defa İXX. Asırda Mısır'da ortaya çıkan ıslahat hareketine ait fikirlerdir.<sup>15</sup> Bu konularda fikir yürüten kimselerin başta mucizelerin reddi olmak üzere, pek çok konuda Mısır'daki ıslahatçı düşüncelere sahip kimseleri kaynak göstermesi gerekir. Bunların kimlere ait görüşler olduğunun gizlenmesi ilmen doğru değildir.

İ'tizâlî ve isti'râkî<sup>16</sup> faaliyetler arasında bir münasebetin bulunup bulunmadığına dair elimizde kesin bir delil olmamasına rağmen, müsteşriklerin Mutezile'den hiç etkilenmediğini söyleyemeyiz. Aksine i'tizâlî düşüncelerin oryantalizm için bulunmaz bir fırsat olduğunu düşünebiliriz. Bu iki grubun bazı görüşlerindeki paralellik bu iddiamızın ispatı için yeterlidir. Diğer bir ifadeyle i'tizâlî ve isti'râkî düşüncelerin ortak yönü, İslâm dinindeki ihtilafları esas almalarıdır. Dolayısıyla Mutezile'nin düşünceleriyle müsteşriklerin açıklamaları arasındaki benzerliği ortaya koyan müsteşrikler cephesinden de pek çok örnek bulmak mümkündür. Hadislerin pek çoğunun Yahudi-Hıristiyan veya cahiliye Arap kültürünün ürünü olduğunu iddia edenler özellikle müsteşriklerdir.<sup>17</sup> Goldziher'in, tefsir, hadis, fıkıh ve tasavvuf gibi konulardaki hadisler üzerinde şüphe uyandırmaya çalışan oryantalistlerin başında geldiği bugün pek çok kimse tarafından bilinmektedir.<sup>18</sup> Çünkü başta Goldziher olmak üzere müsteşrikler, İslâm dininin Yahudiliğin ve Hıristiyanlığın tesirinde geliştiğini iddia etmektedirler. Hadislerin güvenilirliğine dair iddiaların da sistemli bir savunucusu Goldziher'dir. Yazarımızca da dillendirilen İslâm fikhının güvenilirmez olduğu iddiasının banisi de odur. Keza İslâm hukukunun Roma hukukundan etkilendiğine dair iddialarda aynı müsteşrike aittir.<sup>19</sup> Binaenaleyh her ne kadar

<sup>15</sup> Mustafa Sabri, *el-Kavlü'l-Fasl*, Matbaatü İsâ el-Bâbî el-Halebî, Kahire 1321, s. 21-22.

<sup>16</sup> "İstişrak" ve "Oryantalizm" kelime olarak ayrı ayrı kökenden geliyor olsalar da mana itibarıyla aynıdır. Yani bunlar aynı hedefte birleşen ve İslâm'ı aynı gayeyle araştıran Batılılar için kullanılan iki farklı terimdir. Ancak Arapça olan iştirak "müsteşrik" yerine aynı manaya gelen ve İngilizce menşeli "oryantalizm" kullanılır olmuştur. Bkz. Yahya Murad, "İftirâatü'l-Müsteşriqîn ale'l-İslâm" Dâru'l-Kütübü'l-İlmiyye, Beyrut 2004. s. 15.

<sup>17</sup> Sarıkçıoğlu, Ekrem, "Batı Dinler Tarihinde İslâm" (Uluslararası Birinci İslâm Araştırmaları Sempozyumu), DEÜ Yayınları, İzmir, 1985.s. 220-221.

<sup>18</sup> Mesela bkz. Akgün, Hüseyin, "Goldziher ve Hadis" Araştırma Yayınları, Ankara 2014. s.14, 22, 23, 24, 27, 29, 96, 108, 114, 115.

<sup>19</sup> Mustafa es-Sibâî, "el-İstişrak ve'l-Müsteşrikûn" el-Mektebetü'l-İslâmi, Beyrut 1979, s. 21-23.



kendisi aksini iddia etse de<sup>20</sup> yazarımızın başta Kur'ân hakkındaki görüşleri olmak üzere, sünnet, icmâ, fıkıh ve benzeri konularda yaymaya çalıştığı düşünceler, tamamen i'tizâlî ve istiştirâkî düşüncelerdir.

### 3. Yazarın Kullandığı Kaynaklar

Bir düşüncüyü orijinal veya özgün kılan bir takım unsurlar vardır. Bunların başında onun referansları ve kaynakları gelir. Mesela Müslim'in tenkit edilebilmesi için, kaynaklarımızın ekseriyetinin Müslim'in yaşadığı asra ait olması beklenir. Diğer bir ifadeyle, böyle bir çalışmada en az Müslim veya onun muadili eserlerin kaynak gösterilmesi gerekir. Hâlbuki yazarımızın *Sahih-i Müslim* ile alakalı çalışmasında Müslim'in lehindeki rivayetlere yer verilmezken, o dönemde yazılmış ve adı *Sahih* olan onlarca kaynaktan hiç birisi mukayese için bile kullanılmamıştır.<sup>21</sup> Sadece Müslim'in aleyhinde olduğu düşünülen bazı açıklamalar derlenmiş ve müellif aleyhinde olumsuz bir imaj oluşturulmuştur. Müslim'in Hocası Buhârî'ye dahi söz hakkı verilmemiştir. Bu çalışmada en azından Buhârî'nin adı geçmeliydi. Bir yerde Müslim varsa orada Buhârî mutlaka olmalıdır. Müslim'in eleştirildiği çalışmada, Zührî, Süyûtî, İbn Hacer ve İbn Salah gibi eski hadis hafızlarının görüşlerine, eserlerine iltifat edilmediği gibi, Leknevî, Abdulfettah Ebu Gudde, Gumârî ve Elbânî gibi son dönemdeki hadisçilerine de yer verilmemiştir. Daha doğrusu, yazı, tarafı ve görüşü belli olan son dönem bazı akademisyenlerin görüşleri üzerine oturtulmuş, onlara kıymet verilmiş; ancak ömrünü sünnete adayan hadis âlimleri unutulmuştur. Eserde Müslim'le alakalı yüzlerce hadis tenkit edilmiş ne yazık ki bir hadisin şerhine dahi müracaat etme ihtiyacı hissedilmemiştir. Yazar nakli delillerle tenkit edilmesi gereken Müslim'i sadece akli delillerle tenkit etmiştir. Makalede tenkit edilen Müslim'in şerhleri, hatta en meşhur şerhi olan Nevevî'nin şerhi de kullanılmamıştır. Görebildiğimiz kadarıyla yazarın Müslim'i tenkit ettiği yazısında kullandığı Arapça orijinal kaynak sadece İbn Hıbbân'ın *Sahih*'inden ibarettir. Yazar, bu kaynağı da başkasından naklen dipnot gösterebilmiştir. Gerçi Palabiyık'ın *Sahih-i Müslim*'i eleştirdiği makalesinde dahi Müslim'in

<sup>20</sup> Palabiyık, "Akademik Siyer Yazıcılığı"137.

<sup>21</sup> Mesela Mustafa Göktaş, bunlardan 25 tanesini zikretmektedir. Bu kaynakların bazılarının kütüphanelerden temin edilmesi mümkündür. <https://mmustafagoktas.wordpress.com/2008/10/11/sahih-kitapları/>



tercümelerini kullandığı ve eseri başkalarını dilinden tenkit ettiği anlaşılmaktadır.<sup>22</sup>

Durum siyer yazıcılığında da farklı değildir. “*Akademik Siyer Yazıcılığı*” adlı çalışmasında yazar, Urve b. Zübeyr, Eban, Zührî, Musa b. Ukbe, Yakub b. Utbe, İbn İshak, İbn Hişam, Vâkıdî, Taberî, İbn Sa’d, Mesudî, Kadî İyâz, İbn Cevzî, İbn Haldun, İbn Hacer el-Askalânî, Süyûtî, Kastâlânî, Ahmet Cevdet Paşa, Mahmud Esad ve Nişancızâde Mehmed Efendi gibi meşhur tarihçilerden hiç birinin ismine hiç yer verilmemiştir. Yazarın yazısının tamamına yakını Batı’lı kaynaklar oluşturmaktadır.<sup>23</sup> Yani

<sup>22</sup> Mesela 24. Dipnot Müslim’in Mukaddimesinden verilmiş, aynı konuya devam eden yazar, Müslim’in Mukaddimesinden vermesi gereken 25. Dipnotu, Özafşar’dan vermiştir. Müslim gibi bir şaheseri tenkit etmek için yola çıkan yazardan hiç olmazsa, Müslim’in Arapça orijinal mukaddimesinden Özafşar’ın anlattıklarını bulup çıkarması beklenirdi. Bu durum bir yönüyle onun Özafşar’a güvendiğini kadar Müslim’e güvenmediğini gösteriyor olsa da, diğer yönüyle araştırmasının derinliği hakkında da bir kanaat vermektedir. Bu konuyu hadisle alakalı çalışmamızda daha net bir şekilde ortaya koyacağız. Yazarla ilgili iddialarımız için bkz. Palabıyık, “*Sözlü Tarih*” 132.

<sup>23</sup> Yazarın yazılarında çoğunluğu teşkil eden eserler batılı kaynaklar olduğu için öncelikle bunları gösterelim: Jacques Barzun-Henry F. Graff, “*Modern Araştırmacı*” (çev. Fatoş Dilber), Tübitak Yayınları, Ankara, 1998; Enzo Traverso, “*Geçmiş Kullanma Klavuzu-Tarih, Bellek, Siyaset*” (çev. Işık Ergüden), Versus Yayınları, İstanbul, 2009; Christian Meier, “*Bilim ve Tarihin Sorumluluğu*” (çev. A. Tartanoğlu / S. Aydın), İmge Yayınları, Ankara, 2001; Eric Hobsbawm, “*Tarih Üzerine*” (çev. Osman Akınhay), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1999; John Berger, “*Görme Biçimleri*” (çev. Yurdanur Selman), Metis Yayınları, İstanbul, 2002; R. G. Collingwood, “*Tarih Tasarım*” (çev. Kurtuluş Dinçer), Gündoğan Yay. Ankara, 1996; John Tosh, “*Tarihin Peşinde*” (çev. Özden Arıkan) İstanbul, 1997; Stephen Caunce, “*Sözlü Tarih ve Yerel Tarihçi*” (çev. B. Bülent Can-Alper Yalçınkaya), İstanbul, 2001; Özge Yazar, “*Anlatı Metinlerinde Metin Dünyasını Belirginleştiren Dilsel Düzenlemeler*” (AÜSBE), basılmamış YLS, Ankara, 2006; John J. Jondon, “*Kelimelerin Büyüklüğü Dünyası ve İletişim*” (çev. Murat Çetinkaya), İstanbul, 1995; John R. Searle, “*Söz Edimleri – Bir Dil felsefesi Denemesi*” (çev. R. Levent Aysever) Ayraç Yayınları, Ankara, 2000; Paul Ricoeur, “*Söz Edimleri Kuramı ve Etik*” (çev. Atakan Altınörs), Asa Yayınları, İstanbul, 2000; Atakan Altınörs, “*Anlam Doğrulama ve Edimsellik*” Alfa Yayınları, İstanbul, 2001; Walter Porzig, “*Dil Denen Mucize*” I-II (çev. Vural Ülkü) KTBY, Ankara, 1985; Jack Goody, “*Yaban Aklın Eleştirilmesi*” (çev. Koray Değirmenci), Dost Yayınları, Ankara, 2001; Mustafa Köylü, “*Psiko-Sosyal Açından Dini İletişim*” Ankara, 2003; Walter J. Ong, “*Sözlü ve Yazılı Kültür, Sözlü Teknolojileşmesi*” (çev. S. Postacıoğlu Banon), İstanbul, 2003; F. Robert Palmer, “*Semantik Yeni Bir Anlambilim Projesi*” (çev. Ramazan Ertürk) Ankara, 2001; William, Rowell Randall, “*Bizi Biz Yapan Hikâyeler / Kendimizi Yaratma Üzerine Bir Deneme*” (çev. Şen Süer Kaya) İstanbul, 1999; Peter Burke, “*Afişten*



yazılacak olan Müslümanlara ait siyer kitabı için yazara göre ortada muteber bir tane İslâmî kaynak olmadığı gibi yazar tarafından kendisine güvenildiği bildirilen bir Müslüman müellif de yoktur. Buna karşılık, siyerin inşâsı fikrinin ortaya atıldığı yazıda Ernest Nolte, Promete, Herkül, Heliodorus, Ginzburg, Sherlock, Holmes, Annales, Paul, Ricoeur, Collingwood, Michelet, Hegel Marx, Spengler, Toynbee, Tosh vs. ön plana çıkmışlardır.

#### 4. Yazarın Metodu

Yazarın ele aldığımız çalışmalarında takip ettiği metodunun ortaya çıkarılmasının işimizi kolaylaştıracağını düşünerek konuya öncelikle yöntem üzerinden yaklaşmak istiyoruz. Yazarın metodunu dört maddede hulasa etmemiz mümkündür. Bunlar; genelleme yapma, bir konudaki mevcut çalışmaları istismar etme, zan / tahmin yürütme ve şâz görüşleri derleme şeklinde özetlenebilir. Bunları burada sırasıyla ve örnekleriyle göstereceğiz.

*Heykele Minyatürden Fotoğrafa Tarihin Görgü Tanıkları*” (çev. Zeynep Yelçe), İstanbul, 2003; Pierre Nora, *“Hafıza Mekânları”* (çev. M. Emin Özcan) Ankara, 2006. Genel çerçevesiyle buraya kadar verdiğimiz eserler, yazarın İslâmî ilimleri eleştirdiği yazılarında öne çıkan kaynaklardır. Bunların hiç birisinin konusu tefsir, hadis, İslâm tarihi, fıkıh değildir. Yani bunlar İslâmî ilimler sahasında yazılmış Goldziher ve Nöldeke gibi müsteşriklere ait eserler olsaydı yazarı anlamamız mümkündü. Yukarıdaki eserlerin pek çoğu batıdan tercüme edilmiş sahamızla alakası olmayan dokümanlardır. Maalesef tefsir, hadis, İslâm tarihi gibi kaynakların güvenilirmez oldukları, yeniden inşa edilmeleri gerektiği yukarıda saydığımız kaynaklara dayanılarak iddia edilmiştir. Yazarın kullandığı ikinci grup kaynaklar ise İslâmî ilimlerle alakalı kaynaklardır. Ne var ki bunlar içinde de bir takım kıymetli eserler bulunmasına rağmen sahanın orijinal kaynakları olduğu söylenemez. Daha doğrusu bunlar, yazarın kullanmak zorunda kaldığı kaynaklar olup bazıları şöyledir: M. Hamidullah, *“el-Vesâiku's- Siyâsiyye / Hz. Peygamber Döneminin Siyasi, İdari Belgeleri”* (çev. Vecdi Akyüz), İstanbul, 1999; M. Hamidullah, *“İslâm Peygamberi I-II”* (çev. Salih Tuğ), İstanbul, 1991; İbrahim Canan, *“Kütüb-i Sitte Muhtasarı Tecüme ve Şerhi”* Akçağ Yayınları, Ankara, 1988; Tayyip Okiç, *“Bazı Hadis Meseleleri Üzerine Tetkikler”* İstanbul 1959; M. Hamidullah, *“Muhtasar Hadis Tarihi ve Sahife-i Hemmam b. Münebbih”* (çev. Kemal Kuşçu), İstanbul, 1966; Abidin Sönmez, *“Rasûlüllah'ın Diplomatik Münasebetleri”* İstanbul, 1984; el-Azamî, *Asr-ı Saadette Vahiy Kâtipleri, Mustafa Ağırman, “Asr-ı Saadette Ordu ve Savaş Stratejisi, Bütün Yönleriyle Asr-ı Saadette İslâm”*; Şakir Gözütok, *“İlk Dönem İslâm eğitim Tarihi”* Ankara 2002; İbrahim Canan, *“Peygamberimizin Okuma Yazma Seferberliği ve Öğretim Siyaseti”* İstanbul, 1984; Dursun Yıldırım, *“Türk Bitiği Araştırma-İnceleme Yazıları”* Ankara, 1998; Ömer Özpinar, *“Hadis Edebiyatının Oluşumu”* Ankara, 2005; Osman Güner, *“Ebu Hüreyre'ye Yönelik Eleştiriler”* İstanbul, 2001; Hasan Cirit, *“Halkın İslâm Anlayışının Kaynakları-Vaaz ve Kıssacılık”* İstanbul, 2002; Ramazan Balcı, *“Ebu Hüreyre”* İstanbul, 2003; Talat Koçyiğit, *“Hadis Tarihi”* Ankara, 1981; İsmail Lütü Çakan, *“Hadis Edebiyatı”* İstanbul, 1996.





### a. Genelleme Yapma

Yazarın en sık başvurduğu metotlardan birisi, oldukça münferit hadiselerden genel hükümlere ulaşmasıdır. Tabirimiz hoş görülürse hemen hemen her konuda habbe yapan yazar, geçmişten örneğini bulduğu ve olumsuz olduğunu düşündüğü bazı görüşler üzerine hükümler koyarak basit bir mantıkla genellemelerde bulunmakta, bunları da külli kaideler olarak sunmaktadır. Mesela “Rasûlullah (sav) zamanında okuma oranı az olduğu için halkın kültürü sözlü kültürdür. Kur’ân da Rasûlullah (sav) zamanında nazil olmuştur. Dolayısıyla Kur’ân da bir sözlü kültürdür.”

Yazarın bu genellemesini kendi dilinden aktaralım:

“...Rasûlullah (sav)’in sözlerinin zaten söz olduğu için ayrıca ona sözlü gelenek / sözlü kültür olarak yaklaşmanın zait olduğu düşünülebilir. Ancak Kur’ân’ın da Allah’ın sözü olması dolayısıyla ona da sözlü kültür ürünü olarak bakılmasının zaruretinin aynen hadisler için de geçerli olduğunu düşünmekteyiz. Çünkü Kur’ân gibi hadisler de önümüzde metin olarak durmakta ve bir metnin taşıdığı tüm özellik, güç ve zaafı taşımaktadır...”<sup>24</sup>

Hâlbuki yazarın kendi yazılarında bile bu iddialarını çürütebilecek delillerin bulunması mümkündür. Mesela yazarın şu paragrafı kendi iddiasını tamamen boşa çıkartmıştır:

“Rasûlullah (sav) zamanında Kur’ân vahiylerinin yazılması, bir takım siyasi sulh ve ittifak antlaşmalarının yazıya geçirilmesi, nüfus sayımının yapılması, hükümdarlara mektuplar yazılması, emânnâmeler ve bazı alım-satım vesikalarının oluşturulması, askere katılanların kayda geçirilmesi bazı kimseler verilen imtiyaz ve iktâ vesikaları valilere ve komutanlara gönderilen emirname ve talimatnameler, istihbarat mektupları, zekâtla ilgili açıklamalar, şahsi istekler üzerine verilen vesikaların bulunması ile bir takım mektuplar ve vasiyetnamelerin kaleme alınması ve Rasûlullah (sav)’in okur-yazarlık faaliyetlerine ağırlık verip seviyeyi yükseltmesi bile, toplumun sözlü kültür özelliklerini taşıdıklarını iptal etmemektedir...”<sup>25</sup>

Adeta asr-ı saadette kayda girmeyen hiçbir şeyin kalmadığı kendi ifadeleriyle sabit tarihi bir vakıa olmasına rağmen yazar, toplumun yazılı kültür özelliklerini taşımadığını ifade etmekle kendisini tekzip etmiştir. Doğrusu yazarın yukarıdaki paragrafının son hüküm cümlesi “...toplumun sözlü kültür özelliklerini taşıdıklarını iptal etmektedir...” şeklinde olmalıdır.

<sup>24</sup> Mesela bkz. Palabıyık, “Sözlü Tarih” 130.

<sup>25</sup> Palabıyık, “Sözlü Tarih” 128- 129.





Bizce yazar kendisinin verdiği hükmü, yine ifadeleriyle çürütüyor. Yani yazarın son cümlesi bu şekilde düzeltildiği takdirde paragrafı mantıklı bir hatadan kurtulmuş ve zorlama ile verilen hüküm ortadan kalkmış olacaktır.

Aynı konuda yazara ait diğer bir açıklama ise şöyledir:

*“Kur’ân’ın taşıdığı hitap / sözlü gelenek özelliklerini ortaya koyan bir çalışmanın yapılması, aynı hususta diğer İslâmî bilim alanları üzerinde de çalışmalar yapılmasının gerekliliğini göstermektedir. Çünkü aslında Kur’ân gibi yazılı metin olarak önümüzde durmasına rağmen, aynı özelliği çok daha fazlasıyla tarih ve hadis metinlerinde de görmekteyiz...”*<sup>26</sup>

Öncelikle şunu söyleyelim ki Kur’ân’ın sözlü kültür olduğunu kim kabul etmiş ki, diğer İslâmî bilim dallarının da sözlü gelenek olduğuna dair çalışmalar yapılsın. Diğer taraftan, bilindiği gibi, kıyasın bir mantığı, illeti, makîsi ve makîsün aleyhi olur. Yazar bir kıyas yapıyor; ancak yaptığı kıyaslarda bunların hiç birisi belli değildir. Üstelik kıyas bir zaruretten dolayı yapılır. Bize göre Kur’ân ile sünneti birbirine kıyas etmeyi gerektirecek bir zaruret de yoktur. Bunların tedvin ve kitabet süreçleri, metotları birbiriyle aynı değildir ki kıyas edilsin.<sup>27</sup> Yani aynı konuyla alakalı farklı ifadelerine başvurduğumuz yazarın neyi neye kıyas ettiği anlaşılamamaktadır. Zira hadislerin de Kur’ân gibi vahiy olduğuna dair görüşleri bir kenara bırakırsak, Kur’ân’ın Allah kelâmı olduğunda bir şüphe yoktur. Yazarın Kur’ân’ı hadise kıyas etmesinin arka planında onu da hadisler gibi Peygamber (sav)’in sözleri olduğunu iddia eden düşüncenin tesirinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu konuyu yazarın Kur’ân anlayışına karşı yazacağımız ikinci tenkit yazımızda daha teferruatlı bir şekilde ele alacağız.

#### **b. İstismar Etme**

Kaynaklar konusunda riayet edilmesi gereken kaidelerden birincisi, bunların ilk el kaynaklar olmasıdır. İkincisi de bu kaynakların yerli yerince kullanılması ve eserin yazarına ait ana fikirlerin çarpıtılmamasıdır. Sizden her zaman istifade ettiğiniz kaynağın sahibi olan yazarın görüşüne katılmanız istenmez. Yazarın görüşüne katılırsınız yahut katılmazsınız; ancak haklı bulduğunuz konularda onu takdir eder; yanlış bulduğunuzu da tenkit

<sup>26</sup> Palabıyık, “Sözlü Tarih” 129.

<sup>27</sup> Yazarın, bu kanaatimizi destekleyen ifadeleri de yok değildir. Mesela yazar, “...Dolayısıyla Kur’ân-ı Kerim haricindeki klasiklerimizin tamamının birinci el ve doğrudan aktarım değil, ‘ikinci el ve işlenmiş malzeme’ olarak görülmesinin doğru olacağı kanaatindeyim...” diyor. Aslında yazarın bu ifadesi, Kur’ân-ı Kerim’in diğerlerinden farklı düşünülmesinin gerektiğini de ortaya koymaktadır. Sadece Kur’ân’ın sahih olduğunu iddia eden yazar, bize göre, kendi tezlerini tamamen çürütmektedir. Bkz. Palabıyık, “Akademik Siyer Yazıcılığı” 139.





edersiniz. Bu da bir kaynağı bütün olarak ele almanızı ve değerlendirmenizi gerektirir. Yazarın bir cümlesinin bağlamından koparılarak cımbızlama yöntemiyle seçilmesi ve onun yazarın kastetmediği bir sonuca basamak yapılması suiistimal olur.

İstismar, eserinden alıntı yapılan yazarın konuyla alakalı esas görüşünün verilmemesi şeklinde olabildiği gibi, yazarın tali cümlelerinden birisinin cımbızlama yöntemiyle çekilerek kastetmediği manada kullanılması şeklinde de olabilir. Yazarın yazılarından bu iddiamızı ispatlayabileceğimiz pek çok örneği burada zikredebiliriz. Mesela yazarın “...*Tasavvuf kültürüne ve hatta fıkah usulüne ilham veren birçok hadis bile sahih olmadığı malumdur*”<sup>28</sup> diye ortaya attığı tasavvufi hadisler hakkındaki iddiasını dayandırdığı kişilerden birisi olan Muhittin Uysal, hadislerin yeniden inşa edilmesi gerektiğini iddia eden yazarımıza mukabil bu genellemeye şöyle karşı çıkmaktadır:

**“İsmail Hakkı İzmirli'nin de belirttiği gibi, ahlak-tasavvuf kitaplarındaki hadislerin hepsinin veya çoğunun uydurma oldukları şeklindeki genellemelerin ilmi ve objektif araştırmalarla teyit edilmediği görülmektedir. Nitekim incelediğimiz eserlerde bulunmayan çok zayıf hatta asılsızlar dâhil ortalama %12'ye tekabül etmektedir. Yalnız mevzu olanlar hesaplanırsa bu oran %10'lara düşecektir. Bunun anlamı tasavvuf kitaplarının mevzu hadisler ihtiva etme bakımından abartıldığı kadar kötü olmadığıdır. Tahminlerimize göre tefsir ve fıkah kitapları içinde yapılacak benzer bir çalışma tasavvuf kitaplarından çok farklı bir sonuç vermeyecektir.”**<sup>29</sup>

Yazarımız, Muhittin Uysal'ın tasavvufi hadisleri savunmak için kaleme aldığı eserini içinden birkaç cümleyi seçerek tasavvufi hadislerin pek çoğunun uydurma olduğuna dair tezine dayanak yapmıştır. Hâlbuki bunlar, Uysal'ın nihai kanaatini ifade eden cümleleri değildir. Uysal, başkalarının iddiasını naklettiği bu cümleleriyle problemi ortaya koymaktadır. Palabıyık'ın kaynak gösterdiği diğer eserlerde de durum, bu örnektekinden farklı değildir.

Yazarın, sünnet ve hadisle alakalı iddialarını sünnetle alakalı görüşlerine dair reddiyemizde ele alacağımız için burada teferruata girmeyeceğiz. Ancak yazarın metodunun ortaya çıkması için Süleyman Doğanay ve A. Tahir Dayhan'ın tezlerinden yaptığı alıntılardan kısaca bahsetmek istiyoruz.

<sup>28</sup> Palabıyık, “*Akademik Siyer Yazıcılığı*” 174.

<sup>29</sup> Krş. Palabıyık, “*Akademik Siyer Yazıcılığı*” 174, Muhittin Uysal, “*Tasavvuf Kültüründe Hadis*” Ensar Yayınları, İstanbul, 2012, s. 673.





Öncelikle klasik kaynaklarda bir başlık halinde yer almayan *râvî tasarrufu* gibi bir konunun bir hadis problemi olarak ele alınıp işlenmesi ve bundan bir tez meydana getirilmesi bizce takdire şayan bir husustur. Bu bakımdan bu yönüyle Doğanay'ı tebrik etmemiz gerekir. Elbette ki her ilmin olduğu gibi hadis ilminin de kendilerine has problemleri vardır. Doğanay, tezinde bu konuyu hadis ilminin verileri ışığında ele almış ve hatırı sayılır bir eser ortaya koymuştur.<sup>30</sup> Bundan daha akademik ve ilmi bir davranış olamaz. Ancak Palabıyık, bu tezi hadislerin güvenilirliği ve yeniden inşa edilmesi gerektiğine dair düşüncesinin referansı kabul etmiştir ki Doğanay bunu yapmamıştır. Doğanay'ın bunu yapmadığına daha doğrusu bir hadisçi olarak hadislerin yeniden inşa edilmesi gerektiği fikrinde olmadığına dair elimizde bir delilimiz var ki oda Doğanay'ın yeniden inşa fikrinin müsteşriklere ait olduğunu ifade etmesidir.<sup>31</sup>

Doğanay, hadislerdeki *râvî tasarrufu*yla alakalı problemlerin tasnifine, bunların çözümüne kafa yormuş bir hadisçi olarak kitabını da iki bölüme ayırmıştır.<sup>32</sup> Yazar Palabıyık, Doğanay'ın mezkûr kitabının bu problemin sebeplerinin anlatıldığı bölümü neredeyse tamamen kullanmış; ancak çözümünüyle alakalı ikinci bölümden nedense hiç bahsetmemiştir.<sup>33</sup> Yani Doğanay'ın *râvî tasarrufu*yla ilgili görüşlerini birden fazla çalışmasında değerlendiren yazar, konunun mahiyetiyle alakalı olarak bir cümle bile sarf etmemiştir.<sup>34</sup> Halbuki Doğanay bütün gücünü ele aldığı hadis probleminin çözümü için kullanmıştır.

Keza yazar, Ahmet Tahir Dayhan'ın hadislerdeki tashîfle alakalı ilmi çalışmasını da kendi düşüncelerine alet etmiştir.<sup>35</sup> Şöyle ki; tashîf, bir hadis problemi olup, Dayhan'ın tezi de bu problemin çözümüne dayalıdır. Buna mukabil Palabıyık'ın iddiası, hadislerde tashîf bulunduğu için bütün hadislerin uydurma oldukları etrafında yoğunlaşmaktadır. Bundan dolayı Palabıyık, bu tezin sadece kapağıyla ilgilenmiş, tezin hazırlanmasının sebebine sonucuna,

<sup>30</sup> Bkz. Süleyman Doğanay, “*Oryantalistlerin Hadisleri Tarihlendirme Yaklaşımları*” MÜİFV. Yayınları, İstanbul, 2013, s. 17-52.

<sup>31</sup> Doğanay, “*Oryantalistlerin Hadisleri Tarihlendirme Yaklaşımları*” 58-69.

<sup>32</sup> Bkz. Doğanay, “*Hadis Rivayetinde Ravi Tasarrufları ve Doğurduğu Problemler*” İsam Yayınları, İstanbul 2009. Birinci Bölüm, Râvî Tasarrufları ve Sebepleri, 29-101. İkinci Bölüm, Problemler ve Çözüm Yolları, s. 101-208.

<sup>33</sup> Bkz. Palabıyık, “*Sözlü Tarih*” 136, 137, 143, 145,

<sup>34</sup> Bkz. Palabıyık, “*Akademik Siyer Yazıcılığı*” 154 -155; “*Sözlü Kültür*” 136-137.

<sup>35</sup> Bkz. Palabıyık, “*Akademik Siyer Yazıcılığı*” 174; ST, 137.





problemlerin izalesine temas etmek şöyle dursun, içinden bir cümle bile nakletmemiştir.<sup>36</sup>

A. Tahir Dayhan hadislerdeki tashiflerden kaynaklanan zorlukların izalesi hakkında şunları ifade ediyor:

*“Hâlbuki bazen aynı hadisin diğer varyantlarını bulmak yahut üzerinde şârihlerin neler dediğini görmek maksadıyla farklı kaynaklara müracaat ettiğimiz de hadis metni ya da râvî isimlerinde önemli bazı farklılıkların meydana geldiğini fark ederek hayrete düşeriz. Sırasıyla; önce matbaanın neden olduğu dizgi/baskı hatasından, sonra müstensihlerin neden olduğu kalem/yazım hatasından, en sonra da imlâ/istimlâ esnasında râvilerin işitme/aktarma hatasından şüphe duyarız. Çoğu zaman bu şüpheyi eserin aslını, sadece yazılı olarak değil, aynı zamanda şeyhinden şifahen de elde etmiş yani “rivayet hakkını” elinde bulunduran ilk dönem musanniflerinden birinin eserine başvurarak veya benzer eserler arasında mukayese yaparak izale etme yoluna gideriz.”<sup>37</sup>*

Hadislere yaklaşımda, yazarımızla Doğanay ve Dayhan gibi hadisçiler arasındaki fark, yazarın hadislerin güvenilirliğini iddia etmesi ve diğer taraftan yeniden inşâ gibi, esasî müstesriklerle ait bir niyetini de açığa vurmasıdır. Diğer iki hocamızın bu konulara yaklaşımı ise, hadis ilminin bir problemine samimiyetle çare arıyor olmalarıdır. Yapılması gereken de budur.

Yazarın Kur’ân’ın kültür olduğuna dair görüşü de yine kendisine ait orijinal bir buluş değildir. Kur’ân’ın kültür olduğuna dair düşüncenin arkasında Kur’ân’ın tarihselliğini savunan Halefullah’ın olduğu dipnotlardan anlaşılmaktadır.<sup>38</sup> Aslında tarihsellik denilince ilk akla gelen kimselerden birisi de Fazlur Rahman’dır. Kur’ân’ın kültür olduğuna dair bir konuyu işleyen bir kimse öncelikle konuya bu kimselerden başlamalı hatta Halefullah’ın bu tezi ortaya attığı zamanlardaki Mısır’da oluşan tepkiye de kısaca değinmeli, lehte ve aleyhteki delilleri toplamalıdır. Henüz faraziye halindeki bu fikirler bize göre sübjektif görüşlerdir. Kur’ân bir sözlü kültür olmadığı gibi Arap Yarım Adasına mahsus tarihi bir *hitap* da değildir. Bu konunun teferruatını ilgili makalemizde ele alacağımız için bu kadarla yetinmek istiyoruz.

