

Yıl / Year: 9

Cilt / Volume: 9

Sayı/Issue: 2

# G İ R E S U N Ü N İ V E R S İ T E S İ



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
The Black Sea Journal of Social Sciences

KARA  
DENİZ  
SOSYAL  
BİLİMLER  
DERGİSİ



ISSN: 1309-081X

SONBAHAR / AUTUMN 2017

TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
GİRESUN UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES

KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ  
THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ YILDA İKİ KEZ YAYINLANAN  
(HAZİRAN-ARALIK)  
ULUSLARARASI HAKEMLİ BİR DERGİDİR.

THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES IS A PEER REVIEWED  
INTERNATIONAL JOURNAL PUBLISHED BIENNUELY (JUNE – DECEMBER).

SONBAHAR / AUTUMN 2017

YIL / YEAR: 9

CİLT : 9

SAYI : 2

## **Merhaba Saygıdeğer Okurumuz,**

Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi olarak 9 yılı geride bırakıp 17. sayımızı yayımlamanın mutluluğunu yaşıyoruz. 17. sayımız da diğer sayılarımız gibi hem basılı hem elektronik ortamda takdirlerinize sunulmaktadır. Bu sayımızda sosyal bilimlerin çeşitli alanlarına yönelik 25 yazımız yer almaktadır. Söz konusu yazılar alanlarına yönelik olarak tasnif edilmiş ve yayımlanmıştır. Buna göre 17. sayımızda tarih alanına yönelik 5, eğitim bilimlerine yönelik 6 yazı, edebiyat ve dil araştırmaları alanında 6, sanata yönelik 1, kamu yönetimi, uluslararası ilişkiler vb. alanlarda 7 yazımız vardır. Söz konusu yazıların tamamı gayet şeffaf ve dikkatli bir hakem sürecinden geçerek seçilmiştir. Bu anlamda hiçbir yazara ayrıcalık tanınmamış ve söz konusu yazıların alana sağlayacağı katkı ön planda tutulmuştur.

Gelecek sayımızla birlikte 10. yılına girecek olan Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, nitelikli ve özgün akademik çalışmalarını bir araya getirmek amacıyla bundan sonraki sayılarda da artan bir azim ve kararlılıkla bilim dünyasına hizmet etmeye devam edecektir.

Yeni sayımızda buluşmak üzere esenlikler ve aydınlıklar dileriz...

**Ülkü KARADÜZGÜN**  
**Editör**



## KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

ISSN: 1309-081X

### Sahibi / Owner

**Doç. Dr. Güven ÖZDEM**  
Giresun Üniversitesi

### Editör / Editor

**Yrd. Doç. Dr. Ülkü KARA DÜZGÜN**

### Editör Yardımcıları / Assistant Editors

**Prof. Dr. Ayşen Reyhan WOLFF**  
**Yrd. Doç. Dr. Kürşathan DÖNMEZ**  
**Yrd. Doç. Dr. Tevfik Uzun**

### Yayın Kurulu / Editorial Board

**Prof. Dr. Mustafa CİN**  
**Prof. Dr. Beyhan KESİK**  
**Prof. Dr. Betül KARAGÖZ YERDELEN**  
**Doç. Dr. Güven ÖZDEM**  
**Doç. Dr. Nazım ELMAS**  
**Doç. Dr. Servet CEYLAN**  
**Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU**  
**Yrd. Doç. Dr. Ülkü KARA DÜZGÜN**  
**Yrd. Doç. Dr. Dursun ŞAHİN**  
**Yrd. Doç. Dr. Nazım KURUCA**  
**Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZMENLİ**  
**Yrd. Doç. Dr. Oktay KARAMAN**  
**Yrd. Doç. Dr. Mehmet ALVER**

©Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi  
ULAKBİM, Sosyal Bilimler Atıf Dizini  
(SOBİAD), Index Copernicus, Akademia  
Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index),  
Araştırma Bilimsel Yayın İndeksi ve Türk  
Eğitim İndeksi tarafından taranmaktadır.

Dergimizde yayımlanan yazıların  
her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.

### Yazı İşleri Müdürü / Editor in Chief

**Öğr. Gör. Fatma KARAOĞLU**

### İngilizce Editörleri / English Editors

**Okt. Melike GÜNBEY**  
**Okt. Eray KARA**  
**Okt. Emel TOZLU KILIÇ**  
**Okt. Zeynep YILDIZ ÇELEBİ**

### Sekreter / Secretary

**Yrd. Doç. Dr. Mehmet ALVER**  
**Arş. Gör. Derya CEYLAN**

### Web Editörü / Web Editor

**Öğr. Gör. Hüseyin KARA**  
**Öğr. Gör. Erkan GÜLER**

### Kapak Tasarım / Cover Design

**Öğr. Gör. Recep GELEGEN**

### Yazışma Adresi / Correspondence Address

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

**Basım Tarihi / Date of Publication:**  
2017

**Yayın Dili / Language of Publication:**  
Türkçe / Turkish

**Baskı:** Yeşilgiresun Matbaacılık-Gazetecilik Ltd. Şti.  
Bekirpaşa Cad. No: 24 / Giresun  
Tel.: 0454 216 71 45



## KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Bilim ve Danışma Kurulu / Science and Advisory Board

**Prof. Dr. Abdülkadir EMEKSİZ**

İstanbul Üniversitesi

**Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL**

Emekli Öğretim Üyesi

**Prof. Dr. Ahmet KOLBAŞI**

Balıkesir Üniversitesi

**Prof. Dr. Abide DOĞAN**

Hacettepe Üniversitesi

**Prof. Dr. Ali YAKICI**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Ali DERAN**

Niğde Üniversitesi

**Prof. Dr. Akmatalı ALİMBEKOV**

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi

**Prof. Dr. Anvarbek MOKEYEV**

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi

**Prof. Dr. Arzu TERZİ TOZDUMAN**

İstanbul Üniversitesi

**Prof. Dr. Battal ODABAŞ**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Bayram KAYA**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Belir TECİMER**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Betül KARAGÖZ YERDELEN**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Burhanettin KESKİN**

Columbus State University, GA, USA

**Prof. Dr. Burul SAGINBAYAVA**

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi

**Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ**

Atatürk Üniversitesi

**Prof. Dr. Cemal KURNAZ**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU**

Kastamonu Üniversitesi

**Prof. Dr. Divina Frau-MEİGS**

Sorbonne Üniversitesi, Fransa

**Prof. Dr. Enver SARI**

Ordu Üniversitesi

**Prof. Dr. Erdoğan ERBAY**

Atatürk Üniversitesi

**Prof. Dr. F. Ahsen TURAN**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Feridun EMECEN**

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

**Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ**

Ankara Üniversitesi

**Prof. Dr. Giedre KVIESKIENE**

Lietuvos Edukologijos Universitėsi, Litvanya

**Prof. Dr. Goran SVENSSON**

Norway and Halmstad University, Sweden

**Prof. Dr. Günay KARAAĞAÇ**

Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Güven SAYILGAN**

Ankara Üniversitesi

**Prof. Dr. Güven MURAT**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Hayati AKYOL**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Hayati DOĞANAY**

Atatürk Üniversitesi

**Prof. Dr. Hikmet YAZICI**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Hiroki ODAKA**

Aichi Gakuin University, Aichi, Japan

**Prof. Dr. İbrahim TELLİOĞLU**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Prof. Dr. İbrahim CANBOLAT**

Uludağ Üniversitesi

**Prof. Dr. İlhan EKİCİ**

Ordu Üniversitesi

**Prof. Dr. İsa ÖZKAN**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. İsmail Hakkı ACUN**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK**

Ankara Üniversitesi

**Prof. Dr. Kemal ÜÇÜNÇÜ**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Kenan Ziya TAŞ**

Balıkesir Üniversitesi



## KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Bilim ve Danışma Kurulu / Science and Advisory Board

**Prof. Dr. Kürşat YILMAZ**

Dumlupınar Üniversitesi

**Prof. Dr. Mario Joao SILVEIRINHA**

Lizbon Üniversitesi, Portekiz

**Prof. Dr. Madina TEKUEVA**

Kabardino-Balkarian State University, Rusya

**Prof. Dr. Mehmet AÇA**

Marmara Üniversitesi

**Prof. Dr. Mehmet ERSAN**

Ege Üniversitesi

**Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM**

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

**Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ**

Kastamonu Üniversitesi

**Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Metin BOZKUŞ**

Cumhuriyet Üniversitesi

**Prof. Dr. Mevhibe COŞAR**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Miri Gal-EZER**

Kinneret Üniversitesi, İsrail

**Prof. Dr. M. Öcal OĞUZ**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Mukim SAĞIR**

Erzincan Üniversitesi

**Prof. Dr. Mustafa CİN**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Mustafa KİBAROĞLU**

Okan Üniversitesi

**Prof. Dr. Muhsin MACİT**

Anadolu Üniversitesi

**Prof. Dr. Mustafa ÖNER**

Ege Üniversitesi

**Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

Çukurova Üniversitesi

**Prof. Dr. Mustafa ŞANAL**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Nurullah ÇETİN**

Ankara Üniversitesi

**Prof. Dr. Olcabay KARATAYEV**

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi

**Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU**

Hacettepe Üniversitesi

**Prof. Dr. Qui GUO**

Macquarie Üniversitesi, Avustralya

**Prof. Dr. Refik TURAN**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Serkan DOĞANAY**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Suat UNGAN**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Ülkü ÖZGÜR**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Ünsal BEKDEMİR**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Yılmaz CAN**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Doç. Dr. Ayfer YILMAZ**

Gazi Üniversitesi

**Doç. Dr. Binali TUNÇ**

Mersin Üniversitesi

**Doç. Dr. Hüseyin DOĞRAMACIOĞLU**

Kilis Üniversitesi

**Doç. Dr. Mehmet TOPAL**

Anadolu Üniversitesi

**Doç. Dr. Tuncer BÜLBÜL**

Trakya Üniversitesi

# Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi

*The Black Sea Journal of Social Sciences*

## Cilt: 9, Sayı: 2 Hakem Listesi

*List of Referee for the Volume Nine, Issue Two*

**Prof. Dr. Ali İSLAM**

Ordu Üniversitesi

**Prof. Dr. Betül KARAGÖZ**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Beyhan KEŞİK**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Esra SARIKOYUNCU DEĞERLİ**

Dumlupınar Üniversitesi

**Prof. Dr. Halide Gökçe TÜRKÖĞLU**

Yaşar Üniversitesi

**Prof. Dr. Hikmet ÖKSÜZ**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Hürriyet KONGAR**

Akdeniz Üniversitesi

**Prof. Dr. İbrahim DİLEK**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. İrfan TERZİ**

Dumlupınar Üniversitesi

**Prof. Dr. Mustafa ORAL**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Mustafa SEVER**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Mustafa ŞANAL**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Nezahat ÖZCAN**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Nurullah ÇETİN**

Ankara Üniversitesi

**Prof. Dr. Rafet ASLANTAŞ**

Atatürk Üniversitesi

**Prof. Dr. Sadık KARTAL**

Mehmet Akif Üniversitesi

**Prof. Dr. Serpil ÇAKIR**

İstanbul Üniversitesi

**Prof. Dr. Seval FER**

Hacettepe Üniversitesi

**Prof. Dr. Şevket DÖNMEZ**

İstanbul Üniversitesi

**Prof. Dr. Uğur SARI**

Kırıkkale Üniversitesi

**Doç. Dr. Ali Ata YİĞİT**

Giresun Üniversitesi

**Doç. Dr. Ashhan ÖĞÜN**

Hacettepe Üniversitesi

**Doç. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN**

Gaziosmanpaşa Üniversitesi

**Doç. Dr. Ayşe YILDIZ**

Gazi Üniversitesi

**Doç. Dr. Aysen SİNA**

Ankara Üniversitesi

**Doç. Dr. Bahadır KOZ**

Giresun Üniversitesi

**Doç. Dr. Barış KARAELEMA**

Gazi Üniversitesi

**Doç. Dr. Belma OĞUL KURTIŞOĞLU**

İstanbul Teknik Üniversitesi

**Doç. Dr. Duygu UÇGUN**

Ömer Halisdemir Üniversitesi

**Doç. Dr. Erhan DURUKAN**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Doç. Dr. Feride Hayırisever BAŞTÜRK**

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

**Doç. Dr. Ferit İZCİ**

Yüzüncü Yıl Üniversitesi

**Doç. Dr. Güven ÖZDEMİR**

Giresun Üniversitesi

**Doç. Dr. Hakan ÖZDEMİR**

Giresun Üniversitesi

**Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU**

Dokuz Eylül Üniversitesi

**Doç. Dr. Hasan YÜREK**

Mersin Üniversitesi

**Doç. Dr. Hüseyin Ali KUTLU**

Kafkas Üniversitesi

**Doç. Dr. İbrahim ERDAL**

Bozok Üniversitesi

**Doç. Dr. Kurtuluş Yılmaz GENÇ**

Giresun Üniversitesi

**Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ**

Afyon Kocatepe Üniversitesi

**Doç. Dr. Meltem MARAŞ**

Bülent Ecevit Üniversitesi

**Doç. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL**

Hacettepe Üniversitesi

**Doç. Dr. Nermin YAZICI**

Hacettepe Üniversitesi

**Doç. Dr. Selçuk BALI**

Selçuk Üniversitesi

**Doç. Dr. Serdar KESİCİOĞLU**

Giresun Üniversitesi

**Doç. Dr. Sezai BALCI**

Giresun Üniversitesi

**Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR**

Pamukkale Üniversitesi

**Doç. Dr. Sibel ONURSOY**

Anadolu Üniversitesi

**Doç. Dr. Uğur ÜÇÜNCÜ**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Doç. Dr. Yalçın SARIKAYA**

Giresun Üniversitesi

**Doç. Dr. Yener ATASEVEN**

Ankara Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Abdullah UZUN**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Ashhan AKKOÇ**

Afyon Kocatepe Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜRDAL**

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

# Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi

*The Black Sea Journal of Social Sciences*

## Cilt: 9, Sayı: 2 Hakem Listesi

*List of Referee for the Volume Nine, Issue Two*

**Yrd. Doç. Dr. Binnur YILDIRIM**

**HACISALİHOĞLU**

Giresun Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Birol YİĞİT**

Trakya Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Cenk CELASİN**

Süleyman Demirel Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Deniz AKGÜL**

Ahi Evran Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Elif AKTAŞ**

Atatürk Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Elif MAMUR YILMAZ**

Giresun Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Fatih AMAN**

Sinop Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Fuat UÇAR**

Giresun Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Hayati AKSU**

Atatürk Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Levent KESKİN**

Ankara Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Mahmut Deniz TANSİ**

Yeditepe Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Maksut YİĞİTBAŞ**

Ahi Evran Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Mehmet ALVER**

Giresun Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Murat KARABULUT**

Gazi Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Nilüfer ERDEM**

İstanbul Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Nurdan DEĞİRMENCİ**

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Sadık YÖNDEM**

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Salih ÖZKAN**

Ömer Halisdemir Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Seval MUTLU**

**ÇAMOĞLU**

Ordu Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Tevfik UZUN**

Giresun Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Ülkü KARA DÜZGÜN**

Giresun Üniversitesi



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<b>XIX. Yüzyılın Sonlarında Elviye-i Selâse'de Karayolu Yapım Faaliyetleri .....</b>	<b>1</b>
Highway Construction Activities in Elviye-i Selase in the Later Part of Nineteenth Century <b>Ahmet ATALAY</b>	
<b>Borçalılı Türklerin Yurttaşlık Kazanımları ve Tahmini Nüfus Sayıları Üzerine Bir Değerlendirme .....</b>	<b>25</b>
An Assessment On Citizenship of the Borchalili Turks and Estimated Population Numbers <b>Rasim BAYRAKTAR</b>	
<b>İslamlaşma Sürecinden Cumhuriyete Giresun'da Eğitim- Öğretim .....</b>	<b>37</b>
Education In Giresun, From Islamization Of The Region To Republican Period <b>Ali YILMAZ</b>	
<b>Cumhuriyet Döneminde Rize Türk Ocakları (1924-1931) .....</b>	<b>63</b>
Rize Türk Ocakları (Turkish Societies) In The Republican Period (1924-1931) <b>Sinan BAŞARAN</b>	
<b>Bir Türk Subayının Raporuna Göre Mübadelenin Yunanistan'daki Yansımaları .....</b>	<b>83</b>
Reflections of The Population Exchange in Greece According to a Turkish Officer's Report <b>Kürşat KURTULGAN</b>	
<b>Alıştırmalardan Etkinliklere: Eğitimdeki Gelişmeler .....</b>	<b>103</b>
From Exercises to Activities: Educational Developments <b>Firdevs GÜNEŞ</b>	
<b>Türkçe Eğitiminde Öğrenen Özerliğine Dayalı Değerlendirme Uygulamalarına Genel Bir Bakış .....</b>	<b>121</b>
A General Overview Of Applied-Based Assesment Practices Learning in Turkish Education <b>Ali GÖÇER-Ceyda ÇAYLI</b>	
<b>Evde Eğitim Uygulaması Üzerine Bir Durum Çalışması: Evde Fen Eğitimi .....</b>	<b>139</b>
A Case Study on Homeschooling Application: Home Science Education <b>Evşen AYMEN PEKER-Erol TAŞ</b>	
<b>İlköğretim Öğrencilerinde Proje Tabanlı Mikroskopik Canlı Bilincinin Oluşturulması .....</b>	<b>175</b>
Creating Project-Based Microscopic Live Consciousness in Elementary Students <b>Serpil UĞRAŞ-Hasan Kağan KESKİN-Nisa SİPAHİ-Hacer DURSUN</b>	
<b>Öğretmenlerin Özerklik Davranışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki .....</b>	<b>189</b>
The Relationship between Teachers' Autonomy Behaviors and Job Satisfaction <b>İbrahim ÇOLAK-Yahya ALTINKURT-Kürşad YILMAZ</b>	
<b>Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri, Okullarda Karara Katılım ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişkiler .....</b>	<b>209</b>
The Relationships between Leadership Styles of School Principals, Participatory Decision Making and Organizational Learning <b>Esra KARABAĞ KÖSE-Nezahat GÜÇLÜ</b>	

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<b>Okul Öncesi Eğitimi Alanında Çalışan Öğretmenlerin Aile Eğitim Stratejilerine ilişkin Görüşlerinin Kıdem Durumuna Göre İncelenmesi</b> .....	<b>225</b>
A Study Into Of Preschool Teachers' Views Related To With Family Education Strategies According To Seniority Conditions <b>Gülhan GÜVEN-Vedat BAYRAKTAR-Fulya TEMEL</b>	
<b>Sözlü Kültür Ortamında Derlenen Mukaddem Ali Destanındaki Tarihî Gerçeklik</b> .....	<b>251</b>
The Historical Truth of "Mukaddem Ali Epic" That Complied from Verbal Culture <b>Sedat BAHADIR</b>	
<b>Hikmetlerin Dilinden Hoca Ahmed Yesevî</b> .....	<b>275</b>
From Language Of Wisdoms Hodja Ahmad Yasawi <b>Gencay ZAVOTÇU</b>	
<b>Toplumcu-Gerçekçi Bir Yazar Olan Burhan Günel'in Öykülerinde Gecekondu</b> .....	<b>295</b>
Slums in The Short Stories of Burhan Günel, A Socialist Realist Author <b>Ayfer YILMAZ</b>	
<b>Nurettin Topçu'nun "Taşralı" Adlı Eserinde Dini Otorite ve Din Adamı</b> .....	<b>309</b>
The Religious Authority and The Muslim Clergy in The Book "Taşralı" Written by Nurettin Topçu <b>Dursun ŞAHİN</b>	
<b>Giresun İli ve Yöresi Ağızlarında Kadın</b> .....	<b>325</b>
The Woman In Giresun Provincial And Local Dialects <b>Serdar BULUT</b>	
<b>Giresun Temalı Şahin Akkaya Türküleri'nin Makam Dizisi Ve Usul Bakımından Anonim Giresun Türküleri İle Karşılaştırılması</b> .....	<b>357</b>
The Comparison Between Giresun Themed Folk Songs Composed by Şahin Akkaya and Anonymous Giresun Folk Songs In Terms of Maqamic Scales and Rytmic Structure <b>Serkan ÖZTÜRK-Abdullah ÖNLÜ</b>	
<b>Hürriyet Gazetesi'nce 1964 Johnson Mektubu Süreci'nde Kullanılan Dilin Milliyetçi Söylem Bağlamında Söylem Analizi Yöntemiyle İncelenmesi</b> .....	<b>371</b>
The Language Used by the Hürriyet Newspaper in the Process of Johnson's 1964 Letter: A Discourse Analysis in the Context of Nationalistic Discourse <b>İsmail Cem FERİDUNOĞLU</b>	
<b>İki Sistemli Kuram Olarak Sosyalist Feminizm</b> .....	<b>395</b>
Socialist Feminism As a Dual - Systems Theory <b>Özlem ÖZDEMİR</b>	
<b>Rusya'da Demokrasinin Bir Görünümü Olarak Ombudsmanlık Kurumu: Yapısal-Kurumsal ve İşlevsel Yönler Üzerine Bir Değerlendirme</b> .....	<b>415</b>
Ombudsman Institution as a View of Democracy in Russia: An Evaluation on Structural-Institutional and Functional Aspects <b>Kadir Caner DOĞAN-Hasan Mahmut KALKIŞIM</b>	

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<b>Ulusal Güvenlik ve İstihbarat Sisteminde Geleneksel Anlayıştan Modern ve Değişen İhtiyaçlar Dönemine Geçiş</b> .....	<b>435</b>
Transition from Traditional Understanding in the National Security and Intelligence System to the Period of Modern and Changing Needs	
<b>Savaş BİÇER</b>	
<b>2008 Küresel Krizi ve Değişen Para Politikaları: Dünyada ve Türkiye'de Faiz Koridoru Uygulaması</b> .....	<b>465</b>
2008 Global Crisis and Changing Monetary Policy: The Practise of Interest Rate Corridor in the World and Turkey	
<b>Ömer EMİRKADİEn Büyük Küresel Finansal Kriz: Amerika'dan mı Yayıldı Yoksa Sadece bir Karşılıklı Bağımlılık mı?</b> .....	<b>487</b>
The Greatest Global Financial Crisis: Contagion from the United States or Only Interdependence?	
<b>Doğuş EMİN</b>	
<b>İyi Tarım Uygulamaları: Migros Ticaret Anonim Şirketi Örneği</b> .....	<b>503</b>
Good Agricultural Practices: The Model of Migros Trade Incorporated Company	
<b>Gonca YAŞAR</b>	

## XIX. Yüzyılın Sonlarında Elviye-i Selâse’de Karayolu Yapım Faaliyetleri

Received/Geliş: 25/03/2017

Ahmet ATALAY\*

Accepted/Kabul: 14/06/2017

### Öz

Osmanlı’da, Elviye-i Selase diye bilinen Kars, Ardahan, Batum şehirlerinin bulunduğu bölgenin önemli bir bölümünü, Çoruh Nehri Havzası oluşturur. Bu vadinin, “Göğe yakın topraklar” diye tabir edilen kısmında, Artvin ve ilçeleri bulunur. Geçit vermeyen yüksek dağlar ve uçurumlu kayalardan oluşan bu bölge, fiziki güzelliği, yeraltı yerüstü zenginlik kaynaklarının yanı sıra, Rus sınırında bulunmasından dolayı stratejik bir öneme sahiptir. Bu özellikleri sebebiyle yayılmacı Rusya’nın dikkatini bu topraklardan uzak tutmak için Osmanlı, askeri tedbirlerin yanında karayolları yaptırarak bölgede, ticari ve ekonomik bir hareketlilik sağlamış ve emperyalist Rus politikasının önü kesilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, yöredeki yerleşim birimlerinin arasındaki her türlü ilişkiyi sıkı şekilde temin edecek ve meydana gelebilecek dış tehditlerin engellenebilmesi adına çok amaçlı kullanılacak karayollarının yapım faaliyetlerinden bahsedilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Osmanlı, Rusya, Artvin, Batum, Erzurum, Kars, karayolları.

### Highway Construction Activities in Elviye-i Selase in the Later Part of Nineteenth Century

#### Abstract

In the Ottoman Empire, the Çoruh River Basin constitutes an important part of the region where Kars, Ardahan and Batum cities known as Elviye-i Selase are located. This valley has Artvin and its districts in a region that is called "the soils neighboring the sky".

The region, which consists of high mountains and cliff rocks that do not give passage, is strategically important due to not only its presence on the Russian border, but also its physical beauty and its underground and above-ground treasures. In order to prevent the expansionist Russia’s attention due to these properties of these lands, Ottoman Empire, besides the military precaution, had commercial and economic activity in the region by making highways and tried to hinder the imperialist Russian politics.

In this study, the construction activities of highways that can be used for the purpose of preventing external threats that may arise and that may build any kind of relation between the settlements in the region are discussed.

**Keywords:** Ottoman, Russia, Artvin, Batumi, Erzurum, Kars, Highways.

---

\* Yrd. Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Öğretim Üyesi. Artvin/Türkiye., ahmetatalay@artvin.edu.tr; ORCID ID: 0000-0002-5293-0942

## Giriş

Kafkasya'da, “*Göğe yakın topraklar*” diye tabir edilen Türkiye'nin kuzeydoğusundaki Artvin ve ilçeleri de dâhil Ardahan ve Kars'ın arazileri, yüksek dağlarla kaplı olup derin vadilerle yarılmıştır. Yaşam merkezlerinin tamamı ise uçurumlu yamaçlara kurulmuştur.

Buna rağmen doğal güzelliği ve stratejik özelliğinden dolayı bölge, bugün bile cazibe merkezi olma özelliğini muhafaza ettiğinden dolayı insanlar, doğa koşullarının zorluğuna ve acımasızlığına rağmen buralarda ikamet etmekten vazgeçmemişler, vazgeçmek gibi bir niyetleri de görülmemektedir.

Güney Kafkas şehirlerinden Artvin ilinin ilçelerinden Arhavi, Hopa ve Kemalpaşa'da oturanlar önlerinde Karadeniz, arkalarında denizin maviliğiyle bütünleşmiş sürekli yeşil duran çay bahçelerini, ormanlarla kaplı yamaçları ve tepeleri görürler. Hopa, Borçka arasında ise dünyanın flora bakımından en çeşitli ağaç ve bitki topluluğu ile oluşturduğu harika güzellik, tüm insanları buraya çekmeye bedeldir. Denizden 100 metre yüksekliğe kurulmuş Borçka'ya ise, Çoruh Nehri ayrı bir özellik ve değer katmaktadır (Büyüm, C. 2, tarihsiz: 892).

Denizden 180 metre yüksekliğe kurulan Artvin ili ve 550 metrede Yusufeli, 750 metrede Ardanuç, 1050 metrede kurulmuş Şavşat ile vadi içlerindeki kasabalar ve köyler, yetiştirdikleri organik sebze, meyve yönünden ilk sıradadırlar. Denizden 360 metre yüksekliğindeki Murgul ise, Osmanlı'dan gelen ünlü bakır madeni yataklarının sahibidir.

Yukarıdaki özellikleri hakkında kısaca bilgi verdiğimiz Artvin ve ilçeleri ile birlikte, yöredeki Kars ve Ardahan şehirlerinin de kendine has önemli özellikleri bulunmaktadır. Birbirlerini artı ve eksi yönleriyle tamamlayan bu şehirler, Batum ile birlikte “Elviye-i Selase” olarak adlandırılmaktadırlar.

Osmanlı döneminde, Kafkasya'nın Türklere ait bu dört şehri, gerek fiziki durumları gerekse yer altı, yer üstü zenginlikleri bakımından sürekli bir Rus yayılmacılığı tehdidine maruz kalmış ise de, Osmanlı en zayıf döneminde bile, buralara önem vermekten ve yatırım yapmaktan geri durmamıştır.

## **Birinci Meşrutiyet'in İlanından Önce Bölgedeki Karayollarının Durumu**

Kafkasya, Avrupa ile Asya arasında bir kapı durumunda olup farklı din, dil, ırk ve sosyal grupların bir arada, yan yana yaşadığı bir yerdir. Bu nedenle zaman içinde bölgede kalıcı ve güçlü bir devletin varlığı söz konusu olmayıp, yörenin kuzeyinde Ruslar, güneyinde ise Osmanlı'nın etkin olduğu görülmektedir. Bundan dolayı Kafkasya'da söz sahibi bu iki devlet arasında devam eden bir rekabet söz konusuydu ve daima birbirlerine karşı sürekli teyakkuz halindeydiler (Çolak, 1970: 8; Atabinen, 2005: 32).

Bölgedeki bu homojen yapının yanı sıra, yer altı yer üstü zenginlik kaynaklarının çeşitliliği ve bolluğu Ruslar ile Türkleri her an karşı karşıya getirmiştir. Bu durum Sultan Abdülaziz Han ile Sultan II. Abdülhamit Han zamanında da devam etmiştir.

Rusların art niyetli tutumlarını göz ardı etmeyen Osmanlı, her daim bu ülkeye karşı tedbiri elden bırakmamış ve en zayıf durumunda bile gerekli önlemlerini almıştır. Askeri tedbirlerin yanında alınan bu önlemler içerisinde kayda değer imar işleri de gelmekte, bu çalışmaların ilkinin de karayolu yapım faaliyetleri oluşturmaktadır.

Çünkü karayolu yapımı, bölgede meydana gelecek hareketliliği artırmanın yanı sıra, yöre ticaretini de körükleyecekti. Bunun dışında daha da önemlisi, buralarda yaşanabilecek bir Rus istilasını tehdidinin önünü alınıp veya asgariye indirgenmiş olacaktı.

Ancak, yöredeki karayollarının durumu yukarıdaki nedenler göz önünde bulundurulur ise, hiç de iç açıcı değildir. Bölgenin, Osmanlı'nın etkin olduğu Elviye-i Selase kısmında bulunan mevcut karayolları, devletin yaptığı yollar olmayıp, halkın kolay yolunu bularak kendiliğinden oluşturduğu, yürümesini engellemeyecek ve hayvanlarının neredeyse tek sıra halinde gidip gelebileceği patika türü yollardan ibaretti. Kaldı ki zorunlu hallerde askeri birlikler de bu yolları kullanmaktaydılar (Larcher, 2010: 49).

Köprü ve menfezlerin düzenli olmadığı bu yollar, aşırı yağışların olduğu zamanlarda yağmur suları tarafından yarılmakta ve öyle ki, bazı hallerde meydana gelen derin çukurlar ve oyuklar geçit vermemekte bu nedenle bölge halkı gerek ürettiği ürünlerini satabilmek gerekse ihtiyaçlarını giderecek ürünleri temin edebilmek için büyük sıkıntılar çekmekteydiler.

### **İlk Karayolları Yapım Faaliyetine Başlanılması**

Bölgede yaşayan insanlar, şehirlerarası veya köyler arası ulaşımı sağlıklı kağını yolu ve keçi yolundan bozma mevcut yollardan yapmaktaydılar. Hâlbuki yöredeki ekonomik zenginlik ve Rusya’nın Anadolu’ya doğru yayılma düşüncesi beraberinde yeni, sıkıntısız, standarda uygun, gerek sivil, gerek askeri araçların gidip gelebileceği ve malzemelerin rahatça taşınabileceği karayollarının yapılmasını zorunlu hale getirmiştir.

Bu nedenle buranın stratejik durumunu göz ardı etmeyen Osmanlı yetkilileri, ilk iş olarak ulaşımı sağlayacak menfezler ve köprüler inşa ederek yeni şoseler yapımını başlatmışlardır.

### **Batum-Kapandibi Karayolu’nun Yapılması**

Elviye-i Selase ekonomisine canlılık kazandırılması ve olası Rus tehdidinin bertaraf edilmesi, mevcut yolların ıslahına bağlıdır. Zaten yöre halkı da sıkça yerel idarecilerine başvurarak ürettikleri mallarının yolsuzluk nedeniyle telef olduğunu belirtmekte ayrıca bölgede görülen aşırı yağış ve dağlardan boşalan korkunç seller, özellikle karların eridiği zamana rastlayan dönemlerde var olan iskeleleri, tahta köprüleri, menfezleri yıkmakta, karayollarını darmadağın etmekte ve geçitlerin aşılmasını imkânsız kılmaktaydı (Larcher, 2010: 48).

Osmanlı, önce yıkılan veya yıkılması muhtemel bu köprüleri tamir ettirerek karayolu yapımını başlatmıştır (BOA., İ. MVL 119-2941). Ancak, yollardan taşınarak gelecek olan yükün hacimsel ve mali boyutu göz önüne alındığında, ilk plânda büyük önem arz eden, önceden yapımına başlanmış fakat inşası yarım kalmış Batum İskelesi inşaatının tamamlanması gerekmektedir. Bu nedenle yetkililer, ek ödenek gönderilmesini temin ettirerek iskele inşaatını tamamlattılar (BOA., İ. MVL 460-20679). Akabinde taş veya ahşap bütün köprülerin yerine taştan yapılmış altı yedi gözlü sağlam köprüler yapılarak tüm inşaatları tamamlandı. Ardından, Batum’dan başlayarak Hopa, Artvin üzerinden Kars ve Erzurum’a gidecek olan karayolunun yapım iznini Sultan Abdülaziz Han, 17 Zilhicce 1285 (31 Mart 1869)’te onayladı (BOA., ŞD. 15-675; Bay, 2016: 66).

Onaylanan izne göre yapılacak olan karayolunun öncelikle, Batum ile iki saatlik mesafedeki Kapandibi’ne kadar olan kısmı tamamlanacaktır. Çünkü Elviye-i Selase’de yaşayan ahalinin, esnafın ve tüccarların tamamı mallarını hayvanlarla önce Artvin’e getirmekte, Artvin’den kayıklara yüklenen mallar, Borçka üzerinden Batum’a geldiğinde, beraberindeki yolcularla birlikte,

havanın müsait olmadığı zamanlarda boşaltılamamakta ve hem mallar hem de yolcular günlerce kayıklar içinde bekleyerek zarar görmekteydiler. Dahası Artvin'den yapılan bu taşımacılık ve yolculuk normal şartlarda suyun akış yönünde gidildiğinde iki saat sürmekte ise de geri dönüş akış yönünün tersine yapıldığından dolayı beş saat ve üzerinde bir zamana mal olmaktaydı (BOA., ŞD. 15-675).

Zaman ve hava şartları göz önüne alınır ise, böyle bir durumun telafisi ancak yapılacak olan bir karayolu ile mümkün olabilecektir. Ama yine de kayıkla iş yapan taşımacıların ve tacirlerin önleri kesilmemelidir. Bu nedenle, her iki güzergâhın birleşme noktası Kapandibi mevkiidir. Çünkü gerek karayolundan gelecek yolcular ve mallar gerekse kayıkları tercih ederek gelecek olan yolcular ve mallar için gidiş ve dönüşün sağlanabileceği en uygun durak yeri burasıdır. Düz ve geniş bir alana sahip olan Kapandibi'nde, debisi yüksek, hırçın akan Çoruh Nehrinin suları da sakinleşmekte ve durgun bir hal almaktadır. Şayet burada nehrin her iki yakasına, getirilen malların istif edilebileceği ambarlar ve insanların konaklayabileceği oteller, kahvehaneler ve sair lüzumu görülen binalar ile kayıkların ikamet ve hareketleri için küçük iskele ve sığınaklar yapılırsa meydana gelen zayıf önü alınmış olacaktır (BOA., ŞD. 15-675; Zeki, 1927: 27; Zeki, 2010: 27; Caiani, 1991: 86). Burada boşaltılan eşyalar, indirilen yolcular ve ticari mallar arabalarla, Batum'a daha rahat bir şekilde sorunsuz olarak yılın her ayında her zaman getirilebilecek, oradan da Batum İskelesi'nde yüklenecek olan büyük gemilerle Anadolu veya istenilen dış ülkelere gönderilebilecekti. Dış memleketlerden gelen mallar da aynı güzergâhlar kullanılarak, Elviye-i Selase'ye rahatlıkla sevk edilebilecekti. Böylece, bölge gereği kadar kalkınabileceği gibi zaman zaman buralarda, yörenin ıssızlığı ve dağlık olmasından faydalanmaya çalışan eşkiya ve haydutların da önleri kesilmiş, daha da önemli bir faydası, Çoruh Nehri'nin Karadeniz'le birleştiği yerde azgın dalgaların sıkça meydana getirdiği insan ve mal kaybının da önü alınmış olacaktı (BOA., ŞD. 15-675).

Ayrıca, buradan hâsıl olacak olan kazanç durumdan, umum Batum ve civarının ahali de kârlı çıkacağından, halk gerektiğinde beden, bedelen ve nakden olmak üzere lüzumundan fazla yardım edecektir. Bu yönüyle de değerlendirildiğinde hemen işin keşfinin tamamlanarak inşasına başlanmasında büyük fayda hâsıl olacak ve zamanla burada meydana gelecek olan ticari hareketlilik, Lazistan (Rize) ve Trabzon Sancakları taraflarında da



etkisini gösterecek ve buna göre yeni yeni istihdam sahaları yaratılabilecekti (BOA., ŞD. 15-675).

Yol yapımı ile ilgili gerekli kararın alınmasından sonra Trabzon Vilayeti yol yapım işlerinde çalışarak engin bir tecrübe kazanmış olan Karayolu İnşaat Mühendisi Seremoni Bey ile kondüktör ve pik ör makinelerinin kullanıcıları olan Liro ve Amor isimlerindeki kişiler görevlendirilmiş, maaş ve harcırahları da Maliye Nezareti (Bakanlığı)’nce tahsis edilmiştir (BOA., ŞD. 15-675).

Bölgeye gelen yol İnşaat Mühendisi Seremoni ve ekibi alt yapı çalışmalarını tamamladıktan sonra hazırladıkları raporlar doğrultusunda, Batum-Kapandibi Karayolu’nun yapımına başladılar. Arabaların gelip gidebileceği şekilde planlanan yol yapımında, bazı yerlere taş duvarlar örülerek, bazı yerler düzlenerek ve çukur olan yerler de doldurularak hızla ilerlenmiştir.

### **Batum-Artvin-Erzurum Karayolu’nun Yapılması**

Batum-Kapandibi karayolunun yapıldığı sırada ilgili mühendis ve ekibi Kapandibi’nden sonraki güzergâhlarında fizibilite raporlarını hazırlayarak iki üç yıllık bir aradan sonra buraların yapımına da başladılar. Çünkü Kapandibi’nden sonra yapılacak şose, Hopa üzerinden Borçka’ya ve Artvin gelecektir. Artvin üzerinden devam edecek olan karayolu, Hacıpaşa Köprüsü’nü<sup>1</sup> geçtikten sonra, Ardanuç ve Ardahan’a varacak, oradan da Oltu’ya ve Erzurum’a getirilecek, akabinde de Kars’a ulaştırılacaktı (BOA., ŞD. 15-675).

Hopa-Borçka arasında yapılan yolda biraz müşkülâtle karşılaşmış ise de, dere ve ırmak boyları takip edilerek yüksek dağlar aşılmıştır.<sup>2</sup> Borçka’dan Artvin’e kadar olan güzergâhta ise tamamen Çoruh Nehri’nin Borçka’ya akış

---

<sup>1</sup> Sotibar (Seyitler) Köyü’nün kuzeyinde, bugünkü Varlık Köyü’nün girişinde bulunan Hacıpaşa Köprüsü, Sot Deresi üzerinde 7 metre yüksekliğinde iki gözlü olarak inşa edilmiştir. Rusların 93 Harbinde bombalamadığı köprülerden olan Hacıpaşa Köprüsü, 1976-1977 yılına kadar o muhteşem güzelliğiyle durmaktaydı. Ancak bahse konu tarihte define arayıcıları köprü üzerindeki süslemeli kilit taşlarını yerinden sökerek götürmüşlerdir. Bu sökme işi yapılırken köprüde yıkılmalar ve çökmeler meydana gelmiştir. Aynı yıllarda Artvin İl Özel İdaresi’nin gayretleriyle üzerine beton dökülerek şimdiki hale getirilen köprü ve yol tekrar ulaşımına açılmıştır. Trafığe açık olduğu 2000’li yıllarda köprü’nün kuzeydoğu köşesine alabalık çiftliği kurularak yanına bir de köprü’nün tarihi misyonuna uygun restoran ve çalışanlarının kalabileceği mekânlar yapılmıştır. Köprü’nün güneydoğu kısmının başına, üç adet seyir terası ile su değerini yapılarak zaman içinde yöredeki vatandaşların unları öğütülmüş fakat bugün su değerini ve restoran atıl vaziyette olup kullanılmamaktadır. Yol ise yeni yolların inşası nedeniyle trafik işlemez durumdadır.

<sup>2</sup> Bu yol daha sonraları bölgede etkin olmaya çalışan işgalci ülkelerin askeri amaçlı kullandıkları en önemli karayollarından biri olmuştur.

yönü yatağının sağ tarafı takip edilerek dağ eteklerinden gidildiği için fazla bir zorluk olmamıştır. Çünkü bu güzergâhta buralarda ikamet edenlerin nehrin sağında ve solunda sebze ve meyve bahçelerinin bulunması ve onların kullandığı kötü de olsa bir yolun mevcudiyeti inşaatın işini biraz daha kolaylaştırmıştır (BOA., ŞD. 15-675).

Artvin Çayağzı Mahallesi'nde bulunan Kale önüne inşa edilen taş köprüyle yol, nehrin akış yönünün sol tarafına geçirilmiştir. Sinkot (Seyitler)'tan Ardanuç ve Yusufeli taraflarına Livane adı verildiğinden karayolu yapımının en zorlu kısımları da buraları olmuştur. Çünkü yüksek dağlar ve aşılması zor, sarp kayalar büyük engel teşkil etmiştir (Bay, 2016: 67).

Yine de hazırlanan raporlara göre hareket edilmiş ve nihayetinde keşfi tamamlanan Batum-Artvin (Livane)-Ardanuç arasında yapılacak olan şose mevcut yollarda kullanılarak arabaların da gelip gidebileceği şekilde düz mahallerde 7'şer zirâ<sup>3</sup> genişliğinde, kayalık yerlerde 6'şar zirâ genişliğinde olmak üzere toplamda 139. 013 zirâ yani on sekiz saatlik kısmının raporları belli olmuştur. Kullanılacak barut, kereste, nakliye masrafları, köprü yapımları, usta yevmiyeleri, çalışanların maaşları ve yemek masrafları ilgili yerlere bildirilmiştir (BOA., İ. MMS 40-1462; BOA., İ. DH 634-44063).

Yol yapım konusunda kısa sürede hızlı bir yol kat edilmiş olup zaman zaman karşılaşılan güçlükler olmuş ise de, devlet yetkililerinin duyarlılığı sayesinde hemen mahallinde çözülmüştür. Yedi bin işçi çalıştırılan şose, kısa sürede bitirilerek 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı başlamadan önce ulaşımına açılmıştır. Bunda Anadolu İstihkâm ve Tarik Komisyon Muavini Kaymakam Hakkı Bey'in olağan üstü yardım ve gayretleri de etkili olmuştur (Bay, 2016: 67).

### **Batum-Artvin-Kars Karayolu'nun Yapılması**

Elviye-i Selase'de başlanan karayolu inşasında devlet, önemli bir mesafe almıştır. Her ne kadar Erzurum güzergâhı, zorlu fiziki şartlara rağmen güç tamamlanmış ise de Artvin'de başlayan ve Livane diye tabir edilen bölgeden geçerek Kars yönüne yapılması tasarlanan yol yapımı daha zor ve meşakkatli olacaktır (Atabinen, 2005: 39). Çünkü işin en zor ve biraz daha uzun

<sup>3</sup> Zirâ, parmak uçlarından dirseğe kadar olan kısma denk düşen uzunluk ölçüsü biriminin adıdır. Türklerin kullandığı eski bir ölçü birimidir. Fizyolojiye göre, 64 cm ile 75. 8 cm arasında değişmektedir. Bazı bölgelerde 90 cm olarak ta kullananlar olmuştur. Çarşı zirâ ve mimari zirâ olmak üzere iki türü vardır. Çarşı zirâ satılan mallar için mimari zirâ ise yer ölçümü için kullanılır. Bir zirâ ortalama 0,57417' m. dir. (Hamit Şafakcı, **Bozkır'da Madencilik 1776-1839**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 'Basılmamış Doktora Tezi', Konya 2013, s. 303.)

zaman alacak kısmı burasıdır. Ayrıca yapım için ayrılan tahsisatın yetmeyebileceği de düşünülmektedir. Bu durum 2 Rebiyülevvel 1287 (2 Haziran 1870) tarihinde yazılan bir yazıyla Padişah Sultan Abdülaziz’e bildirilmiştir (BOA., İ. DH 634-44063). Bildirim yapılırken yol yapımına ara verilmeksizin devam edilmiştir.

Neticede yolların bitirilmesiyle ticari, siyasi, sosyal ve ekonomik olarak buraları denetim altına alınmış, olası Rus yayılmacılığının önü de kesilmiştir. Ancak, Ruslar istila yoluyla yayılma düşüncelerinden yine de vazgeçemediler. Bunun nedeni de, Kafkasya’nın göz kamaştıran zenginlik kaynaklarının düşünüleninden daha fazla olmasıydı.

### **Osmanlı’nın Yaptığı Karayolları Konusunda Rus Yetkililerinin Düşünceleri Ve Tepkileri Nelerdir**

Rusya’nın işgalci düşüncesine ve Kafkasya’da organize ettiği ordusunun her türlü ihtiyaçlarına cevap verebilecek bölge, Elviye-i Selase’dir. Ayrıca, Karadeniz kıyı şeridi hariç tutulacak olursa, onlara göre buraları, “geçit vermeyen dağlarla kaplı” olsa da, güvenlikleri açısından, Rusya’nın kendi malı olmalıdır (Atabinen, 2005: 34; Larcher, 2010: 48-65).

Her ne kadar Osmanlı, buralarda bazı karayolları inşaatına girişmiş ise de zaten yıllardır Türkler, yöre ile bağlantılarını doğal koşulların sağladığı sarp geçitler ve derin vadilerin tanıdığı kısıtlı imkânlarla rağmen aynı yollardan yapabilmekteydiler. Bu sebeple şaşırtıcı olmayan durum, ulaşım yollarının elverişsiz olduğunu söylemek değildir. Buda Rusya’nın ve düşüncelerinin önünde bir engel değil bilakis lehine bir durumdur.

Demiryolu ulaşımı ise bölgenin hiçbir yöresinde yoktur. Olması gerekirse de bunun inşaatını Rusya kendisi yapmalıdır. Kaldı ki Ruslar, bazı menfaatperest batılı ülkelerin buralarda yapmayı düşündüğü demiryolu inşaatına bilerek izin vermemişlerdir. Van’dan Musul’a, Muş’tan Diyarbakır’a ve Halep’e, Erzurum’dan Sivas’a ve Ankara’ya hatta Batum ve Trabzon üzerinden Diyarbakır’a başka bir ülkenin yapacağı bir demiryolu, Rusya’nın bu bölgeye hiçbir zaman gelememesi demektir (Larcher, 2010: 49).

Ruslara göre, Elviye-i Selase’nin işgali sırasında her ne kadar Osmanlı’nın yaptırdığı karayolları lehte kullanılacak ise de, esas güzergâh ve ağırlık iki yerde toplanmalıdır. Zaten, Rus Çarları ve yönetimi de öyle yapmış ve bölgede askeri amaçlı kullanılacak iki adet karayolu yaptırmışlardır.

Bu yollardan ilki Gürcistan'dadır ve Vladikafkas-Tiflis-Batum Karayolu olarak adlandırılır. Bu yol üzerinde 1.400 metre yüksekliğindeki Dariel Geçidi var ise de, burası otomobille geçilebilecek kadar müsaittir. İkincisi ise, Vladikafkas-Kutaisi (Osetya) Karayolu'dur. Burada da Mamison Geçidi vardır. 3.100 metre yüksekliğindeki bu geçit ise, ancak binek ve yük hayvanları sayesinde geçilebilmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi, büyük çaptaki nakliyat işlerinin gerçekleştirilebilmesi için, dağların iki uç bölgesini çevreleyen sırtlar üzerinden aşmak gerekmektedir (Atabinen, 2005: 34; Larcher, 2010: 52-53).

Bu sebeple, Karadeniz ile Hazar Denizi arasından, güneye doğru 'u' vaziyetinde yapılacak ve Rus askeri yayılcılığının kullanacağı esas istikameti bu iki yol oluşturacak ise de, bu 'u'nun tali iniş yollarını Türklerin inşa etmiş oldukları karayolları tamamlayacaktır. Bu nedenle, Türk karayolları asla göz ardı edilmeyip, her hangi bir olağanüstü durumda öncelikli olarak ele geçirilecektir (Atabinen, 2005: 34). Acıdır ki, Rus askeri harekâtı başlar başlamaz ilk planda bombalanan yerler, Osmanlı'nın karayolları üzerinde yaptırdığı beş ve daha fazla gözden oluşan muazzam, göz kamaştırıcı taş köprüler olmuştur. Ruslar, yıktıkları bu taş köprülerin yerine acil ulaşımlarını sağlayacak hazır demir köprüler getirerek alelacele monte etmişler ve hatta bu köprülerden bazıları yakın zamana kadar da kullanılmıştır (Zeki, 1927: 29; Zeki, 2010: 29).

### **Bölgenin Yer Altı ve Yer Üstü Ekonomik Kaynakları**

Kafkasya'nın sahip olduğu doğal kaynaklar, sömürgeci zihniyete sahip olan savaşçı grupların tamamının kıskançlığını çekecek boyutlardadır. Tarımsal kaynaklar bakımından farklı zenginliğe sahiptir. Bu zenginlik daha da çeşitlendirilerek geliştirilebilir. Çünkü Çoruh havzası, iklim koşulları bakımından çeşitli bitkilerin yetiştirilmesi için çok uygundur. Burada Akdeniz iklimi özellikleri hâkimdir ve bol miktarda buğday, mısır, pirinç, pamuk, tütün, çay yetiştirilmekle birlikte bağcılık da yapılabilmektedir (Larcher, 2010: 54; Zeki, 1927: 19-50; Zeki, 2010: 19-50; Artvin Valiliği, 1967: 249-277-286; Artvin Valiliği, 1973: 165; Caiani, 1991: 16-17-48; Büyüm, C. 2, tarihsiz: 909-919; Özder, 1971: 18-21).

Narenciye üretiminde lezzetine hiçbir yerde ulaşamayan portakallar, mandalinalar, nar, incir, dut ve her çeşit meyvenin her türlü süsünün yanı sıra kestane, şokolalı Artvin hurmaları, kivi ve zeytinleri verdikleri tat bakımından

kayda değer olan diğer ürünlerdir. Hele bölgede üretilen karalahananın lezzet bakımından dünyada eşi ve benzeri yoktur.

Kıyı bölgelerindeki deniz balıkçılığının yanında nehir ve her kaynak suyun olduğu alanlarda yapılan balıkçılık, süt ve besi hayvanları üretimi tarihi seyir içerisinde hiçbir zaman öneminden kesinlikle değer kaybetmemiştir.

Ünü dünyaya yayılan Berta'da yetişen patatesin yanı sıra havuç ve baklagillerin de en değerlisi ve kıymetlisini organik olarak buralardan temin etmek mümkündür.

Arıcılıkla birlikte orman ürünlerinin yanı sıra Murgul İlçesi, bakır madenlerinin şan ve şöhretiyle anılmaktadır (Artvin Valiliği, 1967: 264; Özder, 1971: 23; Büyüm, C. 2, tarihsiz: 923; Aytekin, 1999: 18). Bunun dışında, çinko, manganez, bentonit, pirit kurşun, linyit kömürü ve yüklü bir altın madeni rezervinin sahibi olduğunu bugün cümle âlem bilmektedir.

## Sonuç

Osmanlı dış borçlarının ayyuka çıktığı ve mali gücünün yabancı ülkelerin denetiminde bulunduğu, 19. asrın ikinci yarısında bin bir güçle büyük meblağlara mal olan Çoruh Nehri havzasındaki karayolu yapımından, nasibine düşenden ziyadesiyle faydalanan Artvin ve ilçeleri ile Elviye-i Selase'nin diğer şehirleri Ardahan ve Kars, akabinde Gürcüler ve Ermenilerle yapılan çatışmalar neticesinde bir karamsarlık dönemi yaşamışlardır. 43 yıl devam eden Rus mezalimi ve işkencesi döneminde ise, buranın insanları adeta birbirlerine kenetlenmişlerdir.

Bu birliktelikleri sosyal ve ekonomik yıkımlarına sebebiyet vermiş ise de, sonunda kazandıkları hürriyet, onları yeni bir şevk ve heyecana sürüklemiştir. Öncelikle temel ihtiyaçları olan yol, su, sağlık, elektrik, eğitim ve ticareti canlandıracak metaller karşılanmaya çalışılmıştır.

Ele aldığımız karayolları bu manada büyük önem arz ettiğinden Devlet, son yıllarda eski tarihî yol güzergâhlarını terk etmiştir. Bunun yerine Karadeniz Sahil Yolu'nu tamamlayarak, Kars, Ardahan, Artvin ve ilçelerini Karadeniz bölgesinin tamamı ve diğer bölgelerin şehirleriyle birleşmesini temin etmiştir. Hopa-Borçka Karayolu 1969 yılında, Borçka-Artvin-Yusufeli-Erzurum Karayolu 1968 yılında tamamlanmıştır (Artvin Valiliği, 1967: 249; Özder-Aydın, 1969: 110). Eski yol ve köprülerden bugün hiç bir eser yoktur. Mevcut olan Berta Köprüsü ise yapılan HES barajının suları altında kalmıştır.

Sevindirici olan şudur ki, HES barajlarından dolayı tamamen yeniden dizayn edilen karayolları, sayısız tüneller yapılarak, gidiş ve dönüş olmak üzere yörenin sosyal hayatına ve ticaretine yeni bir dinamizm kazandırmıştır.

## Kaynakça

### A- Arşiv Vesikaları

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA):

İ. MVL 119-2941

İ. MVL 460-20679

ŞD. 15-675

İ. MMS 40-462

İ. DH 634-44063

### B- Yayınlanmış Eserler ve Makaleler

Artvin Valiliği (1967), **1967 İl Yıllığı**, (Hazırlayanlar: C. Paçalı-H. Saral-M. Yıldırım, Güneş),

Ankara: Güneş Matbaacılık T.A.Ş.

Artvin Valiliği (1973), **1973 İl Yıllığı**, (Hazırlayanlar: M. Adil Özder- İsmet Cevat Erdem),

Ankara: Mars Matbaası.

Atabinen, Reşid Safvet (2005), “*Kafkas Etekleri Türk Ticaret Yolları*”, (Hazırlayan: Selahattin Tozlu), **Karadeniz Araştırmaları Dergisi**, Sayı 8, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Yayınları, s. 31-39.

Aytekin, Osman (1999); **Ortaçağdan Osmanlı Dönemi Sonuna Kadar Artvin’deki Mimari Eserler**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.

Bay, Abdullah (2016) “*Limanı Olan Bir Kasabadan Liman Kentine: Batum Şehri (1830-1905)*”, **Türkiyat Mecmuası**, Cilt: 26/1, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yayını, s. 61-80.

Caiani, İvane (1991), **Borçka Mektupları**, Türkçesi: Fahrettin Çiloğlu, İstanbul: Sinatle Yayınları.

Çolak, Mustafa (2006), **Alman İmparatorluğu’nun Doğu Siyaseti Çerçevesinde Kafkasya Politikası (1914 - 1918)**, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayını.

Larcher, Maurice (Tarihsiz), **Kafkas Harekâtı**, Çeviren: Can Kapyalı, İstanbul: Omnia Yayınları.

Muvahhid Zeki (1927), **Artvin Vilâyet-i Hakkında Ma’lûmât-ı Umûmiye**, İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası.

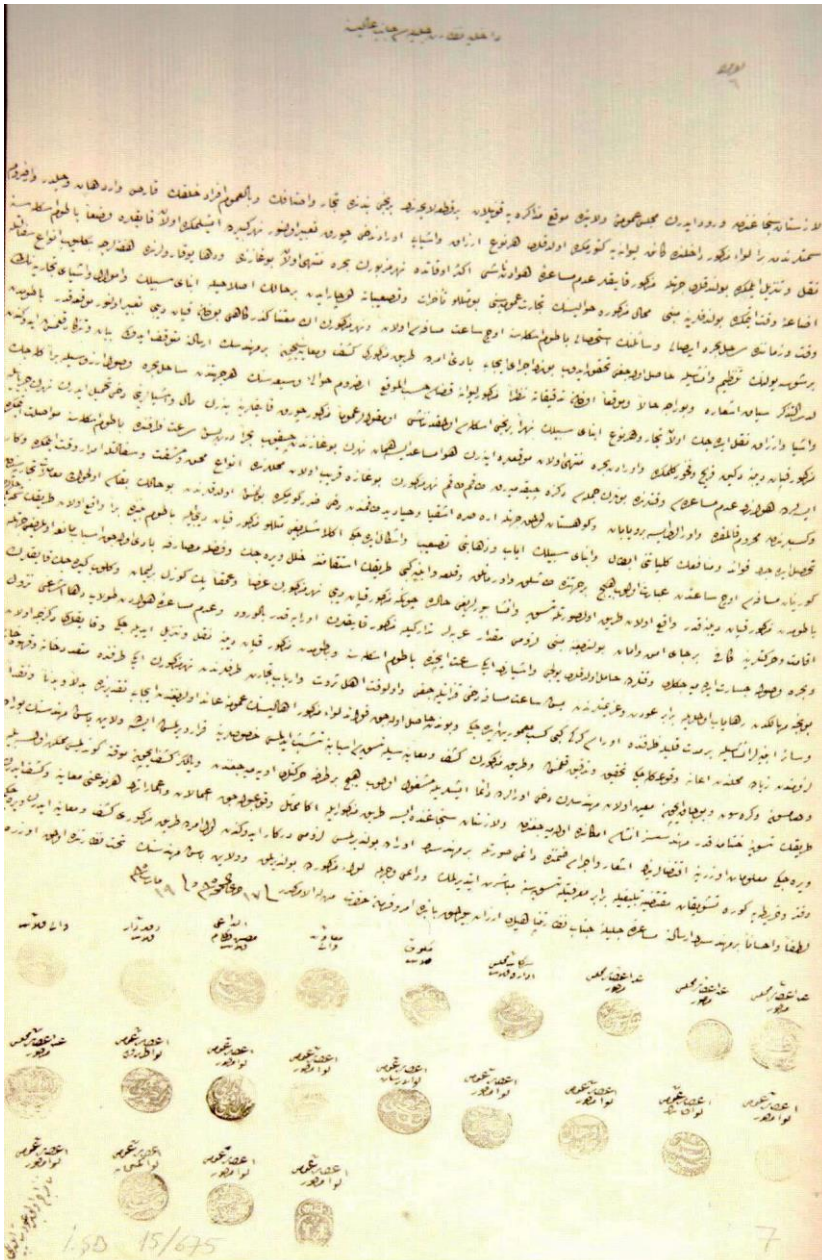
Muvahhid Zeki (2010), **Artvin Vilayeti Hakkında Ma’lûmât-ı Umûmiye**, Haz: Muammer Demirel, İstanbul: Yusufeli Belediyesi Yayını 2010.

Özder M. Adil (1971), **Artvin İli Bilgileri I. Kitap**, Ankara: Ay Matbaası.

Özder, M. Adil – Aydın, Abdullah (1969), **Yazı ve Resimlerle Çevre İncelemesi Artvin İli I**, Ankara: Güneş Matbaacılık T.A.Ş.

Şafakcı, Hamit (2013), **Bozkır’da Madencilik 1776-1839**, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış Doktora Tezi).

Yurt Ansiklopedisi (1982), “*Artvin*”, (Hazırlayanlar: Nazar Büyüm vd.), Cilt 2, İstanbul: Anadolu Yayıncılık A. Ş, s. 885-966.



Batum-Kapandibi Karayolu İnşaatının başlanabileceği yolundaki Şura-yı Devlet kararı.



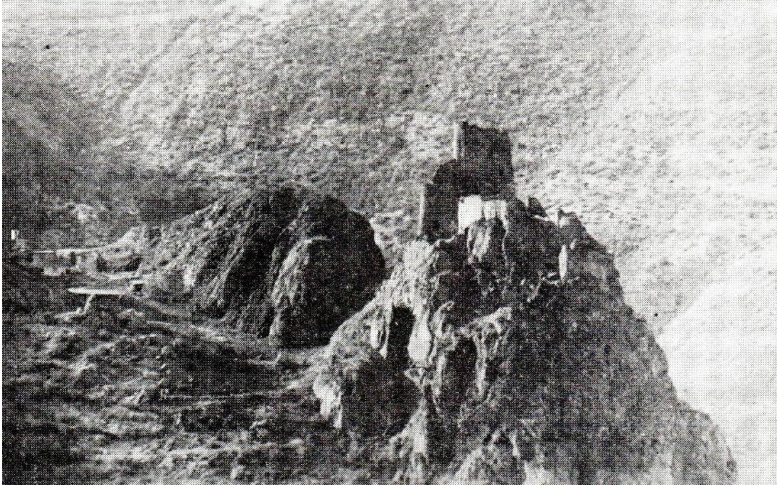
عطفاً  
انتم حضرتی  
ماخوذ من بیان ری غیر اولاد موقوفه در برتوس خرید عظیم بود دره حاجی باسا کوریه دوزارده و درونج و در راه طریقی و  
و در حدود و قاصد خانه دکنه میزادونه برکت عمره استبد جک صورتی نویسی درودنه کجکه سوز در طریقی خریداری نظیر ملک و در  
این مهتک تحت نظارت و صورت و درودنه نوشتار باغچه بر روی دوزره بر طرفین ایله برودنوتور و بریکوت تعمیر زغری اما زانه  
زغری خرید و روی مجلس عمرتیک در دوزاره عطشی سوزی روز هژلا و زغری و ایلیج ماندر زانه در دوزاره عطف حدود  
مخاضه سناب اولی و جدید مغانان کجک بود اجزا قولی حاله خانرا شفا مانع عطری جامع اولد جنده خبر در طریقی بود  
زغری کجک اولی و درودنه سره موبت یک تبر عروسن معن و تبر عروسن خبره ایله اولی و درودنه یک ایلیج کجک  
معن و درودنه عروسن خبره ایله اولی و درودنه کجک ایلیج کجک ایلیج کجک ایلیج کجک ایلیج کجک ایلیج کجک  
زغری ماره سک ماندر و درودنه ایلیج کجک ایلیج کجک ایلیج کجک ایلیج کجک ایلیج کجک ایلیج کجک ایلیج کجک  
دویش ایلیج بیان حال اولی و درودنه ایلیج کجک ایلیج کجک ایلیج کجک ایلیج کجک ایلیج کجک ایلیج کجک  
درودنه ایلیج کجک ایلیج کجک ایلیج کجک ایلیج کجک ایلیج کجک ایلیج کجک ایلیج کجک ایلیج کجک ایلیج کجک  
م  
P. 90 15/675

Batum-Kapandibi Karayolu İnşaatının başlanabileceği yolundaki Şura-yı Devlet kararı.



Batum-Kapandibi Karayolu'ndan o döneme ait bir görüntü.

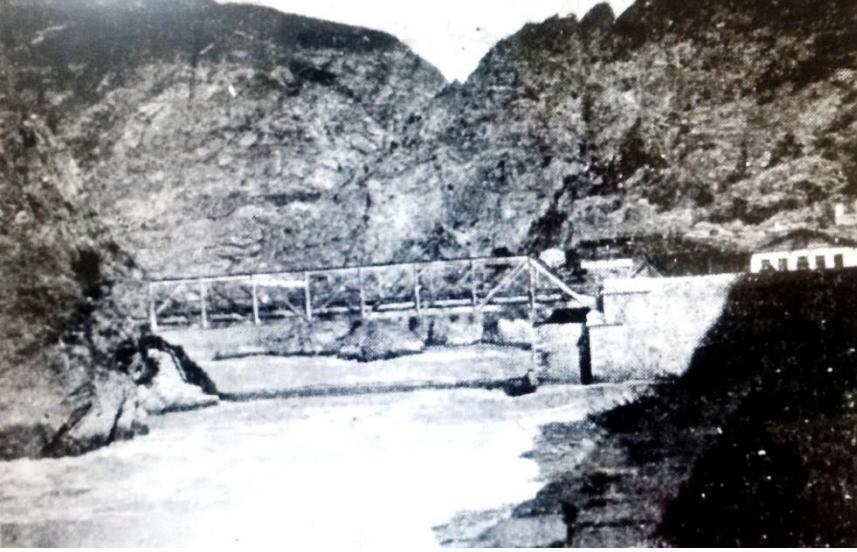




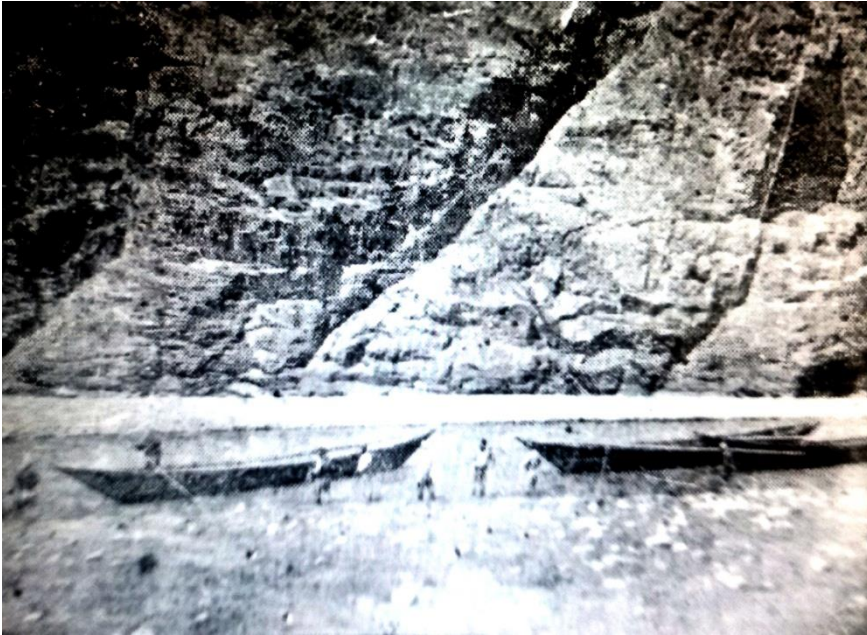
Artvin-Kars Karayolu'nun yapıldığı yıllarda, Artvin girişinde bulunan Artvin Kalesi.



Artvin Kalesi hem yapılan yeni yola hem de karşıya geçiş için yapılan köprüye hâkim bir konumdadır.



Artvin Çayağzı Mahallesi'ne Osmanlı'nın yaptığı taş köprüyü yıkan Ruslar, 93 Harbi sonrasında yerine resimde görülen demir köprüyü inşa ettiler.



Çoruh Nehri'nde taşımacılık yapan kayıkçılar.



Artvin merkez Seyitler Köyü ile Varlık Köyü arasında bulunan Hacipaşa Köprüsü'nün güney tarafından bugünkü hali.



Hacipaşa Köprüsü'nün kuzeyden görünümü ve yapılan restoran.



93 Harbi'nden önce Artvin (Livane)-Erzurum Karayolu yapımına ait bir görüntü.



Artvin (Livane)-Erzurum Karayolu yapımına ait başka bir görüntü.





Çoruh Nehri ve Artvin-Yusufeli arasında yapılan karayolundan bir kesit.



Batum-Artvin-Ardahan Karayolu’ndan bir görüntü.



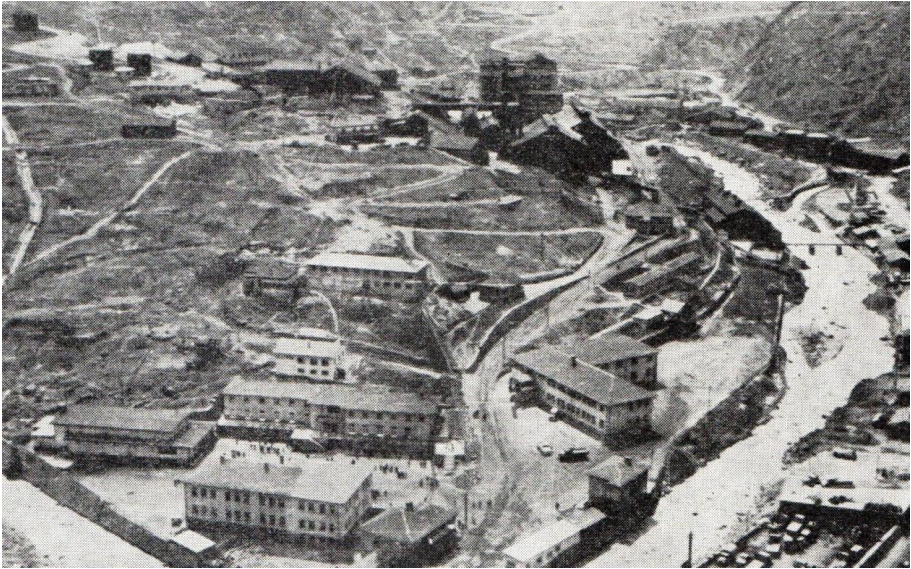
Batum-Artvin-Ardanuç-Kars Karayolu'nun yapıldığı sırada yapılan Berta Köprüsü. (HES Barajı suları altında kalmıştır.)



28-09-1920 tarihine kadar Doğu Cephesi'nde; Elviye-i Selâse'deki şehirlerin durumu.



Çoruh Nehri Kenarındaki Zeytinlikler.



Murgul bakır işletme tesislerinden bir görüntü.

# Borçalılı Türklerin Yurttaşlık Kazanımları ve Tahmini Nüfus Sayıları Üzerine Bir Değerlendirme

Received/Geliş: 21/04/2017

Rasim BAYRAKTAR\*

Accepted/Kabul: 13/06/2017

## Öz

Gürcistan etnik açıdan renklilik arz eden bir ülkedir. Ülkede Gürcülerin dışında çok sayıda etnik grup yaşamaktadır ve bunlar ülke nüfusunun %30'unu oluşturmaktadır. Bu azınlıklar içinde en büyük gruplardan birini de Borçalılı Türkler teşkil etmektedir. Borçalılı Türklerin aidiyet kimliklerini yaşatmaları gerek Gürcistan gerekse azınlıklar açısından önem arz etmektedir. Ülkedeki yurttaşlık kazanımları ve nüfus sayılarının irdelenmesi elzemdir.

Ayrıca Borçalılı Türkler tarihte (19. ve 20. yy) yaşanan savaşlardan dolayı birkaç ülkeye zorunlu göç ettirilmişlerdir. Bu nedendir ki bugün Gürcistan dışında Azerbaycan, Kazakistan, İran ve Türkiye'de varlık göstermektedirler. Çalışmamızda birden çok ülkede varlık gösteren Borçalılı Türklerin *yurttaşlık, yerleşim yerleri ve tahmini nüfus sayıları* üzerine bir değerlendirme yapılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Borçalılı Türkler, Yurttaşlık, Yerleşim Yerleri, Nüfus Dağılımları

## An Assessment On Citizenship of the Borchalili Turks and Estimated Population Numbers

### Abstract

Georgia is a country that demonstrates ethnic differences. In the country, ethnic groups are living except of Georgians and these groups constitute population of country %30. In these minorities, Borchalili Turks constitute one of the greatest groups. It is important that the Borchalili Turks to maintain their identity, Georgia is important for minorities as well. Citizenship achievements in the country and the examination of the population figures are eloquent.

In addition, Borchalili Turks were forced to relocate to several countries due to the wars in history (19th and 20th centuries). This is why they are present in Azerbaijan, Kazakhstan, Iran and Turkey apart from Georgia today. An assessment will be made in our work on the citizenship, settlements and estimated population numbers of Turks who are present in more than one country

**Key words:** Borchalili Turks, Citizenship, Settlement Locations, Population Distributions

---

\* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Din Sosyolojisi Bilim Dalı Öğretim Üyesi; rbayraktar@hotmail.com; ORCID ID: 0000-0002-7576-8183

## Giriş

Anadolu-Türk coğrafyasını Türkistan coğrafyasına bağlayan Kafkasların güney ülkesi olan **Gürcistan**, zengin etnik nüfus yapısıyla renklilik arz etmektedir. Ansiklopedi kaynaklarında devletin adı Gürcistan Cumhuriyeti, başkenti Tiflis, nüfusu 4.483.200 (1 Ocak 2013), yüzölçümü 69.700km<sup>2</sup>, resmi dili Gürcüce, dini Ortodoks, İslamiyet, para birimi Lari şeklinde bilinen ülke nüfusunun %30'u azınlıklardan oluşmaktadır. Bunlar; Azerbaycan Türkleri (%6,5), Ermeniler (5,7), Ruslar (%1,5), Abhazlar ve Ostlerdir. Bu gruplar dışında az sayıda Asuri, Çeçen, Çinli, Gürcistan Yahudisi, Rum, Kabarday, Kürt, Tatar, Zaza ve Ukraynalılar da bulunmaktadır. Diğer taraftan nüfusun büyük çoğunluğunu ise (%70) Gürcüler, Acarlar, Lazlar, Megreller ve Svanlar oluşturmaktadır (*Türk Ansiklopedisi*, 1970:206-208; Dursun, 1996:310-311).

Ülke nüfusu farklı etnik gruplardan oluşmasına rağmen bu gruplar yurttaşlık konusunda bilinçli bir vatandaş görünümündedirler. Aidiyet kimliklerini yaşamın her alanında hissettirmekle birlikte bu durum, aralarında her hangi bir anlaşmazlığa sebebiyet vermemektedir. Temelde heterojen yapıya sahip fakat görünürde paylaşımcı-hoşgörülü homojen bir toplum yapısı konumundadırlar.

Bugün söz konusu azınlık (%30) nüfusun önemli bir kısmını oluşturan Borçalılı Türkler başta Gürcistan olmak üzere Azerbaycan, Kazakistan, İran ve Türkiye'de varlık göstermektedirler. Buldukları ülkelerdeki *yurttaşlık kazanımları, yerleşim yerleri ve tahmini nüfus sayılarının* belirlenmesi önem arz etmektedir. Gerek Gürcistan gerekse söz konusu diğer ülkeler açısından ikili ilişkiler çerçevesinde sosyolojik bir çözümleme yapmak elzemdir. Çalışmamızda söz konusu nüfusun farklı ülkelere dağılıma nedenlerinin tarihi arka plânına kısaca açıklık getirilecektir. Buldukları ülkelerdeki kazanımları irdelenecektir.

Bu bağlamda, İran'da bulunan Borçalılı Türklerin durumları yukarıda zikredilen hususlar çerçevesinde çalışmamıza dahil edilmeyecektir. Bunun nedeni, İran'da, gerek resmi gerekse bağımsız otoriteler tarafından ülkedeki azınlıklarla ilgili farklı iddiaların ileri sürülmesidir. Konunun hassasiyetine binaen İran'daki Türk nüfusunun bugünkü kazanımlarının daha geniş bir akademik çalışma kapsamında irdelenmesi gerektiğini düşünüyoruz.

1989 nüfus sayımı sonuçlarına göre Gürcistan'daki Borçalılı Türklerin (aynı zamanda Karapapaklar/ Terekemeler<sup>1</sup> adıyla da bilinirler) nüfusu 308 bin, tahmini tespitlere göre ise 500 bin civarındadır (Ağacan, 2004:90-101). Bugün bu nüfusun büyük çoğunluğu Gürcistan'ın Borçalı bölgesini yurt edinmiş ve bölgeye bağlı Sarvan, Başkeçit (Dmanis), Karayazı (Gardaban), Bolnis ilçeleri ile bu ilçelere ait 200 civarındaki yerleşim yerlerinde; Tiflis şehrinin Şeytanpazarı, Ortacalı, Saburtala, Cardaban, Gazaklar, Çamlıbel, Vera, Vaşlicvar, Gırmagel mahalleleri ile Batum, Telav, Gori, Msbeta, Rustavi şehirlerinin pek çok mahalle ve köyünde; yine Ağbulak (Tetritisğaro), Barmaksız (Zalga), Logadeks ve Karaçöp (Sağareco) şehirlerinin bazı mahalle ve köylerinde yerleşmiş konumdadırlar (Kafkasyalı, 2012:269-304).

### Coğrafi Konum

Türklerin eski yerleşim yeri olarak bilinen ve bugün de iskân konumunu koruyan Borçalı bölgesi Gürcistan'ın Güney Doğusu ile Ermenistan'ın Kuzeyi ve Azerbaycan'ın Batısında yer alan üçte biri düzlük olan dağlık bir yurttur. Bu kadim Türk yurduna üç önemli çay hayat vermektedir. Birincisi, Gümrü'nün Kuzey-Doğusundan doğup, Aşağı Saral'ın altından geçip Hıram Çayı'na kavuştuktan sonra Kür Nehrine karışan Borçalı Çayıdır. İkincisi, Arakaz/Elegez Dağının Kuzeyinden ve Pembek Dağlarından doğarak Kemerli'den geçtikten sonra Aras'a karışan Kazak Çayıdır. Üçüncüsü ise Şahdağı'ndan doğan ve Dilican suyu ile birleşerek Kazak şehrinde geçen ve Poylu istasyonu ile Kazaklı köyü arasında Kür Nehri'ne karışan (aynı

<sup>1</sup> Farklı görüşler olmakla beraber genel kabule göre; *Karapapaklar*, siyah kuzu derisinden papak-uzun tüylü kalpak- giydikleri için bu ad ile anılmışlardır. Karakalpak, Karapapak veya Karabörklü isimleri aynı anlama gelmektedir. *Terekeme* kelime yapısı olarak Türkmen Arapça çoğul şekli olan Terakime'nin halk ağzıyla söyleniş biçimidir. Bkz: Mirza BALA, 'Karapapak', *İslam Ansiklopedisi*, MEB Yay., İstanbul, 1977, c.6, s. 330; İsmail Türkoğlu, 'Karapapaklar', *İslam Ansiklopedisi*, c. 24, TDV Yay., İstanbul, 1996, s. 470; Ali Kafkasyalı, "Karapapak Türkleri", *A.Ü. Türkiye Araştırmalar Enstitüsü Dergisi (TAED)*, Sayı:48, ss. 269-304.

Karapapaklar: Özbekistan'ın Karakalpak Özerk Cumhuriyeti'nde yaşamakta olan Karakalpaklar'la akrabadırlar. Bu iki grubun Kuman / Kıpçak ve Bulgar / Hazar Türkleri'nin bakiyeleri olduğu ve Karapapaklar'ın Hazar kağanlarına kız veren en itibarlı Kıpçak boylarından biri olarak bilinir. Bkz: F. Kırzioğlu, *Karapapaklar*, Erzurum, 1972; *Türk Ansiklopedisi*, c. 21, 'Karapapaklar', MEB Yay., Ankara, 1974, s. 309; F.Kırzioğlu, *Osmanlılar'ın Kafkas-Elleri'ni Fethi: 1451-1590*, Ankara, 1993, s. 467; Ahmet Taşağıl, 'Karakalpaklar', *İslam Ansiklopedisi*, c.24, TDV Yay., İstanbul, 1996, ss.426-427.

zamanda bölgede yerleşen Ahıstafa kasabasının adından ötürü Ahıstafa Çayı da denilen) Kazak Çayıdır. Bu coğrafyanın en önemli hayat kaynaklarından biri de Kür nehri boyunca uzanan Karayazı ormanlarıdır. Dede Korkut kitabında *Göksu Güzel Kaba Dağ* veya *kışta yazda karı buzu erimeyen Kazılık Dağı* diye adı geçen Arakaz-Elegez dağı (4095 m) da bölgenin en önemli tabiat varlığıdır (Kırzioğlu, 1972:8).

Kaynaklarda hayvancılıkla uğraşan, yılın yarıya yakınını yaylalarda geçiren bir nevi yarı göçebe hayatı yaşayan Borçalılı Türkler/Karapapaklar, Tiflis ve Tiflis'in Doğu kesiminde çok yoğun olarak bulduklarından dolayı çevre halkı, buraya *Terekeme Gürcistanı*, Batılı seyyahlar ise *Georgie Turque* (Türk Gürcistan'ı) demişlerdir (Danişmend,1950:16). Merkezi Kutais olan batı kesimine ise *Halis Gürcistan* veya *Asil Gürcistan* denilmiştir (Çelebi, 1145:406). Evliye Çelebi seyahatnamesinde bu bölgeden bahsederken *vilayet-i asl-ı Gürcistan* (Çelebi, 2006:164) ifadesini kullanmaktadır.

Borçalı Türklerinin en kalabalık olduğu ülke Gürcistan'dır. Bölgenin tarihte devletlerin hâkimiyet mücadelesine sahne olması bölge insanının birçok ülkeye dağılmasına neden olmuştur. Bugün Gürcistan dışında buldukları ülkeler İran, Türkiye, Azerbaycan ve Kazakistan'dır.

### **Tarihsel Süreç**

Bölge insanının bugünkü dağılımının tarihi perde arkasına kısaca ışık tutacak olursak; bölgede 16. Yüzyılın ortalarında Safevi Türk Devletinin hâkimiyet kazandığı görülür. Dönemin Safevi Türk Hakanı Şah Tahmasb (1524-1576) bölge güvenliği için Borçalı Karapapak/Terekemelerin kuzeyde *Terekeme Yaylağı* denilen Kafkas Dağları eteklerine; güneyde *Terekeme Türkmenlerinin yaylağı* olarak bilinen Ağrı Dağına; Doğuda Gence ovasına; Batıda Ahıska-Ardahan yaylalarına kadar kalabalık göçlerle yayılmasına müsaade etmiştir. Müteakip tarihlerde Osmanlı Devletinin Kafkaslara yönelmesi ile Safevi-Osmanlı hakimiyet mücadelesi başlamıştır. Her iki devlet bölgesel güç mücadelesinde siyasi ikballeri için Türk nüfusu üzerinde dini-mezhepsel kimliği vasıta kılmıştır. Şiiğin ve Sünniliğin yayılması için kışlakta bulunan Türk tayfalarına *Han* unvanı vererek ödüllendirmişlerdir (Kırzioğlu,1972:10; 1993: 388).

İlerleyen tarihlerde XVIII. yüzyılın sonlarında Rus Çarlığının sıcak denizlere inme politikası ile Kafkaslara yönelişi bölgedeki huzursuzluğu daha da artırmıştır. Böylece Kafkaslardaki güç mücadelesine bir yenisi daha eklenmiştir. Safevi, Osmanlı ve Rus Çarlığının siyasi mücadelesi bölgenin

geleceğini belirlemede etkili olmuştur. 19. ve 20. yüzyıllarda yaşanan savaşlar bölgenin siyasi taksimatlarla tabi tutulmasına ve bölge insanını sık-sık göç yapmasına neden olmuştur. Bu durum Rus Çarlığının bölgede Ruslaştırma-Hristiyanlaştırma politikasını arttırmasıyla bilhassa Müslüman-Türk azınlıklarını derinden etkilemiştir. Dönemin Safevi, Osmanlı, Rus devletleri arasında yapılan 1813 Gülistan Antlaşması, 1828 Türkmençay Antlaşması<sup>2</sup>, 1920 Gümrü Antlaşması, 1921 Moskova Antlaşması sonucunda bölgenin yerleşik nüfusunun (Borçalı Türkleri) bir kısmı Gürcistan'ın Ahıska-Ahılkelek<sup>3</sup> Bölgesine, önemli bir kısmı da Gürcistan dışında Azerbaycan, İran ve Türkiye'nin sınır bölgelerine göç etmişlerdir (Kırzioğlu,1972:8).

İran, Türkiye ve Sovyet sınır çizgilerinin belirlenmesi sonrasında Sovyet yönetimin bölgede baskı ve şiddet politikası daha da artmıştır. Sovyet yönetimi Müslüman topluluklara yönelik baskı ve şiddet politikasıyla birçok aydını bireysel sürgüne tabi tutmuş, Sibiry'a sürgüne göndermiş ve akabinde toplu sürgün kararları almıştır. Dönemin Sovyet lideri Stalin'in sınır bölgelerinin güvenlik gerekçesiyle almış olduğu 31 Temmuz 1944 tarih ve 6279 sayılı kararıyla 14 Kasım 1944 tarihinde Gürcistan'ın Ahıska Bölgesinde yaşayan Borçalılı Türkler de bölgenin yerli nüfusu Ahıska-lılarla birlikte

<sup>2</sup> 1828 Türkmençay Antlaşması'ndan sonra yurtlarını terk etmek zorunda kalan Karapapakların önemli bir kısmı Azerbaycan, İran ve Türkiye'ye göçmüşlerdir. Azerbaycan genel valisi Abbas Mirza zamanında İran'a göç ettirilen 800 Karapapak ailesine Suldüz bölgesi timar olarak vermiştir. Bu bölgeye gelen Karapapak grupları şunlardır: Tarkavün, Saral, Araplı, Can-Ahmedli, Çaharlı ve Ulaçlı. Esas grup Hanların mensup olduğu Tarkavün'dür. Karapapaklar'ı Suldüz'a getirerek burada aşireti kuran Mehdi Han Borçalı da Tarkavün boyundandır. 1908-1912 yıllarında Türk hâkimiyetine geçen bölge I. Dünya Savaşı döneminde bazen Türk, bazen da Rus idaresine geçmiş, 1919'da Ruslar'ın çekilmesinin ardından eskisi gibi İran'a kalmıştır. Bkz:İsmail Türkoğlu, 'Karapapaklar', *İslam Ansiklopedisi*, c.1-44, TDV Yayınları, İstanbul, 1996, c.24, s.470.

<sup>3</sup> Ahılkelek: Ahılkelek Gürcistan'ın Ahıska Vilayetinin bir ilçesidir. Bölgede iki nesil Borçalı-Karapapak tayfası yaşadığı bilinmektedir. Biri Emirhasan/İmiehesen Karapapakları/Terekemeleri, diğeri(ikincisi) ise sadece Karapapaklar. Emirhesenli Karapapaklar/Terekemeleri, Türk hakanlarından Şah İsmailin Safevi Türk Devletini kurduktan sonra 16. yüz yılın ilk yıllarında fethettiği Ahıska ve çevresini yaylak-kışlak yapması ile bölgeye Karapapak/Terekeme tayfalarını yönlendirmesiyle geldikleri sanılmaktadır. İkinci nesil Karapapaklar/Terekemeler ise yukarıda bahsedilen 19. ve 20. asırlarda Safevi, Osmanlı, Rusların Kafkaslarda hakimiyet mücadelesi döneminde bölgeye yerleşmişlerdir. Bilhassa 1810-1921 yılları arasında Rusların Müslüman halklara baskılarının artmasıyla Kafkasların farklı bölgelerinden Anadolu sınır bölgelerine (Borçalı'dan gelenler Ahılkelek, Ardahan, Kars ve İğdir'in merkez ilçe ve köylerine) il ve ilçelerine zorunlu göç etmişlerdir. Bkz: *Evliya Çelebi Seyahatnamesi*, (Haz: Z.Kurşun, S.A. Kahraman, Y.Dağlı), Yapı Kredi Yay., İstanbul, 2006, C.2, s.162-163; Süleyman Erkan, *Kırım ve Kafkasya Göçleri*, KTÜ Kafkasya ve Orta Asya Ülkeleri Uygulama ve Araştırma Merkezi Yay., Trabzon, 1996; Ali Kafkasyalı, "Karapapak Türkleri", *A.Ü. Türkiye Araştırmalar Enstitüsü Dergisi (TAED)*, Sayı:48, ss. 269-304.



Türkistan'a (Borçalı Türkleri Kazakistana, Ahıskalı Türkler Özbekistan, Kırgızistan ve Kazakistan'a) zorunlu sürgüne gönderilmişlerdir (Bayraktar, 2014: 47-52). Böylece Ahılkelek'te yaşayan Borçalı Türklerinin tamamı Kazakistan'a sürülmüşlerdir.

Günümüzde gerek eski Sovyet bloğu ülkelerinde (Gürcistan-Azerbaycan-Kazakistan) gerekse Türkiye'de yaşayan Borçalı Türklerinin yaşadıkları yerleşim yerleriyle ilgili bilgilere ulaşmak kolaydır. Fakat nüfus sayılarıyla ilgili kesin bilgilere ulaşmak mümkün görünmemektedir. Gerçek nüfus sayımı olasılığı için başta eski Sovyet bloğu ülkelerinde (Gürcistan-Azerbaycan-Kazakistan) uygulanan ulusal kimlik tanım politikasının (nüfus sayım sistemlerini) azınlıkların tanımı açısından irdelenmesi gerekmektedir.

### **Yurttaşlık Kimlikler // Tahmini Nüfus Sayılar**

Bilindiği gibi eski Sovyet ülkelerinde Sovyetlerin Milliyetler Politikasına göre yerel kimlikler desteklenmiş ve farklı ulusal kimlikler üretilmiştir. Stalin merkezli 1936 Sovyet Anayasasına göre yerel ulusal kimlikler şekillenmiştir. Sovyet Anayasasında Ulus, ortak bir dil, kendine ait bir toprak, ortak ekonomik bağlar ve kendine özgü bir zihniyet içeren ayırt edici özellikleri olan bir etnik gruptur, Gürcistanlı, Azerbaycanlı, Kazakistanlı gibi..(Bırsel,206:46-47). Uygulanan bu politika kapsamında Gürcistan'da yaşayan Türkler de pasaport kayıtlarına *Azerbaycanlı*, *Gürcistanlı Azerbaycanlı* veya *Gürcistan Azerbaycanlısı* şeklinde geçmiştir. *Azerbaycanlı* ve *Gürcistanlı Azerbaycanlı* kavramlarına *Azerbaycan'da Yaşayan İnsanlar* (*Azerbaycanlılar*) ve *Gürcistan'da Yaşayan Azerbaycanlılar* anlamları yüklenmiştir (Ağacan, 2004: 90-101). Bu kavramlar anlam bakımından pek açık olmayan tanımlama olsa da Gürcistan'da yaşayan Türklerin gerçek kimliğini tam ifade edememiştir.

Bu durum Gürcistan'ın bağımsızlık sürecinde bir müddet devam etmiş artık günümüzde tüm azınlıkları genel nüfusla birlikte *Gürcistan Vatandaşı* adıyla tanımlama politikası izlenmektedir.

Bugün Gürcistan vatandaşı olan Borçalılı Türkler kendi etnik, dil, din kimliklerini yaşamın her alanında kullanmaya hassasiyet göstermektedirler. Kendi aile ve sülale ilişkilerinde örf-adet-anane-geleneklerini yaşatmaktadırlar. Bu hassasiyete Gürcü yönetiminin yaklaşımı değişik olsa da, Müslüman Türk nüfusun geleneksel yaşamından Hristiyan Gürcü nüfusu her hangi bir rahatsızlık duymamaktadır.

Ülkedeki mevcut durum, Borçalı Türklerinin sayımı ile ilgili yapılacak titiz bir nüfus sayımında gerçek sayıya ulaşmanın mümkün olduğunu göstermektedir. Böyle bir çalışma ancak her iki tarafın katılımıyla gerçekleşecek bir nüfus sayımı çalışmasıyla mümkündür.

Sovyetlerin Milliyetler Politikasını Gürcistan'dan Azerbaycan'a göç eden Türkler açısından değerlendirildiğinde ulus kimlik politikası aynı şekilde uygulanmıştır. Fakat bu durum genelde Sovyetlerin politikasına ters düşse de Azerbaycan'ın lehine olmuştur. *Soy, dil, din, yurt, ülkü* değerleri açısından aynı zihniyete sahip olan Borçalılı Türkler, Sovyet ulusal kimliğine göre *Azerbaycanlı* olarak kayda alınmıştır. Kısa zamanda göçmen nüfus yerel nüfusla aynı vatandaşlık haklarına sahip olmuştur. Günümüzde Kazak, Ahıstafa, Şemkir ilçe ve köylerine yerleşmiş konumdadırlar. Azerbaycan'ın bağımsızlık dönüşümü sürecinde de sosyo-kültürel ilişkilerde her hangi bir sorun yaşamayan Borçalılı Türkler, sınırın her iki tarafındaki aile varlıklarıyla ilişkilerini devam ettirmektedirler.

Mevcut durumda Gürcistan'dan Azerbaycan'a göç eden Borçalılıların sayısının yapılması düşünüldüğünde; ilk yapılması gereken Gürcistan doğumlu olan ilk kuşağın ayıklanmasıdır. Bu ayıklanma göç eden ilk neslin doğum belgelerine bakılarak sayım yapılmasıdır. Fakat bu durum sadece göç eden ilk kuşak için geçerli olup ikinci ve üçüncü kuşak için ihtimal dışıdır. Çünkü sonraki kuşaklar yerli nüfusla kaynaşmış-karışmış konumdadır. Dolayısıyla yapılacak sayımda ortaya çıkacak olan sayının nüfus popülasyonu açısından tam bir değerlendirme olamayacağı ortadadır.

Sovyetlerin Milliyetler Politikasına Kazakistan açısından baktığımızda durum yine aynıdır. 1944 yılında Gürcistan'dan Kazakistan'a sürgün edilen Borçalılı Türkler Sovyet döneminde nüfus kayıtlarına *Azerbaycanlı* olarak geçmiştir. Bu duruma itiraz edip etnik kimliğinin Türk olduğunu talep edenlere de *Türk* yazılmıştır. Bu durum, Sovyet politikasına ters düşse de dönemin Sovyet Kazak yönetimi açısından ulusal ve etnik kimlik tanımlarından bir zorlama yapılmamıştır. Aynı zamanda Göçmen Türklerle yerli nüfus aynı ulusal haklara sahip olmuştur. Bunun izahı, her iki tarafın ortak *soy, dil, din* ve *ülkü* değerlerini taşıyan zihniyete sahip olmasıyla ancak yapılabilir.

Günümüzde Kazakistan'da tüm azınlıklar, genel nüfusla birlikte *Kazakistan Vatandaşı* olarak tanımlanmaktadır. Ülkede her etnik grup ulusal haklar açısından yerli halkla aynı haklara sahiptir.

Kazakistan'da Borçalılı Türklerinin sayımıyla ilgili alan araştırması yapan A.Kafkasyalı'nın tespitine göre 2012 yılı itibariyle mevcut sayı 65.000 civarındadır. Bu nüfus Kazakistan'ın Kentav, Türkistan, Çimkent, Sayram, Ordabas, Badam, Sarağaç, Türkübas, Langer, Almatı ve Dalgar şehirlerinde yaşamaktadır (Kafkasyalı, 2012:82-91). Bugün Kazakistan'daki Borçalılı Türkler, Ahıskalı Türklerle bütünleşmiş durumdadırlar.

Gerçek sayının ortaya çıkması için Azerbaycan'a göç eden Türklerde olduğu gibi Kazakistan'a sürgün edilen ilk kuşağın da Gürcistan doğumlu olduğu göz önünde bulundurulduğunda söz konusu nüfusun doğum belgelerine bakılarak sayım yapılabilme ihtimali mümkün görünmektedir. Bu durum sadece hayatta kalan ilk kuşak için geçerlidir. Diğer taraftan ikinci kuşak Sovyet nesli için düşünüldüğünde ise yapılacak çalışma Sovyet döneminde doğan orta yaş grubunun Sovyet pasaportlarına bakılarak *milliyet* hanesine *Azerbaycanlı* yazanların ayıklanmasıyla mümkündür. Üçüncü kuşak bağımsızlık döneminde doğan nesil için yapılacak çalışmada yine halen hayatta olan anne ve baba üzerinden tespit edilebilir.

Mevcut durum Kazakistan'da Borçalılı Türklerinin nüfus sayımı ile ilgili titiz bir sayım yapıldığında gerçek sayıya yakın bir sayı ortaya çıkarmanın mümkün olduğu görülmektedir. Böyle bir çalışma yine ancak her iki tarafın katılımıyla gerçekleşecek bir nüfus sayımı çalışmasıyla mümkündür.

Meselenin Türkiye boyutuna bakıldığında; ülkedeki göçmen Borçalılı Türklerinin gerçek sayılarının belirlenmesi eski Sovyet ülkelerine nazaran çok daha zordur. Çünkü Cumhuriyet Türkiye'sinde kuruluşun bugüne *ulusal kimlik nüfus kaydı* alınmakta ve etnik kimliklere yönelik her hangi bir ayrılıkçı politika izlenmemiştir. *Soy, dil, din, ülkü* değerleri bakımından aynı zihniyete sahip her iki taraf arasında karşılıklı kaynaşma yaşanmıştır.

Anadolu'ya göç eden Borçalılı Türklerinin büyük çoğunluğu bugün başta Kars, Ardahan ve Iğdır'ın merkez ilçe ve köyleri olmak üzere, Erzurum, Horasan, Hasankale, Aşkale, Muş, Bulanık, Siirt, Ahlat, Kayseri, Sivas, Tokat, Amasya, Adana, İstanbul, Ankara, Bursa merkez ilçe ve köylerinde yerleşmiş konumdadırlar (Erkan:1996).

Mevcut durum yapılacak nüfus sayımında belirli bir oranda bir sayıya ulaşmak mümkün görünmemektedir. Göç eden ilk kuşağın kayıtlarının ayıklanması düşünülecek olursa ki söz konusu kuşağın %5 hayatta kalmış durumdadır. Vefat edenlerin soy kütüğü kayıtlarını incelemek pek mümkün

değildir. Hayatta olan ikinci ve üçüncü kuşak da yerli nüfusla bütünleşmiş konumdadır.

## Sonuç

Dört farklı ülkede varlık gösteren Borçalı Türklerinin Nüfus popülasyonu konusunda kısa bir değerlendirme yapacak olursak;

**Gürcistan** ve **Kazakistan**'da varlık gösteren Göçmen Türklerin nüfus kayıtlarıyla ilgili belirli oranda bir sayıya ulaşmak mümkün görünmektedir. Her iki ülkede var olan nüfus kayıt sisteminde ulusal kimlik kaydı esas alınmakla birlikte etnik aidiyetin kaydı kuvvetle ihtimaldir. Çünkü her iki ülkedeki göçmen Türkler *soy, dil, din, ülkü* değerlerini yaşamın her alanında ifade etme ihtiyacı duymaktadırlar. Kültürel özellikler gerek yerli nüfus gerekse göçmen Türkler açısından bir zenginlik olarak algılanmakta ve değerlendirilmektedir. Yapılacak nüfus sayımıyla ilgili her iki tarafın bir araya geleceği bir komisyon çalışmasıyla büyük oranda gerçek sayıya ulaşmak mümkündür. Her iki ülkenin nüfusla ilgili otoritelerinin tahmini verilerini dikkate aldığımızda bugün Gürcistan'da 500 bini aşkın Türk nüfusu olduğunu Kazakistan'da ise bu sayının 80.000 civarında olduğunu söylemek mümkündür.

Diğer iki ülke **Azerbaycan** ve **Türkiye**'de varlık gösteren Borçalı Türklerine gelince; gerek Azerbaycan gerekse Türkiye nüfus kayıt sisteminde ulusal kimlik esas alınmıştır. Fakat diğer iki ülkeye (Gürcistan ve Kazakistan) göre etnik kaydın burada önemsenmediği kuvvetle muhtemeldir. Her iki ülkede göçmen Türklerle yerli nüfus *soy, dil, din, ülkü* değerleri hususunda bütünleşmiş olup etnik değerlerini ifade etme ihtiyacı duymamaktadırlar. Kültürel zenginliklerini aile ve sülale ilişkilerinde yoğun bir şekilde yaşamaktadırlar. Yapılacak nüfus sayımıyla ilgili her iki taraf açısından her hangi bir nüfus popülasyonuna ulaşılma olasılığı mümkün görünmemektedir.

Bugün önemli bir kısmının Gürcistan vatandaşlığı bulunmayan Borçalılı Türkler buldukları ülkelerde etnik kültürel ilişkilerini eskiye nazaran daha da güçlendirmiş konumdadırlar. Sovyetlerin dağılımı sonrası aileler ve sülaleler arasındaki akrabalık ilişkileri daha canlılık kazanmıştır. Vatandaş oldukları ülkelerde kurguladıkları sosyo-kültürel ve ticari faaliyetleriyle eş zamanlı yaşam mücadelesi vermektedirler. Ailelerin büyük çoğunluğu ana dilleri Türkçenin (Azerbaycan ve Türkiye Türkçesi) dışında

*Gürcüce, Rusça ve Kazak Türkçesini* de bilmekte ve etkin bir şekilde kullanmaktadırlar.

Ayrıca etnik aidiyetleriyle ilgili kültürel ritüellerini yaşatma hususunda da büyük hassasiyet göstermektedirler. Yöresel bazda (çalgi aletleri, folklor, mutfak v.s) zenginliklerini yaşatmak için kurdukları *cemiyet, vakıf ve dernek* faaliyetlerini çoğalttıkları görülmektedir. Günümüzde buldukları ülkelerde faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarından en önemlileri: **Gürcistan**'da Gürcistan Azerbaycanlıları Milli Asamblesi, Gürcistan Gayret Halk Harekatı, Gürcistan Ana Vatanımdır, Azerbaycan-Gürcistan Yardım Derneği, Dayak Derneği, Birlik Hareketi, Ümid Derneği, Entelektüeller Birliği, Yeni Yol Birliği, Ozan Birliği, Gürcistan Azerileri Demokratik Birliği, Gürcistan Azerileri Kadınlar Birliği ve Köprü Kültürlerarası İşbirliği Birliği; **Kazakistan**'da Ahıska Kültür Merkezi, Dünya Ahıska Türkleri Birliği; **Azerbaycan**'da Borçalı İçtimai Cemiyeti; Azerbaycan – Türkiye Dostluk Derneği; Dünya Azerbaycanlılar Konseyi DAK; **Türkiye**'de Terekeme Karapapak Türkleri Kültür ve Sanat Derneği; İstanbul Azerbaycan Kültür ve Sanat Evi Derneği; İzmir Azerbaycan Kültür Merkezi Derneği ve Kars Azerbaycan Kültür ve Dayanışma Derneğidir.

Borçalılı Türklerinin buldukları ülkelerdeki (sosyo-kültürel, siyasi ve ticari) kazanımları, ait oldukları ülkelerin ilişkileri açısından siyasi ve akademik alanlarda çalışmalara zemin hazırlamaktadır. Mevcut durumun ikili ilişkilerde *tercümanlık, danışmanlık, koordinatörlük* gibi otoritelerde daha aktif bir şekilde kullanılması kaçınılmazdır.

### Kaynakça

- Ağacan, Kamil.(2004). “Gürcistan Türklerinin Mevcut Durumu, Siyasi ve Ekonomik Sorunlar”, *Karadeniz Araştırmaları*, I, Ankara, Sayı:1 ss.90-101.
- Bala, Mirza. (1977). ‘Karapapak’, *İslam Ansiklopedisi*, VI, İstanbul: MEB Yay, s.330.
- Bayraktar, Rasim. (2014). *Eski Sovyetlerde Türk Kimliği*, 2. Baskı. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Birsel, Haktan. (2006). *Eski Dünyanın Karanlık Yüzü Orta Asya Jeopolitiği*, İstanbul: IQ Kültür Sanat Yay.
- Erkan, Süleyman. (1996). *Kırım ve Kafkasya Göçleri*, Trabzon: KTÜ Kafkasya ve Orta Asya Ülkeleri Uygulama ve Araştırma Merkezi Yay.
- Çelebi, Katib (Hacı Halife Mustafa b. Abdullah Katib Çelebi) (1145). *Kitab-ı Cihannüma li-Katib Çelebi*, İstanbul: Darü’l-Tıbaatı’l Amire.
- Danişmend, İsmail Hami. (1950). *İzahlı Osmanlı Tarihi Kronolojisi*, III, İstanbul: Türkiye Yay.
- Dursun, Davut. (1996). ‘Gürcistan’, *İslam Ansiklopedisi*, c.14, İstanbul: TDV Yay.,s.310-311.
- Evlîya Çelebi Seyahatnamesi*.(2006). (Haz: Z.Kurşun, S.A. Kahraman, Y.Dağlı), İstanbul: Yapı Kredi Yay.
- Kafkasyalı, Ali. (2012). “Karapapak Türkleri”, *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Dergisi-(TAED)*, Sayı 48, ss.269-304.
- Kafkasyalı, Ali. (2012). “Kazakistan Karapapakları: Dünün Ahıska-Ahılkelek, Bugünün Kazakistan
- Terekeme Karapapakları”, *Türkolojiya Dergisi*, Kazakistan-Almata, Sayı 3 (59), ss.82-91.
- Kırzioğlu, M.Fahrettin.(1972). *Dede Korkut Oğuznameleri Işığında Karapapaklar, Borçalı-Kazak Uruğ’unun Kür-Aras Boylarındaki 1800 Yılına Bir Bakış*, Erzurum: Erzurum Türk Ocağı Yay.
- Kırzioğlu, M.Fahrettin. (1993). *Osmanlılar’ın Kafkas Elleri Fethi 1451-1590*, Ankara: TTK Yay.
- Kırzioğlu, M.Fahrettin.(1972). *Karapapaklar*, Erzurum.
- Taşgılı, Ahmet. (1996). ‘Karakalpıklar’, *İslam Ansiklopedisi*, XXIV, İstanbul: TDV Yay., s.426-427.
- Türkoğlu, İsmail.(1996). ‘Karapapaklar’, *İslam Ansiklopedisi*, XXIV, İstanbul: TDV Yay., İstanbul, s.470.
- Türk Ansiklopedisi*,(1970). XVIII, Gürcistan, Ankara: MEB Yay., s. 206-208.
- Türk Ansiklopedisi*, (1974). XXI, Karapapaklar, Ankara: MEB Yay., s.309.



# İslamlaşma Sürecinden Cumhuriyete Giresun'da Eğitim- Öğretim

Received/Geliş: 03/05/2017

Ali YILMAZ\*

Accepted/Kabul: 06/10/2017

## Öz

1397 yılında Bayramoğlu Süleyman Bey tarafından fethedilip İslam coğrafyasına dâhil olan Giresun vilayeti Fatih Sultan Mehmet'le 1461 tarihinde Osmanlı İmparatorluğu'na ilhak olmuş ve bu tarihlerden sonra hızlı bir İslamlaşma ve Türkleşme sürecine girmiştir. Bu makalemizde temel olarak 1397-1920 yıllarını içeren zaman diliminde Giresun'da eğitim- öğretim faaliyetlerinin tarihi serüveni irdelenmeye çalışılacaktır. Klasik dönem boyunca Giresun'daki eğitim-öğretim faaliyetleri özellikle tekke ve zaviye sahiplerinin büyük katkılarıyla muallimhaneler, sıbyan mektepleri, cuma camileri ve medreseler vasıtasıyla devam etmiştir. Tanzimat'la başlayan modernleşme sürecinden Giresun da nasibini almış ve İptidai mektepler, Rüşdiye mektepleri ve İdâdilerle bu yenileşmeye kayıtsız kalmamıştır. Giresun'da yaşayan gayri Müslim çocukları da gayri Müslimlerce kurulan mektepler vasıtasıyla eğitim işlerini deruhte etmişlerdir. Halk arasında zaman zaman dillendirilen "Giresun'da medrese kültürü yoktur" algısı, sayıları 100'ü geçen medreselerin tespitiyle geçersiz hale gelmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Giresun, Muallimhane, Medrese, Rüşdiye, İdadi.

---

\* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, alibedir28@hotmail.com;  
ORCID ID: 0000-0002-8574-4580



## Education In Giresun, From Islamization Of The Region To Republican Period

### Abstract

Giresun, which was conquered by Bayramoğlu Süleyman Bey in 1397 and included in the Islamic Land, was annexed to the Ottoman Empire in 1461 by Fatih Sultan Mehmet and entered a rapid process of Islamization and Turkishness after these dates. This article seeks to examine the historical adventure of educational activities in Giresun, basically covering the years 1397-1920. During the classical period, the educational activities in Giresun continued with the great contributions of dervish lodges, especially through the teacher's training schools, [ET2]primary schools, friday mosques [ET3]and madrasahs. During the modernization process that started with Tanzimat, secondary schools, junior high schools and senior high schools in Giresun were influenced by this moderation and innovation processes. [ET4]Non-Muslim children living in Giresun were involved in educational [ET5]activities through their own establishments. The perception of "there is no madrasa culture in Giresun", which is sometimes expressed among the people, became invalid by the identification of the madrasas whose numbers exceed 100.[ET6]

**Key Words:**Giresun, Teacher's training schooll, Madrasa, Junior high schools and senior high schools.

## Giriş

Giresun ili dâhilinde yerleşim yerlerinin tarihi antik çağlara kadar inmekte olup, bu yerleşim yerleri Giresun, Tirebolu ve Şebinkarahisar Kaleleri olarak bilinmektedir. Antik çağlardan sonra değişik medeniyetlerin hüküm sürdüğü Giresun'un İslamlaşma ve Türkleşme süreci 1387 yılında Bayramoğulları Beyliği'nin başına geçen Süleyman Bey'in yönetimi ele aldığı zamana kadar inmektedir. (Fatsa, 2010, 4) Ordu yakınlarında teşekkül eden bu beylik merkezinden yörenin Türkleşmesi ve İslamlaşması için çalışmalar başlamıştır. Yörenin İslamlaşması ve Türkleşmesi sürecinde bütün Anadolu'da olduğu gibi Giresun'da da Ahi Şeyhleri ile tekke-zaviyelerin katkıları büyüktür. Giresun Kalesi'nin 1397 yılında fethi ile bu süreç daha da hızlanmıştır. Süreç içerisinde Bayramoğlu Beyi Süleyman'ın vefat tarihi ve fethedilen Giresun Kalesi'nin Müslümanların elinden çıkarak tekrar Trabzon Rum İmparatorluğu'na ne zaman geçtiği kesin olarak bilinmemektedir. Kesin olan Giresun Kalesi'nin Fatih Sultan Mehmet'in fethine kadar bir dönem - muhtemelen 1402 Ankara savaşında Osmanlıların Timur'a karşı mağlup olduğu süreç 11 yıllık Fetret Dönemi'nde Giresun'un Trabzon Rum İmparatorluğu'na bağlanmış olabileceği görülmüştür. (Emecen, 1996, 79) Fatih Sultan Mehmet'in Trabzon'un fethine kadar sahil kesimleri Trabzon Rum İmparatorluğu'na bağlı iken iç kısımlarda halen Çepni beylerinin yoğunlaştığı ve Trabzon Rum İmparatorluğu'na bağlanmadığı bilinmektedir. (Sümer, 1992, 79) İkinci defa Giresun'un Osmanlı Devleti'ne dâhil edilmesi Fatih Sultan Mehmet'in Trabzon'u 1461 yılında fethinden sonraya tekabül etmektedir.

Bu tarihlerden sonra Giresun, Osmanlı devleti tarafından kaleme alınan 1486 ve 1515 tarihli vergi defterlerinde ve kayıtlarında mevcuttur. Bir liman şehri olarak Osmanlı hâkimiyetinde iken XVI. yüzyılın sonlarına doğru görülen eşkıyalık hareketlerinden Giresun da nasibini almıştır. XVII. yüzyılda Anadolu'daki Celali İsyanlarından Giresun da etkilenmiş ve Seyyit Mehmet Paşa tarafından bu işgal hareketi def edilmiştir. Daha sonra Giresun, Kazaklar tarafından yağmalanmıştır. Bütün Anadolu topraklarında olduğu gibi Giresun da XVIII. yüzyıllarda yaklaşık bir asırdan fazla ayanlar tarafından yönetilmiş, II. Mahmut'un gönderdiği iki firkateynle tekrar devlet asayışı sağlanmış ve bu tarihlerden sonra kurtuluş savaşına kadar Giresun'da kayda değer bir olay olmamıştır. Milli Mücadele yıllarında işgale uğramamasına rağmen Rusların Trabzon'u ele geçirip Harşit Çayı'na kadar ilerlemeleri şehirde infial

yaratmış, milis kuvvetlerce Rum çetelerin faaliyetleri püskürtülmüştür. (Emecen, 1996, 80)

### İslam Tarihinde Eğitim Süreçleri

Giresun'la ilgili çok kısa olarak vermeye çalışılan özet bilgidan sonra 610 yılında Hz. Muhammed (sav)'in Risalet'le görevlendirilmesinden sonra İslam coğrafyasında eğitim sürecinin nasıl deruhte edildiği konusuna kısaca değinilecektir.

Allah (cc)'ın Hz. Muhammed (sav)'i elçi olarak görevlendirmesinden sonra yeni dini kodlarına uygun bir toplum inşası sürecine girilmiştir. Allah'tan aldığı ayetleri (vahyi) Müslüman olan ashabına anlatmayla Hz. Muhammed (sav) zaman içinde eğitim faaliyetlerini Mekke'nin kenar mahallesinde ilk Müslümanlardan olan Erkam b. Ebi'l-Erkam'ın evine taşımıştır. Mekke'de Daru'l-Erkam'la başlayan eğitim süreci Medine'ye hicretten sonra Mescidi'n-Nebevî'nin içerisinde yer alan Ashâb-ı Suffe ile devam etmiştir.

Müslüman çocuklarının ilk eğitim faaliyetleri özellikle Hz. Ömer zamanında Kur'an-ı Kerimin öğretilmesi, mescitler ve ülkenin her köşesine mektepler yaptırılarak maaşlı öğretmenler tayin edilmesi ve çocukların dinin ilk kaynağı ve ibadetleri için şart olan ayetlerin öğretilmesi merkeze alınarak yeni toplum inşası oluşturulmaya başlanmıştır. (Hızlı, 1999, 15) Daha sonraki dönemlerde mescitlerle birlikte yanlarında yapılan mektep geleneği devam etmiştir. Gelişen zaman sürecinde mahalle mescitleri, dar'ul-küttaplar, saraylar, kitapçı dükkânları, bilgin evleri, edebi salonlar ve beytü'l-hikmeler vasıtasıyla eğitim işleri deruhte edilmiştir. X. yüzyıldan sonra Türklerin İslam'ı devlet olarak kabul etmelerinin ardından yeni kurulan Türk devletlerinde daha iyi bir şekilde sistemize edilerek 1055 yıllarında Bağdat'ın Selçuklular tarafından zaptından sonra, önce Nişabur'da hemen akabinde Bağdat'ta Selçuklu Sultanının direktifi ile Vezir Nizamü'l-Mülk'le özdeşleşen medreseler vasıtasıyla hem dini, hem ictimai, hem de sosyal alanlarda ilim tahsil edilmiş ve bu bütün dünya ülkelerine örneklik ve öncülük etmiştir. Medreseler vasıtasıyla hem yeni dinin öğretilmesi ve dine uymayan alışkanlıkların terki, hem de çevrelerindeki Şii akımlarına karşı Sünni anlayışı koruyup kollamaya yönelik faaliyetler yerine getirilmiştir. (Akyüz, 2011, 22) Anadolu'da ilk medreseler yine Selçuklular döneminde inşa edilen Konya Sırçalı Medresesi 640/1243, Karatay Medresesi 649/1251 ve İnce Minareli

Medreseler 674/1276 yıllarında yapılan medreselerdir. (Kazıcı, 2012, 47) Bir Anadolu şehri olarak Giresun bu tarihlerde fethedilmediğinden Selçuklular dönemi medreselerine Giresun'da rastlayamamaktayız.

Osmanlı Dönemi'nde durumda fazlaca bir değişiklik olmamış ve daha çok zengin kişilerin vakıf aracılığıyla her yerleşim yerine Tanzimat Dönemi'ne kadar tüm İslam dünyasında olduğu gibi Osmanlı Devleti'nde de medrese öncesi 5-6 yaşlarında çocukların temel ilmihal bilgileri ve namaz kılacak kadar ayetlerin ezberlenmesine matuf sıbyan mekteplerini de kaydetmek gerekmektedir. (Hızlı, 1999, 29) Bu sıbyan mekteplerinde başarılı erkek öğrencilerin bir üst eğitimleri medreseler tarafından verilmiştir.

Bu bağlamda Orhan Bey'in Bursa'yı fethinden sonra 1330 yılında İznik'te kurdurduğu medrese ilk Osmanlı medresesi olup, müderrisi de Şerâfî'd-Din Davud-ı Kayserî'dir. (Uzunçarşılı, 1965, 1-3) Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman zamanında inşa edilen medreseler hem yapısal hem nitelik açısından en görkemli zamanlarını yaşamışlardır.

### **Tanzimat Sonrası Eğitim- Öğretim**

Tanzimat sonrası özellikle ilköğretimden başlayarak bir yenileşmenin sağlanması kaçınılmaz görünüyordu. Zira ister askeri mektepler olsun, ister Rüşdiye mektepleri olsun istediği programları tam olarak uygulayamamasının sebebi sıbyan mekteplerinden yetişen çocukların modern mekteplere ayak uyduramamalarına bağlanıyordu. Rüşdiye mekteplerine yeni programla yetişmiş ve sıbyan mekteplerinin yerine geçen İbtidâî mektepler ihdas edilmiştir. Osmanlı devletinde 1579-1792 yıllarda başlayan duraklama ve gerilemenin sebepleri olarak askeri alanda yapılması planlanan eğitimsel dönüşümün bir an önce gerçekleştirilmesi gerekiyordu. Sadece askeri mekteplerle kalmayıp medreselerde ilmi ve idari açıdan başlayan bozulma bu alanda da yenileşmenin kaçınılmaz olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda III. Selimle başlayan Nizam-ı Cedid yapılanması içerisinde 1795 yılında kurulan Mühendishane-i Berr-i Hümayun adıyla modern bilimlerin okutulduğu askeri mektepler açılmış, bu mektepleri Mühendishane-i Bahr-i Hümayun mektepleri takip etmiştir. 1872 yılında usulü cedideye göre İstanbul'da bir İbtidâî mektep açılmıştır. 1894 yılında Dâhiliye Nazırı Memduh Paşa vilayetlere gönderdiği talimatla her nahiyeye bir İbtidâî mektebin açılmasını emretmiş, çalışma başarılı olmuş ve hükümetin eğitim politikaları taşradaki köylere kadar taşınmaya çalışılmıştır. (Kodaman, 1999, 85)

II. Mahmut zamanına kadar sıbyan mektebi hocaları belli bir pedagojik eğitime tabi tutulmadan görevlendirilmekte, öğretim daha çok camilerdeki imamlar tarafından verilmekteydi. Derslerde daha çok namazlarda okutulacak kadar Kur'an'dan ayetler ve basit kitabet öğretiliyordu. 1847 yılında çıkarılan bir talimatla sıbyan mekteplerinde verilecek dersler biraz daha genişletilerek Elif-ba, Kur'an, İlmî-hal, Tecvid, Türkçe Ahlak risaleleri, Türkçe ve Hatt olarak belirlenmiştir.<sup>1</sup> Köy mekteplerinde 4 şehir mekteplerinde 3 yıl olmak üzere İbtidâî mekteplerde okutulan dersler; Elif-ba, Kur'an, Tecvid, İlm-u-Hâl, Ahlak, Sarf-ı Osmani, İmlâ, Kıraat, Mülâhhas Târîhi Osmanî, Muhtasar Coğrafya-i Osmânî, Hesap ve Hüsn-ü Hatt. (Kodaman, 1999, 88; Maarif Salnameleri, 1316, 338)

II. Mahmut döneminde sıbyan mekteplerinin yetersizliği anlaşılınca 1838 yılında açılan Mekteb-i Maarif-i Adli ilk bakışta bir meslek mektebi gibi gözükse de Rüşdiye mekteplerinin temeli kabul edilmiştir. 1847 yılında ilk Rüşdiye mektepleri açılmaya başlanmıştır. Yüksekokullara talebe yetiştirme amaçlı açılmaya başlanılan okulun eğitim süreleri yatılı ve gündüzlü vilayet ve taşra mekteplerinde 3 ila 7 sene arasında değişmektedir. Okutulan dersler şunlardır: "Sarf-ı Arabi, Ta'limi Farişi, A'mali Erbaa, Ahlak, Hattı Sülüs, Arapça, Kavaid-i Farişi, Muhtasar Hesap, Avrupa Coğrafyası, Tercüme, Kıraat, Rika ve Sülüs, Gülistan, Coğrafya, İmla ve İnşa, Fezleke, Fransızca, Risale-i Erbaa, Cebir, Hendese, Usul-i Defter, İnşa, Kavaid-i Osmani, Tarihi Osmani ve Hatt-ı Rika." (Kodaman, 1999, 111) Rüşdiye mekteplerinin eğitim tarihi açısından en belirgin özelliği o zamana kadar sadece sıbyan mekteplerinde okuyabilen kız çocuklarının Rüşdiye mektepleriyle birlikte bir üst öğrenime devamlarının sağlanmasıdır.

Diğer bir eğitim kurumu olarak İdâdîleri görmekteyiz. Giresun ve Karahisâr-ı Şarkî'de açılmış olan İdâdî, Rüşdiye mektebini bitirmiş talebelerin eğitim gördüğü ortaöğretim kurumlarıdır. İstanbul'da 1873 yılında açılmaya başlanan İdâdîler taşrada 1882 yılından itibaren açılmaya başlanmıştır. (Kodaman, 1999, 114-115; Öztürk, 2000, 464-466) İdâdîlerde okutulan dersler ise; Kavaid-i Osmaniye, Arabi, Farişi, Kıraat ve Kitabet-i Türki, Tarih-i Umûmiyye-i Osmani, Mükemmel Hesap, Cebir-i Ali, Coğrafya-i Umumiye-i Osmani,

---

<sup>1</sup>Mefail Hızlı Osmanlı Sıbyân Mekteplerinde okutulan dersler arasında: Arapça, Sarf-Nahiv ve Dinler Tarihi derslerini de vermektedir. Bakınız: Mefail Hızlı, "Osmanlı Sıbyân Mekteplerinde Okutulan Dersler", *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim, Milletlerarası Kongresi Tebliğleri*, İstanbul: 2001, s.113

Jimnastik, Mükemmel Hendese Müsellesat, Resim ve Drama, Fransızca, Almanca ve İngilizcedir. (Kodaman, 1999, 117)

Osmanlı sisteminde Tanzimat'tan sonra açılan mektepleri anaokulları, meslek okulları, Dar'ul- Mualliminler ve İstanbul merkezli açılan yüksekokul seviyesindeki Sultaniler olarak görmekteyiz.

### **Giresun'da İlköğretim Kurumları:**

#### **Muallimhaneler, Sıbyan Mektepleri ve İbtidâîler**

Giresun vilayeti ilköğretim faaliyetleri genel Osmanlı eğitim sistemine paralel olarak mescidler/camiler, muallimhanelerde verilen eğitimle birlikte hemen her köy ve mahallede en az bir sıbyan mektepleri tarafından verilmiştir. Bir taşra yerleşim birimi olarak Giresun ilindeki sıbyan mektepleri tek muallimli olarak eğitimlerini sürdürmüşlerdir. Bu okulların maddi finansmanı çoğunlukla köylüler, bir kısmı da vakıflar tarafından sağlanmıştır. İlköğretim kurumu olarak Giresun'da az sayıda bulunan muallimhanelere rastlamaktayız. Karahisâr-ı Şarkî kazasına ait 1560 tarihli tapu tahrir defterine göre, kazanın iki Müslüman mahallesinden biri olan Hacı Halim Mahallesi'nde bir muallimhane'den bahsedilmesi kazanın Osmanlı hâkimiyetine geçmesinden hemen sonra eğitim faaliyetlerine başladığını göstermektedir. (Bilgili, 1989, 48) Diğer muallimhane ise yine aynı yerleşim yerinde 1695 tarihinde eğitim vermekte olup aynı zamanda Şeyh Mustafa Tekkesi'yle bitişik olması eğitim faaliyetlerinde tekke ve zaviyelerin fonksiyonlarını da göstermektedir. (BOA, Cevdet, 4330) Diğer muallimhâne ise Görele Kazası'nda XVIII. yüzyılın başlarında eğitim hayatın devam eden Görele Aliğa Muallimhanesi'dir. Görele Aliğa Muallimhanesi Vakıflı bir eğitim yuvası olup muallimi Osman Efendi iki akçe aylıkla çocukların eğitim faaliyetlerini deruhte etmiştir. (VGMA, 1131, 37)

Yukarıda da değindiğimiz gibi Giresun'un hemen her yerleşim yerinde bulunan yüzlerce sıbyan mekteplerinden vakfi bulunan sadece 35 adedinden söz edebiliriz. Giresun'da vakfi bulunan sıbyan mektepleri daha çok XVIII. yüzyıllarında açılmışlardır. Bunlardan bazıları şunlardır: Giresun Hacı Hüseyin Mahallesi Sıbyan Mektebi, Kapu Mahallesi Sıbyan Mektebi, Çınarlar Mahallesi Fatma Hatun Sıbyan Mektebi, Giresun Çandır Köyü Sıbyan Mektebi, Uzgur Köyü Sıbyan Mektebi, Keşap Engüz (Dokuztepe) Köyü Sıbyan Mektebi, Akköy (Bulancak) Nahiyesi Sıbyan Mektepleri, Kırık Nahiyesi Kulakkaya Sıbyan Mektebi, Tirebolu Sıbyan Mektebi, Halaçlı Köyü

Sıbyan Mektebi, Espiye Adabük Sıbyan Mektebi, Görele Sıbyan Mektebi, Görele Türkeli Köyü Sıbyan Mektebi, Karahisâr-ı Şarkî Bülbül Mahallesi Sıbyan Mektebi, Karahisâr-ı Şarkî Kurşunlu Mahallesi Sıbyan Mektebi.

Osmanlı devletinde mevcut sıbyan mektepleriyle eğitim sorununun çözümlenemeyeceğinin anlaşılmasıyla 1872 yılında İstanbul'da usûl-ı cedîdeye göre program uygulayan ilk ilk İbtidâi mektepler açılmıştır. Maarif nezaretine bağlanan mekteplerin yurdunun her mahalle ve köyünde açılması teşvik edilmiş muallim maaşları tespit edilerek mahallen karşılanması istenmiştir. Bu uygulama halk tarafından da desteklenmiştir. (Yıldız, 2007, 22) Köy ibtidâi mektepleri 4, şehir ibtidâi mektepleri ise 3 yıl süreli olarak açılmıştır. 1913 yılında çıkarılan Tedrisi İbtidâiyye Kanun-i Muvakkatı ile ilköğretim mecburi ve parasız hale getirilmiştir. Bu mektepler Rüşdiyelerle birleştirilerek 6 yıllık merkez ibtidâilere dönüştürülmüştür. (Arıbaş, 2000, 714)

Giresun'da en erken tarihte açılan ibtidâi mektep Soğuksu Mahallesi'nde biri 1887 yılı, diğeri 1895 yılında sivil halkın katkılarıyla yapılan Soğuksu İbtidâi Mektepleridir. (Maarif Salnamesi, 1321, 609) Kapu Mahallesi İbtidâi Mektebi'nin açılış tarihi de 1890'dır. İbtidâi mektepler gündüzlü olduğu gibi Bulancak Leyli İbtidâi Mektebi'nde olduğu gibi yatılı olarak da eğitime devam edilmiştir. İbtidâi mektepler kırsal kesimlerde kız- erkek karma sürdürülürken özellikle şehir merkezlerinde müstakil olarak kız ve erkek mektepleri olarak açılmıştır. Giresun Halide Hatun Kız Mektebi, Giresun Nilüfer Kız İbtidâi Mektebi, Piraziz Kız İbtidâi Mektebi, Keşap Kız İbtidâi Mektebi ve Talipli Kız İbtidâi Mektepleri örnek olarak gösterilebilir. Genelde tek muallimli gözükseler de özellikle Hamidiye İbtidâi Mektebi'nde olduğu gibi bazen birden fazla muallimlerce de eğitim faaliyetleri sürdürülmüştür. (BOA, MKT, 911, 46)

Diğer ibtidâi mektepler ise; Giresun merkez ilçede bulunan Kale İbtidâi Mektebi, Sultan Selim İbtidâi Mektebi, Hacı Mikdat İbtidâi Mektebi, Hacı Siyam İbtidâi Mektebi'dir. Giresun merkez köylerinde bulunanlar ise; Kayadibi İbtidâi Mektebi, Ülper İbtidâi Mektebi, Homurlu İbtidâi Mektebi, Yağmurca İbtidâi Mektebi, Çandır İbtidâi Mektebi, Akyuma İbtidâi Mektebi, Uzgur İbtidâi Mektebi'dir. Bulancak (Akköy) merkez ilçede bulunan; Akköy İbtidâi Mektebi, Şemsettin İbtidâi Mektebi, Ahmetli İbtidâi Mektebi, Ada İbtidâi Mektebi, Tepeköy İbtidâi Mektebi ve Burunucu İbtidâi Mektebi'dir. Piraziz'de ise Merkez Erkek İbtidâi Mektebi, Şeyhli İbtidâi Mektebi, Bozat İbtidâi Mektebi, Maden İslam İbtidâi Mektebi'dir. Keşap'ta Erkek İbtidâi

Mektebi, Sarvan İbtidâî Mektebi, Tekke İbtidâî Mektebi, Çivriz İbtidâî Mektebi, Halkalı Menciliz İbtidâî Mektebi, Karabulduk İbtidâî Mektebi, Bayramşah İbtidâî Mektebi, Düzköy İbtidâî Mektebi Keşap'ta bulunan mekteplerdir. Dereli'de ise sadece Kırık Nahiyesi, Kulakkaya İbtidâî Mektebi'ni görmekteyiz. Doğu ilçelerine baktığımızda Tirebolu merkezde bulunan iki adet ibtidâî mekteplerin yanında Ortacami İbtidâî Mektebi ve Karaahmetli İbtidâî Mektebi görülür. Doğan kent'te ise sadece Harşit İbtidâî Mektebi yer alır. Espiye'ye geldiğimizde; Espiye İbtidâî Mektebi ve Avluca İbtidâî Mektebi mevcuttur. Güce'de bulunan tek ibtidâî mektep ise İlit İbtidâî Mektebidir. Yağlıdere'de Akçakilise İbtidâî Mektebi'yle Camıyanı İbtidâî Mektebi'ni görüyoruz.

Görel; Görel İbtidâî Mektebi, Terziaali İbtidâî Mektebi, İmatlı (İnanca) İbtidâî Mektebi, Karaköse İbtidâî Mektebi, Kırıklı İbtidâî Mektebi, Çavuşlu İbtidâî Mektebi, Koyunhamza İbtidâî Mektebi ile en fazla mektebe sahip ilçelerimizdendir. Çanakçı İbtidâî Mektebi ile Kuşculu İbtidâî Mektebi de bu ilçede bulunan iki mekteptir. Eynesil'de bulunan Eynesil İbtidâî Mektebi ve Ören İbtidâî Mektepleri yöre çocuklarının eğitimlerine hizmet etmektedir.<sup>2</sup>

Güney ilçelerimize baktığımızda ise Karahisâr-ı Şarkî merkezinde Ortamahalle İbtidâî Mektebi, Tamzara İbtidâî Mektebi, Avutmuş İbtidâî Mektebi mevcuttur. Alucra İbtidâî Mektebi, Arduç İbtidâî Mektebi ve Zun İbtidâî Mektep(ler)i Alucra'da bulunan mekteplerdir. Teştik-Mindevâl İbtidâî Mektebi ise Çamoluk'ta bulunan tek mekteptir.<sup>3</sup>

Daylı Köyü İbtidâî Mektebi ilköğrenimi gören Hasan Hilmi Efendi'nin bildirdiğine göre bu mekteplerde; Kur'an-ı Kerim, Tecvid, Kitabet (yazı) Akaid-i Diniyye ve Fıkhiyye dersleri okutulmaktaydı. (BCA, 180.9/92. 449. 1) Şehir merkezlerinde ise; Elif-ba, Kur'an, Tecvid, İlmihal, Ahlak, Sarf-ı Osmanî, İmla, Kıraat, Mülâhhas Tarih-i Osmanî, Muhtasar Coğrafya-i Osmanî, Hesab, Hüsn-ü Hatt. (Kodaman, 1999, 88; Maarif Salnamesi, 1316.338)

<sup>2</sup> Maarifî Umûmiyye Nezâret İhsâiyat Mecmuası, 1339- 1340, no'lu haritadan.

<sup>3</sup> Bk. Yılmaz, Ali, "XIX. Yüzyıldan Cumhuriyete Giresun'da Eğitim ve Öğretim", (Basılmamış Doktora Tezi OMÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013)



## **Giresun'da Ortaöğretim Kurumları; Cuma Camileri**

Giresun'un da içinde bulunduğu Anadolu topraklarının İslamlaşma sürecinin XIV. yüzyılın ilk yıllarında başladığını yukarıda belirtmiştik. Kanaatimiz odur ki bu tarihlerden itibaren İslamlaşma/Türkleşme süreciyle birlikte eğitim de önemsenmeye başlamıştır. Bu bağlamda Giresun'da ilk eğitim faaliyetleri de yörenin İslamlaşmasında büyük hizmetleri olan tekke ve zaviyelerin öncülük ettiğini söyleyebiliriz. İnsanların hem iç dünyalarında huzuru sağlama, hem de gündelik işlerinde kolaylaştırıcı bir rol üstlenen bu müesseseler insanla dini bilgiler vermek ve bu bilgilerin hayata yansması şeklinde bir eğitim politikası takip etmişlerdir. Genellikle tekke ve zaviyelerin yanında yapılan ve adına Cuma Camileri denilen merkezi camilerde daha üst seviyede eğitim verilmiştir. Özellikle Osmanlı Devletinin kuruluşu ve sonrası büyük hizmetleri olan Dursun Fakı, Davud-ı Kayserî gibi şahsiyetler o günün sosyolojisinde hem müderris hem zaviyedar hem de şeyh-halife-ahi anlamlarında kullanılmaktaydı. Bu bağlamda Giresun'da da aynı durumu görmekteyiz. 1455 tarihli tahrir defterlerinde Giresun civarlarında 290 fakıdan bahsedilmesi ilk dönemlerde bu zümrenin ağırlığına işaret etmektedir. Fakı denildiğinde sadece imamlar, müezzinler ve kanaat önderleri akla gelmemeli, aynı zamanda müderrisler de fakı kavramı içerisinde değerlendirilmelidir. (Hackalı, 2013, 59-60) Bu değerlendirme çerçevesinde taşralarda eğitim faaliyetleri medreseler yapıp yaygınlaştırılıncaya kadar bu Cuma Camileri'nde fakılar tarafından verilmiş, eğitim faaliyetlerinin medreselere transferi bir-iki asır sonra gerçekleşebilmiştir.

### **Medreseler**

Giresun'un İslamlaşma sürecinde Cuma Camilerinin yanında medreseler de ön plana çıkmaktadır. Giresun'da tespit edebildiğimiz ilk medrese şimdiki Bulancak (Akköy) ilçesindedir. 1455 tarihli vergi defterinde Şeyh Ali'ye nispetle adının Alihocalu olarak anıldığı tahmin edilen köydeki görevli kişilerde bahsedilirken bazılarında fakih diye bahsedilmesi bu civarlarda bir medresenin varlığını düşündürmektedir. (Fatsa, 20, 180) XV. yüzyılın ikinci yarısında Çepni Beyi Eşter Bey tarafından iskâna açılan Yağlıdere Kızıllar Köyü, en eski yerleşim birimlerindedir. Bu köy iskâna açıldıktan sonra Eşter Bey köye cami yaptırmıştır. 1515 tarihli tahrir defterinde aynı köyde mukim Mevlana Hamza'dan "müderris ve hatib-i cami-

i kızıklar” olarak bahsedilmesi bu yerleşim merkezinde de medresenin varlığına işaret etmektedir. (BOA, TTD, nr.52, 715) Diğer medrese ise Yağlıdere vadisi içinde Ahiçukuru (Tekke) Köyü Medresesi’dir. Medresenin müderrisi ile ilgili sadece 1486 tarihli tapu tahrir defterinde Kasım Halife’nin oğlu Abdullah’ın köydeki medresede müderris olduğu bilgisi kayıtlıdır. (Fatsa, 2008, 104; Bilgin, 1997, 109) Kasım Halife'nin oğlu Hacı Abdullah'tan bahsedilirken “mezbur tekkeye müderris, hatip, imam ve müezzin olup, müdampadişahın devamı devlet duasına meşgul ola” demekle, tekke şeyhin çok yönlü kişiliğinden ve vazifesinden bahsedilmektedir. (BOA, TTD, nr.52, 715-716; Sümer, 1992, 60)

Aynı tarihli tahrir defterinde bahsedilen diğer medrese Şebinkarahisar’ da yer alan Hasan Dede zaviyesinin ilk konuşlandırıldığı yer olarak kabul edilen köy ile ilgili 1515 tarihli tahrir defterlerinde rastlamaktayız. İlgili defterde Hanefi fikhının okutulduğu bir medreseden bahsedilmesi ve müderrisliğini ise Mevlana Muhittin Fakih’in yapması bu medresenin doğal olarak civar yerleşim birimlerine de hizmet vermiş olduğunu göstermektedir. (Fatsa, 2008, 158)

Tuzcuoğlu isyanına kadar Görele Kazasının merkezi Eynesil Kalesi idi. Bu bağlamda 1515 tarihli tahrir defterinde de bu yerleşim birimindeki kale de müderrislerden bahsedilmesi aynı şekilde bir medresenin varlığını işaret etmektedir. (BOA, TTD, nr.52, 626) Sicil kayıtlarında Eynesil Kalesi medresenin 1781 tarihine kadar faaliyetini sürdürdüğü bilinmektedir. (BOA, Cevdet, 8312-6889; TrbzŞS, 1934.7)

Diğer bir medrese ise şimdiki Çatak (Tekke) Köyü Medresesi’dir. Yakup Halife’nin; tekke ve zaviyesiyle yörenin Türkleşmesine ve İslamlaşmasına büyük katkıda bulunmuştur. Aynı zamanda derbentçilik vazifesini de ifa ettiren merkezle ilgili 1515 tarihli tahrir defterinde, mukimler sayılırken Sarvanlı Mevlana Ali Şeyh’ten bahsedilmesi, o tarihlerde tekke ve zaviyenin yanında bir medresenin kurulduğunu göstermektedir. (Fatsa, 2010, 34)

Giresun ilinin en eski yerleşim yerlerinden olup şimdiki Bulancak ilçesi Pazarsuyu mevkiindeki Elmalu Medresesi en eski eğitim kurumlarından birisidir. 1547 tarihli tahrir defterinde Talip Oğlu Müderris Mevlana Fakih’ten bahsedilmesi ve vasıflarından bahsedilirken “salih mütedeyyin” olarak nitelenmesi, sanki tekke kültürüyle medrese ilmini meczedildiği gibi durmaktadır. (Yediyıldız-Üstün, 1992, c. I, 59) Yine aynı coğrafyada bulunan Sıracalu Köyü Yörük Türkmenlerinden bir grubun iskânı ile oluşturulduğu kabul edilen Piraziz merkezinin güneyindeki bir yerleşim merkezidir. 1547 yılına ait

tahrir defterinde Hasan oğlu Mevlana Ali veledi Hasan'dan müderris diye bahsedilmesi önemli bir durumdur. (BOA, TTD, nr.387,621; Yediıldız, 1992, c. I, 349-350; Emecen, 2005, 165)

Diğer bir eğitim merkezi Tirebolu ilçe sınırı dâhilinde şimdiki adı Özlü Köyü'nde olan Bada Medresesi'dir. Tirebolu-Görelle arasında Mevlana Ede Derviş'in zaviye kurduğu Sahil Ede Köyü medresenin olduğu yerleşim birimlerindedir. (Fatsa, 2008, 242)

Giresun'un ilk dönem medreselerinden birisi de Keşap Düzköy'de Hacı Yusuf Efendi tarafından yaptırılan medresedir. Bu medrese ile ilgili bilgiye 1530 tarihli vergi defterinde rastlamaktayız. Süleyman Fakih'in oğlu Süleyman ve Musa'nın müderris olarak belirtilmesi Keşap Düzköy'de medresenin olduğunu açıklamaktadır. (BOA, TTD, nr. 52,749)

Kırık (Dereli) Nahiyesi Kızıltaş Köyü Medresesi ile ilgili 1550 tarihli vakıf senedinde Müderris Seyyid Yusuf'tan bahsedilmesi bu köyde de bir medresenin hizmet verdiği kanıtıdır. (Fatsa, 2008, 242)

1547 tarihli vergi kayıtlarında Bulancak ilçesi Talipli Köyünde Mevlana Pir Hasan oğlu Fethullah ile Mevlana Zunnûn adlı iki müderristen söz edilmektedir. Yine bu kişilerin müderrisliklerinin yanında Bulancak Camisi'nde halka vaaz vererek köyün örgün ve yaygın eğitimine katkıda buldukları belirtilmektedir. (Yediıldız-Üstün, 1992, c. I, 349-350) Bu durum müderrislerin eğitim faaliyetlerinin yanı sıra sosyal aktivitelere ve halkın irşadına da katkı sağladığını gösterir.

Giresun merkezinde yer alan Giresun Kalesi'nde de bir eğitim kurumu olduğu düşünülmektedir. Yazılı kaynaklara göre Giresun medreselerinin adeta bir eğitim kampusu halini alan Taşbaşı mevkiinde tereküz ettiğini görmekteyiz. Bu bağlamda şimdiki Taşbaşı Parkı'nın olduğu yer -ki 1930'lu yıllardan sonra tamamen silueti değiştirilmiş- bir kültür merkezi niteliğinde olan Giresun Taşbaşı Ali Efendizâde Mustafa Efendi Medresesini de içinde barındırmaktadır. 1739 tarihli hurufat defterinde medresenin yapım tarihi olarak bu tarih işaret edilmekte ve aynı tarihte bu medresenin müderrisi olarak da Seyyid Osman'ın ismi geçmektedir. Bir diğeri ise yine aynı yerdeki Sultan Selim Cami yanındaki Üçüncüoğlu Ömer Paşa'nın 1767 tarihinde yaptırdığı medresedir. (VGM, 489, 139)

Giresun’da bulunan diğer medreseler ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.<sup>4</sup>

**Tablo I:** Giresun ve ilçelerinde bulunan Medreseler.

	Şehir/İlçe Merkezi	Köy
Giresun Merkez İlçe	İbrahim Fehmi Efendi, Beyazıtzâde Hacı Ali Efendi, Hacımikdat, Voyvodazâde Mehmed Efendi Medreseleri.	Seyyid köyü Tefvikiye, Melikli Mustafa Efendi, Kabaköy, Çandır-Çalış, Akyoma (Akçalı) Ali Efendi, Kayadibi Hayriye, Ülper Çavuşoğlu, Ma'muretu'l-Hamid (Mesudiye), Alyuma Feyziye, Sayca, Lapa, Hisargeriş, Çiçekli Ali Efendi ve Homurlu Medreseleriyle Alinyuma Daru'l-Hadisi.
Alucra	Alucra Mesudiye Medresesi	Zencar, Zihar (Çakmak), Karabörk ve Mezmek Medreseleri.
Bulancak	Akköy Feyziye Medresesi	Pazarsuyu İrşadiye, Boztekke Şeyh Kerameddin, Talipli, Darıköy Hacı Mehmed Efendi, Eynece Tefvikiye, Çukurköy Eminağaoğlu İbrahim Efendi, Sasu (Erdoğan), Gedikli (Çamlık) Cedidiye, Kabaca, Ahmetli, İcilli ve Kuşluhan Medreseleri.
Çamoluk		Mindeval Medresesi.
Çanakçı	Ege Köyü Daru'l-Hadis Medresesi	Karabörk Köyü Medresesi.
Dereli		Kırık Nahiyesi Hayriye, Yuva Duğdulu Soğukpınar, Hapan (Hergelen) Hayriye, Kurtulmuş Ömer Efendi, Kızıлтаş ve Güzyurdu (Feroğuz) Hayriye Medreseleri.
Doğankent	Manastırbükü Ali Efendi Medresesi	
Espiye	Espiye Medresesi.	Adabük, Cibril-Tikence Köyü, Dikmen İslam, Keçiköy (Güzelyurt) ve Ericcek Medreseleri.
Eynesil	Eynesil Pazarı Medresesi	Ören Medresesi.
Güce	-----	-----
Görelle	Hamidiye, Atik ve Hasan Hoca Medreseleri	Çavuşlu Teşvikiye, Daylı Hacı Hasan, Balcalı Medresesi, Mentеше, Tekgöz İrşadiye, Kırıklı Tefvikiye,

<sup>4</sup> Bk. Yılmaz, Ali, "XIX. Yüzyıldan Cumhuriyete Giresun'da Eğitim ve Öğretim", (Basılmamış Doktora Tezi Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013)

		Tepeköy Hacı Hasan, Derekuşçulu ve Karaburun Yeni Cuma Medreseleri.
Keşap		Düzköy, Cinkıran (Yolağzı) Uğurca Medresesi, Barça Dervişoğlu, Barça-Çakırlı İrşadiye, Çatak (Tekke), Anbaralan Hamidiye, Paye Tahsiliye, Hisarüstü ve Engüz (Dokuztepe) Medreseleri ile Hacı Resul Efendi Daru'l-Hadisi,
Piraziz		Şeyhli Yahyazâde Ali Efendi ve Bozat Bekçizâde Hasan Efendi Medreseleri.
Şebinkarahisar	Karahisâr-ı Şarki Hacı Yusuf, Fatih Sultan Mehmed, Abdulhalim, Hazinedaroğlu Osman Pasa, Taş Mahallesi Allahkulu, Seyyid Mustafa Efendi ve Hasan Ağa Medresesi.	Karahisâr-ı Şarki Eskibağ Medresesi.
Tirebolu	Çarşı Mahallesi Kethüdazâde Emin Ağa ve Hamam Mahallesi Medresesi.	Çeğel, Orta Camilik, Civil ve Karakeş-Yağlıkuyumcu Medreseleri.
Yağlıdere		Kızılelma Köyü Mahmudiye, Gönyan (Akdarı) ve Sınır Medreseleri.

Eğitim müfredatları açısından değerlendirecek olursak taşra medreselerinin ders programlarında yer alan dersler şu şekilde verilmektedir:

“Kur’an-ı Kerim, Ahlak-ı Kur’aniyye, Tefsir-i Şerif, Hadis-i Şerif, Fıkıh, İlm-i Tevhid, Arabi Sarf ve Lügat, Arabi Nahiv ve Makaleme, Türkçe Sarf Nahiv, Tatbikat-ı Kitabet, Tarih-i İslam Muhtasar, Tarih-i Umumi Osmani, Türk Tarihi, Coğrafya-i Umûmî ve Osmanî, Hesab, Hendese, Cebir, Muhtasar İlm-i Hey’et, Ulûm-i Tabiiyye, Hıfzu's-sıhha ve Tedavi-i İbtidâî, Ziraat, Ma'lûmat-ı Kanuniyye-i İktisâdiyye, Maliyye, Usûlü Tertib ve Ta’lim, El İşleri ve Hatt.” (İlmiye Salnamesi, 1334, 668; Zengin, 2002, 118)

Giresun medreseleri genellikle bir ve iki müderrisli medreseler olup, daha çok dil ve düşünce eğitiminin verildiği medreselerdir. Zira 5 yıllık taşra medreselerinde dini, sosyal, tarihi ve sayısal ağırlıklı dersler bir veya nadiren iki müderrisçe verilmekteydi. Şeyhli Medresesi’nde 4 yıl eğitim aldığını terceme-i hâlinde belirten Osman Nuri Efendi okuduğu dersleri sayarken;

Ulum-i Diniyye, Arapça, Sarf-Nahiv, İmla ve Hesab olarak belirtmiştir. Görülüyor ki taşra medreselerinde verilen derslere göre daha daraltılmış ve belki başlık halinde olmasına rağmen mufassal olmayan bir ders programına şahit olmaktayız. Yukardan kronolojik olarak vermeye çalıştığımız 100'ü aşkın Giresun medreselerinin maddi ihtiyaçlarının çoğu vakıf aracılığıyla karşılanmıştır. Bir ortaöğretim kurumu olarak telakki edilebilen medreseler o günün şartlarında azımsanmayacak sayıdadır. Halk arasında meşhur olmuş “Giresun'da medrese dolayısıyla medrese kültürünün olmadığı” tezi de böylece çürütülmüş olmaktadır. Bugün bile Giresun genelinde lise sayısının 80'li rakamlarda olduğu düşünülürse bu rakamın hiç de küçümsenmeyecek derecede olduğu değerlendirilebilir. Giresun ili dâhilinde sadece Güce ilçe sınırlarında medreseye rastlayamadığımızı da belirtmek isteriz.

### **Tanzimat Sonrası Açılan Modern Eğitim Kurumları: Rüşdiyeler**

Batıda başlayan aydınlanma hareketinin ve yapısal değişikliklerin dünyanın diğer ülkelerini de etkilemesi kaçınılmazdır. Osmanlı devleti de bu yeniden yapılanmadan nasibini almış ve bazı yansımaları ve artçı sarsıntıları hissetmeye başlamıştır. Medreselerin, Osmanlıdaki bu yenileşmenin karşısında bir engel olarak gösterilmesi haksızlık olur kanaatindeyiz. Her ne kadar eğitim her işin esası olsa bile devlet ricalinin vizyon çizmedeki acziyetini unutmamak gerekmektedir. İşin farkına varan I. Abdülhamid bu meyanda bazı yenileşme hareketlerine girmiş ve medresenin direnmesine rağmen bazı adımlar atmıştır. Osmanlı devletiyle Ruslar arasında devam edegelen ve başarısızlıkla sonuçlanan savaşlardan olacak ki I. Abdülhamid 1776 yılında Mühendishane-i Bahr-i Hümayunu kurdurarak askeri alanda bir reform hareketi başlatmaya çalışmıştır. Takip eden yıllarda ise III. Selim de 1795 yılında Mühendishane-i Berr-i Hümayunu kurdurmuş lakin mevcut statüko bunu kabullenmeye yanaşmamıştır. (Akyüz, 2011, 144)

Eğitimde yeniden yapılanmanın askeri alanda başlatılması mevcut kötü askeri gidişata dur demek için düşünülmüş fakat yapılanma Yeniçeri engeline takılmış ve belki de sıranın kendisine geldiğini fark eden medreseliler de bu durumdan çok hoşnut olmamışlardır. Ancak takip eden yıllarda Avrupa'da başlayan ve bütün Dünya'yı etkileyen Reform, Rönesans rüzgârından Osmanlı Devleti de nasibini almıştır.

Bir kısım maarif tarihçilerinin ilköğretim, bir kısmının ise ortaöğretime dâhil ettikleri rüşdiye mektepleri, II. Mahmut devrinde sıbyan mekteplerinin yetersizliği kabul edilerek sınıf-ı sâni olarak açılmış: padişah tarafından bu mekteplere rüşdiye ismi verilmiştir. (Akyüz, 2011, 144) Bu mektepler Osmanlı devletinde kız çocuklarının sıbyan mektepleri üzerine bir üst öğrenim görme imkânına sahip oldukları ilk eğitim kurumlarıdır.

Öğretim süresi 4 yıl olarak başlayan rüşdiyelerle ilgili olarak, Nazir Kemal Efendi tarafından mektepler açılıp çoğaldıkça rüşdiyelerin programlarında da değişikliğe gidilmiştir. 1850 yılında müfredat programlarında Arapça ve Farsça dersleri azaltılıp, fen, matematik ve coğrafya gibi dersler artırılarak önemli ölçüde modernleşmeye gidilmiş, derslerde teoriğin yanında pratiğe de önem verilmeye başlanmıştır. (Yıldız, 2007, 24)

Okutulan derslere gelince: Sarf-ı Arabi, Talim-i Farisi. A'mali Erbaa, Ahlak, Hatt-ı Sülüs Arapça, Kavaid-i Farisi, Muhtasar Hesab, Avrupa Coğrafyası, Tercüme, Kıraat, Rik'a ve Sülüs, Gülistan, Hesap, Coğrafya, İmla ve İnşa, Fezleke, Fransızca, Risale-i Erbaa, Cebir, Hendese, Usul-i Defter, İnşa, Kavaid-i Osmaniye, Tarih-i Osmani ve Hatt-ı Rika'dan ibarettir. (Kodaman, 1999, 111)

Taşradaki iki üç öğretmene sahip küçük rüşdiyelerde daha çok Din Dersleri, Arapça, Dört İşlem, Yazı, İmla ve İnşa, İlm-i Hal, Ahlak ve Tarih dersleri okutulmuştur. (Kodaman, 1999, 112) Zaten iki üç öğretmenle bu derslerden daha fazlasının verilmesi imkânsızdır.

Giresun ilinde Rüşdiye mekteplerinin tarihi serencamına baktığımızda; ilki 1863 yılında Karahisâr-ı Şarkî de açılan rüşdiye mektebidir. (Alkan, 2000, 20) Daha sonra ise 1871 yılında açılan ve iki muallimle eğitim hayatında gördüğümüz Giresun Rüşdiye Mektebi (Trabzon Vilayet Salnamesi, c.3, 167) ve 1872 yılında açılan Tirebolu Rüşdiye Mektepleri'dir. (Trabzon Vilayet Salnamesi c.3, 167; Trabzon Vilayet Salnamesi, c.5, 145; Trabzon Vilayet Salnamesi, c.6, 151) Bulancak merkeze taşınma tartışmalarına rağmen 1877 yılında bugünkü Ayvasıl'da inşa edilen (Bulancak) Akköy Rüşdiye Mektebi, (Maarif Salnamesi, 1319, 712) Görele merkez ilçede 1891 tarihinde açılan Rüşdiye mektepleriyle (Maarif Salnamesi, 1319, 712; BOA, MF, MKT, 153.117) eğitim hayatını devam ettiren son rüşdiye mektebi ise 1889'da resmi açılışı yapıлып, 1897 senesinde öğrenci almaya başlayan Alucra Rüşdiye Mektebi'dir. (BOA, MF, MKT, 345. 56) Bu mekteplerle birlikte nüfusu 500'den fazla olan yerleşim merkezlerine açılması istenen rüşdiye mektebi

açılma çalışmaları devam etmiş, mektep binasını mahalli imkânlarla yapmalarına rağmen sebebini bilemediğimiz nedenlerle eğitim hayatına başlayamayan Keşap Rüşdiye Mektebi'nden de bahsetmek gerekmektedir. (BOA, MF, MKT, 106. 21) Muallim ataması yapılmasına rağmen Piraziz Rüşdiye Mektebi de maalesef eğitim hayatına başlayamamıştır. (BOA, MF, MKT, 97.115) Giresun halkı tarafından farkındalığın olduğu 1904 yılı itibarıyla Giresunlu eşraftan eğitim gönüllülerinin müracaatı üzerine Trabzon Vilayetince Maârif Nezareti'ne yazılan yazı etkili olacak ki (BOA, MF, MKT, 732. 20) 1906 yılı itibarıyla Daru'l-Muallimât Mektebi'ni pekiyi derece ile bitirmiş olan Sabriye Hanım'ın, aylık 500 kuruş maaşının mahallince karşılanması şartıyla Giresun İnas Rüşdiyesi'ne atanması uygun görülmüş, ancak bu mektep de o günün siyasi çalkantıları sebebiyle öğrenci kabul etmemiştir. (BOA, MF, MKT, 894. 58)

Yeniden yapılanma sürecinde Giresun merkez ve Karahisâr-ı Şarkî de bulunan rüşdiye mektepleri İdadiye, diğerleri ise İbtidâi mekteplere dönüştürülerek 1910 yılında kapatılmışlardır. Genelde 3-4 muallimle eğitim hayatını sürdüren bu mekteplerin muallim maaşlarının bizzat devlet tarafından verilmesi eğitim sistemine getirilen bir yenilik olarak algılamak gerekmektedir. Kız çocuklarının okuma imkânına sahip olması ve Türkçe'nin eğitim dili olarak kabul edilmesi de eğitime getirilen yeniliklerdendir. Giresun'daki rüşdiyelerdeki öğrenci sayıları değişiklik göstermesine rağmen merkez mekteplerde 100'e kadar çıkmış, (Maarif Salnamesi, 1318. 1459) diğerlerinde ise bu sayının daha aşağısında kalmıştır. En fazla üç dört muallime sahip küçük rüşdiye mekteplerinde; Din Dersleri, Arapça, Dört işlem, Yazı, İmla ve İnşa, İlm-i Hâl, Ahlak ve Tarih dersleri okutulmuştur.