### c. Zan ve Tahmin Yürütme

Yazar, Müslim b. Haccâc el-Kuşeyrî’yi eleştirirken şöyle diyor:

<sup>36</sup> Bkz. Palabıyık, “Sözlü Tarih” 137.

<sup>37</sup> A. Tahir Dayhan, “Hadislerde Tashif ve Tahriif” (DEÜ, SBE, Basılmamış Dr. Tezi) İzmir 2005, s. 4-5.

<sup>38</sup> Bkz. Palabıyık, “Sözlü Tarih” 237.



“206-261/821-874 yılları arasında yaşamış olan Müslim, ömrünün yarısını Mutezile'nin hâkimiyetinin ve baskısının cari olduğu bir ortamda geçirmiştir. Çünkü birçoklarına göre Mutezile'nin devlet otoritesi ve devletin resmi mezhebi haline geldiği yaklaşık 198-232/813-846 yıllarını kapsayan dönem, Ehl-i Sünnet (Ehl-i Hadis) âlimleri ve halkı dışında ıztırabın hüküm sürdüğü bir dönem olmuştur. Devrin hükümdarları Me'mûn (198-218/842-847), Mu'tasım (218-228/833-842) ve Vâsık (228-233/242-247), Mutezile'nin doktrinini devletin resmi görüşü olarak benimsenmekle yetinmemiş, resmi organlar vasıtasıyla halkı da bu görüşleri kabullenmeye zorlamışlardır. (...) İşte böyle bir dönemden sonra eserlerini vermeye başlayan Müslim'in Sahîh'inde Mu'tezili fikirlere karşı cevap vermeye çalıştığını görmekteyiz.”<sup>39</sup>

Yazarın mantığından hareket edersek, Hz. Peygamber (sav)'in risâletinden de şüphe edilmesini gerektirecek sonuçlara ulaşılması mümkündür. Buna göre, peygamberliğinin büyük bir kısmını Mekke'deki aristokratların hükmünün cari olduğu bir ortamda geçirmiş olması hasebiyle Hz. Peygamber (sav) de müşriklerin menfi tesiri altında kalmış olmalıdır. Onlara reaksiyon olarak da İslâm diniyle ortaya çıktığını söylememiz icap eder ki bu düşünce yazarın mantığına göre doğru olsa da gerçeklere aykırıdır.

Esasen Mutezile ile mücadelenin Ömer b. Abdulaziz (101/719) ile başladığı bilinmektedir. Hatta Ömer b. Abdulaziz'in “âlimlerin ölümleriyle ilmin yok olup gittiğini” ifade ederken Mutezile de dâhil olmak üzere Ehl-i Sünnet dışı oluşumlara karşı mücadele verdiği bildirilmektedir.<sup>40</sup> Tâbiûnun büyüklerinden olan İbn Sîrîn (110/728)'in “Eskiden isnat sormazlardı, ne zaman ki fitne ortaya çıktı, hadislerin senetleri sorulmaya başlandı. Ehl-i Sünnet'e tabi olanların hadisleri kabul edildi. Ehl-i Bidat olanların rivayetleri kabul görmedi” dediği rivayet edilmiştir.<sup>41</sup> Keza İbn Sîrîn'in “Bu ilim bir dindir; dininizi kimden aldığınıza bakınız” dediği bildirilmiştir. Bu konuda Mâlik b. Enes, Firyâbî gibi bir takım hadisçilerin benzer açıklamaları vardır.<sup>42</sup>

Sonuç itibarıyla cerh-tadil mekanizmasının işletilmeye başlandığı bir dönem olarak karşımıza çıkan bu dönemde Müslim'in, ilhâdî düşüncelerin içine sızdığı Mutezile'ye karşı tenkitçi bir tutum izlemesi kadar tabi bir şey

<sup>39</sup> Palabiyik, “Akademik Siyer Yazıcılığı” 134.

<sup>40</sup> Ömer Özpınar, “Hadis Edebiyatının Oluşumu” Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2015, s. 19.

<sup>41</sup> Müslim, Mukaddime, I, 15; Hatîb el- Bağdâdî, Ebû Bekr Ahmed b. Ali b. Sâbit, “el-Kifâye fî Marîfeti Usûli'r- Rivâye” ts. yy. s. 122.

<sup>42</sup> Bkz, Bağdâdî, 122-125.





yoktur.<sup>43</sup> Bütün bunlar Ehl-i Sünnet dışı gruplarla mücadelenin altyapısının sahabe tarafından atıldığını göstermektedir. Tâbiûn kuşağının da onlara uyararak bu mücadeleleri yürüttükleri anlaşılmaktadır. Bütün bunlar dikkate alındığında, Buhârî ve Müslim gibi zatların eleştirilmesinin nerelere varacağı tahmin edilmesi hiç de zor değildir.

#### d. Şâz Görüşleri Derleme

Maddi alanda özgünlüğün ve dünyevi işlerde özgürlüğün olması gayet tabidir. Ancak insanların müşterek değerleri konusunda bireylerin sınırsızca özgür oldukları söylenemez. Yani kişiden kişiye değişkenlik arz etme özelliğine haiz olan bir şey, ilmî olamadığı gibi dînî de değildir. Binaenaleyh bu kabil fikirler özgün olsa da şâz olmaları itibariyle umumu ilgilendiren konularda asla delil olamaz. Siyaset, ticaret, mimari ve ziraat gibi işlerde herkes özgün ve özgür olabilir. Ancak din, hukuk ve ahlak gibi insanların ortak değerleri söz konusu olduğunda fertlerin özgürlüklerinin sınırsız olduğu düşünülemez. Dolayısıyla din hakkındaki münferit görüşlere itibar edilemez. Bu açıdan baktığımız da yazarın savunduğu fikirlerin tamamına yakını şâz görüşlerden oluşmaktadır. Bunu yazarın aşağıdaki paragrafında rahatlıkla görebiliriz:

“...Mesela mucize beraberinde keramet, maûnet ve istidrâcı; Mesih, mehdi, müceddit, deccal ve diğer kurtarıcı inançlarını; şefaât, peygamberlerin, velilerin, ebeveynin, şehitlerin, Kur’ân-ı Kerim’in Ve sairinin şefaâtini getirmiştir.”<sup>44</sup>

Bilindiği gibi, Kur’ân’da pek çok peygamberin mucizevi hallerinden bahsedilmektedir. İslâm akaidine göre velilerin kerametleri de hakıtır. Ancak son asırlarda mucizeler üzerinde bir takım operasyonların yapılmak istendiğini biliyoruz. Burada bu konuya etraflıca temas etme imkânımız bulunmamaktadır. Hâlbuki başta Musa-Hızır kıssasındakiler olmak üzere keramete delil olabilecek ve inkarı asla mümkün olmayan bir takım âyetler vardır.<sup>45</sup> Yazarın yukarıda reddettiği Mehdi konusunda da tevatür derecesindeki onlarca hadis, şefaât konusundaki yüzlerce hadis istisnasız

<sup>43</sup> Özpinar, 247.

<sup>44</sup> Palabıyık, “Akademik Sıyer Yazıcılığı” 164.

<sup>45</sup> Mesela bkz. Kehf, 15, 18; Yunus, 25, 37; Cürcânî, I, 464-465. Bu konuda teferruat için bkz. Nebhânî, Yusuf b. İsmail, “Camiu Keramati’l- Evliya” (Tahk. Abdolvâris Muhammed Ali), Daru’l-Kütübi’l-İlmiyye, Beyrut 2009, I, 13-20.



reddedilmiştir.<sup>46</sup> Şefaatin varlığı hakkındaki tevatür derecesindeki hadisler bir tarafa, şefaate alakalı bir takım âyetlerin delaletleri kesin olmasa bile bir çarpı da reddedilmesinin bizce ilmi bir veçhesi yoktur. Şefaate, Kur'ân, sünnet ve icma ile sabit bir hükümdür. Bizce Mutezile'nin bu konudaki görüşleri asla itibara layık olmayan şaz bir görüştür.<sup>47</sup> Biz bunlardan sadece ebeveynlerin şefaati meselesine temas etmek istiyoruz.

Mesela ebeveynlerin çocuklarına şefaatiyle alakalı hadislerin uydurma olduğunu iddia eden yazarın bu hükmünü bizzat Kur'ân âyetleri çürütmektedir. Bunlardan birisi, tamamen kıyamet, cennet ve cehennem hallerinden bahseden Tûr Sûresi'nde geçen şu âyettir: **“İman edenler ve onlara zürriyetlerinden (dünyada iken) kendilerine tabi olup da (ahirete imanla giden) kimseler! Onları (ahirette) zürriyetlerine katacağız. Kendilerinin amellerinden de hiç bir şey eksiltmeyeceğiz. Herkes kazandığı karşısında rehindir”**<sup>48</sup>

Dikkat edilirse bu âyet, babalarla başlamakta ve son cümlesiyle de babalara hitap etmektedir. Yani Allah Teâlâ müminlere eğer siz iman eder güzel ameller işlerseniz, sizin derecenizi hak etmeyen; ancak ahirete imanla göç eden çocuklarınız da Cennet'te yanınızda olacak ve sizin amellerinizden bir şey eksilmeyecek buyurmaktadır. Ebeveynlerin şefaati konusunda gayet açık bir âyettir. Bizce şefaatin en önemli Kur'ânî delillerinden birisi olan ve özellikle ebeveynlerin çocuklarına şefaate edeceğine delaleti sarıh olan bu âyette adeta kıyamet günündeki şefaate anlatılmaktadır. Ne var ki bu durum şefaate kelimesiyle ifade edilmediği için olsa gerek fark edilememektedir. Gerçi şefaate kelimesinin geçtiği bir takım âyetlerde de şefaatin hak olduğu açıkça görülmektedir. Mesela *“İnsanlardan ancak Rahmân'ın katında ahit alan/iman edenler şefaate salahiyetine sahiptir.”*<sup>49</sup>; *“Allah'ın dışındakilere ibadet edenler şefaate sahibi olamazlar; ancak bilerek hakka bilerek şahitlik edenler bundan hariçtir (Onlar şefaate edebileceklerdir.)”*<sup>50</sup>; *“Semalarda nice*

<sup>46</sup> Mesela Mehdi ile ilgili hadisler için bkz. Muhammed Enverşâh Keşmîrî, *et-Tasrîh limâ Tevâtere fî Nüzûli'l-*

*Mesîh* (Tahk. Abdulfettah Ebû Gudde) Mektebetü'l-Matbûâtî'l-İslâmiyye, Beyrut 2005, s.35-296.

<sup>47</sup> Ebu'l-Muîn Meymûn b. Muhammed en-Nesefî, *“Tasîratü'l-Edille fî Usûli'd-Dîn”* (Yay. Haz. Hüseyin Atay vd.), DİBY, Ankara, 2003, II, 397-404.

<sup>48</sup> 52. Tûr, 21.

<sup>49</sup> 19. Meryem, 87.

<sup>50</sup> 43. Zuhuruf, 86.





*melekler var ki şefaati hiçbir şekilde kimseye fayda veremez. Ancak onların şefaati Allah'ın şefaate izin vermesi, dilemesi ve kendisinden razı olmasından sonra (şefaati fayda verir.)”<sup>51</sup> Daha pek çok âyet ciddi bir şekilde ele alındığı takdirde şefaatin hak olduğunu haykırmaktadır.<sup>52</sup>*

Sonuç itibarıyla, Ehl-i Sünnet imamlarına ve selef âlimlerine karşı önyargılı olan kimseler de diğer pek çok konuda olduğu gibi, hakkında âyet olan belli başlı meselelerde bile yanlılabilmektedir.

### **B. YAZARIN METODUNUN TENKİDİ**

Burada yazarı birkaç yönden tenkide tabi tutacağız. Bunlar yazarın dili, üslubu, görüşleri ve metoduna dair hususlardır. Öncelikle yazarı dil ve üslup bakımından değerlendireceğiz.

#### **1. Yazarın Dili ve Üslûbu**

Üsluptan kastedilen şey, genellikle yazının teknik güzelliğiyle alakalı fesahat belagat kaidelerine uygunluğudur. Ancak bir fikrin orijinalitesi, dili kadar ortaya konuluş biçimi de önemlidir. Söz gelimi kendisinin popülerite olduğunu düşünerek okuyucuya her yönüyle çekidüzen vermeye çalışan kalemlerden her zaman istifade edilmesi mümkün olmaz. Keza okuyucunun hiçbir fikrine katılmayan ve daima ferdiyetçiliği önde tutan kalemler akıcı olsa da fikirleri insanlara sevimli gelmez. Üstelik fanatiklikle suçladığı<sup>53</sup> hedefindeki Ehl-i Sünnet kitlenin bütün değerlerinin uydurma olduğunu iddia eden yazar için de durum farklı değildir.

Yazarın kendi meslektaşlarına hitap ettiği bir yazısından, üslûbunu ortaya koyan bir numuneyi noktasına virgülüne hatta ünlemine dokunmadan şöylece aktarabiliriz:

*“...Maalesef kendilerini vaizlik-hocalık ve imamlıktan kurtaramayıp bilim adamı (!) olamamış akademisyenler de bu durumdan istifade ile birçok açıdan primlerini artırmaktadırlar. Çünkü genelde ilahiyatçılık özelde de siyer/tarih yazıcılığı kendisini doğuran hayranlığa olduğu kadar lanete de*

<sup>51</sup> 53. Necm, 26.

<sup>52</sup> Keza bkz. 20. Tâhâ, 109; 21. Enbiyâ, 28.

<sup>53</sup> Yazarın ifadeleri şöyledir: “Fanatiklerin basmakalıp düşüncelerine darbe vurmamak bilim ve fikir adamlarının görevidir; ancak ölçüyü fazla kaçırmak darbenin bizzat bilim ve fikir adamlarına inmesine ve onların yok olmasına zemin hazırlaması da mümkündür...” (Palabıyık, “Akademik Siyer Yazıcılığı” 134). İlim adamlarının bütün emeklerini çiğnedikten sonra, bin bir emekle topladıkları hadislerin uydurma olduğunu iddia ederek itibarlarıyla oynadıktan sonra böyle bir sözün ne anlam ifade ettiğini bilemiyoruz.



*neden olan, düzenli olarak sorgulanan ve hiçbir zaman çözümlenmeyen 'tarih, gelecek ve kehanet' arasındaki sürekli bir gerilimin meyvesidir...*<sup>54</sup>

Yazarın oldukça uzun yazısından aldığımız bu satırlardaki bütün hezeyanların peşine düşecek değiliz. Ancak İlahiyat Fakültelerini imam, vaiz, murakıp, müftü vs. din görevlilerini yetiştiren kurumlar olarak düşünürsek pek çok akademisyenin bu basamaklardan geçtiğini de kabul etmemiz gerekir. Din görevlisi olmanın ilim adamı olmaya mani olduğu nasıl iddia edilebilir? Yukarıda verdiğimiz parçada bir kimsenin gerçek akademisyen olabilmesi, adeta geçtiği bütün mesleki safhaları karalamasına ve önceki inandıklarını reddetmesine bağlanmaktadır. Bizce akademisyenlik bilgi çıtasının yükseltilmesi, taklidi, şifahi bilgilerin tahkike ve kitabi bilgilere dönüşmesi demektir. Diğer taraftan vaizlik, müftülük vs. vazifeler 'hocalık' adı altında zımnen eleştirilmektedir ki bu durum, bir akademisyenin kendi talebelerini ve camiasını tahkir etmesinden başka bir şey değildir. Akademisyenlik illaki bir şeyleri inkâr etmekle elde edilmesi gereken bir makam; akademisyen de bir şeyleri mutlaka inkâr eden kimse olarak görülmemelidir.

Saniyen bize göre genelde ilahi ilimlerin, özelde İslâmî ilimlerin hiç birisi lanete, isyana müstahak olmadığı gibi çözümsüz zannettiğimiz hiçbir mesele de çözümsüz değildir. İslâm tarihinin problemlerinin çözümlerini iyi niyetle İslami kaynaklarda arayanların elinin boş döneceklerini düşünmüyoruz. Ne var ki bu meseleler bakış açısına ve bakan göze göre değişir. Ancak kendi sorunlarımızın ve tarihimizin problemlerinin çözümünü sadece Batılı kaynaklarda ararsak çözüm üretmek şöyle dursun hiçbir zaman problemden kurtulamayız. Kendi sorunlarımızı tarihe mal etmeye hakkımız yoktur. Bize göre sorunlu olan tarih değil, tarihçilik anlayışıdır. Yukarıdaki sözlerin bir İslâm tarihçisinin kaleminden çıkması -bizce- İslâm dini ve yüce tarihi adına büyük bir talihsizliktir.

## 2. Önyargı ve Tarafgirlik

Bize göre yazar taraflı ve yanlıdır. Bazen de tarafını belli etmekten asla çekinmemektedir. Yazarın tarafını açığa vurduğu birkaç satırı ele alıp tahlil edelim:

*“Shakespeare’in Hamlet’i bile bir tarihçinin Danimarkalı vakanüvis Saxo Grammaticus’un çalışmasından değişiklikler yapılarak üretilmiştir.(...) Tarlalarımızda yetiştirdiğimiz ürünler, bir halkın afyonu olarak hasat edilebilir. Bu tür örnekleri kendi kültürümüzde de bolca bulmamız mümkündür... İster tefsir, ister hadis, isterse tasavvuf kaynaklı*

<sup>54</sup> Palabıyık, “Akademik Sıyer Yazıcılığı” 179.





*olsun birçok konu ‘üretilmiş ve türetilmiş’ olarak önümüzde durmakta ve ‘dini kültür’ değil, ‘din’ olarak kabul edilip tarihten temellendirildiği için kıyametler koparılmaktadır.’*<sup>55</sup>

Geleneksel İslâmî ilimlerin Müslümanları uyuşturan afyon olduğunu ihsas ettirmeye çalışan yazarımıza sormak istiyoruz; “Sizin ‘ürettiklerinizin’ ve ‘türettiklerinizin’ de bir kültürden ibaret olmadığının teminatı var mıdır?” Diğer bir ifadeyle “Selefın kitap ve sünnete dayalı bütün görüşleri kültür de, sizin hiçbir âyet ve hadis kullanmadan ulaştığınız düşünceleriniz kutsal mıdır?” İkincisi, selefın kitap ve sünneti merkeze alarak din adma söylediklerinin afyon olduğunu tereddütsüz söylüyorsunuz da, sizin aklınıza ve arzularınıza dayalı söylediklerinizin afyon olmadığından emin misiniz?

### 3. Özenti

Bize göre yazarın dilinde, üslubunda, XX. Yüzyılda zirveye çıkan; ancak son zamanlarda da inhitatı yaşayan Batı hayranlığının tesiri açıkça görülmektedir. Modası geçmiş cereyanların aşırı derecede tesirinde kaldığını gözlemlediğimiz yazarın yazılarından bazı örnekler vereceğiz. Sözelimi yazar, “*Ongun da ifade ettiği gibi*”<sup>56</sup> “*White ’nin belirttiği gibi*”<sup>57</sup> “*Michelet ’in deyimiyle*”<sup>58</sup> *Philip Arams ’ın dediği gibi*”<sup>59</sup> tarzındaki ifadelerle belirli bir kesimin görüşlerine azami derecede vakıf olduğunu ihsas ettirebilmek için gereksiz bir çaba sergilemiştir.

Mesela yazarın kullandığı Béderrida’nın “*Tarih sorun üretir, çözüm değil*”<sup>60</sup> sözü, onun tarih ilmine bakışını ve kimlere karşı nasıl bir özenti içinde olduğunu gösteren önemli bir örnektir. Kendi bağlamında belki de bir anlam ifade eden; ancak Müslümanlar için kesinlikle bir kıymet ifade etmeyen bu söz üzerine yazarımız, Kur’ân hariç, tefsir, hadis metinleri, hadis şerhleri, siyer-tarih kitaplarının tarihi oldukları için sorunlu olduğu tezini bina etmiştir. Hâlbuki bu söz, söyleyenin maksadının ve sözün bağlamının bilinmesiyle ancak bir anlam ifade eder. Sözün bağlamında değer kazandığı gibi, kullanıldığı her farklı bağlamda da muhtelif manalara gelmesi muhtemeldir. Diğer taraftan, bize göre tarih, sorun değil, çözüm üreten en önemli kaynaktır. Bizce, Béderrida’nın bağlamını bilmediğimiz bu sözüne, hiçbir İslâmî disipline güvenmeyen bir İslâm tarihçisinin tenkit ve tahlil etmeden senet

<sup>55</sup> Palabıyık, “*Akademik Siyer Yazıcılığı*” 142-143.

<sup>56</sup> Palabıyık, “*Sözlü Tarih*” 148.

<sup>57</sup> Bkz. Palabıyık, “*Akademik Siyer Yazıcılığı*” 141.

<sup>58</sup> Bkz. Palabıyık, “*Akademik Siyer Yazıcılığı*” 141.

<sup>59</sup> Bkz. Palabıyık, “*Akademik Siyer Yazıcılığı*” 184.

<sup>60</sup> Palabıyık, “*Akademik Siyer Yazıcılığı*” 178.





kabul etmesi kadar ibretimiz bir durum olamaz. Bünyesinde doğu kültürünün genlerinden bir miktar taşıyanlar böyle bir cümleyi kabul edemezler. Zira tarih denilince insanların aklına ancak İslâm tarihi gelir. Dolayısıyla İslâm tarihi neden hep sorun üretsin de çözüm üretmesin?

İkincisi, İslâm âleminde, tarihin önemine atıfta bulunan bir İslâm tarihçisi yok mu da acaba yazarımız illaki batılı kaynaklarda ısrar etmektedir. Ehl-i insaf bir tarihçi, Béderrida'nın bu fikri üzerine sağlıklı bir tarihi düşüncenin inşâ edilmesinin mümkün olmadığını kabul etmekte zorluk çekmez. İslâm kültürüne ait önüne gelen her şeyi eleştirmeyi ilim zanneden Palabıyık'ın keşke Béderrida'nın bu sözünü tahlil etmesini beklerdik.

Yine başkalarından olduğu gibi aktardığı anlaşılan bir pasajda Müslümanların peygamber anlayışını eleştiren yazarımız şöyle diyor:

*“İnsanoğlunun bu âlemde hissettiği yoksunluklarını, beklentilerini, arayışlarını, umutlarını, özlemlerini ve hedeflerini gidermeye yönelik çabalarından biri efsane üretmektir. Yine insan bu âlemde kahramanlıklarını, kutsallarını ideallerini, namus ve vatan anlayışlarını dile getirmek için efsane üretmek durumundadır. İnsan sevgiye aşka, vefaya, dostluğa, dürüstlüğe, mükemmelliğe, fedakârlığa, güzelliğe, zaafsızlığa olan ihtiyaç ve özlemine dillendirmek için de efsane üretir. Yine insan konuşurken günlük hayatta kullanılan sıradan kelimeleri değil, aksine güzel, aşkın ve kutsal olanla konuşan ve ağızından mutlak güzelliğe sahip kelimeler dökülen birini görmek ister. İnsanda bütün bunların aksine bir kusur varsa bunu düzeltmek için başvuracağı yer yine efsanedir. Kahramanın öldüğü yerde efsane onu ebedileştiren bir zaafa bir kusura veya kötülüğe düşmüşse, onu temizleyen yine efsanelerdir. Hâsılı, insanoğlu tarihte tümüyle mükemmel bir insan bulamadığı için bir anlamda efsaneler vasıtasıyla onu yaratmaktadır.”<sup>61</sup>*

Yazara göre insan efsane üretmek için yaratılmış olup bunun için bahane aramaktadır. Kendilerine hak peygamber ve kitap gönderilmeyen topluluklar -tabi ki böyle bir topluluk varsa- için belki efsane üretmek hoş görülebilir. Ancak kendilerine kitap ve peygamber, özellikle de Hz. Muhammed (sav) gibi bir peygamberin gönderildiği Müslümanlara anlatılacak şeyler bunlar değildir. Bu sözlerin muhataplarının Müslümanlar olması, Müslümanların peygamberlerini ve kutsallarını kendilerinin ürettiği manasına gelmektedir ki, bunu bir Müslümanın kabul etmesi mümkün değildir.

<sup>61</sup> Palabıyık, “Akademik Siyer Yazıcılığı” 155.





Müslümanların Allah anlayışını eleştiren ve adeta ateizme övgüleri çağrıştıran aynı kaynağa ait bir başka paragraf da şöyle:

*“Binaenaleyh insan çok çeşitli konularda tanrılara, kutsallaştırılmış şahıslara, zamanlara ve mekânlara sahip olmaya muhtaçtır. Onlar gerçekte yoksa da yaratır ve eliyle yarattığına tapar ve onu sever. Bunun insanda bazı duyguların ortaya çıkmasına sebep olduğunu ve daima susuzluğunu bir ölçüde giderdiğini görürüz. Bu açıdan bakıldığında tarih boyunca efsanelerin tarihle beraber yürüdüğü ve insanla beraber olduğu görülür. Âlimler, bilim adamları, edipler ve yazarlar belli önemli bir ismi veya sıradan seçkinliğe sahip birini veyahut normal her hangi bir insanı alır ve onu hayalindeki muhtaç olduğu, olması gereken-insana dönüştürür. (...) Toplumlar efsane ve hurafeleriyle birlikte yaşar ve olurlar, bu hurafelerden en çok payını alan, en önemli şahsiyetlerin de peygamberler olduğu gözden kaçırılmamalıdır...”<sup>62</sup>*

Sayfalarca devam eden pasajlardan aldığımız bu paragrafları yazara sorarsanız, bu görüşlerin kendisine ait olmadığını ve bağlamından koparıldığını söyleyecektir. Bize göre bunlar kimin kaleminden çıkarsa çıksın, başı-sonu ne olursa olsun, hangi bağlamda söylenirse söylensin ateizmi hoş gösteren batıl sözlerden başka bir şey değildir. Bizce bunlardan Müslümanların kazanacağı hiçbir fayda olmadığı gibi, çıkaracağı bir ders de yoktur. Bize göre İslâm dininin bu açıklamalara ihtiyacı da yoktur.

Diğer taraftan, sıradan bir Müslüman bile başta peygamberler ve âlimler olmak üzere her devirde mükemmel bir insanın varlığına dair malumatın sahibidir. Müslümanlar için mükemmel bir insan her zaman vardır. Her şeyden önce İslâm dininde *insan-ı kâmil* diye bir kavram vardır ki her asırda böyle bir model insanın bulunması aklen de mümkündür. Bunun mümkün olmadığını farz etsek bile Müslümanlar için mükemmel bir insan olarak Hz. Peygamber (sav) yeterlidir. Allah ve peygamber inancına sahip olduğunu söyleyen veya böyle bir mesleği temsil eden bir kimse yukarıdaki cümleleri sarf ederken birazcık olsun temkinli davranması beklenir. Dikkat edilirse bu paragrafın son kısmında Allah inancı da eleştirilmektedir. Kutsal olan her şeyin eleştirildiği bu yazıya zamanların ve mekânların da dâhil edilmesi manidardır. Böyle bir yazı ancak hiçbir kutsalı olmayan kimselerin kaleminden çıkabilir. Bize göre bunun başka tevili yoktur. Müslümanların peygamberi bize göre asla bir efsane değildir. O bir gerçektir. Ne var ki içinde doğup büyüdüğü ve aralarında bir ömür geçirdiği, amcalarının dahi anlayamadığı bir gerçektir!

<sup>62</sup> Palabıyık, “Akademik Siyer Yazıcılığı” 157.



### C. YAZARIN GÖRÜŞLERİNİN USÛL YÖNÜYLE TENKİDİ

Buradaki usûlden kastımız, Müslümanların ekseriyetinin uyduğu, Kur'ân, sünnet, icma ve kıyastır. Bu dört delilden üçü her Müslüman'ı bağlar niteliktedir. Bunun bir istisnası varsa o da kıyastır. Kıyasın da kendisine göre bir takım esasları ve şartları vardır. Bunda da Kur'ân, sünnet ve icmâ ile sabit kurallar asla göz ardı edilemez. Yukarıda saydığımız dört delilin sıralanmasında akıl ve mantık ölçüleri hâkimdir. Yani bunların sıralamasını yapan akıldır. Söz gelimi sünnetin ilk sıraya getirilmesi gibi yapılabilecek tasarruflar akla aykırı olduğu gibi Kur'ân'a da aykırıdır. Çünkü Kur'ân önce Allah'a sonra da Rasûlullah'a itaati emretmiştir. İnsan akli mutlak manada doğruyu bulmaya muktedir olmadığı için Allah Teâlâ peygamberler göndermiştir. Ne var ki akıl, dinin doğru bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olabileceği gibi, bu metotları geliştirebilecek güce ve kabiliyete de sahiptir. İslâm âlimlerince insan akli sayesinde Allah'ı bulabilmesinin mümkün olabileceği kabul edilmiştir.<sup>63</sup> Peygamberliğe delalet eden mucize vb. deliller sayesinde peygamberi de aklıyla bulabilir. Keza insan her konuda olduğu gibi, dini konularda da ekseriyeti takip ederse daha az yanılır. Bunun dini açıklaması da icmâdır. Aklın yolu birdir sözü de bu gerçeği ifade etmektedir. Netice itibarıyla Kur'ân ve sünnet ile sabit hükümleri akla uymuyor diye reddetmemiz mümkün olmadığı gibi, dinin söylemediği bir şeyi akla uyuyor diye dine mal etmeniz de uygun değildir.

#### 1. Yazılarındaki Tenakuzlar

Yazar metot bakımından da bir çelişki içindedir. Bir taraftan geleneğe ait Kur'ân dışında hiçbir delili sağlıklı görmediğini ve güvenmediğini ilan ederken diğer taraftan geleneğe ait ilimlerin omurgası mesabesinde olan İcî ve Gazâlî'nin mantığına övgüler yağdırmaktadır.<sup>64</sup> Yine aynı yazar Sünni çevrelerde akli reddeden metin merkezli bir anlayışın öne çıktığını iddia etmektedir.<sup>65</sup> Yani akait, fıkıh gibi klasik mantık üzerine kurulu ilimlerin yeniden inşâ edilmesi gerektiği tezini savunan yazarın bu ilimlerin mantığına sahip çıkması bizce bir tezat teşkil etmektedir. Bu güne kadar geleneğe karşı yöneltilen pek çok eleştirinin, geleneğin klasik Aristo mantığına sıkı sıkıya bağlı kalmasından kaynaklandığı, bu yüzden geleneğin donukluğu üzerinden tenkitlerin yapıldığını görürdük. İlginçtir ki yazarımız klasik mantığa

<sup>63</sup> Bkz. İmâm-ı Rabbânî Müceddid-i Elfi Sâni Ahmed Faruk es-Sehendî, "Mektubat" Fazilet Neşriyat, İstanbul, I, 298.

<sup>64</sup> Palabıyık, "Akademik Siyer Yazıcılığı" 164-165, 170-171.

<sup>65</sup> Bkz. Palabıyık, "Akademik Siyer Yazıcılığı" 134.





hayranlığını ifade ederken aynı mantığı kullanan İslâm âlimlerini ve İslâmî disiplinleri eleştirmektedir. Bizce yazarın bu tavrı savunduğu ideolojinin mantığını dahi bilmediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bütün bu çelişkiler yazarın oturmuş bir fikrinin olmadığını göstermektedir.

İslâm dininin Kur'ân dışındaki temel kaynaklarının güvenilirliğini ileri süren yazarın, bunların yeniden yapılandırılması gerektiğini savunduğunu ifade etmiştik.<sup>66</sup> Böyle bir yazardan bazı akli soruların cevabının verilmesi beklenir. Mesela sadece Kur'ân metninin sahîh, diğerlerinin gayr-i sahîh olduğunun kaynağı nedir? Kur'ân'ın tevatüren nakledildiğini haber veren sizin güvenilir olduğunu ilan ettiğiniz eserler değil midir? Dolayısıyla Kur'ân'ın en sağlam metotlarla bize kadar geldiğini haber veren kaynak Kur'ân'ın bizzat kendisiyse, siz de sadece Kur'ân'ın güvenilir olduğunu iddia ediyorsanız, Kur'ân dışındakilerin güvenilir olmadığına Kur'ân'dan delil getirmeniz gerekmez mi? Allah ve Rasûlüne birlikte itaat edilmesini ve birbirinden ayrılmamasının gerektiğini tembih eden Kur'ân'dan, hadislerin güvenilirliğinin delili hangi âyetlerdir acaba? Yok! Bunları Kur'ân değil de, diğer kaynaklar haber veriyor diyorsanız zaten bunların güvenilir olmadığını söyleyen sizsiniz. Her hâlükârda yazar kendisiyle çelişki halindedir. İslâmî literatürde Kur'ân'dan başkasının sahîh olmadığını söyleyen, yazarın yazılarında, bir âyet ile bile olsun istidlalde bulunması gerekirdi. Yazarın Kur'ân'ın sözlü kültür olduğu iddiasına dair düşüncelerine alet ettiği bazı âyetler hariç<sup>67</sup> kendisinden hüküm çıkardığı veya düşüncelerine mesnet olarak gösterdiği bir âyete, ele aldığımız bu yazılarında tesadüf etmiş değiliz. Kur'ân'dan başka sahîh kaynak kabul etmeyen ve devamlı din hakkında yazan bir kimse için bu durum bir çelişki değil midir?<sup>68</sup>

Yazar inşâ meselesinde çelişkiye düşmüştür. Yani gerçekleştirilmesini istediği yeniden inşâyı, çalışmalarında serdetmiş olduğu enkaz yığını üzerine yapmak zorunda kalmasıdır. Yazılarında Kur'ân metni haricindeki, her şeyin problemlili olduğu tezini işleyen yazar, Kur'ân dışındaki İslâmî literatüre ait ne varsa yeniden inşâ edilmesi gerektiğini iddia etmiştir.<sup>69</sup> Ancak bu inşânın nasıl gerçekleştirileceği sorusunun cevabı ortada

<sup>66</sup> Palabıyık, "Akademik Siyer Yazıcılığı" 178.

<sup>67</sup> Bunları yazarın Kur'ân ile alakalı görüşlerini ele alacağımız ikinci makalemizde vereceğiz.

<sup>68</sup> Yazarın yazılarında bazı âyetlerin bulunduğunu ve bunları ne maksatla kullandığını yazımızın "Yazarın Kur'ân'a Aykırı Fikirleri" bölümünde ele alacağız.

<sup>69</sup> Palabıyık, "Akademik Siyer Yazıcılığı" 177-179.



bırakılmıştır.<sup>70</sup> İşte merak ettiğimiz husus, adeta taş üstünde taş bırakmayan ve İslâmî olan her şeye şüpheyile bakan yazarın bu inşâyı hangi malzeme ile gerçekleştirecek olmasıdır ki, aslında bu söz Kur'ân'ın da yeniden inşa edilmesini istemekle eşdeğerdir. Zira yazarın tenkit ettiği ilimler, bize göre, daha ehil, üstelik kaynaklara bizden daha yakın insanlar tarafından Kur'ân ve sünnet üzerine inşâ edilmiştir. Bu, İslâm âlimlerinin ve bu ümmetin umumi kanaatidir. Bu kanaatteki hata payının yazarinkinden daha az olduğunu düşünüyoruz.

## 2. Yazar ve Mantık İlmi

Buradaki mantıktan kastımız mantığın pratik kısmı olan şekli/formel mantıktır. Matematik gibi formel mantığın, akli hata etmekten koruması en temel özelliğidir. Gazâlî'ye göre mantık diğer bütün ilimlerin ölçüsüdür ve doğruyu yanlıştan ayırır.<sup>71</sup> Fârâbî'ye göre de nahvin dildeki yeri neyse mantığın da akli ilimlerdeki yeri odur. Mantık akli ilimlerin terazisidir.<sup>72</sup> Mantığın sadece filozoflara ait bir ilim olmadığını söyleyen Gazâlî (505/111), aslındaki kelamcıların nazar diye isimlendirdiklerinin mantık olduğunu ifade eder. Başta fıkıh olmak üzere mantığı dini ilimlerde ilk defa kullanan da odur.<sup>73</sup> Dolayısıyla Gazâlî'den itibaren teşekkül eden İslâmî ilimlerin omurgasının mantık ilmi olduğunu söylemek mümkündür.

Mantık ilminin eksikliğinin kendisi için de ciddi bir kusur olduğunu düşünen yazarımızın “*Akademik Siyer Yazıcılığı*” adlı yazısında bu konulara da yer vermiş olması bizi sevindirmiştir. Ancak yazar, mantık ilminin medresenin temel derslerinden olduğunu, bütün ilimlerin mantık üzerine kurulduğunu bilmesine rağmen, fıkıh, akait gibi ilimlerin sonradan uydurulduklarını iddia etmesi de bizi üzmüştür. Hâlbuki bu ilimlerin uydurulmuş olduğunun iddia edilmesi, gerçekte mantık ilminin inkâr edilmesi demektir. Bu sebeple de yazar, cazibesine kapıldığı “*Tasavvuru yamuk olanın tasdiki doğru olmaz*” şeklindeki yaldızlı bir cümleyle başlayan mantıkla alakalı, bir pasajı yazısına olduğu gibi aktarmıştır. Ancak bu iktibastaki bilgilerin aktarış biçimi akademik olmadığı gibi, aşağıda kendisine yer verdiğimiz bu alıntı bazı teknik hatalardan da hali değildir.

<sup>70</sup> Bkz. Palabiyik, “*Akademik Siyer Yazıcılığı*” 172-178.

<sup>71</sup> Esîruddin el-Ebherî “*İsağoci*” Abdullah Efendi Matbaası, İstanbul, 1322, s. 158.

<sup>72</sup> İbrahim Çapak, “*Gazâlî'nin Mantık Anlayışı*” Elis Yayınları, Ankara 2005, s. 12-13.

<sup>73</sup> Çapak, 13.





“Büyük kelamcımız Kadı Abdurrahman el-Îcî (756/1355) el-Mevâkıf fî İlmi'l-Kelâm'da ilk olarak tasavvuru ele alır. Ondan çok daha önce Gazâlî, Mi'yâru'l-İlim'de bu ayırımı şöyle ortaya koyar:

İlim ikiye ayrılır: Birincisi şeylerin öz varlıkları hakkındaki bilgi (tasavvurat). Mesela senin insan, ağaç, gök vs. hakkında bilgin gibi. İşte buna tasavvur adı verilir. İkincisi ise zihinde tasavvur edilen özlerin birbirine nispetiyle elde edilen ve kimi zaman kabul ya da imanı kimi zaman da ret yahut inkârı gerektiren bilgi (tasdikat) ? tasavvura yönelenin varacağı nokta “kavlî sarîh”tir ki had ve anlamın zihindeki olan resim bunların unsurlarıdır. Tasdike yönelenin varacağı nokta “kati hüccet”tir ki kıyas, (analoji), istikra (tümevarım) ve diğerleri bunun unsurlarıdır.”<sup>74</sup>

Göstereceğimizi söylediğimiz teknik hata ise yazıda kullanılan mantık terimlerinden birisinin tashîfe uğramış olmasıdır. Binaenaleyh yukarıdaki pasajdaki “kavl-i sarîh” ifadesi “kavl-i şârih” olmalıdır. Tahkik ettiğimiz kadarıyla mantıkta “kavl-i sarîh” diye bir kavram bulunmamaktadır. Böyle bir kavramın beyan veya fıkıh usulüne dair ilimlerine ait olabilir. Araştırmalarımız da bu kavramın yazar tarafından yanlış kullanıldığını göstermektedir.<sup>75</sup> Gerçi bu hata Palabıyık'ın değil, iktibasta bulunduğu metnin yazarınınadır. Palabıyık'ın hatası, her zaman olduğu gibi geleneksel İslâm aleyhinde kullanabileceğini düşündüğü her şeyi karanlıkta odun toplayan adam (hâtübü'l-leyl) gibi tahlil etmeden çalışmasına katmış olmasından kaynaklanmaktadır.<sup>76</sup>

<sup>74</sup> Krş. [http://www.mustafaİslâmoğlu.com/tasavvuru-yamuk-olanın-tasdiki-doğru-olmaz-\\_H4928.html](http://www.mustafaİslâmoğlu.com/tasavvuru-yamuk-olanın-tasdiki-doğru-olmaz-_H4928.html);

Palabıyık, “Akademik Şiyer Yazıcılığı” 170-171.

<sup>75</sup> Yazarın mantıkla ilgili İslâmoğlu'ndan aldığı Mi'yâru'l-İlim'in ibaresi aynen şöyledir (فَالْبَحْثُ النَّظَرِيُّ بِالطَّالِبِ إِذَا أَنْ يَتَجَهَّ إِلَى تَصَوُّرٍ أَوْ إِلَى تَصْدِيقٍ . وَالْمَوْصِلُ إِلَى التَّصَوُّرِ بِسْمَى قَوْلًا) شارحاً . فَمَنْه حَدٌّ وَمَنْه رَسْمٌ . وَالْمَوْصِلُ إِلَى التَّصْدِيقِ بِسْمَى حُجَّةٍ . فَمَنْه قِيَاسٌ وَمَنْه إِسْتِقْرَاءٌ وَغَيْرُهُ . وَمُضْمُونُ ( هذا الكتاب تعريف مبادئ القول الشارح ) ( Bkz. Ebu Hamid Muhammed, el-Gazali, “Mi'yâru'l-İlim fî'l-Mantık” el-Matbaatü'l-Arabiyye, Mısır, 1927, s. 36). Bu yazının ikinci kaynağı olan el-Mevâkıf'ta da böyle bir terim mevcut değildir. (bkz. Îcî, “el-Mevâkıf” 11-12). Mantık hakkında yazılmış daha sonraki eserlerde de durum aynı olup “kavl-i sarîh” değil “kavl-i şârih”tir. Bkz. Ebherî, 158; Kazvini, Muhammed b. Abdurrahman b. Ömer, “Şemsîye-i Cedide” Eser Yayinevi, İstanbul, 1970, s. 4; Molla Fenari, “el-Es'ile ve'l-Ecvibe, ala Mesleki'l-İmtihan, ala İşagoci” Osmaniye Matbaası, Dersaadet, İstanbul, 1316, s. 26; Mehmed Fevzi Edirnevi, “Muğni't-Tullâb Şerhay Seyfi'l-Ğullâb” Muharrem Efendi Matbaası, İstanbul, 1284, s. 85.

<sup>76</sup> Yazarımıza, “Büyük Kelamcımız” diye takdim ettiği Abdurrahman Îcî ve Gazâlî vesilesiyle hatırlatmamız gereken bir husus daha var ki; o da, bu âlimleri büyük kılan şeyin sadece mantık ilmine vakıf kimseler olmadıklarıdır. Yani bunların mantıkçı



Ancak tashîf olarak nitelendirebileceğimiz böyle bir teknik hatanın her insan da olmasının ve hoş görülmesinin gerektiği söylenebilir. Biz de aynı kanaatteyiz. Bizim de niyetimiz insanların kusurlarını teşhir etmek değildir. Lakin râvîler tarafından tasarrufa maruz kaldıkları veya tashîfe uğradıkları gerekçesiyle sahih hadislerin bile güvenilmez olduklarını ilan edenlerin bu merhameti hak etmediklerini düşünüyoruz.

### 3. Yazarın Kur'ân'a Aykırı Fikirleri

Kur'ân, Rasûlullah (sav)'i işaret etmekte mücmel olarak açıkladığı her konuda insanları sünnete havale etmektedir. Sünnetin dinin ikinci kaynağı olduğu bizim iddiamız değil, âyetlerle sabittir. Bizce sünnet hakkında söylenen olumsuz her söz, Kur'ân için de söylenmiş demektir. Allah'a ve Rasûlüne itaat, Allah ile peygamberleri birbirinden ayırmamanın gerektiğine dair âyetler bu gerçeği ifade etmektedir. Keza Hz. Muhammed (sav)'in sahâbesinin, onlara tabi olanların ve onlardan sonra gelenlerin umumi manada bütün Müslümanların diğer ümmetlere olan üstünlüğü de Kur'ân ile sabittir. Maalesef yazarın yazılarına kuş bakışı bakan bir kimse bile, bu yazılarda İslâm ümmetinin diğer ümmetlerden küçük gösterildiğini anlamakta zorluk çekmeyecektir.

Diğer taraftan sünnet gibi, icmâ da Kur'ân âyetleriyle sabit bir metottur. Ayrıca icmâ, nakille olduğu kadar akılla da sabit bir delildir. Zira icmâ prensibinin inkâr edilmesi ortak aklın inkâr edilmesi demektir. İcmâ prensibini delil olarak kabul etmeyenler kendi fikirlerine başkalarının ortak olmasını da istememelidirler. Akademik çalışmalar ve tezler insanları bir fikir etrafında toplaması için yapılır. Yani ilmi ve akademik bütün faaliyetler insanların bir konuda fikir birliği etmesi içindir. Hâsılı icmâ delil değilse yapılan bunca ilmi çalışmanın hiçbir anlamı yoktur. Dolayısıyla yazarın görüşleri ortak akla ve âlemşümül değerlere aykırıdır. Netice itibariyle görüşlerinin çoğunun Kur'ân'a aykırı olduğunu düşündüğümüz yazarın inandığını söylediği ve sübutunu sahih bulduğu yegâne kaynak olan Kur'ân'a bakışını gösteren açıklamalarında da bu aykırılık hissedilebilmektedir.

Bu açıklamalardan birisi şöyledir:

oldukları için değil, mantıklı oldukları için büyük olduklarını hatırlatmak isteriz. Onlar ki bütün İslâmî ilimlerde bu mantığı kullanmışlar, bu sayede de Kitap, sünnet, icmâ ve kıyas diye delilleri sıralamışlardır. Siz ise onların kullandığı bu mantığı büyük; bu mantıkla ulaşılan sonuçları küçük görüyorsunuz. Bundan daha vahimi "Büyük Kelamcımız" diye takdim ettiğiniz insanların kitabından işinize gelenleri çekiyor alıyor; müellifçe zaruri ilimlerden sayılan sünnet ile alakalı açıklamalarına itimat etmiyor; icmâ prensibini de tamamen reddediyorsunuz. Bkz. İcî, 25, 27, 29, 30, 40.







*“Algılarımızın Kur’ân’dan beslenmesi gerektiği iddia edilebilir. Tabii ki, bu tartışılmaz olarak doğrudur. Ancak bu tarz bir beslenme de yine aynı şekilde kendi dünyamızdan ve kültürümüzden aldığı destekle olabilecektir. Başka türlüünün olabileceğini de düşünmemekteyim. Bizden önceki âlimler de aynı işlevi kendi kültür dünyaları açısından icra edebiliyorlardı...”*

Yazarın yukarıdaki ifadelerinin, Kur’ân’ı tartışılmaz bir delil olarak kabul ettiğini gösteren bir kavil-i sarîh (!) olduğunu farz etmek isterdik. Ne yazık ki yazarın her zaman olduğu gibi ikinci cümlesi birincisini nakzetmekte ve yazar esas niyetini ikinci cümlesinde ortaya koymaktadır. Yazarın önemli bütün hüküm cümlelerinde bu üslup hâkimdir. Yazarın yazıları bunun gibi hep müşterek manalara gelebilecek muğlak ifadelerle doludur. Bize göre yazar birinci cümleler ile okuyucuyu kandırmaya çalışmaktadır. Ayrıca Kur’ân’ın kendisine nazil olduğu Hz. Peygamber (sav)’e, onun sünnetine, Kur’ân’da faziletinden bahsedilen ümmetine asla kıymet vermeyen algıların Kur’ân’dan beslenmesi nasıl olabilir acaba? Şayet yazarın algıları Kur’ân’dan beslenmiş olsaydı, yazılarında fikirlerini dayandırdığı bir tek Kur’ân âyetini görebilir veya Kur’ân ile sabit olduğunu söylediği bir hükmü bulabilirdik.

#### D. DEĞERLENDİRME

##### 1. Genel Değerlendirme

Haddizatında dinin tatbikatına taalluk eden ameli hükümleri inşa etmenin yolu kitap, sünnet, icmâ gibi delillerdir. Bunun dindeki karşılığı içtihat, bunu yapan kimselerin adı da müçtehit. Dinin tatbikat kısmıyla olan faaliyetlerin adı tecdit olup yapılan faaliyetin adı da mücedditlik. Ancak hiçbir Müslüman müçtehit sünnet, fıkıh, fıkıh usulü, akait, tasavvuf gibi dini ilimleri inkâr ederek müçtehit olmamıştır. İçtihat için lazım olan bilgi ve vasıtaların reddedilmesiyle böyle bir vazife yerine getirilemez. Bu delilleri kabul etmeyen kimselerin içtihat iddiasında bulunması, kendi yolunun kendisi tarafından kapatılması demektir.

Tecdît, dinin tatbikatındaki aksaklıkların giderilerek yeniden hayata konulmasıdır. Müceddit ise dinde yeni bir ilmi ameli ihya hareketini başlatan kimseyi ifade eden bir kavramdır. Dolayısıyla yazarın yapmak istediği yeniden inşâdır. Böyle bir faaliyetin literatürdeki adı da reformdur. Yazarın Kur’ân, sünnet ve İslâmî ilimlerle alakalı görüşleri de onun bir reform hevesinde olduğunu göstermektedir ki İslâm dininde böyle bir kavram yoktur. Allah’ın kitabı ve peygamber (sav)’in sünneti kimseye böyle bir görev yüklememiştir.

Diğer taraftan, bugüne kadar dini ıslah etmeye kalkanların hiç birisi arzu ettiği neticeye ulaşamamıştır. Bunların bizim kanaatimiz olduğu





söylenebilir. Ancak her türlü reform projelerinin üretildiği bu ülkelerde maalesef inhitatın hala devam etmesi, bu projelerin Müslümanları ıslah değil, ifsat projeleri olduğunun da bir göstergesi olsa gerektir. Yazarın istediği inşâ ve ıslahat, bir takım ülkelerde her çeşidi denenmiştir. Bunun için dinin özündeki ıslahat hareketlerinin sistemli bir şekilde başladığı Mısır'ın Pakistan'ın Hindistan'ın durumuna bakılması yeterlidir.

Buna rağmen İslâm dünyasında yeniden inşâ, ıslah ve ihyâ gibi fikirleri savunanlar da yok değildir. Mesela Mehmet Akif Ersoy bunlardan birisidir. Ancak aynı zaman da o, başta İngilizler olmak üzere Batılılara en çok muhalefet edenleri de ilklerindedir. Keza İkbâl de ihyâ hareketlerinden bahseder, “İslâm'da Dini Düşüncenin Yeniden İhyâsı” isimindeki eserinde bu ihyânın nasıl gerçekleşeceğine dair bilgiler verir ve batının körü körüne taklit edilmesine karşı çıkar.<sup>77</sup> Hâlbuki bunlar, kitap ve sünnet gibi dinin temel kaynaklarıyla bir problemleri olan kimseler de değildir. Dolayısıyla reform manasında inşâ kavramın İslâmî olduğunu düşünmüyoruz.

## 2. Yazarın Orijinal Ve Özgün Görüşleri

Biz, değerlendirdiğimiz çalışmalarında yazarın kendisine ait tek özgün ve orijinal buluşuna tesadüf etmiş değiliz. Ancak bunun bir iki istisnasını burada zikretmezsek yazara haksızlık etmiş olabiliriz.

Bunlardan birincisi, yazarın ekseri Müslümanların algılarındaki bozukluktan dolayı Hz. Peygamberi yanlış anladıklarına dair tespittir.<sup>78</sup> Bu tespit doğru olduğu için değil; yazarın kendisinden önce eski-yeni bu görüşü savunan birisi çıkmadığı için orijinaldir. Doğrusu müsteşriklerin böyle bir iddialarının olup olmadığını bilmiyoruz. Bildiğimiz kadarıyla İslâm âleminde bunu yazardan önce iddia eden birisi çıkmamıştır. Ancak yazarın bu tespitinin tam manasıyla isabetli olduğunu kabul etmesek de tamamen haksız olduğunu da söyleyemeyiz. İslâm âleminde elbette algısı bozuk olanlar hatta hiç algısı olmayanlar bile bulunabilir. Ne var ki, bunlar kesinlikle yazarın çalışmalarında hedef tahtasına oturttuğu geleneği ve cumhuru temsil eden Müslümanlar değildir.

Yazarın kendisine has olduğunu söyleyebileceğimiz ikinci görüşü de -siz buna ister orijinal isterse marjinal deyin- Hegel'in, Marks'ın, Spengler'in

<sup>77</sup> Muhammed İkbâl, “İslâm'da Dini Düşüncenin Yeniden İnşâsı” (çev. Rahim Acar), Timaş Yayınları, İstanbul, 2014, s. 15-23. Ayrıca bkz. Tahsin Görgün, “Dini Metinlerin Anlaşılması ve Yorumlanması” Külliyyât Yayınları, İstanbul 2016, s. 37-38.

<sup>78</sup> Palabiyik, “Akademik Siyer yazıcılığı” 159.



ve Toynbee'nin sistemlerinin evrensel olduğunu iddia etmesidir.<sup>79</sup> Kur'ân'ın kültürel ve tarihsel olduğu tezini işleyen yazarın buna karşılık ismi geçen beşeri sistemlerin evrensel olduğuna dair beyanlarda bulunması inanılacak bir şey değildir. Çünkü yıllarca bu ideolojilere hizmet edenler tarafından bile bunların evrensel olmadığı görüldüğü için bugün bu ideolojilerin yeryüzünde ciddi manada müntesibi kalmamıştır.

Halbuki Kur'ân, yazarımız gibi kendisine kusur isnat edenlere “*Erkekler sizin de, dişiler O'nun mu?!; Bu ne haksız bir taksimat?!*”<sup>80</sup> âyetleriyle cevap vermektedir.

Bu sistemlerin evrenselliğine dair iddiasının yazarın dikkatsizliğinden kaynaklanan bir hatalarından birisi olduğunu farz etmek istiyoruz.

### SONUÇ

Bu çalışma bize yazarın temel kaynaklara inerek kendisine mahsus özgün bir buluşunun bulunmadığını göstermiştir. Yazarın yazılarında ortaya atılan fikirlerin neredeyse tamamı, başkaları tarafından üretilmiş bir takım düşüncelerin yazarın dilinden arzı endam etmesinden ibarettir. Yazar sadece gayesine hizmet edeceğini düşündüğü tezlerin peşini takip etmiş, oldukça dikey çalışmaların yapılmasına müsait alanlarda, oldukça sathi ve yatay derlemelerde bulunmuştur. Dolayısıyla aldığı konularda ne özgün bir tespit ne de meselelere mantıklı bir teşhis koyabilmiştir. Tabi ki buna bağlı olarak makul tekliflerde de bulunamamıştır. Yazar, İslâmî ilimlerin aleyhinde olduğunu düşündüğü bütün olumsuzlukları muhtelif tezlerden ve ikinci el kaynaklardan derleyerek üzerinde düşünmeden geleneksel İslâm dini aleyhinde kullanmak suretiyle menfî bir imaj sergilemeye çalışmıştır.

Yazar tarafından kullanılan metotlar da maalesef ilmi olmaktan çok uzaktır. Yazılarında en çok kullandığı metot genellemedir. Geleneksel İslâm dini aleyhine olumsuz bulduğu her düşünce üzerine olumlu örnekleri kıyas ederek tahrif etmektedir. Ayrıca yazar, yazar, düşüncelerini, alıntı yaptığı kaynakların ana fikirleri üzerine değil, tali öncüller üzerine bina ederek konuları çarpıtmıştır. Üstelik iddia ortaya attığı görüşlerin pek çoğu şâz görüşlerdir.

Diğer taraftan yazar yazılarında asla ilmi terimlere dayalı bir dil de kullanmamaktadır. İlmi dil ile günlük konuşmalar arasındaki farkı gözetmeyen yazarın yazılarında İslâmî hiçbir terimin kullanılmaması

<sup>79</sup> Bkz. Palabıyık, “*Akademik Siyer Yazıcılığı*” 181.

<sup>80</sup> 53. Necim, 21-22.



dikkatleri celp etmektedir. Hâlbuki ilmi çalışmalarda kullanması gereken bir takım İslâmî terimler vardır. Söz gelimi Kur'ân'dan ve hadislerden bahsedilirken tevâtür, sahîh, şâz, cerh-tadil gibi ilmi kavramları kullanılmaması da yazıların ilmi ve akademik vasfına gölge düşürmüştür.

Ele aldığı hiçbir konuda ilgili sahaya müspet bir katkı sunamayan yazar, bunları yapamayınca da daima kırıcı ve aşağılayıcı bir dil kullanmıştır. Geleneksel İslâm âlimlerinin algılarının bozukluğu sebebiyle İslâm'ı yanlış algıladıklarını söyleyen yazar, bizce bu görüşleriyle haddini de aşmıştır. Muhafızlarına “fanatik”, “basmakalıp” gibi tahrik ve tahkir edici üslubuyla geleneksel Müslümanlar aleyhinde geliştirdiği ideolojik söylemleri ilmi vecizeler zannetmiştir. Kur'ân dâhil Müslümanlarca kutsal sayılan her şeyi eleştirebilen yazar, istifade ettiği onlarca Batılı kaynaklardan hatta Yüksek Lisans düzeyindeki tezlerden bile hiç birisini eleştirememiş ve tarafsızlığını da kaybetmiştir.

#### KAYNAKÇA

- Akgün, Hüseyin, “*Goldziher ve Hadis*” Araştırma Yayınları, Ankara 2014.
- Ali el-Kârî, “*Şerhu Kitâbi el-Fıkhu'l-Ekber*” Tahk. Ali Muhammed Dendel, Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye, Beyrut, 2011. Arslanoğlu, İbrahim, “*Kültür*” <http://w3.gazi.edu.tr/~iarslan/kulturvemedeniyyet.pdf>
- Bağdâdî, Ebû Mansur Abdulkâhir, “*el-Fark beyne'l-Fırak / Mezhepler Arasındaki Farklar*” (terc. Ethem Ruhi Fığlalı), TDVY, Ankara, 1991.
- Bağdâdî, Hatîb, “*Ebû Bekr Ahmed b. Ali b. Sâbit, el-Kifâye Fî Marifeti Usûli'r-Rivâye*” ts. yy.
- Batuş, Gül, <http://cim.anadolu.edu.tr/pdf/2004/1130853303.pdf> “*Sözlü Kültürden Kitle Kültürüne Geçiş Sürecine Direnen Değerler.*”
- Bekkî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ebî'l-Fadl Kâsim el-Kûmî, et-Tunusî, “*Tahriru'l-Metâlib limâ Tedammenethü Akîdetu İbn el-Hâcib*” (tahk. Nezzâr, Hammâdî), Müessesetu'l-Meârif, Beyrut ts.
- Bozkurt, Güvenç, “*İnsan ve Kültür*” Remzi Kitabevi, İstanbul ts.
- Cürcânî, Seyyid Şerif Ali b. Muhammed, “*Şerhu'l-Mevakif*,” Daru'l-Cil, Beyrut, 1997.
- Çapak, İbrahim, “*Gazâlî'nin Mantık Anlayışı*” Elis Yayınları, Ankara 2005.
- Davudoğlu, Ahmet, “*Din Tahripçileri*” Yaylacık Matbaası, İstanbul 1974.
- Dayhan, A. Tahir “*Hadislerde Tashif ve Tahrif*” (DEÜ, SBE, Basılmamış Dr. tezi) İzmir 2005.
- Devellioğlu, Ferit, “*Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*” Aydın Kitabevi, Ankara, 2002.
- Ebherî, Esîruddin, “*İsagoci*” Abdullah Efendi Matbaası, İstanbul, 1322.
- Edirnevî, Mehmed Fevzi, “*Muğni't- Tullâb Şerhay Seyfi'l- Gullâb*” Muharrem Efendi Matbaası, İstanbul, 1284.





- Gazâlî, Ebu Hamid Muhammed, “*Miyaru’l-İlim fi’l-Mantık*” el-Matbaatü’l-Arabiyye, Mısır, 1927.
- Göktaş, Mustafa <https://mmustafagoktas.wordpress.com/2008/10/11/sahih-kitapları/>
- Görgün, Tahsin, “*Dini Metinlerin Anlaşılması ve Yorumlanması*” Külliyyat Yayınları, İstanbul, 2016.
- Gümüšoğlu, Hasan, “*İslâm Mezhepleri Tarihi*” Kayıhan Yayınları, İstanbul, 2013.
- Hasan b. Abdulmuhsin, “*er-Ravdatu’l-Behiyye*” (Ali Ferid Dahrûc), Dâru Sebîlî’r-Reşâd, Beyrut, 1996.
- İbn Cüzey, Muhammed b. Ahmed b. Muhammed el-Kelbî el-Gırnâtî, “*et-Teshîl li Ulûmi’t-Tenzîl*” yy, ts, (el-Mektebetü’s-Şâmîle)
- İbn Hümam, Kemalüddin Muhammed b. Ebî Bekr b. Ali, “*el-Müsâmere Şerhu’l-Müsâyere fi Akâidi’l-Münciye fi’l-Âhir*” Dâru’l-Kütübi’l-İlmiyye, Beyrut, 2002.
- İcî, Adududdin Abdurrahman b. Ahmed, “*el-Mevâkıf fi İlmi’l-Kelâm*” Âlemü’l-Kütüb, Beyrut, ts.
- İmâm-ı Rabbânî, Müceddid-i Elf-i Sâni Ahmed Faruk es-Sehendi, “*Mektubat*” Fazilet Neşriyat, ts. İstanbul.
- İmrânî, Yahya b. Ebi’l-Hayr, “*el-İntisâr fi’r-Reddi ale’l-Mutezile*” (Tahk. Ahmed Ferid el-Mezîdî), Dâru’l-Kütübi’l-İlmiyye, Beyrut, 2010.
- Kızıl, Fatma <http://ww.sonpeygamber.com>. “*Oryantalistlerin Hadis Literatürü Hakkındaki Görüşleri.*”
- Koç, Turan, “*Din Dili*” Rey Yayıncılık, İstanbul, 1995.
- Kuzgun, Şaban “*Dört İncil Farklılıkları Ve Çelişkileri*” Fazilet Neşriyat, İstanbul, 2008.
- Küçük, Abdurrahman, “*Dinler Tarihi*” Berikan Yayınevi, Ankara 2010.
- Mevlana Muhammed Ali, “*İslâm Dini*” (çev. Ömer Aydın) İşaret Yayınları, İstanbul, 20017.
- Muhammed İkbâl, “*İslâm’da Dini Düşüncenin Yeniden İnşası*” (çev. Rahim Acar), Timaş Yayınları, İstanbul, 2014.
- Mustafa Sabri, “*el-Kavlü’l-Fasl*” Matbaatu İsa el-Babî el-Halebi, Kahire, 1321.
- Molla Fenârî, “*el-Es’ile ve’l-Ecvibe, ala Mesleki’l-İmtihan, ala İsagoci*” Osmaniye Matbaası, Dersaadet, İstanbul, 1316.
- Keşmîrî, *et-Tasrih limâ Tevâtere fi Nüzûli’l-Mesîh* (Tahk. Abdulfettah Ebû Gudde) Mektebetü’l-Matbûâtî’l-İslâmiyye, Beyrut 2005
- Nebhânî, Yusuf b. İsmail, “*Câmiu Kerâmâti’l-Evliyâ*” (Tahk. Abdulvaris Muhammed Ali), Daru’l-Kütübi’l-İlmiyye, Beyrut 2009.
- Nesefî, Ebu’l-Muîn Meymûn b. Muhammed, “*Tabsiratü’l-Edille fi Usûli’d-Dîn*” (yay. haz. Hüseyin Atay vd.), DİBY, Ankara, 2003.
- Neşşâr, Ali Samî, “*İslâm’da Felsefi Düşüncenin Doğuşu*” İnsan Yayınları, (çev. Osman Tunç), İstanbul, 1999.



- Onat Hasan / Sönmez Kutlu, “İslâm Mezhepleri Tarihi” Grafiker Yayınları, Ankara, 2015.
- Özlem, Doğan, “Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi” Notos Kitap, İstanbul 2012.
- Palabiyik, M. Hanefi, *Sözlü Tarih Sözlü Gelenek ve Hadis Kitapları Sahih-i Müslim Örneği*, İslami İlimler Dergisi, Yıl: 2008. Sayı 2. s. 127-160.
- “Akademik Siyer Yazıcılığı” (Sîret Sempozyumu / Türkiye’de Sîret Yazıcılığı) Yay. Hz. Tahsin Koçyiğit, İSAM, Ankara 2012.
- Rado, Şevket, “Hayat / Büyük Türk Sözlüğü” Tifdruk Matbaacılık San. İstanbul, ts.
- Ramazan Efendi, “Şerhi’s-Sa’d- ale’l-Akâidi’n-Nesefiyye” Mektebetu Seydâ, Diyarbakır, 2012.
- Sarıkcıoğlu, Ekrem, “Batı Dinler Tarihinde İslâm” (Uluslararası Birinci İslâm Araştırmaları Sempozyumu), DEÜ Yayınları, İzmir, 1985.
- Sibâî, Mustafa “el-İstişrâk ve’l-Müsteşrikân” el-Mektebetu’l-İslâmi, Beyrut, 1979.
- Söylemez, M. Mahfuz, “Klasik Dönem İslâm Tarihçilerinin Tarih Anlayışı” İslâmî İlimler Dergisi, c. 3, sayı, 2, Çorum, 2008.
- Süyûtî, Celaluddin, “el-İtkân fî Ulûmi’l-Kur’ân” (terc. Sakıp Yıldız / Çelik, Hüseyin Avni), Madve Yayınları, İstanbul, ts.
- Şehristânî, Ebu’l-Feth Muhammed b. Abdulkerim, “el-Milel ve’n-Nihal / Dinler Mezhepler ve Felsefî Sistemler Tarihi” (çev. Mustafa Öz), Litera yayıncılık, İstanbul 2008.
- Şengül, İdris, “Ulûmu’l-Kurân Konusu Olarak Nâsîh ve Mensûh” Diyanet İlmi Dergi, Ankara, 2002, c. XXXVIII, sayı: 3.
- Şevki Ebû Halil, “el-İskât fî Menâhici’l-Müsteşrikân ve’l-Mübeşşirîn” Dâru’l-Fikri’l-Muâsır, Beyrut, 1998.
- Taberî, Muhammed b. Cerîr, “Câmiu’l-Beyân fî Te’vîli’l-Kur’ân” (Tahk. Ahmed Muhammed Şakir), Müessesetu’r-Risâle, Beyrut, 2000.
- Taftazânî, Sa’düddin “Şerhu’l-Akaidi’n-Nesefiyye” Mektebetü’l-Büşrâ, Karachi 2009.
- Yahya Murad, “İftirâ’âtü’l-Müsteşriqîn ale’l-İslâm” Dâru’l-Kütübi’l-İlmiyye, Beyrut, 2004.