### İdâdî Mektepleri

Sözlükte hazırlamak, geliştirmek manasına gelen ve Arapça "İdâdî" mastarından türemiş olan kelime "hazırlama yeri" demektir. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne kadar her türdeki mekteplerin hazırlık sınıfları için kullanılan İdâdîler, Nizamnameyle rüşdiye mektebini bitiren Müslim-gayrimüslim öğrencilerin devam ettikleri müstakil mektep olarak eğitim-öğretim vermişlerdir. Bu kurumların ilk etapta hane sayısı 1.000'den fazla olan kaza ve kasabalara açılması kararlaştırılmıştır. 1873 yılına kadar maddi imkânsızlıklar nedeniyle açılmayan mektepler üç yıllık olacak şekilde planlanmıştır. (Kodaman, 1999, 114-115) 1873'de Daru'l-Maarif-i İdâdîye çevrilmesi suretiyle ilk İdadi mektep açılmıştır.



Taşrada da 1882 yılından itibaren bazı vergi gelirleri maarife kaydırılarak İdâdîlerin açılmasına başlanmıştır. İlk hamlede 43 İdadi açılmış, 1887 yılında toplanan Maarif Komisyonu'nun İdâdîlerin o zamana kadar açılanlarının muhafazası ve yeni İdâdî açılmaması yönündeki kararı hükümetçe kabul edilmemiş, aksine İdâdîlerin yapımına hız verilmiştir. Kapatılan rüşdiyelerin tahsisatının İbtidâîlere değil İdâdîlere verilmesi için İrade-i Seniyye çıkarılmıştır. (Doğuştan, 1987, c. I, 469)

İdadi mekteplerde zaman içerisinde bazı yapısal değişiklikler yapılarak, rüşdiyelerle birleştirilerek leyli (yatılı), nehari (gündüzlü), sancak, vilayet ve beş yedi yıllık gibi isimlerle anılmaya başlanılmıştır. İdâdîlerin yeniden yapılandırılmasıyla bu mekteplere olan öğrenci talebi artmıştır. (Yıldız 2007, 29) Fırsat eşitliğinden hareketle leyli İdâdîler taşrada da açılmaya başlanılarak sosyal devletin gerekliliği olarak fakir aile çocuklarının da istifadesi sağlanmıştır. (Kodaman, 1999, 124 v.d.)

İdâdîlerde okutulan dersler ise; Kavaid-i Osmaniye, Arabi, Farisî, Kıraat ve Kitabet-i Türkî, Tarih-i Umumiyye-i Osmânî, Mükemmel Hesab, Cebir-i Alî, Coğrafya-i Umumiyye-i Osmanî. Jimnastik, Mükemmel Hendese, Müsellesat, Resim ve Tarama, Fransızca, Almanca ve İngilizcedir. (Kodaman, 1999, 117)

Giresun vilayetindeki öğretim kurumlarından bir tanesi de İdâdîlerdir. Şebinkarahisar ilçesinde ilk İdadi mektep II. Meşrutiyet döneminde halkın isteği üzerine 1909'da Karahisâr-ı Şarkî Rüşdiyesinin İdadiye dönüştürülmesiyle açılmıştır. 1910 yılında beş senelik Liva İdâdîsi olarak eski rüşdiye binasında 31 öğrenci kayıt yaptırarak eğitim öğretime başlamıştır. (Maarif Nezareti İhsaiyat Mecmuası, 1329-1330, 50) Zira 1908-1909 eğitim öğretim yılında İhsaiyat Mecmuası İstatistiğinde Karahisâr-ı Şarkî İdadisi ismen geçmemektedir. (Maarif Nezareti İhsaiyat Mecmuası, 1325-1326, 22) 1917 yılında eğitim öğretime ara verilen Karahisâr-ı Şarkî liva İdadisi, 1919 yılında tekrar açılmıştır. Cumhuriyetin ilanıyla orta mektebe (Lise) çevrilmiştir. (Çapa, 2000, 32)

Karahisâr-ı Şarkî İdâdîsi'nde okutulan derslerin haftalık ders programına ilişkin bilgi verilmemesine rağmen on bir ayrı ders mualliminden bahsedilmesi derslerle ilgili bilgi edinmemize yardımcı olmaktadır. Mektepte okutulan dersler şunlardır: “Ulûm-u Dîniyye, Türkçe, Riyaziyât, Ulûm-u Tabiiyye, Fransızca, Tarih ve Coğrafya, Malûmât-ı Medeniyye-i Ahlâkiyye ve Hukûkiyye, Resim, Hüsnü Hatt, Terbiyetü'l-Bedeniyye ve Musiki.” (Maarif

Nezareti İhsaiyat Mecmuası, 1329-1330, 56) Görüldüğü gibi merkezin müfredatında bulunan dersler aynen Karahisâr-ı Şarkî İdâdisinde de okutulmaktadır.

Giresun'da açılan ikinci idadi mektebi Karahisâr-ı Şarkî İdâdisinden 3 yıl sonra 1912 yılında eğitim hayatına başlayan Giresun İdadi Mektebi'dir. Rüşdiyelerin kapatılması sürecinde ise Giresun Rüşdiye Mektebi Giresun İdadi Mektebi'ne dönüştürülmüştür. Resmi açılışı yapıldığı yıl 74 öğrenci kaydederek Giresun eğitim hayatına etkili bir giriş yapmıştır. (Maarif Nezareti İhsaiyat Mecmuası, 1329-1330, 51)

XX. yüzyılın başlarında Giresun ili toplamında 79.424 Müslüman 16.445 de Gayrimüslim yaşamakta olup, Gayrimüslimlerin Müslümanlara oranı % 17, 2'dir. Görele kazasında ise 23.072 Müslüman nüfus, 1.061 Gayrimüslim nüfus yaşamakta olup, Gayrimüslimlerin Müslümanlara oranı % 4 dür. Şebinkarahisar'da ise 42.427 Müslüman, 18.358 Gayrimüslim nüfus olup, Gayrimüslimlerin Müslümanlara oranı % 30'dur. Ancak Gayrimüslim nüfus daha çok Şebinkarahisar'da yoğunlaşmıştır. Ancra kasabasında oran %98 ile Müslümanların lehindedir. Okullaşma oranı ile ilgili olarak Trabzon vilayeti genelinde 1901 yılı itibarıyla 498.520 Müslüman nüfustan her kademedeki mektebe giden öğrenci sayısı 52.223 olup okullaşma oranı % 10,5'dir. Aynı tarihlerde Trabzon genelinde toplam 89.647 gayrimüslim nüfusun 11.536'si okullaşmış ve % 13'ü bularak Müslüman tebaadan % 2,5 oranında daha fazladır

### **Gayri Müslim Mektepleri**

Kuruluşundan itibaren eğitim konusunda gayet rahat hareket etmiş olan gayri Müslimlerin eğitimleri ilk zamanlar her milletin ruhani başkanlığının gözetimi altında yapıyordu. Mekteplerin açılması, kapatılması, yönetici ve öğretmen tayinleri, programlar ve denetimler bunların yetki alanındaydı. Kamusal alanla ilgili bir sorun yaşanmadığı sürece Osmanlı yönetimi gayri Müslim mekteplerine herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Osmanlılarda yenileşme dönemi ile birlikte Tanzimat Fermanı, Nizâm-ı Cedîd, I. Meşrutiyet gibi yapısal oluşumların her biri gayrimüslimler adına birer avantaja dönüştürülmüştür. Bu durumun farkında olan merkezi hükümet 1869 Maarif-i Umumiyye Nizamnamesi ile durumu kontrol altına almaya çalışmıştır. Nizamnamenin yayımlanmasına kadar gayet rahat hareket eden ve her türlü serbestlik içinde olan yabancı mektepler, bu Nizamnameyle disiplin altına alınmaya çalışılmış ve gayrimüslimlerce fırtınaların koparılmasına sebep olmuştur. Zira adı geçen Nizamnamede gayrimüslim mekteplerin açılması ile

ilgili olan 129. madde herhangi bir yabancı mektebin açılabilmesi için; mektepte görevlendirilecek öğretmenlerin Maarif Nezaretince kabul görecektir bir diploma sahibi olmaları, mekteplerde genel ahlaka ve ülke politikasına aykırılık içeren öğretim faaliyetleri olmaması, okutulacak derslerin Maarif Nezareti veya Maarif İdarelerince tasdik edilmesi gibi üç temel umdeyi yerine getirmeleri ruhsat alabilmeleri için ön şart olarak konulmuştur.

Bunun için Giresun'da yeni açılan yabancı mekteplerin açılış izinleri, önceki mektep açılışları kadar kolay olmamıştır. Bu mekteplerin tamamına yakını bir mabet etrafında konuşlanmış ve mektebin her türlü ihtiyaçları ile öğretmen maaşları dini yapılanma içinde karşılanmıştır. (Vahapoğlu, 1997, 15) Gayrimüslim çocuklarının eğitimi için şehir merkezleri başta olmak üzere gayri Müslim unsurların yoğunlukta bulunduğu köy yerleşim merkezlerinde de ilköğretim seviyesindeki mektepler açılmıştır. Tespit edebildiğimiz gayrimüslim mektepleri şunlardır:<sup>5</sup>

“Giresun merkezde Gogara Mahallesi Rum Mektebi, Gogora İnas (Kız) Rum Mektebi, Zukur (Erkek) Rum Mektebi, Sokakbaşı Rum Mektebi, Saytaş Rum Mektepleri ile köylerde bulunan Yomrahisar Rum Mektebi, Divane Rum Mektepleriyle, Bulancak ilçesinde İhsaniye Rum Mektebi ve Bulancak Rum Mektebi, Keşap ilçesi Büyükgeriş Rum Mektebi, Çukurköy Rum Mektepleriyle Giresun merkez ilçede bulunan bir adet Kumyalı Mahallesi Ermeni Mektebi.

Doğu ilçelerinde ise; Tirebolu Rum Mektebi, Tirebolu Ermeni Mektebi, Görele Elevü Rum Mektebi ve Görele Ermeni Mektepleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Güney ilçelerinde ise birisi Karahisâr-ı Şarkî Rum Mektebi, diğeri ise Alucra Rum Mektebi'dir.

Güney ilçelerinden biri olan Şebinkarahisar'da birisi Ermenilere ait olmak üzere Karahisâr-ı Şarkî Rum Rüşdiye Mektebi ve Karahisâr-ı Şarkî Berkaç Efendi Ermeni Rüşdiye Mektepleri'ne şahit olmaktayız. Gayri Müslim Rüşdiye Mektepleri 500 ve daha fazla hane sayısı ölçek alındığında XX. yüzyılın sonlarında Şebinkarahisar'daki nüfus yoğunluğu ile ilgili değerlendirme yapabiliriz.

---

<sup>5</sup> Bk. Yılmaz, Ali, “XIX. Yüzyıldan Cumhuriyete Giresun'da Eğitim ve Öğretim”, (Basılmamış Doktora Tezi Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013

## Sonuç

Bilindiği gibi eğitimin toplumsal değişme sürecinde hem değerleri muhafaza etme gibi tutucu bir işlevi, hem de yeniliklere açık olma ve değişmeyi hızlandırma gibi temel birbirine zıt gibi görünen iki temel görevi vardır. (Tezcan 1981, 164) 1397 yılından itibaren İslamlaşma ve Türkleşme sürecine giren Giresun içinde merkezi Hükümet toplum örfünü ve dini algılarını değiştirmek için bazı eğitimsel çalışmalara girmiştir. Zira fethedilen yerlerdeki meskûn insanların hepsi hicret etmeyip yaşayışlarına devam etmişlerdir. Bu eğitimlerle bazı örflerin ibka, bir kısmı inşa ve bir kısmını da ilga ettiği gerçeğinden fethedilen yerlerde İslam dinine uygun bir hayat tarzı oluşturulmaya çalışılmıştır. Toplumun örfündeki bu devam ettirme, değiştirme ve yeniden yapılandırılarak sürece katma diye adlandırılan bu transformasyon ancak eğitimle yapılabilir.

Bugünkü Giresun vilayeti sınırları içerisindeki Ahi şeyhleri Karadeniz uç bölgelerini iskâna açmak ve fetih hareketini kolaylaştırmak için çaba sarf etmişlerdir. Giresun Tekke köyünde Yakup Halife, Bulancak'ta Şeyh Mesud, Yavuz Kemal'de Şeyh Mustafa, Piraziz'de Şeyh İdris, Yağlıdere Ahiçukuru Tekkesinde Şeyh Abdullah, Tirebolu'da Ede Derviş, Alucra yöresinde Çağırğan Kardeşler ve diğer yerlerde tekke ve türbeleri olan alperenleri sayabiliriz. Bu şeyh ahiler yaptıkları tekke ve zaviyelerin yanlarına yaptıkları eğitim kurumlarıyla bu ihtiyacı gidermeye çalışmışlardır.

İlk dönem eğitim faaliyetleri yeni iskâna açılan yerleşim yerlerinde tekke ve zaviyelerin bulunduğu muhitlerdeki cuma camileri, muallimhaneler, sıbyan mektepleri ve çok kurumsal olmasa da medreseler vasıtasıyla sürdürülmüştür. Giresun'da ilköğretim faaliyetlerine 6-11 yaşlarındaki erkek ve kız çocukları kabul edilip eğitim verildiği muallimhaneler ve her yerleşim yerlerinde bir veya birden fazla yaptırılan sıbyan mektepleriyle yürütülmekteydi. Ders programlarında Kur'an-ı okuma ve namaz kılacak kadar Kur'an'dan ayet ezberleme ile basit dini bilgilerin verildiği bu dersler genelde cami hocaları veya nadiren de olsa vakıf tarafından görevlendirilen muallimler tarafından verilmekteydi.

Başlangıcından itibaren incelediğimiz medreselerin bir kısmı ilk dönemlerde Alperenler veya hayır sahibi vatandaşlar tarafından yapılmıştır. Daha sonra ayan aileleri ile üst düzey bürokratlar tarafından yapılmaya devam edilmiş, en fazla medreselerde müderrislerin öncülüğünde veya vatandaş katkılarıyla yapılmıştır. Hemen her medrese için vakıf tesis edilerek

yapımından sonra da yaşaması için çaba harcanmıştır. Vakıflarda mütevellî olan şahıslar genellikle müderris maaşının 1/3'ü kadar maaş alıp, vakıf menkul ve gayrimenkullerini en iyi şekilde değerlendirerek gerekli yerlere harcama yapmakla görevli kimselerdir.

Haşiye-i Tecrid ve Miftah medreseleri olarak düşündüğümüz bu medreselerden mezun olanların bir kısmı büyük vilayetlerdeki medreselere yönlendirilmişlerdir. İlk eğitim kurumları ve medreseler XV. ve XVI. yüzyıllara ait tapu-tahrir defterlerindeki bilgilerden edinilmiş ya da bizzat müderris isminin geçmesinden ya da atıf yapılmasından anlaşılmaktadır. Giresun'da yedisi XIX. yüzyıla ulaşmamış toplamda 106 medrese mevcuttur. Bu medreseler XV. yüzyılın ikinci yansından itibaren açılmaya başlanılmış, Tanzimat öncesi yapımına hız verilmiş; 80'e yakını, medresede öğrenim gören talebelerinin askerlikten muaf tutuldukları 1892 senesinden önce açılmıştır. Zira bu tarihlerden sonra yapılan ve ihtisas medresesi olarak tanımlanan Alinyuma Daru'l-Hadisi ile diğer bazı medreselerde ciddi eğitimin verildiğini görmekteyiz.

Medrese müderrisleri ekseriyetle Dersaadet, Kayseri, Amasya veya Tokat gibi büyük medreselerden mezun olmuş hocalardır. Ancak köy medreselerinin bazılarında olduğu gibi Giresun ve Karahisâr-ı Şarkî Kazası medreselerinden mezun olanlardan da müderris olarak görevlendirmeler olmuştur. Çalış, Mesudiye ve Alinyuma Medresesi müderrisleri bunlardan bazılarıdır.

Tanzimat döneminde Osmanlı eğitim sisteminde başlayan değişim Giresun ilini de etkilemiş ve ilköğretimde sıbyan mekteplerine alternatif olarak açılmaya başlayan İbtidâî mektepleri 1892 yılında Giresun Soğuksu Mahallesi'nde açılmaya başlanarak eğitimde modernleşme süreci Giresun ilini de etkilemiştir. Sıbyan mekteplerinin yerine ihdas edilen İbtidâî mektepleri kurulmaya başlanmıştır. İlk olarak Soğuksu Mahallesi'nde 1887 diğeri ise yine aynı mahallede 1895 yılında açılmaya başlanmış, İbtidâî mektepler başta şehir merkezleri olmak üzere hızlıca çoğalmış ve Cumhuriyetin kuruluş tarihine kadar Giresun'daki sayıları 75 rakamına ulaşmıştır.

Giresun'da eğitim hayatını sürdüren modern mekteplerin birisi de rüşdiyelerdir. İlk rüşdiye mektebi 1863 yılında Karahisâr-ı Şarkî Kazasında devam eden yıllarda 1910 yılında Giresun Rüşdiye Mektebi ile Tirebolu Rüşdiye Mektepleri açılmış, bu mektepleri Görele, Akköy, Alucra Rüşdiye

Mektepleri takip etmiştir. Piraziz nahiyesinde bir Rüşdiye mektebi açılmış, öğretmen ataması yapılmasına rağmen eğitime başlayamamıştır. Keşap nahiyesi ileri gelenlerinin baskısıyla bu yerleşim yerinde de bir rüşdiye mektep açılmasına çalışıldıysa da başarılı olunamamıştır. Giresun merkezde bir adet İnas (kız) Rüşdiye Mektebi açılmış Sabriye Hanım diye bir muallim ataması yapılmasına rağmen eğitime başlanılmadan kapatılmıştır. Rüşdiye mekteplerinin Türk eğitim tarihine getirdiği en belirgin yenilik daha önceleri sadece sıbyan mekteplerinde okuma fırsatı bulan kız çocuklarının rüşdiyelerle birlikte bir üst öğrenime devam etme şansını elde etmeleridir.

Muallim maaşları mektebin büyüklüğüne göre değişmekle birlikte muallim-i evvel bir görevlinin maaşı aylık 500 kuruş olup bu rakam 400-500 kuruş arasında değişebilmektedir. Aynı tarihlerde bir müderrisin maaşı ise aylık 50-60 kuruş arasındadır. İdadi mekteplerine gelince; Giresun'da sadece iki adet İdadi olup Karahisâr-ı Şarki'de diğeri ise Giresun merkezde yer almaktaydı. Her iki mektep de Rüşdiyelerin yeniden yapılandırılması sürecinde İdadiye çevrilmiştir. Osmanlı devleti içindeki gayri Müslim vatandaşlar kendi dinsel yapıtlarının hemen yanlarına inşa ettikleri ilköğretim seviyesinde kız ve erkek mektepleriyle eğitimini almışlardır. Özellikle Şebinkarahisar'da açılan biri Rum, diğeri Ermenilere ait olan iki adet Rüşdiye mektebinin varlığı kayda değerdir. İbtidâî mektep muallimlerinin maaşlarının idadi ve rüşdiye mektebi maaşlarına göre daha az olduğu görülmektedir. Rüşdiye mektebinde muallim-i salislik görevini yapan bir muallimin maaşı 150 kuruş iken, Giresun merkezdeki bir İbtidâî mektebinde 1906 yılında muallimlik yapan İsmail Efendi'nin maaşı ancak 112,5 kuruştur. Bu durum mektepler arasındaki hiyerarşik yapının maaşlara da yansıdığını dolayısıyla ilköğretim seviyesinde olan mektep muallim maaşlarının diğerlerinden daha az olduğunu göstermektedir. Mesleki mekteplere Giresun'da rastlayamadık. Sadece Daru'l- Muallimin mektebi 1913 yılında açılmış, savaş yıllarına denk geldiğinden olacak ki eşrafın kapatılmamasına yönelik çabalarına rağmen öğrenci kabul edemedi kapatılmıştır.

## Kaynakça

### A-Arşiv Belgeleri

- Ankara Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi Vakfiyeleri (VGMA)
- Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA)
- Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA)
- Cevdet Maarif Tasnifi (CEV. MF)
- Giresun Kazası Seri'yye Sicilleri, (GŞS)
- Görece Kazası Şeri'yye Sicilleri, (GrİŞS)
- Hurufat Defterleri.
- İradeler; İ.D: İrade Dahiliye, İ.HUS: İrade Hususi, İ.MF: İrade Maârif
- İstanbul Müftülüğü Meşihat Arşivi.(MŞH.SAİD)
- Karahisar-1 Şarki Seri'yye Sicilleri.(ŞŞS)
- Maarif Mektubi Kalemî. (MF.MKT)
- Maarif Nezareti İstatistik ve İhsaiyat Mecmuaları, (R.1329-1330, 1333-1334)
- Nüfus Defterleri (Nfs. d) 1161,1164
- Tapu Tahrir Defterleri, (BOA, TTD, nr), 32,52.
- Tirebolu Kazası Şeri'yye Sicilleri (TŞS)
- Trabzon Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi Vakıf Defterleri (TVBMA)
- Trabzon vilayeti Şeri'yye Sicilleri. (TrbnŞS)

### B- Salnameler

- Salname-i Devlet-i Aliyye-i Osmani, (1339)
- Salname-i Nezaret-i Mairif-i Umümiyye, (H.1316, 1317, 1318, 1319, 1321)
- Sivas Vilayeti Salnameleri, (H.1301, 1302, 1306, 1308, 1321, 1325)
- Trabzon Vilayeti Salnameleri, (H.1869-1321)

### C- Basılı Yayınlar

- Akyüz, Y. (2011). Türk Eğitim Tarihi (M.Ö.1000.M.S.2011). Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, Ö. M. (2000). Tanzimât'tan Cumhuriyete Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistiği. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları.
- Arıbaş, S. (2000). Başlangıçtan II. Meşrutiyete Kadar Osmanlılarda Sıbyan Mektepleri. Yeni Türkiye, Sayı: 32.
- Bilgili, A. S. (1989). XVI. Asırda Karahisar-ı Şarki Kazası. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgin, M. (1997). Türkmen Beylikleri ve İskân Hareketleri. Giresun Tarihi Sempozyumu, İstanbul: Giresun Belediyesi Kültür Yayınları.
- Çapa, M. (2000). XX. Yüzyılın İlk Yarısında Şebinkarahisar'da Eğitim ve Nüfus. Şebinkarahisar I. Tarih ve Kültür Sempozyumu, İstanbul: Şebinkarahisar Belediyesi Yayınları.
- Emecen, M. F. (2005). Doğu Karadeniz'de İki Kıyı Kasabasının Tarihi. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- ..... (1996). DİA, XIV. İstanbul: TDV Yayınları.
- Fatsa, M. (2008). Osmanlı Vakıfları ve Vakıf Eserleri. Giresun: Giresun Belediyesi Yayınları,

- ..... (2010). XV. ve XVI. Yüzyıllarda Giresun. Giresun: Bilge ajans,
- Haçkallı, A. (2013). Fetih ve iskân Döneminde Ordu Giresun Yöresinde Fakılar, Geçmişten Günümüze Giresun'da Dini ve Kültürel Hayat Sempozyumu. Giresun: İl Özel İdaresi kültür serisi.
- Hızlı, M. (1999). Bursa Sıbyan Mektepleri. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- ..... (2001). Osmanlı Sıbyân Mekteplerinde Okutulan Dersler. Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim, Milletlerarası Kongresi Tebliğleri, İstanbul.
- İnan, K. (1997). Giresun ve Havalisinde Türkmenler. Giresun Tarihi Sempozyumu, İstanbul: Giresun Belediyesi Yayınları.
- İpşirli, M. (2003). Medrese. DİA, XXVIII, İstanbul: TDV Yayınları.
- Kazıcı, Z. (2012). Ana Hatları ile İslam Eğitim Tarihi. İstanbul: M.Ü İlahiyat Fak Yayınları.
- Kodaman, B. (1999). Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi. Ankara: TTK Yayınları.
- Komiyon, Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi. (1986). İstanbul: Akçağ Yayınları.
- Öztürk, C. (2000). İdadi. DİA, XXI, İstanbul: TDV Yayınları.
- (2008). Rüşdiye. DİA, XXXV, İstanbul: TDV Yayınları.
- Sümer, F. (1992). Tirebolu Tarihi. İstanbul: Etam Matbaası.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1965). Osmanlı Devleti İlmiye Teşkilatı. Ankara: TTK Yayınları.
- Vahapoğlu, M. H. (1997). Osmanlı'dan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okullar. İstanbul: MEB Yayınları,
- Yediyıldız, B. ve Ünal, Ü. (1992). Ordu Yöresi Tarihinin Kaynakları, I-II-III. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Yediyıldız, B. (1985). Ordu Kazası Sosyal Tarihi. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Yıldız, H. (2007). Diyarbekir Vilayetinde Eğitim. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, A. (2013). XIX. Yüzyıldan Cumhuriyete Giresun'da Eğitim ve Öğretim. Yayınlanmamış Doktora Tezi, OMÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Zengin, Z. S. (2002). II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi. Ankara: Akçağ Yayınları.





## Cumhuriyet Döneminde Rize Türk Ocakları (1924-1931)\*

Received/Geliş: 04/05/2017

Sinan BAŞARAN\*\*

Accepted/Kabul: 17/05/2017

### Öz

Bu çalışma, Cumhuriyet döneminde Rize vilayetinde bulunan Türk Ocaklarını konu almaktadır. Vilayette üç yerde Türk Ocağı açılmıştır. Bunlar; Merkez, Atina (Pazar) ve Hopa ilçeleridir. Bu ocaklar hakkında edinilen bilgiler sınırlı olup daha ziyade Rize (Merkez) Türk Ocağına aittir. Diğer iki ocağın faaliyetlerine dair şuan için elde somut bir bilgi yoktur. Bu nedenle çalışmada, Rize Türk Ocağı'nın; Cumhuriyet dönemi Rize'sinin sosyal hayatına olan etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ocakların, 1931 yılında kapatılmalarının ardından CHF'ye (Cumhuriyet Halk Fırkası) aktarılan mal varlıklarına da bu araştırmada yer verilmiştir. Mevcut bilgiler ışığında Rize Türk Ocağı'nın çok aktif olmadığı, yapılan devrimleri desteklediği ve şube üyelerinin CHF'li ya da bu partiye yakın kişilerden oluştuğu sonuçlarına varılmıştır. Hopa ve Pazar Türk Ocaklarının asgaride olsa belirli bir faaliyet içinde buldukları varılan bir diğer sonuçtur. Araştırmada; gazete ve arşiv belgelerinin yanı sıra birincil ve ikincil kaynaklardan da yararlanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Rize, Hopa, Pazar, Türk Ocağı, CHF.

---

\* Bu çalışma, yazarın "Rize Siyasi Tarihi 1923-1950" (Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon 2017) adlı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, sinan.basaran@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5465-0859.

## Rize Türk Ocakları (Turkish Societies) In The Republican Period (1924-1931)

### Abstract

This study deals with “Türk Ocakları” (Turkish Societies) in the Rize province in the Republic period. The societies were founded in three districts of the province. These districts are the center, Athens (Pazar) and Hopa. The obtained information about these societies is limited and mostly belongs to “Rize (Center) Türk Ocağı”. There is not any tangible information on the activities of the other two societies. For this reason, the effects of “Rize Türk Ocağı” on the social life of Rize during the Republic period have been tried to be revealed in the study. The assets of the societies transferred to the CHF (Republican People's Party) after their closure in 1931 have been also included in the study. It has been concluded that “Rize Türk Ocağı” was not very active and supported the revolutions, and that its members were also supporters of CHF or those who were close to the party. Another result obtained from the study is that “Hopa and Pazar Türk Ocakları” were engaged in some activities even at a minimum level. In the study; newspapers and archives as well as primary and secondary sources were utilized.

**Keywords:** Rize, Hopa, Pazar, Türk Ocağı, CHF

## Giriş

20. yüzyıl başlarında Türk milliyetçiliği esası üzerinde kurulan en önemli teşkilat hiç şüphesiz Türk Ocakları'dır (Hacaloğlu, 2000: 48). Ocaklar, milli varlığı tehlikede görerek, İmparatorluk'tan çok, Türkleri kurtarmak gerektiğine inanan Türk gençleri ve aydınlarının bir hayat hamlesi ile ortaya koydukları bir cemiyet olarak karşımıza çıkmaktadır (Sarınay, 1994: 120).

Türk Ocağı, II. Meşrutiyet Devri'nde, kuruluş sırasına göre, Türk Derneği (Kasım 1908) ve Türk Yurdu (Ağustos 1911) isimli ve aynı görüşleri benimseyip savunan milliyetçi derneklerin üçüncüsüdür. Türk Derneği yerini Türk Yurdu'na, Türk Yurdu da yerini Türk Ocağı'na bırakmıştır (Akyüz, 1986: 201). 1912'de yayımlanan Türk Ocağı Esas Nizamnamesinde Ocağın kuruluş tarihi, 25 Mart 1912 olarak belirtilmektedir<sup>1</sup> ve ilk başkanı Ahmet Ferit'tir. Kısa süre sonra da başkanlığa Hamdullah Suphi (Tanrıöver) geçmiştir (Akyüz, 1986: 202).

Açılışından hemen sonra yurt genelinde şubeleşme çalışmalarına başlanmıştır. Ekseriyetle batıda açılan şubelerin sayısı 1913'te 26'ya ulaşmıştır.<sup>2</sup> Ancak I. Dünya Savaşı sonrası devletin işgale uğramasıyla ocakların faaliyetleri 1922'ye kadar durmuştur (Tuncer, Hacaloğlu, Memişoğlu, 1998: 85). 1923 yılı sonunda ocak sayısı 60'ı (Tuncer ve diğer., 1998: 108), Rize Türk Ocağının açıldığı 1924 yılında ise ocak sayısı 112'yi bulmuştur (Türk Yurdu, Teşrin-i Evvel 1340: 79). Ocakların kapatıldığı 1931 yılında ise şube sayısı 264'tür<sup>3</sup> (Tuncer ve diğer., 1998: 380). Millî sınırlar içinde ve dışında günümüze kadar açıldığı tespit edilen ocak sayısı ise 339'dur. (Uzun, 2007: 32).

Açılan ocaklar, Türkler arasında millî bilincin uyanması, Türk kültür ve medeniyetinin açıklığa kavuşturulması, Türk milletinin yükseltilmesi, sosyal, ekonomik ve kültürel yapısının geliştirilmesi amacı uğrunda çalışmıştır (Karaer, 1992: 30-32). Ocakların başlıca faaliyet alanlarına baktığımızda,

<sup>1</sup> Türk Ocağı'nın fiili kuruluş tarihi 20 Haziran 1327 (3 Temmuz 1911), resmi kuruluş tarihi de 12 Mart 1328 (25 Mart 1912) olarak kabul edilmekle birlikte tarihler üzerinde ihtilaflar bulunmaktadır. Konu ile ilgili bk. (Karaer, 1992: 9-12; Tuncer ve diğer., 1998: 9-15).

<sup>2</sup> Mütareke döneminde işgaller sebebiyle tüm ocaklar faaliyetlerine son vermişlerdi. Millî Mücadele'nin kazanılmasından sonra 1922 yılının Ekim ayında şubeler tekrar açılmaya başlamıştır (Tuncer ve diğer., 1998: 21).

<sup>3</sup> Ocakların tam sayısı hakkında elde yeterli bilgi yoktur. Bu yüzden şube sayısı kaynaklarda farklılık göstermektedir.

konferans, müsamere, konser, ders, kurs, yayın, kütüphane, okuma salonları, köylüyü aydınlatıcı etkinlikler, sağlık, sinema, radyo, sergi, balo ve spor olduğu görülür. Bu alanlarda yapılan etkinliklerle hem Milli Mücadele'ye hem de Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen inkılaplara önemli destek verilmiştir<sup>4</sup> (Sarınay, 1994: 223).

1920'lerin sonlarına doğru Türk Ocakları için hayati önem arz eden gelişmeler yaşanmıştır. Ocakların siyasi bir nitelik taşımadıkları, asla siyasetle uğraşmayacakları yasalarda açık bir ilke olarak benimsenmişse de<sup>5</sup> (Akyüz, 1986: 205) 1927'lerden sonra durum değişmeye ve CHF'nin Ocaklar üzerinde etkisi artmaya başlamıştır (Karaer, 1992: 36-37).1931 yılına gelindiğinde Türk Ocakları tüm mal varlığı ile CHF'ye devredilmiştir. Türk Ocaklarının 12 Ağustos 1930'da kurulan SCF'ye (Serbest Cumhuriyet Fırkası) gösterdiği yakınlık, Ocakların CHF'ye devredilmesinde önemli bir etken olmuştur.<sup>6</sup> (Kızılırmak, 2012: 209).

Ocakların bu faaliyetleri CHF çatısı altında açılan Halkevleri ile devam ettirilmiştir. Böylece, Türk bilincinin oluşturulmasında, Türkiye Cumhuriyeti ile birlikte gelen yeniliklerin halka tanıtılmasında çok önemli hizmetleri görülen Türk Ocaklarının faaliyetleri, tekrar kuruldukları 1949 yılına kadar sona ermiştir.

Cumhuriyet döneminde Rize vilayetinde bulunan Türk Ocaklarının konu alındığı bu çalışma daha önce Zehra Arslan tarafından "Rize Türk Ocağı (1923-1931)" adıyla kaleme alınmıştı. Ancak elde edilen yeni bilgiler bu çalışmanın yeniden ele alınmasını gerekli kılmıştır. Arslan'ın yaptığı bu çalışmada; Rize Türk Ocağı'nın bazı faaliyetlerine ve kimi yıllara ait yönetim kurulu üyelerinin adlarına yer verilmiştir. Hopa Türk Ocağı'nın bir döneme ait yönetim kurulu üyeleri belirtmiştir. Ayrıca Rize'deki Türk Ocaklarının CHF'ye devredilme süreçlerinden bahsedilmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında bazı sonuçlara varılmıştır. Ancak varılan bu sonuçların bir kaçı, elde edilen yeni bulgularla birlikte tekrar yorumlanmaya ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca yaptığımız bu çalışmayla Rize Türk Ocağı'nın; Cumhuriyet dönemi

---

<sup>4</sup> Türk Ocakları'nın Milli Mücadele ve Cumhuriyet dönemleri faaliyetleri için bk. (Karaer, 1992: 13-76; Sarınay, 1994: 223-320; Tuncer ve diğer., 1998:71-87)

<sup>5</sup> Siyasetle uğraşmayı reddeden Türk Ocakları, I. Dünya Savaşı sırasında bu prensiplere bağlı kalmalarına rağmen mütareke yıllarında, büyük değişiklikler ve baskılar getiren olayların tesiri ile gerek işgalci kuvvetlere karşı ve gerekse Osmanlı Devleti'ne karşı zaman zaman siyasi eylemlere de girmek zorunda kalmıştır. Mütareke dönemi siyasi faaliyetler için bk. (Akyüz, 1986: 205; Sarınay: 1994: 224-228).

<sup>6</sup> Ocakların kapatılmasının diğer iç ve dış nedenleri için bk. (Akyüz, 1986: 217; Bayraktutan, 1996: 106-109; Güneş, 1999: 11-15; Sarınay, 1994: 320-370).

Rize'sinin sosyal hayatına olan etkileri de ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte bazı yönetim kurulu üyelerinin biyografilerine dair bilgiler dipnot olarak sunulmuştur.

Araştırmada; gazete ve arşiv belgelerinin yanı sıra birincil ve ikincil kaynaklardan da yararlanılmıştır.

## **Rize Türk Ocakları**

### **Ocakların Kuruluşu ve Teşkilatları**

Rize Türk Ocakları; Rize Merkez, Pazar ve Hopa<sup>7</sup> olmak üzere üç şubeden oluşmaktadır. Bunlardan Rize Türk Ocağı 1924 yılında kurulmuştur<sup>8</sup>. Bilinen ilk Ocak heyeti 1926 yılına aittir. 1925 yılı Kasımında yapılan seçim sonrası heyete seçilen kişiler ve görevleri şunlardır: başkan Selahaddin, kâtip Sahil Sıhhiye İdaresi memuru Ahmet, delege Sıhhiye Müdürü Hikmet, sayman ve veznedar Tuzcuoğlu Süleyman,<sup>9</sup> üyeler; Baytar Müdürü Selim, Orta Mektep Müdürü Nihat ve Tahrirat Başkâtibi Hulusi Beyler (Cumhuriyet, 7 Şubat 1926: 4).

1928 yılı Rize Türk Ocağı idaresi ise şu isimlerden oluşmaktadır: başkan Vali Cemil,<sup>10</sup> kâtip 7. A. 3. Tb. Tabibi Gâlib Kenan, delege Eczacı Tevfik,<sup>11</sup> sayman Şehbenderoğlu Behçet, veznedar Kolçakoğlu Sabri,<sup>12</sup>

<sup>7</sup> Bugün Artvin'in bir ilçesi olan Hopa, 1933'e kadar Rize'nin ilçesiydi.

<sup>8</sup> Eldeki belgelerde doğrudan kurulduğu yıl 1924 olarak belirtilmemekle birlikte ilk görünen faaliyet bu yıla aittir. Bk. (Türk Yurdu, Kânûn-ı Evvel 1340: 229) . Ayrıca 1925 yılı Ocak ayı tarihli bir diğer belgede, "Aktif Ocaklar" başlığı altında Rize'nin geçmesi ve önceki yıllarda açık olan ocaklar içinde Rize'nin adının bulunmaması da bu sonucu desteklemektedir. Bk. (Türk Yurdu, Kânûn-ı Sâni 1341: 335).

<sup>9</sup> Tuzcuoğlu Süleyman Bey, 1919'da Rize'de şubesi açılan MHG'nin (Müdafaa-i Hukuk Grubu) ilk yönetim kurulu üyelerindendir. Diğer üyelerle ilgili bk. (Sarıkaya, 2004: 117).

<sup>10</sup> Tam adı Mehmet Cemil'dir. 1886/1887'de (R.1302) Bağdat'ta doğdu. 3 Eylül 1908'de Selanik Valiliğinde maiyet memuru olarak göreve başladı. 4 Temmuz 1911'e kadar bu göreve devam etti. Ardından 1911-1912 arası Ulukışla, 1913-1914 arası Bor, 1914-1915 arası Lapseki, 1915-1916 arası Ayvacık, 1916'da Balya, 1916-1917 arası İnebolu, 1917'de Düzce, 1917-1919 arası tekrar İnebolu, 1920-1922 arası Bafra, 1922'de Boyabat ve 1923'te Hafik ve 1924-1925 arası Bayburt kaymakamlığı yaptı. Boyabat kaymakamlığı sonrası 1922-1923 arası Samsun'da Fransızca öğretmeni olarak bir süre çalıştı. 1925-1927 arası Eskişehir Valisi olarak atandı. 15 Ekim 1927 - 6 Şubat 1929 tarihleri arasında Rize Valiliğini yürüttü. Bu görevde iken 06.02.1929 tarih ve 8/14 No.lu kararname ile vekâlet emrine alındı. 9 Ağustos 1931'de emekli oldu (İçişleri Bakanlığı Arşivi [İBA], Personel Özlük Dosyası).

<sup>11</sup> Eczacı Tevfik Tuna, MHG Rize şubesinin ilk yönetim kurulu üyelerindendir. 1930 ve 1931 yıllarında Halk Fırkası Rize il yönetiminde görev aldı. 1932'de Rize'de açılan halkevinin ilk oluşturulan şubelerinden Temsil şubesinin yönetiminde bulundu. 1934 ve 1935 yıllarında bu kurumun başkanlığına getirildi. 1935'te bu görevinden istifa etti. (B. 1932: 2; Çoruh, 28 Şubat 1935: 3; Çoruh, 4 Nisan 1935: 3; Sarıkaya, 2004: 117).

<sup>12</sup> Sabri Kolçak, 1935 ve 1941 yıllarında CHF Rize Merkez ilçesi yönetim kurulunda görev aldı. 1935'te Rize Halkevi Sosyal Yardım şubesinin yönetiminde ve 1939'da da Belediye Daimi Encümen üyeliğinde bulundu. Ayrıca CHF'nin ikinci seçmenlerindendir. (BCA, 490.01/973.766.2; BCA, 490.01/269.1075.2;

üyeler; Mataracı Mehmet<sup>13</sup> ve Kazancıoğlu İbrahim Beyler (Türk Yurdu, Mayıs 1928: 47). Üyelerden Mehmet Mataracı aynı zamanda CHF Rize merkez il yönetiminin mutemedidir<sup>14</sup> (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi [BCA], 490.01/284.1138.2).

Rize Türk Ocağında başkanlık görevinde bulunan bir diğer kişi, 1946 seçimlerinde Rize'den CHF milletvekili aday adayı olan Millî Eğitim Bakanlığı Seferberlik ve Askerlik Öğretimi Müdür Vekili Reşit Aksoy'dur<sup>15</sup> (BCA, 490.01/316.1296.1). Ancak kendisinin hangi tarihte başkanlık yaptığı tespit edilememiştir.

Hopa Türk Ocağına baktığımızda, 1926 yılında açılmış olması kuvvetle muhtemeldir.<sup>16</sup> O tarihteki başkanı Hüseyin Avni Bey'dir (Rıza, 1926: 2). 1928 yılı Hopa Türk Ocağı idaresini oluşturan isimler ise şunlardır: başkan tüccardan Osmanağaoğlu Nuri (Aksoy), kâtip sâbık Sıhhiye Merkezi sayman ve veznedarı Seyfeddin, delege tüccardan Osmanağaoğlu Cemal,<sup>17</sup> sayman tüccardan Aliefendioğlu Nusret, veznedar Tayyare Cemiyeti saymanı Ziya, üyeler; tüccardan Dağıstanlıoğlu Hamdi ve lise mezunlarından Şevket Beyler (Arslan, 2013: 72; Türk Yurdu, Mayıs 1928: 47). 1931'deki Ocak başkanı ise Nuri Aksoy'dur (BCA, 490.01/636.99.1).

---

BCA, 490.01/276.1108.1; Çoruh, 28 Şubat 1935: 3; Çoruh, 11 Nisan 1935: 4; Rize, 11 Mart 1939: 3; Rize, 14 Birincikânun 1940: 1).

<sup>13</sup> Mehmet Mataracı, Tek Parti Dönemi'nde Rize siyasetinin bir numaralı adamıdır. 1879'da (R.1295) Rize'de doğdu. Eski ve yeni harflerde okuma-yazma bilmesinin dışında herhangi bir tahsili yoktur. Askerlik yapmadı. I. Dünya Savaşı'nda Hopa'ya giden gönüllü birliklere gerekli olan malzemenin deniz yoluyla nakliyesi görevinden bulundu. Bölgenin Ruslar tarafından işgali üzerine İstanbul'a gitti. Burada fırıncılıkla uğraştı. Millî Mücadele Dönemi'nde, Ankara'nın görevlendirilmesi üzerine Rize'ye geri döndü. Millî Mücadeleye, Batum üzerinden deniz yoluyla silah ve cephane nakliyesi görevinde bulundu. Rize'de MHG'nin ve akabinde kurulan CHP'nin kurucu başkanlığını üstlendi. Uzun yıllar Rize'de CHP il başkanlığı görevinde bulundu. Ticaretle ve çiftçilikle uğraştı. Rize'nin sözü geçen eşrafından olan Mehmet Mataracı, 1953 yılı Ağustosunda vefat etti. Rize Tophane Mahallesi'nde bulunan aile kabristanlığına defnedildi. Geniş bilgi için bk. (Başaran: 2017; Taşpınar, 2004: 431-432; Zihnioglu, 2008: 28-30).

<sup>14</sup> Mutemet; CHF genel merkezinden atanan başkanlara denilmektedir. Demokratik olmayan bu uygulamaya 1931 Kurultayı'nda son verilmiştir. Onun yerine il kongresinde seçilen kişinin başkanlığının kabulü uygulaması getirilmiştir. Bununla birlikte Genel Merkez, lüzum görmesi halinde vilayetlere mutemet atama hakkını yine de saklı tutmuştur (CHF, 1931: 17).

<sup>15</sup> Reşit Aksoy, 1900/1901 (R. 1316) yılında İstanbul'da doğdu. Aslen Rizelidir. İstanbul Erkek Öğretmen Okulundan 1922'de mezun oldu. I. Dünya Savaşında iki yıl kadar yedek subaylık yaptı. İstanbul Darüleytam, Rize İdadisi tabii ilimler öğretmenliği, Hopa Yatılı Okulu, Rize Kurtuluş Okulu başöğretmenliği, Van ilköğretim müfettişliği ve ortaokul öğretmenliği görevlerinde bulundu. 1932'de Rize Halkevi açıldığında mevcut şubelerinden Güzel Sanatlar şubesinin yönetim kurulu başkanlığı ve üyeliği görevlerinde bulundu. 1935 sonrası MEB merkez kadrosunda çalıştı. (B., 1932: 5; BCA, 490.1/316.1296.1; Rize, 18 Şubat 1932: 2).

<sup>16</sup> 15 Mart 1926 tarihli Yeni Yol gazetesindeki "Açık Mektup" başlıklı yazı, böyle bir ihtimal uyandırmaktadır. Bk. (Rıza, 1926: 2).

<sup>17</sup> Cemal Aksoy, 1935 yılında CHP Hopa ilçesi yönetim kurulu üyeliğinde bulunmuştur (BCA, 490.01/698.375.1).

Pazar Ocağı 1928'de kurulmakla birlikte<sup>18</sup> (Türk Ocakları, 1930: 32), heyet üyelerine dair ulaşılabilen herhangi bir bilgi mevcut değildir.

Türk Ocakları, Cumhuriyet döneminde, ilki 1924'te olmak üzere 7 kurultay gerçekleştirmiştir.<sup>19</sup> Eldeki bilgilere göre bu kurultaylardan bazılarında Rize Türk Ocaklarını temsil eden kişiler şunlardır: 1927'de Rize'yi Ali Bey ve Hopa'yı Ragıp Bey (Türk Ocakları, 1928: 158; Üstel, 2010: 252-253); 1928'de Rize'yi Şevket Bey ve Pazar'ı Fuat Bey (Türk Ocakları, 1930: 4); 1931'deki son kurultayda Rize'yi Fuat Bey ve Pazar'ı Süreyya Fehmi Bey temsil etmiştir. Bu son kurultaya Hopa temsilcisi Rıfat Bey katılmamıştır (BCA, 490.01/83.308.1).

Türk Ocakları Merkez Heyeti 1928'de Ocak müfettişleri ve teftiş mıntıkaları oluşturmuştur. Rize, oluşturulan Şimal Müfettişliği içinde yer almıştır ve bu bölgenin müfettişliğine Zonguldak Mebusu Ragıp Bey atanmıştır (Arslan, 2013: 72; Türk Ocakları, 1930: 29; Türk Yurdu, Mayıs 1928: 44).

### Ocakların Faaliyetleri

Rize Türk Ocağı, 1925'te aktif ocaklar arasında görünse de (Türk Yurdu, Kânûn-ı Sâni 1341: 335), Ocağın kayıtlara yansıyan faaliyetleri pek azdır. Bilinen ilk faaliyeti Ziya Gökalp'in ölüm yıl dönümü münasebetiyle 1924 yılında yayımlanmış olduğu taziye mesajıdır. Mesaj şu şekildedir:

*Türk'ün büyük mütefekkeri ve millî mürşidi Ziya  
Gökalp'in üfûl-i ebedisi [sonsuz dek olan ölümü] bir tîr-i  
zehrîn [çok acı bir ok] gibi yüreklerimize saplanmıştır.  
Memleketimizde derin bir ilim ve fazilet boşluğu daha açan  
bu elim ziyâ'dan [kaybolma] dolayı bunun [bugün] Türkleri  
muhtac-ı taziye görürüz. Yekdiğerimizi teselliye takat var mı?  
(Arslan, 2013: 73; Türk Yurdu, Kânûn-ı Evvel 1340: 229).*

Rize Türk Ocağının faaliyetlerine dair eldeki bilgilerin çoğu 1926 yılına aittir. Buna göre, 1925'in son ayında yapılan kongreyle 1926 yılının yeni idare kurulu seçilmiştir. Seçilen kurul hemen çalışmalara başlamış ve ilk olarak ocağın spor heyetini kurmuştur. Gençlerden müsamere ile musiki heyetleri

<sup>18</sup> Pazar Türk Ocağının kuruluş tarihi net olarak bilinmemekle birlikte, eldeki veriler değerlendirildiğinde 1 Nisan 1927-31 Mart 1928 tarihleri arasında kurulduğu anlaşılmaktadır.

<sup>19</sup> İlk kurultayların her yıl yapılması öngörülmüşse de 1928'den sonra iki yılda bir yapılmasına karar verilmiştir. Bu yüzden 1924, 1925, 1926, 1927, 1928 ve 1930'da olmak üzere altı kurultay toplanmıştır. Ocakların CHF'ye devredilme kararı ile son kurultay bir yıl önce yani 1931'de yapılmış ve böylece toplam 7 kurultay gerçekleştirilmiştir.



oluşturulmuş ve hemen musiki derslerine başlanılmıştır. İlk müsamere 8 Ocak'ta verilmiştir (Aydın, 1926: 13; Cumhuriyet, 7 Şubat 1926: 4). Sonraki tarihlerde de çeşitli müsamereler düzenlenmiştir. Ayrıca Rize Türk Ocağında imkânlar ölçüsünde bir de kütüphane kurulmuştur (Tuncer ve diğer., 1998: 185, 197). Aynı yıl İzler mecmuasında “Rize’de Hayat” başlığı ile yayımlanan bir yazıda Rize Türk Ocağının faaliyetleriyle ilgili şöyle denilmektedir:

(...) *Akşamın sessizliğine rağmen ocakta celb-i dikkat [dikkat çekici] bir hayat vardı. Gençler hareketli, gayretli, faal görünüyorlardı. Musiki şubesi evinde çalışıyor, bir takım gençler müsamerelerle uğraşıyorlardı. Dans salonunda medeni hayatın yeni oyunları, ihtiyarları bile hayata, ocağa ısındırıyordu. Kütüphanede mütalâaya [okumaya] dalan ihtiyar, genç birçok zevat bulunuyordu. Demek asrî hayat tam manasıyla almış yürümüştü (...)* (Yekta, 1926: 16).

Görüldüğü üzere Ocağın pek çok kolu faal olarak çalışmaktadır. Yine bu faaliyetlerin yanı sıra ocakta balolar da düzenlenmektedir (Karaer, 1992: 171).

Cumhuriyet devrimlerini benimseyen ve uygulayan Rize Türk Ocağı, 1927 yılında kılık-kıyafete dair önemli bir karara öncülük etmiştir. Türk Ocağının önerisiyle İl Genel Meclisi, Rize’de peçe takılmasını, zıpka<sup>20</sup> ve mintan gibi gayri medeni diye adlandırdığı kıyafetlerin giyilmesini yasaklamıştır (Cumhuriyet, 12 Şubat 1927: 2). Aynı yıla ait bir başka faaliyet, Mustafa Kemal Paşa’nın Büyük Nutku’nu okuması sebebiyle gazeteye yansıyan Gazi’ye övgü ve bağlılık mesajıdır. Hâkimiyeti Milliye’de yayımlanan mesaj şu şekildedir: “Bir meş’ale-i ilâhi [aydınlatici ilâh] olan dehânızın rehğüzârımıza [gececek yol] açtığı geniş ve nurlu yolda yürümeye ant eden ve aziz mürşidinin feyzdar ilham kaynağından kuvvet alan gençlik Ulu Gazi’nin yüksek kudretkârlığı önünde hürmetle eğilir ve selâmlar” ([Rize] Türk Ocağı, 10 Teşrîn-i Sâni 1927: 1).

Ocakların önemli faaliyet alanlarından birisi de spordu. 1926 yılında Rize Türk Ocağı Spor şubesi idare heyeti seçiminde genel kaptanlığa mühendis yardımcısı Fuat Bey seçilmiştir. Spor faaliyetlerinin başında futbol gelmekteydi. Ocakta futbol dışında farklı spor dallarıyla da ilgileniliyordu. Ocak, 1926’da kendi imkânlarıyla belediye bahçesinde bir tenis kortu

---

<sup>20</sup> Karadeniz kıyısında giyilen dar paçalı pantolon.

yaptırmıştır. Yeniay dergisinde çıkan “Türk Ocağı Spor Şubesi” başlıklı yazıda bu tenis kortuyla birlikte Rize’de ilk defa gençlere saha temin edilmiş olduğu belirtilmektedir (Aydın, 1926: 13). Bunun yanında önemli günlerde spor gösterileri de düzenlenmiştir. Boksla da ilgilenen ocağın faaliyetleri 1929 yılı sonlarına doğru iyice zayıflamıştır (Mahi, 1931: 1). Kapatıldığı 1931 yılında il dâhilindeki ocaklarda esaslı bir spor teşekkülü kalmamıştı (BCA, 490.01/65.246.1; BCA, 490.01/79.293.2). Rize vilayet gazetesinde yayımlanan bir yazıda konuya dair şöyle denilmektedir:

*Bir zamanlar sporda, az çok bir varlık gösteren bu teşekkül, bilâhare mahiyetinden ve gayesinden sapmış, kuvvet ve kudretini kaybetmiş, son seneler zarfında bütün faaliyeti, spor namına bir iki müsamere vermekten, boks ve futbolla alakadar olmaktan ibaret kalmıştı ve Türk Ocaklarının kapatılması üzerine de hiçbir iz bırakmadan silinip gitmişti* (Mahi, 1931: 1).

Türk Ocaklarının üzerinde durduğu hususlardan biri de Türkiye sınırları içerisinde yaşayan insanların Türkçe konuşması gerekliliğiydi. 1926 yılı Türk Ocakları Üçüncü Kurultayı’nda ve yine sonraki bazı kurultaylarda bu yönde çok keskin konuşmalar yapılmıştı. Hatta Bursa’da Türk Ocağının programı gereğince belediye, halkın Türkçe dışında başka bir dil konuşmasını yasaklamış ve yasağa uymayanları cezalandırma kararı almıştı (Karaer, 1992: 48-51). Yine Trabzon’da Rumca ve Lazcayla mücadele için bazı çalışmalar yapılmaya başlanmıştı. 1926 yılında Trabzon’da yaygınlaşan bu yöndeki çalışmanın bir benzerinin de Hopa Türk Ocağında başlatılmasına dair bir gazete yazısı yayımlanmıştı. Yeniay gazetesinde “Açık Mektup” başlığı ile çıkan bu yazıda, Türkçenin önemi vurgulanarak, ocağın bölgede Lazca ile mücadele etmesi ve Türkçeyi halka öğretmesi hususunda çalışma yapması istenmişti (Rıza, 1926: 2).

Rize Türk Ocaklarının çalışmalarına dair elimizde fazla bilgi olmamakla birlikte ocakların bütçeleri incelendiğinde bizlere bir takım fikirler vermektedir. Kıyas yapabilmek adına bölgedeki diğer bazı ocakların da yer aldığı 1927-1928 yıllarına ait bütçeler şu şekildedir (Tuncer ve diğer., 1998: 284-293; Türk Yurdu, Mart 1928b: 64-66):

**Tablo 1:** 1927-1928 Yılı Bazı Türk Ocaklarına Ait Bütçeler

Ocak Adı	1927 Yılı Bütçesi	1927 Yılı Bütçesi
Rize	2.300	-
Pazar	-	1.960
Hopa	2.025	776
Artvin	2.374	-
Erzurum	1.500	-
Trabzon	2.361	5.200
Of	300	1.310

Tabloda görüldüğü üzere, Rize'deki Türk Ocaklarının bütçeleri çevre ocaklarıyla kıyaslandığında aşağı bir çizgi göstermemektedir. Ayrıca ilgili yıllara ait ülkedeki tüm ocakların bütçelerine bakıldığında Rize Türk Ocağının bütçesi pek çoğundan fazladır<sup>21</sup> (Tuncer ve diğer., 1998: 284-293).

Diğer iki ilçe ocaklarının faaliyetlerine dair bir bilgiye rastlanmamıştır. Sadece Hopa Türk Ocağının, 1928 yılı Şubat ayında yaptığı dernek toplantısını merkeze bildiren ocaklar arasında yer aldığı anlaşılmaktadır (Arslan, 2013: 73; Türk Yurdu, Mart 1928a: 55).

Rize Türk Ocaklarının asgaride olsa faaliyette buldukları muhakkaktır. Zira yeterli kaynağa ve faaliyetlerini yürütecek bir mekâna sahip olmayan bölgelerde ocak açılmasına izin verilmemesi<sup>22</sup> (Türk Ocakları, 1930: 32), faaliyetleri ve imkânları iyice zayıflayan ya da Ocak Yasası'na aykırı hareket eden ocakların kapatılması<sup>23</sup> (Türk Ocakları, 1930: 31) gibi hususlar

---

<sup>21</sup> Ancak sadece il merkez ocak bütçeleri dikkate alındığında Rize'nin ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Ocak bütçeleri için bk. (Tuncer ve diğer., 1998: 284-293).

<sup>22</sup> 1928 senesi kurultayında Pazar, Çölemerik, Hendek, Silvan, Çemişgezek'te ocak açılmasına izin verilirken; Mesudiye, Gümüşhane, Malkara, Erhuy, Lice, Suşehri, Hasankale, Gümüş Hacıköy, Şerefli Koçhisar, Demirköy, Akdağ Madeni, Daday, Ilgaz, Büyük Çekmece, Honaz, Köşk, Şarlı, Pazarlık kasaba ve nahiyelerine, ocağın hayat ve inkişafı için yeterli derece müsait bir yere ve kaynaklara sahip olmadıkları gerekçesiyle müsaade edilmemiştir (Türk Ocakları, 1930: 32).

<sup>23</sup> Tosya Ocağının teftişi neticesinde bu ocak heyetinin Ocak Yasası'nın amaçları dışına çıkarak farklı gayeler için çalıştığından ve yerlerine yeni heyetin seçilmesine imkân bulunmadığından dolayı ocak kapatılmıştır. Yine iki defa yapılan teftiş neticesinde Cebelibereket Ocağının faaliyet için yeterli araçlara sahip olmadığı anlaşıldığından; Arapkir, Orhangazi, Balye ocakları da yeterli derecede faaliyet gösteremediğinden kapatılmıştır (Türk Ocakları, 1930: 31).

dikkate alındığında, Rize Türk Ocaklarının tüm ocakların kapatıldığı 1931 yılına kadar açık kalması bunun bir göstergesidir.

### **Ocakları Kapatılması, Menkul ve Gayri Menkullerinin CHF'ye Devredilmesi**

Türk Ocakları, 10 Nisan 1931'de yaptığı olağanüstü kurultayda ocakların kapatılması ve tüm mal varlıklarının CHF'ye devredilmesi kararını almak zorunda kalmıştır. CHF Merkez İdare Heyeti, alınan bu kararın ardından vilayetlerden, merkez ve kazalardaki ocakların; mal varlıklarının, alacak ve borçlarının bildirilmesini; akabinde yayımlanan talimatnameye göre gayrimenkullerin satılmasını veya ihtiyaç olması halinde ocak eşyalarının parti binalarında kullanılmasını istemiştir (BCA, 490.01/107.426.1). Böylece tüm yurttaki ocakların mallarının satışı ve CHF'ye devri süreci başlamıştır. Daha öncesinde bazı Türk Ocaklarına emvâl-i metrûkeden (terkedilmiş mallardan) bina temin edilmişti<sup>24</sup> (Karaer, 1992: 24-25). Karaer (1992), bina temin edilen ocaklar arasında Rize Türk Ocağını göstermekteyse de (s. 25) Ocakların mal varlıklarının CHF'ye devri esnasında ne Merkez Ocağının ne de diğer ilçe ocaklarının kendilerine ait binaları vardı. Dolayısıyla üç ocak da kiralık binalarda faaliyet göstermekteydi (BCA, 490.01/107.426.1). Rize Merkez Türk Ocağının parti tarafından teslim alınan başlıca eşyaları bozuk bir Baltık marka radyo, bir tenis takımı, gramofon, yazıhane, Mustafa Kemal'in büyütülmüş bir fotoğrafı, abajurlu iki adet asma lamba, hazeran<sup>25</sup> sandalye, saat, masa ve perde olup tüm bu eşyaların tahmini bedelleri 366 liraydı. Eşyaların da Rize CHF binasında kullanılması talep edilmiştir. Ocağın mevcut parası ise 56 liraydı (BCA, 490.01/65.246.1). Kapatılan ocakların -varsahesaplarındaki paranın parti hesabına karıştırılmamasına ve CHF Merkez İdare Heyeti Başkanlığına gönderilmesine dair vilayetlere genelge yazılmışsa da (BCA, 490.01/76.282.1) bahsi geçen 56 lira Rize CHF İdare Heyeti tarafından merkez parti binasının inşasında kullanılmıştır (BCA, 490.01/65.246.1).

Hopa Türk Ocağında ise teslim alınan eşyanın bedeli 1.270 lira olarak tespit edilmişti. Ancak parti idare başkanlığı biçilen bu değer, eşyaların bugünkü karşılığının olmadığını, eşyaları gerçek değerinin 270 lira civarında olduğunu belirtmiştir. Bunlar bozuk bir radyo, 14 takım sinema filmi ve

<sup>24</sup> Hükümetin 1924 yılında, Türk Ocaklarına, emvâl-i metrûkeden bedeli mukabilinde bina teminine dair aldığı bu karar için bk. (BCA, 30.18.1.1/10.33.16).

<sup>25</sup> Sandalye yapımında kullanılan bir tür kamış.

makinesi, yazıhane, sandalye, masa, asma saat, kumaş, perde gibi eşyalardı. 54 lira kıymetinde kitap ve bir de kütüphanesi bulunmaktaydı (BCA, 490.01/65.246.1). Bu eşyaların hepsi Hopa CHF teşkilatına devredilmiştir (BCA, 490.01/67.255.2). Devredilen eşyaların bir kısmı zayi olmuş ve bir kısmı satılmıştır. Satılan eşyaların parası da kapatılan ocağın başkanı Nuri Bey'in söylemesine göre tahsil edilememiştir (BCA, 490.01/636.99.1). Ocağın bozuk olan radyosu, daha sonra parti tarafından Hopa İlkokulunun müzesine bağışlanmıştır (BCA, 490.01/67.255.2). Ocağın toplanmasına imkân görülmeyen 706 lira üye alacağına karşılık 456 lira borcu vardı. Bu borcun, 283 lirası bina kirası, 105 lirası hademe ücreti ve 68 lirası dinamo bedeliydi (BCA, 490.01/65.246.1).

Pazar Türk Ocağının teslim alınan eşyalarının tahmini bedeli de 92 liraydı ve başlıca eşyaları gramofon, yazıhane, sandalye, masa, saat, yazı takımı ve perdeden ibaretti. Aynı şekilde eşyaların parti binasında kullanılması istenmişti. Ayrıca Ocağın 160 lira borcu vardı. Bunun 75 lirası kira ve 85 lirası da hademe ücretiydi. Buna karşılık 548 lirası üyelere tahsil edilemeyen ve 125 lirası özel idarenin yardım amaçlı koyduğu ödenek olmak üzere toplam 673 lira alacağı bulunmaktaydı (BCA, 490.01/65.246.1).

CHF genel merkez heyeti bu dönem vilayetlerdeki ocaklardan topladığı paralarla borçlu olan ocakların borçlarını kapatmayı düşünmüştür (BCA, 490.01/107.426.1). 1934 yılına gelindiğinde Hopa Türk Ocağının 180 lirası kira ve 60 lirası da eşya bedelinden olan toplam 240 lira borcu kaldığı Genel Merkeze bildirilmişse de (BCA, 490.01/67.254.2), 19 Mayıs 1935 tarihli komisyon tutanağına göre Hopa'nın yukarıda daha önce de belirttiğimiz 283 lira kira borcu gözükmüyordu. Bu meblağla birlikte Hopa Türk Ocağının 68 lira olan dinamo borcunun ve Pazar Türk Ocağının 75 lira olan kira borcunun ödenmesine karar verilmiştir (BCA, 490.01/83.308.1).

Tüm bunların yanında İl Özel İdare tarafından yarısı CHF Hopa Teşkilatı'na yarısı da Hopa Türk Ocağına ait olmak üzere toplam bedeli 500 liralık bir arsa bağışlanmıştı (BCA, 490.01/65.246.1). 30 metre uzunluğunda 20 metre genişliğinde ve iskeleye yakın şose üzerindeki bu arsa 1930 yılında Halk Partisi ile Türk Ocağını içine alacak bir bina yapılması için yarı yarıya bu iki kuruma verilmişti (Rize, 4 Şubat 1932: 4). Parti merkezi bu arsanın satılmasını, ocağın hissesine düşen 250 liralık kısmın merkeze gönderilmesini istemiştir (BCA, 490.01/65.246.1). Ancak hukuki bir durum yüzünden arsa

partie devredilememiştir<sup>26</sup> Rize, 4 Şubat 1932: 4). Daha sonra İl Özel İdare bu bağıştan vazgeçmeyi düşünmüştür. Özel İdarenin bu tutumu, CHF Merkez İdare Kurulunda memnuniyetsizlik yaratmıştır (BCA, 490.01/65.246.1). Sonuç olarak merkezin talep ettiği şekilde satış gerçekleştirilmemiş olmakla birlikte, 31 Ocak 1932 tarihli İl Genel Meclis toplantısında Türk Ocağının hissesi Hopa’da yeni bir parti binası yapılmak üzere CHF’ye bağışlanmıştır (Rize, 4 Şubat 1932: 4; Türk Yurdu, 1963: 62).

### Sonuç

Türk Ocakları Rize’de; 1924-1931 tarihleri arasında Merkez, Hopa ve Pazar olmak üzere üç şubede faaliyet göstermiştir. Bu ocakların genel durumu değerlendirildiğinde pek faal olmadıkları söylenebilir. Ancak faaliyetleri ve imkânları iyice zayıflayan ocaklar kapatılırken Rize Türk Ocaklarının tüm ocakların kapatıldığı 1931 yılına kadar açık kalmaları asgaride olsa belirli faaliyette bulduklarını göstermektedir.

Rize (Merkez) Türk Ocağının faaliyetleri değerlendirildiğinde, Cumhuriyet devri yeniliklerini desteklediğini ve bu yeniliklerin toplum hayatına mal edilmesi hususunda -en azından bazı dönemler- aktif çalıştığını söylemek mümkündür. Özellikle 1926 yılı çalışmalarına bakıldığında, ocağın kişilere entelektüel bir ortam sunduğu ve ocakta Cumhuriyet Dönemi’nde hedeflenen modern hayatın unsurlarının oluşturulduğu görülür. Bunun yanında ocağın faal bir spor şubesi bulunmaktadır. Bu şube futbol başta olmak üzere boks ve tenis gibi farklı sportif faaliyetlerle de ilgilenmiştir. Önemli günlerde spor gösterileri düzenlemiştir. Rize’de ilk spor sahasının oluşturulmasında ocağın önemli bir rolü vardır. Ancak ocağın diğer alanlarda olduğu gibi spor faaliyetlerinde de son yıllarda pek bir varlık göstermediği hatta sadece isimden ibaret kaldığı anlaşılmaktadır.

Rize’deki ocakların dikkat çeken bir yönü, oluşturulan yönetimlerde devlet görevlilerinin yer almasıdır. Özellikle Merkez Ocağının 1928 yılı idare heyeti başkanının vali olması ocağın Küçükuşurlu’nun (2012) ifadesiyle, “yarı resmi kuruluş” (s.145) gibi çalıştığının bir işaretidir. Bunun yanında yönetiminde bulunan bazı kişilerin, yönetimde buldukları dönemde ya da sonraki yıllarda CHF’de görev almış olmaları; CHF’nin Rize Türk Ocakları

<sup>26</sup> Hukuki durum şuydu: Tapu memuru huzurunda vazgeçme işlemi yapılmadan Türk Ocağı lağvedilmişti. Bu yüzden İl Daimi Encümeni arsanın firkaya ait kısmı için ferağ muamelesinin yapılmasını ve Ocağa ait işlemin de ertelenmesine karar verdi. (Rize, 4 Şubat 1932: 4).

üzerinde etkili olduğunun göstergeleridir. İdare heyetini oluşturan diğer şahısların mesleklerine bakıldığında ocakların buldukları bölgede saygın bir yerlerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Üç ocağın da kendilerine ait bir binası bulunmadığından, faaliyetlerini kiralık binalarda gerçekleştirmişlerdir. 1931’de ocakların kapatılmasının ardından üç şubenin mefruşatı buldukları merkezlerdeki CHF parti binalarına aktarılmıştır. Hopa Türk Ocağının ilçe parti binasına devredilen eşyaların bir kısmı zayi olmuş ve bir kısmı satılmıştır. Satılan eşyaların parası da tahsil edilememiştir. Rize Türk Ocağı’nın mevcutta bulunan parası parti il binasının inşasında kullanılmıştır. Hopa ve Pazar Ocaklarının alacakları borçlarından fazla olmasına rağmen bu alacaklar tam olarak tahsil edilememiş ve borçları Genel Merkez tarafından ödenmiştir. Hopa Türk Ocağı ile Hopa CHF ilçe teşkilatına ait bulunan ortak arazi de ilçede parti binası yapmak kaydıyla İl Genel Meclis kararıyla CHF’ye devredilmiştir.

## Kaynakça

### 1. Arşiv Kaynakları

#### 1.1. Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA)

- 30.18.1.1/10.33.16.  
 490.01/65.246.1.  
 490.01/67.254.2.  
 490.01/67.255.2.  
 490.01/76.282.1.  
 490.01/79.293.2.  
 490.01/83.308.1.  
 490.01/107.426.1.  
 490.01/269.1075.2.  
 490.01/276.1108.1.  
 490.01/284.1138.2  
 490.01/316.1296.1.  
 490.01/422.1753.1.  
 490.01/636.99.1.  
 490.01/973.766.2.

#### 1.2. Diğer Arşiv Kaynakları

İçişleri Bakanlığı Arşivi (İBA)

### 2. Kitaplar, Gazeteler, Tezler ve Makaleler

- Akyüz, K. (1986). Türk Ocakları. *Belleten*, (196), 201-228.  
 Arslan, Z. (2013). Rize Türk Ocağı (1924-1931). *Türk Yurdu*, 33 (309), 72-74.  
 Aydın, İ. (Kânûn-ı Evvel 1926). Türk Ocağı Spor Şubesi. *Yeniay*, (2), 13.  
 B., M. (18 Şubat 1932). Halk Evleri ve Gençlik. *Rize*, 1-2.  
 ----- (7 Temmuz 1932). Fırka Binasında Bir İçtima. *Rize*, 4-5.  
 Başaran, S. (2017). *Rize Siyasi Tarihi (1923-1950)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.  
 Bayraktutan, Y. (1996). *Türk Fikir Tarihinde Modernleşme, Milliyetçilik ve Türk Ocakları 1912-1931*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.  
 Bir Aylık Ocak Haberleri. ( Mart 1928a). *Türk Yurdu*, (196-2), 55.  
 Bir Aylık Ocak Haberleri. (Mart 1928b). *Türk Yurdu*, 21-1 (197-3), 64-66.  
 Bir Aylık Ocak Haberleri. (Mayıs 1928). *Türk Yurdu*, (199-5), 44-48.  
 C. H. Partisi Rize Merkez Kazası 940 Yılı Umumi Kongresini Yaptı. (14 Birincikânun 1940). *Rize*, 1.  
 CHF. (1931). *CHF Nizamnamesi ve Programı*. Ankara: TBMM Matbaası.  
 Fırka Kongraları. (28 Şubat 1935). *Çoruh*, 3.  
 Güneş, G. (1999). Serbest Cumhuriyet Fırkası Döneminde Türk Ocakları ve Siyaset. *Toplumsal Tarih*, (65), 11-15.  
 Hacıoğlu, Y. (2000). *Türk Ocakları Yüzyıllığı*. Ankara: Türk Yurdu Yayınları.  
 Halkevi Reisliği. (4 Nisan 1935). *Çoruh*, 3.  
 Halkevinde. (11 Nisan 1935). *Çoruh*, 4.  
 Karaer, İ. (1992). *Türk Ocakları 1912-1931*. Ankara: Türk Yurdu Neşriyatı.



- Kızılırmak, A. (2012). *Askeri ve Siyasi Yönleriyle Kazım Özalp*. Ankara: TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları.
- Küçükkuşurlu, M. (2012). *Türk Siyasi Tarihinde Erzurum (1923-1950)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Mahi, A. (15 Teşrin-i Evvel 1931). Rize ve Spor, *Rize*, 1-2.
- Rıza, C. (15 Mart 1926). Açık Mektup, *Yeniyol*, 2.
- Rize Türk Ocağı. (7 Şubat 1926). *Cumhuriyet*, 4-5.
- Rize’de Teceddüd Hareketleri. (12 Şubat 1927). *Cumhuriyet*, 2.
- Sarıkaya, M. (2004). *Millî Mücadele Döneminde Rize*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Sarınay, Y. (1994). *Türk Milliyetçiliğinin Tarihi Gelişimi ve Türk Ocakları 1912-1931*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Şuun. (Teşrin-i Evvel 1340). *Türk Yurdu*, 1 (1), 79.
- Şuun. (Kânûn-ı Sâni 1341). *Türk Yurdu*, 1 (4), 335.
- Taşpınar, A. (2004). *Rize Tarihi*. Rize: Rize Ticaret Borsası.
- Taziyetler. (Kânûn-ı Evvel 1340). *Türk Yurdu*, 1 (3), 229.
- Tuncer, H; Hacaloğlu, Y. ve Memişoğlu, R. (1998). *Türk Ocakları Tarihi (Açıklamalı Kronoloji 1912-1931)*. 1, Ankara: Türk Yurdu Yayınları.
- Türk Ocağı. (10 Teşrin-i Sâni 1927). Gazimizin Hitabesi ve Gençliğin Hissiyatı. *Hâkimiyet-i Milliye*, 1.
- Türk Ocakları. (1928). *1927 Senesi Kurultay Zabıtları*. Ankara: Türk Ocakları Merkez Matbaası.
- Türk Ocakları. (1930). *1928 Senesi Kurultay Zabıtları*. Ankara: Türk Ocakları Merkez Matbaası.
- Türk Ocaklarının Halk Fırkasına Devrettiği Ocak Binaları. (1963), *Türk Yurdu*, (301), 57-63.
- Uzun (Baboğlu), M. (2007), Kuruluşundan Günümüze Türk Ocağı Şubeleri. *Türk Dünyası Araştırmaları*, (168), 31-50.
- Üstel, F. (2010). *Türk Ocakları (1912-1931)* (3. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Vilâyet Umumi Meclisi. ( 4 Şubat 1932). *Rize*, 4.
- Yekta. (16 Haziran 1926). Rize’de Hayat. *İzler*, (15), 16.
- Yeni Mebus İntihabı Münasebetiyle C.H. Partisince Tespit Edilen Müntehibi Sani Namzetleri. (11 Mart 1939). *Rize*, 3-7.
- Zihnioğlu, A. (2008). *Bir Yeşilin Peşinde* (6. Baskı). Ankara: TÜBİTAK Yayınları.

## Ekler



**Fotoğraf 1:** 1928 Yılı Rize Türk Ocağı Başkanı Rize Valisi Mehmet Cemil Bey (İBA, Personel Özlük Dosyası).



**Fotoğraf 2:** Türk Ocakları Spor Şubesi Genel Kaptanı Fuat Bey -1926- (Aydın, 1926: 13).



**Fotoğraf 3:** Rize Türk Ocağı Başkanlarından Reşit Aksoy (BCA, 490.01/316.1296).



**Fotoğraf 4:** Rize Türk Ocağı 1928 Yılı Yönetim Kurulu Üyelerinden Mehmet Mataracı (BCA, 490.01/422.1753.1).



## Bir Türk Subayının Raporuna Göre Mübadelenin Yunanistan'daki Yansımaları

Received/Geliş: 31/05/2017

Kürşat KURTULGAN\*

Accepted/Kabul: 13/09/2017

### Öz

Göç, temelinde hayatta kalma ve geçim kaygısı yatan ve bir yerden bir başka yere taşınma durumunu ifade eden toplumsal bir olaydır. Tercihen olmayan ve zorunluluklardan dolayı meydana gelen göçler dışarıdan büyük bir dram gibi görülebilir. Oysa göçler sadece sorunlara değil, bazı çözümlere de kapı aralamaktadır. Bu yönü ile toplumların olgunlaşmasında ve yeni başlangıçların yaşanmasında önemli bir rolü vardır. Önemli olan bu hareketliliği avantaja dönüştürebilmektir. Bu yönü ile Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu yıllarda Yunanistan ile arasında gerçekleşen mübadele son derece önemlidir.

Araştırmamıza konu olan mübadele ile hem Türkiye Cumhuriyeti ve hem de Yunanistan Ulus devlet olma yolunda bu göç hareketinden faydalanmayı bilmişlerdir. Öncelikle Demografik yapının homojenleşmesi Ulus bilincinin daha sağlam temellere oturtulmasına imkân vermiştir. Tam bağımsızlık için var güçleri ile çalışmışlardır. Gelenlerin profillerine bakıldığında her iki devletin de ihtiyacı olan insanlardan oluştuklarını rahatlıkla söyleyebiliriz.

Bu araştırmamız, söz konusu dönemde Türkiye tarafından Yunanistan'a tasfiye çalışmalarını yapmak üzere gönderilen ekipte bulunan Ahmet Tevfik Bey'in hazırladığı rapora dayanmaktadır. 32 madde ve beş sayfalık raporun ilk sayfasında görevi ile alakalı bilgiler, sonraki sayfalarda ise görevli bulunduğu iki aylık süre zarfında Selanik ve Atina şehirleri hakkında bilgilerin yanı sıra Yunanistan'ın zirai ve sanayi durumuna dair gözlemleri yer almaktadır. İçerik olarak ise Türkiye'den gidenlerin ekonomik yapıya olan katkıları ve çalışmalarını kapsamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Göç, Mübadele, Nüfus, Azınlık, Ahmet Tevfik.