**SAFEVİLERİN SON DÖNEMİNDE RUSYANIN AZERBAJCAN'IN HAZARSAHİLİ VİLAYETLERİNİ İŞGAL ETMESİNDE ERMENİ FAKTÖRÜNÜN ROLÜ VE BUNUN NAHÇIVANA ETKİSİ**

**In The Late Period of Safavids The Role of Armenian Factor and Its Impact on Nakhchivan in The Russian Occupation of The Caspian Provinces**

*Doç. Dr. İlhami ALİYEV\**  
*Arş. Gör. Naci EDİ\*\**

**Özet**

1720'li yıllarda Safeviler devletinin çökmesi onun topraklarının komşu devletler tarafından işgal edilmesine yol açtı. Bu dönemde Azerbaycan'ın Hazarsahili vilayetleri Rusya tarafından istila edildi. Aslında bu yerlerin işgal edilmesi çar I Petro'nun önceden isteğiydi. Bu isteğin temelini atanlardan biri de Ermeniler olmuştu. Başta Ermeni milliyetçisi İsrail Ori olmakla, Ermeniler bu konuyu Çardan rica etmişlerdi. Bu konuda onların temel amacı Rusya'nın himayesinden yararlanarak kendilerinin hayali "Ermeni devleti"ni kurmak olmuştur. Bu çalışmanın amacı bu dönemde Ermenilerin Azerbaycan topraklarında Rusya taraftarı propaganda yaymasını ve hatta Rusya'nın bu yerleri, özellikle de Nahçıvan bölgesini işgal etmesi için Ermenilerin tertip ettikleri projeleri tetkik ve tahlil etmek olmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Safevi Devleti, Rusya, Hazarsahili vilayetler, Nahçıvan bölgesi, Ermeni milliyetçisi.

**Abstract**

The decline of the Safavid state led that its lands occupied by the neighboring states in the 20<sup>th</sup> years of the eighteenth century. This time, the Caspian provinces of Azerbaijan were occupied by Russia. In fact, the occupation of these places was the tsar First Peter's long-standing desire. The Armenians was one of the founders of this request. Headed by the Armenian nationalist Israel Ori, Armenians asked the tsar to this issue. In this mission,

\* Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Nahçvan Şubesi. e-posta: ilhamialiyev@yahoo.com.tr

\*\* Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nedi@agri.edu.tr





the main goal of them had been to build their fictitious "Armenian state" by using Russia's protection. Aim of this study has been to research and analyse Russian loving propaganda, taking by the Armenians in the Azerbaijani territory and even, the projects of Armenians to occupy these lands, especially the region of Nakhchivan by Russia during this period.

**Key words:** The Safavid Empire, Russia, the Caspian provinces, the region of Nakhchivan, the Armenian nationalist.

### Giriş

Tarihi kaynaklardan bellidir ki, XVIII. yüzyılın başlarında Rusya'nın Kafkasya'da işgalçılık politikasını hayata geçirmek isteği hiç de birdenbire oluşmamıştı. Bu o zaman iktidarda olmuş Rusya Çarı I. Petro'nun (1682-1725) büyük politikasının bir parçasıydı. Yani o, kendi vasiyetinde Hindistan'ı elde etmek için Kafkasya'nın işgalini önemli saymakla<sup>1</sup> bu adımın önemini ve çoktan öngörüldüğünü göstermiştir. I. Petro'nun Kafkasya'yı işgal etmek planını hayata geçirmesini daha çok isteyen ve bu yönde sürekli çalışan taraflardan biri de Ermeniler idi. Bu konuda şimdiye kadar bir çok araştırmacılar yaptıkları araştırmalar sonucunda Ermeni fitnekarlığının iç yüzünü açık dünyaya beyan etmişlerdir . Bizim amacımız ise hakkında bahsettiğimiz dönemde Ermenilerin riya ve hulyalarla dolu sinsî politikalarını hayata geçirmek isterken, Rusya'nın desteğinden yararlandıkları için Kafkasya'da, özellikle de, Azerbaycan'da rus yanlısı propagandası yayması ve etkileri ile ilgili bazı konulara açıklık getirmektir.

Safevilerin son döneminde, yani 1720'lerde bu devlet hayli zayıfladığı için onun toprakları komşu devletler tarafından birkaç yere bölündü. Öyle ki, bu devletin topraklarının büyük kısmı Osmanlı, Hazarsahili toprakları ise Rusya devleti tarafından ele geçirildi. Tarihin belirli dönemlerinde Osmanlı-Safevi savaşlarının sık-sık yapıldığı bilinmektedir. Ayrıca Safevi toprakları hatta iki kez Osmanlılar tarafından ele geçirilerek belli sürede (1588-1603; 1724-1736 yılları ) idare edilmiştir. Ama Safevi Rusya savaşı, veya her hangi tarafın birbirine karşı işgalçılık meyilleri XVIII. yüzyılın başlarına kadar az olmuştur. Aksine bu devletlerin ticaret ilişkileri açısından yakın ilişkileri olmuştur. XVIII. yüzyılın 20 yıllarında I. Petro'nun bu adımı atmasının birkaç sebebi vardı ki, bunlar - Safeviler devletinin zayıflaması, Çar'ın Kafkasya'ya olan özel ilgisi ve en önemlisi Ermenilerin bu işte aracı ve kızıştırıcı rolü idi.

<sup>1</sup>Sadık İslam, 1993, Ermenilerin Birinci Petro ile görüşü, Azereşr yayını, Bakı, s. 30





1720'lerde Osmanlıların Nahçıvan da, dahil diğer Azerbaycan topraklarını işgali sırasında yerli halkın Rusya'nın işgali meselesine nasıl münasebet göstermesi Sovyet tarihşünaslığında taraflı şekilde aydınlatılmıştır. Yani yayınlanan eserlerin çoğunda "nüfus ancak Rusya'nın himayesini kabul etmek istiyordu" fikri ortaya koyulmuştur<sup>2</sup>. Oysa bu hiç de böyle değildi. Bağımsızlık yıllarında tarihi belgelerin derinden ve objektif şekilde incelenmesi sonucu anlaşılmıştır ki, Azerbaycan'ın ve komşu ülkelerin Hazar bölgelerinin nüfusunun belli bir kısmı Rusya'ya kendi çıkarları açısından meyilli olmalarına rağmen, genel olarak bu mesele böyle olmamıştır. Çünkü bu işte de esas ilginç Ermeni milliyetçileri olmuştur. Tarihi belgelere baktığımızda anlaşılıyor ki, ermeniler bu meseleye hala bahsedilen dönemden önce başlamışlardır. Örneğin, Rus elçisi knyaz B.B.Tüfyagin 1595-1598 yıllarında Safevi sarayında olan zaman şahın talimatı ile tahliye edilen Rus esirler elçiye demişlerdi ki, onların buldukları Derbent ve Şamahı şehirlerinin nüfusu - Ermeniler ve Müslümanlar Rusya İmparatorluğu'nun himayesini istiyorlar<sup>3</sup>. Kaynağın bilgisinden anlaşılmaktadır ki, henüz XVI. yüzyılın sonunda bu yerlerde az sayıda yaşayan Ermeniler bu görüşte olmuşlardır. Çünkü yazarın kendisi de aynı kaynakta Derbent ve Şamahı şehirlerinin isimlerini çekerken onların Türk şehirleri olduğunu göstermiştir. Demek bu şehirlerin nüfusunun Türklerden ibaret olmasına rağmen, telif birinci Ermenilerin isimlerini çekmekle öyle bu hamilik isteğinin onların tarafından olduğunu bildirmiştir. 1707-1709 yıllarında Rusya devletinin Büyükelçisi olarak Safevi sarayında olmuş Ermeni milliyetçisi İsrail Orini eşlik eden Vardapet Minesin verdiği bilgi bu fikri açıkça kanıtlıyor. O, yazıyor ki, İ.Ori Rusya'ya dönerken yolda elçi heyeti ile birlikte Niyazabata geldi. Burada o, Kuba hanı ile çok dostane buluştu ve onu Rusya için sadakate ve eğilime daha çok yaklaştırdı. Aynı zamanda İ.Ori orada, Niyazabatda bir çayın üzerinde köprü saldırdı ve ona Rus armasını vurdurdu. Kuba hanı bunu yasak etmedi<sup>4</sup>. Sadece bu yol kayıtları Ermenilerin Azerbaycan'da rus yanlısı



<sup>2</sup> Sadik İslam, 1993, Ermenilerin Birinci Petro ile görüşü, Azereşr yayını, Bakı, s. 15-16

<sup>3</sup> Памятники дипломатических и торговых сношений Московской Руси с Персией (составитель Н.И.Веселовски). Т. I, 1890, Санкт-Петербург, с. 449: MUSTAFAYEV, Tofik, 1986, XVIII yüzyılın birinci yarısında Azerbaycanda Rusyaya meylin güclenmesi, Elm, Bakı, s. 11

<sup>4</sup> Mustafayev, Tofik, 1986, XVIII yüzyılın birinci yarısında Azerbaycanda Rusyaya meylin güclenmesi, Elm, Bakı, s. 13





propagasını nasıl ve hangi şekilde gerçekleştirdiğini açıkça göstermektedir.

Kaydetmek gerekir ki, Hazarsahili vilayetler dışında kalan Azerbaycan bölgelerinde Rusya'nın hakimiyetinin üstün tutulması halleri olmamıştır. Örneğin, Nahçıvan'ın Osmanlılar tarafından işgali sırasında Rusların hakimiyetinin üstün tutulması halleri dikkate çarpmıyor. Ama Sovyet dönemi tarihi edebiyatlarının bazısında bu dönemde sadece Nahçıvan nüfusunun Rus işgalini istemesi, hatta olmayan bir şey, sanki bu mücadelede fesatçı Ermenilerle birlik olduğu da kabartılmıştır<sup>5</sup>. Bu görüşler hiçbir tarihi kaynağa dayanmamış ve Sovyet ideolojisinin etkisi ile şekillenmiştir. Meselenin asıl mahiyeti hakkında sadece İ.P.Petruşevski bahsetmiştir. O, gösteriyor ki, İstanbul barışından sonra Güney Kafkasya'nın Hıristiyan bölgeleri (eserde Gürcüler yaşadığı araziler de nezerde tutulmuştur) bütünüyle Osmanlı hakimiyeti altına düştü. Davut Bey'in yönetimi ile asi Ermeniler uzun süre Türk birliklerine karşı Kafkasya'nın, özellikle de Zengezur ve Nahçıvan vilayetinin ( burada ancak Eğlisin adı çekilmiştir ) zor geçilen dağ derelerinde mücadele vermişlerdir<sup>6</sup>. Buradan ise anlaşılıyor ki, bu işi de bölgede sonradan yerleşen az sayıda Ermeniler işlemişlerdir. Bu konuda kısaca da olsa bazı noktaları vurgulamak gerekir.

XVI. yüzyılın sonu XVII. yüzyılın başlarında aralıklarla devam eden yıkıcı Osmanlı - Safevi savaşları sonucunda Azerbaycan'ın bazı bölgelerinde özellikle de, Nahçıvan'da yerel nüfus katliam, esir alma, sürgün, zorla kendi öz yurtlarını terk etme vb. durumlar yüzünden hayli azalmıştı. En acınacaklı hal ise bu idi ki, Osmanlı - Safevi savaşlarında esasen dini mezhep - Sünni-Şia ayrımına yer verildiğinden bu felaketlerden daha çok Türk - Müslüman nüfus eziyet çekiyordu. Örneğin, 1578 yılı, 1 Ocakta Osmanlı ordusunda serdar tayin edilen Lala-Mustafa Paşa'ya Safevilerle savaşta nasıl davranacağını bildiren, kızılbaşlarla savaş hakkında, 5 maddeden oluşan Şeyhülislam (Kaadızade Ahmed Şemsüddin) tarafından verilen fetvanın (dini emrin) I ve II maddelerinde gösteriliyordu ki, şeriata göre Kızılbaşların katli helal olduğundan onları öldüren gazi, ellerinde ölenler ise şehit oluyorlar.

<sup>5</sup> Mammadov, Süleyman, 1981, Azerbaycan XV-XVIII yüzyılın birinci yarısında, APİ-nin yaunu, Bakı, s. 80; МАМЕДОВ, Сулейман, 1977, Исторические связи Азербайджанского и Армянского народов во второй половине XVII – первой трети XVIII в., Элм, Баку, с. 141

<sup>6</sup> Петрушевский, Илья, 1949, Очерки по истории феодальных отношений в Азербайджане и Армении в XVI- начале XIX вв., Изд-во ЛГУ, Ленинград, с. 333



Ayrıca gösteriliyordu ki, Kızılbazların öldürülmesi ona göre helaldir ki, onlar İslâm padişahı'na karşı oldukları için kâfirdirler<sup>7</sup>. Yahut 1603 yılında Nahçıvan şehrini Osmanlılardan geri alan Karamanlı Zülfikar Han'ın şehrin Sünni mahallesinde yaşayan insanları toplu şekilde kırmaları<sup>8</sup> olgusu ve bu gibi bir çok durumlar her iki taraf arasında dini mezhep mücadelesinin gittiğini gösteriyor. Müslüman nüfusun gördüğü zararlardan farklı olarak, gayrimüslimlere dokunulmaması onların Azerbaycan topraklarında yerleşimine geniş olanaklar açıyordu. Sultan III. Murad'ın Safeviler üzerine saldırıdan önce, 28 Nisan 1578 yılında imzaladığı fermada Lala-Mustafa Paşa'ya "Ermeni aşiretinin mallarına ve canlarına zarar verilmemesi ..." emrini vermesi<sup>9</sup> gayrimüslimlere, özellikle de Ermenilere Azerbaycan topraklarında yerleşmek için oluşturulan elverişli ortamdan haber veriyor. Öte yandan sultanın bu tür adım atması gösteriyordu ki, Ermeniler fitnekar eylemleri ile onun inanç ve güvenini kazana bilmiştiler. Elbette yabancı topraklarında her zaman gözü olan Ermeniler bu fırsatı elden bırakmamışlardır. Onlar aynı zamanda Safevi devletinin hakim daireleri yanında da kazandıkları sinsi otoritelerinden kullanarak, kendi amaçlarına ulaşıyorlardı. Örneğin, 1650 yılına ait belgede Üçkilisedeki Ermeni topluluğunun başkanı Flippos II. Şah Abbas'a müracaatında yazmıştı ki, şu anda ermenilerin yerleştiyi burada yaşayanların çoğunluğu çeşitli vilayetlerden majeste hükümdarın tükenmez sevgisi ve kaygısı sonucunda taşınmıştır. Üçkilisedeki ibadetkarlar gece gündüz kendi dualarında burada yaşamaları için tamamen majeste hükümdarın merhametine borçlu olduklarını gösterirler<sup>10</sup>. Bu fikirler ve onların gelecek fesatları hakkında derinden düşünüldüğünde anlaşılmalıdır ki, Ermeniler her zaman yerleştikleri topraklarda önce sahte mazlumluk ortaya koymuş, sonra bu yerlerin aborijen nüfusu olduklarını iddia ederek yerel Türk - Müslüman ahaliye divan tutmuş, onları zorla kendi topraklarından çıkarmış ve sonuçta boşaltılmış bölgelerde küstahça yerleşmişler. Bahsettiğimiz dönemde iki büyük Türk - Müslüman İmparatorluğu'nun birbirine karşı çelişkili konumundan ustalıkla kullanarak onlar hiçbir zorluk çekmeden

<sup>7</sup> Kirzioğlu, Fahrettin, 1993, Osmanlıların Kafkas ellerini fethi (1451-1590), Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, s. 281

<sup>8</sup> Kütükoğlu, Bekir, 1993, Osmanlı-İran siyasi münasebetleri (1578-1612), İstanbul Fetih Cemiyeti, İstanbul, s. 283

<sup>9</sup> Kirzioğlu, Fahrettin, 1993, Osmanlıların Kafkas ellerini fethi (1451-1590), Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, s. 282

<sup>10</sup> Персидские документы Матенадарана. Указы. Выпуск II, (1601-1650 гг.), (Составитель А.Д.Папазян), 1959, Изд-во АН Армянской ССР, Ереван, с. 368-369





Azerbaycan topraklarında, özellikle de, bölgede stratejik durumuna göre önem arz eden Nahçıvan'da - boş kalmış yerleşim yerlerinde yerleşmeye başladılar. Tabii ki, bu hem de Safevi hükümdarı I. Şah Abbas'ın onlara gösterdiği kaygılanmanın sonucuydu. Ermenilerin bölgede sanatkarlık ve ticaretle uğraşması onlara karşı sadece aşağı tabakalar deyil, ayrıca iktidar çevreleri arasında da ilgiyi artırıyordu. Aslında ise yerli halkın onların fitnekar planlarından haberi yoktu. XVII yüzyılın ikinci yarısında, yani Safeviler devletinin nispeten sakin, ancak durgunluk yıllarını yaşadığı dönemde bu gelmeler kendi yerleşme planlarını yürütmeye devam ettiler. XVIII yüzyılın başlarında Safeviler devletinin durgunluk ve uluslararası durumundan kullanarak onlar asıl niyetlerini - "Büyük Ermenistan" devleti yaratmak hulyasını gerçekleştirmek için dini faktörden yararlanarak, kendilerine Avrupa ülkeleri arasında havadarlar aramaya başlamış, bir çok devletlerin ret cevabını aldıktan sonra, nihayet I. Petro'nun şahsında Rusya'nın desteğini kazanmağı başardılar. Bu görevi gerçekleştiren Ermeni milliyetçisi İsrail Ori Avrupa ülkelerinden destek almak için başvurduğu zaman sunduğu işgal planında müttefik birliklerinin işgal marşurutunu şöyle göstermiştir: Nahçıvan, Erivan, Tebriz ve İran Ermenistan'ı<sup>11</sup>. Batı ülkelerinden "yardım" elde etmeği kaybettikten sonra o, var gücü ile çalışırdı ki, I. Petronu Kafkasya'yı işgal etmeye ikna ede bilsin. Rus devletinin başkanı Hazarsahili bölgeleri, özellikle de, Azerbaycan topraklarını işgal etmek isteği ile örtüşen bu teklife nihayet, 1703 yılının sonbaharında rıza verdi. Uzlaşma böyle oldu ki, I. Petro İsveçlilerle savaşı kutardıktan sonra Ermenilere yardım edecek<sup>12</sup>. İsrail Orinin Kafkasya'yı, özellikle Azerbaycan topraklarını elde etmek için Petroya sunduğu 18 maddeden oluşan özel askeri planında diğer Azerbaycan bölgeleri gibi Nahçıvan'a da geniş yer verilmişti. Bu işgal projesinin III fıkrasında gösteriliyordu ki, Şamahı'ya dahil olan 10 bin kişilik çar ordusu 4 alaya bölünerek, 1. alay Gence'ye, 2. Loriye, 3. Kapana, 4. ise Han'ın 200 kişi ile yaşadığı ve Ermeni yüzbaşılarının da bulunduğu Nahçıvan üzerine gitmelidir. Bu planın 6. bendi ise tamamen Nahçıvan'ın işgaline aittir: "Nahçıvan işgal edildikten sonra orada bulunan Ermeni yüzbaşılıarı Ermeni askerleri ile birleşmeli, burada devlet arması ve bayrağını kabul edip, şehirlerini tahliye etmek için büyük güç ve nefretle düşman üzerine

<sup>11</sup> Uras, Esat, 1987, Tarihde ermeniler ve ermeni meselesi, Belge Yayınları, İstanbul, s. 745

<sup>12</sup> Sadik İslam, 1993, Ermenilerin Birinci Petro ile görüşü, Azereşr yayını, Bakı, s. 10



gidecektir"<sup>13</sup>. Bu belgenin 7. bendinde Nahçıvanın işgalından sonra buradan Erivan üzerine saldırıya geçilmesi gösterilmiştir. Gördüğümüz gibi Ermenilerin tüm bu planlarında Nahçıvan bölgesine özel yer veriliyordu. Hatta buranın işgalinin Erivan'dan önce olmasını istiyorlardı. Bunun nedeni ise, bölgenin önemli stratejik konumda yerleşmesi idi. Kayd edelim ki, Rusya'yı kendi planlarını hayata geçirmeye ikna ettikten sonra Ermeni topluluğu Kafkasya'da rus yanlısı tebligatlarını genişletmeye başladı. İşte bu tebligatların sonucudur ki, Azerbaycan'ın Hazarsahili bölgelerinde ve Ermeni fetvasına uyan diğer bir kısım bölgelerinde Rusya'ya belli bir meyil oluştu.

### Sonuç

olarak kayd etmek gerekir ki, Ermenilerin bu tür maksatlı şekilde yürüttüğü politikanın Çar Rusyası'nın Kafkasya'yı işgal etmek planları ile örtüşmesi sonucunda 1720'li yıllarda Azerbaycan'ın Hazarsahili ve bazı başka bölgeleri Rusya tarafından geçici olsa da, işgal edildi. Bu zaman Nahçıvan bölgesinde yerli nüfus Rusya himayeçiliğini istememiş ve Rus ordusunun da bölgeyi işgali gerçekleşmemiştir. Ama Rusyanın baş tutmamış bu işgal planı 19. yüzyılın başlarında Azerbaycanı ele geçirmek projesinin temelini atmış oldu.



<sup>13</sup> Эзов, Герасим, 1898, Сношения Петра Великого с армянским народом, Типография императорской АН, Санкт-Петербург с. 87; NECEFLİ Güntekin, 2008, Ermenilerin Azerbaycanın Nahçıvan bölgesini ele geçirmek için düzenlediği projeler (XVIII yüzyıl), Nurlan yayını, Nahçıvan bugün: ıslahatlar, perspektifler (5-6 ekim 2007-yılında geçirilmiş uluslar arası sempozyumun materyalları), Bakı, s. 107



### KAYNAKÇA

- KIRZIOĞLU, Fahrettin, 1993, Osmanlıların Kafkas ellerini fethi (1451-1590), Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara
- KÜTÜKOĞLU, Bekir, 1993, Osmanlı-İran siyasi münasebetleri (1578-1612), İstanbul Fetih Cemiyeti, İstanbul
- MAMMADOV, Süleyman, 1981, Azerbaycan XV-XVIII yüzyılın birinci yarısında, APİ-nin yayını, Bakı
- MUSTAFAYEV, Tofik, 1986, XVIII yüzyılın birinci yarısında Azerbaycanda Rusyaya meylin güclenmesi, Elm, Bakı
- NECEFLİ, Güntekin, 2008, Ermenilerin Azerbaycanın Nahçıvan bölgesini ele geçirmek için düzenlediği projeler (XVIII yüzyıl), Nurlan yayını, Nahçıvan bugün: ıslahatlar, perspektifler (5-6 ekim 2007-yılında geçirilmiş uluslar arası sempozyumun materyalları), Bakı, s. 105-112
- SADIK, İslam, 1993, Ermenilerin Birinci Petro ile görüşü, Azerneşr yayını, Bakı
- URAS, Esat, 1987, Tarihde ermeniler ve ermeni meselesi, Belge Yayınları, İstanbul
- МАМЕДОВ, Сулейман, 1977, Исторические связи Азербайджанского и Армянского народов во второй половине XVII – первой трети XVIII в., Элм, Баку
- Памятники дипломатических и торговых сношений Московской Руси с Персией (составитель Н.И.Веселовски). Т. I, 1890, Санкт-Петербург
- Персидские документы Матенадарана. Указы. Выпуск II, (1601-1650 гг.), (Составитель А.Д.Папазян), 1959, Изд-во АН Армянской ССР, Ереван
- ПЕТРУШЕВСКИЙ, Илья, 1949, Очерки по истории феодальных отношений в Азербайджане и Армении в XVI- начале XIX вв., Изд-во ЛГУ, Ленинград
- ЭЗОВ, Герасим, 1898, Сношения Петра Великого с армянским народом, Типография императорской АН, Санкт-Петербург



## ÇİN BÜROKRASI SINAVLARI: PATRİMONYAL BÜROKRASİDE RASYONEL BİR GELENEK

### Bureaucracy Exams in China: A Rational Tradition in The Patrimonial Bureaucracy

Murat KAÇER\*

#### Özet

Patrimonial bürokrasi, idari ve askeri mekanizmanın unsurlarının, patrimonial otoritenin akrabaları, yakın arkadaşları ve kendine yakın tebaası arasından seçilmesiyle oluşan düzeni ifade etmektedir. Weber, bazı "rasyonel" çizgileri olsa da Han Hanedanlığından son hanedanlık Qing'e kadar tüm imparatorluk dönemleri boyunca Çin bürokrasisinin patrimonial bir karakter taşıdığını belirtmektedir. Bununla birlikte Sui Hanedanlığı zamanında başlayan ve kısa kesintiler olmasına rağmen 1905 yılına kadar 1300 yıldan fazla sürdürülen ve idari/askeri kademelere yeteneklerine göre memurların alınmasını sağlayan bürokrasi sınavları bu gelenekte önemli bir istisna oluşturmaktadır. Bu çalışma, Çin'deki bürokrasi sınavlarının tarihsel geçmişini, önemini ve özelliklerini, sisteme dönük eleştirileri ele almayı amaçlamaktadır. Türkiye'de kamu yönetimi, bürokrasi literatüründe bu sınavlara atıf yapılmakla birlikte, sistemi başlı başına inceleyen bir çalışma, bilindiği kadarıyla, yoktur. Çalışmanın bu yönüyle özgün ve önemli bir karakter taşıdığı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çin, bürokrasi, bürokrasi sınavları, patrimonializm

#### Abstract

The patrimonial bureaucracy expresses the order in which the elements of the administrative and military mechanism selected by the patrimonial authority among his relatives, close friends, and slaves. Weber notes that the Chinese bureaucracy has a patrimonial character throughout the entire empire, from the Han Dynasty to the last dynasty Qing, despite its some "rational" aspects. However, the bureaucracy exams that started in the Sui Dynasty and continued for more than 1300 years until 1905, despite the short interruptions, and which enabled the administrative / military steps to receive officers according to their abilities by these exams are an exception in this tradition. The aim of this study is to examine the historical background,

\* Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, muratkacer@hotmail.com







significance and characteristics and criticism of bureaucracy examinations in China. Although there is a short reference to these exams in the literature of public administration and bureaucracy in Turkey, a study on this system by itself, is absent, as far as known. It is believed that this study has a distinctice and important character in this aspect.

**Keywords:** China, bureaucracy, bureaucracy exams, patrimonialism

### Giriş

Patrimonyal bürokrasi, feodalizm ile birlikte geleneksel otoritenin iki biçimini oluşturmaktadır. Bu otorite biçimi, erkek egemen toplumda artan mal varlığı ve genişleyen otorite alanıyla birlikte daha düzenli bir idari ve askeri sistemin oluşması sonucunda doğar. Bu sistemde idari ve askeri mekanizmanın unsurları, patrimonyal otoritenin akrabaları, yakın arkadaşları ve kendine yakın tebaası arasından seçilmektedir. Bu noktada bu kişilerin seçilmesindeki en temel belirleyici unsur, bu kişilerin patrimonyal şefe duydukları “gassalın elindeki meyyit”<sup>104</sup> düzeyindeki sadakat ve tartışmasız itaattir.

Weber, bazı “rasyonel” çizgileri olsa da Han Hanedanlığından son hanedanlık Qing’e kadar tüm imparatorluk dönemleri boyunca Çin bürokrasisinin patrimonyal bir karakter taşıdığını belirtmektedir. Bununla birlikte Sui Hanedanlığı zamanında başlayan ve kısa kesintiler olmasına rağmen 1905 yılına kadar 1300 yıldan fazla sürdürülen ve idari ve askeri kademelere yeteneklerine göre memurların alınmasını sağlayan bürokrasi sınavları bu gelenekte önemli bir istisna oluşturmaktadır. Patrimonyalizmi, egemenlik ile mülkiyet üzerindeki tek ve nihai hakların bir elde toplanmasıyla patrimonyal hükümdarın kendi nezdinde bulunan insanlar ve nesnelere üzerindeki yetkilerini tekelleştirmesi olarak ifade eden Yang (1987: 82) da, bu şekilde bir durumun özellikle son Qing hanedanlığı döneminde oldukça belirgin olduğunu, rütbesi ve konumu ne olursa olsun tüm görevlilerin hükümdar ile konuşurken kendilerini köle (nu ts'ai) olarak tanımladıklarını belirtmektedir.<sup>105</sup>

Çin bürokrasi sınavları, aile veya politik bağ ve referanslardan ziyade yeteneğe dayalı olarak yapılan, ahlak, edebiyat ve felsefe gibi farklı

<sup>104</sup> “Gassalın elinde meyyit gibi olma” deyimini özellikle tarikatlarda müritlerin, kendi hoca ve müşitlerine karşı her dediklerini sorgulamadan, tüm yönlendirmelerini koşulsuz kabul etmesini, kısacası tam teslimiyet halini ifade etmektedir.

<sup>105</sup> Geleneksel Çin toplumunun sosyal-siyasal yapısıyla alakalı bkz. Chu, T. S. 1961. *Law and Society in Traditional China*. Paris: Mouton.





disiplinlerden soruların sorulduğu, başarılı olanların idari ve askeri memur olarak imparatorluk bünyesinde istihdam edildiği sınavlardır. Sınavlarla şekillenen bu bürokratik yapı “bilgin bürokratlar-bilge memuriyet (scholar-officialdom/ scholar officials) olarak adlandırılmıştır. Bu durum, bir anlamda Platon’un “filozofların kral ya da kralların filozof olması” gerektiği yönündeki politik felsefesinin “bürokratik” düzeyde gerçekleşmesidir denilebilir.

Dünya üzerinde rekabete dayanan yazılı sınavların ilk örneğini oluşturan bu sınav sistemi gündelik pratiklerden bireylerin tutum ve davranışlarına kadar çok farklı yönden tüm toplumu etkilemiştir. Daha önce bu sınavlara girecek bir aday olan birey, sonradan memur, öğretmen veya çocuklarını sınavlara hazırlayan bir baba olarak sürekli bu işleyişin içinde olmaya devam etmiştir. Ayrıca bu sınavlar basit bir merkezi sınav olmaktan ziyade Çin siyasal sisteminin önemli bir yüzü; ayrılmaz bir parçasıdır Bürokrasi sınavları, devlet kademelerinde meritokratik bir geleneğin oluşmasını sağlamış, aristokrasinin gücünü ve etkisini sınırlamış,<sup>106</sup> aydın sınıfının devleti benimsemesini ve desteklemesine neden olmuştur. Ayrıca sınavlarda adayların Konfüçyüsçülük metinlerinden sorumlu olması “toplumun konfüçyüsçüleşmesini” (confucianization of society) de beraberinde getirmiştir.

Bu çalışma, Çin’deki bürokrasi sınavlarının tarihsel geçmişini, önemini ve özelliklerini, sisteme dönük eleştirileri ele almayı amaçlamaktadır. Yabancı literatürde tek tek hanedanlık düzeyinde dahi bu sınavların ele alındığı çalışmalar mevcut iken, Türkiye’de kamu yönetimi, bürokrasi literatüründe bu sınavlara atıf yapılmakla birlikte, sistemi başlı başına inceleyen bir çalışma, bilindiği kadarıyla, yoktur.<sup>107</sup> Bu çalışmanın bu yönüyle özgün ve önemli bir karakter taşıdığı düşünülmektedir.

### **Weberyen Bürokrasi Teorisi**

Bürokrasi, Fransızca bir terimdir. Terimi, ilk defa 1745’te Fransız fizyokrat iktisatçı ve aynı zamanda bakanlık da yapan Vincent de Gournay kullanmıştır. İki bileşeninden biri olan “büro” kelimesinin Latince aslı

<sup>106</sup> Çin’de sivil-askeri aristokrasi ile ilgili bkz. Tackett, N. (2014). *The Destruction of the Medieval Chinese Aristocracy*. Cambridge: Harvard University Press; Lorge, P. (2000). *The Northern Song Military Aristocracy and the Royal Family*. *War & Society*, 18(2), 37-47.

<sup>107</sup> Bu amaçla Google Akademik, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinin elektronik veri tabanları “sınav”, “Çin”, “sivil memuriyet”, “bürokrasi” gibi anahtar kelimelerle taranmıştır.





“burrus” tur ve koyu bir renk ifade etmektedir. Daha önce idari ve kamusal işler yapan memurların oturduğu masalar bir çuha ile kaplanmıştır. Dolayısıyla büro bu masalara atfen kullanılmıştır. İkinci bileşen olan “krasi” (cratie) Yunanca’dır ve iktidar güç anlamına gelir. Bu iki kelimenin birleşimi olan bürokrasi de “büroların hakimiyeti”, “büroların egemenliği” gibi anlamlara gelmektedir (Abadan, 1959: 8).

Bürokrasinin kuramsal olarak geliştirilmesi ve anlaşılmasında Max Weber’in büyük katkıları olmuştur<sup>108</sup>. Weber’in çalışmaları genel olarak idari örgütlenmelerin analizi ve meşru otoritenin nasıl oluşup işlediğiyle ilgilidir. Bu açıdan Weber için bürokrasi bir örgütlenme şekli veya tercihidir. Otorite biçimleri ve bu otoritenin var olmasını sağlayan dinamikler aynı zamanda bürokrasinin niteliğini de belirlemektedir. Dolayısıyla iktidar biçiminin değişmesi halinde bürokratik yapı ve işleyiş de bu bağlamda farklılaşmaktadır.

Weber, yasal-ussal, geleneksel ve karizmatik otorite olmak üzere üç ayrı otorite tipolojisi geliştirmiştir. Emreden, yani otoritenin gücünü ve yetkisini, var olan ve rasyonel olarak geliştirilmiş, gayrişahsi yasalardan aldığı otorite biçimi *yasal-ussal otorite* olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu otoritenin meşruiyeti de bu yasalara uygun hareket ettiği müddetçe var olur. Bu otorite modelinde bürokratik örgüt belli kriterlere göre işlemektedir. Bunlar:

- a.) Memurlar şahsi olarak özgürdür ve tanımlanan iş ve görevleri itibariyle otoriteye karşı sorumlulukları vardır.
- b.) Yasal-ussal otorite modelinde örgütlenme, açıkça tanımlanmış hiyerarşik bir düzen içinde gerçekleştirilir.
- c.) Yasal-ussal otoritede bürokratik yapı (bütün) içinde yer alan her dairenin (parça) normatif olarak açıkça tanımlı bir yetki ve görev alanı bulunmaktadır
- d.) Bürokratik aygıtın bir parçası olmak (memuriyet) serbest bir sözleşme ilişkisiyle olur.
- e.) Adaylar belli bir liyakat ve nitelik ölçüsüne göre seçilir. Adayların bu liyakat ve niteliklerini belgelemek zorunda oldukları bir sertifika, diploma veya yeterlik belgesinin olması gerekmektedir.

<sup>108</sup> Bürokrasinin farklı teorileri ile siyaset, siyasal rejimler, ideolojiler ve hükümet sistemleriyle bürokrasi ilişkisini inceleyen bir dizi analizler bulunmaktadır. Bu çalışmanın geleneksel otoritenin patrimonyal biçimiyle ilgili olması nedeniyle bürokrasi teori ve tartışmalarına çalışmanın kapsam ve amacı düşünülerek yer verilmemiştir.



Şifahi bir teminat veya dayanak söz konusu değildir. Bu şartları sağlayan kişiler ilgili makam veya pozisyona atanır.

- f.) Bürokratik dizge içinde bulunan memurların sabit ve düzenli bir nakdi aylıkları söz konusudur.
- g.) Yasal-ussal otorite biçiminde memurlar kullandıkları araçların mülkiyetine sahip değildir.
- h.) Memurların görevleri aynı zamanda bir “kariyer basamağını” da ortaya çıkarır. Çalışma süresi ve/ya başarı ölçüsüne göre oluşturulan bir “yükselme” sistemi bulunmaktadır (Weber, 2013: 60-61).

*Karizmatik otoritede*; hükmetme ve itaat ilişkisi söz konusu kişinin “karizma”sından doğar. Karizma, bireysel olarak bir bireyi, diğer sıradan insanlardan ayıran ve onun doğüstü, insanüstü ya da en azından bazı özel istisnai güçlere ya da niteliklere sahip olduğu izlenimine yol açan durumları ifade etmektedir (Weber, 2013: 90). Bu otorite biçiminde de “karizmatik” lider, sahip olduğu bu kişisel özellikleri vasıtasıyla yöneten-yönetilen ilişkisini biçimlendirmektedir.

Weber’in otorite tipolojisinin üçüncü biçimi *geleneksel otoritedir*. Geleneksel otorite eskiden beri var olan geleneklere uygun olarak oluşan otorite biçimidir. Geleneksel otorite liyakate değil; irsiyet ve statüye dayanmaktadır. Otoriteyi elinde tutan hâlihazırdaki (mevcut) güç; tevarüs ettiği, kendisine miras kalan güç dayanaklarını kullanmaktadır. Güç, bu bağlamda hazır ve verilidir. (Eryılmaz, 2002: 50; Weber, 2013: 69). Geleneksel otoritede, kurallara değil; belli bir geleneğe uygun olarak otorite makamına gelen “kişilere” uyulmaktadır. Bu hiyerarşi içinde yer alan görevliler de şahsi hizmetçilerdir. Bu hizmetçilerin seçiminde kişisel ilişkiler, akrabalık gibi nitelikler belirleyicidir. İstihdam edilen hizmetçilerin görevlilerin olduğu bürokratik mekanizmanın özelliklerine bakıldığında;

- a. Açıkça tanımlanmış ve gayri şahsi kurallara bağlı bir yetki alanı yoktur.
- b. Rasyonel olarak kurulmuş bir hiyerarşik düzen yoktur.
- c. Özgür sözleşme temeline dayalı, düzenli bir atama ve yükselme sistemi bulunmamaktadır.
- d. İşlerin gerektirdiği teknik liyakat ve yeterlilik esasına göre istihdam söz konusu değildir.
- e. Görevlilerin parayla ödenen sabit maaşlara sahip değildir (Weber, 2013: 72).

Patrimonyal bürokrasi, feodalizm ile birlikte geleneksel otoritenin iki biçimini oluşturmaktadır. Bu otorite biçimi, erkek egemen toplumda artan mal





varlığı ve genişleyen otorite alanıyla birlikte daha düzenli bir idari ve askeri sistemin oluşması sonucunda doğar. Bu sistemde idari ve askeri mekanizmanın unsurları, patrimonyal otoritenin akrabaları, yakın arkadaşları ve kendine yakın tebaası arasından seçilmektedir (Akbulut, 2005: 147-148).

Weber, bazı “rasyonel” çizgileri olsa da Han Hanedanlığından son hanedanlık Qing’e kadar tüm imparatorluk dönemleri boyunca Çin bürokrasisinin patrimonyal bir karakter taşıdığını belirtmektedir (Abadan, 1959: 18; Van Der Sprenkel, 1964: 353). Sivil ve askeri görevlilerin istihdam edilmesi için, kısa kesintiler olmakla birlikte, 6. yüzyıldan 20. yüzyılın başlarına kadar icra edilen bürokrasi sınavları ise bu geleneğin oldukça ayrıksı bir özelliğidir.

### Çin: Kısa bir Tarihçe

Çin 20. yy. başlarına kadar çok uzun bir süre farklı hanedanlıklarla geçen bir imparatorluk tecrübesine sahiptir. Dünyanın en eski medeniyetlerinden sayılan, yaklaşık 4000 yıllık yazılı tarihe sahip Çin, “dört büyük buluşun”, kağıt, matbaa, barut ve pusulanın da kaynağı sayılmaktadır.

Çin tarihi antik, imparatorluk ve modern olarak üç tarihsel dönem içinde ele alınabilir. Antik dönem milattan önce 3. yy.’e kadar olan dönemi kapsamaktadır. İmparatorluk döneminden önceki üç hanedanlık dönemi aynı zamanda ilkel topluluktan yerleşik köle topluluğuna geçişi de temsil etmektedir. Bu hanedanlıklar, M.Ö 2070 ile M.Ö 1600 yıllarında hüküm süren Xia Hanedanlığı, M.Ö 1600 ile M.Ö 1046 yıllarında var olan Shang Hanedanlığı ile M.Ö 1050 ile M.Ö 256 yıllarında hüküm süren ve antik dönemin son hanedanlığı olan Zhou Hanedanlığıdır (Keay, 2011: 30, Roberts, 2011: 1-41).

Çin’de imparatorluk dönemi Qin hanedanlığıyla başlamaktadır. Zaten hanedanın kurucusu “huangdi” (imparator) unvanını alan ilk hükümdardır. Bunda çok katı ve güçlü bir şekilde olmasa da Çin topraklarında belli ölçüde bir bütünlük sağlamanın rolü de vardır. Bu hanedanlık M.Ö 221 - M.Ö 206 yılları arasında hüküm sürmüştür (Keay, 2011: 17; Huang, 2007: 23-43).

Qin Hanedanlığının M.Ö 206 yılında yıkılmasından sonra Han Hanedanlığı kurulmuştur. Bu hanedanlık M.S 220 yılına kadar hüküm sürmüştür. Bu dönem aynı zamanda Çin’in altın çağı olarak bilinir. Çin’in sınırları genişlemiş ve bu dönemde ticaret yolları hakimiyet altına alınmıştır. Yine Han Hanedanlığı döneminde Konfüçyüsçülük devletin resmi öğretisi haline gelmiştir (Eberhard, 1947: 85-92).

Han Hanedanlığının yıkılışından sonra yaklaşık 400 yıl (589 yılına kadar) sürecek kargaşa devri başlamıştır. Bu dönemde Çin toprakları üç ayrı



imparatorluk, Wei, Shu ve Wu, tarafından paylaşılmıştır (Huang, 2007: 77-86).

Yaklaşık 400 yıl süren kargaşa dönemi, Sui hanedanlığının Yang Jian tarafından 581 yılında kurulmasıyla bitmiştir. Sui Hanedanlığı İmparator Yang Di'nin öldürüldüğü 618 yılına kadar Çin topraklarında hükmetmiştir. 37 yıl hüküm süren bu hanedanlık, Çin tarihindeki en kısa süreli hanedanlarından biri olmuştur (Keay, 2011: 223-226; Eberhard, 1947: 191-196).

Sui hanedanlığının yıkılışından sonra 618 yılında Tang Hanedanlığı kurulmuş ve bu hanedanlık 907 yılına kadar hüküm sürmüştür. Tang hanedanlığı başta idari ve siyasi olmak üzere birçok yönden Çin topraklarında o döneme kadar ki en gelişmiş yapıları inşa etmiştir (Keay, 2011: 244; Eberhard, 1947:197).

Tang Hanedanlığının 907 yılında yıkılmasından sonra Çin topraklarında Beş Hanedan ve On Krallık dönemi olarak anılan ve 960 yılına kadar süren dönem başlamıştır. Bu süreçte parçalı ve çok devletli bir sisteme sahip olan Çin'de Liang (907-923), Tang (924-936), Jin (936-947), Han (947-951) ve Zhou (951-960) olmak üzere beş hanedanlık kurulmuştur (Keay, 2011: 288).

Beş Hanedan ve On Krallık döneminden sonra 960 yılında Song Hanedanlığı kurulmuştur. Song Hanedanlığı Kuzey ve Güney Song Hanedanlığı olarak iki ayrı dönemde hüküm sürmüştür. Kuzey Song Hanedanlığı 960-1127; Güney Song Hanedanlığı ise 1127-1279 yılları arasında varlığını sürdürmüştür. Yuan Hanedanlığı ise 1271 yılında Moğollar tarafından kurulmuştur. Bu hanedanlık 1368 yılına kadar hüküm sürmüştür (Hsu, 2012: 290-300).

Yuan Hanedanlığının yıkılışından sonra 1368 yılında Zhu Yuanzhang tarafından Ming hanedanlığı kurulmuştur. Bu hanedanlık dönemi de Çin'in sosyo-ekonomik ve kültürel olarak kurumlarını güçlendirdiği bir dönem olmuştur. Bununla birlikte Hanedanlığın son döneminde idareciler ile köylüler arasında yaşanan gerilim isyan ile sonuçlanmış ve bu isyanlar sonucunda Ming Hanedanlığı 1644 yılında yıkılmıştır (Keay, 2011: 370; Huang, 2007: 191-209).

Ming Hanedanlığından sonra imparatorluk döneminin son hanedanlığı olacak Qing Hanedanlığı kurulmuştur. 1911 yılına kadar hüküm süren Qing hanedanlığı, "Xinghai Devrimi"yle birlikte yıkılmış; Çin'de iki bin yıldan fazla devam feodal imparatorluk rejimi de sona ermiş ve modern Çin tarihi başlamıştır.





1911 yılında imparatorluk döneminin sona ermesiyle Sun yat-sen tarafından Modern Çin'in temelleri atılmıştır. Bununla birlikte 1949 yılına kadar Çin topraklarında kargaşa ve kaos düzeni sürmüştür, Mao Zedong'un 1949 yılında Çin Halk Cumhuriyeti'ni kuruluşunu ilan etmesiyle komünist rejim tüm ülkeye hakim olmuştur.

Tablo 1: Çin Tarihi

Çin'de Hanedanlıklar		
Dönem	Hanedanlıklar	İktidar Aralığı
Antik	Xia	2070-1600 (M.Ö)
	Shang	1600-1029 (M.Ö)
	Zhou (Batı)	1029-771 (M.Ö)
	Zhou (Doğu)	770-256 (M.Ö)
İmparatorluk	Qin	221-206 (M.Ö)
	Han	206 (M.Ö)-220 (MS)
	Jin	265-420
	Sui	580-618
	Tang	618-907
	Beş Hanedanlık-On Krallık	907-980
	Song	980-1271
	Liao	907-1125
	Yuan	1271-1368
	Ming	1368-1644
	Qing	1644-1911
Modern	Çin Cumhuriyeti	1912-1949
	Çin Halk Cumhuriyeti	1949- ...

### Bürokrasi Sınavları

#### Tanım

Çin İmparatorluğunda yapılan bürokrasi sınavları, imparatorluk bürokrasisinde sivil ve askeri memurların istihdam edilmesi için yapılan ve irsi veya siyasi ilişkilerden bağımsız olarak, ahlak, edebiyat ve felsefe gibi farklı disiplinlerden yapılan ve sonucuna göre memurların seçildiği sınavlardır. Bu sınavlar, "imparatorluk sınavları", "sivil hizmet sınavları" gibi farklı şekilde de adlandırılmaktadır. Çin dilinde bu sınavlara "keju"; bu sınavlardan geçen ve memuriyete başlayanların oluşturduğu sınıfa da



“mandarin” denilmektedir (Elman, 2009a: 405; Miyazaki, 1976; Gan, 2008: 117).

Sınavların içeriğine ve işleyişine bakıldığında; bu sınavlar sivil memurların alımına dönük düzenli veya düzensiz yapılan sınavlar ile askeri memurların alınması için yapılan sınavlar olmak üzere iki temel kategoride yapılmaktadır. Düzensiz yapılan sınavlar daha çok zamanı ve içeriği imparatorun kişisel tercihinine göre değişen ve özel yetenekli kişilerin bulunması için yapılan sınavlardır. Düzenli gerçekleştirilen sivil ve askeri sınavlar ise üç ayrı düzeyde yapılmaktadır. Yerel düzeyde yapılan sınavlar, bölgesel düzeyde yapılan sınavlar ve son olarak da imparatorluk düzeyinde yapılan sınavlardır. Bu sınavlar nitelik ve nicelik anlamında bir piramidi andırmaktadır. Yerel düzeyde yapılan sınavlara “shengyuan”, sınavdan başarılı olan kişilere “xiucaı”; bölgesel düzeyde yapılan sınavlara “xiangshi”, başarılı olan kişilere “juren” ve imparatorluk genelinde yapılan sınavlara “dianshi”; bu sınavlardan başarılı olan kişilere de “jinshi” denilmektedir. Bölgesel sınavlar, eyaletlerin başkentinde yapılırken, imparatorluk sınavları (Chen, Kung & Ma, 2015: 9; Têng, 1943: 270).

Sınav soruları Konfüçyüsçülük ile yakından ilgilidir. Konfüçyüsçülük Han Hanedanlığı döneminde resmi öğreti haline gelmiştir. Konfüçyüsçülükte siyaset anlayışı, aile yapısıyla özdeşleştirilir. Buna göre ailede evlat babanın, kardeş ağabeyin, kadın da kocasının sözünü dinlemeli, saygıda kusur etmemelidir. Aynı şekilde siyasi toplulukta da otoriteyi bu anlayış şekillendirmektedir. Sınavlara katılan öğrenciler Konfüçyüsçülüğün metinlerinden sorumlu tutulmuştur. Bunlar Dört Kitap ve Beş Klasik denilen (Four Books and Five Classics) ve çeşitli öğretilerin yer aldığı kitaplardır. Dört Kitap: Analects<sup>109</sup> (Konfüçyüs'ün Konuşmaları), Mensiyüs'ün Kitabı (Mencius), Büyük Bilgi (Great Learning) ve Orta Yol Doktrini (Doctrine of the Mean)'dir. Beş Klasik ise Dokümanlar Kitabı (Book of Documents), Şiirler (Classic of Poetry), Değişiklikler Kitabı (I Ching/Book of Changes), Ayinler Kitabı (Book of Rites) ve İlkbahar ve Sonbahar Yıllıkları (Spring and Autumn Annals)'dir.<sup>110</sup> Sınavlarda öğrenciler yüzbinlerce karakter ezberlemek zorundadır. Örneğin Analects kitabından 11,705; Mencius kitabından 34,685; Değişiklikler Kitabı'ndan 24,107 Dokümanlar Kitabı'ndan 25,700, Şiirler Kitabı'ndan 39,234 Ayinler Kitabı'ndan 99,010; İlkbahar ve

<sup>109</sup> Analektler, Konfüçyüsün temel öğretilerinin yer aldığı ölümünden sonra yazılan Konfüçyüsçülüğün en önemli metnidir (Wasserstrom, 2011:25)

<sup>110</sup> Bu kitapların içeriği için bkz. Güç, A. (2001). Konfüçyüsçülük'te Kutsal Metinler. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi; Yıl: 2001 Cilt: 10 Sayı: 1.







Sonbahar Yıllıkları 196,845 olmak üzere öğrencilerin ezberlemek zorunda oldukları kaligrafik karakter sayısı 431,286'dır (Miyazaki, 1976; De Weerd, 2007: 25-46).

Dönemin erkek egemen zihniyeti ve pratikleriyle paralel olarak bu sınavlara sadece erkek adaylar katılırdı. Kadınların bu sınava girmeleri ve mandarin sınıfına katılmaları mümkün değildi. Bununla birlikte kadınların bu sürecin tamamen dışında olduğunu söylemek de doğru değildir. Kadınlar evde erkek çocuklarının yetişmesinde ve eğitilmesinde aktif rol alarak bu sürecin dolaylı da olsa bir parçası olmayı başarmışlardır (Elman, 2009a: 405).

### Tarihçe

#### Sui-Tang-Song Hanedanlıkları Dönemi (581-1271)

Bürokrasi sınavları, kökenleri Han Hanedanlığına (206 [M.Ö]-220 [MS]) kadar uzansa da imparatorluk destekli olarak Sui Hanedanlığı (581-618) döneminde 608 yılında yapılmaya başlanmıştır. İlk dönemlerinde tek kategoride yapılan sınavlar, içeriği nispeten kolay olduğu için daha alt kademelerdeki kişilerin istihdamında rol oynamıştır. Sui hanedanlığının son dönemlerinde İmparator Yang tek düzey olan bu sınavların üç düzeyde yapılmasını sağlamıştır (Liu, 2016: 12).

Tang Hanedanlığı (618-907) döneminde bürokrasi sınavları her yıl düzenli olarak yapılmaya başlanmıştır. Sınava giren aday sayısının 800-1200 arasında değiştiği bu dönemde sınavlar daha kapsamlı hale getirilmiştir. Tang Hanedanlığının orta dönemlerinden itibaren nerdeyse tüm memuriyetler için sınavlar zorunlu tutulmuştur (Roberts, 2011: 54).

Song hanedanlığı (980-1271) döneminde ise sınavlar oldukça gelişmiş ve genişlemiştir. Daha önce yılda 10 kişinin aldığı jinshi (en yüksek derece) bu dönemde 140'a yükselmiştir. Yine bu dönemde açılan okulların sayısı fazlalaşmıştır. Bu dönemde yapılan başka bir değişiklik de “yin ayrıcalığı” denilen yüksek rütbeli memurların kendi ailelerinden olan kimseleri memuriyetlere aday göstermesidir. Bu Konfüçyüs'ün “erdem ve yeteneğini bildiğiniz kimseleri makamlara getirin” sözünden hareketle yapılmış olsa da aslında sistemin yozlaşmasına yol açmıştır (Roberts, 2011: 84). Ayrıca bu dönemde *shuyuan* denilen özel akademiler de sınav hazırlığı ve yüksek öğrenim için en yaygın kurumlar haline gelmiştir (Ko, 2017: 275).

#### Liao, Jin ve Yuan Hanedanlıkları Dönemi (907- 1368)

Bu dönem, Çin topraklarında kurulan hanedanlıkların yabancı kökenli olması nedeniyle “yabancıların hükümranlılığı dönemi” (*alien rule*) diye adlandırılmaktadır. Liao, Qidan denilen Moğol kökenli bir hanedanlık olup 907-1125 yılları arasında Kuzey Çin, Mançurya ve Moğolistan toprakları





üzerinde egemenlik kurmuşlardır (Fairbank, & Goldman, 2006: 113). Bu hanedanlık döneminde sınavlar, tüm imparatorluk düzeyinde değil; Çin nüfusunun ağırlıkta olduğu bölgelerde yapılmaya devam edilmiş, 988 yılında ise resmi bir uygulama haline gelmiştir.

Liao Hanedanlığının yıkılmasından sonra kurulan Jin Hanedanlığı (1125-1234) döneminin ilk yıllarında sınav sistemi Liao döneminde olduğu gibi bölgelere göre parçalı olarak yapılmaya devam etmiştir. Eski Liao imparatorluğunun unsurları için kuzey sınavları (*beixuan*); eski Song hanedanlığının unsurları için de (*nanxuan*) adı verilen sınavlar yapılmıştır. İmparator Xizong (1135-1148) döneminde ise bu iki sınavın içeriği birleştirilmiş ve imparatorluk bünyesindeki tüm unsurlar bu sınava tabi tutulmuştur (<http://www.chinaknowledge.de>).

Yuan Hanedanlığı (1279-1368), Cengiz Han'ın torunu Kubilay Han tarafından kurulmuştur. Önce Kuzey; daha sonra Güney Çin'e hakim olan bu hanedanlık döneminde sınav sistemi ilk başlarda kısa bir süreliğine terk edilmiş olsa da, 1315 yılında yeniden kurumsallaştırılmıştır. Bu dönemde başta Moğollar olmak üzere azınlık unsurlara ayrıcalıklar tanınmış, çoğunluğu oluşturan Çinliler daha zor sınavlardan geçmek zorunda kalmışlardır (<http://www.chinaknowledge.de>).

#### Ming-Qing Hanedanlıkları Dönemi (1368-1911)

Bürokrasi sınavları, Ming (1368-1644) ve Qing (1644-1911) hanedanlıklarında farklı düzenlemeler ve değişiklikler ile 1905 yılına kadar yapılmaya devam etmiştir (Akçetin, 2013: 118; Wasserstrom, 2011: 52).

Tablo 2: Ming Hanedanlığı Döneminde (1384-1643) Yapılan Sınavlar

Ming Hanedanlığı Döneminde (1384-1643) Yapılan Sınavlar	
Oturum	Soru Sayısı
<b>Birinci Oturum</b>	
1. Dört Kitap (Four Books)	3 alıntı metin
2. Değişiklikler Kitabı	4 alıntı metin
3. Dokümanlar Kitabı	4 alıntı metin
4. Şiirler Kitabı	4 alıntı metin
5. İlkbahar ve Sonbahar Yıllıkları	4 alıntı metin
6. Ayinler Kitabı	4 alıntı metin
<b>İkinci Oturum</b>	
1. Söylevler	1 alıntı metin
2. Belgeler	3 Belge
3. Adli (Hukuki) Terimler	5 Terim



<b>Üçüncü Oturum</b>	
1. Politika Soruları	5 Kompozisyon

*Kaynak 1: Elman, B. A. (2013). civil examinations and meritocracy in late imperial china. harvard university press., s. 24'ten uyarlanmıştır*

Tablo 2’de Ming Hanedanlığı döneminde yapılan sınavların formatı gösterilmektedir. Bu dönemde sınavlar üç oturum halinde yapılmaktadır. İlk oturumda Dört Kitap ve Beş Klasik sorulmakta; öğrencilerin bu kitaplardan alıntı yapılması istenmektedir. İkinci oturumda söylevler ve hukuki terimler sorulmakta; son oturumda ise 5 tane ayrı kompozisyon (essay) yazılması istenmektedir. Tang Hanedanlığı dönemindeki bu sınav formatı Qing Hanedanlığı döneminde de 1756 yılına kadar bu şekilde uygulanmıştır.

Ming Hanedanlığı döneminde kompozisyon sorularının cevapları Çin dilinde *bagu wen* denilen (İngilizce: eight-legged) sekiz sacayaklı bir metot ile deneme şeklinde yazılmaya başlanmıştır. Bu sistem 1898 yılına kadar devam etmiştir. Giriş-gelişme-sonuç sistemine benzer şekilde metnin düzenlenmesini ifade etmektedir. Bu sekiz sacayağı: 1. açılış-giriş (poti), 2. konunun ele alınması (chengti), 3. tartışmanın başlatılması (qijiang), 4. ilk adım (qigu), 5. geçiş ayağı (xugu), 6. ortanca (zhonggu), 7. sonraki adım (hougu), 8. Sonuç (dajie) şeklindedir (Elman, 2009b: 696).



*Tablo 3: Qing Hanedanlığı döneminde 1757– 1787 yılları arasında uygulanan sınav formatı*

<b>Qing Hanedanlığı döneminde 1757– 1787 yılları arasında uygulanan sınav formatı</b>	
<b>Oturum Sayısı</b>	<b>Soru Sayısı</b>
<b>Birinci Oturum</b>	
1. Dört Kitap	3 alıntı metin
2. Söylev	1 alıntı metin
<b>İkinci Oturum</b>	
1. Değişiklikler Kitabı	4 alıntı metin
2. Dökümanlar Kitabı	4 alıntı metin
3. Şiirler Kitabı	4 alıntı metin
4. İlkbahar ve Sonbahar Yıllıkları	4 alıntı metin
5. Ayinler Kitabı	4 alıntı metin
6. Şiir Sorusu	1 şiirsel model
<b>Üçüncü Oturum</b>	
1. Politika Soruları	5 kompozisyon

*Kaynak 2: Elman, B. A. (2013). civil examinations and meritocracy in late imperial china. harvard university press., s. 296'dan uyarlanmıştır.*



Qing Hanedanlığının kuruluşunun ilk dönemlerinde Ming Hanedanlığının uyguladığı sınav sistemine 1756 yılına kadar devam edilmiştir. Bundan sonra 1757-1787 yılları arasında ise sınav sistemi Tablo 3'deki görüldüğü üzere yeniden düzenlenmiştir. Birinci oturumda soru sayısı azaltılmış ve daha önce birinci oturumda sorulan sorular ikinci oturumda sorulmaya başlanmıştır.

Tablo 4: Qing Hanedanlığı döneminde 1793– 1898 yılları arasında uygulanan sınav formatı

Qing Hanedanlığı döneminde 1793– 1898 yılları arasında uygulanan sınav formatı	
Oturum Sayısı	Soru Sayısı
<b>Birinci Oturum</b>	
1. Dört Kitap	3 alıntı metin
2. Şiir	1 şiirsel model
<b>İkinci Oturum</b>	
1. Değişiklikler Kitabı	4 alıntı metin
2. Dokümanlar Kitabı	4 alıntı metin
3. Şiirler Kitabı	4 alıntı metin
4. İlkbahar ve Sonbahar Yıllıkları	4 alıntı metin
5. Ayinler Kitabı	4 alıntı metin
<b>Üçüncü Oturum</b>	
1. Politika Soruları	5 kompozisyon

Kaynak 3: Elman, B. A. (2013). *civil examinations and meritocracy in late imperial china*. harvard university press., s. 298''den uyarlanmıştır.

Qing Hanedanlığı 1793 yılında sınav sistemini tekrar değiştirmiştir. Şiir anlayışının güçlenmesi, şiire dönük ilgi sınav sistemine de yansımış ve daha önce ikinci oturumda Şiirler Kitabıyla birlikte sorulan şiir denemeleri yeni sistemde birinci oturumda sorulmaya başlanmıştır. Yeni sistem 1898 yılına kadar devam etmiştir.

Tablo 5: Kompozisyon olarak yazdırılan Politika sorusunun sorulduğu konular (1903)

Kompozisyon olarak yazdırılan Politika sorusunun sorulduğu konular (1903)	
1. Emir-komuta ilişkileri	17. Matematik
2. Bilim	18. Fen Bilimleri (I)
3. Dahili hükümet	19. Fen Bilimleri (II)
4. Dış ilişkiler	20. Kamu maliyesi
5. Güncel olaylar	21. Para sistemi



6. Memuriyet sınavları	22. Askeri sistem (I)
7. Okullar	23. Askeri sistem (II)
8. Resmi kurumlar	24. Savunma
9. Meclisler	25. Tarım (I)
10. Devlet teşkilatı	26. Tarım (II)
11. Kamu hukuku	27. Kamusal Meseleler
12. Ceza yasaları	28. Ticaret
13. Eğitim Meseleleri	29. Yollar ve madenler
14. Astronomi	30. Topografya
15. Coğrafya	31. Tarih
16. Takvim (zaman) çalışmaları	32. Dünya tarihi



*Kaynak 4: Elman, B. A. (2013). civil examinations and meritocracy in late imperial china. harvard university press., s. 312'den uyarlanmıştır.*

Genellikle üçüncü oturumda sorulan ve adayların 5 tane kompozisyon yazmak zorunda oldukları politika sorularının çıktığı konular ve alanlar 1903 yılındaki bir katalogta yer almıştır (bkz. Tablo5). Katalogta bakıldığında oldukça kapsamlı ve çeşitli konulardan soru sorulduğu görülmektedir.

*Tablo 6: Qing Hanedanlığında 1901 Reformu Sonrası Sınav Sistemi*

Qing Hanedanlığında 1901 Reformu Sonrası Sınav Sistemi	
Oturum Sayısı	Soru Sayısı
<b>Birinci Oturum</b>	
1. Çin Siyasi Tarihi	5 kompozisyon
<b>İkinci Oturum</b>	
1. Dünya Politikası	5 kompozisyon
<b>Üçüncü Oturum</b>	
1. Dört Kitap	5 kompozisyon
2. Beş Klasik	1 kompozisyon

*Kaynak 5: Elman, B. A. (2013). civil examinations and meritocracy in late imperial china. harvard university press., s. 301'den uyarlanmıştır.*

Qing Hanedanlığı döneminde 1901 yılında bürokrasi sınavlarında köklü değişiklikler yapılmıştır. Tablo 6'da görüldüğü gibi eski Konfüçyüs metinlerine artık ağırlık verilmemiştir, daha çok güncel ve dünya politikalarına dönük sorular sorulmuştur. Bunun eskiye dönük ilgisizliğin başlangıcı ve modernleşme çabasının da ürünü olduğunu varsaymak mümkündür. Bu sistem birkaç yıl devam etmiş ve 1905 yılında



modernleşmenin önünde bir engel olduğu düşüncesiyle sistem lağvedilmiştir (Akçetin, 2013: 117).

### **Bürokrasi Sınavlarının Genel Özellikleri**

Sınav sistemi gündelik pratiklerden bireylerin tutum ve davranışına kadar çok farklı yönden tüm toplumu etkilemiştir. Daha önce bu sınavlara girecek bir aday olan birey, sonradan memur, öğretmen veya çocuklarını sınavlara hazırlayan bir baba olarak sürekli bu işleyişin içinde olmaya devam etmiştir (De Weerd, 2007).

Sınavlar için çocuklar çok küçük yaştan itibaren eğitime başlanırdı. İlk eğitim aile de anne ve babalar tarafından veya özel öğretmenlerin nezaretinde erkek çocuk üç yaşına geldiğinde; resmi eğitim ise çocuklar yedi yaşındayken verilirdi. Çin'in resimli yazısını dört beş yıl süreyle öğrenen adaylar, daha sonra klasik metinleri ezberleyerek sınavlara hazırlanırdı (Miyazaki, 1976; Parkinson, 1984).

Sınavların süresi 1-6 gün arasında değişirdi. Sınava girecek adaylar, kopya ihtimaline karşı görevliler tarafından iyice arandıktan ve kimlikleri doğrulandıktan sonra küçük bir hücreye konulup hücrenin kapısı kapatılırdı (bkz. Şekil1). Adayların hücrede çok uzun süre kaldıkları için girerken kendi yanlarında hem fiziksel ihtiyaçları için hem de sınavda ihtiyaç duyacakları, su, ihtiyaç giderecekleri bir lazımlık, bir yatak, yiyecekler, mürekkep , mürekkep taşı ve fırçalar gibi malzemeleri de getiriyorlardı. Sınava girişte yaş ile ilgili bir sınırlama olmadığından dolayı adayların sınav esnasında ölümleri gibi olumsuz durumlar da olağandı (Miyazaki, 1976).

*Şekil 1: Sınav Salonları (Hücreleri)*



*Kaynak 6: <http://visualisingchina.net/blog/2012/05/22/examination-cells-and-brain-cells-2/>.*





Çin’de bürokrasi sınavları aslında basit bir merkezi sınav olmaktan ziyade Çin siyasal sisteminin önemli bir yüzü; ayrılmaz bir parçasıdır (Miyazaki, 1976). Sınavı kazan mandarinler bugünkü bir devlette olduğu gibi bütün idari ve adli görevleri üstlenmişlerdir. Bunlar, vergi toplamak, asayişi sağlamak, orduyu yönetmek, çalışma takvimini belirlemek, yol, kanal, baraj, sulama gibi iskan ve imar işlerinin yapım, yönetim ve denetimini sağlamak gibi görevlerdir (Balazs, 1964: 16). Dolayısıyla bu sınav sistemine sadece bir eğitim politikası veya personel politikası olarak bakılmaması gerekmektedir.