---

\* Dr. Kürşat KURTULGAN, Artvin Çoruh Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Merkez/Artvin. ORCID ID: 0000-0001-6608-5973 E-mail: kursatkurtulgan@hotmail.com. 05064022565. Bu çalışmamızın bir kısmı 2009 yılında Kahire'de düzenlenen IV. Uluslararası Türk Kültürü İle Sanatları Kongresi'nde İngilizce olarak sunulmuştur.

## Reflections of The Population Exchange in Greece According to a Turkish Officer's Report

### Abstract

Migration is a social incident which describes moving from one place to another with a concern over survival and making a living. Migratory movements, which are not voluntary and happen due to necessities, might be seen as a big drama from an outsider perspective. However, migrations not only cause problems, but also open a doorway for some solutions. In this regard, it has a critical role in maturing societies and stimulating new beginnings. The important thing is to be able to transform this movement to an advantage. In this sense, the population exchange between Turkey and Greece during the first years of establishment of Turkish Republic is very important.

Through the population exchange, which also constitutes the theme of our research, both Republic of Turkey and Greece have managed to benefit from this migratory movement in the process of making of a nation state. First of all, homogenization of the demographic structure enabled national consciousness to be built on more solid grounds. They put all the effort for total independence. When we analyze the profiles of immigrants, we can confidently comment that they consisted of people that were needed by both states.

This study is based on the report prepared by Ahmet Tevfik Bey who was in the team sent for demobilisation to Greece by Turkey. The first page of the report consisting of 32 articles and 5 pages has the data about his duty and the following pages involves his observations about agricultural and industrial status of Greece as well as the data about the cities of Selanik and Athena during his duty of 2 months there. As of content, it covers contributions of those who migrated from Turkey in the economy and their employment.

**Key Words:** Migration, Population Exchange, Population, Minorities, Ahmet Tevfik.

## Giriş

Göç meselesi, Türkiye ve dünya kamuoyunu her zaman meşgul etmiş evrensel bir dram olması sebebiyle son derece önemlidir. İnsanlığın başlıca eylemlerinden biri olan göç, yeni bir toplumun oluşmasında da son derece önemli bir aktivite olarak kabul edilebilir. Bu olay, bir taraftan bazı olumsuz sonuçları ortaya çıkarırken, bir taraftan da bazı olumlu çözümleri beraberinde getirmektedir (Ortaylı, 2006, s.19).

Göç nedir? Göç, kişilerin yeni koşullara daha iyi uyum sağlayabilmek amacıyla, ya da doğal, ekonomik, siyasal sebepler gibi zorunluluklar sonucunda, yaşadığı toplumu ve mekânı değiştirmesi olayına verilen genel bir addır (Öztaş, 2006, s. 65). Şu halde göç kavramı, nüfusun birey, aile, grup ya da topluluklar halinde yaşadığı yeri doğal veya doğal olmayan sebeplere istinaden tanımadığı yeni bir çevreye sürekli veya geçici olarak yerleşmesi olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda göç sürecini yaşayanlara, kimi zaman mülteci, sığınmacı, gurbetçi, kimi zamanda mübadil muhacir, göçmen, gibi adlar verilmiştir. Gittikleri ortamda, çetin bir hayat mücadelesiyle karşı karşıya kalan bu şahıslar genelde farklı, öteki, yeni ve garip olarak karşılanmışlardır.

Aşağıda göçü zorunlu kılan tarihi süreçte yaşanan gelişmelere kısaca değinildikten sonra Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş belgesi olan Lozan Barış Antlaşmasının ve ek protokolünde yer alan Mübadele meselesinin önemi hakkında bilgi verilecek ve Yunanistan'a göç olayı sonrası yaşanan gelişmeler genel hatlarıyla incelenerek, gidenlerin sosyal ve ekonomik olarak etkileri ortaya konacaktır.

## Göçü Zorunlu Kılan Tarihi Süreç

Osmanlı Devleti, 1699 Karlofça Antlaşması ile ilk toprak kaybını yaşamış ve savunma konumuna geçmiştir. Giderek artan toprak kayıpları daha çok Avusturya ve Rusya lehine gelişmiştir. İngiltere ve Fransa ise duruma göre bazen Osmanlı Devleti'nden yana bazen de Rusya ve Avusturya'dan yana tavır almıştır. İngiltere ve Fransa'nın izlediği bu denge politikaları 1789 Fransız Devrimi sonrası geçerliliğini yitirmiş ve 1878 Berlin Antlaşmasından sonra ise Osmanlı'yı parçalayıp bağımsız siyasal birimlere ayırma politikasına dönüşmüştür (Sander, 1993, s. 144-158). Büyük güçler, özellikle Berlin Antlaşmasının 23. Maddesi ile istedikleri



fırsatı yakalamışlar ve gayrimüslimler lehine yapılmasını istedikleri reformlar bahanesiyle Osmanlı Devleti'nin içişlerine karışmaya başlamışlardır. Bu durum Balkanlarda istikrarın bozulmasına ve asayişsizliklerin artmasına sebep olmuştur (Sönmez, 2007, s. 28).

Avusturya ve Rusya, Osmanlı Devleti'nin Balkanlarda reform yapması için sürekli çalışmışlardır. Bunlardan birincisi Şubat 1903'te Osmanlı'ya iletilen Viyana tasarısı, ikincisi ise Ekim 1903'te talep edilen Mürzsteg Programı adlı reform paketidir. Her iki paketinde amacı bölgedeki asayiş ve Hristiyan unsurlarının güvenliğini Uluslararası güçlerce oluşturulan Jandarma ile sağlamaktı. Fakat bu reformlar başarısız olmuş ve hatta Vilayat-ı Selase'de (Kosova, Manastır, Selanik) sükün ve asayiş temin edilemediğinden Rusya ve Avusturya hükümetleri yeni tedbirlere başvurmuşlardır. Bu çerçevede vilayetlerin sınırlarının ulusların gruplaşmasına göre belirlenmesi ve bölgedeki yabancı unsurların temizlenmesi planlanmıştır. Bu durum etnik temizlik çerçevesinde Çete Savaşlarının çıkmasına sebep olmuştur (Sönmez, 2007, s.28; Saylak, 2016, s.121). Büyük güçlerin müdahaleleri, Bulgarlar, Yunanlılar, Arnavutlar ve Sırp'ların birbirleriyle girdikleri mücadeleler, istikrarsızlığın artması, paylaşım planları, reform adı altında Hristiyanlar lehine düzenlemelerin yapılması üzerine Müslümanların da oradaki Türk Subayların örgütlemesiyle çeteler kurması bölgede kargaşa ortamının tamamen hâkim olmasına sebep olmuştur.

Yüzlerce yıl Osmanlı hâkimiyetinde kendi dinlerini, kültürlerini ve geleneklerini koruyan Balkan milletleri ve azınlıklar, devletin güçsüzleştiği, Ulusçuluğun yaygınlaştığı ve dağılma sürecinde olduğu bir dönemde yıkım faaliyetlerinin merkezine alınmışlar ve Ulusçu propagandaların kolay hedefleri olmuşlardır (Sönmez, 2007, s. 36). Balkanlar artık büyük güçlerin hâkimiyet sahası haline gelmiştir. II. Meşrutiyet'in ilanı ile az da olsa huzur ve barış ortamı sağlanmışsa da uzun soluklu olmamış ve topyekûn Osmanlı'ya karşı mücadelelere girişmişlerdir. Dönem dönem yapılan barış görüşmelerinde talep edilenler de ilginçtir. Rum, Bulgar, Sırp ve Karadağlılar ağız birliği etmişçesine Âdem-i Merkeziyetçiliğin gerçekleştirilmesini istemişlerdir. İstekler arasında kendi kurumlarını ve yerel milis güçlerinin oluşturulması, yerel yönetimlere geniş imkânlar tanınması, yazışmalarda yerel dillerin kullanılması gibi en geniş düzeyde yerel özerklik ve anadilde eğitim hakkını içermektedir. Balkanlarda talep

edilen bu isteklerin Ermeni Taşnak Komitesinin de programlarında olması konunun arka planda kimler tarafından desteklendiğini bizlere göstermektedir (Akşin, 1998, s.142-143).

Sırbistan, Bulgaristan, Yunanistan ve Karadağ'ın da katılımıyla oluşturulan dördümlü ittifak 8 Ekim 1912'de Osmanlı'ya savaş ilan etmiştir. Yaşanan bu savaş ve sonrasındaki faaliyetler Müslüman Türkler ile Hristiyanlar arasındaki kavganın iyice alevlenmesine ve geri dönülemez acıların yaşanmasına sebep olmuştur. Artık bir arada kalma imkânları kalmayan bu insanların karşılıklı olarak yer değiştirmelerinin önü açılmıştır. Bunun en acı örneği ise Mondros Ateşkes Anlaşması sonrası başlayan Yunan işgalleri esnasında yaşanmıştır. Söz konusu olay, Askeri Polis Teşkilatının Bursa'ya gönderdiği bir memuru tarafından kaleme alınan bir raporda üzüntü içerisinde şu şekilde geçmektedir; *“Bursa Valisi Ziver Bey, bir merasim sırasında konuşurken, artık Yunanlılar ile dost ve kardeş olduklarından, kendileri ile iyi geçinmenin lüzumundan bahsetmiştir. Daha sonra konuşan Yunan İşgal Kuvvetleri Komutanı; Biz hiçbir zaman Türkleri kardeşliğe kabul etmeyiz ve Yunanlılarla Türkler hiçbir zaman kardeş olamazlar... Demiştir”* (Küçüköğlü, 2006, s. 50-51). Ne yazık ki o dönemde sadece işgal kuvvetleri değil bölgede bulunan azınlıklar da bu görüşte olmuşlar ve top yekûn Müslümanlara karşı zulümlere, yağmalara ve işkencelere girişmişlerdir. Bu durum artık bir arada kalma imkânının kalmadığının en belirgin göstergesi olmuştur.

Osmanlı–Rus Savaşları ve sonrasında yaşanan Balkan Savaşları bizlere şunu göstermiştir: Artık bir arada yaşamak tamamen imkânsız bir hale gelmiştir. Bu nedenle I. Dünya Savaşı öncesinde de karşılıklı nüfus mübadelesi yapılması planlanmıştı. Mevcut durum üzerine ilk olarak 29 Eylül 1913'te Osmanlı Devleti ile Bulgaristan arasında imzalanan ilk mübadele anlaşmasının benzeri bir anlaşma da Yunanistan'la yapılmak istenmiştir. Bu amaçla bir araya gelen Yunan Başbakanı Venizelos ile Osmanlı Nazırı Galip Kemali (Söylemezoğlu), Atina'da görüşmelerde bulunmuşlardır. Varılan mutabakat çerçevesinde göçün gönüllü olması koşuluyla, muhacirlerin mal ve mülkleri için düzenlemelerin yapılması karara bağlanmıştı. 1914'te bu işlerin yönetilmesi için karma bir komisyon bile görevlendirildiyse de, I. Dünya Savaşı'nın çıkması üzerine yarım kalmıştır (Macfie, 2003, s.213-214).

Bu süreçte yaşanan siyasi olaylar ve oyunlarda temel piyon ve en büyük materyal konumundaki unsurlar olarak gayrimüslimler gelmektedir. Bu çerçevede başarılı olabilmenin ön koşulu, yaşanan coğrafyalardaki farklı din ve etnik kimliğe sahip olan grupların kışkırtılması ve ayrıştırılması olarak görülmekteydi. Osmanlı Devleti ve Türklere karşı yürütülen bu faaliyetler, önceleri Ermeni ve Rumları kapsar iken zamanla Kürtleri de kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Ertürk, 2007, s.16). Son günlerde yaşanan olaylara baktığımızda bu tezi doğrular nitelikte birçok emareyi görebiliyoruz. Emperyalistlerin Türkiye üzerinde oynadıkları oyunlar ve politikaların son bulmadığını unutmamamız gerekiyor. Bu yönüyle Lozan Barış Antlaşması son derece önemlidir.

### **Lozan Barış Antlaşması ve Mübadele**

Lozan Barış Antlaşması öncesi 3 Kasım'da TBMM'de yapılan görüşmelerde, Lozan'da istenilecek şeyler hakkında konuşulurken, Borçsuz, Azınlıksız, Tam Bağımsız, Sınırlarında ezilen kişi ve zincir sesi olmayan bir vatan istenmekte ve bunu sağlayabilecek bir antlaşma yapılması arzulanmaktaydı (Turan, 2008, s.373).

Hariciye Vekili İsmet Paşa Başkanlığındaki Türk heyetinin katılımıyla 20 Kasım 1922'de başlayan Lozan görüşmeleri, zaman zaman kesintilere uğramışsa da 24 Temmuz 1923'te neticelenmiştir (Baykara, 2006, s.163). Lozan ile çözüme kavuşturulan meselelerden birisi de konumuzun ana unsurunu oluşturan Nüfus Mübadelesi'dir.

Lozan Barış Antlaşması görüşmeleri devam ederken, Dr. Rıza Nur'un azınlıklar konusundaki şunları; *"Ekalliyetler Meselesi asırlardan beri giden ve Türkiye'yi yıkılışa sürükleyen en mühim dert idi. En hararetli müzakereler bu kısımda oldu. Bu saha büyük bir meydan muharebesi gibi idi. Bu işler için dünyanın her tarafından Papazlar, Hristiyanlar, Komiteciler, Politikacılar Lozan'a üşüşmüş dolmuştu. Ecnebi devletler işte böyle ciğerimize pençe atıyorlar. Biraz daha gayret ederlerse karıncaları da ekalliyet yapacaklar"* demektedir (Somuncuoğlu 2005, s.287). Bu söylem, mübadelenin ve uluslaşmanın zorunluluğunu göstermesi açısından son derece doğru ve yerinde bir tespittir.

Lozan Barış Antlaşması görüşmelerinde İngiltere'yi temsil eden Lord Gurzon; *"Halkların Ayrışması, aslında 1877-1878 Osmanlı-Rus*

*Savaşı'nın ardından gerçekleşen görüşmelerde ortaya atılmış bir Avrupa fikridir”* demektedir. (Bozdağlıoğlu, 2014, s.11). Bu itiraf, emperyalistlerle hiçbir zaman dost ve müttefik olunamayacağıının ispatıdır. Barış ve hoşgörünün yerini nefret ve şiddet almıştır. İzlenen bu politikalar sonucunda binlerce yıl bir arada yaşayan Türkler ile gayrimüslimler ayrıştırılmıştır. Artık bir arada yaşayamayacaklarının farkında olan Türk ve Yunan hükümetleri mübadelenin gerekliliği konusunda hem fikir olmuşlardır (Mccarthy, 2006, s.270).

23 Ağustos 1923'te TBMM tarafından, 25 Ağustos'ta da Yunanistan tarafından kabul edilen ve onaylanan mübadele antlaşması ile (Özakman, 2008, s.165), İstanbul haricindeki Rumlar Yunanistan'a göç ederken, Batı Trakya haricindeki Yunan topraklarında meskûn bulunan Türklerin de Anadolu'ya göçleri gerçekleştirilmiştir. Yunanlı kaynaklara göre 1.215.000 Yunanlı ile 300.000 Türk'ün yer değiştirdiği kabul edilirken, Türk kaynaklara göre 1.222.489 Rum ile 1.104.216 Türk'ün değiştirildiği kabul edilmektedir (Akgün, 1986, s.248-258).

İmzalanan Mübadele Sözleşmesi'nin 1. maddesiyle, mübadelenin 1 Mayıs 1923 tarihinden itibaren başlaması karara bağlanmış ve kitlesel göçler başlamıştır (Keskin, 2003, s.786). Bu çerçevede Yunanistan'dan gelen Türkler'in büyük çoğunluğunun çiftçilikle uğraşması ve Anadolu'ya oranla son derece başarılı olmaları, Türkiye'nin ziraat alanındaki eksiklerini kapatması ve üretime geçmesi açısından son derece olumlu olmuştur (BCA.272.13.79.1.19). Türkiye'den giden Rumlar ise daha çok zanaat ve ticarete son derece başarılıydılar. Zaten bu başarıları sayesinde asli unsurdan kat be kat zengin olmuşlardır (Küçüköğlü, 2005, s.9). Zira Osmanlı Coğrafyası'nda özellikle liman şehirlerinde yaşayan gayrimüslimler, 1911'de İstanbul'da kayıtlı olan tüccarların büyük çoğunluğuna sahiptiler. Müslüman isimlilerin oranı ise toplamın ancak % 10'una tekabül etmektedir. İstanbul'daki mensucat ithalâtçılarının üçte ikisi gayrimüslim iken ancak yedi de biri Türkler 'den oluşuyordu (Quataert, 2006, s.958).

Anadolu'dan göçler, öncelikle Batı Anadolu ve Marmara kentlerinden başlamış olup, sonrasında ise Doğu Trakya ve Karadeniz kentleriyle devam etmiştir. Kara, Deniz ve Demiryollarının kullanıldığı bu göçlerde ihrac mıntıkası olarak İzmir ve İstanbul gibi kıyı kentleri merkez olmuştur (Arı, 2007, s.7). Bu kentlerin merkez seçilmesinin bir başka sebebi ise Mondros

Mütarekesi Sonrasında başlayan işgal sürecinde Venizelos'un bu bölgelerde kalıcı olabilmek için yaptığı çağrı sebebiyle Anadolu'nun diğer bölgelerinde kalan Rumların buralara göç ederek zaten toplanmış olmasıdır (BOA. DH.ŞFR104.290; 104.287; 104.265; 105.35; 105.93). Bu çerçevede Mübadele ile İstanbul dışındaki tüm Rumların Yunanistan'a gitmesi sağlanmıştır. Yunanistan'a giden Rumların Yunan iktisadi hayatına katkıları büyüktür.

Söz konusu dönemde uluslararası bir yapıya sahip olan ve 1923-1930 yılları arasında görev yapan Göçmen İskân Komisyonu'nun çok önemli tespitleri bulunmaktadır. Komisyon, gelen mültecilerin bir an evvel üretime katılmaları ve daimi iskânlarının yapılmasının önemine vurgu yaptıktan sonra gelen insanlara toplam 8.75 milyon sterlin harcama yapıldığını dile getirmektedir. Ayrıca gelenlere yönelik yol, köprü, dispanser ve okul yapıldığı, köylerin sulama kanalları ve alt yapısının inşa edildiği ve tarıma dayalı sanayinin büyük bir gelişme kaydettiği ifade edilmektedir (Erdal, 2006, s.187). Bu ve benzeri çalışmalar ulus devlet olma yolunda Yunanistan'ın nasıl bir çaba içerisine girdiğini bizlere göstermektedir. Ayrıca bunların sonuçlarına dair hem Yunanistan ve hem de Türkiye tarafından görevlendirilen bazı kimselerin sundukları raporlarda son derece önemli bilgiler vermektedir.

Mübadele süreci ile alakalı olarak Yunanistan'a giden Rumlara ve bunlara yönelik gerçekleştirilen çalışmalara dair Ahmet Tevfik tarafından hazırlanan bir rapor, konu ile alakalı olarak önemli bilgiler vermektedir. Bu rapor çerçevesinde şekillenen araştırmamızda kısa bir süre içinde Selanik ve Atina şehirleri ile çevrelerinde yaşanan ekonomik gelişmelere ve genel duruma dair bilgilere yer verilmektedir.

### **Ahmet Tevfik'in Yunanistan'ın Genel Durumuna Dair Gözlemleri**

Mübadele antlaşması, türdeş bir devlet oluşturma gayreti içerisinde olan Türkiye ve Yunanistan devletlerinin en çok önem verdiği konuların başında gelmektedir. Bu iki devletin resmi olarak benimsediği bu politikalar sonraki yıllarda da geçerliliğini korumuş ve diğer devletlere örnek olmuştur. Bu çerçevede 1944 yılında Polonya ve Sovyetler Birliği, 1946 yılında da Çekoslovakya ve Macaristan arasında gerçekleştirilen nüfus mübadeleleri,

Türk Yunan mübadelesini örnek almıştır.(Bozdağlıoğlu, 2014,s.30; Goularas, 2012, s.130-131)

Araştırmamıza konu olan faaliyetlerin genel adı Yunanistan Yerleştirme Projesi olarak adlandırılmaktadır. Proje, 1923-1930 yılları arasında Milletler Cemiyeti gözetiminde kurulmuş uluslararası bir yapı olan Göçmen İskân Komisyonu'nca (RSC) yürütülmüştür. Komisyonun görevi; Yunan hükümetinin devretme yükümlülüğünde olduğu toprağı ve ayrılmış olan ödenekleri kullanarak göçmenleri, uygun sektörlerde üretime katılabilecekleri işlere yerleştirmektir. Ekonomik olarak 1922-1932 yılları arasında Yunan hükümetlerinin normal bütçelerinin %40'ından fazlasını tüketmiştir. İlk etapta çok büyük bir külfet gibi görülse de zaman içerisinde olumlu sonuçlarının ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Bu süreçte gelenlerin yanlarında getirdikleri para ve değerli eşyalar, ucuz ve vasıflı işgücü ihtiyacının sağlanmasıyla birlikte sanayi sektörü başta olmak üzere birçok alanda potansiyelleri artmıştır. Bunların yanı sıra aşağıda da görüleceği üzere halı dokumacılığı, İpek Böcekçiliği ve tütün üretimi gibi yeni beceriler ve ürünler ile ekonomik girdi materyallerini de arttırmışlardır (Kontogiorgi, 2005, s.93;106-107). Örnek vermek gerekirse; 1921 yılı itibariyle 1.077.103 Drahmi olan Yunanistan sanayi değeri, 1928 yılına gelindiğinde 7.115.149 Drahmiye yükselmiştir. Sadece bu bilgi bile gelenlerin vasıflı insanlar olduğunun kanıtı olarak gösterilebilir (Erdal, 2006, s. 201). Son derece önemli bilgiler veren ve araştırmamızın ana temasını oluşturan rapor incelendiğinde yaşanan ekonomik faaliyetlerin büyüklüğü görülebilecektir.

Raporun düzenleyicisi Ahmet Tevfik, Binbaşılıktan emekli olmuş ve daha sonra Göztepe'de ki Hayri Paşa Köşkünde bulunan mübadele komisyonunda başmüdürlük görevinde bulunmuş bir kişidir. Ne yazık ki bu şahıs hakkında daha fazla bilgi bulunamamıştır. Bahse konu olan rapor, 32 madde halinde hazırlanmış ve toplamda beş sayfadan ibarettir. Raporun İlk sayfasında, mübadele çerçevesinde Yunanistan arazisinde kalan mallarımızın tasfiyesi için görevlendirildiği ve iki aylık süre zarfında kaldığı Atina ve Selanik'te yaptığı gözlemlere dayanarak hazırladığı ve yurda geri döndükten sonra 18 Ekim 1928 tarihinde bu gözlemlerini kaleme aldığına dair kısa bir açıklama yer almaktadır. Raporun ikinci sayfasında Mübadelenin önemli şehirlerinden biri olan Selanik şehri ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Diğer üç sayfasında ise Atina şehri ile Yunanistan'ın zirai durumu ve sanayi yapısı hakkında edinilen bilgilere yer verilmektedir.(BCA.

030.10.254.710.33. L.1). İlgili makamın raporun içeriğine dair nasıl bir işlem yaptığına dair herhangi bir bilgiye rastlanılmamaktadır.

Bu çalışma, alanında ki konu ile alakalı literatürce de desteklenmiş ancak ana ekseninde bahse konu rapor içeriğinde yer alan mübadeleye dair tespit edilen değişim ve gelişmeleri kapsamaktadır.

### **Selanik Şehri**

Balkan yarım adasının Ege Denizi kıyısındaki en büyük liman kenti olan Selanik, aynı zamanda Eski Dünya diye anılan üç kıta arasındaki ticaret yollarının önemli bir kavşak noktasında bulunmaktadır. 1430 yılında Osmanlı topraklarına katılan şehir daha sonraki süreçte önemini giderek arttırarak büyümeye devam etmiş bir yerleşim merkezidir. 1885 sayımına göre Serez ve Drama Sancakları ile beraber toplam Selanik nüfusunun 996.228 kişi olduğu tespit edilmiştir. Nüfusun %51'i yani 494.656'sı Türklerden oluşmaktadır (Turan, 2008, s.39). Sonraki yıllarda ise bu oran giderek düşmüştür.

Selanik, bulunduğu coğrafi konum itibariyle yaşanan yeniliklere ve olaylara ilk tepki veren yerlerin başında gelmektedir. Gerek ekonomik ve gerekse sosyal olarak büyük bir gelişime sahne olmuş bir şehirdir. Özellikle nüfus hareketleri açısından büyük bir değişim yaşanmıştır. Bölgede Türk ve Müslüman nüfus giderek azalmış ve yerlerine ekseriyeti Rumların oluşturduğu bir demografik yapı tesis edilmiştir. Özellikle mübadele sonrası nüfusun oldukça arttığını söyleyebiliriz.

Söz konusu dönemde yapılan sayımlarda bu durum gayet açık bir şekilde görülmektedir. Araştırmamıza konu olan gözlem raporlarında da bu duruma dikkat çekilmekte ve şehre dair önemli bilgilere yer verilmektedir. Burada Selanik şehrinin nüfusu, son sayımda 300 bin kişi olarak tespit edilmiştir. Selanik şehrinde meydana gelen büyük yangın sonrasında en fazla zarar gören bölge şehir merkezi olduğu için burada yeniden büyük binalar vücuda getirilmiştir. Şehirde, 60 metre genişliğinde caddeler ve yayaların serbestçe yürüebilmesi için yolların iki tarafında envai ve otomobillere mahsus asfaltlı cadde kenarlarında 12 metre genişliğinde yaya kaldırımları da bulunmaktaydı. Şehirde yapılan mağazalar, hanlar ve birkaç dükkândan oluşan pazarlar o kadar çok inşa edilmiştir ki onda ikisi nispetinde boş bir haldedir. En çok Türkiye'den gelen muhacirler arasında daha sonra da Romanya, Bulgaristan, Mısırdan gelen Yunanlılar arasında çok zengin kimseler vardı. Bunlar, Atina ve Selanik'te, bir kısmı Kalili'de ve diğer

yakın şehirlerinde ikamet etmeye ve ticaretle meşgul olmaya başlamışlardı. Selanik ve Atina şehrinin mesela beş bin tüccara ihtiyacı olduğu halde bugün iki üç misli tüccara yetecek kadar çok fabrika ve müesseseler vücuda getirildiği için lüzumundan fazla çoğalmış olan Tüccarlar yeteri derecede kazanç sağlayamamaktadır (BCA.030.10.254.710.33.L.1).

Selanik'te binaların çok olması ve hatta lüzumundan fazla olması kira ücretlerinin azalmasına da sebep olmuştur. Yunan hükümeti muhacirlere mübadil Türk emlakine tevzi etmemiştir. Türkiye'den muhacir olarak gelen Rumlara Yunan hükümeti şifahi emir vererek Türkiye'de terk eyledikleri emlakine kıymetlerini sürekli olarak dört misli göstermelerini tembih eylemiş olduğundan Yunanistan'a gelen bilcümle mübadil Rum muhacirler yaptıkları beyannamelerini bu suretle dört misli arttırmışlardır. Yunan milli bankası, bilcümle mübadil ve gayri mübadil Türk emlakine el koymuş ve muhacir Rumlara beyannamelerinin yüzde onunu peşin ve nakit, geri kalanının da yüzde yirmisini de beş sene vadeli bonolar vermek suretiyle ödemişlerdir. Yunan Hükümeti, Amerikan Yardım Cemiyetinden aldığı 16 milyon lira ile şehirlerde, köylerde 7-8-10 senede ödemek şartıyla miktarı kırk bine yakın bina inşa etmiştir. Aynı suretle Yunan Millî Bankası da beş bine yakın bina inşa edip muhacirlere vermiştir. Milli banka muhacirlere verdiği parayı elde etmek üzere el koyduğu Türk emlak ve arazisini hisse hisse satılığa çıkarırken, ekseriyetle de bu emlak ve arazileri muhacirlerin satın aldığı görülmektedir. Böylece bankanın satılığa çıkardığı bu emlak ve arazileri satın alarak beş sene müsaade ile aldıkları bonoları, yüzde yirmi eksigiine nakde çevirmekten ise tam bedel karşılığında bankaya iade etmiş oluyorlardı. Bankanın satılığa çıkardığı bu emlak ve araziler açık arttırma usulü satılığa çıkarılmakta ve en fazla arttıran kişiler almaktadır beş bin lira kıymetinde olan bir emlak yine beş bin liraya satılmaktadır. Meskensiz hiçbir muhacir kalmamış gibidir. Muhacirlerin genel durumu aynen bu şekildedir (BCA.030.10.254.710.33.L.1).

Selanik şehrinin yakınında olup şehirle neredeyse iç içe olan muhacir mahallesi beştir. Bunlardan birincisi, 500 haneli Kelemirya, ikincisi 300 haneli Aracu, üçüncüsü 1000 haneli Dumba'dır. Dördüncüsü 500 haneli Liben, beşincisi 400 haneli mevlevihane civarında Hırs (Korucu) Köyü gibi mahallelerdir. Bunlara aşağı yukarı 60.000 muhacir yerleştirilmiştir. Bu haneler iki ve üç odalı olup taştan yapılmıştır. Bunların büyük bir kısmı hükümet tarafından inşa ettirilmiştir (BCA.030.10.254.710.33.L.1).



Önceleri 110 bin nüfustan ibaret bulunan Selanik şehri bugün, 300 bin nüfusu geçtiğinden bir elektrik fabrikası artık ihtiyacı karşılayamamaktadır. Beşçınar'da ki elektrik fabrikası, Beyaz Kale'ye kadar, oradan depo ve civarıyla askeri kışlası civarına kadar olan saha için de diğer kenarına yapılan yeni bir elektrik fabrikası ile ihtiyaçlar karşılanmaya başlamıştır. Selanik şehri lüzumundan fazla büyük han, mağazalar ve depolara sahiptir. Bazı binalar 10-20 milyon Drahmi, yani birkaç yüz bin lira değerindedir. Bu binalar, önemli bir miktarda para borç alınmak suretiyle yapılmış olmasından dolayı, ileride büyük bir maddi sıkıntı içine düşecekleri anlaşılmaktadır (BCA.030.10.254.710.33.L.1-2).

### **Atina Şehri**

Atina'nın nüfusu 600.000, ve Pire'nin de 200.000'den fazla olup, toplam da 800.000'den fazladır. Atina ile faler ve Pire arasında 500 yüz hanelik birçok muhacir mahalleleri inşa edilmiştir. Bütün caddeler asfalt yapılmış ve asfalt olmayanlarda asfalta döndürülmektedir. Atina ile kale arasında sekiz kilometrelik iki yönlü geniş bir asfalt cadde yapılmıştır. Faler, yirmi kilometrelik ve büyük bir kısmı asfalt bir cadde ile deniz kenarına ulaşmaktadır. Burada denize girmek için bir plaj ve duşlar hazırlanmıştır (BCA.030.10.254.710.33.L.2).

Atina şehrinin suya ihtiyacı oldukça fazladır. Bu sebeple yakın zamana kadar denizden borularla getirilen su ile sulanan şehir toz duman içerisinde bulunmaktadır. Fakat yakın zamanda büyük bir şirket ile yapılan bir kontrat ile başlayan su sevkiyatı bu sorunu az da olsa çözmüştür(BCA.030.10.254.710.33.L.2).

### **Yunanistan Ziraatı**

Tarımla uğraşan Türklerin zorla yerlerinden uzaklaştırılması, yerlerine tarımla alakası olmayan Yunanlıların ve Anadolu'dan gelen muhacirlerin iskân edilmesiyle Yunanistan ziraatı sekteye uğramıştır. İlk zamanlarda senelik en çok altı aylık buğday ve hububat ihtiyacını üretebiliyor iken, Müslümanlardan kalan tarım arazilerinin köylülere ve muhacirlere verilmesi ve ziraatın mecburi tutulmasıyla birlikte son seneler de Buğday ve hububat üretimi Yunanistan'ı on ay idare edebilecek bir vaziyete getirilmiştir. Bir kaç sene içinde ziraata daha da önem verilerek ihracat yapılmasa da Yunanistan'ın dışarıya muhtaç olmaksızın dâhilî ihtiyacını temin edecek seviyeye geleceği düşünülmektedir (BOA. HR. İM.67.99;BCA.030.10.254.710.33.L.2).

Yunanistan'daki kasaplık hayvanat, koyun ve sığır olup bunların da büyük çoğunluğu Sırbistan ve Türkiye'den tedarik edilmektedir. Ve bu ülkelerden yapılan ithalat, Yunanistan'ın kasaplık hayvan ihtiyacının dörtte ikisine varmaktaydı. Bu durumun meydana çıkmasında hiç kuşkusuz Anadolu'ya ve diğer Balkan ülkelerine göçe zorlanan diğer millet unsurlarının göç ederken yanlarında en büyük geçim kaynakları olan hayvanlarını da götürmeleri etkili olmuştur. Son sene zarfında bu sorunun çözümü için Yunanistan'da bulunan ve daha çok hayvancılıkla geçimlerini sağlayan Ulah ahaliye yayla verilmiş kendilerine daha fazla hayvanat yetiştirilmesi hususunda teşvikler yapılmak suretiyle gerekli tedbirleri almaya çalışmışlardır. Bunların gayret ve semereleriyle yakın zamanlarda Sırbistan'dan veya diğer ülkelerden Hayvanat ithalatına ihtiyaç kalmamasını ve memleketin ihtiyacını dâhilde ki imkânlarıyla sağlamaya başlayacakları düşünülmektedir. Aynı zamanda da muhacirlerin geldikleri iklimlerde meşhur olan meyve cinslerinden getirtilip Yunanistan'ın her tarafında iyi meyveler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (BCA.030.10.254.710.33.L.2;030.10.116.807.10;030.18.01.01.09.16.6).

### **Yunanistan Sanayisi**

Son seneler zarfında Türkiye'den gelen Rum muhacirleriyle, Romanya, Bulgaristan ve Mısır'dan gelen zengin Yunanilerin, Yunanistan'daki ticaret için gerekli olan tüm ihtiyaçları karşılayamayacağını farkında olan Yunan Hükümeti, birçok hususta yardım ve teşvik vermek suretiyle birçok fabrika inşaatına girişmiştir. Kısa süre içinde de birçok önemli ve gerekli müesseseler meydana getirilmiştir. Üç sene zarfında yeniden Selanik ve Atina'da vücuda getirilen fabrikaların bazıları ise şunlardır (BCA.030.10.254.710.33.L.2-3):

- Selanik'de Dedeğaç'tan gelme bir Rum muhaciri (Dedeğaç'taki fabrikanın makinalarını nakil edip) yaptırdığı un değirmeni,
- Muhacir Altun Ellas'ın yaptırdığı değirmen,
- Muhacir Vireşay'ın yaptırdığı değirmen,
- Alatinde değirmeni olup muhacirler tarafından satın alınmıştır.
- Rufazos bahçesinde Bursa'lı Vasilyadinis'in halı fabrikası
- Beşçınar da muhacirler tarafından yaptırılan halı fabrikası
- Muhacirler tarafından boya fabrikası
- Atina'dan Falerde muhacirler tarafından yaptırılan halı fabrikası

- Kilisya'da muhacirler tarafından yaptırılan halı fabrikası
- Panisya caddesinde muhacirler tarafından yaptırılan halı fabrikası
- Selanik'de muhacir Taşanın kösele ve deri fabrikası
- Girh Gediğinde kola ve nişasta fabrikası
- Atina'da Falerde, Pire'de deri ve kösele fabrikası
- Disbanın çimento fabrikası
- Iraklisin çimento fabrikası
- İki adet büyük iblikli kumaş fabrikası
- Bir adet iblikli kumaş fabrikası (Pirede)
- Ağustus'ta Kireççi Liyakora'nın Garp İbliği kumaş fabrikası
- Ağustus'ta Ariya'nın iblikli kumaş fabrikası
- Selanik'de ve Karaferye'de Tırnabukan'ın iblik, keten, şeker fabrikası

• Ağustus'da Yünlü kumaş fabrikası (büyük bir grup, iki büyük fabrika için girişimde bulunmuşlar ve inşaatları devam etmektedir.)

Yunanistan'da kilimcilik ve halıcılık büyük bir hızla gelişmektedir. Bu işler için oldukça büyük sermayeler konmaktadır. Uşak halıları yapıldığı gibi Acem, Buhara, Afgan halıları taklitleri dokunmaktadır. Bu halılar Avrupa tarafından da rağbet görmektedir. Elde edilen bir istatistiğe göre bir sene içerisinde Avrupa'da (9) dokuz milyon drahmilik yani, 220 bin liralık Yunan halısı satılmıştır. Bunlardan başka Bursa'dan giden Rum muhacirleri Büyük sermayelerle iblikli kumaş fabrikaları meydana getirmişlerdir. Yaptıkları krep düşün, krep duvirman, krep jurjet Avrupa'nınkiyle kalite olarak uygunluk göstermekte ve fiyat olarak da Avrupa'daki ürünlere göre oldukça uygundur. Laf ettiğim Krep, Pirton İstanbul'da metresi sekiz buçuk liraya satılmaktadır. Yunanistan'da ise metresi 3,5 liradır. Üretilen bu kumaşların aynısı Avrupa'da asgari fiyatı sekiz lira olduğundan rekabet edemedikleri görülmektedir. Yine de bu cinsten olan iblikli kumaşlar az da olsa Avrupa'da da rağbet kazanmış ve ufak miktarda dışarıya ihracat yapılmaktadır. Yunanistan, yünlü kumaş ihtiyacını ise tam olarak temin edemediğinden bunları imal edebilmek amacıyla son sistem tezgâhlar getirtmiş ve ihtiyacı olan yünlü kumaşları da dâhilde dokumaya başlamıştır (BCA.030.10.254.710.33.L.3).

Yunanistan ayrıca birçok çimento fabrikaları da inşa etmiştir. Şimdiye kadar adalarda ve eski Yunanistan'da yetişen zeytinler ham olarak dışarıya

satılmakta ve dışarıda imal olunan zeytinyağları dört misli fiyatla Yunanistan'a ithal olunmakta idi. Hem Yunanistan zeytinyağı ihtiyacını ucuz bir fiyatla dâhilde temin etmek ve önemli bir kısmını da ihraç etmek gayesiyle muhacir, yerli ve Mısır'dan gelen bir Rum tarafından teşkil edilen bir grup tarafından ortaya konan beş altı milyon drahmilik sermaye ile büyük fabrikalar, imbikler inşasına başlanmıştır. Bir iki fabrika hemen faaliyete geçmek üzeredir (BCA.030.10.254.710.33.L.3).

Yunanistan tütün üretim miktarını ve mamullerini sıkı bir kontrol altına almış bulunmaktadır. Evvelki sene otuz milyon kiloyu geçen bir tütün üretimi sağlanmıştır. Fakat buğday üretimi önemli derecede azalmış olduğundan tütün üretim miktarının fazla olması ve tütünün maliyetinin az olup ucuz satılmasından dolayı tütün üretim miktarının otuz milyondan fazla olmamasını tahdit ve tespit etmiştir. Selanik'te ki tütün şirketleri şunlardır: Kiryagolon İstandar Tobacco (İtalyan Monoli Avusturya Karako) ile Avrupa'ya nakil olunmaktadır (BCA.030.10.254.710.33.L.4).

Selanik Limanında faaliyet çok sıkışmış ve artmış durumdadır. Limanda ki mallar genel olarak inşaat malzemesinden oluşmaktadır. Bu Liman, Sırbıye için transit bir geçiş merkezi haline getirildiği takdirde faaliyetlerinin iyice artacağı kesindir. Pire limanı ise, iki seneden beri faaliyetlerini iyice arttırmış ve yükleme, boşaltma masraflarının azalmasından dolayı büyük gemilerin Pire'ye geldiği görülmektedir. Limandaki vapur sayısı oldukça fazladır. Bu sebeple birçok ticari kuruluş merkezlerini Pire şehrine nakletmişlerdir. Limanda üç adet dok vardır. Bunlardan biri yeni, ikisi eski sistemdeki vapurlar içindir. Limanın genişliğini Paşa Limanı'na kadar genişletmek niyetindedirler (BCA.030.10.254.710.33.L.4).

### **Yunanistan'daki Sosyal ve Siyasi Durum**

Yunanistan'daki siyasi partilerin en kuvvetlisi Kral taraftarı olup mecliste altmış beş milletvekili bulunmaktadır. Venizelos, her bir siyasi partinin ve üyelerinin isteklerini yerine getireceğini, muhacirlerin gelişmesi ve güçlenmesi için ne gerekiyorsa yapacağını vadetmek suretiyle kendisine destek sağlamıştır. İtalya, Türkiye, Sırbistan ile mevcut nüfus sorunlarını ortadan kaldıracığını ve bunun için gerekli olan çalışmaları yaptığını söyleyerek Kral Taraftar Fırkası'nın 65 mebusunun da reyini almayı başarmıştır. Yunanlıların büyük çoğunluğu sulh istemekte ve yaralarını sararak güçlenmek arzusunda olup, bu maksatlarını temin için

çalışmaktadırlar. Özel kurum ve kuruluşlarda asılı bulunan haritaların, Yunan hırs ve emelini tamamen göstermektedir. Bu haritalarda İzmir ve çevresinin Yunan arazisi rengine boyandığı ve hatta kayıtlarında iki bin sene evvelki Yunanistan arazisini göstermektedirler. Venizelos vaatlerini yakın zamanda işleme koyamaz ise memnun olmayanların çoğalacağı ve iktidardan indirileceği kesindir. Ve Yunan siyasi hayatının karma karışık olacağı açıktır. Yunanistan halkı ve özellikle muhacirler, Türk mübadillerinin emlaklarına sahip oldukları için bir derece refah içinde bulunsalar da halen Türklere karşı intikam hissi bilememektedir. Yunanlıların gayet samimi bir Türk dostu olsa bile sıkı münasebette bulunmazlar, dışlarlar ve ellerinden gelen bütün fenalığı yapmaktan çekinmezler. Türkiye'nin gelişimini ve özellikle Gazi Paşa hazretleriyle İsmet Paşa Hazretlerinin büyüklüklerini, gösterdikleri fedakârlıkları ve büyük inkılapları büyük bir merakla ve hayranlıkla izlemekte ve takdir etmektedirler. Yunanistan'da bulunan ve savaş esnasında ihanet edip Yunan tarafına geçen Türk uyruklu süvariler ise perişan bir halde olup hiçbir yardım alamamaktadırlar. Hatta Demirhisar tarafında dört sene evvel oluşturulan Çerkez süvari bölüğü dahi dağılıp gitmiş ve kimse kalmamıştır. Bunlara Demirhisar civarında verilmiş olan arazilerde de ziraat yapılamadığı için buralar boş boş durmaktadır. Yunanistan istatistiklerine baktığımızda Yunanistan'da nüfusun artmakta olduğu ve senelik otuz bin civarında nüfusun arttığı gösterilmektedir. Eski Yunanistan'da gaz, kibrit, tuz kâğıtları monopole tabidir. Yeni Yunanistan'da gaz monopole değildir fiyat ise monopol fiyatındadır (BCA.030.10.254.710.33.L.4). Hayatın her alanında büyük bir çalışma ve gayret içerisine girildiğini söyleyebiliriz. Bu faaliyetleri bir bütün olarak değerlendirecek olur isek; Ulus Devlet olma yolunda önemli kazanımların gerçekleştirildiğini, sosyal ve ekonomik hayatın hızla geliştiğini söyleyebiliriz. Bu süreçte bir taraftan Ulus olarak motivasyon sağlanmış, diğer taraftan gerçekleştirilen faaliyetlerle hem nüfusun homojenleşmesi ve hem de mübadele ile gelenlerin hayata intibakları gerçekleştirilmiştir. II. Dünya Savaşı'nın başlamasına kadar devam eden bu bahar havası başta Türkiye olmak üzere, Yunanistan, Bulgaristan, Yugoslavya ve Romanya gibi yeni kurulan ve gelişime açık olan ülkeler açısından olumlu sonuçlar doğurmuştur.

## Sonuç

Mübadele çerçevesinde yaşanan olayları sadece göçmenler açısından değerlendirmek mümkün değildir. Göç edenler açısından yaşanan travmatik olayın sonuçları hem geride kalanları ve hem de geldikleri bölgelerde yaşamakta olan insanları etkilemiştir. Türkiye açısından gelenler ihtiyaç duyulan işgücü açığını kapattığı için olumlu olarak görülebilir. Yunanistan açısından ise durum biraz farklıdır. Üretimden çok pazarlama ile yani ticaret ile meşgul olanların göç ettiği bir coğrafyada önceliğin üretime verilmesi gerekmektedir. Fakat bu durum yıllardır sağladıkları geçim yollarından son derece farklı olduğu için uyum süreçleri daha uzun sürmüştür. Yunan hükümeti de bu çerçevede maddi olarak bir taraftan bu göçmenlere destek olmaya çalışırken diğer taraftan yeni kurulan devletin kurum ve kuruluşlarını tesis etme faaliyetine hız vermiştir. Kesin olmamakla birlikte bu sebeple Yunanistan'da 1932 yılında yaşanan açlığın en büyük sebebi olarak mübadeleyi gösteren birçok yayına da ulaşılmaktadır (Kontogiorgi, 2005, s.89). Günümüzde olduğu gibi üretim denilince akla enflasyon yani daha zor yaşam koşulları gelmektedir. Yunanistan'da başlayan kalkınma hamleleri uzunca bir süre bu sıkıntıların yaşanmasına sebep olmuştur. Sonuç itibariyle 5 milyonluk Yunan nüfusunun %25'ini oluşturan ve de üretici olmayan göçmenlerin (1.200.000) devlet ekonomisine yaptıkları yük oldukça fazladır (Kontogiorgi, 2005, s.89).

Mübadele faaliyetleri, ilk zamanlarda her iki ülke açısından hukuksal, psikolojik, sosyal ve ekonomik yönden olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Uyum süreci boyunca hissedilen bu sorunlar zaman içerisinde aidiyet duygusunun tesisiyle çözülmüştür. Fakat bu sonuç Yunan devleti açısından daha sancılı ve de uzun sürmüştür. Anadolu'nun büyük şehirlerinden göç ederek gelen şehirli göçmenler Yunan hükümetinin beklentisinin aksine beslenme, giyim, bakım masrafları ve barınma problemleri ile karşı karşıya kalmışlardır. Bu durum zaten kötü durumda olan Yunan ekonomisine ek bir yük bindirmiştir (Bozdağlıoğlu, 2014, s.25-26). Hükümet gelenlere Müslümanlardan kalan haneleri ve arsaları vermişse de; şehir merkezlerine uzak ücra yerlerde olan bu evlerin büyük bir kısmı tercih edilmemiştir. Çevrede tahtadan yaptırılan küçük kulübelerin meydana getirdiği yeni mahalleler gelenlerin tercih ettiği barınakları haline gelmiştir. Bu yerler kentin doğal mimarisinden oldukça farklı olup aynı zamanda yeni bir sosyal sınıfın da merkezi haline gelmiştir. Kent merkezinin geri kalmış bölgelerinde

bulunan bu mahallelerde oluşturulan dayanışma ağı, Yunan ekonomisinin sanayileşmesi, ticaret faaliyetlerinin artmasını sağlamış ve toplumun sosyal ve ekonomik hayatına yeni bir dinamizm getirmiştir.(Anagnostopulu, s.77-79). Devrin siyasi gelişmelerine göre şekillenen kalkınma hamlelerinde etkin bir rol de göçmenlere verilmiş ve bu insanların da katılımıyla ülke ekonomisi geliştirilmiştir.

Millî devlet olma yolunda tek bir ülkü etrafında birleşen milletlerin geleceğine baktığımızda başarılı olduklarını rahatlıkla söyleyebiliriz. Japonya, Çin, Rusya ve Almanya gibi devletlerin başarılı olmasında sağladıkları milli bilincin ve hedef birlikteliğinin önemli olduğunu görmekteyiz. Bu prensipler çerçevesinde Türkiye ve Yunanistan'da bir süre ilerlemiş ve hızlı bir kalkınma gerçekleştirmişlerdir. Fakat reformlarını devamlı hale getirmedikleri için büyümeleri de bir süre sonra kesintiye uğramıştır. Her şeye rağmen her iki devletin de başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

## Kaynakça

### 1-Arşiv Kaynakları

BOA.HR.IM.67.99; DH.ŞFR104.290; 104.287; 104.265; 105.35; 105.93.  
BCA.272.13.79.1.19; 030.10.254.710.33;030.10.116.807.10;030.18.01.01.09.16.6.

### 2-Diğer Kaynaklar

- AKGÜN, S. (1986). “Birkaç Amerikan Kaynağından Türk-Yunan Mübadelesi Sorunu”, *Üçüncü Askeri Tarih Semineri: Türk-Yunan İlişkileri*, Ankara: Genel Kurmay Yayınları, (s.241-258).
- AKŞİN, S. (1998). *Jön Türkler ve İttihat ve Terakki*, Ankara: İmge Kitabevi.
- ANAGNOSTOPULU, A. (2005). “Göçmen Yerleşiminin Toplumsal ve Kültürel Etkileri”, Çev.: Damla DEMİRÖZÜ, *Yeniden Kurulan Yaşamlar 1923 Türk Yunan Zorunlu Nüfus Mübadelesi*, Der.: Müfide PEKİN, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, (s.75-81).
- ARI, K. (2007). *Büyük Mübadele Türkiye'ye Zorunlu Göç (1923-25)*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 4.Baskı.
- BAYKARA, T. (2006). *Türk İnkılap Tarihi ve Atatürk İlkeleri*, İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- BAYINDIR GOULARAS, G. (2012). “1923 Türk Yunan Nüfus Mübadelesi ve Günümüzde Mübadil Kimlik ve Kültürlerinin Yaşatılması”, *Alternatif Politika*, Cilt.4, Sayı. 2, Temmuz, (s.129-146.)
- BOZDAĞLIOĞLU, Y. (2014). “Türk-Yunan Nüfus Mübadelesi ve Sonuçları”, TSA/YIL:18 ÖZEL SAYI, S:3, Ocak, (s.9-32).
- ERDAL, İ. (2006). *Mübadele (Uluslaşma Sürecinde Türkiye ve Yunanistan 1923-1925)*, İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- ERTÜRK, Y. (2007). *Büyük Oyunun Eski Perdesi Doğu, Güneydoğu Ve Musul Üçgeni (1918-1923)*, İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- KESKİN, F. (2003). “Türk ve Rum Nüfus Mübadelesi Sözleşmesi”, *Yaşayan Lozan*, Editör Çağrı ERHAN, Ankara: T.C. Kültür Ve Turizm Bakanlığı, Yayın No: 2990, (s. 765-806).
- KONTOĞIÖRGİ, E. (2005). “Makedonya'nın Yunanistan'a Ait Olan Kısımına Mülteci Yerleşiminin Ekonomik Sonuçları, 1923-1932”, *Ege'yi Geçerken 1923 Türk-Yunan Zorunlu Nüfus Mübadelesi*, Derleyen: Renee HİRCCCHON, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, (s.89-110).
- KÜÇÜKOĞLU, B. (2005). *Türk Dünyasında Misyoner Faaliyetleri (Dünü Bugünü ve Yarını)*, İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık, 2.Baskı.
- (2006). *Milli Mücadeleden Günümüze Silahsız Terör, Propaganda*, İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- MACFİE, A.L. (2003). *Osmanlı'nın Son Yılları 1908-1923*, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- MCCARTHY, J. (2006). *Osmanlı'ya Veda, İmparatorluk Çökerken Osmanlı Halkları*, (Çev.Mehmet TUNCEL), İstanbul: Etkileşim Yayınları.
- ORTAYLI, İ. (2006). “Genel Göç Olgusu”, *Göç Sempozyumu Bildirileri, 8-11 Eylül 2005*, İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Başkanlığı, Yayın no: 6, (s.19-22).



- ÖZTAŞ, C., ZENGİN, E. (2006). "Göç ve Azerbaycan", *Göç Sempozyumu Bildirileri*, 8-11 Eylül 2005, İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Başkanlığı, Yayın no: 6, (s.65-75).
- ÖZAKMAN, T. (2008). *1881-1938 Atatürk, Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet Kronolojisi*, Ankara: Bilgi Yayınevi, 2. Baskı.
- SANDER, O. (1993). *Anka'nın Yükselişi ve Düşüşü*, Ankara: İmge Yayınevi.
- SAYLAK ASLANOVA, S. (2016). "Osmanlı-Rus İlişkilerinde Makedonya Sorunu (1885-1908)", Gazi Üniversitesi, Ankara: Gazi Akademik Bakış Dergisi, Cilt 10, Sayı 19,(s.107-139).
- SOMUNCUOĞLU, S. (2005). *Göz Göre Göre Kapana Düştü Türkiye*, Bir Millet Uyanıyor: 4, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- SOYSAL, İ. (2000). *Türkiye'nin Siyasal Antlaşmaları, I.Cilt (1920-1945)*, Ankara: TTK Basımevi.
- SÖNMEZ İŞLET, B. (2007). *II. Meşrutiyette Arnavut Muhalefeti*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- TURAN, Ş. (2008). *Mustafa Kemal Atatürk, Kendine Özgü Bir Yaşam ve Kişilik*, Genişletilmiş 2.Basım, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- QUATAERT, D. (2006). "19.Yüzyıla Genel Bir Bakış Islahatlar Devri 1812-1914", *Osmanlı İmparatorluğu'nun Ekonomik ve Sosyal Tarihi, Cilt 2, 1600-1914*, (Çev.Süphan ANDIÇ), İstanbul: Eren Yayıncılık, (s.885-1051).

## Alıştırmalardan Etkinliklere: Eğitimdeki Gelişmeler

Received/Geliş: 20/05/2017

Firdevs GÜNEŞ\*

Accepted/Kabul: 13/11/2017

### Öz

Öğrenme etkinlikleri öğrenme sürecini kolaylaştırmak için öğretilen konuyla ilgili verilen ek çalışmalardır. Bunlar tarihsel süreç içerisinde alıştırma, ödev, etkinlik, görev, performans ödevi, atölye, proje gibi türlerle karşımıza çıkmaktadır. Bunların uygulanması eğitim yaklaşımlarına göre değişmektedir. Davranışçı yaklaşımda konuları iyi öğretmek için alıştırma, yapılandırıcı yaklaşımda ise etkinlik verilmektedir. Alıştırmanın amacı öğretilen konuların sürekli tekrar edilerek pekiştirilmesini sağlamaktır. Etkinlikte ise öğrencilerin keşfederek, istekli ve aktif öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilerin işbirliği içinde çeşitli etkinlikler yapmaları öğrenmeyi kolaylaştırmakta, dil, zihinsel ve sosyal becerileri geliştirmektedir. Alıştırmada davranış değiştirme ön plana çıkarken etkinlikler zihne yönelmekte, öğrencinin çeşitli becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. İyi hazırlanmış etkinlikler öğrencileri, bilgileri araştırmaya, olayları ve olguları anlamaya, düşüncelerini düzenleme ve yapılandırmaya, yani deneyerek ve keşfederek öğrenmeye yönlendirmektedir. Etkinliklerle öğrenme demek keşfederek ve deneyerek öğrenme demektir. Yapılandırıcı yaklaşımın temel öğrenme aracı olan etkinlikler son yıllarda çoğu ülkede uygulanmaktadır. Ülkemizde ise yaklaşık on iki yıldır ilk ve ortaokul ders kitaplarında etkinlik verilmekte, dersler etkinliklerle yürütölmektedir. Ancak ders kitaplarındaki etkinlikler incelendiğinde çoğunun istenilen düzeyde ve nitelikte olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bazı etkinliklerin alıştırma mantığı ile hazırlandığı, bazılarının ise alıştırma özellikleri taşıdığı görölmektedir. Nitelikli bir eğitim açasından etkinlikleri hazırlama, seçme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarına gereken önem verilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Alıştırma, Etkinlik, Ders kitabı

---

\* Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakölteği, Temel Eğitim Bölümü, firdevs.gunes@mail.com, ORCID ID: 0000-0002-9449-8617

## From Exercises to Activities: Educational Developments

### Abstract

Learning activities are extra studies about teaching topics to enhance learning process. They have been represented as exercise, homework, activity, performance task, workplace, Project through years. Their applications change based on education approaches. Behaviorist approach focus on exercises. The aim of exercises is to provide enhancement of study topics. Exercise were supported to the students to reinforce study topics and the students were expected to do them regularly in the past. Recently, activities have been focused on by giving by this application. The aims of activity are to provide effective and willingly student learning. In education process, students can develop language, conscious and social skills by making various activities cooperatively. Applied activities are main teaching tools of constructivist approach with the aim of providing student learning effectively, easily and permanently and motivation. While exercises aim to change behaviors, activities face to conscious and develop skills such as language, conscious, social and physical. Activities help students learn knowledge actively and construct them in their minds. Moreover, they direct the students to examine the knowledge, find the meanings of events and phenomena, organize and construct their own thoughts; that is, learning by trying and inventing. Briefly, learning by activities is learning by doing and inventing. Based on this view, various activities have been supported to the students in lesson books by twelve years and they have been applied in teaching. It was observed that the activities in lesson books were not at the expected level and quality at the end of the study. It was determined that while some activities were prepared based on the view of exercises or used instead of them, some of them had the properties of the activities completely.

**Keywords:** Education, Exercise, Activity, Lesson books

## Giriş

Eğitim dünyaya yön veren en önemli güçlerden biridir. Bu güç bireysel, sosyal, ekonomik, kültürel olmak üzere çeşitli alanlarda etkili olmakta ve bireylerin daha nitelikli yetiştirilmesini gerektirmektedir. Bu süreçte okuma, yazma, anlama, düşünme, sorgulama, sorun çözme gibi dil, zihinsel ve sosyal beceriler çok önemli olmaktadır. Ayrıca iletişim kurma, işbirliği yapma, eleştirel düşünme, medya okuryazarlığı, bilgi ve becerileri uygulamaya aktarma, dış dünya ile bütünleşme, sosyal sorumluluk, yenilikçilik ve girişimcilik gibi 21.yüzyılın becerilerine de ağırlık verilmektedir. Bunlar bireyin öğrenmeyi öğrenme, hayat boyu sürdürme, geniş bir dünya görüşü oluşturma ve geleceğine yön verme sürecini etkilemektedir. Bu anlayışla çoğu ülkede nitelikli bir eğitim için yeni yaklaşım ve yöntemler uygulanmaktadır. Bunlardan biri de etkinliklerle etkin öğrenme olmaktadır.

Etkin öğrenme amacıyla derslerde üzerinde çalışılan konuyla ilgili bazı çalışmalar verilmektedir. Bunlara öğrenme etkinlikleri denilmektedir. Öğrenme etkinlikleri tarihsel süreç içerisinde alıştırmaya, ödev, etkinlik, görev, proje gibi adlarla karşımıza çıkmaktadır. Her birinin amacı ve özellikleri farklı olan bu çalışmaların uygulanması eğitim yaklaşımlarına göre değişmektedir. Geleneksel ve davranışçı yaklaşımda alıştırmalara önem verilmiş ve temel öğretim aracı olarak kullanılmıştır. Öğretilen konuları pekiştirmek amacıyla öğrencilere sürekli olarak alıştırmalar verilmiş, bunların düzenli olarak yapılması istenmiştir. Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşımla birlikte bu uygulamadan vazgeçilerek etkinliklere odaklanılmıştır. Böylece eğitim alanında etkinliklerle öğrenme anlayışı ön plana çıkmıştır. Günümüzde etkinlikler öğrenci merkezli eğitim, aktif öğrenme, yapılandırmacı ve etkinlik yaklaşımında temel öğrenme aracı olarak uygulanmaktadır.

Etkinliklerle öğrenme anlayışı ülkemizde 2005 yılından bu yana uygulanan ilköğretim programlarında ele alınmıştır. Bu programlarda öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmek için etkinliklerle öğrenme öngörülmüştür. Bu amaçla öğrenme öğretme sürecinde uygulanacak kazanımlar belirlenmiş ve her kazanıma ilişkin örnek etkinlikler verilmiştir. Ayrıca programlarda etkinliklerin hazırlanması, süresi, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenlerin sadece ders kitaplarındaki etkinliklerle sınırlı kalmamaları,

kendilerinin de yeni etkinlikler üretmeleri istenmiştir. Böylece ders kitaplarında çeşitli etkinlikler verilmesine ve eğitim sürecinin etkinliklerle yürütülmesine başlanmıştır.

Ülkemizde yaklaşık on iki yıldır ilk ve ortaokul düzeyindeki derslerde öğrencilere çeşitli etkinlikler verilmekte ve bunların uygulanması istenmektedir. Ancak ders kitaplarında verilen bu etkinlikler incelendiğinde çoğunun istenilen düzeyde ve nitelikte olmadığı görülmektedir. Etkinlik adı altında verilen bazı çalışmaların alıştırma özelliklerine sahip olduğu, bazılarının alıştırma ile etkinlik arasında yer aldığı, bazılarının ise niteliğinin düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Etkinliklerin hazırlanmasında yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerine, öğrencilerin düzey, ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat edilmediği anlaşılmaktadır. Ayrıca çoğu etkinliğin tekrar niteliğinde olduğu ve öğrencilerden aynı işlemlerin yapılması istendiği ortaya çıkmaktadır. Kısaca etkinlik geliştirme, hazırlama, seçme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarına gereken önemin verilmediği görülmektedir.

Bu makalede alıştırma ve etkinliklerin özelliklerine dikkat çekmek, aralarındaki farkı göstermek, ders kitaplarında verilen etkinliklerin niteliğini artırmak, öğretmen, yazar ve eğitimcilerin etkinlikleri bilinçli olarak hazırlama, seçme ve uygulamalarına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaçla önce alıştırma ve etkinliklerin tanımı, temel özellikleri, türleri, benzer ve farklı yönleri üzerinde durulmakta, ardından konuyla ilgili bazı araştırma ve değerlendirmelere yer verilerek çeşitli öneriler getirilmektedir.

### **Alıştırma Nedir?**

Alıştırma, eğitim alanında eskiden bu yana uygulanan ve okul materyallerinde yaygın kullanılan öğretim çalışmalarıdır. Sözlüklerde “*Bir beceriyi, bilgiyi kazanmak için yapılan tekrar, temrin, talim, egzersiz, alıştırma işi*” olarak açıklanmaktadır. Eğitim Terimleri Sözlüğünde “*Üzerinde çalışılmış bir konunun daha iyi anlaşılması amacıyla düzenlenen, karşılığının verilmesi ya da uygulamaya konulması istenilen ödev*” olarak verilmektedir. Kısaca alıştırma, öğretilenleri tekrar etme, temrin, talim ve egzersiz çalışmaları olmaktadır. Alıştırmanın amacı öğretilen konuları pekiştirmek ve alışkanlık oluşturmaktır. Etkili bir öğretim amacıyla uygulanmaktadır. Öğretilen bilgi ve davranışları tekrarlama, ezberleme, hatırlama, açıklama, tanımlama, soruları cevaplama, davranışları taklit etme

gibi çalışmaları içermektedir. Alıştırma ile bilgi ve davranışlar otomatik hale gelinceye kadar sürekli tekrar yapılmaktadır (Güneş,2017.a).

Alıştırma davranışçı yaklaşımın temel öğretim aracıdır. Davranışçı yaklaşımla birlikte okullarda uzun yıllar uygulanmıştır. Bilindiği gibi davranışçı yaklaşımın ana amacı öğrencinin davranışlarını değiştirmek, istenilen bilgi ve davranışları öğretmektir. Alıştırmalar bu amacı gerçekleştirmek için hazırlanmış, önceden belirlenen davranışlar uyarıcı tepki bağlamında çeşitli tekrarlarla öğretilmiştir (Bertocchini ve Costanzo, 2014). Öğrenilenleri pekiştirmek için tekrar, taklit ve ezberleme etkili bir yöntem olarak benimsenmiştir. Davranışçı yaklaşımın temsilcisi Skinner'e göre davranışlar uyarıcı- tepki (U-T) ve pekiştirme bağlamında öğretilir. Bunun için sürekli tekrar yapmak, pekiştirmek ve alışkanlık oluşturmak gerekir. Bu anlayıştan hareketle alıştırmaların uygulanmasında Skinner'in öğretim şeması dikkate alınmıştır. Bu şema *Uyarıcı-Tepki-Doğru Cevabı Pekiştirme* şeklinde belirlenmiştir (Avram, 2006).Ancak uygulamada bunların mekanik işlemler olduğu, öğrencileri ezbere ve otomatik tekrara yönettği, dil, zihinsel ve sosyal becerilerin gelişimine fazla katkı sağlamadığı görülmüştür.

### Alıştırmanın Özellikleri

Alıştırmayı tanımlayan üç temel özellik vardır. Bir başka ifadeyle alıştırma üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bunlar yönerge, içerik ve işlem olarak sıralanmaktadır (Bertocchini ve Costanzo, 2014).

- *Yönerge*: Alıştırmanın başında verilen açıklamalardır. Her alıştırmada bir yönerge verilmektedir. Yönergede emir biçimde kesin ifadeler kullanılmakta ve öğrenciden yapılması istenilenler yazılmaktadır. İlköğretim öğrencilerine yönelik alıştırma yönergelerinde düzeye uygun, açık ve anlaşılır bir dil kullanılmaktadır. Yönergeler “yazınız, tamamlayınız, örnek veriniz” gibi ifadelerle bitmektedir.

- *İçerik*: Alıştırmanın en önemli ve temel kısmını oluşturmaktadır. İçerik bir metinden oluşmakta ve buna dayalı olarak bazı işlemler gerçekleştirilmektedir. Örneğin “Aşağıdaki cümleleri tamamlayınız” yönergelerinin altında verilen cümleler içeriği oluşturmaktadır. İçeriğe farklı öğrenme stillerini kolaylaştırmak için resim, şekil, şema gibi görseller de eklenmektedir.

• *İşlem*: Alıştırmanın uygulama kısmını oluşturmakta ve öğrenciden istenilenler burada gerçekleştirilmektedir. Bunun için alıştırmaya noktalar, satırlar, çizgiler, boşluk vb. konulmakta, öğrencinin burada işlem yapması istenmektedir. Örneğin kelimeleri tamamlama, cevap yazma, bulmaca gibi işlemlerin yapılacağı yerler gösterilmektedir. Alıştırmanın türüne göre süre, yer, araç gibi durumlar da belirtilmektedir.

### **Alıştırma Türleri**

Eğitim alanında çeşitli türlerde alıştırmalar vardır. Bunlar genellikle alan ve konulara göre gruplandırılmaktadır. Ancak özelliklerine göre gruplama çalışmaları da bulunmaktadır. Örneğin Vigner (1984), Besse ve Porquier (1984) gibi araştırmacılar bazı ölçütler kullanarak alıştırmaları iki grupta toplamaya çalışmıştır. Birinci grupta alıştırmalar işlevine ve dayandığı yönteme göre seçilmiştir. Açıklama, tanımlama, hatırlama, tekrarlama alıştırmaları bu grupta toplanmıştır. Bunlar soru-cevap, kısa konuşma, yazma, tekrarlama, eşleştirme, karşılaştırma alıştırmaları olarak sıralanmıştır. İkinci grupta ise dilbilgisi, cümleleri aktif-pasife çevirme, ekleme, sıralama, yeniden düzenleme, düzeltme alıştırmaları ele alınmıştır. Ayrıca alıştırmaların genel bir değerlendirmesini yapan yazarlar, alıştırmaların benzer mantıkla hazırlandığını, öğrencilere yararı ve katkısının sınırlı olduğunu açıklamışlardır (Besse ve Porquier, 1984; Vigner, 1984).

Alıştırmalar eğitim alanında davranışçı yaklaşımla birlikte uzun yıllar uygulanmıştır. Özellikle okuma, yazma, yabancı dil, resim, eliş gibi derslerin öğretiminde yoğun kullanılmıştır. Bir dönem dil öğretim laboratuvarlarının temel öğretim aracı olmuştur. Ayrıca çoğu derste öğrencilerin bilgi ve davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Ancak yeni eğitim yaklaşımlarıyla birlikte önemini kaybetmeye başlamıştır. Günümüz araştırmaları derslerde alıştırmaların etkili olmadığını, öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını ortaya çıkarmıştır. Özellikle dil öğretimi derslerinde alıştırmaların öğrencileri ezbere yönelttiğini, alıştırma yerine karşılıklı konuşma, anlama, metindeki sorunları çözüme, proje yapma gibi etkinliklerin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Avram, 2006; Oddou, 2017). Ayrıca alıştırmaların öğrenciler için çok anlamlı olmadığı, aktif öğrenme ve yeni bilgiler keşfetmeye katkı sağlamadığı, mekanik ve sıkıcı tekrarların öğrencileri bıktırdığı dile getirilmiştir. Alıştırmalara yönelik bu tür eleştirilerin giderek artması üzerine eğitimciler etkinliklerle ilgilenmeye başlamıştır.

## Etkinlik Nedir?

Etkinlik, yeni eğitim yaklaşımlarıyla birlikte gündeme gelen bir kavramdır. Eğitim Terimleri Sözlüğünde “Çocukların, kendi amaç ve gereksinmelerine uygun geldiği için isteyerek katıldıkları herhangi bir öğrenme durumu.” Felsefe Terimleri Sözlüğünde “ Eylem gücü, etki gücü, Etkide bulunmak için yapılan atılım” olarak açıklanmaktadır. Görüldüğü gibi etkinlik kavramı, etkin olma, faaliyet, istekli öğrenme durumu olarak verilmektedir. Etkinliğin amacı öğrencilerin keşfederek, istekli ve aktif öğrenmesi sağlamaktır. Öğrencileri güdüleme, öğrenme sürecini kolaylaştırma, etkili ve kalıcı öğrenme, yaratıcılığı artırma gibi katkılar sağlamaktadır (Güneş,2017,a). Etkinlik bilgileri tekrarlamaya değil anlamaya, keşfetmeye ve uygulamaya yönelik hazırlanmaktadır. Bu nedenle etkinlikte bilgiyi alma, işleme, önbilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurma, anlama, zihinde yapılandırma, uygulamaya aktarma gibi işlemler önemli olmaktadır. Yani etkinlik dil, zihinsel, fiziksel ve sosyal becerileri kullanmayı gerektirmektedir. Etkinliklerle öğrencilerin bu becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Etkinlik yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim, çoklu zekâ, beceri ve etkinlik yaklaşımı gibi yeni eğitim yaklaşımlarının temel öğrenme aracıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim uygulamaları üç temel ilkeye dayanmaktadır. Bunlar şöyle sıralanmaktadır:

1. Öğrenme sürecinde bilgiler bizzat öğrenci tarafından yapılandırılır. Dışarıdan aktarılan bilgiler aynen alınmaz ve depolanmaz.

2. Öğrenme sorumluluk gerektirir. Öğrenci çeşitli kişiler ve materyallerle etkileşimi sonucu aldığı bilgileri zihinde aktif olarak yapılandırır.

3. Öğrenme sürecinde ortam belirleyici rol oynar. Bu süreçte nitelikli etkinliklerin kullanılması öğrencilerin dil, zihinsel, üst bilişsel, duygusal, sosyal ve psiko-motor işlemlerle becerilerinin geliştirilmesini sağlar (Deschênes vd.,1996).

Yapılandırmacı yaklaşımın temsilcisi Piaget’e göre öğrenme öğrencinin çevresiyle etkileşimi sonucunda gerçekleşir. Bu süreçte öğrenci bilgileri olduğu gibi pasif biçimde alarak zihnine yerleştirmez. Tam tersine öğrenci araştırma, sorgulama, sorun çözme gibi çeşitli etkinliklerle bilgiyi aktif biçimde alır, işler, ön bilgileriyle bağ kurar, kendi yorumlarını katar ve zihnine yerleştirir. Öğrenme öğrencinin aktif çabalarıyla gerçekleşir, kimse



ona öğretmez. Öğrenen öğrencidir. Kimse onun yerini alamaz veya tutamaz. Öğrenme sürecini yönetme ve kontrol etme sorumluluğu öğrenciye aittir (Basque,1999; Güneş,2014; Labédie ve Amossé, 2001). Piaget'in bu anlayışına dayanan etkinlikler öğrencilerin keşfederek aktif öğrenmesini getirmektedir. Bir başka ifadeyle Piaget etkinliklerle bireysel keşfetme üzerinde durmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın diğer temsilcisi Vygotsky ise öğrenmenin sosyal boyutuna ağırlık vermekte, öğrencilerin etkileşim ve iletişim kurarak öğrenmesi için ortak çalışmalara, birlikte sorun çözme, proje üretme gibi etkinlikleri öngörmektedir. Vygotsky' e göre bilgiyi zihinde yapılandırma sürecinde başkalarıyla iletişim ve etkileşim önemli olmaktadır (Oddou, 2017). Böylece Piaget ile başlayan birey ve etkinlik etkileşimine dayanan ikili öğrenmeden Vygotsky ile birey etkinlik ve diğerleri olmak üzere çoklu öğrenmeye geçilmiştir. Bu durum öğrencilere sadece yazılı etkinliklerin değil ortak yapılacak etkinliklerin de verilmesini getirmektedir.

Aktif öğrenme için etkinliklerle öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilmektedir. Öğrencilere sorular sorma, ilgi ve merak uyandırma, düşünme, kavramları açıklama gibi işlemler yapılmaktadır. Öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilerek ve zihni aktifleştirilerek yeni bilgiler verilmektedir. Ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurma ve zihinde yapılandırma sürecinde zihnin aktif olması için düşünme, sorgulama, sorun çözme gibi etkinliklere yer verilmektedir.

Etkinlik öğrencilere aktif ve bağımsız öğrenme, kendi kendini güdüleme, yönlendirme, yaratıcılığı artırma fırsatı vermektedir. Etkinliğin nitelikli ve ilgi çekmesi, öğretici rolünün yüksek olması, somut ve gerçek hayattan alınması öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu tür etkinlikler öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirici olmakta, yeni yöntem ve yolları keşfetmelerini sağlamaktadır. Ayrıca öğrencinin etkinlikleri başarıyla yapması, kendine güvenini artırmakta, yeni amaçlara yönelmekte, öğrenmeyi yönetme, sorumlu olma ve öğrenme ritmini belirlemesine katkı sağlamaktadır (Güneş,2017; Pollet, 2015). Bu özellikler nedeniyle etkinlikler son yıllarda eğitiminin çeşitli alanlarında kullanılmaktadır.

### **Özellik ve Aşamaları**

Etkinlik dört temel boyut ile çeşitli özellikleri içermektedir. Bunlar *keşfetme, deneme, yaratıcılık ve öğrenme* olmaktadır. Etkinliğin ilk aşaması *keşfetme* ile başlamaktadır. Etkinlik öğrenci için yeni olmalı, ilk kez karşılaşmalı ve keşfederek öğrenmesine hizmet etmelidir. *Deneme*, etkinliğin

ikinci aşamasıdır. Bu aşamada etkinlikte verilen bilgilerden hareketle öğrenciden bazı işlemler yapması istenmektedir. Düşünme, anlama, araştırma, ilişkilendirme, sorgulama gibi çeşitli zihinsel çabaları gerektiren bu çalışmaları öğrenci deneyerek yapmaktadır. *Yaratıcılık* ise öğrencinin ön bilgileri ile etkinlikte verilen bilgileri birleştirmesi, yeni fikir ve anlamlara ulaşması, bunları uygulaması sonucu oluşmaktadır. Bu aşamaların sonunda etkinliğin amaçladığı *öğrenme* gerçekleşmekte, öğrenci keşfederek, deneyerek ve uygulayarak öğrenmiş olmaktadır.

Etkinliği uygulama aşamaları ise hazırlık, süreç, amaca ulaşma, değerlendirme ve gözden geçirme olarak sıralanmaktadır. Etkinlik hazırlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken aşamalar aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır (Barnier, 2005; DİSCAS, 2005; Güneş,2014).

*a)Hazırlık:* Yapılandırıcı yaklaşıma göre etkinliğe başlamadan önce öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi gerekmektedir. Çünkü yeni bilgiler önbilgilerin ışığında incelenmekte ve yapılandırılmaktadır. Öğrencileri yeni konuya, yeni işleme zihinsel yönden hazırlamak için çeşitli çalışmalar yapılmalıdır. Örneğin soru sorma, tahmin etme, görselleri inceleme gibi. Etkinliğin başında ön bilgileri harekete geçirmek için içeriği tahmin etme, ilgi çekme, başlık ve görsellere dikkat çekme amacı, süreyi ve gerçekleştirme koşullarını belirtme gibi işlemlere yer verilmektedir.

*b)Süreç:* Bu aşama etkinliğin ana kısmını oluşturmakta, öğrenme öğretme durumu bu aşamada gerçekleşmektedir. Bunun için süreçleri tanımlama, etkinliğin biçimini açıklama ve etkinliği gerçekleştirme aşamalarını içermektedir. Ayrıca yeni bilgilerin iyi anlaşılması için olayları ve düşünceleri sıralama, sınıflama, tahmin etme, ilişkilendirme, benzer ve farklılıkları bulma, sebep-sonuç ilişkileri kurma, analiz-sentez yapma, özetleme ve değerlendirme gibi işlemler yapılmaktadır. Süreç aşaması giriş, içerik ve işlem olmak üzere üç alt bileşenden oluşmaktadır.

- *Giriş:* Giriş etkinliğin nasıl yapılacağı, etkinlikten beklenen sonuçlar gibi öğrenciye yönelik açıklama ve yönlendirmeleri içermektedir. Bu kısımda kullanılan ifadelerin öğrenci düzeyine uygun, açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmektedir.

- *İçerik:* İçerik etkinliğin temel kısmıdır. Bu kısım metin, görsel, şekil, grafik, şema vb. oluşmakta ve buna dayanarak etkinlik gerçekleştirilmektedir. Örneğin “*Aşağıda Hilmi'nin aile ağacı verilmiştir.*”

*Metni okuyarak aile ağacında verilen boşlukları doldurunuz. Benzer şekilde aşağıdaki boşluğa kendi aile ağacınızı yapınız. Ailenizin özelliklerini bir paragraf halinde yazınız* ”açıklaması altında verilen metin, aile ağacı şekli ve resimler içeriği oluşturmaktadır. İçerikte öğrencinin bilgiyi keşfetmesine olanak sağlayan öğelerin ve ipuçlarının olmasına dikkat edilmektedir. Ayrıca öğrenciler gözlem yapma, araştırma gibi ders kitabı dışında başka kaynaklara da yönlendirilmektedir.