Bürokrasi sınavlarından başarılı olan mandarinler günümüz bürokratlarına birçok açıdan da benzerlik göstermektedir. Öncelikle mandarinler de bürokratlar gibi, entelektüel unvanlar ve kazandıkları sınavlar sayesinde toplumsal haklar ve istisnai bir prestij sahibi olmuşlardır. İkinci olarak mandarinler, günümüz bürokratları gibi kemiyet itibarıyla az; ama nitelik bakımından (güç, prestij, etki alanı) oldukça güçlüdür. Son olarak mandarinler de bir işte uzmanlaşmışlardır, ama bu uzmanlaşma alanı teknik ve pratik olmayan; yönetme ve hükmetme sanat ve stratejileridir (Braduel, 2014: 224).

Mandarin sınıfının başka özelliklerine bakıldığında; mandarinler o dönem yaygın olarak görülen bedensel cezalardan, angarya işlerinden ve vergi gibi yükümlülüklerden muaf tutulmuşlardır (Parkinson, 1984: 54).

Ayrıca devlet memurlarının aynı yerde üç seneden fazla hizmette bulunmaları yasaklanmıştır; maaşları da Eski Mısır’da olduğu gibi vergi borçlarının aynı olarak tahsiliyle sağlanmıştır (Abadan, 1959: 19; Wetzell, 2008: 88).

Mandarin sınıfının denetimine ilişkin olarak Tang hanedanlığı zamanında “denetim kurulu” kurulmuştur. Bu kurul bir “genel denetici” ile iki yardımcından oluşuyordu. Hem imparatorluğun hem de eyaletlerin başkentlerinde bu kurula bağlı memurlar istihdam edilerek hem memurların denetimi hem de kamuoyunun eğilimini de araştırılması sağlanmıştır (Parkinson, 1984: 56).

### **Bürokrasi Sınavlarının Önemi**

Çin’deki bürokrasi sınavları dünya üzerinde rekabete dayanan yazılı sınavların ilk örneğini oluşturmaktadır. Daha önce herhangi bir medeniyette böyle bir uygulamanın görülmediği ifade edilmektedir (Têng, 1943: 268).

Bürokrasi sınavları, devlet kademelerinde meritokratik bir geleneğin oluşmasını sağlamanın yanı sıra birçok açıdan önemli işlevler yerine getirmiştir. Bunlardan en önemlisi kalıtsal aristokrasinin gücünü ve etkisini sınırlamasıdır (Austin, 2013). Bürokrasi sınavlarının uygulanmasından önce



devlet kademesindeki kişilerin istihdamı “dokuz basamaklı seçim sistemi” denilen (the nine-rank selection/ jiupin zhongzheng zhi) bir yöntemle sağlanmaktadır. Bu sistemde tüm devlet kademeleri (pozisyonları) en önemlisi 1; en önemsizi 9 olmak üzere bir ile dokuz arasında derecelendirilmektedir. Benzer şekilde, imparatorluk içindeki bütün önemli aileler de "ahlaki" kriterlere göre bu şekilde sıralanmakta ve kendi sıralarının eş değeri olan makamlara getirilmektedir. Bu ailelerin çocukları aynı sırayla görev alma hakkına sahiptir (<http://www.chinaknowledge.de>). Sınavların uygulanmasıyla birlikte bu yöntem terk edilmiş ve devlet kademelerinde istihdam sınavlardan alınan derecelere göre yapılmaya başlanmıştır. Bu yönüyle güçlü ve köklü ailelerin otorite üzerindeki baskıları zayıflatılmıştır.

Çin toplumunda bürokrasi sınavları sonucunda göreve gelen mandarinlerin aynı zamanda bir denge unsuru olduğu da ifade edilmektedir. Çin’deki “üç öğreti”den<sup>111</sup> olan ve Çin’in kendi içinde çıkan Taoculuğun doğaya dönüş yanlısı, kolektif zorlamaya karşı çıkan öğretilerine karşı Konfüyüsçüğüne öne çıkarılıp bir denge kurulmasını sağlayan bir sistemdir (Braduel, 2014: 225).

Konfüyüsçülüğün öne çıkması aynı zamanda sınavların “toplumun konfüyüsçüleşmesini” (confucianization of society) sağlamıştır (Austin, 2013). Konfüyüsçülüğün kurumsallaşması, çocukların çok erken yaşta Konfüyüsçü metinlerle tanışarak “toplumsallaşması”, toplumda bu öğretinin yerleşmesine ve gelişmesine önemli oranda katkı sağlamıştır.

Bürokrasi sınavlarının başka bir işlevi de aydın sınıfının devleti benimsemesini ve desteklemesini sağlamasıdır (Austin, 2013). Bu aynı zamanda Robert Michels’in modern devletlerde bürokrasinin işlevine dönük açıklama ve çözümlenmeleriyle de uyumaktadır. Michels, bürokratik mekanizmada yer bulan orta sınıf entelektüellerinin kendilerine iâşe sağladığı için devleti savunur pozisyona geçeceklerini, aksi takdirde bu ve benzeri pozisyonlardan mahrum bırakılmaları durumunda yeminli düşman olacaklarını iddia etmektedir (Etzioni-Halevy, 1983: 18-19). Bürokrasi sınavları bu yönüyle aydın sınıfını otoritenin yanında yer almasını sağlamıştır.

<sup>111</sup> Bu “üç öğreti”, Konfüyüsçülük, Taoizm ve Budizm’dir. Konfüyüsçülük ve Taoizm hemen hemen aynı dönemlerde Çin topraklarında ortaya çıkarken, Budizm Hint topraklarında ortaya çıkmış ve misyoner aracılığı daha sonra getirilmiştir (Braduel, 2014: 206). Bu “üç öğreti” Çin’in din anlayışını şekillendirmiştir. Ming Hanedanlığı döneminde bu “üç öğreti”den unsurlar barındıran “neo-konfüyüsçülük” anlayışı giderek resmi öğreti haline gelmeye başlamıştır.







Çin’de uygulanan bu sistemin Batı dünyasındaki yazarları etkilediği de belirtilmektedir. Özellikle Fransa’da 17. yüzyılda Voltaire, Diderot ve Quesnay gibi yazarların Çin’deki bu uygulamadan haberdar oldukları, hatta Quesnay’ın bu sınav sistemini Fransa’da uygulamayı arzu ettiği, benzer şekilde İngiltere’de Sir William Temple, Samuel Johnson, Addison and Goldsmith gibi isimlerin de sınav sisteminden etkilendiği ifade edilmektedir (Têng, 1943: 301-302).

Son olarak, Çin’de yapılan bu sınavlar, ülke sınırlarını da aşmış, özellikle bu uygulamanın etkisiyle Kore’de 10. yüzyılda *Gwageo* adıyla ve 11. yüzyılda da Vietnam’da farklı adlarla benzeri sınav sistemleri geliştirilmiştir (Ko, 2017: 273).

### **Bürokrasi Sınavlarına Dönük Eleştiriler**

Bürokrasi sınıflarının herkese açık olması, sağlıklı, karakteri düzgün ve sicili temiz olan her erkek adayın bu sınavlara katılma hakkına sahip olması, sosyal mobilizasyonun ve dikey hareketliliğin çok yoğun olduğu şeklinde anlaşılabilir. Bununla birlikte sivil memurluk sınavlarının pratik sosyal mobilizasyon için kusursuz bir merdiven veya yol olduğunu söylemek mümkün değildir. 1500-1900 yıllarını inceleyen çalışmalara bakıldığında toplum nüfusunun %90’ını oluşturan köylülerin, tüccar ve zanaatkarların yaklaşık 2 ile 3 milyon arasında değişen adayların önemli bir parçası olmadığını göstermektedir (Elman, 2009: 405). Dolayısıyla herhangi bir köylü çocuğunun “başbakan” olma potansiyeli ve imkanı daha çok teorik (nazari) düzeyde kalmıştır.

Yine memuriyete giriş sınav sistemlerinin kayırcılıktan uzak; nesnel kriterlere uygun olarak işlediğini söylemek de mümkün değildir. Hanedan mensubu ailelerin çocukları sınava girmeden kamu görevlerine atanabiliyordu. Mevcut görevlilerinin çocukları için de özel sınavlar yapıp ayrıcalık tanındığı söylenmektedir. Yine 15. yy.’de kamu pozisyonlarının da satıldığı bilinmektedir (Ergun & Polatoğlu, 1984: 44). Yine de Konfüçyüs’ün “erdem ve yeteneğini bildiğiniz kimseleri makamlara getirin” sözünden hareketle yapılan ve “yin ayrıcalığı” denilen yüksek rütbeli memurların kendi ailelerinden olan kimseleri memuriyetlere aday göstermeleri de bu açıdan sistemin nesnel yönünü zayıflatmaktadır.

Bu sınavlar içeriği itibarıyla edebiyat, etik ve felsefe gibi oldukça yoğun teorik bilgi ve birikim gerektiren sınavlardır. Bu nedenle mandarin sınıfının pratik, uygulama ve teknik açıdan çok donanımlı olduğunu söylemek mümkün değildir (Gerth & Wright: 1946: 427).





Sınav sürecinin oldukça yoğun olması bireylerin psikolojisini olumsuz anlamda etkilediğini, bu yönüyle yıpratıcı olduğunu söylemek mümkündür. Hz. İsa'nın kardeşi olduğunu iddia ederek isyan eden, yaklaşık 15 yıl (1850-1864) süren ve on milyondan fazla insanın ölümüne yol açan Taiping ayaklanmasının sorumlusu Honq Xiuquan memuriyet sınavlarında birçok kez başarısız olmuş bir kişidir. Hong Xiuquan'ın anti-konfüçyüsçü özelliği ve ayaklanması sürecinde yeni bir memuriyet sınavı ihdas etmesi gibi olgulardan hareketle bu sınavların psikolojik etkilerini gözlemek mümkündür. Miyazaki'nin (1976) Çin bürokrasi sınavlarını incelediği kitabına *China's Examination Hell* (Çin'de Sınav Cehennemi) adını vermesi de bu varsayımı doğrulamaktadır.

### Sonuç ve Değerlendirme

Patrimonyal bürokrasi feodalizm gibi geleneksel otoritenin bir türüdür. Bu otorite modeli, ataerkil toplumda ekonomik faaliyetlerinin nitelik ve nicelik olarak artması ve otorite alanının genişlemesiyle birlikte daha düzenli bir idari ve askeri sisteminin kurulmasıyla ortaya çıkmıştır.

Weber, bazı “rasyonel” çizgileri olsa da Han Hanedanlığından son hanedanlık Qing'e kadar tüm imparatorluk dönemleri boyunca Çin bürokrasisinin patrimonyal bir karakter taşıdığını belirtmektedir. Bununla birlikte 581–618 yılları arasında Çin topraklarında egemen olan Sui Hanedanlığı zamanında başlayarak 1905 yılına kadar devam eden bürokrasi sınavları bu geleneğe istisnai bir çizgiyi oluşturmaktadır.

Çin bürokrasi sınavları, ailevi veya siyasi ayrıcalıklar olmaksızın becerilere dayalı olarak yapılan özellikle Konfüçyüsçü metinler ekseninde ahlak, edebiyat, felsefe ve bireysel-toplumsal gelenek ve görenek gibi farklı alanlardan soruların sorulduğu, başarılı olan öğrencilerin sivil ve askeri memur olarak imparatorluk bünyesine katıldığı sınavlardır.

Dünya üzerinde rekabete dayanan yazılı sınavların ilk örneğini oluşturan bu sınav sistemi toplumun gündelik pratiklerini ciddi anlamda etkilemiştir. Bireyler daha önce bir aday olarak; sonrasında da adayların sınava hazırlanmasında rol alarak sürekli bu sürecin bir parçası olmaya devam etmiştir. Ayrıca bu sınavlar basit bir merkezi sınav olmaktan ziyade Çin siyasal sisteminin önemli bir yüzü; ayrılmaz bir parçasıdır. Bürokrasi sınavları, yönetim sisteminde meritokrasinin oluşmasını ve gelişmesini sağlamış, güçlü ailelerin, sivil ve askeri aristokrasinin gücünü ve etkisini sınırlamıştır. Ayrıca devletin aydın sınıfının nezdinde meşruiyetini ve desteğini kazanmasına da katkı sağlamıştır. Ayrıca sınavda adayların Konfüçyüsçülüğün metinlerinden sorumlu olması “toplumun





konfüçyüsçüleşmesini” (confucianization of society) de beraberinde getirmiştir.

Sınav sisteminin liyakatli kişilerin sisteme entegre olmasını sağlaması, kültürel birlik ve temel değerler üzerinde uzlaşmayı temin etmesinin yanında sosyal mobilizasyonun nazari boyutta kalması, sınav sisteminin yoğun ve yıpratıcı olmasının bireylerin psikolojilerini olumsuz etkilemesi gibi eleştirilen yönleri de bulunmaktadır.

Sonuç olarak, Çin’de 1300 yıldan fazla sürdürülen bürokrasi sınavları devlet kademelerinde meritokratik bir zihniyetin yerleşmesi, sınırlı da olsa sosyal mobilizasyonun sağlanması itibariyle patrimoniyal veya feodal bürokrasi geleneklerinde örneğine rastlanılmayan bir uygulamadır. Yabancı literatürde tek tek hanedanlık veya erken, orta ve geç dönem olmak üzere farklı düzeylerde incelenen bu gelenek, Türkiye’de sinolojiyle ilgilenen akademisyenler için önemli bir çalışma alanı olma potansiyeline sahiptir. Bu çalışmanın ileride yapılacak daha ayrıntılı ve mikro ölçekteki çalışmalara katkı sağlaması ümit edilmektedir.

#### Kaynakça

- Abadan N. (1959). *Bürokrasi*, Ankara: Siyasal Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Akbulut, Ö. Ö. (2005). *Siyaset ve Yönetim İlişkisi: Kurumsal ve Eleştirel Bir Yaklaşım*. Ankara: TODAİE.
- Akçetin, Elif (2013). Civil Service Examinations, in Standen, N. (Ed.). *Demystifying China: New Understandings of Chinese History*. Rowman & Littlefield Publishers, pp. 117-127.
- Austin, Steven (2013). China's Examination Hell: Video Lecture, <https://www.youtube.com/watch?v=dh5486n9lfs>.
- Balazs, E. (1964). *Chinese Civilization and Bureaucracy: Variations On A Theme*. Yale University Press .
- Braudel, F. (2014). *Uygurlukların Grameri*, Çev. Ali Kılıçbay, 4. Baskı Ankara: İmge Yayınevi.
- Chen, T., Kung, J. K. & Ma, C. (2015). Institutions, Culture, and Human Capital in The Long Run Legacies of China’s Imperial Exam System, A Paper Prepared For The Warwick Summer Workshop in Economic Growth 2015 Department of Economics, University of Warwick.
- Chu, T. S. (1961). *Law and Society in Traditional China*. Paris: Mouton.



- De Weerd, H. (2007). *Competition Over Content: Negotiating Standards For The Civil Service Examinations In Imperial China (1127-1279)* Harvard University Press.
- Eberhard, W. (1947). *Çin Tarihi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Elman, B. A. (2009). Civil Service Examinations: Kējū. *Berkshire Encyclopedia of China*. Berkshire: Berkshire Publishing Group Llc.
- Elman, B. A. (2009b). Eight-Legged Essay Berkshire Encyclopedia of China (Pp. 695–698). Berkshire: Berkshire Publishing Group Llc.
- Elman, B. A. (2013). *Civil Examinations and Meritocracy in Late Imperial China*. Harvard University Press.
- Ergun, T., & Polatoğlu, A. (1984). *Kamu Yönetimine Giriş*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları., 2. Baskı.
- Eryılmaz, B. (2002). *Bürokrasi ve Siyaset: Bürokratik Devletten Etkin Yönetime*. Alfa.
- Etzioni-Halevy, E. (1983). *Bureaucracy and Democracy: A Political Dilema*, Boston Routledge & Kegan Paul.
- Fairbank, J. K., & Goldman, M. (2006: 113). *China: A New History*. Harvard University Press.
- Gan, H. (2008). Chinese Education Tradition: The Imperial Examination System in Feudal China. *Journal of Management and Social Sciences*, 4(2), 115-133.
- Gerth, H. H. & Wright Mills, C., & (1946). *From Max Weber: Essays in Sociology*. New York, Ny.
- Güç, A. (2001). Konfüçyüsçülük'te Kutsal Metinler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi; Yıl: 2001 Cilt: 10 Sayı: 1*.
- Hsu, Cho-Yun (2012). *China*, New York: Columbia University Press
- Huang, R. (2007). *Çin Tarihi: Bir Makro Tarih Yaklaşımı*. Çev. A. Sönmez, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2. Baskı.
- Keay, J. (2011) *Çin Tarihi*, Çev. Neşe Kars Tayanç-Dinç Tayanç, İstanbul: İnkilap.
- Ko, K. H. (2017). A Brief History of Imperial Examination and Its Influences. *Culture and Society*, 54:272–278.
- Lorge, P. (2000). The Northern Song Military Aristocracy and the Royal Family. *War & Society*, 18(2), 37-47.
- Liu, Y. (2016). *Higher education, meritocracy and inequality in China*. Springer.





- Miyazaki, I. (1976). *China's Examination Hell: The Civil Service Examinations of Imperial China*. Yale University Press.
- Parkinson, C. N. (1984). *Siyasal Düşüncenin Evrimi*, Çev. Mehmet Harmancı, İstanbul: Remzi, 2. Baskı.
- Roberts, J. A. (2011). *A History of China*. Palgrave Macmillan
- Tackett, N. (2014). *The Destruction of the Medieval Chinese Aristocracy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Têng, S. Y. (1943). Chinese Influence On The Western Examination System: I. Introduction. *Harvard Journal of Asiatic Studies*, 7(4), 267-312.
- The Traditional Examination System, <http://www.chinaknowledge.de>
- Van Der Sprenkel, Otto B. (1964) Max Weber On China. *History and Theory* 3, 3: 348–70.
- Wasserstrom, Jeffrey. (2011). *21. Yüzyılda Çin*, Çev. Hür Güldü, İstanbul İletişim Yayınları.
- Weber, M. (2013). *Bürokrasi ve Otorite*. Çev. H. Bahadır Akın, Ankara Adres Yayınları, 6. Baskı.
- Wetzel, A. (2008). *China: From The Foundation of The Empire to The Ming Dynasty* (Vol. 5). University of California Press.
- Yang, T. S. (1987). *Property Rights and Constitutional Order in Imperial China*. Doktora Tezi, Indiana Üniversitesi.



## ATEBETÜ'L HAKÂYIK'TA DEĞERLER EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

A Research Over Values Education İn Atebetu'l-Hakayık

*Barış KARAZ\**

### Özet

Yapmış olduğumuz araştırmanın amacı Edib Ahmed Yükneki'nin kaleme aldığı Atebetü'l-Hakâyık adlı eserde yer alan değerleri tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden “doküman taraması” yöntemi kullanılmıştır. Doküman taraması sonucunda belirlenen değerler “betimsel analiz” yöntemiyle ele alınmıştır.

Eserde beyitlerin, günümüz Türkçesine çevirisi yapılmıştır. Günümüz Türkçesine çevirisi yapılan beyitler, Türkçe derslerinde aktarılması önerilen değerler çerçevesinde incelenmiştir. Atebetü'l-Hakâyık sevgi, saygı, hoşgörü, iyilik yapmak, dürüstlük, barış, sorumluluk, özgüven, ulusal değerler bağlamında taranarak beyitler için her değer tek tek incelenmiş olup elde edilen bulgular, beyitlerin aslı ve günümüz Türkçesiyle birlikte verilmiştir.

Araştırma neticesinde Yükneki'nin eserinde, Türkçe eğitiminde aktarılması önerilen 9 değer tespit edilmiştir. Hoşgörü ve iyilik yapmak değerlerinin sıklıkla işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk, ulusal değerler ve barış değerlerinin ise işlenme sıklığının hoşgörü ve iyilik yapmak değerlerine nispeten daha az işlendiği tespit edilmiştir.

Çalışmanın sonucunda Atebetü'l-Hakâyık adlı eserin değerler bakımından zengin olduğu sonucuna varılmıştır. Atebetü'l-Hakâyık adlı eserin Türkçe öğretiminde değerler eğitimi açısından kullanılabilir nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmış ve eserden alınan metinlerin ders kitaplarında, okuma metinlerinde ve etkinliklerde kullanılması öngörülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Değer, Değerler eğitimi, Atebetü'l Hakâyık, Edib Ahmed Yükneki.

### Abstract

Goal of the research we have done is to determine values in the work named Atebetü'l-Hakâyık which was written by Edib Ahmed Yükneki in the research, “document scanning” which is one of qualitative research methods

\* Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencisi,  
b.karaz@hotmail.com





was used. Values determined after the document scanning were evaluated with “descriptive analysis” method.

In the work, couplets were translated to modern Turkish. Couplets that were translated to modern Turkish, were analyzed under the frame of values that are suggested to be transposed into Turkish classes. Atebetü'l-Hakâyık was scanned under the contexts of love, respect, tolerance, doing good deeds, honesty, peace, responsibility, self-esteem, national values and every value was examined for couplets and findings were given together with the original text of couplets and modern Turkish counterparts.

As result of the research, 9 values that are suggested to be transposed into Turkish education were determined in the work of Yükneki. It is determined that values of tolerance and doing good deeds are frequently processed. It was determined that values of responsibility, national values and peace are processed lesser in frequency than tolerance and doing good deeds.

As a result of the work, it was determined that Atebetü'l-Hakâyık's contents are rich in terms of values. It is determined that Atebetü'l-Hakâyık is usable in Turkish teachings in terms of values education and it is foreseen that the texts taken from the work are used in textbooks, reading materials and activities.

**Keywords:** Values, Values education, Atebetü'l-Hakâyık, Edib Ahmed Yükneki.

### 1. Giriş

Kişilere ve toplumlara rehberlik eden ve aynı zamanda toplumların dinamiklerinden biri de sahip oldukları değerlerdir. Bireyler, bu değerler doğrultusunda yaşamlarına ve tutumlarına yön vermektedir.

İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimler disiplinine kazandırılan değer olgusu, Latince ‘kıymetli olmak’, ‘güçlü olmak’ anlamlarına gelen ‘valere’ sözcüğünün kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995). Değer kavramı, Türkçe sözlükte bir değişkenin veya bilinmeyenin sayılar ile aktarımı ve bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi olguların tümü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011:607).

Güngör (1993), değerleri bir olgunun istenilebilir veya istenilemez olduğu hakkındaki inanç ya da inançlar olarak tanımlamaktadır. Halsted ve Taylor’a (2000) göre değer, davranışlara rehber olan ilkeler, inançlar, eylemlerin iyi veya arzu edilen olarak yargılandığı standartlardır. Schwartz (1992) göre değer, kişilerin karşılaştıkları olayları ve etrafındaki diğer kişileri değerlendirmek, bunlar karşısında yapacaklarına karar vererek bunu kabul



edilebilir bir konuma getirmek için kullandıkları ölçütlerdir. Değer, en genel anlamıyla toplum tarafından kabul gören ve insanlara yararlı olan davranış ve tutumların tümüdür.

“Değerlerin toplumu oluşturan bireylerce içselleştirilmesinde Türkçe derslerinin önemli bir işlevi vardır. Değerler açısından zengin metinler, çocuklara etkili bir şekilde verildiği zaman değerlerin korunmasında ve yaşamasında etkin bir rol oynayabilir. Metinde işlenen değerler sayesinde çocuklar, neyin yanlış neyin doğru olduğunu daha kolay idrak edebilirler. Bu sayede değerlerin yozlaşmasının önüne geçilebilir ve özümstedikleri değerlerle çocuklar, toplumda milli ve manevi değerlerin yaşatılmasına önemli katkılar sağlayabilir.” (Tunagür ve Kardaş, 2017: 435).

“Değerler eğitimi, insana özgü olanakları, insanı insan yapan ve diğer canlılardan ayıran imkânları başka bir deyişle insana özgü tüm etkinlikleri insancıl etkinliklerle amaçlarına uygun bir biçimde gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktır” (Dilmaç ve Ulusoy, 2014: 7).

Değerler eğitimi geleceğimize yön verecek çocuklarımızın ahlaki eğitimi açısından oldukça önemlidir. Geçmişte kişilik ve karakter eğitimi, ahlak eğitimi gibi isimler çerçevesinde verilen eğitimin güncel ve geliştirilmiş şekli olan değerler eğitimi, özellikle son dönemlerde eğitimin en önemli konularından biri haline gelmiştir (Önder, 2011).

Diğer ülkeler de bizde olduğu gibi değerler eğitiminin gerekliliğini kabul etmektedir. Ancak, hangi değerlerin kişilere aktarılacağı ve benimsetileceği çerçevesinde bir görüş birliği sağlanmamıştır (Güven, 2014; s. 28-29).

Bu konuda ülkelerin belirlediği ortak değerler şu şekilde gösterilebilir.

**Türkiye:** Adil olma, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, hoşgörü, özgürlük, saygı, sevgi, misafirperverlik, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, sağlıklı olmaya önem verme, yardımseverlik, aile birliğine önem verme.

**Yeni Zelanda:** Doğruluk, itaat etme, başkalarını düşünme, dürüstlük, saygı, sorumluluk, iyi kalplilik, görev, merhamet.

**Avustralya:** Tarafsızlık, gerçeğe saygı, akıl yürütmeye saygı, adalet, eşitlik, başkalarının iyiliğini düşünme, özgürlük, çeşitliliği kabul etme, çatışmalara barışçıl çözümler arama.

**ABD:** Özgürlük, gizlilik, doğruluk, hukukun üstünlüğü, insan onuru, adalet, sadakat, uluslararası insan hakları, hakkaniyet, eşitlik, sorumluluk, dürüstlük, çeşitlilik, otoriteye saygı. (Doğanay'dan akt. Güven, 2014:)





“Çizelgeden anlaşılacağı gibi bazı değerler, pek çok ülke programında yer almaktadır. Bu durum değerlerin evrensel düzeyde kabul edilebilir olduğunun göstergesidir” (Güven, 2014. s.30). Değer iletimi noktasında Türkçe dersleri, sözel ifadenin yoğunlukta olması sebebiyle önem arz etmektedir.

‘Türkçe derslerinde aktarılması önerilen bazı değerler bulunmaktadır. Söz konusu çalışmada Türkçe derslerinde aktarılması önerilen değerler üzerinde durulmuştur. Bu değerler; sevgi, saygı, hoşgörü, iyilik yapmak, dürüstlük, barış, sorumluluk, özgüven, ulusal değerlerdir’ (Güven, 2014: s.89-105).

### **Türkçe derslerinde aktarılması önerilen değerler:**

1. **Sevgi:** İnsanların doğada yaşayan tüm varlıklara hoşgörülü davranma hâlidir.
2. **Saygı:** İnsanlara yaşı, yakınlık derecesi, işi ne olursa olsun gösterilen nezakete denir.
3. **Hoşgörü:** Kişinin kendisine yapılan kötü bir tavra dahi olgunlukla yaklaşma hâlidir.
4. **İyilik yapmak:** Herhangi bir kişiye karşılık beklemezsizin sadece Allah Teala için yapılan iyiliktir.
5. **Dürüstlük:** Harama, yalana ne olursa olsun bulaşmamak.
6. **Barış:** Kavga etmemek, küsmemek, savaşmamak. Yaşanan olumsuz durumlardan sonra elde edilen sükûnet hâli, sakinlik, huzur.
7. **Sorumluluk:** Verilen görevi hakkıyla yerine getirme yükümlülüğüdür.
8. **Özgüven:** Kişinin kendinde olan kusurlarla barışık olma durumudur. Kendine güven duygusu (TDK, 2011).
9. **Ulusal değerler:** Tarihî ve ulusal anlamda önem arz eden, aynı zamanda toplumun yapısının oluşmasında önemli pay sahibi olan tarihî kalıntılar, örf, âdet ve geleneklerin tümü.

Esere bakıldığında yukarıda sayılan değerler içerisinde hoşgörü değeri üzerinde sıklıkla durulduğu görülmüş olup ayrıca insanlara karşı saygılı davranmak da öğütlenmiştir. Toplumdaki insanların barış içinde, ulusal değerlere bağlı, Allah Teala’nın öğütlediği gibi, insanlara iyilik yaparak, saygı ve sevgi içerisinde yaşamaları konusunda da telkinlerde bulunulmuştur.

Edib Ahmed Yükneki, eserinde insanlara âdeta huzurlu yaşamın sırrını vermiştir. Bu sırrın, Allah Teala’nın öğütlerinden geçtiğini vurgulamıştır. Ayrıca kötü sözün, savaşın, saygısız tavrın insanlara yarar sağlamadığını belirtmiştir. Edib Ahmed Yükneki’nin yazmış olduğu bu eser





ahlaki değerleri ön plana çıkararak, dünya malına değil ahirete önem verilmesi gerektiğini savunan, dedikoduyu değil güzel sözü öğütleyen, sevginin önemini anlatan, insanlara saygı duymanın gerekliliğini öğütleyen, barış içinde yaşamının önemini anlatan çok değerli bir eserdir. Öyle ki Atebetü'l-Hakâyık için 'Yaşam Rehberi' denilebilir.

"Edib Ahmed, 11. Yüzyıl sonlarıyla 12. Yüzyılın ilk yarısında yaşamış, Arapça ve Farsçayı öğrenmiş olduğu tahmin edilen, esere sonradan eklendiği düşünülen bölümde gözlerinin görmediği belirtilen Karahan'lı dönemi Türk şairidir. Yüknek'te doğduğu için Edib Ahmed Yükneki olarak anılmıştır. Atebetü'l-Hakâyık, yazılı Türk edebiyatının ilk döneminden günümüze dek ulaşabilmiş az sayıdaki eserden biridir. Bu yönüyle Divan-ı Lügat-it- Türk ve Kutadgu Bilig gibi edebiyatımızın en önemli eserleri arasında yer alır. Eser, Hakaniye lehçesi de denilen Karahan'lı dönemi Türkçesinin elimizde bulunan nadir örneklerinden biri olması ve Orta Asya Türk kültüründen izler taşıması dolayısıyla da edebiyatımız içinde ayrı bir yere sahiptir. Eser, yazar tarafından, "Büyük Emir Dad Sipehsalar Bey"e armağan edilmiştir" (Çakan, 2017).

Değer iletimi esnasında geleceğimize yön verdiğimizizi unutmamamız gerekir. Geleceğe yön verirken de tarihimiz ve kültürümüz açısından önemi büyük olan geçiş dönemi eseri Atebetü'l-Hakâyık'tan yararlanmak yerinde olacaktır. Yapmış olduğumuz çalışmada Türkçenin ilk yazılı kaynakları arasında olan Atebetü'l-Hakâyık, değerler eğitimi kapsamında incelendi. Bu çalışmada 'Türkçe derslerinde aktarılması önerilen 'sevgi, saygı, hoşgörü, iyilik yapmak, barış, sorumluluk, ulusal değerler, özgüven ve dürüstlük' değerleri üzerinde çalışıldı ve eserin önemi üzerinde duruldu.

## 2. Amaç

Çalışma, Ayşegül Çakan tarafından çevirisi yapılan ve Kültür Yayınları tarafından yayımlanan Atebetü'l-Hakâyık adlı eserde değerlerin nasıl ve hangi anlamlarda kullanıldığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

## 3. Yöntem

Bu çalışmada veriler 'doküman taraması' yöntemiyle toplanmıştır. Karasar (2007), tarama modelini "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı" olarak tanımlar. Elde edilen bulgular ise 'betimsel analiz' yöntemiyle ele alınıp incelenmiştir. Yapılan çalışmada tespit edilen değerler kitaptaki beyit sırasına göre değil, değerlerin verilmiş sırasına göre yapılmıştır. Eserde geçen 'sevgi, saygı, iyilik yapmak, barış, dürüstlük, sorumluluk, özgüven, ulusal değer, hoşgörü' ile ilgili dizelere yer verilmiştir. Bu dizeler günümüz Türkçesine





çevrilip düzyazı haline getirilmiştir. Tespit edilen değerlerin bulunduğu beytlere ve açıklamalarına açık şekilde yer verilmiştir. Dizelerde geçen değerler hakkında yorumlarda bulunulmuş ayrıca değerlerin aktarımı ile ilgili kısa açıklamalar yapılmıştır.

#### 4. Atebetü'l Hakâyık'ta Tespit Edilen Değerler ile İlgili Örnekler ve Açıklamaları

Aşağıda 'sevgi, saygı, hoşgörü, iyilik yapmak, dürüstlük, barış, sorumluluk, özgüven, ulusal değerler' değerlerinin yer aldığı beyitler ve söz konusu beyitlerin Türkçe karşılıkları verilmiştir. Ayrıca değerlere ilişkin yorumlar da yer almaktadır.

##### 4. 1. Sevgi Değeri ile İlgili Örnekler

25 Resuller örüng yüz bu ol yüzke köz

26 Ya anlar kızıl eng bu engke menge

27 Anıng medhi birle şeker şehd anga

28 Anıng yadı birle şeker şehd anıng öğdisinden tatır bu tilim

'Resuller beyaz bir yüzdür, Hz. Muhammed(sav) bu yüzün gözüdür ya da onlar kızıl yanaktır, bu o yanığın benidir. Onun (Hz. Muhammed sav) methiyle tatlanır bu dilim, onu yâd etmek dilime şeker ve baldır.'

Edib Ahmed bu dizelerde Peygamber'e olan sevgisini anlatmıştır. Şair, yaratayı yâd etmenin dahi güzel olduğunu belirtmiştir. Şairin de dediği gibi bizler de her gün Peygamber'i zikrederek dilimizi tatlandırabiliriz. Sevgi değerinin öğrencilere iletimi sağlanırken öncelikle Allah Teâlâ ve Hz. Muhammed (sav) sevgisi verilmelidir. Bu noktada sevgi değeri için öncelikle bu beyitlerin veya sözlerin kullanılması yerinde olacaktır.

75 Anıng vuddı birle köngüller tolup

76 Anıng yadı birle acun tolsu dip

77 Bezedim kitabı mevâiz mesel

78 Bakıglı okıglı asıg alsu dip

79 Bölek ittim anı şahımka men ök

80 Havâdârlıgımmı tükêl bilsü dip

'Onun sevgisiyle gönüller dolar, onun yâdıyla dünya dolsun diye bezedim kitabı öğütler, mesellerle. Bakıp okuyan yararlısın diye hediye ettim onu şahıma bağlılığımı tam olarak bilsin diye.'

Edib Ahmed bu dizelerde eseri armağan ettiği şahına olan bağlılığını ve sevgisini göstermiştir. Kitabı öğütlerle bezemiştir okuyan yararlısın diye. Şahına olan sevginin dünyaya yayılmasını istediğini vurgulamıştır.

257 Bu budun talusı ahı er turur

258 Ahılık şeref cah cemal arttırur



259 Sevülmek tileseng kişiler ara

260 Ahı bol ahılık sini sevdürür

'Halk içinde en iyisi cömert insandır. Cömertlik şeref, ikbal ve cemali artırır. İnsanlar arasında sevilmeğe istersen cömert ol cömertlik seni sevindirir.'

Edib Ahmed bu dizelerde cömert olmanın insanlar tarafından olumlu karşılandığına değinmiştir. Sevilmenin bir yolunun da cömertlikle olacağını belirtmiştir. Sevgi tüm evreni yaratan Allah Teala'ya hissedilen duygudur Öğrencilere sevgi değerinden bahsederken iyi insan olmanın önemine değinmek gerekmektedir.

#### 4. 2. Saygı Değeri ile İlgili Örnekler

19 Bu kudret idisi ulug bir bayat

20 Ölüglerni tircüzmek asan anga

21 İşit imdi kaç beyt habib fazlındın

22 Ukuş huş yititip sözümni angayo

23 Ol ol halk talusu kişi kutluğu türütmişte yok onga tuş tengebil

'O kudret sahibi, ulu, bir Tanrı'dır. Ölülerini diriltmek onun için kolaydır. Şimdi Habip fazlından birkaç beyit dinle. Aklını keskin tut, sözümü anla. O insanların en kutlusudur.'

Şair bu dizelerde ulu olan Allah Teala'ya ve onun elçisi olan Hz. Muhammed'e (sav) olan saygısını belirtmiştir. Allah Teala için ölü diriltmenin kolay olduğunu vurgulayarak övgüsünü göstermiş ve Peygamber Efendimizin de insanların en seçkini olduğunu dile getirmiştir. Saygı değeri geleceğimizin teminatı çocuklara öğretilmesi gereken en önemli değerlerden biridir. Saygı değeri aktarılırken bilinmelidir ki yaratana ve Peygamber Efendimize saygı duymayan bir çocuk büyüklerine de saygı duymaz. Bunun içindir ki saygı değeri aktarılırken öncelikle Allah Teâlâ'ya ve Peygamber Efendimize saygı duyulmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

345 Küdezgil aya dost uluglar hakın

346 Asıgsız cedel hem mizahdın sakın

347 Uluglarını buşrup sanga bu mizah

348 Kiçiglerni ustah kılur bil yakın

'Ey dost, büyüklerin hakkını gözet, yararsız tartışma ve mizahtan kaçın, büyüklerini kızdırır sana bu mizah. Küçüklerini küstah kılar, buna inan.'

Şair bu dizelerde büyüklerle yersiz tartışmaya girmemek gerektiğini, bu tartışmaların yarar sağlamayacağını belirtip büyüklere saygıyı öğütlemiştir. Büyüklere yersiz şakalar yapmanın gereksiz olduğunu söylemiş ve bu şekilde davranan insanı küstah insan diye nitelemiştir. Saygı değeri





toplum için olmazsa olmaz bir değerdir. Örflerimizde de bulunduğu üzere Türk milleti, büyüklerine her zaman saygı duymuştur. Öğrencilere saygı değerinin kazandırılmasının önemli olduğu görülmektedir.

### 4. 3. Hoşgörü Değeri ile İlgili Örnekler

139 Öçüktürme erni tilin bil bu til

140 Başaktursa bütmes büter ok başı

‘İnsanları kızdırma dilinle, bil ki bu dil, Yaralarsa iyileşmez, ok yarası geçse de dil yarası geçmez.’

Yükneki bu dizelerde insanlara dilin kullanmanın önemini anlatırken aynı zamanda da güzel ve doğru konuşmayı öğütler. İnsanları kırmamanın ve dili doğru kullanımının önemini ‘Ok yarası geçse dahi dil yarası geçmez’ sözyle dile getirmiştir.

Hoşgörü kişilere iyi davranmak olarak niteleneceği gibi kötü söz söylememe olarak da düşünülebilir. Öğrencilere değer aktarımı sırasında çevremize karşı tatlı dille konuşmanın önemi anlatılırken kırıncı konuşmanın da insanları kırdığı ve yaraladığı üzerinde durulduğu görülmektedir.

325 Musulmanka müşfik bolup mihriban

326 Sanga sandugungni Musulmanka san

‘Müslüman’a müşfik ve merhametli ol. Kendin için düşündüğünü ona da düşün.’

Yükneki bu dizelerde Müslüman’ın Müslüman’a yanlış yapmaması gerektiğini vurgulamış. Belki de günümüzde en çok ihtiyacımız olan olgu Müslüman birliğidir. Edib Ahmed yıllar önce bu konuda telkinde bulunmuştur. Sadece bu iki dize dahi eserin çağları aştığının göstergesidir. Müslüman, kendisi için ne düşünüyorsa komşusu için de onu düşünen kişidir. Hoşgörü değeri oldukça toplum için önemli bir değerdir. Eserde de bahsedildiği gibi Müslüman halkın Müslüman halka yanlış yapmaması öğütlenmiştir.

331 Güç emgek tigürme kişige hâli

332 Eger tigse emgek kişidin kiçür

333 İsiz kılğan erke sen edgü kıla

334 Keremning başu bu irür kit bile

335 Eger kelse irdin sanga edgülük

336 Öküş kıl ol ernal senasın tile

337 Yazugluk kişining yazugun kiçür

338 Adavet kökini kazıp kes ya da sen göçür

339 Yalmlansa tutşup gazap kin otı

340 Yumuşaklık suyunu dök, o ateşi söndür



'Zor, zahmet çektirtme başkalarına. Başkasından gelen zahmete dayan. Kötülük yapanı iyilikle karşıla. Kerem'in başı budur, bunu iyi bil. Eğer birinden sana bir iyilik gelirse, onu bol bol öv ve onun iyiliğini dile. Kusurlu kişinin kusurunu gider. Düşmanlığın kökünü kazıp kes, yok et. Alevlenirse tutuşup gazap, kin ateşi. Yumuşaklık suyunu dök.'

Yükneki bu dizelerde, karşılaşılan durum her ne olursa olsun iyi düşünmenin önemini anlatır. Şair ayrıca kötülüğe ve kusura karşı da iyi bakmayı ve iyilik yapmayı öğütler. Düşmanlığın kökünün kazınması gerektiğini ve hoşgörü ile yaklaşılması gerektiğini telkin eder.

361 Niçe tetik erdin birer sehv kilür

'İnsan ne kadar uyanık olsa da bir hata yapar.'

Şair dizede insanların bu hayatta hata yapabileceğini asla böbürlenmemesi gerektiğini söyler. Hayatta hata yapabileceğimizi unutmamalı ve hiçbir zaman uyanık bir insanım diye böbürlenmemeliyiz.

362 Niçe pür hünerde birer ayb bolur

363 Bu bir aybdan ötrü başing kescüci

364 Ajunda tirilgü kişisiz kalur

'Ne kadar hünerli olsa da bir ayıbı olur. Bu bir ayıptan ötürü baş kesen kişi bulamaz dünyada yaşayan insan.'

Yükneki, bu dizelerde 'Bin bilsen dahi bir bilene sor' atasözünde öğütlendiği gibi, çok bilen insanın da bilmeyeceği bir konunun olacağını, hünerli olan kişilerin dahi bir hata yapabileceğini söylemiştir. Bir hata ve bilgisizlik karşısında kestirip atan, hatalı insanı hemen silen kişilerin yanlış yaptığını belirtir. Ve eğer böyle yapılırsa dünyada yaşayan bir insanın dahi kalmayacağını söyler.

Hoşgörü toplumda var olan bir haslettir. Hoşgörülü bir toplum farklılıklara saygı duymasını bilir. Müslüman gençler hoşgörü ile yaşamayı kendilerine şiar edinmelidirler. Bu noktada hoşgörü toplumun devamlılığı ve mutluluğu açısından önem arz eden bir değerdir.

#### 4. 4. İyilik Yapmak Değeri ile İlgili Örnekler

327 Cefa kıldaçınkga yanut kıl vefa

328 Arımaz nece yusan kan birle kan

329 Yaraglık aşingnı kişike yidür

330 Yarag bulsang oprag yalngnı bütür

'Sana cefa edeni vefayla yanıtla. Artılmaz ne kadar yıkasın kan kanla. Yenilecek aşımın insanlara yedir ve giyilecek kıyafeti çıplağa giydir'

Şair bu dizelerde kötülüğe karşı dahi iyi davranmak gerektiğini öğütler. İnsanlara yardımcı olmak gerektiğini; malını, yiyeceğini dahi paylaşmanın





gerekliliğini öğütler. Kan kanla yıkanmaz sözü de kötülüğün kötülükle halledilmeyeceğini belirten bir sözdür.

343 Yıkıklı yarı bir kesüklü ula

‘Yıkılana destek ol, eksileni tamamla’.

Şair bu dizede müşkül durumda olan kişilere yardımcı olmak gerektiğini söyler. Eksik olanın yerini doldurmanın önemini anlatır.

365 Tiril edgü fiilin köngüller alıp

366 İsizliktin özni sirenggü salıp

‘Yaşa iyi eylemlerle gönüller al. Kötülükten kendini bir yana çek.’

Şair bu dizede, ölümlü olan bu dünyada iyilik yapmanın önemini anlatır. İyi işlere imza atıp gönülleri kazanmanın önemini anlatmıştır. Öğrencilere iyi işler yapmanın Allah Teâlâ’nın katında güzellikler olarak karşılandığı ve bu sayede öğrencilere ‘Allah Teâlâ iyilik edeni sever’ sözü hatırlatılması ve iyilik yapılmasının önemi üzerinde durulmaktadır.

375 Aya edgü umgan isizlik kılıp

376 Tiken tarıgan er üzüm biçmez ol

377 İşi edgü bolsa er edgü bolur

378 Er işi edgüsindin öküş hayr kilür

379 Esizge yavuma esiz sohbeti

380 Sini terkin esiz kılıgık kılır

‘Ey kötülük yapıp iyilik uman, diken eken insan üzüm biçemez. Arkadaşı iyiyse, insan iyi olur. Arkadaşının iyi olmasından çok hayır görür. Kötüye yaklaşma, kötünün sohbeti seni hemen kötü tavırlı yapar.’

Yazar bu dizelerde, kötülük yapan insanın iyilik bulamayacağını belirtip adeta dilimize yerleşmiş olan ‘İyilik eden iyilik bulur’ sözüne gönderme yapar. Ayrıca şair, kötüye yaklaşma derken kötülük yapmasak bile kötü insanlarla dahi arkadaşlık kurmamamız gerektiğini belirtir. Şair kötü ile sohbet etme derken de ‘Körle yatan şaşı kalkar’ sözüne atıfta bulunur.

İyilik yapmanın önemini her zaman bilmek önemlidir. İnsan sadece zor duruma düştüğünde değil her an her dakika iyilik yapmayı bilmeli ve gerek maddi gerekse manevi yönden insanlara destek olmalıdır.

#### 4. 5. Dürüstlük Değeri ile İlgili Örnekler

157 Tili yalğan erden yırak tur tize

158 Keçür sen me umrüng könilik öze

159 Ağız til bezeği köni söz durur

160 Köni sözle sözni tilgini beze

161 Köni söz asel deg bu yalğan besel

162 Basel yib acıtma ağız yi asel



- 163 Ye yalğan söz ig dek köni söz şifa  
164 Bu bir söz ozakı urulmuş mesel  
165 Köni bol könilik kıl atan köni  
166 Köni diyü bilsun halayık sini  
167 Könilik tonıngı koyub egrilik  
168 Keyim ton talusı könilik tonı

‘Yalan söyleyen erden uzak dur, kaç. Ömrünü doğrulukla geçir. Ağız ve dilin süsü doğru sözdür. Doğru söyle sözünü, dilini süsle güzel sözlerle. Doğru söz bal gibidir, yalansa soğan gibi, soğan yiyip acıtma ağzını bal ye. Yalan söz hastalıktır, doğru söz şifa. Bu söz eskiden söylenmiş bir olaydır. Doğru ol, doğruluk yap, adın doğru şekilde anılsın. Herkes seni doğru biri bilsin. Doğruluk giysisini bırakıp eğrilik giysisini giyme, en güzel kıyafet doğruluktur.’

Ahmed Yükneci bu dizelerde doğruluğun ve dürüstlüğün önemini açıklamıştır. İnsanlık için en önemli değerlerden biri de dürüstlüktür. Dürüst olmayan bireyler, kendisine, çevresine ve tüm topluma zarar verir. Doğruluk yapan kişinin sürekli doğru olarak hatırlanacağını, yalan sözün acı olduğunu, doğru sözün şifa olduğunu anlatmıştır. Şair doğruluk yapan insanların hep o şekilde hatırlanacağını belirterek insanlara doğru ve dürüst insan olmaları için öğüt vermiştir.

#### 4. 6. Barış Değeri ile İlgili Örnekler

- 289 Eger kibir idisi asıl men dise  
290 Ayayın men anıng cevabın kese  
291 Ata bir ana bir uyalar bu halk  
292 Tefafütleri yok öte irtese

‘Eğer kibir sahibi ben asilim derse, vereyim onun cevabını hemen. Bu halk, ana bir, baba bir kardeşdir. İyi araştırılırsa birbirinden farklı değildir.’

Ahmed Yükneci bu dizelerde tüm insanların eşit yaratıldığını, kimsenin kimseden üstün olmadığını söylemiştir. Bu dizelerde de yazıldığı gibi, ana baba bir olduğumuz aşıkardır. Nereden gelirse gelsin bu birliği bozacak olan her oluşuma karşı durmalıyız.

Allah kimseyi yersiz yurtsuz bırakmasın. Savaş belki de bu dünyadaki cehennemdir denilirse yanlış olmaz. Öğrenciler ve bizler barışın değerini bilmeliyiz. Barışın önemini öğrencilerimize iyice kavratmalıyız. Ayrıca sadece savaş değil, küs kalmanın da nahoş bir durum olduğunu aktarmalıyız. Allah kimseyi savaşın içinde bırakmaz inşallah.

#### 4. 7. Sorumluluk Değeri ile İlgili Örnekler

- 245 Aya mal idisi ahı edgü er





246 Bayat birdi irse sanga sen me bir  
247 Yirilgen sökülgen tirip birmegen  
248 Helal birür erseng niçe tirse tir

‘Ey mal sahibi, cömert ve iyi insan. Tanrı verdiyse sana, sen de ver. Toplayıp vermeyendir yerilen sövülen. Nice toplarsan topla, helalinden vereceksen.’

Şair bu dizede mal sahibi olan insanların Allah’a ve dolaylı yoldan insanlara karşı olan zekât sorumluluğunu hatırlatır. Allah, kişilerin elde ettikleri kazancı paylaşmasını öğütler. Bu sayede insanlar, Allah’a karşı sorumluluklarını yerine getirirken diğer insanlara da yardımcı olmuş olurlar.

Şair bu dizelerde cömert olan insanı övmektedir. Cömert olmayan kişilerin sahip olduğu mal varlıklarıyla ilgili tutumlarını eleştirerek gereken yardımın yapılmasını telkin etmiştir.

İnsanlara hem paylaşımın önemini hatırlatır hem de helalinden vereceksin sözüyle de İslam’ın şartlarından biri olan zekât verme sorumluluğuna vurgu yapar.

Küçük yaşta kişilere zekât verme sorumluluğu öğretilmelidir. Bu noktada Atebetü’l-Hakâyık’ta geçen bu dizeleri zekât sorumluluğu anlatılırken kullanmak önemli olacaktır.

#### 4. 8. Özgüven Değeri ile İlgili Örnekler

465 Bitidim kitabı mevaiz mesel  
466 Okısa tatır til yimiş teg’asel  
467 Kim irse bu sözke adınlar sözin  
468 Tinglese tenggedi dürüstka bedel

‘Yazdım bu kitabı nasihatlerle. Okursa tatlanır dil, bal yemiş gibi olur. Kim bu sözü başkalarının sözüyle karşılaştırırsa, sahteyle gerçeği karşılaştırmış olur.’

Edib Ahmed, kitabı öğüt ve nasihatlerle yazdığını belirtir. Eser sahibi, burada özgüvenli bir şekilde okuyan kişinin ağzının tatlanacağını ve bu sözleri başka sözlerle karşılaştıranların sahteyle gerçeği karşılaştıracığını okuyuculara belirtir.

474 Kirek kıl dip ey dost kirek kıl itib  
475 Bitidim bu tangsuk turafe sözlerin  
476 Halî barsa özüm atım kalsu dip  
477 Anın uz irür bu kitab bir süzük  
478 Talulap kitürdüm kemiştüm yüzük  
479 Nevadir süzük az bolur hezl öküş  
480 Cuz atlas bolur kız ucuzı bozuk





‘İster yeterli bul ey dost, istersen ekle. Değerli ve seçkin sözlerle yazdım, ben gidersem adım kalsın diye. Onun için bu yararlı ve süzölmüş bir kitaptır. Sözleri seçerek getirdim, bilinenleri bıraktım. Nadir sözler az bulunur, hezl çoktur. Sırmalı atlas az bulunur, ucuzu bezdir.’

Edib Ahmed, bu dizelerde yazmış olduğu bu değerli eseri, özgüveni yüksek bir şekilde anlatır. Yazdığı güzide eseri atlas kumaşa benzetir, süzölmüş ve değerli bir eser olduğunu dile getirmekten geri durmaz. Bu dizeler şairin özgüvenini gösterir.

485 Toga körmes irdi edibning közi  
486 Tüketti bu on dört bab içre sözi  
487 Yagan bolsa yüklüg özesinde zer  
486 Anıng tuşı bolgay bu sözning azı

‘Doğuştan görmezdi Edib’in gözü. Tamamladı on dört bab içre sözünü. Bir fil olsa altın yüklü bu sözler, en azından ona benzetilebilirdi.’

Edib Ahmed bu dizelerde kör oluşunu ve bu eseri oluşturmanın değerinin bir fil yükü altına denk geleceğini savunur. Şair bu dizelerinde özgüvenli bir şekilde yaptığı işi değerli görür ve özgüvenli duruşu devam eder. Yani gerçekten iyi bir iş çıkarıldığında özgüven sahibi olunabileceği belirtilir. Aksi bir durum kendini beğenmişlik olur. Allah Teala kibirlenen büyülenen insanı sevmez. Biliriz ki yücelerin yücüsü Allah Teala’dır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin asla kibirlenmemesi gerektiği ancak özgüven sahibi olmaları konusunda telkinler de bulunduğu görülmektedir.

#### 4. 9. Ulusal Değerler Değeri ile İlgili Örnekler

498 Hakayık ibaret Arabdın usul  
499 Tamamı erür kaşgari til bile  
500 Ayıtmış edib rikkat-i til bile  
501 Eger bilse Kaşgar tilin her kişi  
502 Bilür ol edibning nekim aymışsı

‘Hakayık, bu ibare Arap usulüne göredir. Tamamı Kaşgar diliyledir. Edib bunu gönül rikkatiyle söylemiştir. Kaşgar filini bilen her kişi. Bilir Edib’in ne söylediğini.’

Yükneki, bu dizelerinde, yazdığı eserin Kaşgar diliyle yazıldığını söyler. Kaşgar diline olan bağlılığı, eseri Kaşgar diliyle yazmasından anlaşılabilir. Yazar ‘Kaşgar dilini bilen anlar’ sözüyle de ulusal bir değer olan dile vurgu yapmıştır.

Ulusal değerler, bir toplumu oluşturan tüm unsurları içinde barındırır. Örneğin dil, gelenek ve görenekler o ulusun değerleridir. Toplumun devamı





ve gelecek nesillere toplum bilincini aktarmak için ulusal değerlere sahip çıkılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır.

### Sonuç ve Değerlendirme

Çalışmanın ardından şu sonuçlara ulaşıldı: Atebetü'l-Hakâyık insanları hoşgörüye yönlendiren, insanların yaşamlarını değerli kılabilmesi için sevgi ve saygı içerisinde yaşamının önemini anlatan güzide bir eserdir. Eserde Türkçe derslerinde öğrencilere değerler eğitimi aktarılırken kullanılacak çok sayıda beyit olduğu sonuca varıldı.

Atebetü'l-Hakâyık'ta; cömertliğin, sorumluluğun, saygının, hoşgörünün, adaletin, sevginin sıklıkla işlendiği tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında ele aldığımız bu eserin Türkçe derslerinde değerlerin aktarımında kullanılacak bir niteliğe sahip olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretiminde değer iletimi önemli bir yer tutar. Türkçe derslerinde değer iletimi yapılırken, anlaşılır ve öğrenciler tarafından kavranabilecek metinler seçilmelidir. Ayrıca değer iletimi gerçekleştirilirken öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyi göz ardı edilmemelidir. Öğrencilerin seviyesine uygun beyitlerle veya sözlerle değer aktarımı sağlanmalıdır. Aksi takdirde öğrenci anlayamadığı sözdeki değer olgusunu da idrak edemez.

### Kaynakça

- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Dilmaç, B., Ulusoy, K. (2014). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Doğanay, A. (2009). *Değerler Eğitimi*. (Ed. C. Öztürk), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (s.225- 256). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A (2006). *Değerler Eğitimi*. C. Öztürk. (Ed). *Sosyal bilgiler Öğretimi İçinde* (s.255- 286).
- Edib Ahmed Yükeki, *Atebetü'l Hakâyık* (Çev. Ayşegül Çakan), *Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları*, İstanbul: 2017.
- Güven, A. Z. (2014). *Değerler Eğitimi ve Türkçe Derslerinde Değerlerin Kullanımı*. Konya: Palet Yayınları.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Yayınları.
- Halsted, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). *Learning and teaching about values: a review of recent research*. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-203.



- Hökelekli, H. (2013) *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. 2. Baskı. Ankara: Timaş Yayınları.
- MEB, (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- Kanar, M. (1997). *Farsça Türkçe Sözlük*. Say Yayınları. İstanbul.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*(17.baskı). Ankara: Nobel.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, Resmî Gazete, 1976: 14574.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özün, M. N. (1997). *Osmanlıca Türkçe Sözlük*. İnkılap Kitabevi. İstanbul.
- Önder, M. (2011). *Din ve Temel Değerler*. Değerler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri. 26-28 Ekim 2011. Eskişehir: Osman Gazi Üniversitesi, 164-165.
- Shaw, R. B (2014). *Kaşgar ve Yarkend Ağzı Sözlüğü*. Çev. Fikret Yıldırım. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. *Advances in Experimental Social Psychology*. 25, 1-65.
- Tunagür, M. ve Kardaş, M. N. (2017). 2000 Yılı Sonrasında Yayımlanan Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Değer Aktarımı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/14, p. 431-464.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). *Okul Hayatında Var Olması Düşünülen Sosyal Değerler*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6 (2), 227-259
- Türkçe Sözlük* (2011). Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- Ulusoy, K ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi*. Ankara. Akçağ Yayınları.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim Yönetiminde Değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2005). *Kohlberg ve Ahlak Eğitiminde Örtük Program: Yeni İlköğretim Programlarında Yer Alan Ahlaki Değerleri Kazandırma İçin Bir Açılım*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 3007-338.





## ERZURUM MASALLARININ GİRİŞ VE BİTİŞ FORMELLERİNİN SÖZ DİZİMİ

### *Syntaxes of Initiative and Finale Formal Expressions of Erzurum Tales*

Hilal ŞEN İDE\*

#### Özet

Masallar içinde birtakım formel ifadeler bulunduran, olağanüstü unsurlar barındıran sözlü anlatılardır. Formellerin konuları tüm masallarda ortaktır. Bu makalede Erzurum masallarının giriş ve çıkış formellerinin söz dizimi, yapısal ve işlevsel açıdan incelenerek, formellerin cümle yapısı ortaya çıkarılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Erzurum masalları, formeller, söz dizimi.*

#### Abstract

Tales are oral narratives which have extraordinary elements and some formal expressions. Topics of formal expressions are common. In this paper, syntaxes of initiative and finale formal expressions have been found out by considered in the terms of structural and functional aspects.

**Key Words:** *Tales of Erzurum, formal expressions, syntax.*

#### 1. Giriş

Masallar “Kahramanlarından bazıları hayvanlar ve tabiatüstü varlıklar olan, olayları masal ülkesinde cereyan eden, hayal mahsulü olduğu halde dinleyenleri inandırabilen bir sözlü anlatım türüdür.” /Sakaoğlu, 2004:4) Güncel Türkçe Sözlük’te masal kavramı ”Genellikle halkın yarattığı, hayale dayanan,sözlü gelenekte yaşayan, çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev, peri, vb. varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebî tür” olarak tanımlanmaktadır. (TDK, 2011:1630) Sakaoğlu’nun aktarımıyla Bilge Seyidoğlu Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi için yazdığı masal maddesinde ise “*masal kelimesi ile halk arasında yüzyıllardan beri anlatılmakta olan ve içinde olağanüstü kişilerin, olağanüstü olayların bulunduğu ‘bir varmış bir yokmuş’ gibi klişe bir anlatımla başlayan, belli bir*

\* Arş. Gör. Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, hilal.sen@atauni.edu.tr



uzunluğu olan, sonunda, 'yedi içti muratlarına erdiler' yahut 'onlar erdi muratlarına, biz çıkalım kerevetine, gökten üç elma düştü, biri anlatana, biri dinleyene biri de bana' gibi belirli sözlerle sona eren, zaman ve mekân kavramlarıyla kayıtlı olmayan, bir sözlü anlatım türü kastedilmektedir." demektedir.(Sakaoğlu, 2007:2)

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere masallar, içinde birtakım formeller içeren anlatılardır. Formeller en kısa tanımıyla masalarda kullanılan kalıp ifadelerdir. Saim Sakaoğlu formelleri Başlangıç (Giriş) Formelleri, Bağlayış (Geçiş) Formelleri, Benzer Durumlarda Kullanılan Formeller ve Bitiş Formelleri olarak dört ana gruba ayırır. (Sakaoğlu, 2007:58-66). Anlam bakımından gayet zengin olan formeller, yapıları bakımından da çeşitli farklılıklar gösteren ve dil bilimsel açıdan incelenmesi gereken kalıp ifadelerdir.

Bilge Seyidoğlu tarafından derlenen ve çalışmanın konusu olan Erzurum masalları yetmiş bir masaldan oluşur.<sup>112</sup> Bu masalarda Erzurum'un farklı ağız özelliklerini yansıtan kullanımlar bulunmaktadır. Dolayısıyla aynı formelin birkaç farklı söylenişi ile karşılaşmak mümkündür. Erzurum masallarının giriş ve çıkış formelleri, az ögeden oluşan kısa formellerdir. Yetmiş masalın elli yedisinde giriş formeli kullanılırken on dördünde herhangi bir giriş formeli kullanılmamıştır. Yine yetmiş bir masalın altmış beşinde bitiş formeli mevcutken altı tanesinde ise herhangi bir bitiş formeli tespit edilmemiştir. Masalların yalnızca iki tanesinde tekerlemeli giriş formeli kullanılmıştır.

## 2. Özne

Giriş formellerinde altmış gerçek özne ve yüz gizli özne vardır. Gizli öznelerin hepsi "bir varmış bir yokmuş" formeliyle oluşturulmuş cümlelere

<sup>112</sup> Eserde verilen listede yetmiş iki adet masal görülmektedir. Fakat yetmiş ikinci eser sadece tekerlemeden oluşmaktadır. Masalların giriş ve bitiş formellerini incelediğimiz için onu listeye dâhil etmedik.



aittir. Bitiş formellerinde otuz sekiz gerçek, yüz seksen üç gizli, otuz dokuz katılan ve bir belirsiz özne kullanılmıştır. Gizli öznelerin çoğu “Yiyip içip murada ermek” formelinde kullanılmıştır:

## 2.1. Kullanımlarına Göre Özneler

### 2.1.1. Gerçek Özne

*Vahdin birinde **bir gız** varidi. (Yüzük Kaçıran Kuş)*

*Vahdi zamanında bizim **Sultan Süleyman hazretleri** var idi.*

(Serencam)

*Bir varımış bir yoğumuş bir zamanın birinde **bir padişahın üç tane gızı** varmış. (Leylek 1)*

***Bunnar** tezeden gendilerine yeddi gün, yeddi gece toy düğün edirlir. (Beyböyrek)*

*Önce **Koroğlu**’nın annesinin **gırh gün gırh gece düğünü** oldi, sona da **Hasan Bey**’nen **Telli Hanım**’ın düğünü oldi. (Koroğlu)*

### 2.1.2. Gizli Özne

*Ø Bir varmış Ø bir yohmuş zamanın birinde bir padişah varmış. (Bengiboz)*

*Ø Varımış Ø yohumuş Allah’dan gayri kimse yohumuş. (Ölü Yiyen Derviş1)*

*[O]Yiyir[o] içir[o] muradına geçir. (Beyböyrek)*

### 2.1.3. Katılan Özne

Katılan özneler “biz de” ve “siz de” öznelerinden oluşmuştur.

***Biz de** yiyah içah muradımıza geçah. (Hain Vezir)*

***Siz de** yiyin için muradınıza geçin. (Leylek 1)*

### 2.1.4. Açıklamalı Özne

*[Onlar] **Hep beraber** yer içer muratlarına geçerler. (Uyuyan Delikanlı)*

## 2.2. YAPILARINA GÖRE ÖZNE TÜRLERİ

Formellerde kullanılan özneler beş grupta incelenebilir.





### 2.2.1. Ø

Öznelerin büyük çoğunluğu bu gruba girmektedir. Çünkü büyük bir kısmı “Bir varmış bir yokmuş” ve “Yiyip içip yerin dibine geçmek” yapısındadır.

*[Onlar] Gırh gün gırh gece toy düğün ediller. [Onlar] Yiyir [onlar] içir [onlar] yerin dibine geçiller. (Ahmedi Dürre)*

*[O] Tezeden ayilesine gırh gün gırh gece toy düğün etdi. (Hain Vezir)*

*[Onlar] Evvelâ gırh gün gırh gece bu padişahın gızınnan toy düğün ediller, [onlar] ondan sora da ikinci garısına toy düğün ediller*

### 2.2.2. BÖ+ö

Bir bağlayıcı ve özne hâli ile birlikte oluşturulmuş özne grubudur.

*... vahdi zamanın birinde **bir anayınan bir oğul** varmış. (Pallucu Büyük)*

*... vahdın zamanında **bi tane kariyınan kocası** varmış. (Tavuk Kız)*

***Huri gızıynan gendisi** gırh gün gırh gece top düğün edirler, tezeden.*

*(Üç Narlar)*

### 2.2.3. İ+ö

Giriş formellerinde bu kalıpta bir kullanım yoktur. Bitiş formellerinde örnekleri mevcuttur.

***Padişah** bunların yeniden düğünlerini tutar... (Nar Tanesi 1)*

***Onnar** yiyir içir yerin dibine geçiller. (Perişan Tüccar )*

***Onlar** erir muradına, **darısı** bizim başımıza. (Üç Karpuz Güzeli )*

### 2.2.4. İTm+ö

İsim tamlaması ve özne hâlinin birlikte kullanımı ile oluşturulmuştur.

*Bir varmış bir yoğumuş **bi padişahın bi oğlu** varmış. (İngiliz Kralı)*

*Varmış yohumuş **bir padişahın bir gızı** varmış, **darı dünyada.** (Celali Ahmet)*

*...**Allah'ın gulu** çoğumuş... (Üç Narlar)*

*...zamanın birinde **tüccârın bir kızı** varmış. (Uyuyan Delikanlı)*





Bitiş formellerindeki iki formelde de tamlayanı düşmüş ad tamlaması şeklinde bulunur:

...*Göğden üç elma düştü, [elmalardan] biri hekât söyliyene, [elmalardan] biri diyniyene biri de bene.* (Beyböyrek)

### 2.2.5. Ö+E

Bu yapıdaki özneler bitiş formellerinde sıklıkla kullanılmıştır. Çünkü masal anlatıcıları masaldaki olayı bitirdikten sonra aynı şeylerin kendinde ve çevresinde de olmasını istediği için “biz de yiyip içip muradımıza geçelim” yapısını sıklıkla kullanmışlardır.

*Biz de yidih işdih yerin dibine geçdih.* (Altın Şamdan)

...*siz de yiyin için muradınıza geçin.* (Köroğlu)

*Biz de yiyah içah yerin dibine geçah.* (Sırma Saç)

### 2.2.6. STm+ö

Bu yapı da giriş formellerinde kullanılmıştır.