• *İşlem:* İşlem etkinliğinin uygulama kısmını oluşturmakta ve bu aşamada öğrenciden okuma, yazma, tamamlama, cevap verme, çözümlenme gibi çeşitli işlemleri yapması istenmektedir. Bunun için etkinlikte kutucuklar, satırlar, çizgiler, şekiller, tablolar, grafikler vb. konulmakta, öğrencinin bunlar üzerinde gerekli işlemleri yapması beklenmektedir. Örneğin aile ağacındaki boşluklara ailedeki isimleri yazma gibi. Etkinliğin türüne göre zaman, araç, yer de belirtilmektedir.

*c) Amaca ulaşma ve zihinde yapılandırma:* Yapılandırıcı yaklaşıma göre yeni bilgilerin anlaşılmasından sonra ön bilgilerle birleştirilerek zihinde yapılandırılması gerekmektedir. Bunun için öğrencilerin öğrendikleri bilgiler, beceriler ve işlemler hakkında bilinçlendirme, somutlaştırma işlemleri yapılmaktadır.

*d) Değerlendirme:* Öğrencinin bilgiyi anlaması, zihninde yapılandırması ve onu uygulamaya aktardıktan sonra değerlendirmesi gerekmektedir. Bunun için öğrenilenlerin eksik ya da yanlış yönlerini, uygulamadaki durumunu, işlevselliğini, yeni ve farklı durumlara uygulanabilirliğini gözden geçirmedir. Örneğin” Öğrenciler aile ağacındaki bilgileri doğru olarak yazabiliyorlar mı? Aile ağacına bilgileri doğru yerleştirebiliyorlar mı?” gibi sorularla öğrenilenler değerlendirilmektedir. Bazı etkinliklerde” *Bu etkinlikten ..... öğrendim*” gibi sorularla öğrencinin öz değerlendirme yapması istenmektedir.

*e) Gözden geçirme:* Bu aşama öğrenilenleri başka alanlara aktarma, transfer etme işlemlerini içermektedir. Öğrencinin kazandığı bilgileri uygulamaya aktarması kalıcı öğrenme için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğrenilenleri uygulama ortamları yaratılmalıdır. Öğrenci bilgi ve becerileri yeni uygulamalarla daha da zenginleştirmelidir.

Etkinlik hazırlama ve uygulama sürecinde bazı temel noktalara dikkat edilmektedir. Bir etkinlikte olması gereken hususlar şöyle sıralanmaktadır.

- Etkinliğin amacı ile kazandırılacak beceri veya kazanım açıklanmalıdır.
- Öğrenci etkinlikte zihinsel ve fiziksel olarak hangi işlemleri yapacaktır?
- Etkinliği yapmak için gerekli süre ne kadardır? Tahmini süre verilmelidir.
- Öğrenci hangi kaynaklardan yararlanacaktır? Metin, resim, video, materyal vb. belirtilmelidir.
- Etkinlik sonuna öğrenci hangi üretimi gerçekleştirecektir?
- Etkinlik sonunda nasıl bir değerlendirme öngörülmektedir? Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, sonuç değerlendirme, genel değerlendirme vb.
- Etkinliğin diğer etkinliklerle bağlantısı nasıl kurulacaktır? Öğrenilenler başka durumlara nasıl aktarılacaktır? Yapılacak diğer çalışmalar belirtilmelidir.
- Öğrenci etkinliği gerçekleştirirken nelere ihtiyaç duyacak veya kimlerden yardım alacaktır? Örneğin öğretmene, aileye, arkadaşına sorma gibi (Contamines,2013).

### **Türleri**

Eğitim alanında uygulanan etkinliklerin çeşitli türleri bulunmaktadır. Bunları özelliklerine göre sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Sınıflandırma çalışmaları alanlara, içeriğe ve yönetime göre değişmektedir. Bu konuda Cuq ve Gruca (2005) tarafından sistemli bir çalışma yapılmış, etkinlikler işlevine, eğitsel yönüne, içeriğine, yapısına ve değerlendirme sürecine göre sınıflandırılmıştır. Bunlar kullanılan dilin işlevine göre “alma (dinleme-okuma) veya üretme (konuşma-yazma) etkinlikleri”, eğitsel işlevine göre “keşfetme ve genişletme”, yapısına göre “biçimsel ve tekrarlama”, değerlendirme sürecine göre “sonuç ve öz değerlendirme etkinlikleri” olarak gruplandırılmıştır (Cuq ve Gruca, 2005). Bunların yanında etkinlikler alanlara ve konulara göre dil, matematik, fen etkinlikleri, kişiye göre bireysel ve grup etkinlikleri, sözlü ve yazılı etkinlikler, ders içi ve ders dışı etkinlikler, serbest etkinlikler, bilgisayar etkinlikleri, tematik etkinlikler, yönlendirilmiş etkinlikler, yapılan işlemlere göre tamamlama, doldurma etkinlikleri gibi çeşitli türlere de ayrılmaktadır (Malenfant, 2002).

### Eğitsel İşlevleri

Öğrenme etkinliklerinde öğrencilerden çeşitli iş, işlem, çalışma veya görevler yapması istenmektedir. Bunlar sorulara cevap verme, problem çözme, açıklama, karşılaştırma olayları sıralama, benzer veya farklılıkları bulma vb. olmaktadır. Bu işlemler öğrencilerin çeşitli becerileri geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle etkinlikler çeşitli eğitsel işlevleri yerine getirmektedir. Bu işlevler aşağıda sıralanmaktadır.

1) *Bilgilere eşlik eder ve zenginleştirir:* Etkinliklerde verilen metinler bilginin temel kaynağı olmakta ve okuma sürecine yardım etmektedir. Okuma etkinlikleri ise öğrencinin bilgilerini zenginleştirmeye katkı sağlamaktadır.

2) *Bilgileri işlemeye yardım eder:* Etkinlikler çeşitli bilgileri alma, iyi anlama, onları zihinde birleştirme ve yapılandırmaya yardım etmektedir.

3) *Eğitsel ilişkileri güçlendirir:* Etkinlikler öğretmen öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşimi geliştirmekte, sınıf içi eğitsel iletişimi güçlendirmektedir.

4) *Düşünce ve eyleme rehberlik eder:* Etkinliklerde verilen metinler öğrencinin düşüncelerine kaynak oluşturmakta, yön vermekte ve istenilen işlemleri yapmak için öğrenciye rehberlik etmektedir.

5) *Motivasyonu artırır:* Etkinlikte verilen işlemler öğrencinin ilgisini çekmekte, öğrenciyi bazı işlemleri yapmaya ve öğrenmeye yönlendirmektedir.

6) *Öğrenmeyi yönetir:* Etkinlikler öğrencileri çeşitli iş, işlem ve eylemleri yapmaya yönlendirmekte, böylece öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.

7) *Öğrenmeyi kontrol eder ve değerlendirir:* Etkinlikler öğrenciye kendi ilerlemesini izleme, değerlendirme konusunda katkı sağlamakta aynı zamanda öğretmene de öğrenci gelişimi hakkında bilgi vermektedir ( Deschênes vd., 1992; Dessaint, 1995; Landry, 1986).

### Öğrenciye Yararları

Etkinlikler öğrencilerin öğrenmesini destekleyen önemli araçlardır. Bu yönüyle derslerde konu ve etkinlikler birbirinden ayrılamayan, tam tersine birbirini tamamlayan çalışmalar olarak ele alınmaktadır (Cuq ve Gruca, 2005). Bu süreçte etkinlikler öğrencilere çeşitli yararlar sağlamaktadır. Bunlar aşağıda sıralanmaktadır.

• *Çalışma planı yapılır.* Etkinliği yapmak için önce bir amaca odaklanılır ve bu amaca ulaşmak için izlenecek aşamalar belirlenir. Ardından öğrenci etkinlikleri bağımsız ve aşamalı olarak gerçekleştirir.

• *Anlamaya odaklanır.* Etkinlik bir amaca ulaşmak için çalışan öğrenciler arasında iletişimi sağlamayı hedefler. Bu süreçte dil bir amaç değil, bir amaca ulaşmak için araç olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle öğrencinin dili, etkinliği ve yapılacak işlemleri iyi anlamasına ağırlık verilmektedir.

• *Bütün dil becerileri kullanılır.* Etkinlikler sözlü veya yazılı dili, konuşma, dinleme, anlama, sözlü veya yazılı üretimleri gerektirmektedir. Böylece aynı anda dilin bütün becerilerini kullanma ve geliştirme fırsatı vermektedir.

• *Bütün zihinsel süreç ve beceriler kullanılır.* Etkinlikleri yaparken düşünme becerileri çok önemli olmaktadır. Öğrencinin bir etkinliği yapmak için gerekli bilgileri toplama, düzenleme, farklı fikirleri değerlendirme, uygun dili seçme gibi işlem ve aşamalar üzerinde düşünmesi gerekmektedir. Bu aşamalarda kullanılan zihinsel işlem, süreç ile beceriler çok çeşitli ve karmaşık olmaktadır. Bu yönüyle etkinlikler çeşitli zihinsel işlem, süreç ve becerilerin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

• *Bir ürüne ulaşılır.* Etkinlik sonunda somut bir ürüne ulaşılmaktadır. Örneğin sınıftaki arkadaşların kişisel bilgileri, bir şiir, sağlıklı yaşam için broşür hazırlama gibi (Conejo López-Lago, 2006; Güneş, 2017.a).

### **Alıştırmadan Farkı**

Bazı kitaplarda etkinlik ile alıştırmaların birbirine karıştırıldığı görülmektedir. Oysa bunlar amaç, içerik ve süreç yönüyle birbirinden farklıdır. Etkinlik, üzerinde düşünme, araştırma ve zihinsel çaba gerektiren çalışmalardır. Etkinliğin öğrenci için yeni olması, ilk kez karşılaşması, öğrencinin onu gerçekleştirmeye çalışması gerekmektedir. Ayrıca etkinlikler çok çeşitli yapılarda tasarlanabilmektedir (Avram,2006). Oysa alıştırmalar tekrarlama ve öğrenilenleri pekiştirmeye yönelik çalışmalardır. Örneği verilen bir işlemi benzer biçimde tekrarlama ve pekiştirmeye yönelik çalışmalardır. Bu süreçte otomatik tekrarlama öne çıkmakta anlama ikinci planda kalmaktadır. Oysa etkinlikler anlamaya dayalı çalışmalardır.

Alıştırmalar bireyin davranışını değiştirmeyi amaçlarken etkinlikler zihne yönelmekte, öğrencinin dil, zihinsel, sosyal, fiziksel gibi becerilerini

geliştirmeye odaklanmaktadır. Bir başka ifadeyle etkinlikler insan zihnini geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu süreçte önceliği anlama oluşturmaktadır. Etkinlikler öğrencileri, bilgileri araştırma, olayların ve olguların anlamını bulma, kendi düşüncelerini düzenleme ve yapılandırmaya, yani anlayarak, deneyerek ve keşfederek öğrenmeye yönlendirmektedir. Yani etkinliklerle öğrenme, yaparak ve keşfederek öğrenmek demektir (Pourtois ve Desmet, 2002). Bu nedenle derslerde öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılmalarını sağlama, ilgi uyandırma, cesaretlendirme ve keşfederek öğrenmelerine yönelik etkinliklere ağırlık verilmektedir.

Ders kitaplarında verilen alıştırmalar genellikle aynı biçim ve yapıda sunulmaktadır. Oysa etkinlikler farklı biçim ve yapılarla tasarlanabilmektedir. Örneğin etkinliklerde çeşitli tablolar, grafikler, şekiller, haritalar, resimler, çizimler, noktalar, kutucuklar, satırlar renkler vb. kullanılmaktadır. Ayrıca etkinliklerde sadece kâğıt kalemde değil çeşitli maddelerden de yararlanılmaktadır. Böylece etkinlikler öğrencilerin hem görsel hem de içerik olarak dikkatini çekmektedir. Etkinlik ve alıştırma arasındaki bazı farklar aşağıdaki tabloda özet olarak gösterilmiştir.

### **Etkinlik ve Alıştırma Arasındaki Farklılıklar**

	<b>Alıştırma</b>	<b>Etkinlik</b>
<b>Amaç</b>	Bilgi ve davranışları tekrarlama, pekiştirme, alışkanlık oluşturma	Keşfederek öğrenme, dil, zihinsel, fiziksel ve sosyal becerileri geliştirme
<b>Yaklaşım</b>	Davranışçı	Yapılandırmacı, Etkinlik vb.
<b>Öğrenci</b>	Pasif, ezberleyen	Aktif öğrenen
<b>Bilgi</b>	Depolama amaçlı	Kullanma ve uygulama amaçlı
<b>Öğretmenin rolü</b>	Aktarıcı	Rehber
<b>Uygulama süreci</b>	Uyarıcı verme, etki-tepki oluşturma, bilgileri pekiştirme	Ön bilgileri harekete geçirme, yeni bilgileri anlama, zihinde yapılandırma, uygulama
<b>Değerlendirme</b>	Sonuç değerlendirme	Süreç ve sonuç değerlendirme

## Ülkemizdeki Uygulamalar

Ülkemizde 2005 yılında geliştirilen ilköğretim programlarında yapılandırmacı ve etkinlik yaklaşımı temel alınmıştır. Bu durum bazı programlarda açıkça belirtilmiştir. Örneğin Türkçe (1-5.Sınıflar) Öğretim Programında “*yapılandırıcı yaklaşımla birlikte çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli yaklaşımlarından yararlanılmıştır.*”denilmiştir. İlköğretim programlarında derslerde uygulanacak kazanımlar sıralanmış, her kazanımla ilgili etkinlik verilmiş, öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlamak için bunların nasıl uygulanacağı ve değerlendirileceği açıklanmıştır. Bu anlayış ders kitaplarına da yansıtılmış, kitaplarda çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Ardından 2013 yılında bazı derslerin, 2017 yılında ise bütün ilk ve ortaokul derslerinin programları değiştirilmiştir. 2017 yılı ders programlarında yapılandırmacı ve etkinlik yaklaşımından bahsedilmemiş ancak hazırlanan ders kitaplarında etkinlik vermeye devam edilmiştir. Örneğin 2017-2018 öğretim yılı Türkçe ders ve çalışma kitaplarında öğrenciler çok sayıda etkinlik verilmiştir. Kısaca ülkemizde etkinliklerle etkin öğrenme anlayışı yaklaşık on iki yıldır uygulanmakta, ilk ve ortaöğretim ders kitaplarında çeşitli etkinlikler verilmektedir.

Ders kitaplarında verilen öğrenme etkinlikleri incelendiğinde bunların yapılandırmacı ve etkinlik yaklaşımının eğitimin ilkelerine uygun olmadıkları görülmektedir. Etkinlik adı altında verilen bazı çalışmaların alıştırma özellikleri taşıdığı, bazılarının da niteliğinin düşük olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin Çevik ve Güneş (2017) tarafından 2016-2017 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve özel yayın evleri tarafından hazırlanan 5.ve 6.sınıf Türkçe ders kitaplarında verilen toplam 727 etkinlik incelenmiştir. Araştırma sonucunda, etkinliklerin Türkçe dil becerilerini geliştirme açısından istenilen düzeyde ve nitelikte olmadığı görülmüştür. Bazı etkinliklerin alıştırma düzeyinde kaldığı ya da bu amaçla kullanıldığı, bazılarının ise tamamen alıştırma özelliklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Etkinliklerde yapılandırıcı ve etkinlik yaklaşımının öğrenme ilkelerine dikkat edilmediği, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca etkinliklerin çoğunun birbirine benzediği ve tekrarlandığı saptanmıştır. Dil bilgisi etkinliklerinin ise otomatik tekrarları içerdiği, bazılarının çoktan seçmeli, cümle çevirisi,



tanımlama, eşanlamlıları bulma vb. içerikte hazırlandığı ortaya çıkmıştır. Bu tür etkinliklerin çabuk ezberlendiği ve dil öğrenmeye fazla katkısı olmadığı bilinmesine rağmen yaygın kullanıldığı görülmüştür (Çevik ve Güneş,2017).

Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere yönelik bir başka araştırmada ise 2016-2017 eğitim öğretim yılında kullanılan 5.sınıf Türkçe ders kitaplarında verilen okuma ve anlama etkinlikleri incelenmiştir. Etkinlikler için çeşitli ölçütlerden oluşan bir değerlendirme ölçeği hazırlanmış ve incelemeler buna göre yapılmıştır. Araştırmada toplam 110 etkinlik amaç, içerik ve nitelik yönüyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda etkinlik adı altında verilen çalışmaların önemli bir kısmının alıştırma olduğu, tekrar ve pekiştirme çalışmalarını içerdiği, geleneksel Türkçe sorularının etkinlik biçiminde verildiği, her temada doğru yanlış ve işaretleme testlerinin olduğu, benzer biçimdeki alışımların tekrarlandığı görülmüştür (Güneş,2017.b). Bu durumun matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ders kitaplarında da olduğu bilinmektedir.

Sonuç olarak ülkemizde 2005 yılından bu yana ders kitaplarında öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmek için etkinlikler verilmektedir. Yaklaşık on iki yıldır yürütülen bu uygulamaya rağmen etkinliklerin hâlâ istenilen nitelik ve düzeyde olmadığı görülmektedir. Etkinlik hazırlama, seçme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarına yeterince önem verilmediği, bazı çalışmaların alıştırma özelliklerine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Oysa etkinlik ve alıştırmanın amacı ile uygulama ilkeleri birbirinden tamamen farklıdır. Alıştırma öğrencilerin davranışını, etkinlik ise zihnini geliştirmeye yöneliktir. Bunların karıştırılması veya birbirinin yerine kullanılması hem bilimsel hem de uygulama açısından önemli sorunlara neden olmakta, öğrenci başarısı ile eğitimin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Kısaca etkinlik hazırlama, seçme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarına gereken önem verilmeli, ülkemizin geleceğine yön verecek öğrenciler yetiştirilmelidir.

## Kaynakça

- Avram,C.(2006). *Les Exercices Structuraux*, les techniques, techniques,dialogos, [www.romanice.ase.ro/dialogos/.../09\\_Avram-Les-exercices...](http://www.romanice.ase.ro/dialogos/.../09_Avram-Les-exercices...) adresinden erişilmiştir.
- Barnier,G.(2005).*L'approche socio-constructive des apprentissages scolaires*, Psychologie de l'éducation, Thème 2, IUFM d'aix-Marseille.
- Basque, J. (1999). *L'Influence du Béhaviorisme, du Cognitivisme et du Constructivisme sur le Design Pédagogique*, Actes du XIIe Colloque du CIPTE, Montréal.
- Bertocchini,P. ve Costanzo,E. (2014).*La Notion d'exercice, Le Français Dans le Monde*, 12.12.2016 tarihinde [www.fdlm.org](http://www.fdlm.org) adresinden erişilmiştir.
- Besse,H. ve Porquier,R.(1984). *Grammaire et didactique des langues*, Hatier-Credif.
- CECR (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Division Des Langues Vivantes, Strasbourg: Conseil de l'Europe, Didier.
- Cedlova,M. (2013).*Tâches et activités : au service de l'enseignement-apprentissage en FLE*, Západočeská univerzita v Plzni Fakulta filozofická Plzeň <http://otik.uk.zcu.cz/.../Taches%20et%20activites%20%20a...>adresinden erişilmiştir.
- Conejo López-Lago,E. (2006). Qu'est-ce qu'une tâche ?,Rahmen des Projektes "Español Online" adapté en français par Philippe Liria, 10.11.2016 tarihinde <http://www.difusion.com/uploads/2004/Ideas/Recursos/1246.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Contamines,J.(2013). Guide de conception d'un scénario d'apprentissage,(INF 9013 Les TIC et l'apprentissage en milieu de travail), 23.01.2017 tarihinde <http://www.benhur.teluq.quebec.ca/.../inf9013/.../GuideConceptionSc...> adresinden erişilmiştir.
- Cuq,J.P, ve Gruca,İ.(2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris:PUG.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286
- Deschênes, A.-J., Bourdages, L., Michaud, B., et Lebel, C. (1992). Les activités d'apprentissage dans des cours conçus pour l'enseignement à distance, *Journal of Distance Education*, VII(1), 53-81.
- Deschênes, A.-J. (1995). *Vers un modèle constructiviste de la production des textes* in J.-Y Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.). La production de texte ,Montréal: Les éditions Logiques.
- Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Dionne, M., Gagné, P., Lebel, C., ve Rada-Donath, A. (1996). Constructivisme et formation à distance. *Distances*. 1(1), 9-25.
- Dessaint, M.-P. (1995). Au coeur de l'apprentissage: les objectifs et les activités. In M.-P. Dessaint (Ed.), *La conception de cours: Guide de planification et de rédaction*, Sainte-Foy ,Canada : Presses de l'Université du Québec.
- DİSCAS.(2005). *L'activité d'apprentissage* Les archives de DISCAS, 02.01.2006 tarihinde [www.csrndn.qc.ca/discas/Apprentissage/activiteApprentissage](http://www.csrndn.qc.ca/discas/Apprentissage/activiteApprentissage) adresinden erişilmiştir.
- Güneş,F. (2014).*Sınıf yönetimi,yaklaşım ve modeller*, Ankara :Pegem A Yayınları.
- Güneş, F.(2015). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*, Ankara:Pegem A Yayınları.

- Güneş, F.(2017,a). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, Journal Of Mother Tongue Education ADED-JOMTE, 5 (1): 48-64
- Güneş, F.(2017,b). *Okuma ve anlama etkinliklerinde nitelik sorunu*, I. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS2017) Tam Metin Bildiri Kitabı, SEAD,24-26 Nisan 2017 Alanya/Antalya E-ISBN 978-605-82661-1-7
- Labédie, G. ve Amossé, G.(2001). Constructivisme ou socio-constructivisme?. Pädagogisches Institut der deutschen Sprachgruppe, Bozen DDEC de Nantes.
- Landry, F. (1986). *Revue de littérature sur le rôle des activités d'apprentissage dans l'enseignement à distance*. Sainte-Foy, QC : Télé-Université.
- Malenfant, N. (2002). *Routines et transitions en services éducatifs*. Québec : Presse de l'Université Laval.
- MEB.Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: MEB Basımevi.
- Oddou,M.(2017). Théories de l'apprentissage et activités fle, 06.06.2017 tarihinde [www.moddou.com/.../theorie-activites-FLE-Marc-Oddou-B...](http://www.moddou.com/.../theorie-activites-FLE-Marc-Oddou-B...) adresinden erişilmiştir.
- Pollet, D.(2015). *Elève : acteur actif de son apprentissage : le triple a gagnant ?* Analyse n°15 FAPEO, Décembre 2015, [www.fapeo.be/analyses](http://www.fapeo.be/analyses) adresinden erişilmiştir.
- Pourtois, J-P., Desmet, H.(2002). *L'éducation postmoderne*, 3ème Edition,Paris: PUF.
- Vigner, G.(1984).*L'Exercice dans la classe de français*, Paris:Edition Hachette .

# Türkçe Eğitiminde Öğrenen Özerkliğine Dayalı Değerlendirme Uygulamalarına Genel Bir Bakış

Received/Geliş: 25/02/2017  
Accepted/Kabul: 09/10/2017

Ali GÖÇER\*  
Ceyda ÇAYLI\*\*

## Öz

Geleneksel eğitim uygulamaları sürecinde pasif durumda bulunan öğrenci, yapılandırmacı yaklaşımla beraber yaparak yaşayarak öğrenen aktif bir katılımcı durumuna gelmiştir. Öğrencilerin eğitimin her basamağında sürece aktif katılımı, çağımız eğitim anlayışına uygun düşmektedir. Bu nedenle öğrencilerin eğitimin her aşamasında olduğu gibi değerlendirme sürecine de katılmasına olanak sağlayan uygulamalara yer vermek gerekmektedir. Bu yaklaşımla eğitim ve öğrenme süreçlerinde öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirme biçimleri gündeme gelmekte ve öğretim tasarımlarında yer almaya başlamaktadır. Bu çalışmada öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirme biçimlerinden öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme uygulamaları, ülkemiz şartları ve Türkçe dersinin işleniş süreci bağlamında incelenmiş ve bazı önerilerde bulunulmuştur. **Anahtar kelimeler:** öğrenen özerkliği, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme.

## A General Overview Of Applied-Based Assessment Practices Learning in Turkish Education

### Abstract

A student who is passive in the process of traditional education practices has become an active participant learning through experience by virtue of constructivist approach. Active participation in the process at every step of the education of the students is suited to our understanding of education. Therefore, it needs to include practices that makes possible the participation of student in the assessment process as in the every step of education. With this approach, assessment methods based on learner autonomy in the education and learning process have been brought to agenda and have begun to take place in teaching desing. The applicationf of self-assessment, peer assessment and group assessment based on learning autonomy in this research were examined according to the conditions of our country and the process of the course of Turkish language and some suggestions were made.

**Keywords:** learning autonomy, self assessment, peer assessment, group assessment.

---

\* Prof. Dr., ERÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi, ORCID İD: 0000-0002-6880-2611, e-mail: gocerali@gmail.com.

\*\*Türkçe Öğretmeni, ERÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD Doktora Öğrencisi, ORCID İD:0000-0002-6091-4811, email: cydcayli@gmail.com.

## Giriş

Günümüzün etkileşimi ve iletişimiyle küçülen dünyada ortaya çıkan her yeni bilgi olanca hızıyla yayılmakta, insanlar bilgiye dünya üzerindeki her yerden, istediği zaman ulaşabilmektedirler. Çağımızda, diğer birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da sürekli bir gelişim ve değişim söz konusu olmaktadır. Yıldız ve arkadaşlarına (2010: 76) göre, “Son elli yıl içerisinde genelde başta Almanya, İngiltere ve Fransa olmak üzere birçok batı ülkesinde, özelde ise bu ülkelerle etkileşim içinde olan diğer ülkelerde ana dili dersi, diğer alanlardan daha yoğun şekilde didaktik (yöntemsel) gelişmelere sahne olmuştur.” Bu yöntemsel gelişmeler içerisinde yeni bir yaklaşım olan yapılandırmacılığın kendini hissettirdiği belirtilmektedir. Yapılandırmacı anlayışa göre Ayas vd., (2006), Demirel (2005), Engin ve Akpınar (2004) “Öğrenme doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Birey çevresiyle etkileşimi sonucunda elde ettiği bilgileri kendisinde var olan eski bilgilerle ilişkilendirip anlamlı hale getirerek zihnine yerleştirir. Yani bilgi hiçbir zaman bireyden bağımsız değildir. Yapılandırmacılar için önemli olan bilgiyi öğrenenin aynen alarak kabul etmesi değil, bireyin bilgiden nasıl anlam çıkardığı, nasıl yorumladığıdır, demektir (Akt. Ayvacı ve Er Nas, 2009: 213)”. Ayrıca, yapılandırmacılıkta bilgi ve anlayışın son derece sosyal olduğu sık sık vurgulanmaktadır (Perkins, 1999: 9). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme ortamında öğretmenin nasıl öğreteceği ile öğrencinin nasıl öğreneceği arasında dinamik ilişki kurar. Yapılandırmacı uygulamalar her ne kadar öğretmenlerin anlayışına göre farklılıklar gösterse de ortak anlayış olarak öğretmenin bilgiyi aktardığı, öğretmen merkezli uygulamaları reddetmektedir (Dilekmen ve Aydoğdu, 2015: 52).

Öğrencinin merkeze alındığı yapılandırmacı eğitim anlayışında, eğitim ve öğretimin bütün aşamalarına aktif olarak katılımı beklenen öğrencinin değerlendirme sürecine de katılımı, değerlendirmenin amaçlarını belirlemesi yapılandırmacı yaklaşımın felsefesine de uygundur. “Oluşturmacılıkta, değerlendirmenin amacını öğrenciler belirler. Sonuç (ürün) değerlendirmesinden daha çok süreç değerlendirmesi esastır. Ayrıca, çoklu değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılır. Oluşturmacılıkta, hedef ve hedef davranışları ölçüt olarak kabul edilmez. Bir başka deyişle, öğrencilerin belli yorumları yapıp yapmadığına bakılmaz. Sadece, yorumları ne denli iyi formüle ettikleri ve tartışmaları değerlendirilir. Sınavlarda, bilginin yapılandırılmasını ve çoklu bakış açılarını yansıtan özgün sorular kullanılır

(Kaptan ve Korkmaz, 2000; akt. Semerci, 2001: 433)”. Yapısalcı (constructivist) bilgi kuramı, öğrencinin öğrenmesinin sadece sınırlı bir zaman diliminde çoktan seçmeli sorulara verdiği cevaplara bakarak değerlendirmenin yeterli olamayacağını, öğrencinin öğrenme sürecinde bireysel ve grup olarak gösterdiği performansların da değerlendirmeye katılması gerektiğini savunmaktadır (Birgin, 2008: 2).

Turgut (1992: 3) değerlendirmenin en az iki görevi olduğunu vurgular: 1. Öğrencileri başarılarına göre sınıflamak 2. Öğrencileri tanımak (Akt. Bümen, 2002: 120). Değerlendirmenin bu iki işlevinden hareketle, öğrencinin eğitim öğretiminde sadece ortaya çıkan ürüne göre değerlendirilemeyeceği anlaşılabilir. Gelişim ve eğitim bir süreçtir. Kısıtlı bir zaman diliminde yapılan geleneksel değerlendirmelerle öğrenci tam ve doğru değerlendirilemeyebilir. Öğrencilerin süreç içerisindeki gelişim ve değişim durumlarının belirlenmesinde geleneksel yöntemlerin yanı sıra tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı, öğrencilerin tanınmasında daha etkili olabilir. Kaptan (2005); Kutlu vd., (2005); Güven, (2008); program, değerlendirme yönünden öğrencilerin bireysel farklılıkları üzerine odaklanan alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılmasını önermektedir (Akt. Şenel Çoruhlu vd. 2008: 2). Öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), proje, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kontrol listeleri, anekdot, gösteri, poster, kavram haritaları, çalışma yaprakları, drama, görüşme ve performans görevi gibi bir çok ölçme değerlendirme aracı ile öğrenciler süreç içerisinde değerlendirilmektedir. (Bahar vd., 2015; Başol, 2015; Birgin ve Gürbüz, 2008; Göçer, 2014; Kutlu vd., 2010). Bu tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçları içerisinde “öz değerlendirme, grup değerlendirme ve akran değerlendirme” de kendine yer bulmuştur. Bu şekilde, öğrencilerin değerlendirme sürecine bizzat katılmalarına da olanak sağlanmıştır.

### **Öğrenen Özerkliğine Dayalı Değerlendirme**

Günümüz dünyasının ihtiyacı olan insan tipi kendini gerçekleştirmiş bireylerdir. Bugünün çocukları yarının yetişkinleri olacaktır. Bu çocukların ‘kendini gerçekleştirme’si; onlara doğdukları andan itibaren olumlu duygular verilmesi, kendilerine olan güvenlerinin artırılması, bir birey olarak varlıklarının kabul edilmesi ile ilgilidir. “Rogers'a göre hayatın ilk yıllarından itibaren insanın yakın çevresi ile etkileşimi, onun kendini gerçekleştirme düzeyini etkileyen en önemli etkendir. Rogers kendini gerçekleştirmeyi tüm

davranışların temelinde yatan ana güdü saymakla birlikte özellikle hayatın ilk yıllarında iki ihtiyaca özel bir önem vermiştir. Bunlar "Olumlu Saygı" (Positive Regard) ve "Benlik Saygısı" (Self Regard) ihtiyaçlardır (Akt. Kuzgun, 1972: 174)". Kendini gerçekleştirmekte olan birey daha yeterli bir kişiliğe sahiptir ve daha verimlidir. Kim olduğunu gerçekçi biçimde algılayabildiği gibi, kim olabileceği hakkında da tutarlı bir görüşe sahiptir. Hem kendisi hem de başkaları hakkında iyi düşüncelere sahiptir. İnsan değerlerine saygı duyar, benimser, geliştirir. Kendini gerçekleştirmekte olan birey geçmişten daha çok geleceğe dönüktür, yaratıcıdır. Kendine saygı duyar, kendini olduğu gibi kabul eder, duygularını açığa vurmaktan kaçınmaz. Değişmeye ve yeni yaşantılara açıktır. Kendini değiştirmekte olan dünyanın yine değişmekte olan gerçek bir parçası olarak görür (www.orgm.meb.gov.tr; akt. Köksal, 2006: 474). Ülkemizi ve dünyamızı emanet ettiğimiz çocuklarımızın olumlu duygularla yetişmesi için onlara güven gerekmektedir. Eğitim öğretim ortamlarında öğrencilerimize sorumluklar vererek bu güveni onlara hissettirmek, onların gelişimi için faydalı olacaktır. Bu nedenle, öğrencilerimizin eğitim öğretimde aktif katılımcı rolünde değerlendirmeye dâhil edilmesi, onlara karşı duyulan güveni fark etmelerine imkân sağlayabilir. Ayrıca değerlendirme sürecine aktif olarak katılan öğrencinin kendi ile ilgili olumlu duyguları gelişebilir. Kısacası kendini, akranlarını ya da bir grubu değerlendirmek, öğrencilere olumlu duygular yaşatması bakımından faydalı görülebilir. Ancak "Öğrenen özerkliği esaslı değerlendirmede öğrencileri kendilerini ve yakın arkadaşlarını değerlendirirken nesnel davranmayacakları, durumu veya niteliği olduğundan farklı bir boyutta değerlendirebilecekleri düşünülebilir. Buna başlangıçta hoşgörülü yaklaşılarak öğrencilerin süreç içerisinde objektif davranmaları gerektiği ikna yoluyla sağlanmaya çalışılmalı, gözlemlenen durumun olduğundan farklı yansıtmanın doğrudan sonuca etki etmeyeceği anlatılarak bilinçlendirme yapılmalıdır (Göçer, 2014: 133)". Bu yönlendirmelerle güven duygusu hissettirilen öğrencilerin bir süre sonra değerlendirmelerinde objektif olabileceği düşünülebilir. "Günümüzde yaşanan pek çok sorunun temelinde bireylerin kendilerine, başkalarına, çevresindeki olgu ve olaylara nesnel bir gözle bakamamaları yatmaktadır (Kutlu vd., 2010: 93)". Öz, akran ve grup değerlendirme ile öğrencilere güvenerek, onlara imkânlar sağlayarak, öğrencilerin çevrelerine ve kendilerine karşı objektif, saygılı ve gerçekçi bir bakış açısı geliştirmeleri sağlanabilir.

Kişinin kendi ve diğerlerinin çalışmalarını değerlendirebilmesi gerçek dünyada açıkça çok önemli bir beceridir (Roberts, 2006: 2). Bu nedenle öz, akran ve grup değerlendirmenin okullarımızda aktif kullanımının hayata hazır gençler yetiştirebilmede önemli bir adım olabileceği düşünülebilir.

### Öz Değerlendirme

Bu gün öğrencilerin yeni program anlayışıyla gerçekleştirilen eğitim uygulamalarında yaparak yaşayarak öğrenmenin gerektirdiği rollerle yer alması ve eğitim süreçlerinin her aşamasına aktif olarak katılması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerimizin değerlendirme basamağında da söz hakkı olması beklenen bir durum olarak görülebilir. “Demokratik, modern işbirlikçi ve sosyokültürel odaklı öğretim stratejileri, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmede ve izlemede kendi kendilerine aktif katılımını ister (Oscarson, 2013: 2)”. Öz değerlendirme, öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılabileceği yöntemlerden biridir. “Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle, özellikle öğrenme sonuçları ve başarılarıyla ilgili yargıda bulunmalarıdır (Atılgan, Doğan ve Kan, 2006; akt. Komisyon, 2014: 36)”. Öz değerlendirme, öğrenenlerin kendi öğrenmeleriyle ilgili olarak özellikle başarıları ve öğrenme sonuçları ile ilgili yargıda bulunma tutumudur (Bound ve Falchikov, 1989, akt. Dochy vd., 1999: 334)”. Öz değerlendirme öğrencilerin, öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri çalışmaları, öğretmen ya da öğrenciler tarafından belirlenmiş ölçütler doğrultusunda değerlendirmelerini ve öğrenmeleri hakkında kendi kararlarını vermelerini içerir (Noonan ve Randy, 2005; Ross, 2006; akt. Kutlu vd., 2010: 95).

Öğrenci doğru ve yerinde uygulamalarda bulunursa, öz değerlendirme sayesinde kendi ile ilgili birçok bilgiyi öğretmene verebilir. “Kendini değerlendirmeye öğrenciler zayıf ve güçlü yönleri konusunda öğretmene ipucu vermiş olur. Öğrencilerini bu yolla tanımış olan öğretmenler ise öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde tutarak oluşturdukları ortamlarla onların eksikliklerini giderme ve mevcut yeteneklerini daha üst düzeye çıkarma fırsatını da yakalamış olurlar (Göçer, 2014: 136)”. Öğretmen öğrenci hakkında elde edemeyeceği bilgilere öz değerlendirme ile erişebilir. Öğrencinin kendi ile ilgili bilgileri öğretmene vermesi, onun sürece olan güveniyle doğru orantılıdır. Süreç içerisinde öğretmen tarafından takınılan



tavır, sınıfın ortamı, öğretmenin öğrenciye karşı güveni, elde edilen değerlendirme sonucunun öğrenciye geri dönüt şekli ve biçimi öğrencinin verdiği bilgilerin gerçekliğini etkileyebilir ve öğrencinin öz değerlendirmeye karşı olumlu ya da olumsuz belli bir tavır takınmasına neden olabilir.

Öz değerlendirme ile öğrenci hakkındaki birçok bilgi, öğrencinin kendi iradesi ve isteğiyle elde edilebilir. Doğru bir öz değerlendirmede bulunan öğrenciden elde edilen veriler, herhangi bir değerlendirmeyle elde edilen verilerden daha gerçek olacaktır. Hanna, Glowacki-Dudka ve Conceicao-Runlee (2000: 44) Kendini değerlendirme sadece öğrenciye değil eğitime de yardım etmek için hizmet eder. Çünkü kendini değerlendirme öğrenciye kendi öğrenmelerini yansıtmaya fırsat verir. Bu her bir öğrencinin iç seyahatlerini ortaya çıkarmanın harika bir şeklidir. Bu, sizin onu dışarıdan gözlemenizden çok daha önemli olabilir, demektedir. Elbette ki bu bilgilerin değeri ve önemi doğru şekilde yapılmış bir öz değerlendirmeyle mümkün olabilir. Bu nedenle etkili bir öz değerlendirme için, öğrenciler tarafından öz değerlendirmenin öneminin farkına varılmış olması gerekir (Akt. Roberts, 2006: 3). Öz değerlendirmenin önemi, öğrenciler tarafından anlaşılmadığı sürece bu etkinliğin tanılayıcı veya ölçme amaçlı kullanılması fazla bir şey ifade etmez. Bu nedenle hangi seviyede kullanılırsa kullanılsın öğretmenlerin öz değerlendirmenin önemi ile ilgili olarak bir tartışma ortamı yaratması ve bu yaklaşımın önemini öğrencilerin açık bir biçimde farkına varmasını sağlaması gereklidir (Bahar vd., 2015: 136-137). Bu şekilde öz değerlendirmenin önemi vurgulandıktan, öğrenci sürecin kendine sağlayacağı katkıyı fark ettikten sonra değerlendirmeye başlanabilir. Süreç içerisinde, öğretmen öğrenciye ve yapılan değerlendirmeye saygı duyar ve süreci desteklerse, öğrenci yaptığı değerlendirmenin değerli olduğunu hissederse değerlendirme daha gerçek sonuçlar verecektir. Ayrıca değerlendirme sonucunun öğrenciye bildirilmesi, yaptığı değerlendirmenin nerede, ne şekilde kullanılacağı ile ilgili bilgilerin öğretmen tarafından verilmesi öğrencinin öz değerlendirmeye olan ilgisini artıracaktır.

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmelerin tümü diagnostik, summatif ve formatif değerlendirme süreçlerine katkı sağlayabilir. Ancak öz değerlendirmenin özellikle diagnostik değerlendirme sürecine katkısının fazla olabileceği düşünülebilir. Çünkü öğrenci kendi bilgi durumunu en iyi kendisi bilmektedir. Bu nedenle öz değerlendirmede öğrenme durumunu öğretmene açık ve net şekilde bildirirse bu bilginin öğretmen ve öğrenci bakımından

öğrenim sürecine katkısı olacaktır. Öğretmen öğrencisi ile ilgili öğrenme durumunu bildiğinde ulaşılabilir hedef ve kazanımlar belirleyerek, etkili bir eğitim öğretim ortamı oluşturabilir.

Dochy vd. (1999: 334) öz değerlendirmeyle ilgili alanyazında altı ana başlığın bulunduğunu söylemektedir. Bunlar; doğru öz değerlendirmenin öğrencilerin farklı becerilerine etkisi, zaman etkisi, güvenilirlik, öz değerlendirmenin etkisi, öz değerlendirme yöntemleri, öz değerlendirmenin içeriğidir. Bu araştırmada da Türkiye'nin eğitim durumu ve Türkçe ders işleyiş süreci içerisindeki kullanımını göz önünde bulundurulduğunda öz değerlendirmeyle ilgili; öz değerlendirmenin öğrenciye katkıları, güvenilirlik, öz değerlendirmede yaşın etkisi ve öz değerlendirme formları gibi bazı unsurlar öne çıkmaktadır.

### **Öz Değerlendirmenin Öğrenciye Katkıları**

Öz değerlendirme öğrencinin; kendini değerlendirmesine, kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımaya yardım eder. Motivasyonunun yükselmesini sağlar. Değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına alabilmesine yardımcı olur. Öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olduğunu hissetmesini sağlar. Kendisine dışardan bakma yetisini geliştirir (Komisyon, 2014: 37). Öz değerlendirme ile öğrenciler; kendine nesnel gözle bakar. Olaylara farklı açılardan bakıp, eleştirebilirler. Güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varırlar. Öğrenme sürecine daha çok katılırlar. Karar verme, eleştirel düşünme, sorun çözme gibi çeşitli üst düzey düşünme süreçlerini geliştirirler. Öğrenmeye karşı ilgi ve güdüsünü arttırarak akademik başarılarını yükseltirler (Kutlu vd., 2010: 96). Ayrıca öz değerlendirme öğrenciyi kendi ile ilgili düşünmeye yöneltmektedir. Öğrenci bilinçli ya da bilinçsiz kendinden başkası için değerlendirme yapabilmektedir; ancak kendi ile ilgili bir değerlendirmede bulunabilmesi için kendini objektif olarak görebilme becerisinin gelişmesi gerekir. Öz değerlendirmenin etkili ve aktif kullanımıyla bu beceri geliştirilebilir.

### **Öz Değerlendirmede Güvenirlik**

Öğrencilerin değerlendirme yaparken objektif olamaması öz değerlendirmenin sınırlılığı olarak görülmektedir (Ross, 2006, akt. Kutlu vd., 2010; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kanatlı, 2008; Alıcı, 2010). Bu durumun sebebinin, ülkemizdeki öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmaya alışkın olmaması olarak düşünülebilir. "Başlangıçta öz değerlendirme öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılırlara neden olabilir. Yine de öğretmenlerinin

rehberliğinde (kolaylaştırıcı ve yol gösterici rolünde) daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır (Bahar vd., 2015: 137)”. Bu şekilde zaman içerisinde sürece alışan ve değerlendirme yapan öğrencilerde giderek gerçeğe yakın sonuçlar elde edilecektir. Öğrencilerin sürece alışmalarını kolaylaştırmak için “Hoşgörülü yaklaşılarak öğrencilerin süreç içerisinde objektif davranmaları gerektiği ikna yoluyla sağlanmaya çalışılmalı, gözlemlenen durumun olduğundan farklı yansıtmanın doğrudan sonuca etki etmeyeceği anlatılarak bilinçlendirme yapılmalıdır (Göçer, 2014: 133)”. Bu şekilde öğrencinin öz değerlendirmeye karşı varsa önyargıları, yanlılık durumu vb. azaltılabilir, hatta ortadan kaldırılabilir.

### **Öz Değerlendirmede Yaşın Etkisi**

Öz değerlendirmeyi etkileyen unsurlardan biri olarak öğrencinin yaşı ve sınıf seviyesi önemli görülebilir. Öğrencinin yaşı ve sınıf seviyesi öğrencilerin öz değerlendirmeye karşı tutumlarını etkileyebilir. İleri yaştaki öğrenciler kendilerini değerlendirirken daha objektif olabilecekleri gibi, gerçekleri saklama eğilimi içinde de bulunabilirler. Bu yüzden yaş önemli bir faktör olarak düşünülebilir. Bu konuda Griffee (1995) bir üniversite bölümünün birinci, ikinci ve üçüncü sınıfı arasında öz değerlendirmede bir fark olup olmadığını araştırdı. Genel sonuç bu sınıflar arasında fark olmadığını gösterdi. Bütün öğrenciler akademik yılın başlangıç seviyesinde kendilerini daha az değerlendirmekte, dönem ilerledikçe daha fazla değerlendirme eğilimindeydi. Çünkü üst sınıftaki öğrencilerin kendi yeteneklerine daha fazla güven duymaktaydı. Yıl boyunca öğretmenin öğrencilere müdahalesinin üç sınıfın öz değerlendirmeleri arasında hiçbir fark olmamasının nedeni olabilir. Çeşitli araştırmalar da öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirme yeteneğinin geribildirim ışığında ya da zamanla geliştiğini teyit etmektedir (Boud&Falchikov, 1989; Grifffee, 1995; Birenbaum&Dochy, 1996; akt. Dochy vd., 1999: 334).

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmede değerlendirmeye alışkın olmak, elde edilecek sonuçları etkileyebilir. Bu nedenle sınıf seviyesi ilerledikçe öğrenci sadece biyolojik yaşının ilerlemesinden değil, öz değerlendirmeye alıştığı için de değerlendirme sürecinden elde edilecek sonuçlar etkilenebilir. Yaş ve sınıf seviyesi ilerleyen öğrenci; öz değerlendirme sürecini bilinçli olarak edinerek bulunduğu yaşa ve sınıfa geldiyse, daha doğru sonuçlar elde edilebilir. Ancak öz değerlendirmede yaşın ilerlemesi ile ilgili “karşılaşılan önemli sorunlardan biri, sınıf düzeyi

yükseldikçe öğrencilerin kendilerini nesnel olarak değerlendirmekte zorlanmasıdır (Bourke ve Possit,1997; akt. Kutlu vd., 2010: 96)”. Eğer öz değerlendirme süreci öğrenci tarafından yeteri kadar anlaşılmadıysa, ilerleyen yaşı ile elde ettiği tecrübeler öğrenci için olumsuz etkilere neden olabilir. Öz değerlendirme sürecini ve kendini daha iyi tanıyan öğrenci değerlendirmede gerçek bilgilerden ziyade öğretmenini, arkadaşlarını ve hatta kendini memnun edecek bir değerlendirme yapma eğilimde olabilir.

### **Öz Değerlendirme Formları**

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirme biçimlerinden biri olan öz değerlendirmede farklı öz değerlendirme formları da bulunmaktadır. “Türkçe dersinde, öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi amacıyla, çeşitli öz değerlendirme formları kullanılabilir. Bunlar kontrol listeleri, açık uçlu sorular ve dereceli puanlama anahtarları olabilir. Türkçe dersinde öğrencilerden istenen; katıldıkları etkinliklere, işlenen metin ve temalara, performans ödevlerine ilişkin kendilerine soru sorarak güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeleridir (Yıldız vd., 2010: 365)”. Ayrıca öz değerlendirme farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Taslak biçiminde hazırlanmış kontrol listelerinden ve sorulardan başlayan bir formattan, öğrencilerin bir kompozisyon yazısında ürettikleri yansımaları sorgulayan formata kadar değişebilir. Fakat hepsinde ortak olan nokta, öğrencinin neleri öğrendiğini ya da hangi alanda problemleri olduğunu belirlemesi, gözden geçirmesi, gelişimlerinin farkında olarak yaptıklarının sorumluluğunu taşıması amacıdır. Etkin bir öz değerlendirme öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini ve yeteneklerini geliştirmelerinde ve öğrendiklerinin farkında olmalarında son derece önemlidir (Bahar vd., 2015: 136). Ne şekilde oluşturulursa oluşturulsun “öz değerlendirme ölçütlerinin kesinlikle net cümleler olması gereklidir. Çünkü öğrenciler ölçütleri farklı yorumlayabilirler (Komisyon, 2014: 3)”.

### **Akran Değerlendirme**

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmelerden biri de akran değerlendirmedir. “Akran değerlendirme, ilgili ölçütler kullanılarak öğrencilerin akranlarının çalışma ya da performanslarını derecelendirmesi olarak tanımlanır (Falchikov, 2001, akt. Liu ve Carless, 2006: 280)”. Akran değerlendirmede öğrenciler, akranlarının çalışmaları hakkında çeşitli kararlar verirler. Süreç değerlendirmesinde kullanılan akran değerlendirme, öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırmakta ve yapılan herhangi bir

çalışmayı ölçütlere göre değerlendirebilme becerisi kazanmasında etkili olmaktadır (Noonan B. & Duncn R., 2005; akt, Yıldız vd., 2010: 366). Dochy vd. (1999: 338) akran değerlendirme ile ilgili çalışmaların geçerlilik, adalet, doğruluk ve etkileri üzerinde odaklandığını söylemektedir.

Akran değerlendirme yapılırken değerlendirmenin öğrenciye katkıları, değerlendirmede güvenilirlik ve uygulama biçimine özen gösterilmelidir.

### **Akran Değerlendirmenin Öğrenciye Katkıları**

Akran değerlendirme, öğrencilere bir akranı ile ilgili değerlendirme yapabilme fırsatı vermektedir. Bu sadece eğitim açısından değil sosyal ve psikolojik açıdan da öğrenci için farklı bir durumdur. Öğrencilerin akranları hakkında öğretmenlerinin gözetiminde bir değerlendirmede bulunması, öğrencinin akranı ile ilgili görüşüne saygı duyulması ve yaptığı değerlendirmenin değer görmesi öğrenciye olumlu duygular yaşatması bakımından önemlidir. Temizkan (2009)'a göre öğretmenlerin sınıf içerisinde akran değerlendirme uygulamalarının amaçları şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilerin öğrendikleri konuları test etmelerine ve bu konular hakkında eleştirel düşünmelerine yardımcı olmak,
- Öğrencilere hem kendi çalışmalarını hem de diğer öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken hangi kriterleri kullanmaları gerektiği konusunda yardımcı olmak,
- Öğrencilerin akranlarının çalışmalarını değerlendirmek üzere belirledikleri kriterleri objektif bir şekilde kullanmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin diğer öğrencilerin çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamak amacıyla işbirlikli çalışmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin akranlarının çalışmaları hakkında geribildirim vermelerini sağlamak (Akt. Biri, 2014: 19).

Akran değerlendirme ile öğrencinin sadece akranlarının çalışmalarını değerlendirmesi beklenmemektedir. Liu ve Carless (2006: 282) “Değerlendirme süreçlerindeki akran katılımı sadece akranların çalışmalarının derecelendirilmesinden ve öğreticinin bunlarla puanları kıyaslamasından çok daha fazlası olmalı” demektedir. Öğrencinin değerlendirme yapması ve akranlarının çalışmaları hakkında kanaat belirtmesi bu sürecin tek amacı olarak düşünülmemelidir. Öğrenci bu süreç içerisinde Türkçe dersi ile ilgili birçok kazanıma, gerçek hayata yönelik farklı becerilere sahip olabilir. Ayrıca “Keaten ve Richardson (1993), akran değerlendirmenin

öğrencilerin akranlarıyla ilgili yargılarında adil ve tutarlı olmaları koşuluyla, öğrenciler arasında sorumluluk almayı teşvik edeceği görüşünü savunmaktadır (Akt. Komisyon, 2014: 35)”. Değerlendirme esnasında uygun şartlar oluşturulursa, öğrenciler değerlendirme süreci ile ilgili bilgilendirilir ve isteklendirilirse, öğrenci ve öğretmen süreci uygulamaya hazır halde değerlendirmeye başlarsa ve değerlendirmede bulunan öğrenci akranlarına karşı adil olarak değerlendirmeyi yürütürse bu değerlendirme değerlendiren ve değerlendirilen için farklı ve etkili bir tecrübe olabilir.

Akran değerlendirmenin öğrenciye katkıları ile ilgili olarak Alıcı (2010: 149) “Öğrencileri daha eleştirel düşünmeleri konusunda destekler. Öğrenme sorumluluğunu öğrencilere bırakır. Diğerlerinin başarılı ve zayıf yönlerinden öğrenmeler gerçekleşir. Öğrencilerin konu ile ilgili neye ihtiyacı oldukları konusunda farkındalıkları artar. Büyük sınıflarda tüm öğrencilere uygun geribildirimler verilmesine olanak sağlar. Öğrencilerin topluluğun bir parçası oldukları inancını destekler” demektedir. “Bu yöntemin yararları şöyle sıralanabilir (Falchikov,1986; Topping, Smith, Swenson ve Eliot, 2000): Öğrencilere çalışmaları hakkında ayrıntılı geribildirim verir. Öğrencilerin çalışmalara eleştirel gözle bakmalarını sağlar. Benzer çalışmaları ayrıntılı görme fırsatı verir. Öğrenciye öğrenme sürecinin değerlendirilmesine yönlendirir. Yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlar (Akt., Kutlu vd., 2010: 103)”.

### **Akran Değerlendirmede Güvenirlilik**

Ellington (1997)’e göre öğrenciler objektif değerlendirmeler yapabilme yeteneğinden yoksun oldukları için, özellikle başlangıçta, öğrenci görüşleri fazla öznel olabilmektedir. Ayrıca, araştırmacı akran değerlendirmenin uygun sosyal ortamlarda; yani öğrencilerle öğretmenler ve de öğrencilerle öğrenciler arasında karşılıklı saygının olduğu durumlarda başarılı olacaktır. Bu tip bir ortamı oluşturabilmek güç olabilir fakat sağlandığında her açıdan faydalı olacaktır. Eğer izleme yeteri kadar sağlanamazsa uygulama kişisel çatışmalar, önyargı ve akranlar arasında aşırı derecede yarış ortamı gibi olumsuz sonuçlar da doğurabilir (Akt. Biri, 2014: 22).

Akran değerlendirmede geri bildirim yüz yüze ya da diğer yollar ile verilirken değerlendiren ve değerlendirilen sık sık karşı karşıya gelir (Topping, 2009; akt. Komisyon, 2014: 35). Bu durum öğrencilerin objektifliği üzerinde rol oynayabilir, bu nedenle “Akran değerlendirmesinde

değerlendirmeciler birbirini bilmeyebilir yani isimler açıklanmayabilir (Bahar vd., 2015: 138)”. Bu şekilde öğrencilerin birbirleri üzerinde isteyerek ya da istemeyerek oluşturacağı baskı azaltılabilir. Ayrıca “Değerlendirmeciler rastgele seçilerek arkadaşlık faktörünün, sonuçları en az düzeyde etkilemesi sağlanabilir (Bahar vd., 2015: 138)”.

### **Akran Değerlendirme Biçimleri**

Akranların değerlendirilmesinde farklı değerlendirme biçimleri bulunmaktadır. “Akran değerlendirme genel olarak iki biçimde yapılabilir. Birincisi, çalışmaların öğrenciler arasında değiştirilerek, her bir öğrencinin başka bir öğrenci çalışmasını değerlendirmesidir. İkincisi ise, belli bir öğrenci çalışmasının sınıftaki tüm öğrenciler tarafından değerlendirilmesidir” (Karakaya, 2007; akt. Kutlu vd., 2010: 104). Ayrıca akran değerlendirmenin yapılaş biçimi ile ilgili olarak Bahar vd. (2015: 38) “çoklu ve tekli seviyede gerçekleştirilebilecek bu değerlendirmede en etkili yol birden fazla değerlendirmecinin bir çalışmanın her elemanını veya bileşenini değerlendirmesidir. Bu şekilde tutarlılık sağlanabilir” derken; Kutlu vd., (2010: 104) “öz değerlendirmede olduğu gibi kontrol listelerinden, açık uçlu sorulardan ve dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılabilir” demektedir.

### **Grup Değerlendirme**

Grup değerlendirme, bir grup öğrencinin, işbirliği içerisinde yürüttükleri çalışmalar kapsamında yapılır. Grup değerlendirme, grubun genel olarak ne kadar başarılı olduğu ve bu başarıda grup üyelerinin ne düzeyde katkısının olduğuna ilişkin gruptaki öğrencilerin belirlemelerini içerir (Race, 2001; UTDC, 2004; akt. Kutlu vd., 2010: 105). Grup değerlendirme yapısı gereği hem öz değerlendirmeyi hem de akran değerlendirmeyi içinde barındıran katılımcı bir yaklaşıma dayanır (Kutlu vd., 2010: 105). Grup değerlendirmesinde objektiflik, bu değerlendirmenin öğrenciye katkıları ve grup değerlendirme biçimleri vb. unsurlar önemlidir.

### **Grup Değerlendirmenin Öğrenciye Katkıları**

Grup değerlendirme hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirmeyi içerdiğinden, her iki değerlendirmenin öğrencilerin öğrenmelerine ve gelişimlerine katkıları bu değerlendirme için de geçerlidir (Alıcı, 2010: 151). Grup değerlendirmesinin eğitim öğretim sürecine katkıları içerisinde “En önemlisi işbirliği içinde çalışarak değerlendirme alışkanlığı kazandırmak ve karşılıklı iletişim (etkileşim) becerilerini geliştirmektir (Race,

2001, akt. Kutlu vd., 2010: 105)”. Öğrencilere birlikte çalışma fırsatı sunulması önemlidir. Bu çalışma süreci içerisinde ve sonunda öğrencinin kendinin de değerlendirmede bulunacağını bilmesi öğrenciyi olumlu yönde etkileyecektir. Kendine değer verildiğini ve fikirlerinin önemli olduğunu düşünmesine sebep olacaktır.

### **Grup Değerlendirmede Objektiflik**

Öğrenen özerkliğine dayalı diğer değerlendirmelerde olduğu gibi öğrencilerin değerlendirme yaparken yanlı davranması, sonuçlar üzerinde arkadaşlık faktörünün rol oynaması gibi sınırlılıklar grup değerlendirmesinde de görülmektedir. Öğrencilerin grup değerlendirmesi ile elde edeceği gelişme, bu değerlendirme biçiminin eğitim öğretim sürecine katkıları göz önüne alındığında bu sınırlılıkların zaman içerisinde aşılabileceği düşünülebilir. Öğrenciler sürece alıştıkça, değerlendirme ile kendilerine verilen sorumluluğu fark ettikçe öğrencilerin objektif olamama durumu azalacaktır.

### **Grup Değerlendirme Biçimleri**

Grup değerlendirmesinde farklı değerlendirme biçimleri uygulanabilir. (Bahar vd., 2015: 142) bu değerlendirme biçimleri ile ilgili olarak “ Grubun her üyesinin performansı ya da grubun bir bütün olarak performansı farklı şekillerde değerlendirilebilir. Konu içeriğine veya bağlama göre bunlardan biri veya birkaçının kombinasyonu kullanılabilir:

Paylaşılan grup puanı: Grup üyelerinin tamamına aynı puan verilir. Özellikle çalışma sürecine değil de grubun ortaya koyduğu ürünün ön plana çıktığı durumlarda kullanılabilir, kolay bir yoldur. Gerçek yaşamda da çoğunlukla takımlar halinde çalışmak zorunda kaldığı ve başarı veya başarısızlığın beraber paylaşıldığı düşünülürse otantik boyutun ön plana çıktığı söylenebilir. Fakat bazı durumlarda paylaşılan grup puanında ürünün oluşmasına tüm öğrencilerin eşit katkı sağlamadığı düşünülürse adil olmadığını ifade etmek gerekir.

Grup sözleşmesi: Değerlendirmeye alınan grup çalışması farklı parçalardan oluşur. Öğrenciler kendi aralarında bir kararla sorumlu oldukları parçaları belirlerler. Bu durumda puanlar her bir bölüm için ayrı ayrı verilebilir ya da her grup üyesi çalışmaya yaptığı katkı oranında puan alabilir.

Akran değerlendirmesi: Gruptaki her birey, kimin yaptığını bilmeksizin gruptaki diğer bireyler tarafından değerlendirilir. Bazı öğrenciler subjektif bir biçimde değerlendirildiğini düşünebilir; fakat değerlendirmede hangi



kriterlerin dikkate alınacağı öğrenciler tarafından net bir biçimde anlaşılırsa bu önlenebilir.” demektedir.

### **Öğrenen Özerkliğine Dayalı Değerlendirmelerin Eğitim Öğretimde Kullanım Durumu**

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmeler öğrenci ve eğitim öğretim açısından önemli görülmektedir (Kutlu vd., 2010; Göçer, 2104; Bahar vd., 2015, Alıcı, 2010). Bu değerlendirmeye imkân veren öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirmenin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları içerisinde kendine önemli bir yer edinmesi beklenmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarını çok az kullandıkları veya hiç kullanmadıkları ile ilgili veriler elde edilmiştir (Yiğit ve Kırımlı, 2014; Benzer ve Eldem, 2013; Birgin ve Gürbüz, 2008; Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009). Ayrıca, grup değerlendirme ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (2015) incelendiğinde herhangi bir “grup değerlendirmesi” ifadesine de rastlanamamıştır.

### **Sonuç**

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif katılımını sağlayan etkileşimli bir ölçme değerlendirme yaklaşımının sunduğu bir fırsattır. Bu nedenle bu değerlendirmelerin, ülkemizin şartları ve Türkçe derslerinde eğitim sürecine uygun olarak etkili şekilde kullanılması öğrenciler ve öğretmenler açısından fayda sağlar.

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmeler, öğrencilerin sadece eğitim öğretim açısından değil birey olarak da gelişimine katkı sağlar. Daha önce de söz ettiğimiz gibi ülkemizin düşünen, kendi kendine karar verebilen, kendini gerçekleştirmiş bireylere ihtiyacı vardır. Etkili şekilde yapılan öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmelerle; öğrencilere güvenerek, verdiği kararlara saygı duyulduğunu hissettirerek onların kendilerine karşı olumlu düşünceler kazanmasına katkı sağlanmış olur.

Öğrencinin öz değerlendirme yaparken, kendi ile ilgili gerçek doğruları fark edebilmesi ve bu doğruları dışa vurmaktan çekinmemesi öğrenciye eğitim öğretimin yanı sıra sosyal anlamda da katkı sağlar.

Akran ve grup değerlendirmede öğrenciler birini değerlendirirken saygılı ve objektif olabilmeyi öğrenir. Akran ve grup değerlendirmede “adalet” kavramı önemli görülebilir. Öğrencinin akranına karşı adil bir değerlendirmede bulunabilmesi, hem öğrencinin kişiliğine önemli katkılar sağlar hem de akran ve grup değerlendirmenin sınırlılıkları arasında gösterilen “objektif olamama” durumunu ortadan kaldırmaya yardımcı olur. Öğrenci adil bir değerlendirme yapmayı başarabilirse, elde edilen sonuçlar gerçeğe daha yakın olur.

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmelerin tek amacı öğrencinin sadece değerlendirmede bulunmasını sağlamak değildir. Öz, akran ve grup değerlendirme ile öğrenciler saygı, adalet, hoşgörü, objektif olma gibi birçok erdem kazanır.

### Öneriler

Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımına öğrenciler kadar öğretmenler de hazır olmayabilir. Bu nedenle öğretmenlerin bu sürecin eğitim öğretime ve öğrenciye katkı sağlayabileceği yönünde olumlu bir tavır takınması gerekir. Öğretmen sürece kendi inanırsa, öğrencilerin de etkili bir değerlendirmede bulunabileceğini düşünür. Öğretmen öncelikle sürecin verimli olacağına kendi inanmalı, sonra öğrencilerini inandırmalıdır. Öğretmenin öğrencilerin öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmeyi doğru yapacaklarına inanması, onlara güvendiğini hissettirmesi ve değerlendirme sonuçlarıyla ilgili geridönütlerde bulunması bu değerlendirmelerden elde edilecek sonuçların doğruluğunu etkiler.

Eğitim öğretim ortamlarında öğrenciler değerlendirme sürecine katılmaya alışık olmadıkları için, başlangıçta öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmelerden elde edilecek sonuçlarla ilgili öğretmenler memnun olmayabilir. Öğrencilerin değerlendirme yaparken objektif olmadığını söyleyebilir. Ancak başlangıçta yapılan eksik ve yanlışlıklar öğrenciler sürece alıştıkça azalacaktır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin sürece alışmaları için onlara zaman vermelidir.

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmede başlangıçta elde edilen sonuçlardan çok öğrencilerin kendini ya da birbirlerini değerlendirmeye çalışmaları daha değerli görülmelidir. Zamanla ve tecrübeyle bu sürece alışacak olan öğrenciler doğru sonuçlar verecektir. Bu değerlendirmelerde

öncelikle öğrencilere güvenerek, verdikleri kararlara saygı duyarak onların olumlu duyguları yaşaması amaçlanmalıdır.

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirme biçimlerinin okullarda etkili kullanımının, öğrencilerin eğitim ve öğretim açısından gelişimine fayda sağlayacağına inanılmalıdır.

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmeler incelendiğinde akran ve grup değerlendirmeye yönelik araştırmaların alanyazında yeterince yer almadığı görülmektedir. Bu nedenle akran ve grup değerlendirme ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

Ülkemizde, “akran değerlendirmesi” ve “grup değerlendirmesi” başlıkları ile ilgili alanyazın incelendiğinde bu başlıkların bazen ortak bazen de ayrı olarak yer aldığı görülmektedir. Akran ve grup değerlendirme ile ilgili tek bir anlayıştan söz edilememektedir, bu nedenle öğrenen özerkliğine dayalı akran ve grup değerlendirmelerin kapsamına yönelik içerik birliğini sağlayacak araştırmaların yapılması faydalı olacaktır.

## Kaynakça

- Alıcı, Devrim (2010). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri (ss. 127-168), *Eğitimde Ölçme Değerlendirme* (Ed. Satılmış Tekindal, 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ayvacı, Hakan Şevki ve Er Nas, Sibel (2009). Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırıcılığı Kurama göre Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 212-225.
- Bahar, Mehmet; Nartgün Zekeriya; Durmuş, Soner ve Bıçak, Bayram (2015). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı (7. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başol, Gülşah (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Genişletilmiş 3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Benzer, Ahmet ve Eldem, Esmâ (2013). Türkçe ve Edebiyat Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçları Hakkında Bilgi Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.
- Birgin, Osman (2008). Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Birgin, Osman ve Gürbüz, Ramazan (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-79.
- Biri, Hasan (2014). *Akran Değerlendirme Yönteminin Öğretmen Eğitimine Katkısı (Yüksek Lisans Tezi)*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bümen, Nilay (2002). Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirmede Gelişim Dosyaları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 120-125.
- Dilekmen, Mücahit ve Aydoğdu, Fatih (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Performans Görevlerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, VIII (1), 51-62.
- Dochy, Filip; Segers, Mien ve Sluismans, Dominique (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350
- Gelbal, Salahattin ve Kelecioğlu, Hülya (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Göçer, Ali (2014). *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kanatlı, Fikriye (2008). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Komisyon (2014). *Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri: Öğretmenler İçin Uygulama Kılavuzu*. Erzurum: Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yayınları.
- Köksal, Mustafa Serdar (2006). Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 473-480.

- Kutlu, Ömer; Doğan, C. Deha ve Karakaya, İsmail (2010). *Öğrenci başarısının Belirlenmesi Performans ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuzgun, Yıldız (1972). Kendini Gerçekleştirme. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10, 162-172.
- Liu, Ngar-Fun ve Carless, David (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290
- Oscarson, Mats (2013). The Challenge of Student Self-assessment in Language Education. *Voices in Asia Journal*, 1(1), 1-14.
- Perkins, David (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Roberts, Tim S. (2006). *Self, Peer and Group Assessment in e-Learning: An Introduction*. The United States of America: Information Science Publishing.
- Semerci, Çetin (2001). Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 429-440
- Şenel Çoruhlu, Tülay; Er Nas, Sibel ve Çepni, Salih (2008). Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programından Yansımalar: Trabzon Örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(2), 1-22.
- Yıldırım, Faruk ve Karakoç Öztürk, Başak (2009). Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 03(37), 92-108.
- Yıldız, Cemal; Okur, Alparslan; Arı, Gökhan ve Yılmaz, Yakup (2010). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (Ed. Cemal Yıldız, 3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yiğit, Fadime ve Kırımlı, Bilal (2014). Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimleri ve Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar. *Turkish Studies*, 9(3), 1621-1639.

# Evde Eğitim Uygulaması Üzerine Bir Durum Çalışması: Evde Fen Eğitimi

Received/Geliş: 16/02/2017  
Accepted/Kabul:19/09/2017

Evşen AYMEN PEKER\*  
Erol TAŞ\*\*

## Öz

Bu çalışmada Türkiye’de yürütülen “Evde Fen Eğitimi” uygulamasına örnek bir durum incelenmiştir. Çalışmanın amacı, Türkiye’de 2010 yılından itibaren uygulanmaya başlanan “Evde Fen Eğitimi Uygulaması” konusunda örnek bir durumu inceleyerek, uygulamanın ne şekilde yürütüldüğü, uygulamanın olumlu yanları ve zorluklarının neler olabileceği konusunda bilgiler elde etmektir.

Durum çalışması şeklinde yürütülen çalışmanın katılımcıları 2011-2012 Eğitim Öğretim yılında Evde Fen Eğitimi faaliyeti yürütülen kız öğrenci, bu öğrencinin anne babası ve Fen Bilimleri öğretmenidir. Veriler, doküman incelemesi, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve video kayıtları ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonunda elde edilen veriler betimsel analiz, ders kayıtları ise içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Çalışma sonunda, Türkiye’de, sağlık problemi nedeniyle okula devam edemeyen öğrencilerin, özel eğitim kurulunun belirlediği ders saati süresince Evde Eğitim Uygulamasından yararlanabildiği belirlenmiştir. Öğretmenin farklı öğretim yöntemlerini kullandığı, öğrencinin süreçte daha pasif kaldığı gözlenmiştir. Öğrencinin, akranları ile fikir alışverişinde bulunma şansının olmadığı, uygulama sürecinde bazı konuları anlamada zorlandığı görülmüştür. Uygulamanın öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu, sosyal gelişim açısından yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler hem Türkiye hem de diğer ülkeler için Türkiye’de Evde Fen Eğitimi konusunda kaynak oluşturmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Evde Eğitim, Evde Fen Eğitimi, Durum Çalışması

---

\*Fen Bilimleri Öğrt.,Tevfik İleri İHO, Atakum, Samsun, evsenaymen@hotmail.com ORCID ID: 0000-0003-0969-5753

\*\*Doç. Dr. Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Cumhuriyet Kampüsü, Ordu, eroltas@hotmail.com ORCID ID: 0000-0003-4077-7351

## A Case Study on Homeschooling Application: Home Science Education

### Abstract

In this study, a sample case of "Home Science Education" in Turkey was examined. The aim of this study is to obtain information on how the implementation is carried out and what the positive aspects and difficulties of the implementation can be, by examining a sample case of "Home Science Education" application which has been implemented in Turkey since 2010.

Participants of the study conducted in the form of a case study in 2011-2012 academic year are the girl student who is carried out "Home Science Education", the parent of this student and her science teacher. The data was obtained by document review, semi-structured interviews and video recordings. The data obtained at the end of the semi-structured interviews were analyzed by descriptive analysis and course records were analyzed by content analysis.

At the end of the study, it was determined that the students who could not continue to study due to health problems in Turkey could benefit from "Home Education" during the course hours determined by the special education board. It was observed that the teacher used different teaching methods and that the student was more passive in the process. It has been seen that the student has no chance of exchanging ideas with his peers and has difficulty understanding some subjects during the implementation process. It has been determined that the application has a positive effect on the cognitive and affective development of the learners and is insufficient in terms of social development. The data obtained as a result of the study are sources of science education at home in Turkey for both Turkey and other countries

**Key words:** Homeschooling, Home Science Education, Case study

## Giriş

İnsanlar yaşamları boyunca çevre ile etkileşim sonucu bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanır. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Ertürk'e göre (1972) eğitim, "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik değişimler meydana getirme sürecidir". Öğrenme ve öğretme süreçleri eğitimin temel elemanlarıdır.

Ülkemizde, yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan 2006 Fen ve Teknoloji dersi ve 2013 Fen Bilimleri dersi öğretim programının vizyonu, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, bütün öğrencilerin fen okuryazarı olarak yetiştirmektir" (MEB; 2006, 2013). Zorunlu öğrenim çağındaki her birey ilköğretim 3. sınıftan başlayarak fen eğitimini 8. sınıfa kadar kesintisiz sürdürmektedir.

Çeşitli sağlık problemlerinden dolayı okula devam edemeyen öğrencilerle ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2580 sayılı Ocak 2006 tarihli tebliğler dergisinde (2629 sayılı Şubat 2010 tarihinde değişiklik olmuştur.), "*Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Gerektiren Bireyler İçin Evde Eğitim Hizmetleri Yönergesi*" yayınlanmıştır.

Bu yönergede, *Evde Eğitim* kavramı "Zorunlu öğrenim çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden sağlık problemi nedeniyle okul öncesi, ilköğretim veya özel eğitim programlarından herhangi birini uygulayan örgün eğitim kurumlarından doğrudan yararlanamayanlara eğitim hizmetlerinin evde sunulması esasına dayanan eğitim şekli" olarak açıklanmıştır.

Evde Eğitim, çocuğun okula gitmesi gereken zaman dilimini, geleneksel bir eğitim kurumunda sürdürmesi yerine, evde sürdürmesidir. Bu süreçten birinci derecede sorumlu olan kişi çocuğun ebeveyni ya da onun bakımını üstlenen kişidir (Molsbie, 1996; Preiss, 1989). Amerika Birleşik Devletlerinde, 1970'lerden itibaren formal eğitim ve okul sistemine alternatif olarak gelişme gösteren Evde Eğitim Uygulaması (EEU) yavaş yavaş İngiltere, Fransa İtalya, Portekiz, Danimarka gibi ülkelerde yaygınlaşmaktadır (Seo. 2009). Almanya'da EEU yasal olarak yasaktır. Ancak son 25 yıl içerisinde evde eğitim konusunda gelişmelere rastlanmaktadır (Spiegler, 2009). Sadece okul eğitiminin zorunlu olduğu İsveç'te insanlar çocuklarına evde öğretebilmektedir ancak bu çalışma aynı zamanda da denetlenmektedir (Villalba, 2009). Japonya, Güney Afrika,



Rusya gibi diğer ülkelerde de Evde Eğitim uygulamaları yürütülmektedir (Ray, 2000).

EEU gerçekleştirilen ülkelere ait araştırmalar incelendiğinde genel olarak ailelerin ev okulumu tercih etme sebeplerinin: *ailevi* (Brabant, Bourdon & Jutras, 2003; Collom, 2005; Jeub, 1994; Lareau, 2008; Lubienski, 2003; Şad ve Akdağ, 2010), *akademik* (Brabant ve diğer., 2003; Collom, 2005; Ebinezar, 2008; Jeub, 1994; Lubienski, 2003; Ray, 2000; Terry, 2011; Princiotta, Bielick ve Chapman, 2006), *dini* (Apple, 2000; Basham, Merrifield & Hepburn, 2007; Brabant ve diğer., 2003; Brainerd, Sobanski & Winegardner, 2002; Carper, 2000; Collom, 2005; Jeub, 1994; Princiotta ve diğer., 2006; Smith & Williams, 2009; Şad ve Akdağ, 2010; Terry, 2011; Tösten ve Elçiçek, 2013), *ekonomik* (Şad ve Akdağ, 2010; Waal & Theron, 2003), *felsefi düşünce farklılığı* (Ebinezar, 2008; Şad ve Akdağ, 2010; Waal & Theron, 2003), *kültürel faktörler* (Smith & Williams, 2009; Wayman, Lynch & Hanson, 1991), *okul çevresindeki düzen* (Hill, 2000; Princiotta ve diğer., 2006) *okullara olan güvensizlik* (Collom, 2005; Şad ve Akdağ, 2010; Princiotta ve diğer., 2006; Waal & Theron, 2003), *özel eğitim ihtiyacı* (Aydın Pehlivan, 2000; English, 2013; Ensign, 2000; Knuth, 2010; Princiotta ve diğer., 2006; Winstanley, 2009) ve son olarak *sosyal ve politik faktörlerle* (Jeub, 1994) açıklandığı görülmektedir. Evde eğitim konusunda yürütülen çalışmaların bazıları ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmıştır.

Luffman (1998) yürüttüğü çalışmasında, evde eğitim kavramından, çocuğun eğitim çağına geldiğinde, genel, özel ya da herhangi bir okula gitmektense, eğitimi evde sürdürmesinin anlaşıldığını; ebeveyn ya da velilerin, çocuğun eğitiminden sorumlu olduğunu ve onların kendi öğretim programı kılavuzunu geliştirebildiklerinin varsayıldığını belirtmiştir. 1980'lerin başından itibaren her geçen yıl evde eğitim uygulamasına geçilen öğrenci sayısının arttığını ifade eden Luffman (1998), evde eğitim uygulamasının Kanada'nın Alberta ve British Columbia gibi batı eyaletlerinde aktif şekilde yürütüldüğünü; ilkokulda evde eğitim sürecine dâhil olan öğrenci sayısının, ortaokuldakine göre daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Aydın Pehlivan (2000) ise ev okulu uygulamasının Amerika Birleşik Devletlerinde sınırlı sayıda okulun bulunduğu dönemde gereklilik sonucunda ortaya çıktığını belirtmiştir. Çalışmada ev okulu uygulamasının Amerikan Eğitim Ansiklopedisinde çocukların okul yerine evde formal eğitimi olarak tanımlandığı, Haddermann'ın ailelerin çocuklarını devlet ya

da özel okul dışında eğitimlerini sağlayan bir olanak şeklinde açıkladığı bilgisine yer verilmiştir.