*Varımış yoğumuş bir padişah varımış.* (Şamdan)

*Varımış yohmuş burda bir zengin bir Ehmets Bey namında bir adam varmış.* (Perişan Tüccar)

*Bir varmış bir yokmuş zamanın birinde bir tacir varmış.* (Hoca Efendi)

*Varımış yohumuş vahdın zamanında iki tane kardaş varımış.* (Yedi Kancık Babası)

### 2.2.7. İYC+ö

*Ölüyü diriltmek câhili yola getirmekten çok heyirlidir.*(Hz. İsa Hikayesi)

## 3. Yüklemler

### 3.1. Tümleçleriyle Birlikte Yüklemler

Bunlar yüklem fiili ve tümleçlerin birleşiminden oluşur. Yargının oluşması için yüklem fiili zorunludur. (Daşdemir, 2014:126)





### 3.1.1. Yüklem Fiili

Yüklem fiili yüklem ismi denen herhangi bir isimle ek fiilin birleşmesinden oluşur. (Daşdemir, 2014:127)

### 3.1.2. Yüklem İsmi

İsim ya da fiil soylu herhangi bir kelime ya da kelime grubuna denir. Türkçede yapı olarak sadece isim cümlesi vardır. Çünkü fiil soylu olanlar da üzerlerine aldıkları isimleştirici eklerle yani isim-fiil, sıfat-fiil ekleriyle isimleşirler. (Daşdemir, 2014:127)

#### 3.1.2.1. İsimden Yapılmış Yüklem İsimleri

Giriş formellerinin hepsi bu şekildedir. Bitiş formellerinde de örneği vardır. İsimden yapılmış yüklem isimlerinde sıklıkla “var” ve “yok” sözcükleri kullanılmıştır. Bu kelimeler *fiilden türemiş sıfat olmaları, bazı biçimbirimlerle ilişkilerinin sıfat türünden sözcüklerle bu biçimbirimler arasındaki ilişkiye benzemesi ve söz dizimsel açıdan, tarihi ve çağdaş lehçelerdeki örneklerinin de tanıklıklarıyla, sıfat tamlamalarının tamlanan kısmında yer almaları yönleriyle sıfatlara benzemektedirler.* (Çakmak, 2013:469)

*Varımış yohumuş bi padişah varımış.* (Gül Sinan)

*Vahdın birinde bir padişahın üş tene oğli varıdı.* (Ahmet Şah)

*Bir varımış bir yohumuş Allah'dan başha kimse yohumuş.* (Totok)

*Şimdi ismi Çoban Köprüsüdür.* (Çoban Mehmet Baba)

#### 3.1.2.2. Fiilden Yapılmış Yüklem İsimleri

Bitiş formellerinin yüklem fiili fiilden yapılmış yüklem isimlerinden oluşmuşlardır. Deyimleşmiş yüklem isimleri en sık kullanılan yüklem isimleridir. Bunlar “kırk gün kırk gece düğün yapmak, muradına ermek, yiyip içip yerin dibine geçmek” ile ilgili formellerdir.

##### 3.1.2.2.1. Eks Yİ

Ayrıca üç bitiş formelinde işaretli yüklem fiili kullanılmıştır.



*Onlar erir muradına, darısı bizim başımıza [olsun] (Üç Karpuz  
Güzeli )*

*...Göğden üç elma düşdi, biri hekât söyliyene, [düşdi] biri diyniyene  
[düşdi] biri de bene [düşdi]. (Beyböyrek)*

*Göyden üç alma düşdi. İkisi söyliyene [düşdi], biri de dinniyennere  
[düşdi]. (Muradına Nail Olmayan Dilber)*

### 3.1.2.2.2. Yİ

*...Gari diyir çi (Karı Şerri)*

*O sıra diyir ki Hz. İsa... (Hz. İsa Hikayesi)*

*Yedi işdi yerin dibine geçdiler. (Padişahın Üç Kızı)*

*Allah cümle hasretlileri gavuşdursun. (Üç Narlar)*

### 3.1.2.2.3. Yİ+so+E

*...Cördün mü ya gari şerrini? (Karı Şerri)*

### 3.1.2.2.4. Deyim

Bitiş formellerinde deyimleşmiş yüklem sıklıkla kullanılmıştır.

*Onnar yiyir içir muratlarına geçiller. (Mektup)*

*Gırh gün gırh gece toy düğün etdi padişahın kızına. (Hasan Çelebi)*

*Tezeden ayilesine gırg gün gırh gece toy düğün etdi... (Hain Vezir)*

*Bunnar tezeden gendilerine yeddi gün, yeddi gece toy düğün edirler.  
(Muradına Nail Olmayan Dilber)*

*Yiyir içir yerin dibine geçiller. (Ahmedi Dürre)*

*Biz de yidih işdih yerin dibine geçdih. (Altın Şamdan)*

*Onnar orda yiyir içir yerin dibine geçiller... (Nardanesi 2)*

## 4. Ek Fiil

İncelediğimiz formeller ağız özellikleri kullanılarak oluşturulduğu için ek fiilin i-, u-, ı-, Ø-, gibi farklı kullanımları mevcuttur.

*Var t-mış yoh u-muş. (Beyböyrek)*

*Var t-mış yoh u-muş. (Ölü Yiyen Derviş 1)*

*...Allah'dan başha çimse yoğ i-miş. (Üç Tane Vasiyet)*





*Bir var Ø-miş bir yok Ø-muş (Uyuyan Delikanlı)*

*Vahdi zamanında bir Ehmet Bezircan var i-di. (Ahmet Bezircan)*

## 5. Tümeleçler

### 5.1. Yer Tümeleci

#### 5.1.1. STm+bu

*Varımış yohumuş bir padişahın bir gızı varımış, **darı dünyada.** (Celali Ahmet)*

#### 5.1.2. Z<sub>1</sub>+bu

*Varımış yohmuş **burda** bir zengin bir Ehmet Bey namında bir adam varmış. (Perişan Tüccar)*

*Onnar **orda** muratlarına eriller o da **orda** galir. (Topal Leylek)*

### 5.2. Zaman Tümeleci

En çok kullanılan tümeleçtir. Olayın geçtiği zamanın belirsizliğini anlatmak için giriş formellerinde sıklıkla kullanılmıştır.

#### 5.2.1. İTm+bu

İsim tamlaması ve bulunma hâli ile oluşmuş tümeleçlerdir.

***Vahdın birisinde** bir adamın bir de garısı vardı. (Karı Şerri)*

***Vahdi zamanın birinde** bir padişah var idi. (İylik Et De Suya At Balık Bilmezse Halik Bilir)*

*Varımış yohumuş **vahdın zamanında** bi padişah varımış. (Altın Şamdan)*

#### 5.2.2. ZT (BÖ (ZT<sub>1</sub>+ZT<sub>2</sub>+ZT<sub>3</sub>+ZT<sub>4</sub>+ZT<sub>5</sub>))

*Bir varımış bir yohumuş Allah'dan başha kimse yohumuş. **Zaman zaman içinde halbur saman içinde deve tellâl iken, horoz berber iken ben anamın beşiğini tıngır mungır sallarken** bir garı bir goca varımış. (Totok)*

#### 5.2.3. ZT(BÖ(ZT<sub>1</sub>+ZT<sub>2</sub>+ZT<sub>3</sub>))

*Bir varımış bir yohumuş **evel zaman içinde galbur saman içinde deve tellâl iken** bi padişah varımış. (Muradına Ermeyen Dilber 1)*



### 5.3.Hedef Tümlenci

#### 5.3.1. İT+hd

*Onlar erir muradına, darısı bizim başımıza [olsun].(Üç Karpuz Güzeli )*

#### 5.3.2. Eks İTm+hd

*[Kendi] Oğluna kırk gün kırk gece düğün yaptırıyor... (Bengiboz)*

#### 5.3.3 STm+hd

*ondan sora da ikinci garısına toy düğün ediller. (Dal Boyu Dal Yusuf)*

#### 5.3.4. BÖ+hd

*Bu garı da tezedden gırh gün gırh gece Hüsni Yusuf'nan [onun] nişannısına toy düğün edir, yiyr içir yerin dibine geçiller. ( Hüsni Yusuf)*

#### 5.3.5. Zm+hd

*...biri de bene [düşdi]. (Beyböyrek)*

#### 5.3.6. SYC+hd

*...biri hekât söyliyene [düşdi].(Beyböyrek)*

#### 5.3.7. BÖ+hd+E

*Sırma saçınan oğluna da gırh gün gırh gece toy düğün yapillar...(Sırma Saç)*

#### 5.3.8. Zm+hd+E

*Bunnara da tehrardan gırh gün toy düğün ediller.(Acemoğlu)*

### 5.4.Yineleme Tümlenci

#### 5.4.1. Z<sub>1</sub>+ay

*Padişah bunların yeniden düğünlerini tutar... (Tembel Ahmet)*

*Huri gızıtnan gendisi gırh gün gırh gece top düğün edirler, tezeden...( Üç Narlar)*

*Bunnara da tehrardan gırh gün toy düğün ediller... (Acemoğlu)*



### 5.5.Durum Tümleci

#### 5.5.1. ZYC

*Orada yiyip içip onar muradına geçiyor.(Melikşah)<sup>113</sup>*

*...bunlar yiyip içip muratlarına geçiyorlar. (Bengiboz)*

*...Biz de yiyip içip muradımıza ereg. ( İyilik Et De Suya At Balık  
Bilmezse Halik Bilir)*

### 5.6. Sıralama Tümleci

#### 5.6.1. Z<sub>1</sub>+ø

*Önce Köroğlu'ynan annesinin gırh gün gırh gece düğünü oldi...(  
Köroğlu)*

*Evvelâ gırh gün gırh gece bu padişahın gızınnan toy düğün ediller*

*...(Dal Boyu Dal Yusuf)*

#### 5.6.2. Z<sub>1</sub>+E

*...sona da Hasan Bey'nen Telli Hanım'ın düğünü oldi...( Köroğlu)*

*ondan sora da ikinci garısına toy düğün ediller....(Dal Boyu Dal*

*Yusuf)*

### 5.7.Kaynak Tümleci

#### 5.7.1. İ+ay

*...Göğden üç elma düşdi...(Beyböyrek)*

#### 5.7.2. Z<sub>1</sub>+ay

*Ordan beratini isdedi Ehmet Beg muradına irdi. (Ahmet Bezirgan)*

### 5.8.Nesne

#### 5.8.1. İ+ns

*Bu padişa oğlu da sevdiğini buldi, muradına nail oldi.( Üç Turunçlar)*

#### 5.8.2. Z<sub>m</sub>+ns

*...Bunnari aldi götürdi evine... (Gül Sinan)*

<sup>113</sup> Orada kelimesi tam bir mekân bildirmemektedir. Sabit bir yer bildirmediği için “orada yiyip içmek” bir bütün olarak düşünülmüş ve Durum Tümleci olarak değerlendirilmiştir.



**5.8.3. İ+ø**

...*yemehler yedirdi, ajlar doyardı, cıplahlar ceydirdi...* (Gül Sinan)

İki tane nesne de cümle biçiminde oluşturulmuştur.

**5.8.4. C+(BÖ(C<sub>1</sub>+C<sub>2</sub>))**

*O sıra diyir ki Hz. İsa “Ölüyü diriltmek câhili yola getirmekten çok heyirlidir. Çoh golaydır.”* (Hz. İsa Hikayesi)

**5.8.5. C(BÖ(C<sub>1</sub>+C<sub>2</sub>))**

*Gari diyir çi, “Cördün mü ya gari şerrini?” “Sen sen ol da bir daha gari şerrine inanmazlıh etme.”* (Karı Şerri)

**6. Cümle Yapıları****6.1. Basit Cümleler****6.1.1. Basit Düz Cümleler****6.1.1.1. Ö+YB Yapılı Cümleler**

Elimizdeki cümlelerin büyük çoğunluğu Ö+YB yapısındadır. Giriş formellerinde bu kalıba uygun yüz yirmi cümle tespit edilmiştir.

[Ö<sub>1</sub>]+Y<sub>1</sub> (YF--kp[+ş])

*Bir varmış bir yoğumuş.* (Üç Narlar)

[Ö<sub>1</sub>]+Y<sub>1</sub>(YF- -kp[+ş])+[Ö<sub>2</sub>]+Y<sub>2</sub>(YF- -kp[+ş])

*Bir varmış bir yohmuş.* (Acemoğlu)

[Ö<sub>1</sub>]+Y<sub>1</sub>(YF- -kp[+ş])+[Ö<sub>2</sub>]+Y<sub>2</sub>(YF- -kp[+ş])

*Bir varımış bir yohumuş* (Üç Turunçlar)

[Ö<sub>1</sub>]+Y<sub>1</sub>(YF- -kp[+ş])+[Ö<sub>2</sub>]+Y<sub>2</sub>(YF- -kp[+ş])

*Varımış yohumuş.* (Leylek 2)

[Ö<sub>1</sub>]+Y<sub>1</sub>(YF--kp[+ş])+[Ö<sub>2</sub>]+Y<sub>2</sub>(YF--kp[+ş])+Ö<sub>3</sub>+Y<sub>3</sub>(YF--kp[+ş])

*Varımış yoğimiş Allah'dan başha çimse yoğimiş.* (Üç Tane Vasıyet)

[Ö<sub>1</sub>]+Y<sub>1</sub>(YF--kp[+ş])+[Ö<sub>2</sub>]+Y<sub>2</sub>(YF- -kp[+ş])+Ö<sub>3</sub>+Y<sub>3</sub>(YF- -kp[+ş])

*Bir varımış bir yoğumuş bir padişahın bir lâlesi varımış.* (Mektup)

[Ö<sub>1</sub>]+Y<sub>1</sub>(YF--kp[+ş])+[Ö<sub>2</sub>]+Y<sub>2</sub>(YF--kp[+ş])+Ö<sub>3</sub>+Y<sub>3</sub>(YF--kp[+ş]) +Ö<sub>4</sub>

+ Y<sub>4</sub>(YF- -kp[+ş])



*Bir varmış bir yoğumuş. Allah'ın gulu çoğumuş, bir padişahın bir oğli varımış. (Üç Narlar)*

Bitiş formellerinde ise bu kalıba uygun iki yüz elli bir adet cümle bulunmaktadır.

$\ddot{O}_1+Y_1(\text{TYF}-(\text{TkT}+\text{YF}-)\text{-kp}[+\text{\textcircled{S}}])$

*Padişah tezedden toy düğün etdi. (Nar Tanesi 1)*

$\ddot{O}_1+Y_1(\text{TYF}-(\text{YT}+\text{YF}-)\text{-kp}[+\text{\textcircled{S}}])+[\ddot{O}_2]+Y_2(\text{YF--kp}[+\text{\textcircled{S}}])+[\ddot{O}_3]+Y_3(\text{YF--kp}+\text{\textcircled{S}})$

*Onnar orda yiyir içir yerin dibine geçiller. (Nardanesi 2)*

$[\ddot{O}_1]+Y_1(\text{TYF}-(\text{ZT}+\text{YF}-)\text{-kp}[+\text{\textcircled{S}}])+[\ddot{O}_2]+Y_2(\text{YF--kp}[+\text{\textcircled{S}}])+[\ddot{O}_3]+$

$Y_3(\text{YF--kp}+\text{\textcircled{S}})+\ddot{O}_1+Y_1(\text{YF}-[\text{-kp}]+\text{\textcircled{S}})+[\ddot{O}_2]+Y_2(\text{YF}-[\text{-kp}]+\text{\textcircled{S}})+[\ddot{O}_3]+Y_3(\text{YF}-[\text{-kp}]+\text{\textcircled{S}})^{114}$

*Bunnarın cetdihlerini doyunca yedi işdi muratlarına ceşdiler. Biz de yiyah içah yerin dibine geçah. (Hoca Kadı İmam)*

$[\ddot{O}_1]+Y_1(\text{TYF}-(\text{HeT}+\text{YF}-)\text{-kp}[+\text{\textcircled{S}}])+[\ddot{O}_2]+Y_2(\text{TYF}-(\text{ZT}+\text{YF}-)\text{-kp}+\text{\textcircled{S}})$

*Oğluna kırk gün kırk gece düğün yaptırıyor, bunlar yiyip içip muratlarına geçiyorlar. (Bengiboz)*

$\ddot{O}_1+Y_1(\text{TYF}-(\text{N\_TkT}+\text{YF}-)\text{-kp}[+\text{\textcircled{S}}])+[\ddot{O}_2]+Y_2(\text{YF--kp}[+\text{\textcircled{S}}])+[\ddot{O}_3]$

$Y_3(\text{YF--kp}[+\text{\textcircled{S}}])+[\ddot{O}_4]+Y_4(\text{YF--kp}[+\text{\textcircled{S}}])$

*Padişah bunların yeniden düğünlerini tutar, yer içer muratlarına geçerler. (Tembel Ahmet)*

$\ddot{O}_1+Y_1(\text{YF--kp}[+\text{\textcircled{S}}])+[\ddot{O}_2]+Y_2(\text{YF--kp}[+\text{\textcircled{S}}])+[\ddot{O}_3]+Y_3(\text{YF--kp}+\text{\textcircled{S}})+$

$\ddot{O}_1+Y_1(\text{YF}-[\text{-kp}]+\text{\textcircled{S}})+[\ddot{O}_2]+Y_2(\text{YF}-[\text{-kp}]+\text{\textcircled{S}})+[\ddot{O}_3]+Y_3(\text{YF}-[\text{-kp}]+\text{\textcircled{S}})$

*Bunnar yedi işdi muratlarına geçdiler. Siz de yiyin için muradınıza geçin. (Leylek 1)*

<sup>114</sup> Bu cümlede  $\ddot{O}_3$ 'ten sonra  $\ddot{O}_1$ 'e dönülmesinin sebebi olayın bitmesidir. Olayın anlatımı bittikten sonra anlatıcı kendi düşüncelerine geçmiştir. Yani bir konunun anlatımı bitmiş yeni bir konuya geçilmiştir. Bu durumda olan formeller aynı şekilde değerlendirilmiştir.





$\ddot{O}_1+Y_1(\text{TYF}-(\text{N}+\text{YF})-\text{kp}[+\S])+\ddot{O}_2+Y_2(\text{YF}-\text{kp}[+\S])+\ddot{O}_3+Y_3(\text{YF}-\text{kp}[+\S])+\ddot{O}_4+Y_4(\text{YF}-\text{kp}[+\S])+\ddot{O}_5+Y_5(\text{YF}-\text{kp}[+\S])+\ddot{O}_6+Y_6(\text{YF}-\text{kp}[+\S])$

*Bu padişah oğlu da sevdiğini buldu, muradına nail oldu. Toy düğün dutdu, yedi işdi muradına geçdi. (Üç Turunçlar)*

$\ddot{O}_1+Y_1(\text{TYF}-(\text{TkT}+\text{ZT}+\text{HeT}+\text{YF})-\text{kp}[+\S])+\ddot{O}_2+Y_2(\text{YF}-\text{kp}[+\S])+\ddot{O}_3+Y_3(\text{YF}-\text{kp}[+\S])+\ddot{O}_4+Y_4(\text{YF}-\text{kp}[+\S])+\ddot{O}_1+Y_1(\text{YF}-\text{kp}[+\S])+\ddot{O}_2+Y_2(\text{YF}-\text{kp}[+\S])+\ddot{O}_3+Y_3(\text{YF}-\text{kp}[+\S])$

*Bu garı da tezedden gırh gün gırh gece Hüsnü Yusuf'nan nişannısına toy düğün edir, yiyir içir yerin dibine geçiller. Biz de yedih işdih muradımıza geçdih. (Hüsnü Yusuf)*

$\ddot{O}_1+Y_1(\text{TYF}-(\text{SrT}_1+\text{ZmT}+\text{BrT}+\text{YF})-\text{kp}[+\S])+\ddot{O}_2+Y_2(\text{TYF}-(\text{SrT}_2+\text{HeT}+\text{YF})-\text{kp}[+\S])+\ddot{O}_3+Y_3(\text{YF}-\text{kp}[+\S])+\ddot{O}_4+Y_4(\text{YF}-\text{kp}[+\S])+\ddot{O}_5+Y_5(\text{YF}-\text{kp}[+\S])+\ddot{O}_1+Y_1(\text{YF}-\text{kp}[+\S])$

*Evvelâ gırh gün gırh gece bu padişahın gızınnan toy düğün ediller, ondan sora da ikinci garısına toy düğün ediller. Onnar yiyir içir yerin dibine geçiller, biz de muradımıza geçdih. (Dal Boyu Dal Yusuf)*

$\ddot{O}+Y(\text{YF}-[\text{-kp}[+\S]])+\text{CSE}$

*Şimdi ismi Çoban Köprüsüdür. (Çoban Mehmet Baba)*

$\ddot{O}_1+Y_1(\text{TYF}-(\text{N}+\text{YF})-\text{kp}[+\S])+\ddot{O}_2+Y_2(\text{YF}-\text{kp}[+\S])+\ddot{O}_3+Y_3(\text{YF}-\text{kp}[+\S])+\ddot{O}_4+Y_4(\text{YF}-\text{kp}[+\S])$

*Kalihli Memmed bu gızı alır, mesud olur. Anası da gultarir rahat edir. (Kalikli Mehmet)*

## 6.1.2. Odaklaştırma Yapılmış Cümleler

### 6.1.2.1. Tümleçlerin Başa Alındığı Cümleler

Giriş formellerinde bu kalıba uygun otuz yedi cümle bulunmaktadır. Bunların bir tanesi hariç hepsi Zaman Tümleci ile başlamışlardır.

$YrT+\ddot{O}_3+Y_3(\text{YF}-\text{kp}[+\S])$

*...burda bir zengin bir Ehmet Bey namında bir adam varmış. (Perişan Tüccar)*





ZT+ Ö+ Y(YF- -kp[+ş])

*Vahdi zamanın birinde bir padişah var idi. (İylik Et De Suya At Balık..)*

ZT+ Ö+ Y(YF- -kp[+ş])

*Vahdın zamanında bir padişah varmış. (Hüsnü Yusuf)*

ZT+ Ö<sub>4</sub>+Y<sub>4</sub>(YF- -kp[+ş])

*...Zaman zaman içinde halbur saman içinde deve tellâl iken, horoz berber iken ben anamın beşiğini tıngır mungır sallarken bir garı bir goca varmış. (Totok)*

Bitiş formellerinde ise bu kalıba uygun on altı cümle bulunur.

Ö<sub>2</sub>+HeT+[Y<sub>2</sub>(YF- [-kp+ş])]

*...darısı bizim başımıza. (Üç Karpuz Güzeli )*

DT+Ö<sub>1</sub>+Y<sub>1</sub>(YF- -kp[+ş])

*Orada yiyip içip onar muradına geçiyor.(Melikşah)*

SrT+Ö<sub>1</sub>+Y<sub>1</sub>(YF--kp[+ş])+[Ö<sub>2</sub>]+Y<sub>2</sub>(YF--kp[+ş])+[Ö<sub>3</sub>]+Y<sub>3</sub>(YF--kp+ş)

*Ondan sora onnar yiyir içir muratlarına geçiller.(Kaz Hikayesi)*

SrT<sub>1</sub>+Ö<sub>1</sub>+Y<sub>1</sub>(YF- -kp[+ş])+ SrT<sub>2</sub>+Ö<sub>2</sub>+Y<sub>2</sub>(YF- -kp[+ş])

*Önce Köroğlu'ynan annesinin gırh gün gırh gece düğünü oldi, sona da Hasan Bey'nen Tellı Hanım'ın düğünü oldi. (Köroğlu)*

KyT+Ö<sub>6</sub>+Y<sub>6</sub>(YF--kp[+ş])+Ö<sub>7</sub>+HeT+[YF-)kp[+ş]]+Ö<sub>8</sub>+HeT+[YF--kp[+ş]]

*...Göyden üç alma düşdi. İki söyliyene, biri de dinniyennere. (Muradına Nail Olmayan Dilber)*

### 6.1.2.2. Kırık İfadeli Cümleler

Bbitiş formellerinde bir cümle bu kalıba uymaktadır.

Ö<sub>1</sub>+Y<sub>1</sub>(TYF-(N\_TkT+\_+YF-)-kp[+ş])

*Padişah bunların yeniden düğünlerini tutar.(Tembel Ahmet)*

### 6.1.2.3. Yüklemler Sonda Olmayan Cümleler

Giriş formellerinde bir cümle, bitiş formellerinde ise iki cümle vardır.



$$\text{Ö}_3 + \text{Y}_3(\text{YF} - \text{kp}[+\text{ş}]) + \text{YT}$$

...bir padişahın bir gızı varmış, darı dünyada. (Celali Ahmet)

$$\text{Y}(\text{TYF} - (\text{ZT} + \text{YF} -) - \text{kp}[+\text{ş}]) + \text{E} + \text{Ö} + \text{N}$$

O sıra diyir ki Hz. İsa “Ölüyü diriltmek câhili yola getirmekten çok heyirlidir. Çoh golaydır.” (Hz. İsa Hikayesi)

$$\text{Ö} + \text{Y}(\text{YF} - \text{kp}[+\text{ş}]) + \text{E} + \text{N}$$

Gari diyir çi, “Cördün mü ya gari şerrini?” “Sen sen ol da bir daha gari şerrine inanmazlıh etme.” (Karı Şerri)

## 6.2. Birleşik Cümleler

### 6.2.1. Birleşik Düz Cümleler

En az iki bağımsız yargıdan yani basit cümleden oluşan birleşik düz cümleler en sık karşılaştığımız cümle tipidir. Giriş formellerinde 98 cümle bitiş formellerinde ise 71 cümle bu kalıpta kullanılmıştır.

$$[\text{Ö}_1] + \text{Y}_1(\text{YF} - \text{kp}[+\text{ş}]) + [\text{Ö}_2] + \text{Y}_2(\text{YF} - \text{kp}[+\text{ş}])$$

Varımış yoğumuş (Tasa Kuşu)

$$[\text{Ö}_1] + \text{Y}_1(\text{YF} - \text{kp}[+\text{ş}]) + [\text{Ö}_2] + \text{Y}_2(\text{YF} - \text{kp}[+\text{ş}])$$

Bir varımış bir yoğumuş (İngiliz Kralı)

$$\text{Ö}_1 + \text{Y}_1(\text{YF} - \text{kp}[+\text{ş}]) + [\text{Ö}_2] + \text{Y}_2(\text{YF} - \text{kp}[+\text{ş}]) + [\text{Ö}_3] + \text{Y}_3(\text{YF} - \text{kp}[+\text{ş}]) + \text{Ö}_1$$

$$+ \text{Y}_1(\text{YF} - [\text{kp}] + \text{ş}) + [\text{Ö}_2] + \text{Y}_2(\text{YF} - [\text{kp}] + \text{ş}) + [\text{Ö}_3] + \text{Y}_3(\text{YF} - [\text{kp}] + \text{ş})$$

Onnar yiyir içir muratlarına geçiller, biz de yiyah içah muradımıza geçah. (Ölü Yiyen Derviş (I))

$$\text{Ö}_1 + \text{Y}_1(\text{TYF} - (\text{TkT} + \text{ZT} + \text{HeT} + \text{YF} -) - \text{kp}[+\text{ş}]) + \text{Ö}_2 + \text{Y}_2(\text{YF} - \text{kp}[+\text{ş}])$$

$$+ \text{Ö}_3 + \text{Y}_3(\text{YF} - \text{kp}[+\text{ş}]) + [\text{Ö}_4] + \text{Y}_4(\text{YF} - \text{kp}[+\text{ş}])$$

Bu gari da tezedden gırh gün gırh gece Hüsnü Yusuf’nan nişannısına toy düğün edir, yiyir içir yerin dibine geçiller... (Hüsnü Yusuf)

### 6.2.2. Odaklaştırma Yapılmış Birleşik Cümleler

$$\text{SrT}_1 + \text{Ö}_1 + \text{Y}_1(\text{YF} - \text{kp}[+\text{ş}]) + \text{SrT}_2 + \text{Ö}_2 + \text{Y}_2(\text{YF} - \text{kp}[+\text{ş}])$$

Önce Köroğlu’ynan annesinin gırh gün gırh gece düğünü oldi, sona da Hasan Bey’nen Telli Hanım’ın düğünü oldi... (Köroğlu)



$KyT+\ddot{O}_4+Y_4(YF--kp[+\$])+\ddot{O}_5+HeT+[YF--kp[+\$]]+\ddot{O}_6+HeT+[YF--kp[+\$]]+\ddot{O}_7+HeT+[YF--kp[+\$]]$

*Göğden üç elma düşdi, biri hekât söyliyene, biri diyneyene biri de bene. (Beyböyrek)*

$YT+\ddot{O}_1+Y_1(YF--kp+\$)+[\ddot{O}_2]+Y_2(YF--kp+\$)$

*Orda onnar mesud oldular. Muratlarına gavuşdular...(Yedi Kancık Babası)*

### Sonuç

Çalışmaya konu olan masalarda elli sekiz adet giriş, altmış adet bitiş formeli bulunmaktadır. Toplam yetmiş bir masalın elli yedisinde giriş formeli kullanılırken, on dördünde herhangi bir giriş formeli kullanılmamıştır. Yine yetmiş bir masalın altmış beşinde bitiş formeli mevcutken, altı tanesinde ise herhangi bir bitiş formeline yer verilmemiştir. Masalların yalnızca iki tanesinde tekerlemeli giriş formeli bulunmaktadır.

Masallar, Seyidoğlu tarafından önce kayda alınmış, sonra anlatıcıların ağız özellikleri korunarak yazıya geçirilmiştir. Bu nedenle masalarda aynı ifadenin Erzurum'un farklı yörelerindeki ağız özelliklerini yansıtan çeşitli kullanımları mevcuttur. Örneğin "yiyip içip murada geçmek" formeli, "yedi işdiler muratlarına çeşdiler, yedi işdi yerin dibine geçdiler, biz de yiyah içah yerin dibine geçah, biz de yedih işdih muradımıza geçdih" gibi farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır.

Formeller, öge sayısı itibarıyla değişiklik gösterirler. Giriş formelleri, genelde üç cümleden oluşurken, bitiş formelleri, yedi sekiz cümleye kadar çıkmaktadır. Formeller, yüz altmış beş giriş, iki yüz yetmiş beş bitiş olmak üzere, toplam dört yüz kırk cümleden oluşmuştur. Cümlelerin üç yüz yetmiş bir tanesi, Ö+Y biçiminde oluşturulmuştur, diğer bir ifadeyle, basit cümle yapısındadır. Odaklaştırma en çok zaman tümlecinin öznenen önce kullanılmasıyla yapılmıştır. Birleşik cümlelerde ise en çok birleşik düz cümle kullanılmıştır.



Zaman tümleci, en sık kullanılan tümleçtir. Çünkü giriş formeleriyle masala giriş yapılırken, olayların geçtiği zaman dilimi belirsiz olduğu için “*vahdın birinde, vahdı zamanında, zamanın birinde*” gibi tümleçler sıklıkla kullanılmıştır. Giriş formellerinde gizli özne, bitiş formellerinde ise gerçek özne sıkça kullanılmıştır. Çünkü zaman tümleci ile başlamayan giriş formelleri, “*bir varmış bir yokmuş*” yapısıyla başlamıştır.

### Kısaltmalar Dizini<sup>115</sup>

**Ø:** İşaretsiz biçim birimi (sıfır morfem)

**+**: İsim soylu öge

**-:** Fiil soylu öge

**[...]:[x]:** “x”, aslında eksiktir veya işaretli değildir.

**BÖ:** Bağlama öbeği

**+ay:** Ayrılma hâi

**BrT:** Beraberlik tümleci

**+bu:** Bulunma hâli

**DT:** Durum tümleci

**+hd:** Hedef hâli

**HeT:** Hedef tümleci

**KyT:** Kaynak tümleci

**+ns:** Nesne hâi

**N:** Nesne

**+ö:** Özne hâi eki

**Ö:** Özne

**ÖAç:** Açıklama bloku

**SrT:** Sıralama tümleci

**+tk:** Tekrar hâli

<sup>115</sup> Dizin hazırlanırken Prof.Dr. Muharrem DAŞDEMİR’in *Oklama Yöntemiyle Yapısal-İşlevsel Söz Dizimi* adlı eseri esas alınarak hazırlanmıştır.



- TkT:** Tekrar tümleci  
**TYF-:** Tümleçleriyle yüklem fiili  
**YT:** Yer tümleci  
**Y:** Yüklem  
**YF-:** Yüklem Fiili  
**Z1:** zaman/yer/gösterme zarfı  
**Z2:** hâl/miktar zarfı  
**ZT:** Zaman tümleci  
**Zm:** Zamir

#### Kaynakça

- Çakmak, S. (2013). ‘ ‘Var” ve “Yok” Sözcüklerinin Morfolojik Kimliği. ‘Turkish Studies International Periodical For The Languages Literature And History of Turkish or Turkic 8/4. 463-471.
- Daşdemir, M. (2014). *Oklama Yöntemiyle Türkçenin Yapısal-İşlevsel Söz Dizimi. 1.bs.* Erzurum: Eser Basım Yayın.
- Kara, F. (2001). *Namık Kemal’in Mektuplarında Söz Dizimi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sakaoğlu, S. (2007). *Masal Araştırmaları. 3. bs.* Ankara: Akçağ Yayınları.
- Seyidoğlu, B. (1975). *Erzurum Halk Masalları Üzerinde Araştırmalar.* Ankara: Baylan Matbaası.
- Türkçe Sözlük. (2011). 11.bs. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