Waal ve Theron (2003) Amerika ve Afrika'da sürdürülen evde eğitim çalışmalarının nedenleri ve uygulama süreci konusunda bilgiler içeren çalışmasında, Afrika'da evde eğitime, özel eğitimin pahalı oluşu, bireylerin kendi inançları ve ebeveynlerin okullardaki şiddete karşı çocuklarını koruma isteği gibi sosyal ve politik sebeplerin neden olduğunu belirtmiştir. Yine EEU'nun nedenlerini, siyasi, tarihi ve kültürel açıdan araştıran Brabant ve diğer. (2003) çalışmalarında, Kanada'nın Quebec eyaletinde, daha önce evde eğitim seçme nedenlerine yönelik bir çalışmanın yapılmadığını ve 203 aile ile anket uygulayarak nedenleri araştırdıklarını belirtmiştir. Araştırma sonucunda, ailelerin verdikleri yanıtlara göre seçim nedenlerinin çeşitlilik gösterdiğini ifade eden araştırmacılar, yaptıkları faktör analizi sonucunda aşağıdaki 7 faktörü EEU nedenleri arasında belirlemiştir. Bu faktörler, ailenin eğitim projesine devam etme arzusu, okul sisteminin örgütsel ve pedagojik yapısına itiraz, müfredatı zenginleştirme arzusu, ailelerin çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimi ile meşgul olma arzusu, dini-ahlaki ve manevi değerleri aktarma arzusu, çocuğun okulla ilgili olumsuz yaşantıları, çocuğun kişisel özellikleri ve okulun sundukları ile düşünce yapısı arasındaki tutarsızlıklardan memnun olmama olarak açıklanmıştır. Basham ve diğer., (2007) ise çalışmalarında Kanada ve Amerika Birleşik Devletlerinde ailelerin, eğitim sürecinde çocuklarına ahlaki değer ve dini inançlarını aşılama fırsatı yakaladıkları için evde eğitimi tercih ettiklerini belirlemiştir.

Ebinezar (2008) Malezya'da velilerin, anaokulu dönemindeki çocuklarına EEU seçmelerinin altında yatan nedenleri araştırdığı çalışmasında müfredatın velilere göre zayıf, yetersiz olarak algılanması ve anaokullarında gerçekleştirilen öğrenme öğretme uygulamalarının aile değerleri ile uyumlu olmamasının tercih sebebi olduğunu ortaya koyarken, Lareau (2008) orta sınıf ailelerin kendi kültürel öğeleri ile çocuklarını yetiştirme isteğinden dolayı evde eğitimi tercih ettiklerini belirlemiştir. Yine Şad ve Akdağ (2010); ABD'de ailelerin çocuklarını okula göndermek istememelerinin nedenlerini; ailelerin, okulda verilen eğitim ve okul koşullarından tatmin olmaması, sahip oldukları felsefi, ahlaki değerleri, dini eğitim, finansal sebepler, gelişen teknoloji ve öğrencinin özel ihtiyaçları şeklinde açıklamıştır. Ayrıca Winstanley (2009) ve Knuth (2010) ana okul

sistemine devam eden ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ailelerinin evde eğitimi tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Terry (2011)'ye göre günümüzde yaklaşık 1.5 milyon ailenin dahil olduğu EEU'da ebeveynin, çocuğunun öğrenme stiline uygun bireyselleştirilmiş bir müfredat geliştirme özgürlüğüne sahip olarak, geleneksel Hristiyan değerlerinden kopmadan, akran baskısının olmadığı güvenli ve sevgi dolu bir ortamda çocuğuna eğitim verebilmektedir. English (2013) ise Avustralya'da özel eğitim gereksinimi olan üç çocuk ve onların aileleri ile evde eğitimin tercih edilme sebeplerini araştırmıştır. Ebeveynler ile yaptığı görüşmeler sonucunda; ailelerin çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının özel eğitim verilen okullarda bekledikleri düzeyde karşılanmaması nedeniyle evde eğitimi tercih ettiklerini tespit etmiştir.

Harman (2012) Amerika Birleşik Devletlerinde uygulanan eğitim uygulamalarını karşılaştırdığı çalışmasında; EEU'nun olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmiştir. Aile bağlarını güçlendirmesi, güvenli bir ortam sağlaması, kontrol edilebilen etkilerinin olması ve müfredatının esnek olması gibi özellikleri olumlu; kaynaklarının sınırlı olması, çocuğun sosyalleşmesinde sınırlılıklarının bulunması, aileyi zorlayan yüksek maliyetinin olması ve ebeveynin çalışma hayatından dolayı çocuğa yeterince zaman ayıramaması gibi özellikleri de olumsuz yönler olarak açıklamıştır.

Günümüzde internet ve bilgisayar kullanımındaki hızlı artışa paralel olarak Evde Eğitim uygulayan ülkelerde, ülkenin resmi dilinde hazırlanmış, velilerin eğitim amaçlı yararlandığı web siteleri mevcuttur. Bunlardan bazıları şunlardır;

- a) [www.homeschool.com](http://www.homeschool.com)
- b) <http://www.home-school.com>
- c) <http://simplehomeschool.net>
- d) <http://www.k12.com/who-we-help/homeschoolers>
- e) <https://www.khanacademy.org/>
- f) <http://www.montessori.edu/homeschooling.html>
- g) <http://www.aceministries.com/homeschool/>
- h) <http://www.time4learning.com/homeschool-curriculum.htm>

Türkiye'de ev okulu uygulaması genel eğitim içerisinde uygulanan, bireylerin tümünün gerektiğinde tercih edebilecekleri alternatif bir eğitim modeli olarak görülmemektedir (Taşdemir ve Bulut, 2015). Türkiye'de "Evde Eğitim" süreci ile ilgili Korkmaz ve Duman (2014); Memduhoğlu,

Mazlum ve Alav (2015); Taşdemir ve Bulut (2015) ile Yıldırım'ın (2011) çalışmaları dışında herhangi bir çalışmaya ulaşamamıştır. Yıldırım (2011) karma betimsel çalışmasının amacını, anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerde görülen süreğen hastalıklara ilişkin sayısal verileri ortaya koyarak, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin süreğen hastalıklara ilişkin farkındalık düzeylerini artırmak ve okullarda planlama süreçlerinde süreğen hastalıklı öğrenciler için bilişsel, duyuşsal ve fiziki mekansal olarak öneriler geliştirmek olduğunu ifade etmiştir. Korkmaz ve Duman (2014) ise Türkiye'de EEU ile ilgili olarak önceki çalışmalara dayanılarak geliştirilen anket aracılığı ile 130 Türk katılımcının EEU konusundaki görüşlerini ortaya koymuştur. EEU'nun 2005 yılından bu yana tartışıldığını, eğitimci ve politikacılar arasında farklı görüşlerin olduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan Memduhoğlu ve diğer. (2015) çalışmalarında alternatif eğitim/okul uygulamalarına ve alternatif eğitim/okul uygulamalarının Türkiye'de uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen, akademisyen ve lisansüstü öğrencilerinin görüşlerini belirlemiştir. Taşdemir ve Bulut (2015) ise betimsel durum çalışması olarak yürüttükleri çalışmalarında, Türkiye'de özel eğitim ihtiyacında olan çocuklarına, evde eğitim aldırın ailelerin evde okul uygulaması hakkındaki görüşlerini yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak tespit etmiştir.

EEU'da, ebeveyn veya başka bir yetişkin, çocuğun okul ortamında öğrenmesi gereken dil, matematik, fen, vb. dersleri ev ortamında yürütmektedir. Evde Eğitim ile ilgili yapılan araştırmaların büyük bir bölümü yukarıda da açıklandığı gibi EEU'yu genel olarak inceleyen çalışmalardır. Derslerin ne şekilde yürütüldüğü, yaşanan zorluk ve ihtiyaçların neler olduğu konusunda yapılan çalışmalar bu tür çalışmalara göre daha az sayıdadır. Evde Fen Eğitime yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde bu noktada da alandaki örneklerin çok az sayıda olduğu söylenebilir. Bunlardan birisi Molsbie'nin (1996) çalışmasıdır. Çalışmada 8. Sınıf seviyesinde Ev Eğitimi, Hristiyan okulları ve Devlet okulları arasında fen eğitimi, matematik, dil becerileri ve sosyalleşme açısından, herhangi bir farklılık olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Stanford Başarı testinden elde edilen verilerin analizi sonucunda; Evde Eğitim alan öğrenci puanlarının Devlet ve Hristiyan okulları öğrencilerinin puanlarına göre dikkat çekici ölçüde yüksek olduğu belirlenmiştir. Okullarda eğitim gören öğrenciler öğrenmede kontrol merkezinin öğretmen; birincil öğrenme

aracının ders kitabı veya yazılı materyal olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler fen eğitiminde uygulamalı etkinlikleri tercih etmelerine rağmen, üç okulda da bu tür uygulamaların nadiren gerçekleştirildiğini ifade etmiştir.

Yine yapılan bir diğer çalışmada Saunders (2006) Kanadalı ailelerin, Evde Fen eğitimi uygulamalarında kullanabileceği öğretim materyalleri aradığına vurgu yapmış ve her geçen gün ev ortamında fen eğitimi konusunda gelişmeler olduğunu açıklamıştır. Ailelerin “Real Science 4 Kids” adlı programı ilköğretim fen eğitiminde sıklıkla kullandıklarını belirten Saunders ailelerin Fen Eğitiminde etkin bir araç olarak gün geçtikçe sayısı artan bilimsel içerikli televizyon programlarından yararlandıkları bilgisini de vermiştir.

Bachman (2011) ise evde yürütülen Fen (Bilim), Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) öğrenme faaliyetleri ile ilgili zengin içeriğe sahip dokümanlar ortaya koymayı amaçladığı doktora çalışmasında, aileler tarafından evde FeTeMM eğitime yönelik uygulamaları içeren bir çalışmanın olmadığını belirtmiştir. Ayrıca evde FeTeMM uygulama sürecinde eğitimci ve çocuğun davranışları, üstlendikleri roller, eğitmenin hedefleri, uygulama gerçekleştirilen ortam ve zaman konusunda veriler elde etmiştir.

Görüldüğü gibi yapılan çalışmalar daha çok, evde eğitim uygulamasına odaklanmış evde fen eğitimi uygulaması konusunda incelemeler sınırlı sayıda kalmıştır. Özellikle Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise evde eğitim uygulaması ve uygulama konusundaki görüşlere odaklanıldığı görülmüştür. Evde Fen Eğitimi uygulaması ile ilgili çalışmaların literatüre kazandırılması hem özel eğitim, hem de fen eğitimi açısından önemlidir. Bu kapsamda yapılan çalışmanın amacı Türkiye’de 2010 yılından itibaren uygulanmaya başlanan “Evde Fen Eğitimi Uygulaması (EFEU)” konusunda bilgiler elde etmek, uygulamanın ne şekilde yürütüldüğü, uygulamanın olumlu ve zor yönlerinin neler olabileceğini ortaya koymaktır. Ayrıca bu çalışmayla, literatür taraması sonucunda belirlenmiş olan “Türkiye’de Evde Fen Eğitimi” uygulamasına yönelik eksiklik giderilip, araştırmacılara bu kavramla ilgili kaynak çalışma ortaya konularak, bu alanla ilgili yeni çalışmaların yapılandırılması ve alandaki açık alanların giderilmesi söz konusu olabilecektir

Çalışma ile aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. EEU'nun yasal zorunlulukları nelerdir?
2. Ülkemizde, "Evde Fen Eğitimi" sürecine dâhil olan bir öğrencinin eğitim süreci nasıl yürütülmektedir?
3. "Evde Fen Eğitimi" uygulamasının, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi üzerine etkisi nelerdir?
4. Türkiye'de "Evde Fen Eğitimi" sürecinde uygulanan öğretim programının değerlendirme açısından farklılıkları nelerdir?
5. "Evde Fen Eğitimi" sürecinin zorlukları nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden *Durum çalışması* yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan; "nasıl" ve "niçin" sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren görgül araştırma yöntemidir. (Yin, 1984, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Durum çalışmaları, araştırmacının bir programı, olayı, etkinliği, süreci, bir ya da birden fazla kişiyi derinlemesine incelediği sorgulama biçimidir. Durumlar genellikle zaman ya da etkinlikler ile birbirine bağlıdır ve araştırmacı ayrıntılı bilgiyi çeşitli veri toplama süreçlerini kullanarak toplar (Creswell, 2009).

Araştırma sürecinde "*bütüncül tek durum*" deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni daha önce yeterince çalışılmamış durumlarda kullanılır. Böyle durumların çalışılması daha sonraki araştırmalar için temel bilgilerin elde edilmesine fırsat tanıyıp, yol gösterici olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışma kapsamında irdelenen durum "*Evde Fen Eğitimi*" uygulamasıdır. Evde Fen Eğitimi uygulama süreci ile ilgili ülkemizde daha önce yapılmış bir çalışmanın bulunmaması, elde edilecek dokümanlar ile daha sonraki çalışmalara yol gösterici olması açısından araştırmada, *bütüncül tek durum deseni* kullanılmıştır. Uygulama sürecinin ne şekilde yapılandırıldığı ve yürütüldüğü; öğrenci, veli ve öğretmenin uygulamaya yönelik görüşleri; uygulamanın olumlu yönleri ile zorluklarının neler olduğu gibi konular doküman incelemesi, video kaydı, yarı yapılandırılmış mülakat gibi tekniklerle elde edilen veriler ışığında değerlendirilerek "*Evde Fen Eğitimi*" kavramı ile ilgili bilgiler elde edilmiştir.

### **Katılımcılar**

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2002). Bunun sebebi, 2010 yılından itibaren ülkemizde sağlık problemi nedeniyle okula gidemeyen öğrencilerle EEU'nun yürütülmesi ve araştırma yürütülen şehirde EFEU yürütülen öğrenci sayısının az olmasıdır.

2011-2012 Eğitim öğretim yılında araştırma modeli geliştirilirken, Samsun'da 2010-2011 Eğitim Öğretim yılından itibaren EFEU ile eğitimini sürdüren iki öğrencinin olduğu tespit edilmiştir. Her iki öğrencinin derslerine giren öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmış, kas erimesi problemi yaşayan öğrencinin sağlık sorununa bağlı olarak süreç içerisinde aktif rol alamadığı, çok çabuk sıkılıp, yorulduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmanın katılımcısı 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılında, Samsun ilinde *Miyelomeningosel (Spina Bifida)* hastalığı nedeniyle "Evde Fen Eğitimi" çalışmaları yürütülen, 13 yaşındaki kız öğrenci olarak belirlenmiştir. EFEU'da öğrenci ile etkileşimde buldukları için öğrencinin memur olan babası, ev hanımı olan annesi ve Fen Bilimleri Öğretmeni de çalışmanın diğer katılımcıları olarak seçilmiştir.

Araştırmacılarından biri öğrencinin Fen Bilimleri öğretmenidir. Bu nedenle çalışmada iki ayrı rolü üstlenmiştir. 10 yıldır görev yapmakta olan öğretmen, Eğitim Fakültesi mezunudur. Özel eğitim dersini üniversitede okumuş olması dışında Özel Eğitim Alanında bir uzmanlığı söz konusu değildir.

Araştırma öncesinde öğrencinin ailesi ile ön görüşme yapılarak çalışma için izin istenmiş, çalışma sonunda elde edilen veriler onlarla paylaşılarak yazılı hale getirilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada, doküman incelemesi, video kaydı, yarı yapılandırılmış mülakat gibi tekniklerle veri kaynakları çeşitlemesi gerçekleştirilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Dört hafta süren veri toplama sürecinde araştırmacılar sırasıyla aşağıdaki uygulamaları gerçekleştirmiştir.

- İlk olarak EEU'nun yasal çerçevesini ortaya koymak için Millî Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi incelenmiştir.

- İki hafta süresince ev ortamında Fiziksel Olaylar Öğrenme Alanı, İş ve Enerji konusu işlenirken dersin video kaydı yapılmış, arkasından bu video kayıtlarının çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Video kayıtlarının çözümlemesi on gün içerisinde tamamlanabilmiştir.

- Öğrenci ile otuz, öğrencinin anne ve babası ile kırk beş dakika olmak üzere öğrencinin evinde yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmenin tercih edilmesinin nedeni, bu tür görüşmelerde analizlerin kolay yapılması, görüşülen kişiye kendini ifade etme imkanı sunması ve gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlaması gibi avantajlarının olmasıdır (Büyüköztürk ve diğer., 2010). Ek-1’de yer alan yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, iki akran, üç uzman görüşü alındıktan sonra formun son şekli elde edilmiştir.

- Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, arkasından tüm konuşmalar yazılı doküman haline getirilmiştir. Böylece, görüşme sırasında görüşülen kişinin belirttiği bütün noktalar veri olarak kaydedilmiştir. Görüşmelerin yazılı hale dönüştürülmesi üç gün sürmüştür.

- Uygulama sürecini yürüten öğretmen; öğretmen ve araştırmacı rolleri açısından yanlılıklarını açıkça ortaya koyarak, sürece ilişkin görüşlerini yazılı metin şeklinde çalışmaya dahil etmiştir.

- Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra veri analizine başlanmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları**

Lincoln ve Guba (1985, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008) inandırıcılığın (iç geçerliğin) sağlanabilmesi için, araştırmacıların uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi bir takım stratejilerin kullanabileceğini belirtmiştir.

Bu araştırmada iç geçerliği sağlamak için, *çeşitleme*, *akran görüşü alınması*, *uzman incelemesi*, *katılımcı teyidi* ve *uzun süreli etkileşim* yöntemlerinden faydalanılmıştır. Görüşmelerde kullanılan soruların hazırlanma sürecinde veri toplama bölümünde de belirtildiği gibi akran görüşü alınması ve uzman incelemesi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Görüşmeler sonunda elde edilen kayıtlara ait notlar katılımcılara gösterilip teyit etmeleri sağlanmıştır.



Öğretmen öğrenci ile evde fen eğitim çalışmalarını yaklaşık iki dönemdir sürdürmektedir. Araştırmacı kimliği öncesinde öğretmen olarak öğrenci ve ailesi ile iletişim kurduğu için, bu bireylerle güvenilir bir ortam sağlamış ve uzun süreli etkileşim halinde bulunmuştur. Böylece veri kaynakları ile çeşitleme yapılarak iç geçerlik sağlanılmıştır.

Erlanson ve diğer. (1993, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008) araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini (dış geçerliği) artırmak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerini önermiştir. Bu nedenle aktarılabilirliği (dış geçerliği) sağlamada ham veriler, ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenerek, yorum katmadan, verinin doğasına mümkün olduğunca sadık kalınarak aktarılmıştır.

Video kayıtlarının çözümlenmesi iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış, video kaydında yer alan her ses metine eklenmiştir. Ayrıca öğrenci ve öğretmenin uygulama esnasında jest ve mimiklerinde bariz bir değişiklik olması durumunda bunlar da metine eklenmiştir. İki araştırmacının çözümlenmeleri karşılaştırılarak çelişkili olan durumlar birlikte tekrar incelenip çözümlenerek analiz işlemlerine başlanmıştır. Yasal mevzuatla ilgili bilgiler, yorumlama yapmaksızın çalışmaya dahil edilmiştir. Öğretmen süreçle ilgili düşüncelerini yazılı metin haline getirirken araştırmacı kimliğini bir kenara bırakıp, uygulama ile ilgili düşüncelerini ortaya koymuştur. Bu şekilde video kayıtları ve metinlerin güvenilirliği sağlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Görüşmeler sonunda elde edilen veriler betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Çünkü betimsel analizde, elde edilen veriler belirlenen temalara göre sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, betimlemeler açıklanıp yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu amaçla; araştırmanın amacı, araştırma soruları, görüşmeler, öğretmenin düşüncelerini içeren metin ve ders kayıtlarından yola çıkılarak aşağıda yer alan temalar veri analizi çerçevesini oluşturmuştur.

- a. EEU yasal zorunlulukları,
- b. EFEU öğrenme-öğretme süreci,
- c. EFEU' nun öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi üzerine etkisi,

d. EFEU’da değerlendirme süreci,

e. EFEU’ nun zorlukları

Bu temalar çerçevesinde elde edilen veriler seçilerek tanımlanmış, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Elde edilen veriler, gerekli yerlerde görüşmelere dayalı olarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarla desteklenen bulgular açıklanıp, anlamlandırılarak, bulgular arasındaki ilişkilendirmeler yapılmaya çalışılmıştır.

Video kayıtları çözümlemesinden elde edilen gözlem verileri içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğer., 2010).

İki araştırmacı dersler süresince gerçekleştirilen eylemleri birbirlerinden bağımsız şekilde listelemiş, daha sonra listeyi tek bir liste haline dönüştürmüştür. Eylemin iki haftalık ders süresince kimin tarafından ne sıklıkla gerçekleştirildiği tabloda işaretlenerek her bir eylemin kaç kez gerçekleştiği tespit edilip, frekans hesaplanmıştır.

Eğitim sürecinde kimin daha aktif konumda olduğunu belirleyebilmek için yine video kayıtlarından yararlanılmıştır. Bir önceki aşamada elde edilen tablodan yararlanılarak etkinliklerin kimin tarafından daha sık gerçekleştirildiğini ortaya koyacak şekilde veriler grafiğe dönüştürülmüştür.

## **Bulgular**

### **Evde Eğitim Uygulaması Yasal Zorunlulukları Konusunda Elde Edilen Bulgular**

“Evde Eğitim Hizmeti” ile ilgili yasal uygulamalar, Milli Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi (Şubat 2010-2629 sayılı tebliğler dergisi) “Eğitim ve Öğretim Hizmetleri” başlıklı 2. Bölümünde Tablo 1’de belirtildiği gibi yer almaktadır.

**Tablo 1.** Evde Eğitim Hizmeti Yasal Uygulamaları.

---

-Zorunlu öğrenim çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden okul öncesi, ilköğretim veya özel eğitim programlarından birini uygulayan örgün eğitim kurumlarından sağlık problemi nedeniyle doğrudan yararlanamayanlara evde veya hastanede eğitim verilir.
-Bireyin eğitim hizmetine bir örgün eğitim kurumundan doğrudan yararlanıp yararlanamayacağı fiziksel, sosyal ve ekonomik yönden değerlendirilerek karar verilir.
-Eğitim hizmetlerinin planlanması, yürütülmesi ve izlenmesi herhangi bir süreye bağlı kalmaksızın yapılır.
-Evde eğitim hizmetine kurul tarafından karar verilir.
-Evde eğitim hizmeti, gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen tarafından yürütülmektedir. Ancak evde eğitim hizmetinde bireyin yaş ve gelişim özellikleri ve öncelikli ihtiyaçlarına göre diğer alan öğretmenleri de görevlendirilir.
-Birey, öğrenimini kayıtlı bulunduğu okulun eğitim programına göre sürdürür ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanır.
-Evde eğitim hizmetinde aile bilgilendirilir, desteklenir ve eğitimin her aşamasına katılımları sağlanır.
-Bireyin sağlık durumu, gelişimi ve yeterlikleri sürekli değerlendirilir ve buna göre eğitim sürecinde değişiklik ve düzenleme yapılır.

---

Elde edilen bu veri, evde eğitim uygulamasının Türkiye’de, sağlık problemi nedeniyle okula devam edemeyen özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere uygulandığını; bu uygulamanın yapılıp yapılamayacağına öğrenciyi fiziksel, sosyal ve ekonomik yönden değerlendiren kurul tarafından karar verildiğini; okul eğitim programı paralelinde öğrenciyi özel BEP hazırlandığını; öğrencinin gelişiminin sürekli takip edilerek eğitim sürecinde değişiklik ve düzenlemeler yapılabildiğini göstermektedir. Yasal açıdan eğitim hizmetini yürüten kişi özel eğitim görevi yapan öğretmen ya da öğrencinin özel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bir alan öğretmeni olabilmektedir.

#### **“Evde Fen Eğitimi” Sürecine Dâhil Olan Öğrenci İle Eğitim Sürecinin Nasıl Yürütüldüğü Konusunda Elde Edilen Bulgular**

İki hafta süresince toplam dört ders saatinde yapılan video kayıtlarının çözümlenmesi sonucunda elde edilen veriler ile öğrenci ve öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler “öğrenme öğretme süreci” ile ilgili bulguların temelini oluşturmuştur.

Derste uygulanan yöntemlerle ilgili öğrenci yapılan mülakatta şunları belirtmiştir:

Ders öğretmeninin bu konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir

**“Öğretmenin uyguladığı yöntemler hakkında biraz bilgi verir misin?”**

**Öğrenci:**“Öğretmenin uyguladığı yöntemler, genelde benim konuyu anlayabileceğim en iyi şekilde *anlatması\_ve deneyler yapması* diyebilirim.”

**“Öğretmenin uyguladığı yöntemlerden hangisi ya da hangileri ile daha iyi öğrendiğini düşünüyorsun?”**

**Öğrenci:**“Hem öğretmenimin konuyu anlatmasıyla hem de deneyler yaparak anladığımı düşünüyorum.”

**“Daha başarılı olmam için keşke öğretmenim şöyle yapsaydı dediğin neler var?”**

**Öğrenci:**“Ben başarılı olamadığımda ya da konuyu anlamadığımda öğretmenim benim için yeniden anlatacaktır. Daha çok keşke biraz daha dikkatli olsaydım dediğim anlar oluyor. “

“Bu eğitim süreci, okuldaki süreçten farklı işliyor. Farklılıklardan biri ders saatinin az olması. İlköğretim Fen Bilimleri/ Fen ve Teknoloji ders saati okullarda haftada 4 ders saati iken, evde eğitim sürecinde 2 ders saati. Rehberlik araştırma merkezindeki komisyonun, öğrenciyi incelemesi sonrasında aldığı karar doğrultusunda bu ders saati belirlenmiş durumda. Öğrencimin temel seviyesini belirledikten sonra öğretim programında yer alan kazanımlar doğrultusunda ona uygun BEP hazırladım ve bu program doğrultusunda hareket etmekteyim.

-Dersimizi yürütürken, sınıf ortamında sıklıkla uyguladığımız soru-cevap, beyin fırtınası, gösteri, deney yapma, modelleme gibi teknikleri kullanmakta, kazanımlara yönelik etkinlikleri gerçekleştirmekte, bilgisayar sunumları ve animasyonlardan yararlanmaktayım. Aynı zamanda öğrencim metin okuma, yazı yazma gibi faaliyetleri gerçekleştirmektedir. Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikleri de yapmaktayız. Okuldaki yaptığımız etkinliklere göre en önemli fark, grup çalışması yapamıyor oluşumuz. “

Video kayıtlarının çözümlenmesi sonucunda öğretmenin Fiziksel Olaylar Öğrenme Alanı, İş ve Enerji Konusunu 5E Modeline göre yapılandığı anlaşılmıştır. Derste gerçekleştirilen eylemler Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Derslerde Gerçekleştirilen Eylemler

Eylemler	ÖF/ÖRTF*	1.hafta	2.hafta	1.hafta frekans	2.hafta frekans	Uygulanma Oran (%)
1 Öğretmen merak uyandırıcı deneyler yaptı.	ÖRTF	√	√	1	2	3
2 Öğrenci ders kitabındaki ilgili bölümü okudu.	ÖF	√	√	2	5	8
3 Öğrenci görüşlerini açıkladı.	ÖF	√		2		2
4 Öğretmen açıklama yaptı.	ÖRTF	√	√	3	15	19
5 Konuyla ilgili günlük yaşamdan örnekler verildi.	ÖRTF/ÖF	√	√	3	5	9
6 Öğretmen belirli bir noktayı vurguladı.	ÖRTF	√	√	1	1	2
7 Öğrenci yazı yazdı.	ÖF	√		1		1
8 Kitaptaki ..... açıklamasının altı çizdirildi.	ÖRTF	√		1		1
9 Öğretmen, yazarak açıkladı.	ÖRTF	√	√	1	4	5
10 Problem çözüldü.	ÖRTF/ÖF	√		1		1
11 Öğretmen pekiştireç (süper, bravo gibi) kullandı.	ÖRTF	√		2		2
12 Çalışma kitabındaki etkinlikler yapıldı.	ÖRTF/ÖF	√	√	1	2	3
13 Önceki ödevler kontrol edildi.	ÖRTF	√		1		1
14 Ödev verildi.	ÖRTF	√		1		1
15 Şekil çizildi, açıklandı.	ÖRTF	√	√	1	1	2
16 Soru soruldu-cevaplandırıldı.	ÖRTF/ÖF	√	√	4	16	22
17 Öğretmen bir önceki dersle ilgili tekrar yaptı.	ÖRTF		√		1	1
18 Öğretmen işlenecek konuyla ilgili bilgi verdi.	ÖRTF		√		1	1
19 Deneyle ilgili kısa bir açıklama yapıldı.	ÖRTF		√		1	1
20 Öğrenci deney yaptı.	ÖF		√		5	5
21 ..... tanımı yapıldı.	ÖRTF		√		1	1
22 Deneyden önce öğrenci tahminini söyledi.	ÖF		√		3	3
23 Ders kitabındaki resim incelendi.	ÖF		√		2	2
24 Öğrenci açıklama yaptı.	ÖF		√		2	2

\*ÖRTF: Öğretmen Faaliyeti, ÖF: Öğrenci Faaliyeti

Tablo 2 incelendiğinde 2 hafta süresince 24 farklı eylemin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu eylemlerden en sık tekrarlananlar sırasıyla soru-cevap (% 22), öğretmenin açıklama yapması (% 19), günlük yaşamdan örnek verilmesi (% 9), ders kitabından okuma çalışması yapılması (% 8) ve deney yapılmasıdır (öğrenci % 5, öğretmen % 5). Okulda Fen

Eğitiminde kullanılan ders kitabı ve çalışma kitabının derste kullanıldığı gözlenmektedir.

Bu verilerden yola çıkarak öğretmenin uygulama sürecinde anlatım, soru cevap ve deney tekniklerini kullandığı söylenebilir. Bu bulgu öğretmenin yazılı olarak verdiği metindeki bilgi ve öğrencinin görüşmede ortaya koyduğu bilgi ile de örtüşmektedir. Öğrencinin eğitim öğretim süreci açısından okulda eğitim gören akranlarından farklı olarak grup çalışması yapma şansının olmadığı göze çarpmaktadır.

Deneyler yapılırken öğretmenin Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) yöntemini uyguladığı video çözümlemesinde gözlenmiştir. Bu durum konu işlenirken üç kez tekrarlanmıştır. Tablo 3’de bu üç olaydan birinde gerçekleşen diyalog sunulmuştur.

**Tablo 3. Öğretmen-Öğrenci Arasında Geçen Diyalog**

<b>Öğretmen</b>	Elimdeki cismi kum üzerine bırakacak olursam kumda ne tür bir sonuç elde edebilirim? <b>Cevap alınamadı.</b>
	Öğretmen öğrencinin cevabı görebilmesi için elindeki cam kavanozu <b>kumun üzerine bıraktı</b>
<b>Öğretmen</b>	Kumda ne oldu?
<b>Öğrenci</b>	Dağılma
<b>Öğretmen</b>	Cismi bıraktığımızda kumda çökmeye neden olduğunu gördük. Peki cismimizin enerjisi fazla olduğunda mı yoksa az olduğunda mı kumu daha çok itecektir?
<b>Öğrenci</b>	Daha fazla <b>(TAHMİN)</b>
	Cisimler farklı yüksekliklerden bırakıldığında sahip olacağı enerjiyi gözlemek için <b>deneye geçildi</b>
	Öğrenci aynı cismi iki farklı <b>yükseklikten bıraktı. (GÖZLEM)</b>
<b>Öğretmen</b>	Hangi durumda kum daha çok çöktü?
<b>Öğrenci</b>	Daha yüksektekinde <b>(AÇIKLAMA)</b>
<b>Öğretmen</b>	O zaman yüksekten bırakılan cismin sahip olacağı çekim potansiyel enerjisi daha büyüktür desek doğru olur mu? <b>(AÇIKLAMA)</b>
<b>Öğrenci</b>	Evet <b>(AÇIKLAMA)</b>
	Öğretmen çekim potansiyel enerjisinin yüksekliğe bağlı olduğu konusunda <b>açıklama yaptı.</b>

Video kayıtları incelendiğinde öğretmenin İş konusu için 3 kitap, çanta, kağıt parçası gibi nesnelere ile odanın duvarını kullandığı, enerji

konusu süresince; Kinetik enerji konusu ile ilgili olarak eğik düzlem tahtası, kitap, oyuncak araba, 3 kalem, silgi kullandığı görülmüştür. Çekim Potansiyel enerji konusu işlenirken derince bir küvetin içinin kumla dolu olduğu, bunların dışında birinin içi su dolu, diğeri boş olan küçük kavanozlar kullanıldığı gözlenmiştir. Esneklik potansiyel enerjisi konusu için farklı kalınlıklarda paket lastiği ve küçük kağıt parçalarının kullanıldığı belirlenmiştir. Kalem ve silgi dışındaki tüm araçlar öğrencinin kayıtlı olduğu okulun laboratuvarına aittir ve öğretmen tarafından derse gelirken getirilmiştir. Uygulamalarda üzeri fayansla kaplı, tekerlekli bir masa zemin olarak kullanılmıştır. Uygulama sürecine ait resimler Ek-4’de yer almaktadır.

### **“Evde Fen Eğitimi” Uygulamasının, Öğrencinin Bilişsel, Duyuşsal Ve Sosyal Gelişimi Üzerine Etkilerinin Neler Olduğu Konusunda Elde Edilen Bulgular**

EFEU’nun öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi üzerine etkilerinin neler olduğunu belirlemeye yönelik bulgular öğrenci, ebeveyn ve öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilmiştir.

Öğrenci, yapılan görüşmede şunları söylemiştir:

---

**“Evde Eğitim almanın sana neler kazandırdığını düşünüyorsun?”**

**Öğrenci:** “Evde eğitim almam bana derste işlediğim konuları daha iyi kavrayabilmemi **(bilişsel)**, konularla ilgili uygulamalara (deneylere) katılabilmemi **(duyuşsal)** sağladı.”

**“Evde Fen Eğitimi'nin sana neler kazandırdığını düşünüyorsun?”**

**Öğrenci:** “Fen Eğitiminin bana çok şeyler öğrettiğini düşünüyorum. Çevremi, hayatı, bitkileri çoğu şeyin ne olduğunu, nasıl olduğunu okuyarak ve öğretmenimle yaptığımız deneylerle öğrendim.**(bilişsel)**”

**“Okul ve evde almış olduğun fen ve teknoloji dersi eğitimlerini düşündüğünde hangisinden daha çok zevk alıyorsun?”**

**Öğrenci:** “Okuldaki daha zevkli olabilir, çünkü hani ortam kalabalık, arkadaşlarım olduğu için bir konu üzerinde tartışabiliriz, o konu üzerinde durabiliriz. Okuldaki daha zevklidir gibi geliyor bana.”**(duyuşsal)**

**“Evde ve okulda Fen Eğitimi ni kıyaslayacak olursan, hangisinin bireysel gelişimin için daha faydalı olduğunu düşünüyorsun? Neden?”**

**Öğrenci:** “Her ikisinin de faydalı olacağını fakat okulda belki daha geniş kapsamlı eğitim olabilir diye düşünüyorum. Bu nedenle okulda verilen Fen ve Teknoloji dersi daha faydalıdır.”

---

Öğrencinin anne ve babası, yapılan görüşmede şunları söylemiştir:

**“Evde Eğitim Uygulaması öncesinde bu uygulamadan beklentileriniz nelerdi?”**

**Baba:** “Bütün beklentimiz sadece ortaokul eğitimini bitirebilmesiydi.”

**Anne:** “Benim beklentim, kendini daha iyi ifade etsin, birçok şeyi öğrensin. Kızım evde eğitime başlamadan önce daha çekingen, konuşmayan, içine kapanık, evde sesi çıkmadığı için evde olup olmadığı bile belli olmayan bir çocuktü. Varlığı belli değildi. Ancak ben kızıma orda mısın dediğimde buradayım anne derdi. Konuşkan bir çocuk değildi, çekingen, utangaçtı. Evde eğitime başladıktan sonra, bazı öğretmenlerimiz sayesinde arkadaşlık grupları oluşmaya başladı. Kendisi daha mutlu. En azından sohbet edebilen bir çocuk haline geldi. Söylenene cevap veren bir çocuk haline geldi. Daha çok mutlu oldu, güldü, en azından kahkahalarla güldüğünü gördük.”(duyuşsal)

**Baba:** “Sorumluluk sahibi oldu.”(duyuşsal)

**Anne:** “Evet evet, çok şey kazandırdı kızıma”

**“Uygulama öncesinde bunların olabileceğini tahmin edebiliyor muydunuz?”**

**Anne:** “Hayır, beklemiyorduk. Biz sadece en azından bildiklerini unutmamasın. Hayat hakkında, dersleri hakkında bir şeyler bilsin, yabancı kalmamasın istedik ama beklentimizden çok daha fazlasına ulaştık.”(bilişsel)

**Baba:** “En azından yaşlılarıyla aynı seviyeye gelsin istedik.”

**Anne:** “Beklentimizden çok çok daha büyük şeyler oldu diyebiliriz.”

**Baba:** “Evde bizden sınırlı bir şeyler öğreniyordu. Öğrenmiyordu dahi. Biz ne verirsek onunla kalıyordu.”

**Anne:** “TV izlemekle geçiriyordu zamanının çoğunu. Şimdi en azından meraklı. Hani, nerede ne olmuş, işte kitap okuma isteği fazlalaştı (duyuşsal). Öyle fazla okuyan bir çocuk da değildi. Arkadaşları gelip gittikçe, onlardan çok fazla şey öğrendi. Birbirleriyle konuşurlarken, ben çok dikkat ediyorum. Sohbet etmesi, onlarla iletişim kurmasında bile değişim oldu. Kızım başta öyle değildi. Anne baba olarak bile bir aradayken bize, sadece biz soru sorduğumuzda cevap veren bir çocuktü. Oturup da bir şeyi paylaşmıyorduk. çok şükür hepsini atlattık, çok iyi bir noktaya geldik diyebilirim.”(sosyal)

**“EEU ne kadar zamandan beri sürüyor?”**

**Anne:** “6. sınıfta başladı. Şu an 7. sınıfta ve devam ediyor. 2 yıl oldu işte.”

**“Kızınızın evde aldığı Fen eğitiminin ona neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?”**

**Anne:** “İnsan vücudu hakkında çok şeyler öğrendi. Doğmak, büyüme ve sonrası hakkında bilgi sahibi oldu. İnsan gelişimi hakkında çok şeyler öğrendi. Derste yaptığı deneylerle çok şey öğrendi. Ne bileyim, dinamometre yapmayı öğrendi mesela. Onunla beraber ben de öğrendim bu arada. Biz de çok şeyi kızımdan öğreniyoruz.”(bilişsel)

**“Evde Fen eğitiminin sizce kızınız için en önemli yararı ne?”**

**Anne:** “Çoğu kavramları daha iyi algıladı. Hani bu deneylerde falan matematiksel işlemlerde, ölçmede çarpmada olsun. Ona çok şey kazandırdığını düşünüyorum.” (bilişsel)

**“Kızınızın okulda Fen eğitimi alması konusunda neler söylemek istersiniz?”**

**Baba:** “Bence, eğitimi okulda ya da evde alması çok farklı. Sınıflar kalabalık. Kızım burada



aynı eğitimi tek başına alıyor. Sınıfta olsa belki de bu derece konuyu kapamaz.”

**Anne:** “Birebir eğitim alabiliyor demek istiyor sanırım eşim.”

**Baba:** “Çok kısa zamanda çok şey öğrendi. Bilgili oldu şu anda. Seviyesindeki arkadaşlarına yetiştirebilirim (**bilişsel**). Ama arkadaş çevresi, okulda olabilecekten düşük. Okulun avantajı o olabilirdi.

**Anne:** “Sosyalleşmesi açısından. Ben tek kaybımızın bir tek o olduğunu düşünüyorum. “

**Ders Öğretmeninin bu konudaki düşünceleri ise şu şekildedir.**

“Öğrencimin, zihinsel anlamda problemi olmadığı için, 7. Sınıf Fen ve Teknoloji öğretim programındaki hemen hemen tüm kazanımları, öğrencimin bulunduğu hazır bulunuşluk seviyesi, bedensel anlamda yapabileceği aktiviteleri kapsayacak şekilde düzenlemiş olduğum Bireyselleştirilmiş Eğitim Programıma göre uygulamaktayım. Öğrencimin 4 ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji öğretim programında yer alan ancak başarısız olduğunu tespit ettiğim kazanımları, ilgili üniteye başlarken ilk olarak kazandırıp, arkasından 7. Sınıf programı kazanımları üzerinde çalışmaktayım.

Öğrencimle çalışmalara ilk başladığımızda, kullandığı ilaçlardan dolayı onun çok çabuk unuttuğunu gözlemlemekteydim. Türkçe, matematik gibi, bizim alanımıza destek sağlayan dersleri aldığı için, kendisinde oldukça fazla gelişme olduğunu da ifade etmeliyim. Matematik dersi konusunda yetersizliği olduğu için, mecburen konularımızı işlerken küçük sayılar kullanarak ve matematiksel işlemleri olabildiğince az uygulayarak konularımızda ilerliyoruz.”

Üç veri kaynağından elde edilen bulgular doğrultusunda Evde Fen Eğitimi Uygulamasının öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimi üzerinde yüksek düzeyde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Ancak uygulamada öğrenci sadece ders öğretmeni ile etkileşimde bulunduğu için sosyal gelişim açısından eğitim zayıf kalmaktadır denilebilir.

### **Türkiye’de “Evde Fen Eğitimi” Sürecinde Uygulanan Öğretim Programının Değerlendirme Açısından Farklılıkları Konusuna Ait Bulgular**

Bu temaya ait veriler Milli Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesinin incelenmesi ve ders öğretmenin açıklamaları sonucunda elde edilmiştir.

### Yönergenin 14. maddesinde aşağıdaki açıklamalar yer almaktadır.

- Bireyin değerlendirilmesi, kayıtlı bulunduğu okuldaki diğer öğrenciler gibi yapılır.
- Bireyin özelliği, yetersizliği ve sağlık durumu dikkate alınarak değerlendirme şekli, yöntem ve tekniklerinde öğretmen tarafından gerekli değişiklikler yapılabilir.
- Bireyin BEP’inde yer alan amaçlara ilişkin değerlendirme sonuçları, BEP geliştirme birimine öğretmen tarafından bildirilir. Yapılan değerlendirme sonuçları dikkate alınarak gerektiğinde BEP’te değişiklik ve düzenleme yapılır.
- Bireylerin başarı değerlendirme sonuçları evde eğitim hizmetinde öğretmenler, tarafından kayıtlı oldukları okul idaresine dönem sonlarında not çizelgeleri esas alınarak bildirilir. Sınıf geçme ve diploma işlemleri, kayıtlı oldukları okul idaresi tarafından yürütülür.

### Ders öğretmeni bu konuyla ilgili şu açıklamalarda bulunmuştur.

“İlköğretim kurumları Yönetmeliğine göre ders saati 2 ise 2 yazılı yapmamız gerekmekte. O nedenle doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, anlam çözümleme tablosu, test soruları ve kısa cevaplı soruları kapsayan iki sınavı bu dönem uyguladım. Bunun dışında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmalar olarak tanımlayabileceğimiz. Performans görevi değerlendirmesi ve sınıf içi performans notlarını da verdim. Öğrencim Sigara ve Alkol’ün zararlarını gösteren bir el broşürünü performans görevi olarak yaptı ve notunu aldı.

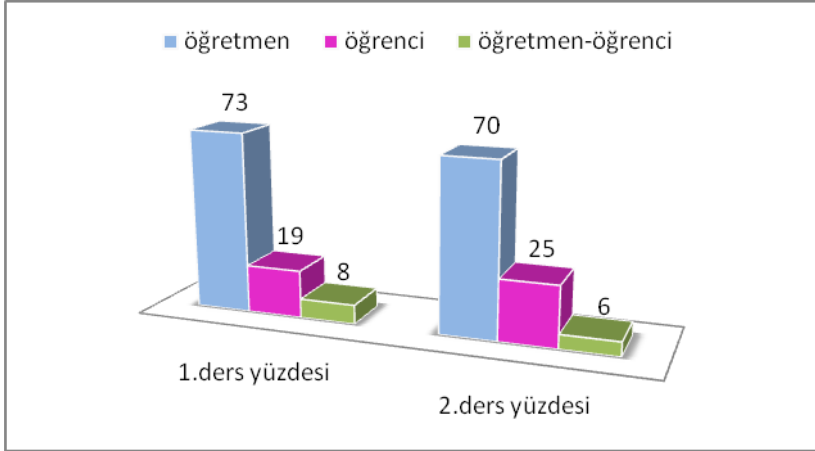
Ders akışı süresince yaptığım değerlendirme çalışmaları daha çok öğrencimin konuyu kavrayıp kavrayamadığını tespit etmeme yönelik oluyor. Bazen açık uçlu sorular sorarak öğrencimin öğrendiklerini sorgulamaya çalışıyorum. Her dersin sonunda çalışma kitabında yer alan etkinlikleri muhakkak yapıyoruz. Böylece konuyu tamamladığımızda, öğrencim neyi ne kadar kavramış görebiliyor, eksik kalan noktaları tamamlayabiliyorum.”

Bu verilerden yola çıkılarak Evde Fen Eğitimi alan öğrencinin değerlendirilmesinin kayıtlı olduğu okuldaki akranlarına yapılan uygulamayla benzerlikler olmakla beraber bazı farklılıkların olduğu söylenebilir. Bu farklılıklar girdiği sınav sayısı, BEP’ine bağlı olarak soru içeriği ve performans çalışması olarak biraz daha kolay görevlerin verilmesidir. Ders sonu değerlendirme çalışmaları olarak çalışma kitabındaki etkinlikler kullanılmaktadır.

### **Evde Fen Eğitimi” Sürecinin Zorluklarının Neler Olduğu Konusunda Elde Edilen Bulgular**

Bu araştırma sorusuna ait veriler video kayıtları, öğrenci görüşmesi ve öğretmenin yaptığı açıklamalardan elde edilmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecindeki eylemlerde öğretmen ve öğrencinin uygulamayı gerçekleştirme yüzdesi Şekil 1’de verilmiştir. Grafikte ders süresince öğretmenin öğrenciye göre daha aktif olduğu gözlenmektedir. Ders süresince öğrencinin daha pasif olması, konu işlenirken zorlanmasından kaynaklanabilir.



Şekil 1. Derslerdeki eylemlerde öğretmen ve öğrencinin rol alma yüzdesi

Yine video kayıtlarına göre öğretmen soru-cevap yöntemini kullandığında öğrencinin sessiz kalması, öğretmenin öğrenciyi konuşturabilmek için benzer sorularla süreci devam ettirmeye çalışması öğrencinin konu bazında zorlandığını göstermektedir. Öğrenci durumunu şu şekilde ifade etmiştir.

#### Bu eğitim çalışmalarında seni zorlayan noktaları açıklar mısın?

**Öğrenci:** “Tabiki zaman zaman yapamadığım, anlamakta zorlandığım konular oluyor. Bunu da daha fazla çalışarak yenebilirim diye düşünüyorum.”

#### Ders öğretmeninin görüşleri ise şu şekildedir.

“Fen ve Teknoloji öğretmeni olarak onuncu yılımı çalışmaktayım. EEU konusunda ekstra herhangi bir eğitim almamış olmama rağmen, özel durumu olan bir öğrenciyle 2 dönemdir evde fen eğitimi uygulamasını, öğrencimizin evine giderek gerçekleştirmekteyim. Zaman zaman acaba eksik bir şeyler yapıyor muyum diye kendime sorduğum anlar olmuyor değil.

- Grup çalışmaları, öğrencilere kendilerini kolayca ifade edebilecekleri, tartışabilecekleri, birbirlerini yönlendirebilecekleri, birlikte sonuca ulaşabilecekleri ve aralarında paylaşımlarda bulunabilecekleri ortamı sağlamaktadır. Derste sadece öğrencim ve ben olduğumuz için grup çalışması konusu en büyük eksiğimiz diyebilirim. Öğrencimin bu

anlamda eksiklik duyabileceğini düşünüyorum. Sınıf ortamında fen öğrenme sürecinde öğrencilerden gelen farklı fikirler konu ile ilgili daha derin bilgilere ulaşmamızı kolaylaştırırken burada bu şansım olamıyor. Fen öğrenme sürecinde aktif olması gereken kişi öğrencidir. Ev ortamı içerisinde, öğrencimin sağlık problemlerine bağlı olarak bunu sağlamak çoğu kez kolay olmuyor.

- Kazanımlarımızla ilişkili etkinlikleri yaparken gerekli olan araçları olabildiğince laboratuvarımızdan öğrencinin evine taşıyorum ve etkinlikleri yapıyoruz. Çoğu kez, uygulamada ne yapması gerektiğini öğrencime anlatarak, bazen göstererek ondan uygulamayı gerçekleştirmesini istiyorum. Laboratuvar ortamında kullandığımız araçları, eve taşımak benim için yorucu oluyor. Bu konuda beni düşündüren ikinci nokta, laboratuvar ortamında kullanılan bu araçların eve getirilmesinin ne kadar sağlıklı olduğu. Özellikle malzeme temin edemediğim ya da evde yapılması sakıncalı olan etkinlikleri yapamadığım için konular bana göre eksik kalıyor.”

Öğretmenin belirttiği bulgudan yola çıkarak Evde Fen Eğitimi konusunda daha önce eğitim almamış olduğu için tedirginlik hissettiği açıktır. 10 yıllık bir tecrübeye sahip olmasına bağlı olarak bu süreci bilgi birikimi doğrultusunda biraz daha rahat şekillendirebildiği söylenebilir. Aynı pozisyonda daha az mesleki tecrübeye sahip bir öğretmen düşünülürse, öğretmenin süreç içerisinde birçok teknik ve yöntemi denedikten sonra doğru uygulamaya karar vermesi söz konusu olacaktır. Geçen bu sürecin ne derece verimli olacağı da ayrıca düşünülmesi gereken bir başka noktadır.

Öğrencinin grup çalışması yapma şansı olmamasının, öğrencinin eğitiminde eksik bir nokta olduğu şeklindeki öğretmen görüşü dikkate değerdir. Sınıf ortamı içerisinde, akranları ile bir arada iken onların ürettikleri fikirlere karşı yeni fikirleri daha rahat ifade edebilecekken ev ortamında böyle bir şansı olmadığı için daha pasif kalmaktadır.

Elde edilen bulgulardan çıkarılabilecek bir diğer sonuç da laboratuvar ortamı içerisinde kurulabilecek bazı düzeneklerin evde kurulmasında yaşanabilecek güçlüktür. Bazı deney düzeneklerinin evde kurulması hiç mümkün değilken, kurulabilecek tipteki deneyler için de malzemelerin eve taşınması gerekmektedir.

## Tartışma

Türkiye’de Evde Fen Eğitimi, sağlık problemi nedeniyle okula gidemeyen öğrencilerin yararlanabildiği bir uygulamadır. Öğrencinin bu eğitimden yararlanabilmesi için bu işlemden sorumlu kuruldan onay alınmalıdır. Eğitim süresince aile bilgilendirilir, desteklenir ve eğitimin her

aşamasına katılımı sağlanır (MEB, 2010). Amerika, Afrika, Kanada gibi ülkelerde ise öğrencinin evde eğitim alma sebepleri sağlık problemi ile sınırlı değildir. Sağlık problemi yanı sıra ailevi, akademik, dini, ekonomik, eğitim merkezlerine uzaklık, felsefi düşünce farklılığı, kültürel faktörler, okul çevresindeki düzen, okullara olan güvensizlik, özel eğitim ihtiyacı, sosyal ve politik faktörler de evde eğitim nedenleri arasında yer almaktadır. Türkiye’de eğitim faaliyetleri kurul tarafından planlanıp, mevcut öğretim programı kapsamında dersi yürütecek öğretmen tarafından uygulanmaktadır (MEB 2010). Öğretmen, öğrencinin gelişim düzeyine paralel olarak BEP hazırlar ve bu programa göre dersi yürütür. Aile eğitim sürecinin kesintisiz devam etmesi konusunda sorumludur. Hâlbuki Luffman (1998), ebeveyn ya da velilerin, çocuğun eğitiminden sorumlu olduğunu ve onların kendi öğretim programı kılavuzunu geliştirebildiklerinin varsayıldığını belirtmiştir.

Eğitim süresince öğretmenin öğrenciye göre daha aktif olduğu, formal eğitimde kullanılan mevcut ders ve çalışma kitabının temel kaynak kitap olarak kullanıldığı görülmüştür. Bachman (2011) evde fen eğitim uygulaması yürütülen 5 aileyi incelediği doktora tez çalışmasında; ailelerde, çocukların eğitiminin anne ya da baba tarafından planlanarak yine ebeveyn tarafından yürütüldüğünü belirtmiştir. Çocukların fen konularını öğrenmeleri için ebeveynin internet, kitaplar, NOVA, NPR gibi kamusal yayınlar, DVD’ler, National Geographic, New Scientist gibi dergiler ile teleskop, mikroskop ve termometre gibi çeşitli bilimsel araç gereçler olmak üzere çok çeşitli kaynaklardan yararlandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca ebeveynin sıklıkla ders planları ve fen deneyleri için çevrimiçi öğretmen kaynaklarından yararlandıklarını, hatta bir ailenin bilim müzesi mağazasından kimya müfredatı satın alıp süreci bu şekilde yürüttüklerini de ortaya koymuştur.

Çalışma ile EFEU sürecinin öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimi üzerinde yüksek düzeyde olumlu etkisi olduğu, öğrencinin fen bilimleri alanında birçok yeni fen kavramını öğrenme şansı yakaladığı bulgularına ulaşılmıştır. Öğrencinin anne ve babası ile öğretmeni görüşmelerde bunu açıkça dile getirmiştir. Molsbie (1996), yaptığı görüşme, gözlem verilerine dayanarak, Evde eğitim alan öğrencilerin, Kilise ve Devlet okullarındaki öğrencilerden fen eğitimi açısından daha başarılı olduğunu, matematik eğitimi açısından evde eğitim alan öğrencilerle diğer okullardaki öğrenciler arasında fark olmadığını belirtmiştir. Ayrıca, evde ve devlet okullarında

eğitim alan öğrencilerin dil becerilerinin kilise eğitimi alan öğrencilere göre daha iyi olduğunu, sosyalleşme açısından her 3 okula devam eden öğrenciler arasında farklılık olmadığını da ifade etmiştir.

EFEU süresince sadece öğrenci ve öğretmen uygulama içerisinde yer aldığı için, öğrencinin sosyalleşmesi noktasında okuldaki eğitimin daha etkili olduğu söylenebilir. Benzer durum Harman (2012) tarafından da vurgulanmıştır. Harman Amerika’da evde eğitim uygulamasından yararlanan öğrencilerin, sosyalleşme açısından devlet ya da özel okula giden öğrencilere göre daha düşük şansı olduğunu çalışmasında belirtmektedir. Sokoloff (2002) evde eğitim uygulanan öğrencilerin sayısının Kanada’da her geçen gün artmasından dolayı, evde eğitim alan öğrencilerin akademik ve sosyal yetenekler açısından devlet okullarındaki akranlarından daha iyi performansla sahip olduklarını belirtmiştir. EEU’da öğrenci ebeveyn veya kardeşleriyle bir arada olduğu için gündelik sosyal yaşamını sürdürmektedir (Bachman, 2011).

Araştırma süresince incelenen öğrencinin ders ve çalışma kitapları okul idaresi tarafından öğrenciye verilmektedir. Bunlar ülkemizde uygulanan EFEU’nun olumlu yönleri olarak düşünülebilir. Anderson (2012) ABD’de evde eğitim uygulamasının maliyetinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Velinin müfredatı satın alması, süreçte kullanacağı çeşitli kaynakları kendisinin temin etmesi gerekmektedir.

Diğer ülkelerdeki uygulamalarda öğrenenin eğitiminden birinci derecede aile fertlerinin sorumlu olduğu görülmesine rağmen (Preiss, 1989, Molsbie, 1996, Smith ve Williams, 2009), ülkemizde yürütölen uygulamada sorumlu olan kişi birebir Fen Bilimleri alanında eğitim almış olan öğretmendir. Bu durum uygulamanın olumlu yönlerinden bir başkasıdır. Ancak öğretmenin Özel Eğitim açısından sınırlı eğitim almış olması uygulamanın eksik bir yönüdür.

Öğretmen, eğitimde kullanacağı araç gereçler konusunda okul laboratuvarından destek almakla birlikte malzemeleri öğrencinin evine taşımak, bazı araç gereçleri ev ortamında güvenli olamayacağı için eve götürmemek gibi konularda zorlanmaktadır. Kanada’lı aileler “Real Science 4 Kids” adlı program ve bilimsel içeriğe sahip televizyon programlarından çocuklarının fen eğitimlerinde yararlanmaktadır (Saunders, 2009).

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Çalışma Türkiye’de bir ilde Evde Fen Eğitimi alan bir öğrenci ile sınırlıdır ve Türkiye’de EFEU süreci üzerinde çalışılan ilk çalışmadır. Bu nedenle, ilerleyen süreçte Türkiye’deki farklı illerde Evde Fen Eğitimi alan öğrencilerle ilgili araştırmalar yapılarak bu konuyla ilgili daha fazla alanla ilgili kapsamlı bilgiye ulaşılabilir.

- Evde fen eğitimi derslerine giren öğretmenle yapılan mülakat sonucunda öğretmenin zorlandığı gözlenmektedir. Bu sebeple özel eğitim alanında hizmet içi eğitim verilebilir.

- Evde fen eğitimi konusunda kullanılan materyallere alternatif olarak teknolojik alt yapıdan yararlanılabilir.

- Öğrencinin evde fen eğitimi alması sürecinde zaman zaman okul ortamındaki öğrencilerle bağlantı kurmasını sağlayacak, fikir alışverişinde bulunabileceği eğitim ortamları teknolojik destekle sağlanabilir.

## Kaynakça

- Apple, M. (2000). The cultural politics of home schooling. *Peabody Journal of Education*, 75(2), 256-271.
- Aydın, İ.P. ve Pehlivan, Z. (2000). *Ev okulu uygulaması: Amerika Birleşik Devletleri örneği HomeSchooling*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 33:1-2.
- Bachman, J. (2011). STEM Learning Activity among Home-Educating Families. PhD Dissertation (Unpublished). Oregon State University.
- Basham, P., Merrified, J., ve Hepburn, Claudia R. (2007). Home schooling: From the extreme to mainstream. Study in Education Policy. Occasional Paper. Vancouver: The Fraser Institute.
- Brabant, C., Bourdon, S. ve Jutras, F. (2003): *Home Education in Quebec: Family First*, Evaluation & Research in Education, 17:2-3, 112-131.
- Brainerd, L. W., Sobanski, J. ve Winegardner, R. (2002) *Basic Skills for homeschooling*. New York: Learning Express. Online kaynak: 01.04.2017 tarihinde [https://pendidikanmatematikauns.files.wordpress.com/2015/11/learningexpress\\_editors\\_basic\\_skills\\_for\\_homeschoolingfi-org.pdf](https://pendidikanmatematikauns.files.wordpress.com/2015/11/learningexpress_editors_basic_skills_for_homeschoolingfi-org.pdf) adresinden indirilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri(Yedinci Baskı)*.Ankara: Pegem Yayınları.
- Carper, J.C. (2000). "Pluralism to establishment to dissent: The religious and educational context of home schooling." *Peabody Journal of Education*, 75 (1/2), 8- 19.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Üçüncü baskı) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Collom, E. (2005). "The ins and outs of homeschooling: the determinants of parental motivations and student achievement." *Education and Urban Society*, 37, 307-335.
- Ebinezar John A/L Y. Rajamony. (2008). The Malaysian experience in home schooling. PhD Dissertation (Unpublished), University Putra Malaysia, Kuala Lumpur.
- English, R. M. (2013). The most private private education: home education in Australia. *Homeschool Researcher*, 29(4), 1-7.
- Ensign, J. (2000). "Defying the stereotypes of special education: home school students." *Peabody Journal of Education*, 75 (1/2), 147-158.
- Ertürk, S. (1998). Eğitimde "Program" Geliştirme, Ankara: Meteksan A.Ş.
- Harman, A., (2012). Education Systems. Erişim tarihi: 20.07.2014. <<http://amandaharman.yolasite.com/resources/Junior%20Paper.docx>>
- Hill, P.T. (2000). "Home schooling and the future of public education". *Peabody Journal of Education*, 75 (1/2), 20- 31.
- Jeub, C. (1994). "Why parents choose home schooling." *Educational Leadership*, 52 (1), 50-52.
- Knuth, Jessica D. (2010). A descriptive analysis of homeschooling children with autism. Unpublished Master of Arts in Education thesis. Sacramento:California.
- Korkmaz, H. ve Duman, G. (2014). Public understanding about homeschooling: A preliminary study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, 3891 – 3897



- Lareau, A. (2008). Race, class, and the transmission of advantage. In *The way class works: Readings on school, family, and the economy*, ed. L. Weiss, 390. New York: Routledge.
- Lubienski, C. (2003). "A critical view of home education." *Evaluation and Research in Education*, 17, 167-178.
- Luffman, J. (1998). *When parents replace teachers: the homeschooling option*. Canadian SocialTrends. Autumn: 8-10.
- Memduhoğlu, H.B., Mazmum, M.M. ve Alav, Ö. (2015). *Türkiye'de Alternatif Eğitim Uygulamalarına ilişkin Öğretmenlerin ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri*, Eğitim ve Bilim, 40 (179) 69-87
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *Fen ve Teknoloji Öğretim Programı*. Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim gerektiren bireyler için evde eğitim hizmetleri yönergesi*. Tebliğler Dergisi. OCAK 2006/2580. <[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html)> 29.03.2013
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Evde ve hastanede eğitim hizmetleri yönergesi*. Tebliğler Dergisi. ŞUBAT 2010/2629.[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2629\\_0.html#2629\\_0.html?s=2&\\_suid=138100377590208428683782537001](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2629_0.html#2629_0.html?s=2&_suid=138100377590208428683782537001)> 06.10.2013
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Molsbie, R.G. (1996). *Science achievement as a criterion for judging the effectiveness of Home Schooling, Christian Schooling and Public Schooling*. Doctoral Dissertation, University of Southern Mississippi. ProQuest Dissertations and Theses; 1996; ProQuestpg. n/a.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 3.rd ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Pearson, R. (1996). Homeschooling: What educators should know. (ERIC document ED 402 135).
- Princiotta, D., Bielick, S. & Chapman, C (2006). Homeschooling in the United States: 2003, (NCES 2006- 042) Washington, DC: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics.
- Preiss, J. (1989). *Homeschooling: What's That?* Paper presented at the Mid-South Educational Research Association meeting, Little Rock, AR (Nov. 8-10).
- Ray, B.D. (2000). "Home schooling: The ameliorator of negative influences on learning?" *Peabody Journal of Education*, 75 (1/2), 71-106.
- Saunders, T. (2007). Achieving Science Education in a Home School. tSpace Science Education program <<https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/9862> > 25.06.2014.
- Seo, D. H. (2009). The profitable adventure of threatened middle-class families: an ethnographic study on homeschooling in South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 10(3), 409-422.

- Smith C. F. ve Williams E. M. (2009). Motivations, Sacrifices, and Challenges: Black Parents' Decisions to Home School. *Urban Rev* (2009) 41, 369–389.
- Sokoloff, H. (2002, Januart 11). Canadians homeschool for different reasons than Americans. *The National Post*.
- Spiegler, T. (2009). Why state sanctions fail to deter home education An analysis of home education in Germany and its implications for home education policies. *Theory and Research in Education*, 7(3), 297-309.
- Şad, N. ve Akdağ, M. (2010). *Evde eğitim: Homeschooling*. Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi. 39-188: 19-31.
- Taşdemir, M. ve Bulut, A. S. (2015). Ev Okulu Uygulaması Üzerine Bir Durum Çalışması: Kuram ve Özel Eğitimde Uygulama, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 6 (19):138-157
- Terry, B. K. (2011). Homeschooling in America a Viable Option. *Online Submission*.
- Tösten, R. ve Elçiçek, Z. (2013). “Alternatif okullar kapsamında ev okullarının durumu.” *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 37-49.
- Villalba, C. M. (2009). Home-based education in Sweden Local variations in forms of regulation. *Theory and Research in Education*, 7(3), 277-296.
- Waal, E. ve Theron, T. (2003). *Homeschooling as an alternative form of educational provision in South Africa and the USA*. *Evaluation & Research in Education*. 17: (2-3), 144-156.
- Wayman, K.I., Lynch, E.W & Hanson, M.J.. (1991). “Home-based early childhood services: Cultural sensitivity in a family systems approach.” *Topics in Early Childhood Special Education*. 10(4). 56-70.
- Winstanley, C. (2009). Too cool for school? Gifted children and homeschooling. *Theory and Research in Education*, 7(3), 347-362.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Yedinci Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
- Yıldırım, N.(2011), *Öğretim sürecinde bulunan öğrencilerde görülen süreğen hastalıklar üzerine yönetsel değerlendirme: Tokat ili örneği*. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 14-25:69-85

## Ekler

### Ek-1

#### Öğrenci İle Yapılan Görüşme Soruları

1.7. sınıf öğrencisisin. 6. sınıfa geçinceye kadarki süreçte eğitimi okula giderek sürdürdün ve bir yıllık süreden sonra “Evde Eğitim” çalışmalarına başladın. Okuldaki eğitim faaliyetleriyle ilgili neler söylemek istersin?

.....

2.“Evde Eğitim” almanın sana neler kazandırdığını düşünüyorsun?

.....

3.Evde sürdürülen “Fen Eğitimi” hakkında, neler söylemek istersin?

.....

4.“Evde Fen Eğitimi’nin” sana neler kazandırdığını düşünüyorsun?

.....

5.Bu eğitim çalışmalarında seni zorlayan noktaları açıklar mısın?

.....

6.Bu eğitim çalışmalarında sana kolay gelen noktalar neler?

.....

7.Öğretmenin uyguladığı yöntemler hakkında biraz bilgi verir misin?

.....

8.Öğretmenin uyguladığı yöntemlerden hangisi ya da hangileri ile daha iyi öğrendiğini düşünüyorsun?

.....

9.Daha başarılı olmam için keşke öğretmenim şöyle yapsaydı dediğin anlar oluyor mu? Açıklar mısın?

.....

10. Okulda Fen ve teknoloji derslerinde öğretmen ne tür ölçme faaliyetleri yapmaktaydı?

.....

11. Evde Fen ve Teknoloji dersi için öğretmen yazılı yoklama veya sözlü sınav gibi ne tür ölçme faaliyetlerinde bulunuyor?

.....

12. Okul ve evdeki fen ve teknoloji derslerini düşündüğünde hangisinden daha çok zevk alırdınız?

.....

13. Evde ve okulda Fen Eğitimi kıyaslayacak olursan, hangisinin bireysel gelişimin için daha faydalı olduğunu düşünüyorsun? Neden?

.....

14. Fen eğitimi okulda almak sence evdekinden ne açıdan farklıdır?

.....

15. Aynı dersi okulda arkadaşlarıyla birlikte alıyor olsaydın sence neler farklı olurdu?

.....

## Ek-2

### Ebeveynler ile yapılacak görüşme soruları

- 1.Kızınızın eğitim öğretim faaliyetlerine evde devam etmesine neden olan sağlık problemi hakkında bilgi verir misiniz?  
.....
- 2.Kızınızın sağlık problemi ne kadar süreden beri devam etmektedir?  
.....
- 3.Kızınızın eğitimini okulda sürdürdüğü süreç içerisinde yaşadıklarınızı paylaşır mısınız?  
.....
- 4.Kızınızın “Evde Eğitim” uygulamasından faydalanabilmesi için ne tür girişimlerde bulundunuz?  
.....
- 5.“Evde Eğitim” uygulamasına başlanmadan önce bu çalışmadan neler bekliyordunuz?  
.....
- 6.Kızınız ne kadar süreden beri “Evde Eğitim” uygulamasından faydalanmaktadır?  
.....
- 7.Evde hangi derslerle ilgili eğitim çalışmaları, ne kadar süre içerisinde gerçekleşmektedir?  
.....
- 8.Biraz da Evde Fen Eğitimi üzerinde konuşacak olursak; Evde Fen Eğitimi çalışmalarının kızınızın Fen Bilimleri alanındaki gelişimini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?  
.....
- 9.Evde Fen Eğitimi çalışmaları gerçekleştirilirken sürece ne şekilde dâhil oluyorsunuz?  
.....
10. Sizce Evde Fen Eğitiminin kızınız açısından en önemli yararı nedir?  
.....
11. Evde Fen Eğitiminin sizin açınızdan zorlukları nelerdir?  
.....
12. Kızınızın okulda aynı eğitimi alması konusunda neler söylemek istersiniz?  
.....
13. Evde Fen Eğitimi ile ilgili olarak söylemek istediğiniz düşünceleriniz varsa bunları paylaşır mısınız?  
.....

## Ek-3

### Öğretmenin Yazılı Olarak Vereceği Metnin İçeriği Hakkında Bilgilendirme

Evde Fen Eğitimi Uygulamasını (EFEU) yürüten öğretmen aynı zamanda bu araştırmanın araştırmacıdır. Araştırmacı, uygulama konusundaki yanlışlıklarını belirttikten sonra mesleki deneyimi, EFEU sürecini ne kadar süredir sürdürdüğü, EFEU ile okulda verilen Fen Eğitiminin öğretim programı açısından benzer ve farklı yönleri, EFEU’da yaşadıkları, süreçte

uyguladığı yöntemler, EFEU'nun güçlükleri ve EFEU ile ilgili beklentileri hakkında bilgi verecektir.

#### Ek-4. Uygulama Sürecinden Görüntüler

##### 1. Fen Anlamında İş



##### 2. Kinetik Enerji, Bağlı Olduğu Faktörler (Sürat)



### 3. Kinetik Enerji, Bağlı Olduğu Faktörler (Sürat)



#### 4. Kinetik Enerji, Bağlı Olduğu Faktörler (Kütle)



#### 5. Çekim Potansiyel Enerjisi, Bağlı Olduğu Faktörler (Yükseklik)



6.Çekim Potansiyel Enerjisi, Bağlı Olduğu Faktörler (Ağırlık)



7.Çekim Potansiyel Enerjisi, Bağlı Olduğu Faktörler (Yükseklik)







# İlköğretim Öğrencilerinde Proje Tabanlı Mikroskobik Canlı Bilincinin Oluşturulması

Received/Geliş: 12/05/2017  
Accepted/Kabul: 28/09/2017

Serpil UĞRAŞ\*  
Hasan Kağan KESKİN\*\*  
Nisa SİPAHİ\*\*\*  
Hacer DURSUN\*\*\*\*

## Öz

Bu çalışmada, günlük yaşamın bir parçası olan mikroorganizmalar hakkında genel bilgilerin verilmesi ve özellikle zararlı mikroorganizmalara karşı doğru antibiyotik kullanımının öğretilmesi hedeflenmiştir. Çalışma, hem kırsal hem de kentsel kesimden 5. Sınıfta öğrenim gören, 20'si erkek, 18'i kız olmak üzere toplam 38 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcılara, uygulamalar öncesinde ve sonrasında mikroorganizmalarla ilgili mevcut bilgilerini belirlemek amacıyla, 38 sorudan oluşan başarı testleri uygulanmıştır. Başarı testi sonucunda elde edilen veriler normal dağılıma sahip olmadığından, farklı gruplara ait verilere Mann Whitney U testi, aynı gruba ait verilere ise Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların mikroorganizmalar hakkındaki öğrenme çıktıları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Araştırmada yerleşim yeri değişkenine ait betimleyici istatistikler sonucunda ise okulun bulunduğu yerleşim yerinin kırsal veya kentsel olmasının öğrencinin mikroorganizmalar konusuna ait hazırbulunuşluk düzeyi ve öğrenme çıktılarının üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bu çalışma sayesinde yapılan etkinliklerle kavramlar öğretilirken aynı zamanda katılımcıların bilime bakış açılarında önemli ölçüde ilerlemeler kaydedilmiştir. Bu çalışma konu itibarı ile geleceğimiz ve sağlığımız için son derece önemli bir eğitimin parçası olma niteliğindedir.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim öğrencileri, mikroorganizma, proje, analiz

---

\*Yrd. Doç. Dr. Düzce Üniversitesi, Ziraat ve Doğa Bilimleri Fakültesi, Tarla Bitkileri Bölümü, Düzce, Türkiye, serpillus@gmail.com, Orcid ID. 0000-0002-1867-5781.

\*\* Doç. Dr. Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Düzce, Türkiye, kagankeskin@duzce.edu.tr, ORCID ID.0000-0002-5495-1747.

\*\*\* Öğr. Gör. İstanbul Esenyurt Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Tıbbi Laboratuvar Teknikleri Bölümü, İstanbul, Türkiye, sipahi.nisa@gmail.com, ORCID ID. 0000-0001-8915-3545.

\*\*\*\* M. S. Düzce Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Düzce, Türkiye, hacerdrsn@gmail.com, ORCID ID. 0000-0003-1719-465X

Bu çalışma, 116B240 nolu Mikrodünyaya yolculuk-2 ismi ile TÜBİTAK Doğa ve Bilim Okulları (4004) proje grubu tarafından desteklenmiştir.

## Creating Project-Based Microscopic Live Consciousness in Elementary Students

### Abstract

In this study, it is aimed to give general information about microorganisms which is a part of daily life and especially the effective use of antibiotics against harmful microorganisms. The study was conducted with a total of 38 students, 20 boys and 18 girls, who are attending from 5th grade of both urban and rural schools. In order to determine the current knowledge of microorganisms of the students, before and after the intervention, the success tests consisting of 38 questions were applied. Since the data obtained from the success tests did not have normal distribution, Mann Whitney U test was applied to the data of different groups, and furthermore, Wilcoxon Marked Rank Test was applied to data of the same group. According to the results of the analysis, the knowledge of the participants about microorganisms differed in a statistically significant manner. As a result of the statistics of settlement variable, it was seen that the current knowledge of microorganisms and learning levels of students from the urban and the rural are quite different from each other. With this study, concepts were taught with activities, at the same time the students gained different perspectives about science. This study is in the nature of a part of a very important training for our future and health.

**Keywords:** Elementary school students, microorganism, project, analysis

## Giriş

Mikroorganizmalar çıplak gözle görülemeyecek kadar küçük ve tek hücreli canlılardır. Hastalık oluşturmaları ve gıdalarda bozulmalara neden olmaları sebebiyle mikroorganizmalar hakkındaki genel kanı, zararlı oldukları yönündedir. Oysa mikroorganizmalar yerine getirdikleri görevler bakımından doğanın dengesi için vazgeçilmez unsurlardır. Günümüzde mikroorganizmalar, yanlış bilgiler verilmesi nedeniyle korkutucu varlıklar olarak tanımlanmakta bu durumun sonucu olarak özellikle çocuklarda kavram yanlışlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Mikrop denildiğinde akıllara ilk gelen kavramlar kötü, zararlı ve tehlikeli oldukları yönündeki kavramlardır (Uğraş ve diğerleri, 2015). Bu noktada ise kavram yanlışları giderilmediği zaman daha sonraki öğrenmeler üzerinde olumsuz etki yaratabileceği kaygısı karşımıza çıkmaktadır. Nelson, Aron ve Francek (1992) erken yaşlarda edinilen bu kavram yanlışlarının, dünyaya yönelik sabit ama yanlış bir bakış açısı ile sonuçlanabileceğini ifade etmektedir (Akt:Mutlu ve Tokcan, 2012). Bu nedenle, bireylerin sahip oldukları bu kavramsal yanlışları iyileştirilmez ise, bireyler çeşitli fenomenleri, yine kendi sahip oldukları yanlış bilgilerle açıklamaya devam edecektir. Bu nedenle bireylerin sahip oldukları yanlış algılamaların çeşitli araştırmalarla ortaya çıkarılması büyük bir önem taşımaktadır (Alkış, 2007; Mutlu ve Tokcan, 2012).

Mikroorganizmalar günümüzde, yoğurt, kefir, alkollü içecekler, sirke, boza, ekmek, gibi güncel yaşantımızın bir parçası olan gıdaların üretilmesinde, yine alkol, aseton, bütanol, enzim, biyolojik gübre gibi farklı alanlarda kullanılan endüstriyel ürünlerin üretilmesinde, biyogaz reaktörlerinde, maden yataklarının ıslahında rutin olarak kullanılmaktadır (Uğraş ve diğerleri, 2015). Bunların yanısıra mikroorganizmalar, enfeksiyon hastalıklarının tedavisi için kullanılan antibiyotiklerin üreticisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mikroorganizmaların yaşam için vazgeçilmez böylesi birçok faydası bulunmasına rağmen, mikroorganizmalar yanlış kullanıldıkları takdirde oldukça zararlı hale gelerek birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Antibiyotiklere karşı gelişen bakteriyel direnç ise bu sorunların başında yer almaktadır (Altuğ, Yardımcı ve Onaç-İçöz, 2005). Antibiyotikler, mikroorganizmalar tarafından üretilen ve diğer mikroorganizmaları öldürmek veya üremesini durdurmak için kullanılan metabolitlerdir. Başlarda “Mucize ilaç” olarak isimlendirilen antibiyotiklerin yanlış kullanımları sebebiyle

zararlı mikroorganizmaların gelişimine sebep olduğu bildirilmektedir. Mikroorganizmaların özellikle bakterilerin değişen çevre koşullarına hızlı bir şekilde uyum sağlama konusunda oldukça başarılı oldukları bilinmektedir. Bu bağlamda da bakteriler çevresel değişikliklere çok çabuk cevap verebilme özellikleri sayesinde üretilen her yeni antibiyotiğe karşı direnç geliştirebilmektedir (Abad, Bedoya ve Bermejo, 2011). Antibiyotiklerin enfeksiyon hastalıklarında yaygın bir şekilde kullanımı bir taraftan tedavide başarı sağlarken, diğer taraftan enfeksiyona neden olan bakterilerde, kullanılan antibiyotiklere karşı yüksek düzeyde ve hızlı bir şekilde direnç geliştiği gözlenmektedir. Uzmanlar tarafından bu durum, tedavisi zor veya imkânsız hale gelen enfeksiyonların doğabileceği ve hatta bunun yaygınlaşabileceği küresel bir sağlık krizi olarak yorumlanmaktadır (Blair, Webber, Baylay, Ogbolu ve Piddock, 2015). Amerikan Mikrobiyoloji Derneği'nin 2016 'da yayımladığı Antimikrobik Ajanlar ve Kemoterapi'de yer alan rapora göre, zor bakterilere karşı sağaltımda son çare olarak tercih edilen kolistin antibiyotiğine bile dirençliliği sağlayan geni taşıyan bakteriler bulunmaktadır (Koerner, 2016). *Kaydedilen bu gelişme gelecek nesilleri bekleyen tehlikeye karşı bilinçli toplum oluşturmanın kaçınılmaz olduğunu göstermektedir.*

Dünya Sağlık Örgütü'nün bildirdiği üzere ülkemizde antibiyotikler, birçok Avrupa ülkesini geride bırakarak, 2-3 kat daha fazla tüketilmektedir (WHO, 2014). Bu bakımdan antibiyotik kullanımının yaygınlığı, rastgele kullanımı, kullanım şekli ve dozunun önemi, viral sebepli enfeksiyonlarda antibiyotik kullanımının gerekmediği, aynı zamanda antibiyotiklerin toksik etkileri olabileceği hususlarında genç nesillerden başlanarak bir bilinçlendirme yapılması gerekmektedir. Bu bilinçlenme ise, iyi fen eğitimi almış, kavramları iyi algılamış, çevre problemlerinin farkına varmış bireyler ile mümkün olmaktadır (Mutlu ve Tokcan, 2012). Genç nesillere verilen bu bilgiler sayesinde onlarda farkındalık yaratmak böylelikle duyarlı ve donanımlı nesiller yetiştirmek geleceğimiz için büyük önem taşımaktadır. Dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta da enfeksiyon hastalıklarının oluşmasını en başta önlemek adına bağışıklık sistemini güçlendirmektir. Özellikle yoğurt, kefir gibi probiyotik ürünlerin varlığı, sağlık açısından önemi, günlük diyet içerisinde kullanımının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bilinçli ve sağlıklı bir toplum oluşturmak şüphesiz ki o toplumun çocuklarına doğru bilgileri doğru yöntemlerle iletme ve kalıcı olmasını sağlamaktan

geçmektedir. Bir eğitim ortamının nitelikli ve verimli olabilmesi, öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine göre birlikte çalışmasına ve bilgiyi anlamlandırarak öğrenmesine bağlıdır (Saracaloğlu, Akamca ve Yeşildere, 2013). Öğrenciler öğrenmenin merkezinde bilgi ile bağlantıda olduklarında, daha üst düzeyde düşünme yetisi kazanabilmektedirler. Ezberlemekten öte, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına çıkabilmekte, bilgi birikimlerini daha işlevsel olarak kullanabilmektedirler (Bloom, 1956; Saracaloğlu ve diğerleri., 2013). Öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenmeye okullardaki normal öğrenim sisteminden daha istekli olduklarını ve biyolojik bilimlerdeki kavramsal anlayışının uygulamalı öğrenme ortamlarında daha da kolaylaşacağını gösteren pek çok çalışma mevcuttur (Aydede ve Matyar, 2009; Jones ve Rua, 2006).

Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinden yola çıkılarak yapılan projeler son 20 yılda gerek ülkemizde gerekse dünya çapında artış göstermektedir. Benzer şekilde, bilim okulları faaliyetlerinin sonuçları incelendiğinde de öğrenci başarısında anlamlı artışlar görülmektedir (Akay, 2013; Cavanagh, 2007; Ouyang ve Hayden, 2010). Öğrencilerin laboratuvar ortamlarında yürütülen deneyler ile öğrenme sonucunda elde ettikleri kazanımları daha fazla olmakta, bu tarz okullarda yapılan etkinlikler öğrencilerin araştırarak, inceleyerek, gözlem ve deney yaparak temel kavramları keşfetmesini sağlamaktadır. Özellikle günlük yaşamla iç içe olmasına rağmen gözle görülemeyen canlıların algılanması ve anlaşılması, uygulamalı bir eğitimi daha da zorunlu kılmaktadır (Şimşek, 2011). Günümüzde, öğrencilerin ve dolayısıyla toplumun mikroorganizmalara ilişkin doğru bildikleri yanlışları saptamak, bütün mikroorganizmalar kötüdür düşüncelerini yok etmek, doğru ilaç kullanımını vurgulamak, probiyotik ürünlerin önemi konusunda farkındalık yaratmak amacıyla bu kavramları okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimlemeleri, bizzat yaparak yaşayarak öğrenmeleri önemli bir hal almıştır. Bu bağlamda, bu çalışmada, toplumun mikroorganizmalar konusunda bilinçlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda, 2015 yılında ilk çalışma yapılmış olup, başarılı sonuçlar elde edilmiştir (Uğraş ve diğerleri, 2015). Konunun niteliği ve sonuçların başarılı olması sebebi ile benzer içeriklere sahip aynı amaca hizmet eden bir ikinci çalışma planı 2016 yılında oluşturulmuştur. Çalışma "Mikrodünyaya Yolculuk-2" adıyla TÜBİTAK Doğa ve Bilim Okulları proje grubu tarafından desteklenmiştir. Yaptığımız çalışmalarda öğrencilerin

mikroorganizmalar hakkında bilgilenmeleri ve mikrobiyolojinin yaşayarak, gözlemleyerek, deneyerek anlaşılabilceği bir ortam hazırlanmıştır. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceri düzeyinde mikroorganizma kavramını anlamak suretiyle mikroorganizmaların hayatlarının içerisinde olduğunu yaptığı etkinliklerle kavrayabilmeleri hedeflenmiştir.

Mikrobiyoloji biliminin yaşam ve diğer bilim dallarıyla iç içe olması, toplumsal anlayışta pek yer bulamamaktadır. Mikroorganizmalar hakkındaki genel kanı onların zararlı olduğu yönündedir. Oysa bu yanlış bilinenler sadece insan sağlığı açısından değil aynı zamanda doğal çevre ve ülke ekonomisi bakımından da olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. En ürkütücü ve önlem alınması gereken örnek, mikroorganizmalar tarafından üretilen hayat kurtarıcı moleküllerin (antibiyotikler) şu an toplum sağlığını tehdit eden ciddi bir zehre dönüşme yolunda olduğudur. Bu bağlamda, dünya genelinde mikroorganizmalar ile yaşamayı bilmediğimizi söylemek mümkündür. Dünya genelinde var olan bu olumsuz süreç her ne kadar bilim adamları tarafından farklı kanallarla kamuoyuna ulaştırılsa bile elde edilen bilginin daha çok belirli bir kesime ulaştığı ve genele yayılmadığı görülmektedir. Özellikle ülkemizde diğer Avrupa ülkelerine oranla çok daha fazla ve bilinçsiz bir şekilde antibiyotik tüketimi olduğu bilinmektedir. Söz konusu toplum sağlığı olduğunda ise konunun önemi daha iyi anlaşılacaktır. Dolayısıyla antibiyotik dirençli patojenlerin kontrol altına alınması, bu anlamda yeterli bilincin oluşturulması konusunda acil tedbirlerin alınması zorunlu görünmektedir (Uğraş ve diğerleri, 2015).

Biyolojik kavramların öğrencilere tam anlamıyla anlatılması, öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanması için eğitim kurumlarına oldukça iş düşmektedir. Bu noktada son 10 yıldır öne çıkan düşünce, yaparak yaşayarak öğrenme modelidir (Matyar, 2008). Bu bakımdan projemizde antibiyotikler dost mu düşman mı sorularının uygulamalı deneyler yardımıyla anlatılması yanlış antibiyotik kullanımları, buna karşı bakterilerin nasıl direnç kazandıkları ve alınabilecek tedbirler konusunda özellikle drama etkinlikleri ve eğlenceli deneyler ile farkındalık oluşturulması hedeflenmiştir.

Bu çalışmada, günlük yaşamla iç içe olan ve tüm yaşam alanlarımızı saran mikroorganizmalar hakkında genel bilgilerin öğretilmesi, toplumda doğru bilinen yanlışların düzeltilmesi böylelikle sağlıklı ve bilinçli toplum oluşturulması, ayrıca öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi, bedensel

zihinsel algısal gelişimlerine katkıda bulunabilecek ortamların hazırlanarak eğitim verilmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Araştırmada, deneysel desen türlerinden, tek grup ön test-son test modeli kullanılmıştır (Karasar, 2012). Araştırmanın çalışma grubu, fen ve teknoloji ders kitabı içeriği de dikkate alınarak 5. Sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Çalışma grubuna, projede yer alan 20 erkek 18 kız, toplamda ise 38 öğrenci dâhil edilmiştir. Ayrıca öğrenciler arasındaki yerleşim yerinden kaynaklanması muhtemel farklılıkların tespiti amacıyla kırsal ve kentsel olmak üzere iki farklı okuldan öğrencilerin, farklı haftalarda projeye katılmaları sağlanmıştır.

Her gruba proje öncesinde ve sonrasında mikroorganizmalarla ilgili mevcut bilgilerini, bakış açılarını ve uygulama sonunda edindikleri kazanımları belirlemek amacıyla başarı testleri (ön test ve son test) yapılmıştır. Çalışmada aktif öğrenme yöntemleri kullanılarak öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel becerilerini ön plana çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Aktif öğrenme sürecinde yer alan dört temel yapıdan (konuşma, dinleme, yazma, yansıma) yola çıkılarak teorik dersler görsel sunumlarla desteklenmiştir. Bununla birlikte teorik süreçler kısa tutulmuş ve her teorik ders için uygun uygulama ortamlarında öğrencilerin deneyler ve gözlemler yapması sağlanmıştır. Bu bağlamda öğrenciler kendi deneylerini yapmış, mikroskop altında mikroorganizmaları gözlemlemiş, antibiyotikler hakkında bilgi sahibi olmuştur. Aynı zamanda, yoğurt, kefir gibi probiyotik ürünleri bizzat yaparak faydalarından haberdar olmuşlardır. Drama çalışmalarının bireysel yaratıcılığı geliştirme sürecine ve eğitime bilinen pozitif katkısı sebebi ile öğrencilerin kazanımlarını gözlemlemek amacıyla çeşitli oyunlar uyarlanmış ve drama çalışmalarıyla desteklenmiştir (Uğraş ve diğerleri, 2015). Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin “mikroorganizmalar” konusuna ilişkin bilişsel düzeylerini belirlemek için başarı testi uygulanmıştır. Başarı testindeki maddeleri oluşturabilmek için öncelikle literatür taraması yapılmış, kapsam geçerliği için ise uzman görüşüne başvurulmuştur.

Başarı testinden elde edilen puanlar bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, hangi test yöntemini kullanılabileceğine karar verebilmek için veri setinin normallik dağılımına bakılmıştır. Ön test ve son test verilerine ait normallik dağılımları ve betimleyici istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.



**Tablo 1.** Mikroorganizmalar Başarı Testine Ait Betimleyici İstatistikler ve Kolmogorov-Smirnov Testi (K-S) Sonuçları

	N	Min	Max	Ort	ss	Kolmogorov-Smirnov		
						İstatistik	SD	P
Ön Test	38	6	36	23.63	7.62	.175	38	.005
Son Test	38	13	38	31.84	6.04	.154	38	.023

Tablo 1'e göre öğrencilerin son test puanları ( $M = 31.84$ ,  $SS = 6.04$ ), ön test puanlarına kıyasla ( $M = 23.63$ ,  $SS = 7.62$ ) artış göstermiştir. Verilerin normallik dağılımlarına bakıldığında ise hem ön test ( $D(38) = .175$ ,  $p < .05$ ) hem de son test ( $D(38) = .154$ ,  $p < .05$ ) verilerinin normal dağılmadığı görülmektedir (Field, 2009). Bu nedenle, K-S testi sonuçlarına göre ön test ve son test verilerinin karşılaştırılmasında parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin kullanılması uygun görülmüştür (Leech, Barrett ve Morgan, 2005, s. 50).

## Bulgular

Proje süresince yapılan etkinliklerin öğrencilerin bu alandaki öğrenme çıktıları üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını görmek için proje öncesi ve sonrasında Mikroorganizmalar Başarı Testi uygulanmış ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi karşılaştırma sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Mikroorganizmalar başarı testine ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi karşılaştırma sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Negatif sıralar	0a	0.00	0.00	-5.311	.000
Son Test – Pozitif sıralar	37b	19.00	703.00		
Ön Test Eşit	1c				
Toplam	38				

Etkinliğe katılan öğrencilerin etkinlik öncesi ve sonrasında Mikroorganizmalar Başarı Testinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve Tablo 2'de sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre etkinlik sayesinde

öğrencilerin mikroorganizmalar hakkındaki öğrenme çıktılarının önemli ölçüde değiştiğini ve etkinlik öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını söylemek mümkündür ( $z=1.054$ ,  $p<.01$ ).

Araştırmanın bir diğer değişkeni de öğrencilerin öğrenim gördükleri yerleşim yeridir. Bu nedenle, öğrencilerin deneme öncesinde ve deneme sonrasında başarı testinden aldıkları puanlar ile yerleşim yeri değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının da araştırılması gerekmektedir. Öncelikli olarak, öğrencilerin hem deneme öncesi hem de deneme sonrasındaki başarı testi puanlarına ait betimleyici istatistikler elde edilmiş ve Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Ait Betimleyici İstatistikler

		N	Min	Max	Ort.	SS
Ön Test	Kentsel	26	6	36	25.19	8.05
	Kırsal	12	11	29	20.25	5.46
Son Test	Kentsel	26	13	38	33.69	5.24
	Kırsal	12	16	36	27.83	5.90

Tablo 3’e göre kentsel bölgeden gelen öğrencilerin hem ön test hem de son test başarı puanlarının kırsaldan gelen öğrencilere göre daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Yerleşim yeri değişkeninin hem ön test hem de son test verileri açısından bir farklılık oluşturup oluşturmadığını görmek için ise Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Ön Test Ve Son Test Puanlarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Okulun bulunduğu yerleşim yeri	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
	Kırsal	12	13.88	166.50		
	Toplam	38				
Son Test	Kentsel	26	23.52	611.50	51.50	.001
	Kırsal	12	10.79	129.50		
	Toplam	38				

Tablo 4 incelendiğinde, Mikroorganizmalar Başarı Testi puanlarının, yerleşim yeri değişimi dikkate alındığında hem ön test ( $U=88.50$ ,  $p<.05$ ) hem de son test puanlarına göre ( $U=51.50$ ,  $p<.01$ ) anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu durumda okulun bulunduğu yerleşim yerinin kırsal veya kentsel olmasının öğrencinin mikroorganizmalar konusuna ait hazırbulunuşluk düzeyi üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğu söylenebilir. Son test verileri açısından sonuçlar ele alındığında ise benzer şekilde öğrenme çıktılarının da yerleşim yeri değişkenine göre farklılaştığı ileri sürülebilir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışmada toplumsal sağlığın mikrobiyoloji alanında bilinçlenmesi için öğrencilere verilen eğitimde mikroorganizmaların zararlarından çok yararları olduğu, doğanın dengesi için vazgeçilmez unsurlar olduğu vurgulanmıştır. Yanlış antibiyotik kullanımının doğurabileceği maddi manevi olumsuz sonuçlara karşı bir bilinç oluşturulmuştur. Küresel bir sağlık sorunu olan antibiyotik dirençliliği konusunda öğrenciler bilgilendirilmiştir. Enfeksiyon hastalıklarına karşı alınabilecek en iyi tedbirin bağışıklık sistemini güçlendirmek olduğu bunun içinde probiyotik ürünlerin varlığı ve faydaları teorik ve uygulamalı olarak öğrencilere aktarılmıştır.

Çalışma kapsamında uygulanan başarı testleri sayesinde katılımcı öğrencilerin bilime olan bakış açısındaki gelişmelerinin ölçülmüş ve beklenildiği üzere başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Bu noktada ise öğrencilerin etkinliklerin öznesi olarak çalışmalara katıldıklarında daha başarılı olduklarını ileri sürmek mümkündür. Benzer şekilde Avcı, Özenir, Kurt ve Atik (2015) yaptıkları proje kapsamında etkileşimli uygulamalar ile öğrenci merkezli çalışmalar yürütmüşler ve çalışmanın öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığı, araştırma ve öğrenme isteklerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin tasarladığı mikroorganizmalar öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Bu durum Aktamış ve Ergin'in (2006) çalışmasındaki tasarım ve yaratıcı düşünce arasındaki ilişkinin önemine dikkat çeken teorik yapıyı da desteklemektedir. Drama etkinlikleri sayesinde katılımcıların yaratıcı düşünme ile sosyal becerisindeki gelişim sağlanmıştır. Yine bu çalışma sayesinde bilimin laboratuvar koşullarından sıyrılarak yaşama uygulanabilirliği öğrenciler tarafından benimsenmiş, bilime bakış açıları farklı bir boyut kazanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu da öğrencilerin mikroorganizmalar başarı testlerinden elde edilen puanların yerleşim yeri değişkenine göre farklılaştığıdır. Bu durumda yerleşim yeri değişkeninin öğrenmede belirleyici olduğu ileri sürülebilir. Benzer şekilde Eş ve Sarıkaya (2010) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin başarıları üzerinde okulun yerleşim yeri değişkeninin etkili olduğunu belirterek, ilçe merkezi okullarında öğrenim gören öğrencilerin kasaba okullarında öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Polat, şendur ve şenay (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, FEN deposu adında bir eğitim portalı oluşturulmuştur. Portal, genel, öğretimsel ve sayfa tasarımı özelliklerine göre öğrenciler tarafından değerlendirildiğinde, kentsel ve kırsal bölgedeki 6.,7. ve 8.sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya konmuştur. Çalışmalarda da görüldüğu üzere yerleşim yeri değişkeni oldukça önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu duruma, araştırma sonuçları açısından bakıldığında, yerleşim yerinden kaynaklanan değişkenliğin giderilebilecek türdeki faktörlerini belirlemeye ve bu faktörleri azaltmaya yönelik çalışmaların yapılması daha da önem kazanmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma konu itibarı ile geleceğimiz ve sağlığımız için son derece önemli bir eğitimin parçasıdır. Öğrencilerin mikro dünyanın varlığı ve kapsamı hakkında bilgi sahibi olması sağlanmıştır. Bu durumun, gelecek için de bilinçli nesiller oluşturmak açısından önemli olduğu düşünölmektedir. Yapılan etkinliklerle kavramlar öğrenilirken aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerilerine katkı sağlanmış ve canlı yaşama bakış açıları önemli ölçüde ilerleme kaydetmiştir. Katılımcıların elde ettiği kazanımlar yapılan bilimsel testler ve analizler ile kanıtlanmıştır.

## Kaynakça

- Abad, M. J., Bedoya, L. M., & Bermejo, P. (2011). Marine Compounds and their Antimicrobial Activities. In A. Méndez-Vilas (Ed.), *Science Against Microbial Pathogens: Communicating Current Research and Technological Advances* (pp. 1293-1306). Badajoz: Formatex Research Center.
- Akay, C. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Yapararak-Yaşayarak Öğrenme Temelli TÜBİTAK 4004 Bilim Okulu Projesi Sonrası Bilim Kavramına Yönelik Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 326-338.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2006). Fen eğitimi ve yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 77-83.
- Alkış, S. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yağış çeşitlerini ve oluşumlarını algılama biçimleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 27-38.
- Altuğ, G., Yardımcı, C. H. ve Onaç-İçöz, I. (2005). Haliç yüzey sularında enterobacteriaceae üyelerinin bazı beta-laktam antibiyotiklerine dirençlilik frekansı. *Türk Sucul Yaşam Dergisi*, 3(4), 258-264.
- Avcı, E., Özenir, Ö. S., Kurt, M. ve Atik, S. (2015). TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Kapsamında Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Gerçekleştirilen “Bizim Deniz Akdeniz” Projesinin Değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 312-333.
- Aydede, M. N. ve Matyar, F. (2009). Fen bilgisi Öğretiminde Aktif Öğrenme Yaklaşımının Bilişsel Düzeyde Öğrenci Başarısına Etkisi *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(1), 115-127.
- Blair, J. M. A., Webber, M. A., Baylay, A. J., Ogbolu, D. O., & Piddock, L. J. V. (2015). Molecular mechanisms of antibiotic resistance. *Nat Rev Micro*, 13(1), 42-51. doi: 10.1038/nrmicro3380
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. (Vol. Handbook I: Cognitive Domain). New York: D. McKay.
- Cavanagh, S. (2007). Science Camp: Just for the Girls. *Education Week*, 26(45), 26-28. <http://www.edweek.org/ew/articles/2007/08/15/45girls.h26.html?print=1>
- Eş, H. ve Sarıkaya, M. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi “Yaşamımızdaki Elektrik” Ünitesinde Öğrenci Başarılarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 107-127.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics* (3 ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Jones, M. G., & Rua, M. J. (2006). Conceptions of Germs: Expert to Novice Understandings of Microorganisms. *Electronic Journal of Science Education*, 10(3).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24 ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koerner, C. (2016). Dreaded Antibiotic-Resistant Bacteria Found In U.S. For First Time. [https://www.buzzfeed.com/claudiakoerner/antibiotic-resistant-bacteria-found-in-us?utm\\_term=.1bLKeKRO6#.lw9929LRq](https://www.buzzfeed.com/claudiakoerner/antibiotic-resistant-bacteria-found-in-us?utm_term=.1bLKeKRO6#.lw9929LRq) sitesinden 01.02.2017 tarihinde alındı.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (2 ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Matyar, F. (2008). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Proje ve Araştırma Tabanlı Öğrenme. In Ö. Taşkın (Ed.), *Fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar* (pp. 23-39). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mutlu, M. ve Tokcan, H. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin toprak kirliliği hakkındaki düşünceleri. *International Journal Of Social Science Research*, 1(1), 65-75.
- Ouyang, Y., & Hayden, K. (2010). *A technology infused science summer camp to prepare student leaders in 8th grade classrooms*. Paper presented at the Proceedings of the 41st ACM technical symposium on Computer science education, SIGCSE, Milwaukee, Wisconsin, USA. <http://dblp.uni-trier.de/db/conf/sigcse/sigcse2010.html#OuyangH10>
- Polat, M., Şendur, G. ve Şenay, M. A. (2013). Kentsel ve Kırsal Bölgede Öğrenim Gören Öğrencilerin FENdeposu Eğitim Portalına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 370-392.
- Saracaloğlu, S., Akamca, G. Ö. ve Yeşildere, S. (2013). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241-258.
- Şimşek, C. L. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. In C. L. Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uğraş, S., Ültay, N., Ültay, E., Dursun, H., Ülger, S., Üzmez, Ş. ve Kaya, E. (2015). Mikrodünyaya Yolculuk Projesinin Katılımcı Öğrencilerin Bilimsel Düşünme Becerilerine ve Davranışlarına Etkisi. *The Journal of International Social Research*, 8(41), 1039-1045.
- WHO. (2014). Antimicrobial resistance: global report on surveillance 2014 (pp. 257): World Health Organization.



# Öğretmenlerin Özerklik Davranışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki\*

Received/Geliş: 07/07/2017  
Accepted/Kabul: 04/10/2017

İbrahim ÇOLAK\*\*  
Yahya ALTINKURT\*\*\*  
Kürşad YILMAZ\*\*\*\*

## Öz

Bu araştırmada, öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin özerklik davranışlarının ve iş doyum düzeylerinin cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezi ve ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, oransız küme örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen 380 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenler, özerklik boyutları arasında en çok öğretme süreci; en az mesleki gelişim özerkliği davranışları sergilemektedir. Öğretmenlerin iş doyumları orta düzeydedir. Öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinin %12'sini açıklamaktadır. Mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği, öğretmenlerin iş doyumunun önemli yordayıcılarıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Özerklik, Öğretmen özerkliği, İş doyumları

---

\*Bu makalenin ilk hali, 1-3 Haziran 2016 tarihinde Muğla'da gerçekleştirilen 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Doktora Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, [ibrhmcolak@gmail.com](mailto:ibrhmcolak@gmail.com) – ORCID ID: 0000-0002-7914-3447

\*\*\*Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [yaltinkurt@gmail.com](mailto:yaltinkurt@gmail.com) – ORCID ID: 0000-0002-5750-8847

\*\*\*\*Prof. Dr. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [kursadyilmaz@gmail.com](mailto:kursadyilmaz@gmail.com) – ORCID ID: 0000-0002-3705-5094



## The Relationship between Teachers' Autonomy Behaviors and Job Satisfaction

### Abstract

The purpose of this study is to find out the relationship between teacher autonomy and job satisfaction. In the study, it was also examined whether teachers' autonomy behaviours and job satisfaction levels differed according to gender, school type and seniority variables. This study is designed in the survey model. The research population consisted of teachers working at primary, secondary, and high schools in the centre and the provinces of Mugla. The sample of the study consisted of 380 teachers selected by using disproportionate cluster sampling technique. The Teacher Autonomy Scale and the Job Satisfaction Scale were used as data collection tools. Descriptive statistics, t-test, ANOVA, and the multivariate regression analysis were used to analyse the data. According to the results of the research, teachers display above average autonomy. Out of all the autonomy dimensions, teachers display teaching autonomy the most, professional development autonomy the least. Teachers have medium level of job satisfaction. The dimensions of the teacher autonomy explain 12% of job satisfaction. Communication autonomy and professional development autonomy are the predictors of job satisfaction.

**Keywords:** Autonomy, Teacher autonomy, Job satisfaction

## Giriş

Örgütlerden beklenen, amaçları doğrultusunda etkili ve verimli olmalarının yanı sıra çalışanların gereksinimlerine önem vermeleri ve onların örgütte bulunmaktan memnun olmalarını sağlamalarıdır (Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Çalışanların memnuniyetinin önemli göstergelerinden biri de onların iş doyum düzeyleridir. Alanyazın incelendiğinde, çalışanların iş doyumunu ya da doyumsuzluğunu pek çok bireysel ve örgütsel etmenin etkilediği görülmektedir. Bu etmenlerden biri de çalışanların özerklik davranışlarıdır. Bu çalışmada, eğitim örgütleri özelinde öğretmen özerkliği ile onların iş doyumları arasındaki ilişki ele alınmıştır.

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin öğretim sürecini, okulu ve öğrencileri ilgilendiren kararları mesleki yeterliklerine dayanarak alabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Çolak, 2016). Ancak özerklik, sınırsız bir özgürlük alan değildir. Öğretmenlere etik, bilimsel ve pedagojik ilkeler çerçevesinde öğretim programında, yöntem ve tekniklerin seçiminde, sınıf yönetiminde, okul yönetimiyle ilgili kararlarda ve kişisel mesleki gelişimlerinde özerklikler verilebilir. Bu anlamda özerklik, öğretmenlerin belirli sınırlar içinde sağduyulu davranarak mesleki eylemlerinde özgür olmalarıdır (Wilches, 2007). Öğretmenler diğer meslekteki kişilerle kıyaslandığında, işleriyle ilgili önemli kararlarda sınırlı güce ve yetkiye sahiptir. Ancak, öğretmenler mesleklerinde uzmanlar olarak görülecekse, mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra, onlara mesleki faaliyetlerini ilgilendiren konularda yeterli özerklik verilmelidir (Ingersoll, 2007; Öztürk, 2011).

Montgomery ve Pratz'e göre (2011) çalışan özerkliği, kişisel kararlar vermenin yansira mesleki etik ve standartların sürekli bir değerlendirmesini gerektirdiğinden, mesleki profesyonelliğin önemli bir parçasıdır. Öğretmenler, yaptıkları işlerde kendilerini profesyoneller olarak hissetmeleri için, uzmanlık gerektiren diğer mesleklerde olduğu gibi, belirli konularda karar verme özgürlüğüne sahip olmalı ve verdiği kararların sorumluluğunu da üstlenmelidirler. Dolayısıyla özerklik, sınırlı bir özgürlüğü ifade etmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu özerklik, her ne kadar eğitim sistemi tarafından belirlense de, okulların iklimi, yöneticilerin liderlik tarzları ve öğretmenlerin sahip olduğu mesleki yeterlikler de özerkliği etkileyebilmektedir.

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin sadece öğretim ile ilgili konularda özerk kararlar verebilmesinden daha geniş bir alanı ifade etmektedir. Örneğin öğretmenlere, ders programlarının oluşumunda, okul etkinliklerinin

planlanmasında, stratejik kararların alınmasında, disiplin konularında ve harcamaların yapılmasında da söz hakkı verilebilir. Bu kararlar, öğretimi doğrudan ilgilendirmese de, okulun düzenli ve etkili işleyişinde önemli bir yere sahiptir. Friedman'a göre (1999) öğretmenler, genellikle tüm okulu etkileyen ya da okulun gelişimini sağlayan kararlara katılmakta isteklidirler. Bu nedenle, öğretmen özerkliği, okulu ilgilendiren, özellikle de çalışanın kendisini ilgilendiren kararlarda söz sahibi olmasını gerektirmektedir. Ancak öğretmenlere yönetim süreçlerinde özerklik verilebilmesi, okullara ya da yöneticilere yeterli özerkliğin verilmesiyle mümkün olabilir.

Alanyazında öğretmen özerkliği kavramına ilişkin bakış açısının zaman içerisinde değiştiği görülmektedir. Geleneksel anlamda özerklik, öğretmenlerin sınıflarında kapalı kapılar arkasında, meslektaşlarından ve yöneticilerden bağımsız kararlar vermesi ve yalnız hareket etmesi olarak görülse de; çağdaş anlamda özerklik, öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve yöneticilerle işbirliği içerisinde hareket ederek, mesleki yeterliklerine dayalı olarak karar vermesi anlamına gelmektedir. Ayrıca çağdaş özerklik anlayışına göre, öğretmenlere verilen özerklik karşısında, öğretmenlerden hesap verebilir olması beklenmektedir. Yani öğretmenler verdikleri kararlar ile okulun ve öğrencilerin gelişimine fayda sağlamalı ve bu kararların sonuçlarından sorumlu tutulmalıdırlar.

Türk eğitim sistemi öğretmenlere verdiği özerklik açısından incelendiğinde, aşırı merkeziyetçi yapının öğretmenlerin özerk hareket etmesini engellediği görülmektedir. Yani sistem, kendi çalışanına yeterince güvenmemektedir. Türkiye eğitim sisteminde öğretim programları, ders kitapları, okutulacak dersler ve hizmetiçi eğitimler merkezi olarak belirlenmektedir. OECD'nin (2011) araştırmasına göre Türkiye, OECD ülkeleri arasında, öğretim programı, öğrencilerin değerlendirilmesi ve kaynakların kullanımı konularında okullara en az özerklik sağlayan ülkelerden biridir. Bu noktada yapılacak yasal düzenlemelerin öğretmenlerin özerkliklerini arttırmada önemli olacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecindeki kararlarda söz hakkına sahip olması, öğrencilere, okula ve öğretmenin kendisine önemli faydalar sağlayabilir. Öğretimde, mesleki yeterliklerine dayanarak kararlar veren, risk alan yani özerk davranışlar sergileyen öğretmenler, daha yaratıcı ve etkili olabilirler. Çünkü özerklik, çalışmanı da sürecin içerisine alarak sorumluluk almaya zorlamaktadır. Eğitime ilişkin tüm kararların merkezi yönetim

tarafından alındığı örgütlerde, öğretmenler uygulayıcı olmaktan öteye gidememektedir. Özerklik sağlanan öğretmenler ise öğretim ortamını, öğrenci gereksinimlerine yönelik içerik, materyaller ve yöntemler seçerek düzenleyebilirler. Bunun sonucunda da, öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlayabilirler. Alanyazındaki araştırmalar da bu öngörüğü doğrulamaktadır. Örneğin Ayrıl vd. (2014) ülkelerin PISA sınav sonuçları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı araştırmalara göre öğretmen özerkliği öğrenen özerkliğinin bir önkoşuludur (Little, 1995; Smith, 2003). Öğretmen özerkliği mesleki profesyonellelikle de yakından ilişkilidir. Çünkü öğretmenlerin önemli konularda karar verme yetkisine sahip olmaları, mesleklerini profesyoneller olarak yerine getirmelerini sağlayabilmektedir (Demirkasımoğlu, 2010; Ingersoll, 2007; Webb, 2002). Alanyazında öğretimi, okulu ve öğrencileri ilgilendiren kararlarda daha fazla yetkiye ve özerkliğe sahip olan öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip olabileceği belirtilmektedir (Perie ve Baker, 1997; Skinner, 2008). Kuramsal açıklamalar dikkate alındığında, öğretmen özerkliği ile iş doyumları arasında ilişki olması beklenmektedir. Alanyazındaki sınırlı sayıdaki araştırmada da (Pearson ve Moomaw, 2005; Rudolph, 2006; Skinner, 2008) bu ilişki doğrulanmaktadır. Bu araştırma, öğretmen özerkliği ile onların iş doyumları arasında kuramsal açıdan var olduğu anlaşılan ilişkinin, istatistiksel olarak test edilmesi amacıyla yapılandırılmıştır.

En genel anlamıyla iş doyumunu, çalışanların işlerinden ne kadar hoşlandığını ifade etmektedir (Spector, 1997). Başka bir ifade ile çalışanların işe karşı beklentilerinin karşılanması sonucunda sahip oldukları olumlu duygulardır (İnanlı, Tunç ve Uslu, 2013). Locke'ye göre (1975), çalışanlarda işe karşı olumlu duyguların oluşmasında kişisel değerler ile işe ait koşulların uyumlu olması gerekmektedir. Böyle bir uyumun olmaması durumunda ise iş doyumunsuzluğu ortaya çıkabilmektedir. İş doyumunsuzluğu bireylerin çalışma ortamından veya yaptığı işten hoşnut olmadığını göstermekte (Balay, 2014) ve çalışanlarda kaygı, stres, yorgunluk, devamsızlık (Özkaya, Yakın ve Ekinci, 2008), tükenmişlik (Pearson ve Moomaw, 2005) ve işten ayrılma (Ingersoll, 2001) gibi birçok istenmeyen sonuca neden olabilmektedir.

İş doyumununun yüksek ya da düşük olması, çalışanları ve dolayısıyla örgütü etkilemektedir. İş doyumunu yüksek çalışanlar, daha sağlıklı ve daha mutlu olmakta, bu durum da çalışan devir oranını düşürmekte (Stockard ve

Lehman, 2004) örgütsel vatandaşlık davranışlarını (Yılmaz, 2012) ve örgütsel performansı arttırmaktadır (Özer ve Urtekin, 2007). Benzer şekilde öğretmenlerin iş doyumunun yüksek olması yaptıkları işten memnun olmalarını sağlayarak işe karşı daha istekli ve verimli olmalarını ve okulun etkililiğine katkıda bulunmalarını sağlayabilmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2012). Ayrıca yüksek iş doyumunu, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttırabilmekte (Şeşen ve Basım, 2012) rol fazlası davranışlar üstlenmesini sağlayabilmekte (Somech ve Drach-Zahavy, 2000) öğrencilere verilen eğitimin kalitesini etkileyebilmekte ve öğretmenlerin meslekte kalmasını sağlayabilmektedir (Ingersoll ve Alsalam, 1997; Perie ve Baker, 1997). Hall, Pearson ve Carroll'un (1992) araştırmasına göre, mesleğinden ayrılmayı düşünen öğretmenler, düşük iş doyumuna ve öğretim sürecinde daha az özerkliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla çalışanlar ve örgüt üzerinde çok önemli etkileri olan iş doyumunun veya doyumsuzluğunun nedenlerinin araştırılması önemlidir.

Alanyazında daha fazla özerkliğe sahip olan öğretmenlerin iş doyumunun da yüksek olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Sentovich'e göre (2004) öğretmenlerin sınıf içerisinde sahip olduğu özerkliğin yanı sıra okulun amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacak okul çaplı özerkliğe sahip olması, öğretmenlerin iş doyumunu arttırmaktadır. Perie ve Baker (1997) ABD'nin 1993-1994 yıllarındaki ulusal eğitim istatistiklerini incelediği çalışmada, en yüksek iş doyumuna sahip öğretmenlerin daha fazla destekleyici, güven verici ve özerklik sağlayan ortamlarda çalıştıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Skinner de (2008) öğretmen özerkliğinin iş doyumuyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazında, iş doyumunun örgütsel bağlılık, tükenmişlik, stres düzeyi, öz yeterlik, işkoliklik, örgütsel vatandaşlık, örgütsel adalet ve mesleki profesyonellelikle ilişkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2012, 2014, 2015). Ancak, bu araştırmanın konusunu oluşturan öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Pearson ve Moomaw, 2005; Rudolph, 2006; Skinner, 2008). Bu araştırmalarda da, öğretmen özerkliğinin iş doyumunu artırdığı belirlenmiştir. Türkiye'de ise bu konuda yapılmış bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Türkiye, OECD ülkeleri arasında okullara ve öğretmenlere en az özerklik veren ülkelerden biridir (OECD, 2011, 2013). Bu durumun öğretmenlerin iş doyumunu nasıl

etkilediğinin belirlenmesi önemli bir problemdir. Genel olarak iş doyumunu etkileyen etmenler örgütsel ve bireysel etmenler olarak gruplandırılmaktadır. Öğretmen özerkliği iş doyumunu etkileyen etmenlerden daha çok örgütsel bir etmendir. Bireysel etmenler ise çalışanın kendisi ile ilgili bütün özellikleri kapsamakla birlikte genel olarak kişilik özellikleri, cinsiyet, zekâ, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, medeni durum ve yetenek başlıkları altında incelenmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Bu çalışmada örgütsel etmenlerden özerklik ve okul türü; bireysel etmenlerden ise cinsiyet ve mesleki kıdem bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Daha kapsamlı değerlendirmeler yapabilmek için aynı değişkenler öğretmenlerin özerklik davranışlarının incelenmesinde de kullanılmıştır. Bu kapsamda bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin özerklik davranışları ve iş doyumları düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin özerklik davranışları ve iş doyumları düzeyleri cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin özerklik davranışları, iş doyumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Muğla il merkezi ve ilçelerindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 9.478 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemen belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Evreni temsil edecek örneklem sayısı %95 güven düzeyi için en az 369 olarak hesaplanmıştır. Ancak uygulanan ölçeklerden uygun doldurulmayanların olabileceği düşünülerek 450 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. Analizler, kullanılabilir durumda olan 380 ölçekle yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %51.8'i kadın (n=197), %48.2'si erkektir (n=183). Öğretmenlerin %20.5'i ilkököl (n=78), %33.4'ü ortaokul (n=127), %25'i lise (n=95), %21.1'i meslek lisesinde (n=80) çalışmaktadır. Öğretmenlerin hizmet

süreleri 1 ile 40 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin %44.2'si (n=168) 10 yıl ya da daha az, %31.8'i (n=121) 11-20 yıl, %23.9'u (n=91) 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. *Öğretmen Özerkliği Ölçeği*, Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Likert tipi 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler (1) kesinlikle katılmıyorum ve (5) kesinlikle katılıyorum aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanların artması, öğretmenlerin özerklik davranışlarının artması anlamına gelmektedir. Ölçeğin, öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği olmak üzere 4 faktörü vardır. Söz konusu dört faktörlü yapı, toplam varyansın %63.84'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin faktör yük değerleri; Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için .51 ile .77 arasında, Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .60 ile .81 arasında, Mesleki Gelişim Özerkliği için .81 ile .85 arasında, Mesleki İletişim Özerkliği için .56 ile .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum iyiliği indeksleri şöyledir:  $\chi^2/sd=2.23$ , GFI=.90, AGFI=.86, RMSEA=.06, SRMR=.06, CFI=.97, IFI=.97, NFI=.94, NNFI=.96, PGFI=.66. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri, .47 ile .76 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı; Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için .82, Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .82, Mesleki Gelişim Özerklik boyutu için .85, Mesleki İletişim Özerkliği boyutu için .78 ve ölçeğin tümü için .89 olarak hesaplanmıştır (Çolak ve Altinkurt, 2017). Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Buna göre; Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı .75, Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .77, Mesleki Gelişim Özerklik boyutu için .73, Mesleki İletişim Özerkliği boyutu için .76 ve ölçeğin tümü için .85'tir.

*İş Doyumu Ölçeği*, Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilmiş, Silah (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek Taşdan (2008) tarafından öğretmenler üzerinde uygulanmış, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek, 14 maddeden oluşmakta ve her bir ifade Likert tipi beşli dereceleme üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçek, "1-Beni hiç tatmin etmez ve 5-Beni çok tatmin eder" aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekten elde edilen

yüksek puan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .69 ile .86, madde toplam korelasyonları ise .66 ile .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %64'tür. Ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı .95'tir (Taşdan, 2008). Ölçeğin bu araştırmadaki Cronbach's Alfa Güvenirlik katsayısı ise .92'dir

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde; betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA, Tukey testi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, .70-1.00 arasında olması yüksek; .69-30 arasında olması orta; .29-.10 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak değerlendirilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde öncelikle öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumuna ilişkin görüşlerine; daha sonra, bu görüşlerin cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Son olarak da öğretmenlerin özerklik davranışlarının iş doyumlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir ( $\bar{X}=3.89$ ,  $S=.58$ ). Öğretmenler, özerklik boyutları arasında en çok öğretme sürecinde ( $\bar{X}=4.16$ ,  $S=.60$ ) özerk davranışlar sergilemektedirler. Bu boyutu sırası ile mesleki iletişim ( $\bar{X}=4.03$ ,  $S=.83$ ) ve öğretim programı özerkliği ( $\bar{X}=3.80$ ,  $S=.81$ ) izlemektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışlarını en az sergiledikleri boyut mesleki gelişim özerkliğidir ( $\bar{X}=3.34$ ,  $S=1.02$ ). Öğretmenlerin, öğretim süreci özerkliği boyutunda en yüksek katılım gösterdikleri maddeler “Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar verebilirim ( $\bar{X}=4.25$ ,  $S=.84$ )” ve “Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim ( $\bar{X}=4.55$ ,  $S=.84$ )” maddeleri iken; en düşük katılım gösterilen madde “Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim ( $\bar{X}=3.86$ ,  $S=1.04$ )” maddesidir. Öğretmenlerin, öğretim programı özerkliği boyutunda en yüksek katılım gösterdikleri madde, “Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim ( $\bar{X}=4.08$ ,  $S=1.17$ )” maddesi iken; en düşük katılım gösterilen madde “Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler



yapabilirim ( $\bar{X}=3.47$ ,  $S=1.20$ )” maddesidir. Öğretmenlerin, mesleki gelişim özerkliği boyutunda en yüksek katılım gösterdikleri madde, “Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim ( $\bar{X}=3.61$ ,  $S=1.11$ )” maddesi iken; en düşük katılım gösterilen madde “Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim ( $\bar{X}=2.87$ ,  $S=1.35$ )” maddesidir. Öğretmenlerin, mesleki iletişim özerkliği boyutunda en yüksek katılım gösterdikleri madde, “Meslektaşlarımla ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz ( $\bar{X}=4.17$ ,  $S=.96$ )” maddesi iken; en düşük katılım gösterilen madde “Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz ( $\bar{X}=3.81$ ,  $S=1.09$ )” maddesidir.

Öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği [ $t_{(378)}=0.88$ ;  $p>.05$ ], öğretim programı özerkliği [ $t_{(378)}=0.15$ ;  $p>.05$ ], mesleki gelişim özerkliği [ $t_{(378)}=0.41$ ;  $p>.05$ ] ve genel özerklik davranışları [ $t_{(378)}=0.16$ ;  $p>.05$ ] cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin öğretim programı özerkliği [ $F_{(3-376)}=1.58$ ;  $p>.05$ ], mesleki gelişim özerkliği [ $F_{(3-376)}=1.15$ ;  $p>.05$ ] ve mesleki iletişim özerkliği [ $F_{(3-376)}=2.05$ ;  $p>.05$ ] davranışları okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak öğretim süreci özerkliği [ $F_{(3-376)}=4.65$ ;  $p<.05$ ] ve genel özerklik [ $F_{(3-376)}=3.14$ ;  $p<.05$ ] davranışları farklılaşmaktadır. İlkokullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=4.32$ ,  $S=.60$ ), lise ( $\bar{X}=4.08$ ,  $S=.64$ ) ve meslek liselerinde ( $\bar{X}=4.00$ ,  $S=.54$ ) görev yapan öğretmenlere göre daha fazla öğretim süreci özerkliği davranışları sergilemektedir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=3.94$ ,  $S=.56$ ), meslek liselerinde ( $\bar{X}=3.77$ ,  $S=.54$ ) görev yapan öğretmenlerden; ilkokullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=4.01$ ,  $S=.56$ ), lise ( $\bar{X}=3.81$ ,  $S=.64$ ) ve meslek liselerinde ( $\bar{X}=3.77$ ,  $S=.54$ ) görev yapan öğretmenlerden daha fazla genel özerklik davranışları sergilemektedir.

Öğretmenlerin öğretim programı özerkliği [ $F_{(2-377)}=2.86$ ;  $p>.05$ ], mesleki gelişim özerkliği [ $F_{(2-377)}=2.44$ ;  $p>.05$ ] ve mesleki iletişim özerkliği [ $F_{(2-377)}=1.74$ ;  $p>.05$ ] davranışları kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak öğretim süreci özerkliği [ $F_{(2-377)}=4.38$ ;  $p<.05$ ] ve genel özerklik [ $F_{(2-377)}=3.93$ ;  $p<.05$ ] davranışları kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X}=4.26$ ,  $S=.57$ ), 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre ( $\bar{X}=4.06$ ,  $S=.64$ ) daha fazla öğretim süreci özerkliği davranışları sergilemektedir. Yine 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X}=3.97$ ,

S=0.54), 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre ( $\bar{X}=3.77$ , S=0.61) daha fazla özerklik davranışı sergilemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumları ise orta düzeydedir ( $\bar{X}=3.20$ , S=.79). İş doyumunu ölçüğünde öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği üç madde “İş sırasında birlikte çalıştığım arkadaşlarımı tanıma şansımın olması ( $\bar{X}=3.84$ , S=.91)”, “İş arkadaşlarım ve etkileşimde bulunduğum kişiler ile iletişimim ( $\bar{X}=3.73$ , S=.97)”, “Okulumdaki çalışma arkadaşlarıma yardım etme fırsatının olması ( $\bar{X}=3.58$ , S=1.00)” maddeleridir. Öğretmenlerin en düşük katılım gösterdiği üç madde ise “Aldığım maaş ve ücretin miktarı ( $\bar{X}=2.59$ , S=1.03)”, “İşimin sağladığı yükselme ve kişisel gelişme olanağı ( $\bar{X}=2.62$ , S=1.13)”, “Yaptığım işin karşılığında aldığım paranın adaletlilik derecesi ( $\bar{X}=2.62$ , S=1.20)” maddeleridir. Öğretmenlerin iş doyumları cinsiyet [ $t_{(378)}=.77$ ;  $p>.05$ ] ve okul türü [ $F_{(3-376)}=1.30$ ;  $p>.05$ ] değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamakta, kıdem [ $F_{(2-377)}=6.13$ ;  $p<.05$ ] değişkenine göre ise farklılaşmaktadır. 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyumları ( $\bar{X}=3.34$ , S=.75), 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.01$ , S=.89) daha yüksektir. Araştırmanın son amacı, öğretmenlerin özerklik davranışlarının iş doyumlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Tablo 1’de regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 1.** Regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili (r)	Kısmi (r)
Sabit	1.84	.28	-	6.55	.00	-	-
Öğretme Süreci Özerkliği	-.05	.08	-.04	.67	.49	.14	-.03
Öğretim Programı Özerkliği	.05	.05	.05	.97	.33	.16	-.05
Mesleki Gelişim Özerkliği	.11	.04	.14	.66	.00	.25	.13
Mesleki İletişim Özerkliği	.25	.05	.26	4.61	.00	.32	.23
	R=.35	R <sup>2</sup> =.12		F <sub>(4-375)</sub> =13.33,		p=.00	

Tablo 1’e göre öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Mesleki iletişim özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif ve orta ( $r=.32$ ); mesleki gelişim özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde mesleki iletişim özerkliği ( $r=.23$ ) ve mesleki

gelişim özerkliği ( $r=.13$ ) ile iş doyumunu arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği ile iş doyumunu arasında ise ihmal edilebilecek düzeyde düşük ilişkiler belirlenmiştir. Öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin %12'sini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri üzerindeki görece önem sırası; mesleki iletişim özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, öğretim programı özerkliği ve öğretme süreci özerkliğidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği, öğretmenlerin iş doyumunun önemli yordayıcılarıdır. Ancak öğretme süreci ve öğretim programı özerkliği iş doyumunu üzerinde anlamlı düzeyde etkili değildir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin özerklik davranışları ve iş doyum düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir. Garvin (2007) ABD'de yaptığı araştırmada öğretmenlerin %86'sının yüksek düzeyde özerklik hissettiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak Türk eğitim sisteminin aşırı merkezîyetçi yapısı göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin orta düzeyin üzerinde özerklik davranışları sergilemeleri dikkat çekicidir. Bu bulgu, Türkiye'deki öğretmenlerin sınırlayıcı mevzuata rağmen, inisiyatif olarak özerk davranışlar sergilemeye çabaladıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler, özerklik boyutları arasında en çok öğretme sürecinde özerk davranışlar sergilemektedir. Bu boyutu sırası ile mesleki iletişim ve öğretim programı özerkliği izlemektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışlarını en az sergiledikleri boyut ise mesleki gelişim özerkliğidir. Çolak (2016) aynı ölçme aracını kullandığı araştırmasında aynı sonuçlara ulaşmıştır. Karabacak'ın (2014) genel lise öğretmenleriyle yaptığı araştırmaya göre de öğretmenler en fazla öğretimsel özerkliği benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadırlar. Öğretmenlerin, en çok öğretme sürecinde özerklik sergilemeleri, özerkliğin bu boyutunu diğerlerinden daha uygulanabilir bulduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin hangi etkinliğe ne kadar zaman ayıracağına, öğrencileri nasıl ödüllendireceğine karar vermesi ve derslerinde güncel konulara yer

verebilmesi öğretme sürecinde vereceği kararlardan bazılarıdır. Bu konularda öğretmenlerin yasal mevzuat, yöneticiler veya veliler tarafından bazen özerk hareket etmesi engellense de, sınıf ortamının yapısı itibariyle sürekli bir denetimden uzak olması nedeniyle, öğretmenlerin bu süreçte verdikleri kararların her zaman takip edilmesi mümkün olmamaktadır. Bu nedenle öğretmenler, özerkliğin diğer boyutlarına göre öğretme sürecinde daha fazla özerk davranışlar sergileyebilmektedirler.

Öğretmenler, öğretme sürecinden sonra ikinci olarak mesleki iletişim özerkliği davranışları sergilemektedir. Bu tür bir özerklik, öğretmenlerin meslektaşlarıyla, velilerle ve yöneticilerle baskı hissetmeden ve özgür bir şekilde iletişim kurabilmesini sağlamaktadır. Görüşlerini özgürce ifade edebilen öğretmenler, daha fazla sorumluluk alabilir ve mesleki yeterliklerine dayalı olarak daha etkili kararlar verebilirler. Okul müdürlerinin okulda güven verici bir ortam yaratması öğretmenlerin iletişimlerinde daha özerk olmalarını sağlayabilir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretim programı üzerinde orta düzeyin üzerinde bir özerkliğe sahiptir. Türk eğitim sisteminde öğretim programlarının merkezi olarak hazırlandığı dikkate alındığında, öğretmenlerin sergiledikleri bu özerklik düzeyi şaşırtıcıdır. Bu noktada öğretmenlerin öğretim programını öğrenci gereksinimlerine göre düzenlemede, konu seçiminde, öğretim programına eklemeler ve eksiltmeler yapmada, ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanmada sınırlayıcı mevzuata karşın özerk davranışlar sergileyebildikleri görülmektedir. Bu durumun sebebi, her ne kadar sistemdeki kısıtlamalar öğretmenleri tek tip uygulamalar yapmaya yönlendirse de, öğretmenlerin sorumluluk alarak öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek şekilde programı düzenlemesi ve ders kitaplarını seçmesi olabilir. Garvin de (2007) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu araştırmaya göre öğretmenler, özerkliklerini en çok kısıtlayan etmenin öğretim programları olduğunu belirtmişlerdir. Ancak buna rağmen öğretmenler istediklerinde öğrencilerin gereksinimlerine göre öğretim programını düzenlediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin en az özerklik davranışları sergiledikleri boyut ise mesleki gelişim özerkliğidir. Öğretmenler, mesleki gelişimleri üzerinde diğer özerklik alanlarına göre daha az söz sahibi olduklarını düşünmektedir. Öğretmenlerin alanı ile ilgili bilimsel toplantılara katılabilmesi, katılacakları hizmet içi eğitimlerin yerini, zamanını ve eğitimcilerini seçebilmesi mesleki gelişim özerkliği içerisinde yer almaktadır. Türkiye’de hizmet içi eğitimlerin,

merkezi olarak planlanması bu bulgunun bir sebebi olabilir. Bu bulgunun diğer bir nedeni öğretmenlere kariyerlerinde ilerleme fırsatının yeterince verilmemesi olabilir. MEB tarafından 2005 yılında yayımlanan “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” ile öğretmenlikte adaylık eğitiminden sonra *öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen* olmak üzere üç kariyer basamağı oluşturulmuştur. Merkezi bir sınav öngören bu yönetmelik halen yürürlükte olmasına rağmen uygulanmamaktadır. Öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemesinin sınav yerine performansa dayalı olması ve her yıl düzenli olarak uygulanması, öğretmenleri mesleki gelişim konusunda daha duyarlı olmaya ve özerk davranışlar sergilemeye yönlendirebilir.

Öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve genel özerkliği davranışları *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Çolak’ın (2016) okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri; Pearson ve Hall’un (1993) ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmalara göre de öğretmen özerkliği ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği davranışları *okul türü* değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamakta; öğretim süreci özerkliği ve genel özerklik davranışları ise farklılaşmaktadır. İlkokullarda görev yapan öğretmenler, lise ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla öğretim süreci özerkliği ve genel özerklik davranışları sergilemektedir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenler, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla genel özerklik davranışları sergilemektedir. Moomaw da (2005) çalışmasında öğretmen özerkliğinin okul türüne göre değiştiğini ve bu araştırmanın bulgularından farklı olarak lise öğretmenlerinin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinden daha fazla genel özerklik sergilediğini belirlemiştir. İlkokul öğretmenlerinin daha küçük yaşlardaki öğrencilerle çalışması ve bu öğrencilerin ilgilerini öğretim sürecine yansıtmak durumunda olmaları daha fazla özerk davranışlar sergilemelerinin bir nedeni olabilir. Bu durumun diğer bir nedeni ise ilkokullarda akademik kaygının diğer okul türlerinden daha az olması olabilir. Çünkü Türkiye’de ilkokulun ilk üç sınıfında öğrencilere yazılı sınavlar uygulanmamakta ve öğrencilerin başarısı notla değerlendirilmemektedir.

Öğretmenlerin öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği davranışları *kadem* değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamakta; öğretme süreci özerkliği ve genel özerklik ile ilgili görüşleri ise farklılaşmaktadır. 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla öğretme süreci özerkliği ve genel özerklik davranışları sergilemektedir. Çolak (2016) araştırmasında 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden öğretim programında daha fazla özerklik davranışları sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Şakar (2013) ise araştırmasında 24 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 ve 6-11 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha fazla özerkliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında okulda ve öğrencilerde değişim yaratacağını düşünerek mesleğe başlaması, kıdemi daha az öğretmenlerin öğretme sürecinde ve genel olarak daha fazla özerklik sergilemesinin neden olabilir. Ancak mesleğin ortalarına geldikçe özerk davranışlarının karşısında okul yöneticileri, veliler veya sınırlayıcı mevzuat nedeniyle bazı engellerle karşılaşması bu davranışlarının azalmasına neden olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumları orta düzeydedir. Öğretmenler en fazla çalışma arkadaşlarını tanıma ve yardım etme fırsatının olmasından, iş arkadaşları ile kurdukları iletişimden doyum elde ederken; aldıkları maaşın azlığı ve adaletli olmayışı, yükselme ve kişisel gelişme olanaklarının sınırlılığı iş doyum düzeylerini azaltmaktadır. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Çevik, 2010; Günbayı ve Toprak, 2010). Öğretmenlerin meslektaşlarıyla kurdukları yakın ilişkiler, öğretmenleri bir arada çalışma ve birbirlerine destek olma konusunda cesaretlendirerek yüksek iş doyumunu sağlamasına neden olmaktadır (Rudolph, 2006; Skinner, 2008). Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen bu içsel etmenlerin örgütsel bağlılıklarını da arttıracığı belirtilmektedir (Zeinabadi, 2010). Bu çalışmada da öğretmenlere en fazla içsel etmenlerin doyum sağladığı görülmektedir. Öğretmenlerinin iş doyumunun yüksek veya düşük olması öğretmenlerin işe ilişkin tutumlarını, dolayısıyla okulun performansını etkileyebilmektedir. İş doyumunu yüksek olan öğretmenler, çalışmalarında daha istekli verimli ve etkili olabilirler. Okula olan katkılarının karşılığını alamadığını düşünen öğretmenler ise işin

gereklerini en alt düzeyde ve isteksizce yapmaktadırlar (Altinkurt ve Yılmaz, 2012).

Öğretmenlerin iş doyumları *cinsiyet* ve *okul türü* değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Crossman ve Harris'in (2006) ortaokul öğretmenleri; Taşdan ve Tiryaki'nin (2008) ilköğretim okulu öğretmenleri; Altinkurt ve Yılmaz'ın (2014) okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yaptıkları araştırmalarda da öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Alanyazında okul türüne göre iş doyumunun farklılaştığına (Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Perie ve Baker, 1997) ilişkin araştırma sonuçlarının yanında, fark olmayan araştırmalar da (Telef, 2011) vardır. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri *kıdem* değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyumları, 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksektir. Alanyazında bu bulgu ile örtüşen çalışmalar bulunmaktadır. Karataş ve Güleş'in (2010), Skinner'in (2008) ve Perie ve Baker'ın (1997) çalışmalarında da kıdemi daha az olan öğretmenlerin iş doyumları daha yüksektir. Alanyazında farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Yılmaz'ın (2012); Crossman ve Harris'in (2006); Altinkurt ve Yılmaz'ın (2014) yaptıkları çalışmalarda kıdeme göre çalışanların iş doyum düzeyleri farklılaşmamaktadır. Daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin iş doyumlarının daha fazla olmasının nedeni ilk yıllarda meslekte beklenenin fazla olmasından ve mesleğin ilk yıllardaki heves ve heyecanlarından kaynaklanabilir. Bu araştırmanın özerklik konusundaki bulguları da bu bulguyu destekler niteliktedir. 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim süreci ve genel özerklik davranışları da 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazladır.

Araştırmanın son amacı, öğretmenlerin özerklik davranışlarının iş doyumunu yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Mesleki iletişim özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif ve orta; mesleki gelişim özerkliği, öğretim süreci özerkliği ve öğretim program özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Regresyon analizi sonucuna göre mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği, öğretmenlerin iş doyumunun

önemli yordayıcılarıdır. Öğretmenlerin özerklik davranışları iş doyumlarının yaklaşık sekizde birini açıklamaktadır. Alanyazında da daha fazla özerkliğe sahip olan öğretmenlerin iş doyumlarının da daha yüksek olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Kim ve Loadman, 1994; Pearson ve Moomaw, 2005; Perie ve Baker, 1997; Sentovich, 2004). Bu araştırmaya göre de öğretmenlerin mesleki gelişim ve mesleki iletişimlerinde özerk davranışlar sergilemeleri iş doyumlarını arttırmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin yöneticilerle, meslektaşlarıyla ve velilerle kendilerini baskı altında hissetmeden özgürce iletişim kurabilmeleri de iş doyumlarını arttıracaktır. Benzer şekilde Rudolph (2006) araştırmasında, öğretmenlerin yöneticilerle ve meslektaşlarıyla özgür bir şekilde konuşabilmesinin ve görüşlerine değer verilmesinin iş doyumlarını arttırdığını belirtmektedir. Aynı zamanda yapılacak düzenlemelerle öğretmenlerin mesleki gelişimlerini planlamada özgür seçimler yapabilmesini; katılacakları hizmetiçi eğitimlerin konusunu, yerini ve zamanını seçebilmelerini sağlamak da iş doyumlarını arttıracaktır.



### Kaynakça

- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Ortaöğretim okullarında değerlerle yönetim, örgütsel adalet ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 50-68.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 57-71.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2015). Farklı çalışan tipindeki okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ve iş doyumları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 225-236.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S.,... Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 207-218.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.
- Crossman, A. ve Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(1), 29-46.
- Çevik, N. (2010). *İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki: Muğla ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2016). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Demirkasimoğlu, N. (2010). Defining "teacher professionalism" from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics*. Unpublished Doctoral dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3255863).
- Günbayı, İ. ve Toprak, D. (2010). İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(1), 150-169.
- Hackman, J. R. ve Oldman, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Hall, B. W., Pearson L. C. ve Carroll, D. (1992). Teachers' long-range teaching plans: A discriminant analysis. *Journal of Educational Research*, 85(4), 221-225.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Ingersoll, R. M. ve Alsalam, N. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis* (NCES 97-069). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- İnandı, Y., Tunç, B. ve Uslu, F. (2013). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kariyer engelleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 221-238.

- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Kim, I. ve Loadman, W. (1994). *Predicting teacher job satisfaction*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 383 707).
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-182.
- Locke, E. A. (1975). Personnel attitudes and motivation. *Annual Review of Psychology*, 26, 457-480.
- MEB (2005). Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 25905.
- Montgomery, B. M. ve Prawitz, A. D. (2011). Autonomy in teachers of family and consumer sciences: Factors contributing to educational decision making. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 29(2), 26-37.
- Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: a construct validation of the teacher autonomy scale*. Unpublished doctoral dissertation, The University of West Florida, USA.
- OECD (2011). School autonomy and accountability: Are they related to student performance? *PISA in Focus*, 9, 1-4.
- OECD (2013). PISA 2012 Results: What makes schools successful? *Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- Özer, P. S. ve Urtekin, G. E. (2007). Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumunu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28, 107-125.
- Özkaya, M. O., Yakın, V. ve Ekinci, T. (2008). Stres düzeylerinin çalışanların iş doyumunu üzerine etkisi. Celal Bayar Üniversitesi çalışanları üzerine ampirik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 163-179.
- Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128.
- Pearson, L. C. ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.
- Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Perie, M. Y. ve Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation* (NCES 97-XXX). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction*. Unpublished Doctoral Dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3209981).

- Sentovich, C. (2004). *Teacher satisfaction in public, private, and charter schools: A multi-level analysis*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida, USA.
- Şeşen, H. ve Basım, H. N. (2012). Impact of satisfaction and commitment on teachers' organizational citizenship. *Educational Psychology*, 32(4), 475-491.
- Silah, M. (2002). Sanayi işletmelerinde önemli ve çağdaş bir gereksinim: süreç danışmanlığı uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 143-168.
- Skinner, R. R. (2008). *Autonomy, working conditions, and teacher satisfaction: Does the public charter school bargain make a difference?* Unpublished doctoral dissertation, The George Washington University, USA.
- Smith, R. C. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy. [http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher\\_autonomy.pdf](http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf) adresinden 16.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- Somech, A. ve Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding organizational citizenship behavior in schools: the relation between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, cause, and consequences*. California: Sage.
- Stockard, J. ve Lehman, M. B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: The importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742-771.
- Şakar, S. A. (2013). *Ortaokul ve liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine dair algıları: Sakarya ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Taşdan, M. (2008). *Kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değer, iş doyumunu ve öğretmene mesleki sosyal destek ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Webb, P. T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Ikala*, 12(18), 245-275.
- Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 1-14.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.
- Zeinabadi, H. (2010). Job satisfaction and organizational commitment as antecedents of organizational citizenship behavior (OCB) of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 998-1003.

# Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri, Okullarda Karara Katılım ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişkiler\*

Received/Geliş: 15/04/2017

Accepted/Kabul: 24/11/2017

Esra KARABAĞ KÖSE\*\*

Nezahat GÜÇLÜ\*\*\*

## Öz

Bu araştırmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin liderlik stilleri ve okullarda karara katılım ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmaya ilköğretim okullarında görev yapan toplam 565 öğretmen katılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak; “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği”, “Karara Katılım Ölçeği” ve “Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analizlerle birlikte, korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; liderlik stilleri, karara katılım ve örgütsel öğrenme değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon analizi sonuçları, liderlik stilleri ve karara katılımın örgütsel öğrenmenin anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, yönetsel süreçlerde okulların karar alanlarının genişletilmesi ve karara katılım mekanizmalarının güçlendirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Liderlik stilleri, karara katılım, örgütsel öğrenme

---

\*Bu çalışma Esra KARABAĞ KÖSE tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

\*\*Sorumlu yazar: Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kırıkkale, esrakarabag@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1367-7793

\*\*\*Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, ORCID ID: 0000-0001-5543-0003

## The Relationships between Leadership Styles of School Principals, Participatory Decision Making and Organizational Learning

### Abstract

This study examines the impact of leadership styles and participatory decision making on the organizational learning according to the views of teachers. Using the associational research model, the study included totally 565 teachers employed in primary schools. In the study, “Multi-Factor Leadership Scale”, scale of “Participate in Decision” and “Scale for the Dimensions of Learning Organizations” were used as measurement instruments. As well as descriptive analyses, correlation analysis and multiple regression analysis were used in analysing the data. As a result of the study; it was observed that there were significant relationships between the variables of transformational leadership, transactional leadership, decision making and organizational learning. The results of the regression analysis show that the leadership styles and participatory decision making are both significant predictors of organizational learning. According to results of the study it is recommended to increase the authorisation of the schools and strength participative decision making in the schools.

**Keywords:** Leadership styles, participatory decision making, organizational learning.

## Giriş

Eğitime yapılan yatırımların niteliğe dönüşme düzeyi ile ilgili tartışmalar ve özellikle son on yılda sonuçları eğitim kamuoyunda daha yoğun tartışmalara neden olan TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavlar, eğitim kurumlarını giderek daha rekabetçi bir ortama sürüklemektedir. Ek olarak eğitim kurumlarına yönelik giderek artan toplumsal talepler eğitim süreçlerini ve dolayısıyla okulları daha dinamik bir yapıya zorlamaktadır. Benzeri şekilde gerek okullarda öğrencilere kazandırılması beklenen; bilgi, beceri, tutum ve davranışların ve gerekse bu kazanımları sağlamak üzere kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerini ilgilendiren pedagoji ve psikoloji gibi alanlardaki bilgilerin hızlı değişimi, okulları yeni öğrenmelere zorlamaktadır. Bu çerçevede okul düzeyinde örgütsel öğrenme olgusunun giderek daha fazla önem kazandığı söylenebilir. Okulların yeni öğrenme zorunlukları ile başa çıkmak üzere yönetsel süreçlerini; liderlik ve karara katılım gibi konular bağlamında nasıl biçimlendirmeleri gerektiği, bu çalışmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma, okullarda liderlik, karara katılım ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkileri incelemektedir.

Örgütlerin karşı karşıya kaldıkları yeni koşullara göre yeni iş yapma biçimleri geliştirebilme kapasitesi ile ilgili olan örgütsel öğrenme, örgütlerin çevresel değişime uyum sağlayabilmeleri için bir zorunluluk olarak görülmektedir (Garvin, 1993; Pfeffer, 1999; Senge 2006). Literatürdeki örgütsel öğrenme tanımları incelendiğinde, örgütsel öğrenmenin, örgüt çevre ilişkileri, değişen şartlara uyum ve değişim kapasitesi, bilgi işleme, üretme ve kullanma kapasitesi, örgütsel etkililikteki artış düzeyi, iletişim düzeyinin gücü gibi bağlamlarda tanımlandığı görülmektedir. Güçlü bir iletişim kapasitesine sahip olan öğrenen örgütler, kurumsal ve bireysel düzeyde öğrenmeyi ve insan kaynağının gelişimini ön plana almaktadırlar (Koçel, 2003, Özden, 2005). Öğrenen örgütlerde ortak bir kurum vizyonunun oluşturulması ve kurumun birlikte öğrenme kapasitesi önem taşımaktadır (Senge, 2006). Birlikte öğrenme sürecinde örgütün; bilginin üretimi, paylaşılması ve kullanımı açısından güçlü araçlara sahip olması gerekmektedir. Örgütsel öğrenme, özellikle hızlı değişim dönemlerinde kurumların varlıklarını ve misyonlarını sürdürebilmeleri için vazgeçilmez bir gerekliliktir (Akgün, Keskin ve Günsel, 2009). Örgütsel öğrenmenin; tükenmişlik ve özyeterlik (Yavaş, 2012), liderlik (Hannah and Lester, 2009; Hsiao and Chang, 2011; Silins ve Mulford, 2004) örgütsel bağlılık, iş

doyumunu ve motivasyonu (Balay, 2012; Egan, Yang ve Bartlett, 2004; Erdem ve Uçar, 2013; Tibet, 2015), örgütsel performans (Kumar, 2005; Lopez, Peon ve Ordas, 2005) gibi çok sayıda değişkenle ilişkileri bakımından farklı araştırmalara konu edilmesi ve bu alanda oluşan geniş literatür, kavramın örgütler açısından önemini göstermektedir.

Örgütlerde karar süreçlerinin bilginin alınması değerlendirilmesi ve kullanılması açısından kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın bir diğer boyutunu oluşturan karar süreçleri, klasik yönetim teorilerinden bu yana yönetim süreçlerinin ayrılmayan bir parçası olarak tüm kuramcılarının üzerinde önemle durduğu bir kavramdır. Fayol, Urwick ve Gulick gibi teorisyenler tarafından; planlama, organize etme, kumanda etme, eşgüdümleme, kontrol etme gibi süreçlerle tanımlanan yönetim süreçleri arasında, özellikle planlama bağlamında karar üzerinde durulmuştur. Örgütlerde yönetimin esası (Aydın 2005) ve yönetim sürecinin kalbi olarak (Bursalıoğlu, 2002) tanımlanan karar verme, yönetimin niteliğini belirleyen en önemli süreçlerden birisidir. Yönetim bilimine yönelik alan yazın incelendiğinde, karar verme süreci ile ilgili; bir eyleme yol açan çeşitli alternatifler arasından birini seçme (Can, 2005; Tortop vd., 1999), bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanını seçme (Aydın, 2005; Tosun, 1992), belirli bir başlangıç noktası olan ve buradan itibaren değişik iş, faaliyet veya düşüncelerin birbirini izlediği ve sonunda bir tercihin yapılması ile sonuçlanan bir işler topluluğu (Koçel, 2003) vb. çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlara bakıldığında, seçme ve tercih etmenin karar verme kavramının odağında yer aldığı görülmektedir. Yönetim sürecinin tüm diğer basamakları, karar verme ile ilişkilidir (McCamy, 1947) ve sorun çözme sürecinin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 2002). Demokratik bir örgütte, alınan kararlardan etkilenen bireylerin karar alma sürecinde de yer almaları gerekmektedir. Karar vermeye katılımın sağlanması ile birlikte daha sağlıklı kararlar verilebilir. Öte yandan karara katılma örgüt üyelerinin örgütsel ve kurumsal amaç ve programlarla özdeşleşmelerine yardım eder (Aydın, 2005). Bursalıoğlu'na (2002) göre, kararlara katılma, bireylerin ya da grupların bir araya gelmesi değil, bunların birbirini etkileyecek yapıda bütünleşmesidir. Hoy ve Miskel (2010), eğitim örgütlerinde öğretmenlerin karara katılması konusunda, alanyazında yapılmış çalışmaların ve teorilerin sağladığı bilgi birikimine bağlı olarak ulaşılan bazı genellemeler olduğunu ileri

sürmektedir. Buna göre; politika oluşturulmasına katkıda bulunma fırsatının, öğretmenlerin morali ve okul ile ilgili çalışmalarda gösterdikleri çabalar üzerinde önemli olduğu, karara katılmanın öğretmenlerin bireysel olarak mesleki doyumunu olumlu olarak etkidiği, öğretmenlerin kendilerine karar verme sürecinde söz hakkı tanıyan müdürleri tercih ettikleri, kararlar astlarca kabul edilmediği zaman ya da kararın niteliği düşük olduğu zaman başarısızlıkla sonuçlanacağı, öğretmenlerin her karara katılma gibi bir beklentileri olmadığı, karar sürecine katılımın fazla düşük ya da yüksek olduğu durumların zararlı etkileri olabileceği, öğretmen ve yöneticilerin her ikisinin de karar vermedeki rolleri ve fonksiyonları problemin durumuna göre değişebilir olması gerektiği söylenebilir. Alan yazındaki çalışmalar, karar süreçlerinin; bireysel ve kurumsal performans (Köse, 2017; Par, 2017), psikolojik ve bilişsel süreçler, dijital teknolojiler (Balkan, 2016; Taşkın, 2016) stratejik yönetim (Özdemir, 2016), öz yeterlik algıları (Yalçın, 2016), iş doyumu (Özdoğan, 2012), liderlik stilleri (Hariri, Monypenny ve Prideaux, 2014) gibi birçok farklı değişkenle ilişkileri bakımından çok sayıda güncel araştırmaya konu edildiğini göstermektedir.

Örgütlerde karar süreçlerinin işleyişinde ve örgütün öğrenme kapasitesinin artırılmasında temel belirleyici faktörlerden birisi liderlik olgusudur. Alanyazında en fazla çalışılan liderlik teorilerinden birisi Bass ve Avolio (1990) tarafından kavramsallaştırılan liderlik stilleri çerçevesidir. Buna göre, örgütlerde temel olarak dönüşümcü liderlik ve işlemci liderlik olmak üzere iki farklı ve birbirine karşıt liderlik stili olabilmektedir. Dönüşümcü liderler, yeni durum ve olgular karşısında örgütün güçlü ve inisiyatif sahibi, yenilikçi ve değişim kapasitesi yüksek olmasını sağlamaktadır. İşlemci liderler ise daha çok değişime kapalı ve var olan durumu yani statükoyu sürdürme eğilimindedirler. Bu bağlamda özellikle dönüşümcü liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme süreçlerinin ilişkili olduğu düşünülebilir. Örgütsel öğrenme bağlamında, liderlik ve karara katılım arasındaki ilişkilerin incelenmesi, kurumsal yapılarda yeni yönetim anlayışlarının hayata geçirilebilmesini sağlayacak stratejilerin belirlenebilmesi için önemli görülmelidir. Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesinin temel koşullarından görülen iletişim ve vizyon paylaşımı gibi unsurlar (Senge, 2006), örgüt içinde güçlü bir katılımcı ve paylaşımcı ortamın gerekliliğini öne çıkarmaktadır. Bu çerçevede çok sesli, katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı ile tüm çalışanların kurumsal süreçlere etkin



katılımını sağlayacak bir liderlik yaklaşımı etkili olabilir. Alanyazın incelendiğinde, liderlik stillerinin karar verme süreçleri ile ilişkileri bakımından bazı araştırmalara konu edildiği görülmektedir (Aieman, 2013; Hariri, Monypenny ve Prideaux, 2016; Hariri vd. 2014).

Araştırmanın problem durumunu oluşturan ve yukarıda özet olarak sunulan kavramsal çerçeve, örgütsel öğrenme üzerinde karara katılım ve liderlik stillerinin anlamlı birer açıklayıcı olabileceğine işaret etmektedir. Bu kuramsal temeller üzerine yapılandırılmış olan araştırmanın temel amacı, ilköğretim kurumu öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarda; liderlik stilleri, karara katılım ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu çerçevede öğretmen görüşlerine göre; okul yöneticilerinin liderlik stillerini, öğretmenlerin karara katılım düzeyini ve örgütsel öğrenme düzeyini belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler ile liderlik stillerinin ve karara katılım düzeyinin örgütsel öğrenme düzeyini ne ölçüde açıkladığını değerlendirmek hedeflenmiştir.

## Yöntem

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, karara katılım ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkilerin incelendiği bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Çankırı il ve ilçe merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim kurumlarında, 2012-2013 öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Okul ve kurumların coğrafi dağılımlarının oldukça geniş olması nedeni ile dönüt sayısının düşük olma riskini azaltmak amacı ile araştırmada örneklem alma yoluna gidilmeyerek evrenin tamamı üzerinde çalışılmış, araştırmanın evreni çalışma evreni olarak kabul edilmiştir. Buna göre, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Çankırı'da bulunan 121 ilköğretim kurumunda görev yapan 1.171 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında, 805 öğretmene anket dağıtılmış ve 591 öğretmenden dönüt alınmıştır. Geri dönen 591 anketin yönergeye uygun olarak doldurulan 565'i istatistiksel analize tabi tutulmuştur.

Örneklem grubunun demografik yapısı incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin; % 59'unun kadın, % 41'inin erkek öğretmenlerden oluştuğu, % 90'ının lisans, % 6'sının önlisans ve % 3'ünün lisansüstü eğitim almış oldukları, % 49'unun branş öğretmeni, % 44'ünün sınıf öğretmeni ve

% 7'sinin okulöncesi öğretmeni oldukları, % 39'unun 1-5 yıl, % 24'ünün 6-10 yıl, % 13'ünün 11-15 yıl, % 11'inin 16-20 yıl, % 13'ünün 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Demografik veriler incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir bölümünün kıdem olarak henüz mesleğin başlarında ve lisans mezunu oldukları, lisansüstü eğitim alma oranının ise oldukça düşük olduğu görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada; Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği, Karara Katılım Ölçeği ve Çok Faktörlü Liderlik Anketi olmak üzere üç ölçme aracı kullanılmıştır.

Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği: Örgütsel öğrenmeyi belirlemek amacı ile Marsick ve Watkins (1997) tarafından geliştirilen 21 maddelik beşli likert tipinde hazırlanmış “Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği” kullanılmıştır. Türkçe'ye ve eğitim kurumlarına uyarlama çalışması yapılan ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması için basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 15 okulda görev yapmakta olan 325 öğretmenin katılımıyla ön uygulama yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi için veri yapısının uygunluğu test etmek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testinde KMO değerinin .96 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Bartlett küresellik testi sonuçları anlamlı bulunmuştur. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir. Tek faktörün açıklamış olduğu varyans % 59.51 ve özdeğer 12.496 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizi çalışmaları kapsamında; iç tutarlılık katsayısı .97 ve madde toplam korelasyon katsayıları .68 ile .82 arasında hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilirliğin bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen tek faktörlü yapının uyum iyiliğini incelemek üzere doğrulayıcı faktör analizi (CFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile belirlenen uyum iyiliği değerleri ( $\chi^2/sd= 2,744$ ; GFI = .86; RMSEA = .07; CFI=.94; AGFI=.82; NFI= .91) incelendiğinde model uyumunun iyi olduğu görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Karara Katılım Ölçeği: Karara katılım düzeyini belirlemek amacıyla, ilk kez Wroom (1959) tarafından geliştirilen, sonrasında başka araştırmacılar (Allen, 2010; Siegel ve Ruh, 1973) tarafından geliştirilerek kullanılan, beşli Likert tipindeki “Karara Katılım Ölçeği” kullanılmıştır. Tek boyut ve beş

maddeden oluşan ölçek, Türkçe'ye ve eğitim alanına araştırmacı tarafından uyarlanmış ve ölçeğe sonradan bir soru eklenmiştir. Karara Katılım Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması için 325 öğretmen ile ön uygulama yapılmıştır. Karara Katılım Ölçeğinin Güvenirlik Analizi için Cronbach-Alfa katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının ,589 ile ,705 arasında değiştiği, ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayısının ise ( $\alpha=.86$ ) olduğu görülmüştür. Bu değerler ölçeğin güvenilirliğinin bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir. Karara Katılım Ölçeği'nin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi için veri yapısının uygunluğu test etmek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testinde KMO değerinin ,79 olduğu belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tek faktörün açıkladığı varyans % 59,432 ve özdeğer 3,566 olarak belirlenmiştir. Faktör yapısının uyum iyiliğini incelemek üzere doğrulayıcı faktör analizi (CFA) yapılmış ve tek faktörlü yapının kabul edilebilir bir model uyumu gösterdiği ( $\chi^2/sd= 3,671$ ; GFI = .97; RMSEA = .07; CFI=.97; AGFI=.91; NFI= .96) bulunmuştur.

Çok Faktörlü Liderlik Anketi (ÇFLA): Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilen ölçek, yöneticilerin dönüşümcü ve işlemci liderlik stillerinin belirlemeyi amaçlayan 36 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert biçiminde hazırlanan ölçme aracı, Türkiye'de eğitim alanında birçok araştırmacı (Cemaloğlu, 2007a, 2007b, 2007c; Karip, 1998; Korkmaz, 2005, 2007, 2008; Kurt, 2009; Okçu, 2011) tarafından kullanılarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada Kurt (2009) tarafından uyarlanması yapılan ölçek kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları dönüşümcü liderlik için ( $\alpha=.95$ ) ve işlemci liderlik için ( $\alpha=.72$ ) olarak belirlenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde betimsel istatistikler, korelasyon ve çoklu regresyon analizleri kullanılmış, analizler SPSS 15 paket programı ile yapılmıştır. Değişkenlerin gözlenme düzeyini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla ise Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı

(r) hesaplanmıştır. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

### Bulgular

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, karara katılım ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkileri incelemek üzere korelasyon analizi yapılmıştır. Söz konusu değişkenlere ait betimsel istatistikler ile değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Liderlik stilleri, karara katılım ve örgütsel öğrenme değişkenleri arasındaki ilişkiler

Değişkenler	1	2	3	$\bar{X}$	SS
1. Dönüşümcü Liderlik				4.03	.67
2. İşlemci Liderlik	-.45*			2.40	.58
3. Karara Katılım	.61*	-.31*		3.90	.65
4. Örgütsel Öğrenme	.81*	-.37*	.68*	3.91	.70

N=526 \* p<.01

Tablo 1 incelendiğinde, liderlik stilleri bakımından dönüşümcü liderliğin işlemci liderliğe göre daha yüksek düzeyde gözlemlendiği, karara katılım ve örgütsel öğrenme düzeylerinin yakın olduğu görülmektedir. Değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde, liderlik stilleri, karara katılım ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkilerin pozitif ya da negatif yönde anlamlı olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderlik ile karara katılım ( $r = .61$ ;  $p < .01$ ) ve örgütsel öğrenme ( $r = .81$ ;  $p < .01$ ) arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Karara katılım ile örgütsel öğrenme arasında ( $r = .68$ ;  $p < .01$ ) pozitif yönde ve anlamlı, işlemci liderlik ile örgütsel öğrenme arasında ise ( $r = -.37$ ;  $p < .01$ ) negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İşlemci liderliğin karara katılım ile ilişkisi ( $r = -.31$   $p < 0.01$ ) negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur. Değişkenler arasındaki en güçlü ilişkilerin, dönüşümcü liderlik ve örgütsel öğrenme ile karara katılım ve örgütsel öğrenme arasında olduğu görülmektedir.

Liderlik stilleri ve karara katılımın örgütsel öğrenmeyi yordama düzeyini belirlemek amacı ile çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmektedir.

**Tablo 2.** Örgütsel öğrenmenin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Yordayıcılar	B	Standart Hata	$\beta$	T	P
(Sabit)	,295	,169		1,740	,082
Dönüşümcü Liderlik	,635	,032	,624	19,753	,000
İşlemci Liderlik	- ,025	,032	-,021	-,779	,436
Karara Katılım	,288	,034	,259	8,538	,000
R = ,809	R <sup>2</sup> = 0,655				
F(3, 561) = 355,596	p = ,000				

Analiz sonuçları, dönüşümcü liderlik ve karara katılımın örgütsel öğrenme ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir (R= 0,809, R<sup>2</sup>= 0,655, p<,000). Liderlik stilleri ve karara katılım birlikte örgütsel öğrenmedeki değişimin % 66'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre ( $\beta$ ) yordayıcı değişkenlerin örgütsel öğrenme üzerindeki etkisinin önem sırasına göre, dönüşümcü liderlik, karara katılım ve işlemci liderlik olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları, dönüşümcü liderlik ve karara katılım değişkenlerinin örgütsel öğrenmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu, işlemci liderlik değişkeninin etki düzeyinin ise anlamlı olmadığını göstermektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulguları, dönüşümcü liderlik ile karara katılım ve örgütsel öğrenme arasında da pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre, dönüşümcü liderlik, karara katılım düzeyi ve örgütsel öğrenme düzeyleri birlikte artış göstermektedir. Diğer taraftan işlemci liderlik ile karara katılım ve örgütsel öğrenme düzeyi arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bulgular, dönüşümcü liderliğin aynı zamanda örgütsel öğrenmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Dönüşümcü liderliğin örgütsel öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini doğrulayan geniş bir alanyazın bulunmaktadır (Dibbon, 1999; Hsiao and Chang, 2011; Johnson, 2002; İmran, İlyas, Aslam ve Rahman, 2016; Kurland, Hilla ve Lazarowitz, 2010). Dibbon'a (1999) göre liderlerin çalışanlar ile birlikte öğrenerek model olmaları

gerekmektedir. Kale (2003) dönüşümcü liderlerin örgüt üyelerinin yansıtıcı ve eleştirel düşüncelerini, motive olmalarını amaçladıklarını, yüksek performans beklentisiyle paylaşılan normları ve inançları inşa ettiklerini, karar verme süreçlerine geniş katılıma izin veren örgüt yapısını oluşturabildiklerini ve tüm bunların örgütsel öğrenme için önemli sonuçlar doğurduğunu ifade etmektedir.

Araştırma bulgularına göre, dönüşümcü liderliğin karara katılma ile ilişkisinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları gösterme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin karara katılma düzeyi de artmaktadır. Yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin karara katılım düzeyi arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğunu bulgusunu desteklemekte ve dönüşümcü okul yöneticilerinin karara katılımı arttığını ortaya koymaktadır (Copeland, 1997; İlmez, 2010; Oğuz, 2008). Diğer taraftan işlemci liderlik davranışlarının karara katılma ile ilişkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir. Hem dönüşümcü hem de işlemci liderler taktik değişimleri ile ilgili kararlarda birbirleri ile ilgilidirler ancak işlemci liderler stratejik olmayan karar alımında bağımlı değillerdir. İşlemci liderler öncelikle örgütsel yapı ile ilgilidirler ve daha çok çalışanların katılımı olmadan organizasyonun işlerinin yürütülmesi ile ilgilenirler (Copeland, 1997). Aynı şekilde Bogosian (2012) da otokratik liderlerin, son kararın liderde olduğu kabulünden hareketle, fikirleri kabul etmede sınırlı düşünceye sahip olduklarını, demokratik liderlerin ise, karara katılma aşamasında fikirlerini dayatmadıklarını, karar vermeye önderlik ettiklerini, bunu yaparken de diyalog ve fikir paylaşımını cesaretlendirdiklerini ifade etmiştir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin karara katılımı ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ve karara katılım düzeyinin örgütsel öğrenmenin anlamlı bir açıklayıcısı olduğunu göstermektedir. Buna göre, okullarda dönüşümcü liderliğin ve karara katılım düzeyinin artışı örgütsel öğrenme düzeyinde de artış meydana getirmektedir. Chiva ve Alegre (2009) örgütlerdeki iletişim ve etkileşimlerin karara katılım ile desteklenmesi gerektiğini belirterek örgütlerde; iletişim, etkileşim ve karara katılımın örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Özdemir ve Cemaloğlu'na (2000) göre, öğretmenlerin karara katılımı

okullardaki örgütsel öğrenme sürecini desteklemekte, karara katılımın öğretmenlere sağladığı kişisel doyum, bireysel amaçlar ile örgütsel amaçların dengelemesini sağlamaktadır. Senge'ye (2007) göre örgütlerdeki temel öğrenme yetersizliklerinden birisi yöneticilerin her şeyin en iyisini bileceği varsayımının hakim olduğu bir kurumsal kültürdür. Böyle bir kurumsal yapı, karara katılımın düşük olacağı bir kurumsal kültür üretecektir. Dolayısıyla karara katılımın kurumda öğrenme yetersizliğini ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu değerlendirmeler çerçevesinde, araştırma sonuçlarına dayalı olarak, okulların örgütsel öğrenme düzeyini güçlendirmek için; okul yöneticilerini yetiştirme, atama ve değerlendirme süreçlerinde dönüşümcü liderlik becerilerinin dikkate alınması, yönetsel süreçlerde okulların karar alanlarının genişletilmesi ve karara katılım mekanizmalarının güçlendirilmesi önerilmektedir.

## Kaynakça

- Aieman, A. A. (2013). The Relationship between Decision Making Styles and Leadership Styles among Public Schools Principals. *International Education Studies*, 6 (7), 100-110.
- Akgün, A.E., Keskin H., Günsel, A. (2009). Bilgi Yönetimi ve Öğrenen Örgütler, Ankara: Efil Yayınevi.
- Aydın, M. (2005). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Balay, R. (2012). Effect of Learning Organization Perception to the Organizational Commitment: A Comparison between Private and Public University. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (4), 2474-2486
- Balkan, D. (2016). *İşletmeler için Yeni Bir Performans Ölçüm Sistemi Tasarımı ve Web Tabanlı Karar Destek Sistemi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership learning to share vision. *Organizational Dynamics*, 18 (3), 19-31.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1995). *MLQ-Multifactor Leadership Questionnaire*. California: Mind Garden.
- Bogosian, R. (2012). *Engaging Organizational Voice: A Phenomenological Study of Employees' Lived Experiences of Silence in Work Group Settings*. Yayınlanmamış doktora tezi, The George Washington Üniversitesi, Washington.
- Bursalioğlu, Z. (2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, H. (2005). Organizasyon ve Yönetim. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cemaloğlu, N. (2007a). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Cemaloğlu, N. (2007b). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Örgüt Sağlığı Üzerindeki Etkisi. *TSA*, 11(2), 165-194.
- Cemaloğlu, N. (2007c). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Yıldırma Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.
- Chiva, R. And Alegre, J. (2009). Organizational Learning Capability and Job Satisfaction: An Empirical Assessment In The Ceramic Tile Industry *British Journal of Management* 20 (3), 323-340
- Cihangiroğlu, N.(2009). *Örgütsel Bağlılığın Belirleyicileri Olarak Örgütsel Adalet ve Kararlara Katılım*, Yayınlanmamış doktora tezi,, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Copeland, J. A. (1997). *Transformational leadership and participation in decision-making in public schools*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,. The University of New Brunswick.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.



- Dibbon, D.C. (1999). Atesting The organizational learning capacity of schools. Department of Theory and Policy Studies in Education, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Toronto Üniversitesi.
- Egan, T. M., Yang, B., & Bartlett, K. R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15 (3), 279–301. DOI:10.1002/hrdq.1104
- Erdem, M., Uçar, İ.H. (2013). Learning Organization Perceptions in Elementary Education in terms of Teachers and the Effect of Learning Organization on Organizational Commitment. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1527-1534.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 75-85.
- Hannah, S. and Lester, P. (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The Leadership Quarterly*, 20, 34-48.
- Hariri, H. Monypenny, R and Prideaux, M. (2016). Teacher-perceived principal leadership styles, decision-making styles and job satisfaction: how congruent are data from Indonesia with the Anglophile and Western literature? *School Leadership & Management*, 36 (1), 41-62. DOI: 13632434.2016.1160210
- Hariri, H. Monypenny, R and Prideaux, M. (2014). Leadership Styles and Decision-Making Styles in an Indonesian School Context. *School Leadership & Management*, 34 (3), 284-298. DOI: 13632434.2013.849678
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi-teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hsiao, H.C., Chang, J.C. (2011) The role of organizational learning in transformational leadership and organizational innovation. *Asia Pacific Education Review*, 12, 621–631 DOI 10.1007/s12564-011-9165-x.
- İlmez, M. (2010). *Bir Kamu Kurumundaki Görevli Yöneticilerin Ve Çalışanların Liderlik Stilleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ufuk üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İmran, M.K., İlyas, M., Aslam, U. And Rahman, U.U. (2016). Organizational learning through transformational leadership, *The Learning Organization*, 23 (4), 232-248. DOI: 10.1108/TLO-09-2015-0053
- Johnson, J. R. (2002). Leading the learning organization: portrait of four leaders. *Leadership and Organization Development Journal*, 23 (5), 241-249.
- Kale, M. (2003). *Liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. (9. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Kurland, H., Hilla Peretz, H. and Lazarowitz, R. H. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision, *Journal of Educational Administration*, 48 (1), 7-30.
- Köse, E. (2017). *Yöneticilerin karar verme yetkinliğinin yönetsel performans üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Kumar, N. (2005). Assessing the learning culture and performance of educational institutions. *Performance Improvement*, 44 (9), 27-32.
- Lopez, S. P., Peon, J. M. M., and Ordas, C. J. V. (2005). Organizational learning as a determining factor in business performance. *The Learning Organization*, 12 (3), 227-245.
- McCamy, J. L. (1947). An analysis of the process of decision-makings. *Public Administration Review*, 7 (1).
- Oğuz, E. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Okçu, V. (2011). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ve Yıldırma Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişkileri İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, A. (2016). Yükseköğretim kurumlarında stratejik yönetim için bulanık karar verme tabanlı balanced scorecard yaklaşımı ve bir model önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 146.
- Özdemir, S., Karadağ, N ve Kılınç, A.Ç. (2013). Öğrenen Örgütlerde Liderlik: Okul Müdürleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14(2), 17-34
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A.
- Özdoğan, M. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile iş motivasyonları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu
- Par, A. (2017). *Satış Yöneticilerinin Liderlik ve Karar Alma Tarzlarının Performanslarına etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Pfeffer, J. (1999). *Güç merkezli yönetim: Örgütlerde politika ve nüfuz*. (Çeviri: Özsayar, E). İstanbul Boyner Holding yayınları.
- Senge, M. P. (2006). *Beşinci disiplin* (Çev. A. İldeniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi.
- Siegel, A, L.,& Ruh, R. A, (1973). Job involvement, participation in decision making, personal background, and job behavior. *Organizational Behavior and Human Performance*, 9, 318-327
- Silins, H. and Mulford, B. (2004). Schools as learning organizations: Effects of teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(3), 443-466.
- Taşcı, D. ve Koç, U. (2007). Örgütsel vatandaşlık davranışı - örgütsel öğrenme değerleri ilişkisi: akademisyenler üzerinde görgül bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 373-382.

- Taşkın, K. (2016). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme İşleminin Dinamik Boyutu*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Bilişim Enstitüsü. Ankara.
- Tibet, B. (2015). *Predictors of Organizational Learning Capability in Primary And Secondary Schools*, Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Tortop, N, İşbir, E.G ve Aykaç, B. (1999). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tosun, K. (1992). *İşletme Yönetimi: Genel Esaslar*, Ankara: Savaş Yayınları.
- Yalçın. M. (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Karar Verme Stilleri ile Arasındaki İlişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yavaş, T. (2012). *Ortaöğretim Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Çaresizlik, Tükenmişlik ve Öz-Yeterlik Algılarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerine Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.

# Okul Öncesi Eğitimi Alanında Çalışan Öğretmenlerin Aile Eğitim Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Durumuna Göre İncelenmesi

Received/Geliş: 16/05/2017  
Accepted/Kabul: 25/10/2017

Gülhan GÜVEN\*  
Vedat BAYRAKTAR\*\*  
Fulya TEMEL\*\*\*

## Öz

Araştırma, okul öncesi kurumda görev yapan öğretmenlerin aile eğitim etkinliklerine yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimleme (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya toplam 830 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlere araştırmacılar tarafından hazırlanan “Aile Eğitim Etkinlikleri Anket”i uygulanmıştır. Anket maddeleri ilgili literatür tarandıktan sonra oluşturulmuştur. Oluşturulan anket maddeleri için farklı üniversitelerde görev yapan yeni eğitim üyesinden uzman görüşü alınmış ve anket maddeleri yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra 120 öğretmenle pilot çalışma yapılmış ve ankete son şekli verilmiştir. Veriler, SPSS 15.00 programında Ki kare ( $\chi^2$ ) yöntemi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ebeveynlere yönelik yapılan eğitim etkinlikleri sıklık düzeyine göre sıralanmıştır. Öğretmenlerin genel olarak kıdem durumuna göre aile eğitim etkinliklerini uygulama sıklıkları sırasıyla; % 50,0 oranında bireysel görüşmeleri 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler; %51,9 oranında eğitim toplantılarını 1-5 yıl oranında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler, %48,7 oranında sınıf içi etkinliklerine katılımı 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ; %54,3 oranında ev ziyaretlerini 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler; %49,8 oranında eğitim panolarını 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ve % 47,5 oranında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin konferansı kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca; kıdem yılı (meslekteki çalışma yılı) 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin kıdem yılı 6-10 yıl ve 11 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre daha yüksek oranda aile eğitim etkinliklerini (bireysel görüşmeler; eğitim toplantıları; eğitim etkinliklerine katılım; ev ziyaretleri; eğitim panoları ve konferans) hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarını uyguladıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen, Aile Eğitim Etkinlikleri

\*Yrd.Doç.Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı, gulhanguven@gmail.com/ ORCID ID: 0000-0002-5714-4916

\*\*Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı, vbayraktar75@gmail.com/ ORCID ID: 0000-0003-1076-4736

\*\*\*Prof.Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı, temel.fulya@gmail.com/ ORCID ID: 0000-0002-5375-3503

## A Study Into Of Preschool Teachers' Views Related To With Family Education Strategies According To Seniority Conditions

### Abstract

The current study was carried out to determine the views of preschool teachers with regard to the application of family education activities. In the study, survey method was used. A total sum of 830 teachers participated in the study. "The Questionnaire of Family Education Activities" was applied to the participant teachers prepared. The items of the questionnaire were formed after reviewing the related literature. Seven instructors at working at different universities were applied for their expert ideas with regard to the items in the questionnaire and the items were rearranged. Following that, a pilot study was carried out with 120 teachers and the questionnaire was finally formed. The data obtained were analyzed in the package program of SPSS 15.00 through chi square ( $X^2$ ) method.

At the end of the study, educational activities that were done by teachers for the parents were given in their frequency order. The methods they mostly applied were as follows: it was found that the frequency of practicing family education activities in terms of teachers' status of experience was in that way respectively teachers with an experience of 1-5 years used individual interviews at the rate of 50.0%; those with an experience of 1-5 years used educational meetings at the rate of 51.9%; those with an experience of 1-5 years used activities in class at the rate of 48.7%; those with an experience of 1-5 years used home visits at the rate of 54.3%; those with an experience of 1-5 years used educational notice boards at the rate of 49.8% and the ones with an experience of 1-5 years used conferences at the rate of 47.5%. In addition, it was also found that the teachers with a working experience of 1-5 applied the stages of preparation, practice and evaluation of family education activities at a higher level compared to the ones with an experience of 6-10 years and 11 years and over.

**Keywords:** Preschool Education, Teacher, Family Education Activities.

## Giriş

Eğitim planlamalarımızda, yapılan yatırımlarımızın ve tüm etkinliklerimizin temel amacı istenilen nitelikte insan yetiştirmektir. Okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde hedeflediğimiz; yaratıcı, üretken, problem çözebilen, analiz, sentez yapabilen özdenetimi gelişmiş, dilini iyi kullanabilen, vatandaşlık ve çevre bilincine ve burada sayamayacağımız daha pek çok özelliğe sahip insan yetiştirmektir.

İstenilen nitelikte insan yetiştirebilmek için ailenin okul öncesi dönemden üniversiteye kadar eğitimin her aşamasında çocuğun eğitimine katılımı zorunluluk haline gelmiştir. Okul çocuğun tüm gelişimini dikkate alarak bütüncül bir yaklaşımla eğitim verirken çocuğun yaşantısında önemli bir yere sahip olan anne ve babaları da bu sürecin içine katmak okulun önemli sorumlulukları içinde yer almaktadır. Okul öncesi eğitimde de en iyi yaklaşım, çocuğu tek başına birey olarak değil, aile ile birlikte ele alan yaklaşımdır. Çünkü ebeveynler; çocukların “ilk ve devamlı öğretmenleridir” ve çocuğun toplumsal yaşamda başarılı olabilmesi için gereklidir (Eğmez, 2008; Temel, 2009; Tezel ve Ersoy, 1999).

Okul öncesi eğitim kurumlarında ailelere yönelik yapılan çalışmalar genel olarak “Aile Katılım Çalışmaları” olarak adlandırılmaktadır. Aile katılımı, okulla anne babalar arasındaki çok boyutluluğa dayalı her türlü iletişim ve etkileşim örüntüsü olarak tanımlanmaktadır (Epstein vd., 2002). Aile katılım çalışmaları yoluyla ailelerin çocuklarının gelişimini takip edebilmeleri, okulun politikası ve programı hakkında bilgi sahibi olabilmeleri ve en önemlisi de çocuğun eğitiminin evde destekleyebilmelerini sağlamaktadır.

Okul öncesi eğitimde aile katılımının en önemli hedefi, eğitimde devamlılığı ve bütünlüğü sağlamaktır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarda kalıcı davranış değişikliklerinin gerçekleşebilmesi, programda planlanan öğrenme yaşantılarının ailede de sürdürülmesi ile mümkün olabilir. Eğitim programı, aileler tarafından desteklenmediği takdirde programın başarıya ulaşması pek mümkün olamamaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002; Eliason ve Jeking, 2003; Eğmez, 2008; Temel, 2008; Tezel ve Ersoy, 1999).

Anne babaların eğitime katılımı, okul ve ev arasındaki devamlılığı sağlamaktadır. Bunun sonucunda da çocuğun okulda kazandığı bilgi ve beceriler evde de pekiştirilmiş olmakta ve eğitimde süreklilik sağlanmış

olmaktadır. Böylece çocuğun toplumsal yaşama uyumu ve başarısı artmaktadır (OBADER, 2013).

Ebeveynlerin ve ailedeki diğer bireylerin, çocuğun bilişsel gelişimi ve başarısı üzerindeki etkisini vurgulayan birçok çalışma bulunmaktadır. Standart zeka testleri ile değerlendirme yapıldığında ebeveyn eğitim programlarının çocuğun bilişsel gelişimini olumlu yönde etkilediği ve çocuğun en az bir yıl gelişimsel ilerleme göstermesini sağladığı görülmektedir. Ayrıca ebeveyn eğitim programları, çocukların dil yeterliliği ve okuldaki davranışlarını olumlu yönde geliştirmede ve bunun yanı sıra ebeveynlerin öğretim stilleri, çocukları ile etkileşimi ve ev koşullarını daha uyarıcı duruma getirmede olumlu değişiklikler yaratmaktadır (George, 2003; Gürşimşek ve diğerleri 2002; Fantuzzo ve diğerleri 2004; Turner, Richards ve Sanders 2007; Vural, 2012).

Okul öncesi dönemde uygulanan programın başarıya ulaşabilmesi için okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin aile eğitim etkinliklerini uygulamaları ile ilgili görüşleri önemlidir. Bu nedenle, bu çalışmada; öğretmenlerin kıdemlerine göre aile eğitim etkinliklerini uygulamaları ile ilgili görüşleri ayrıntılı olarak incelenmiş ve aile eğitim etkinliklerinin planlanması, sıklığı, çeşitliliği, kullanım amaçları, ilkeleri ve içeriklerine değinilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğretmenlerin kıdemlerine aile eğitim etkinliklerini uygulamaları ile ilgili stratejileri, planlama aşamasından başlayarak çeşitliliğini, sıklığını, kullanım şeklini, ilkelerini, içeriklerini ve süreçlerini belirleyerek tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda aile eğitim etkinliklerinin aile katılım programlarında uygulandığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır (Albritton ve Klotz 2003; Gbadomsi, 2003; Işık, 2007; Kaya, 2002; McBride, Rane ve Bea, 2001). Ancak, öğretmenlerin “aile katılımına” ilişkin kavramsal algılarındaki sınırlılıklarının (Hoover Dempsey ve Joan, 2002; Rathbun, ve Hauskin, 2001) araştırma sonuçlarına yansıdığı ve aslında öğretmenlerin ailelerin eğitim programına katılımlarının MEB programında beklenen ve belirtilen düzeyde, olmadığına ilişkin araştırma sonuçları da yer almaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada; aile eğitim etkinliklerinin

ayrıntılına inilmiş, aile eğitim etkinliklerinin planlanması, sıklığı, çeşitliliği, kullanım amaçları, ilkeleri ve içeriklerine değinilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğretmenlerin kıdem yıllarına göre aile eğitim etkinliklerini uygulamaları ile ilgili stratejileri, planlama aşamasından başlayarak çeşitliliğini, sıklığını, kullanım şeklini, ilkelerini, içeriklerini ve süreçlerini belirleyerek tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma; okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin aile eğitim etkinliklerini uygulamalarına ilişkin durumun belirlenmesi amacıyla yapılan bir çalışmadır. Veriler var olan durum üzerinde tespit şeklinde olduğu ve herhangi bir müdahale olmadığı için araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara denir (Büyüköztürk, 2010).

### **Araştırma Grubunun Oluşturulması**

Araştırmada olasılığa dayalı örnekleme yöntemi kullanılmamış olup araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde çalışma gurubu üzerinden araştırma yürütülmüştür (Büyüköztürk, 2010). Çalışma grubuna gönüllü olarak katılan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma kapsamında toplam 7 bölgeden 14 ilde 1500 öğretmene E-Mail yolu ile “Aile Eğitim Etkinlikleri Anketi” gönderilmiş toplam 830 öğretmen anketi cevaplamıştır.

Öğretmenlerin demografik özellikleri şu şekildedir: araştırma örnekleme katılan öğretmenlerin % 95,9’u kadın; % 4,1’i erkektir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri incelendiğinde; % 92,9 lisans mezunu ve %7,1’i ise kız meslek lisesi mezunu (usta öğretici kadrosunda) oldukları belirlenmiştir. Araştırma örnekleme dahil edilen öğretmenlerin % 28,1’i anaokulu ve % 71,9’u ise anasınıfında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin kıdem durumuna bakıldığında; % 50,3’ü 1-5 yıl; % 25,5’i 6-10 yıl; % 24,2’si ise 11 yıl ve üstü görev yapmaktadır.



### **Veri Toplama Araçları**

**Aile Eğitim Stratejileri Anketi:** Anket oluşturulurken literatür taraması yapılmıştır. Anket maddeleri araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinden yedi öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Anket maddeleri uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra pilot çalışma yapılmış ve ankete son şekli verilmiştir. Pilot uygulamadan sonra gönüllük esasına dayalı olarak ilgili öğretmenlerin tarafsız katılımlarını belirtmeleri koşulu ile anket formu öğretmenlere birebir uygulanmıştır. Öğretmenler ankette mevcut olan her bir maddeyi evet veya hayır olarak belirtmeleri istenmiştir. Yurdagül (2005) tarafından yapılan araştırmada kapsam geçerliliği açısından görüş alınan uzman sayısı yedi olduğunda  $\alpha=0,05$  anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlilik oranları (KGO) için minimum değer=0,99 olarak belirtilmiştir. Ankette de yedi kişiden uzman görüşü alındığı için  $\alpha=0,05$  anlamlılık düzeyinde minimum değer=0,99 üstünde olan maddeler ankete dahil edilirken altında olan maddeler anketten çıkarılmıştır. Bu nedenle  $\alpha=0,05$  anlamlılık düzeyinde KGO=0,99 olarak alınmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Verilerin analizinde SPSS 15.00 Paket Programı kullanılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce dağılımların normalliği ve varyansların homojenliği incelenmiştir. Annelerin öğrenim durumuna göre değişkenlerin dağılımı ki kare ( $\chi^2$ ) analizi ile değerlendirilmiştir. Ki-kare ( $\chi^2$ ) istatistiği kategorik değişkenlerin düzeylerine giren birey ya da nesnelerin manidar bir farklılık gösterip göstermediğini test eden bir istatistiktir. Bu çalışmada kullanılan ki-kare istatistiği ise, iki değişken için ki-kare istatistiğidir. Bu teknik iki kategorik ya da biri kategorik diğeri sıralamalı iki değişken arasında manidar bir ilişki olup olmadığını test eder. İki değişken arasında ilişkinin olması, yani  $p<0,05$ , bir değişkenin düzeylerindeki cevapların diğeri değişkenin düzeylerinde farklılaştığını gösterir (Büyüköztürk, 2012).

## Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, analizlerden elde edilen veriler yedi tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin dağılımı

Kidem Yılı	n	%
1-5 Yıl	416	50,1
6-10 Yıl	208	25,0
11 Yıl ve Üstü	206	24,8
<i>TOPLAM</i>	<i>830</i>	<i>100</i>

Tablo 1’de öğretmenlerin mesleki kıdemleri verilmiştir. Araştırma grubuna alınana öğretmenlerin % 50,1’i (n=416) 1-5 yıl; % 25,0’ı (n=208) 6-10 yıl ve % 24,8’i (n=206) 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre uyguladıkları eğitim etkinliklerinin türlerine ilişkin frekans ve yüzdeler (n:830)

MADDELER	KIDEM					
	1-5 YIL		6-10 Yıl		11 Yıl ve Üstü	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Bireysel Görüşme</i>	316	50,0	163	25,8	152	24,0
Eğitim Toplantıları	345	51,9	154	23,1	165	24,8
Sınıf İçi Etkinlikler	317	48,7	177	27,2	156	24,0
Ev ziyaretleri	310	54,3	131	22,9	129	22,6
Eğitim panoları	294	49,8	156	28,2	102	18,4
Konferans	174	47,5	76	20,8	116	31,7

Tablo 2’de, öğretmenlerin ebeveynlere yönelik yaptıkları “aile eğitim etkinlikleri” sıklık düzeyine göre sıralanmıştır. En sık eğitim etkinlikleri sırayla; % 50,0 oranında bireysel görüşmeleri 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler; %51,9 oranında eğitim toplantılarını 1-5 yıl oranında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler, %48,7 oranında sınıf içi etkinliklerine katılımı 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ; %54,3 oranında ev ziyaretlerini 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler; %49,8 oranında eğitim panolarını 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ve % 47,5 oranında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin konferans kullandıkları tespit edilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Bireysel Görüşme uygulamalarına İlişkin Görüşleri

MADDELER	KIDEM						$\chi^2$	P
	1-5 YIL		6-10 Yıl		11 Yıl ve Üstü			
	f	%	f	%	f	%		
<i>Hazırlık aşaması</i>								
Çocukların özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre bireysel görüşme listesi planlarım.	316	70,4	163	71,5	152	70,4	0,102	0,950
Ebeveynlerle bireysel görüşme için uygun saat ve tarihi planlarım	331	73,7	172	75,4	166	76,9	0,806	0,668
Ebeveynlerin talepleri doğrultusunda bireysel görüşme listesini düzenlerim	276	61,5	131	57,5	142	65,7	3,215	0,200
Bireysel görüşme için uygun yer ayarlarım.	301	67,0	157	68,9	161	74,5	3,886	0,143
Görüşme öncesi çocukla ilgili özel notlar alırım	305	67,9	170	74,6	155	71,8	3,403	0,182
Görüşme öncesinde çocuğun anekdot kayıtlarını, gözlem ve gelişimsel değerlendirme formunu hazırlarım	255	56,8	146	64,0	132	61,1	3,536	0,171
<i>Uygulama aşaması</i>								
Bireysel görüşmenin amacını açıklarım..	316	70,4	171	75,0	159	73,6	1,844	0,398
Görüşmenin gizliliğine özen gösteririm	349	77,7	168	73,7	173	80,1	2,702	0,259

Görüşme sırasında ebeveynin çocukla ilgili verdiği bilgileri not alırım	299	66,6	163	71,5	143	66,2	8,323	0,080
Bireysel görüşmenin kesintisiz yapılmasını sağlıyorum.	258	57,5	142	62,3	149	69,0	<b>8,256</b>	<b>0,016</b>
<b>Değerlendirme</b>								
Gerekli olduğu durumlarda ebeveynleri uzman yardımı konusunda yönlendiririm	311	69,3	156	68,4	160	74,1	8,932	0,063
Bireysel görüşme ile ilgili bilgileri arşivlerim.	224	49,9	127	55,7	123	56,9	3,761	0,153

p değeri<0.05

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem yıllarına göre bireysel görüşmenin kesintisiz yapılması konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=8,256$ ;  $p<.05$ ). Kıdem yılı 11 yıl ve üstü olan öğretmenlerin bireysel görüşmenin kesintisiz yapılması konusunda daha duyarlı olduğu görülmektedir. Bireysel görüşmenin hazırlık, uygulama ve değerlendirme maddelerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin kıdem yılına göre bireysel görüşme ile ilgili “görüşmenin kesintisiz yapılması” maddesi haricindeki diğer maddelerde eğitim etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Eğitim Toplantıları Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

MADELER	KIDEM						$\chi^2$	P
	1-5 YIL		6-10 Yıl		11 Yıl ve Üstü			
	f	%	f	%	f	%		
<b>Hazırlık aşaması</b>								
İhtiyaç duydukları konuları belirlerim.	345	76,8	154	67,5	165	76,4	<b>9,901</b>	<b>0,042</b>
Konusunu, yer ve saatini bildiririm.	320	71,3	147	64,5	154	71,3	3,711	0,156
Eğitim dokümanları hazırlarım.	268	59,7	120	52,6	147	68,1	<b>11,00</b>	<b>0,004</b>
Günlük yaşamlarında kullanabilecekleri sorunların çözümüne	253	56,3	117	51,3	127	58,8	2,690	0,261

**Gülhan GÜVEN-Vedat BAYRAKTAR-Fulya TEMEL**  
**Okul Öncesi Eğitimi Alanında Çalışan Öğretmenlerin Aile Eğitim Stratejilerine ilişkin Görüşlerinin**  
**Kıdem Durumuna Göre İncelenmesi**

yönelik hazırlarım.	bilgiler								
Eğitim hazırlarım.	materyalleri	243	54,1	107	46,9	122	56,5	4,641	0,098
Uyarıcı hazırlarım.	panolar	198	44,1	83	36,4	93	43,1	3,839	0,147
<b>Uygulama aşaması</b>									
Toplantının açıklarım.	amacımı	320	71,3	145	63,6	156	72,2	5,170	0,075
Hoşgörülü, saygılı ve davranırım.	sabırlı ve sevecen	342	76,2	157	68,9	167	77,3	5,386	0,068
Yargılayıcı kaçırım.	ifadelerden	342	76,2	151	66,2	161	74,5	<b>7,870</b>	<b>0,020</b>
Konuşurken kararım.	göz iletişimi	337	75,1	166	72,8	166	76,9	0,975	0,614
Ses tonuma ve özen gösteririm.	ve vurgulara	332	73,9	157	68,9	156	72,2	1,947	0,378
Olayları zenginleştiririm	örneklerle	335	74,6	153	67,1	159	73,6	4,459	0,108
Toplantı özetleme yaparım.	sonunda	299	66,6	145	63,6	148	68,5	1,239	0,539
Ortamın ısısını kontrol ederim.	aydınlatma ve	270	60,1	127	55,7	145	67,1	8,144	0,086
Ebeveynlerin görecektür.	birbirlerini	259	57,7	123	53,9	126	58,3	1,104	0,576
Ebeveynlerden yanıtları pekiştiririm.	aldığım	250	55,7	116	50,9	126	58,3	2,617	0,270
Ebeveynlerin etkin sağlayacak yararlanırım.	tartışmaya	223	49,7	103	45,2	122	56,5	5,762	0,056
İlgi çekici teknoloji kullanırım.	olması için	202	45,0	101	44,3	115	53,2	4,763	0,092
Tartışmaya katılmayan ebeveynlerle deneyimlerini paylaşmalarını sağlarım.	katılmayan	253	56,3	121	53,1	141	65,3	9,304	0,054

p değeri<0.05

Tablo 4’de, öğretmenlerin kıdem yıllarına göre eğitim toplantılarında ebeveynlerin İhtiyaç duydukları konuları belirlemeleri konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=9,901$ ;  $p< .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre eğitim toplantılarında eğitim dokümanları hazırlama konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=11.00$ ;  $p< .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre eğitim toplantılarında yargılayıcı ifadelerden kaçınma konusun da anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=7,870$ ;  $p< .05$ ). Eğitim toplantılarında diğer konularda ise kıdem yıllarına göre öğretmenlerin görüşlerinin paralel olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre sınıf içi Etkinlikleri Uygulamalarına ilişkin görüşleri

MADDELER	KIDEM						$\chi^2$	P	
	1-5 YIL		6-10 Yıl		11 Yıl ve Üstü				
	f	%	f	%	f	%			
<i>Hazırlık aşaması</i>									
Ebeveyn katılım formunu hazırlarım.	317	70,6	177	77,6	156	72,2	3,819	0,148	
Ebeveynlere katılım formunu uygulardım.	311	69,3	161	70,6	154	71,3	0,326	0,850	
Ebeveynlerle etkinliklerini uygulamadan önce görüşürüm.	236	52,6	130	57,0	121	56,0	1,464	0,481	
Etkinliği uygulaması ile ilgili teknik bilgi veririm.	234	52,1	128	56,1	116	53,7	0,988	0,610	
Ebeveynlerle katılacağı etkinliğin materyallerin birlikte planlar hazırlanmasına rehberlik ederim.	208	46,3	111	48,7	121	56,0	5,525	0,063	
Ebeveynlerin katılım gün ve saatlerini belirleyen katılım planı hazırlarım.	214	47,7	95	41,7	116	53,7	6,445	<b>0,040</b>	
Katılım rehberi hazırlarım	197	43,9	85	37,3	113	52,3	10,210	<b>0,006</b>	

Gülhan GÜVEN-Vedat BAYRAKTAR-Fulya TEMEL  
Okul Öncesi Eğitimi Alanında Çalışan Öğretmenlerin Aile Eğitim Stratejilerine ilişkin Görüşlerinin  
Kıdem Durumuna Göre İncelenmesi

Ebeveynlerin katılım rehberini okumalarını sağladım.	181	40,3	99	43,4	106	49,1	4,567	0,102	
<i>Uygulama aşaması</i>									
Okudukları rehberi ile ilgili yüz yüze görüşerek tartışma ortamı yarattım.	163	36,3	55	24,1	101	46,8	24,885	<b>0,000</b>	
Etkinliklerde ebeveyne rehber olurdum.	294	65,5	135	59,2	142	65,7	2,977	0,226	
Ebeveynlerin yemek, kahvaltı, açık hava etkinlikleri sırasında çocukları gözetim altında tutmalarını sağladım.	264	58,8	118	51,8	138	63,9	6,834	<b>0,033</b>	
Ebeveynlerin eğitim materyalleri hazırlamasını sağladım.	244	54,3	113	49,6	114	52,8	1,387	0,500	
Ebeveynlerden kağıt işleri, dosyalama ve kayıt tutmada yardım aldım.	174	38,8	84	36,8	97	44,9	3,390	0,184	
Ebeveynlerin gezilerde görev almasını sağladım.	298	66,4	140	61,4	164	75,9	11,096	<b>0,004</b>	
Ebeveynlerin kütüphanede kitapları tamir etmelerini sağladım.	147	32,7	56	24,6	90	41,7	14,723	<b>0,001</b>	
<i>Değerlendirme</i>									
Ebeveynlerle etkinliğin değerlendirmesini yaparım	266	59,2	124	54,4	126	58,3	1,498	0,473	
p değeri<0.05									

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ebeveynlerin eğitim etkinliklerinde ebeveynlerin katılım gün ve saatlerini belirleyen katılım planı hazırlama konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=6,445$  ;  $p<.05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ebeveynlerin eğitim etkinliklerinde katılım rehberi hazırlama (sınıfın etik kuralları, çocuklarla iletişim, davranış yönetimi gibi.) konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=10,210$ ;  $p<.05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ebeveynlerin eğitim etkinliklerinde okudukları katılım rehberi ile ilgili yüz yüze görüşerek tartışma ortamı yaratma konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=24,885$ ;  $p< .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ebeveynlerin eğitim etkinliklerinde ebeveynlerin yemek, kahvaltı, açık hava etkinlikleri sırasında çocukları gözetim altında tutmalarını sağlama konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=6,834$ ;  $p< .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ebeveynlerin eğitim etkinliklerinde Ebeveynlerin gezilerde görev almasını sağlama konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=11,096$  ;  $p< .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ebeveynlerin Ebeveynlerin gezilerde görev almasını sağlama konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=14,723$ ;  $p< .05$ ).Ebeveynlerin eğitim etkinliklerinin diğer konularda ise kıdem yıllarına göre öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu saptanmıştır.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Ev Ziyaretleri Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

MADDELER	KIDEM						$\chi^2$	P
	1-5 YIL		6-10 Yıl		11 Yıl ve Üstü			
	f	%	f	%	f	%		
<i>Hazırlık aşaması</i>								
Ebeveynlerle uygun zamanlarını belirleyerek ev ziyaretleri planlarım.	310	69,0	131	57,5	129	59,7	14,973	0,005
Ev ziyaretlerinin saat ve tarihini ebeveynlerle birlikte belirlerim.	311	69,3	126	55,3	126	58,3	15,441	<b>0,000</b>
Ev ziyaretinin amacını belirlerim	303	67,5	135	59,2	116	53,7	18,267	<b>0,001</b>
Ev ziyaretlerinde kullanacağım materyalleri hazırlarım.	144	32,1	71	31,1	96	44,4	11,670	<b>0,003</b>
Ev ziyaretini belli bir süre ile sınırlandırırım	248	55,2	106	46,5	122	56,5	5,799	0,055



**Gülhan GÜVEN-Vedat BAYRAKTAR-Fulya TEMEL**  
**Okul Öncesi Eğitimi Alanında Çalışan Öğretmenlerin Aile Eğitim Stratejilerine ilişkin Görüşlerinin**  
**Kıdem Durumuna Göre İncelenmesi**

<i>Uygulama aşaması</i>								
Çocuğun özel sorunu ile ilgili bilgi veririm.	280	62,4	119	52,2	125	57,9	6,524	<b>0,038</b>
Ebeveynin çocuğa karşı tutumunu gözlemlerim.	269	59,9	128	56,1	118	54,6	1,960	0,375
Öğretmen-ebeveyn ilişkisi ilgili etik kurallara dikkat ederim	274	61,0	113	49,6	115	53,2	9,097	<b>0,011</b>
Ebeveyni dinleyerek, ilgi göstererek desteklerim.	236	52,6	99	43,4	123	56,9	8,706	<b>0,013</b>
Evdeki rutin işlerin çocuklar için öğrenme yaşantıları olarak nasıl kullanılabileceğini ebeveyne gösteririm.	218	48,6	72	31,6	96	44,4	17,924	<b>0,000</b>
Çocuğun yapımında görev alabileceği oyuncak yaparım.	119	26,5	52	22,8	59	27,3	1,443	0,486
Ev ziyaretlerinde ebeveyn ve çocukla oyun oynarım.	139	31,0	67	29,4	78	36,1	2,610	0,271
Ebeveyn ve çocukla birlikte kitap okurum.	102	22,7	67	29,4	78	36,1	13,532	<b>0,001</b>
<i>Değerlendirme</i>								
Ebeveynle beraber ev ziyaretinin değerlendirmesini yaparım	220	49,0	90	39,5	116	53,7	9,609	<b>0,008</b>
Ebeveynle birlikte bir sonraki ziyareti planlarım	174	38,8	65	28,5	100	46,3	15,141	<b>0,001</b>

p değeri<0.05

Tablo 6 incelendiğinde, Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ev ziyaretlerinde ev ziyaretlerinin saat ve tarihini ebeveynlerle birlikte belirleme konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=15,441$ ;  $p< .05$ )

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ev ziyaretinin amacını belirleme konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=18,267$ ;  $p< .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ev ziyaretlerinde kullanacağı materyalleri hazırlama konusunda anlamlı farklılık vardır( $\chi^2=11,670$ ;  $p< .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre öğretmenler ev ziyaretlerinde çocuğun özel sorunu ile ilgili bilgi verme konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=6,524$ ;  $p< .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ev ziyaretlerinde öğretmen-ebeveyn ilişkisi ilgili etik kurallara dikkat etme konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=9,097$ ;  $p< .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ev ziyaretlerinde ebeveyni dinleyerek, ilgi göstererek destekleme konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=8,706$ ;  $p< .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ev ziyaretlerinde evdeki rutin işlerin çocuklar için öğrenme yaşantıları olarak nasıl kullanılabileceğini ebeveyne gösterme konusunda anlamlı farklılık vardır( $\chi^2=17,924$ ;  $p< .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ev ziyaretlerinde ebeveyn ve çocukla birlikte kitap okuma konusunda anlamlı farklılık vardır( $\chi^2=17,924$ ;  $p< .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ev ziyaretlerinde ebeveynle birlikte bir sonraki ziyareti planlama konusunda anlamlı farklılık vardır( $\chi^2=15,141$ ;  $p< .05$ ). Ev ziyaretlerinin diğer konularda ise kıdem yıllarına göre öğretmenlerin görüşlerinin aynı olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Eğitim Panoları Düzenlemelerine İlişkin Görüşleri

MADDELER	KIDEM						$\chi^2$	P
	1-5 YIL		6-10 Yıl		11 Yıl ve Üstü			
	f	%	f	%	f	%		
<i>Hazırlık aşaması</i>								

Ebeveynlerin ihtiyaçları doğrultusunda Eğitim panoları hazırlarım.	236	52,6	98	43,0	113	52,3	6,131	<b>0,047</b>
Ebeveynlerin ihtiyaçlarını belirlemek için konu listesi hazırlarım.	294	65,5	156	68,4	140	64,8	0,784	0,676
Ebeveynlerin konu listelerini belirlemelerini isterim.	217	48,3	96	42,1	104	48,1	2,595	0,273
<b>Uygulama aşaması</b>								
Dikkat çekici olmasına özen gösteririm.	214	47,7	97	42,5	118	54,6	6,542	<b>0,038</b>
Ebeveynlerin eğitim panolarındaki yazıları okuyup-okumadıklarını gözlemlerim.	202	45,0	92	40,4	118	54,6	9,579	<b>0,008</b>
Gerektiği durumlarda panolardaki konularla ilgili bilgi veririm.	209	46,5	79	34,6	98	45,4	9,258	<b>0,010</b>
Gazete haberleri, fotoğraflar, şiirler ve resimlerle ilgi çekici hale getiririm.	181	40,3	77	33,8	124	57,4	27,556	<b>0,000</b>
Ebeveynler için kaynak köşesi/odası hazırlarım.	95	21,2	49	21,5	73	33,8	13,976	<b>0,001</b>

p değeri<0.05

Tablo 7 incelendiğinde, Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ebeveynlerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim panoları hazırlama konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=6,131$ ;  $p<.05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre eğitim panolarının dikkat çekici olmasına özen gösterme konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=6,542$ ;  $p<.05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ebeveynlerin eğitim panolarındaki yazıları okuyup-okumadıklarını gözleme konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=9,579$ ;  $p<.05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre gerektiği durumlarda panolardaki konularla ilgili bilgi verme konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=9,258$ ;  $p<.05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre gazete haberleri, fotoğraflar, şiiirler ve resimlerle ilgi çekici hale getirme konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=27,556$ ;  $p< .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ebeveynler için kaynak köşesi/odası hazırlama (bütün basılı materyaller, el kitapları, sorun kartları, dergiler vb.) konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=13,976$ ;  $p< .05$ ). Ebeveynlerin eğitim panoları ile ilgili diğer konularda ise kıdem yıllarına göre öğretmenlerin görüşlerinin paralel olduğu saptanmıştır.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Konferans Düzenlemelerine İlişkin Görüşleri

MADELER	KIDEM						$\chi^2$	P
	1-5 YIL		6-10 Yıl		11 Yıl ve Üstü			
	f	%	f	%	f	%		
<i>Hazırlık aşaması</i>								
Konferans düzenlemek için ebeveynlerin ihtiyaçlarını belirlerim.	174	38,8	76	33,3	116	53,7	20,890	<b>0,000</b>
Konferansın saat, yer ve tarihini duyururum.	173	38,5	79	34,6	107	49,5	11,276	<b>0,004</b>
Konferansa ebeveynlerin katılımını sağlarım.	146	32,5	72	31,6	102	47,2	16,127	<b>0,000</b>
Konferansın yerini ayarlarım.	152	33,9	68	29,8	89	41,2	6,571	<b>0,037</b>
Konferans için tarih ve saati ebeveynlerle belirlerim.	143	31,8	61	26,8	92	42,6	20,114	<b>0,000</b>
Ebeveynlerin ihtiyaçları doğrultusunda alan uzmanı ile görüşürüm.	132	29,4	67	29,4	90	41,7	19,929	<b>0,003</b>
Alan uzmanı ile konunun içeriği ve uygulanabilirliğini gözden geçiririm.	118	26,3	53	23,2	72	33,3	14,651	<b>0,023</b>
Alan uzmanı ile kullanacağı dilin	117	26,1	51	22,4	66	30,6	10,382	<b>0,034</b>

ebeveynlere uygun olmasını görüşürüm.									
Alan uzmanı ile ebeveynlerin aktif katılımının sağlanması için görüşürüm.	104	23,2	46	20,2	73	33,8	19,330	<b>0,001</b>	
<i>Uygulama aşaması</i>									
Konferansın huzurlu bir ortamda geçmesini sağlarım.	148	33,0	73	32,0	79	36,6	1,194	0,550	
<i>Değerlendirme</i>									
Ebeveynlerin tartışma ve soru sormasına izin veririm	145	32,3	64	28,1	97	44,9	15,520	<b>0,000</b>	
Konferansın değerlendirmesini ebeveynlerle birlikte yaparım.	138	30,7	64	28,1	87	40,3	8,645	<b>0,013</b>	

p değeri<0.05

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem yıllarına göre konferans düzenlemek için ebeveynlerin ihtiyaçlarını belirleme konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=20,890$ ;  $p < .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre konferansın saat, yer ve tarihini duyurma konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=11,276$ ;  $p < .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre konferansa ebeveynlerin katılımını sağlama konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=16,127$ ;  $p < .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre konferansa ebeveynlerin katılımını sağlama konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=6,571$ ;  $p < .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre konferans için tarih ve saati ebeveynlerle belirleme konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=20,114$ ;  $p < .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre konferansa ebeveynlerin katılımını sağlama konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=19,929$ ;  $p < .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre alan uzmanı ile konunun içeriği ve uygulanabilirliğini gözden geçirme konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=14,651$ ;  $p < .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre alan uzmanı ile kullanacağı dilin ebeveynlere uygun olmasını görüşme konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=10,382$ ;  $p < .05$ ).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre alan uzmanı ile ebeveynlerin aktif katılımının sağlanması için görüşme konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=19,330$ ;  $p < .05$ )

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ebeveynlerin tartışma ve soru sormasına izin verme konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=15,520$ ;  $p < .05$ )

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre konferansın değerlendirmesini ebeveynlerle birlikte yapma konusunda anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2=8,645$ ;  $p < .05$ ). Sadece “konferansın huzurlu bir ortamda geçmesini sağlarıım” maddesinde öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Kıdem yılı (meslekteki çalışma yılı) 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin kıdem yılı 6-10 yıl ve 11 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre daha yüksek oranda aile eğitim etkinliklerini (bireysel görüşmeler; eğitim toplantıları; eğitim etkinliklerine katılım; ev ziyaretleri; eğitim panoları ve konferans) hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarını uyguladıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenler kıdeme bağlı olmaksızın bireysel görüşmeleri çoğunlukla uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç “bireysel görüşme” kavramı ile öğretmenlerin, ailelerin çocuklarını okula bırakıp alırken geliş-gidiş saatlerinde kapıda yapılan kısa görüşmeleri de bireysel görüşme olarak nitelendirmelerine bağlı olabilir. Oysaki planlı ve uygun zamanlarda aile ve öğretmenlerin bir araya gelmesinin bu çalışmaların amacına ulaşması için daha yararlı olduğu ve olası çatışmaları önlediği belirtilmektedir (Haktanır, 1994).

Ayrıca erken çocukluk alanında yapılan araştırma bulgularında, bireysel görüşmelerin daha çok sorun durumlarında yapıldığı, ailenin ya da kurumun sorununu ifade etmede bireysel görüşmelerden yararlandığı görülmektedir. Yazarlar bireysel görüşmelerin sorun durumunda yapılmasının önemli olduğunu ancak çocuğun gelişiminin, olumlu yönde değişiminin de aileyle paylaşılmasının çok önemli olduğunu ve ihmal edilmemesi gerektiğini belirtmektedirler (Tezel Şahin ve Turla, 1996; Zellman ve Waterman, 1998; Tezel Şahin ve Turla, 2003).

Öğretmenlerin kıdemleri fark etmeksizin eğitim toplantıları ile ilgili uygulama aşamasında çalışmalara, beklenen düzeyde önem vermelerinin

nedeni başarılı okul aile işbirliğinin temelinde, işbirliğinin gerekli olduğuna inanç, etkili iletişim becerilerine sahip olma, kendine saygı duyma, başkalarına saygılı davranma, başkalarının isteklerine saygı gösterme, anne babaların ebeveynlik rollerine saygılı olma gibi temel ilkelerin yer alması olabilir (Couchenour ve Chrisman 2007, Gestewichki, 2007).

Ayrıca, MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ve öğretmenlerden beklenen ve Ailelerle iletişim kurabilme ve aile katılımı sağlayabilme, Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme başlıkları altında belirtilen alan yeterlilikleri ile de örtüşmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2008).

Epstein ve diğerleri (2002)' göre; altı tip aile katılım türünden bahsetmektedir. Bu katılım tipleri ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme sürecine katılma ve toplumla işbirliği olarak belirtilmiştir. Bu katılım tiplerinden iletişim ve gönüllülük boyutu için aile katılım stratejileri arasında; okul veya program bilgilendirme kitapçıkları, çocukların günlük aktivite ve programlarını gösteren çizelgeler, günlük işlerin ve etkinliklerin organizasyonu, çeşitli kültürel ve sosyal faaliyetlerin düzenlenmesi ve yürütülmesi, kendi beceri, uzmanlık ve istekleri çerçevesinde çocuklar için değişik sınıf içi ve dışı aktiviteler yapma, yemek ve oyun zamanında öğretmenlere yardım etme olarak belirtilmektedir.

Bu araştırmada 11 yıl ve üstü kıdemli öğretmenlerin öğretmenden beklenen rol ve görevler hakkında farkındalıklarının daha iyi olması ve buna bağlı olarak da ideal olan cevapları verme eğilimleri ile bağlantılı olabilir.

Öğretmenlerin ev ziyaretlerini hazırlık ve uygulama aşamasında 1-5 yıl kıdemi olanlarda 11 yıl ve üstü kıdemi olanlar arasında çoğu maddelerde, kıdemi az olan öğretmenlerin lehine sonuçların anlamlı olduğu görülmektedir. Kıdem yılı arttıkça ev ziyareti oranlarının azalmasının nedeni MEB de yayınlanan program çalışmaları ile ilişkilendirilebilir. Kıdemi 11 yıl ve üstü olan öğretmenler önceki programlarda eğitim almış olmaları ve bu programları uygulamaya devam etmeleri ile ilgili olabilir. MEB 2002 programında aile katılım çalışmalarına daha az yer verilirken ilk defa 2006 programında ev ziyaretlerine değinilmiş yılda iki defa ev ziyaretlerinin yapılması zorunlu hale getirilmiştir. 2013 programında ise ev ziyareti değerlendirme formu eklenmiş öğretmenlerin ev ziyaretleri ile ilgili güvenlik konusundaki çekinceleri giderilmeye çalışılmış müdür ve rehber öğretmenlerin de ev ziyaretlerine katılması konusunda önlemler alınmıştır. Bu

noktadan hareketle kıdemli düşük olan öğretmenler 2013 MEB programlarında eğitim almaları nedeniyle ev ziyaretlerini uygulama oranları artmış olabilir. 2006 yılında yenilenen MEB Okul Öncesi Eğitim Programında öğretmenlerin yılda en az iki ev ziyareti yapmaları önerilmiştir (MEB, 2006).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre eğitim panoları düzenleme ile ilgili görüşlerinde; 11 yıl ve üstü kıdemli öğretmenlerin ile ilgili fark çıkmasının nedeni kıdemli öğretmenlerin bilgilendirme yöntemi olarak eğitim panosunu daha fazla kullandıklarının göstergesi olabilir. Yazarlar okul aile işbirliğinin sağlanması için bilgilendirme sürecinin işletilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Okul tarafından ailelerin program hakkın da bilgilendirilmesi programın yazılı olarak ebeveynlere iletilmesi gerekmektedir. Program hakkında verilen yazılı bilgiler aile ve okul arasında iletişim kurmada ilk adımdır. Bu süreçte eğitim panolarının önemli işlevi olduğu bilinmektedir. Eğitim panoları ailenin okulu daha iyi tanınmasına yardımcı olur. Böylece ebeveynler yapılan etkinlikleri hem okul hem de ev ortamında daha çok destekleyebilmektedir (Aksoy ve Turla, 2001; Arabacı, 2015; Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2006; Morrison vd. 2011, Murray vd. 2015; Oktay, 2002).

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre konferans düzenleme ile ilgili görüşlerinde sadece “konferansın huzurlu bir ortamda geçmesini sağlarım” maddesinde öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu sonuç, 2000’li yıllardan önce öğretmenlerin “aile katılım kavramını” “eğitim panoları” ve “konferans” la eşleştirmelerinden kaynaklanabilir. Bu yıllarda en sık uygulanan aile katılım stratejisi olarak konferansların ve eğitim panolarının yer aldığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre o yıllarda aile katılım stratejilerinin çeşitliliğinin sınırlı olduğunu; çoğunlukla ve sıklıkla kullanılan stratejilerinin “konferans” olduğunu göstermektedir. Oysa, ideal aile katılımı kavramında katılım strateji çeşitliliğinin çok önemli olduğu belirtilmektedir.

Yazarlar erken çocukluk sınıflarında çalışan öğretmenlerin aile katılımında kullandıkları stratejilerin çeşitliliğinin aile katılımının istenilen düzeyde olduğunun göstergelerinden biri olarak kabul etmektedirler. Ayrıca stratejilerin çokluğu ve etkileşimli olması konusunda öğretmenlerin temel bir anlayış geliştirmelerinin esas olduğunu belirtmektedirler (Arabacı,



2015;Barera ve Warner, 2006; Epstein ve diğerleri 2002; Friend ve Cook, 2003; Murray ve diğerleri, 2015).

### Öneriler

Kıdem yılı 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin, kıdem yılı 6-10 yıl ve 11 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre daha yüksek oranda aile eğitim etkinliklerini (bireysel görüşmeler; eğitim toplantıları; eğitim etkinliklerine katılım; ev ziyaretleri; eğitim panoları ve konferans) hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarını uygulamalarına rağmen aile eğitim etkinliklerini uygulama sıklıklarına bakıldığında; 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 50'sinin, kıdem yılı 6-10 yıl ve 11 yıl ve üstü olan öğretmenlerin ise yaklaşık %75'inin uygulamadığı görülmektedir. Özetle, öğretmenlerin aile eğitim etkinliklerini uygulanma sıklıklarına ilişkin görüşleri öğretmenlerin çoğunluğunun uygulamadığını göstermektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal uyumu ve gelecekteki akademik başarısı, öğretmenlerin aile eğitim etkinliklerini nitelikli bir şekilde uygulamaları ile mümkün olabilir. Çünkü aileler tam anlamıyla aile eğitim etkinlikleri yoluyla çocuğun gelişim özelliklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olabilirler. Bu eğitim etkinliklerinin de düzenleyici öğretmenlerdir. Dolayısıyla, öğretmenlere aile eğitim etkinliklerine yönelik hizmetiçi eğitim kursları düzenlenebilir. Bu konudaki bilgi eksikliklerinin bu yolla giderilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin aile eğitim etkinliklerini neden verimli bir şekilde kullanamadıklarına yönelikte araştırmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Albritton, T.S. (2003). *Parents as teachers: advancing parent involvement in a child's education* Mississippi: The University of Souther Mississippi
- Aksoy,A. ve Turla,A.(2001). Okul-Aile İşbirliği. *Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıflı Öğretmeni El Kitabı*.İstanbul:Ya-Pa Yayınları
- Arabacı, N. (2015) Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı. 2. Baskı. Eds. Ayşe Belgin Aksoy. *Aile Eğitimi ve Katılımı*. s. 305-327
- Aral, N., Kandır, A. & Can Y.M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. (2. Baskı), İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- Aral, N., Kandır, A. & Can Y.M. (2006). *Okul Öncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları*. , İstanbul: Ya Pa Yayınları
- Barrera, J.M. & Warner, L. (2006). Involving Families in School Events. Retrieved September 13, 2014, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ724636.pdf>
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı*. (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Couchenour,D.&Chrisman, M.K.(2007). Families Schools, and Communités: Together for Young Children (3<sup>rd</sup>Ed.). Clifton Park
- Eğmez, F.C.K. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı (Kocaeli'nde Beş Anaokulunda Yapılan Araştırma)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Epstein.J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S.,Salinas, K.C., Jansorn, N.R.&Voorhis, F.L. (2002). School, Family and Community Partnership; Your Handbook For Action. (2<sup>nd</sup> edition). Corwin Pres.:California:
- Fantuzzo, J., Mcwayne, C. & Perry, A.M. (2004). “Multiple dimensions of Family Involvement and Their relations to Behavioral and Learning Competencies For urban, Low Income Children”, *School Psychology Review*, 33(4), 467-480. <http://eric.ed.gov>
- Friend, M., & Cook, L. (2003). The fundamentals of collaboration. In M. Friend & L. Cook (Eds.), *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (pp. 1-25). Boston, MA: Allyn and Bacon
- Gbadamosi, T. & Lin, H., L., (2003)“Parent's Interests, Current involvement and Level of Parental Involvement in School Activities”, Alabama State University
- George, S., M., (2003) *Fundamentals of Early Childhood Education*, New Jersey: Copyright by Pearson Education, inc., Upper saddle River,
- Gestwicki, C. (2007). *Home, school, and community relations*. 6th ed. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Gürşimşek, I., Girgen, G., Harmanlı, Z., ve Ekinci, D. (2002). Çocuğun Eğitiminde Aile Katılımının Önemi (Bir Pilot Çalışma). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu*. Ankara: Kök Yayıncılık, 262-274.
- Güven, G. (2011). Farklı Eğitim Modelleri Kullanılarak Uygulanan Aile Eğitim ve Aile

- Katılım Programlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarına ve Ebeveynlerin Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Haktanır, G. (1994). Çocuğun Ruh Sağlığında Aile ve Okulun Önemi. *Okul Öncesi Dergisi* 47:9-14.
- Hoover Dempsey, K. V. & Joan, M.T. (2002). *Family-School Comunication*, Vanderbilt University. Retrieved September 13, 2014, from <http://www.acev.org/arastirma/arastirmalar.asp>, 2008. NY: Delmar Learning.
- Işık H. (2007). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Okul-Aile İşbirliği Çalışmalarının Anne Baba Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgi ve Katılımları ile Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne-Baba Görüşleri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- MEB (2006). *Okul öncesi eğitim programı*. Retrieved November 12, 2014, from [http://tegm.meb.gov.tr/www/okulöncesi-egitimprogrami-ve\\_kurul\\_karari/icerik/54](http://tegm.meb.gov.tr/www/okulöncesi-egitimprogrami-ve_kurul_karari/icerik/54)
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Retrieved September 13, 2014, from [http://tegm.meb.gov.tr/www/okulöncesi-egitimprogrami-ve\\_kurul\\_karari/icerik/54](http://tegm.meb.gov.tr/www/okulöncesi-egitimprogrami-ve_kurul_karari/icerik/54) 3 Kasım 2013'de alınmıştır.
- Mcbride, A. Brant, T.R. & Rane, J.H. (2001). Intervening with Teachers to Encourage Father/Male Involvement in Early Childhood Programs. *Early Childhood Research Quarterly* 16, 77-93
- Morrison, J.W., Storey, P. & Zhang, C. (2011). Accessible Family Involvement in Early Childhood Programs. *Dimensions of Early Childhood*. Vol 39, No 3 s.21-26 Retrieved Mayr 13, 2015, from [http://southernearlychildhood.org/upload/pdf/Accessible\\_Family\\_Involvement\\_in\\_Early\\_Childhood\\_Programs\\_by\\_Johnetta\\_W\\_Morrison\\_Pamela\\_Storey\\_and\\_Chenyi\\_Zhang.pdf](http://southernearlychildhood.org/upload/pdf/Accessible_Family_Involvement_in_Early_Childhood_Programs_by_Johnetta_W_Morrison_Pamela_Storey_and_Chenyi_Zhang.pdf)
- Murray, E., McFarland-Piazza, L. & Harrison, L. J. (2015). Changing Patterns of Parent-Teacher Communication and Parent Involvement from Preschool to School. *Early Child Development and Care*. Vol.185, No.7, 1031-1052. Retrieved September 13, 2014, from <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- OBADER (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi*. Retrieved April 13, 2014, from <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/obader.pdf>
- Oktay, A.(2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul:Epsilon Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (2008). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Retrieved April 13, 2014, from

[http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen\\_yeterlikleri\\_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen\\_Yeterlikleri\\_Kitab%C4%B1\\_Par%C3%A7a\\_1.pdf](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_Par%C3%A7a_1.pdf)

- Rathbun, A. & Hauskin, E. (2001). How Are Transition-to-Kindergarten Activities Associated with Parent Involvement During Kindergarten? Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational-Research Foundation: Seattle, WA.
- Temel Z. F. (2009). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı. *Uluslar arası Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Kongresi. 30 Nisan-03 Mayıs Trabzon.* 89-98
- Tezel Şahin, F. ve Turla, A.(1996) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Anne Baba Eğitim Çalışmalarının İncelenmesi.II.Ulusal Eğitim Sempozyumu, s.32-49,İstanbul.
- Tezel Şahin, F. Ve Turla, A.(2003) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Aile Katılım Çalışmalarının İncelenmesi. (Ed.G. Haktanır ve T. Güler). Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı, s.379 392.Kuşadası/Türkiye
- Tezel, F.Ş. & Ersoy, Ö, (1999). 0-6 Yaş Döneminde Anne Baba Eğitiminin Önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi 1(1)*,58-62
- Turner, K., Richards, M. & Sanders, R. (2007). *Randomised Clinical Trial Of A Group Parent Education Programme For Australian Indigenous.* Journal of Paediatrics and Child Health 43, 429-437.
- Vural, D.E. (2012). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretime Etkisinin aile Katılımı ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yurdagül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* (S.1-6)28-30 Eylül Denizli.
- Zellman,G. & Waterman, J.(1998) Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. The journal of Educational Research, 91 (6), 370-380



## Sözlü Kültür Ortamında Derlenen Mukaddem Ali Destanındaki Tarihî Gerçeklik

Received/Geliş: 12/05/2017

Sedat BAHADIR\*

Accepted/Kabul: 14/06/2017

### Öz

Sözlü edebiyat ürünlerimiz içerisinde birçok çalışma ve elde edilen sonuçlara göre, Türk dünyasında ortak olan destan anlatma geleneği devam etmektedir. Günümüzde derlenen Mukaddem Ali Destanı bunun en bariz örneğidir. Bu destan Bayat Boyu Türkmenlerinden Bahadırlara ait bir destandır. Coğrafi saha olarak Kuzey Suriye, İstanbul, Bağdat ve Sivas Yaylalarını kapsamaktadır. Sözlü kültürde 300 yıl kadar yaşamış ve 2013 yılında ailenin yaşlı kaynak kişilerinden derlenerek yazıya geçirilmiş bir epik destandır. Destan kahramanını doğumu ile ölümü arasında ele alınan olaylar, Türk destan geleneğine uygun olarak anlatılmıştır. Bu destan, sözlü kültür ortamında oluşum ve gelişim özellikleri, lider tipolojisi, isim verme, kadın tasviri, başkaldırı ve tarihi gerçeklik yönünden incelenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Mukaddem Ali, Epik Destan, Bahadırlar, Sözlü Kültür, Tarihî Gerçeklik.

## The Historical Truth of “Mukaddem Ali Epic” That Complied from Verbal Culture

### Absract

According to results of many studies of our oral literature pieces, the tradition of telling epics is –which is common in Turkic countries - still pursued. Epic of Mukaddem Ali –which is an up-to date compilation- is an apparent example of this culture. This epic belongs to Bahadır family in Bayat clan’s Turkmenians. It covers Northern Syria, İstanbul, Baghdad and plateau of Sivas as geographic areas. This epic lived as an oral culture and then it was written down in 2013 with help of elder people who know the source of the epic. The stories that are between the birth and death of the hero of the epic they are told properly according to Turkish epic tradition. This epic is studied in point of it’s nascency and growth in oral culture, it’s leader typology, giving name, description of woman, the rebellion and historical reality.

**Key words:** Mukaddem Ali, Epic, Bahadırlar, Oral Culture, Historical Reality

---

\* Yrd. Doç Dr. Sedat Bahadır, Artvin Çoruh Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü. ORCID ID: 0000-0002-1018-016X

## Giriş

Destan (epos); “bir boy, ulus (kavim) veya millet hayatında tam estetik hüviyet kazanmamış eser sayılan efsanelerden sonra nazım şeklinde ortaya çıkan en eski halk edebiyatı mahsullerinden biridir” (Elçin, 1993, s.72). Gözlem, inceleme ve değerlendirme sonucu sonraki nesillere aktarılır. Bu nedenle, milletin ortaya koyduğu sözlü ürünler içerisinde, ehemmiyetli bir yer tutan destanlarda, geçmişin milletten devlete giden yaşantılarını bulmak mümkündür. Destanlar, sözlü kültürümüzün ürünleridir ve “yazılı kültürü oluşturanlara nispetle daha geniş bir katılımcı kabule sahiptirler ve bu yüzden fertlerin faaliyetleri üzerinde daha etkilidirler” (Yıldırım, 1998, s. 38). Bu etki ile dilden dile dolaşmış olgunlaşmış destanlarımız, yazıya geçirildikten sonra da hususiyetlerini korumuşlardır.

Çalışmamızda, sözlü kültür ortamında, hakkındaki tarihî gerçeklikler destanlaşmış Mukaddem Ali üzerinde durularak, tarihî gerçekliğin destanlaşma süreci irdelenecektir. Sözlü kültür ortamında

## Destanın Sözlü Kültürde İncelenmesi

**Mukaddem Ali Destanının Oluşum ve Gelişim Özellikleri:** Destan, bir milletin tarihi bilinçaltını, milli ruh, ideoloji ve yüzyılları aşan hedeflerini nesilden nesile aktaran bir köprü vazifesi görür. Bu nedenle teşekkül ettiği dönemin ve öncesinin sosyal iktisadi, coğrafi ve tarihi bilgilerini içeren “destan, aynı zamanda milletin duygu, yaradılış ve mitik tefekkür tarzının da yansıtıldığı çok yönlü bir ayna gibidir (Kara Düzgün, 2014, s. 63).

Mukaddem Ali Destanı, Reyhanlı Türkmenleri içinde yer alan Bahadırların destanıdır. Ailenin yaşlı kaynak kişileri, bu destanın “çok eskiden beri anlatıldığını ve yaklaşık olarak yüz yıldır devam ettiğini”<sup>1</sup> teyit etmiştir. Bu destanın ilk anlatıcıları Sırrı Bahadır (1912-1986), Halil Bahadır (1909-1984), Ahmet Bahadır (1911-2001) ve Rıfat Bahadır (1921-2010)’dır. Adı geçen bu merhum aile büyükleri, uzun kış geceleri, akraba ziyaretlerine gittiklerinde bu destanı anlatmışlardır.<sup>2</sup> Rıfat Bahadır’ın anlatmış olduğu destan, merhum Altuğ Bahadır tarafından düzenlenen bir dosyada muhafaza edilmiş ve 2016 yılında baskısı yapılan Büyük Reyhanlı Aşireti ve Bahadırlar

<sup>1</sup> Reyhanlı Bahadırları içinde yaşayan yaşlı kaynak kişilerle yapılan saha araştırmamızda anlatılanlar kayda geçirilmiştir.

<sup>2</sup> Diş doktoru 1951 doğumlu, Kemal Bahadır’dan dinlediklerim.

(Bahadır, 2016, s. 132-133) kitabına eklenmiştir. Bahadırlar tarafından anlatılan destanın en son hali Kemal Bahadır'dan dinlenmiş ve yazıya geçirilmiştir.

**Lider tipolojisi:** Destan kahramanlarının ortaya çıkması için, kahramanın geleneksel kültürü yaşayan bir toplumun bir ferdi olması gerekir. Kahramanın olağanüstü doğumu sonrası, olumlu farklılıklar göstermesi gerekir. Mukaddem Ali de sekiz yaşına geldiğinde ata binmeyi öğrenmiş ve cirit oyunlarında yaşlılarından daha iyi bir konuma gelmiş; çocukların kendi aralarında oynadıkları “*kılıç oyunlarında*” üstün olduğunu göstermiştir. On beş yaşına geldiğinde boyu da aşiretin en uzununu, bilekleri kocaman, karakaşlı ve kara gözlü yağız bir delikanlı olmuştur. Ailenin önemli bir geçim kaynağı olan derileri satıp ve aşiretin ihtiyaçlarını almak için karşı köylerde kurulan Pazar yerlerinden dönerken karşısına yüzü kapalı üç haramî çıkmıştır. Ali'den yükünü isteyen haramileri, bir Osmanlı sillesiyle yere sermiştir.

Küçük yaşlarda, birçok konuda yaşlılarından farklı olan Mukaddem Ali, genç yaşlarında da savaşa katılmış ve Padişah tarafından ödüllendirilmiştir. Hayvancılık ile geçinen Bahadırlar çıkmış olduğu Sivas yaylalarında birçok haksızlığa uğramış ve bunun neticesinde de karşı koyduğu için yargılanmış daha sonra da Osmanlı Devleti için birçok yararlı işler yapmıştır.

Mukaddem Ali, doğumundan ölümüne kadar yapmış olduğu mücadele aşiretinin devamı içindir. Bu mücadele, Bahadırlar içinde yüzlerce yıldır sözlü olarak nesilden nesle aktarılmış ve ortaya bir kahraman tipolojisi çıkmıştır.

**İsim verme:** Türk kültüründe isim verme geleneğinin olduğu yer Orta Asya'dır. Anadolu sahasına da taşınmış olan bu geleneği, önceleri sözlü olup sonradan yazıya geçirilen halk hikâyeleri ve destanlarımızda belirgin olarak görebilmekteyiz. Orhan Acıpayamli (1993) “*Türk Ad Verme Folkloru*”nun *Morfolojisi*'ni anlatırken bu uygulamanın “*doğmadan önce, doğum sırası ve doğumdan sonra*” (s. 3) gerçekleştiğini söylemektedir. Destan kahramanı Ali'ye, Mukaddem adını Padişah vermiştir. Bağdat'ın fethine katılan Ali en önde savaştığı için Padişahın dikkatini çekmiştir. Padişah, savaş sonrası huzuruna çağırdığı Ali'yi Mukaddem unvanıyla ödüllendirmiştir.

**Kadın tasvirleri:** Destan kahramanına hamile kalan Zebo'yu eşi Abdullah şöyle anlatmaktadır: “*Asil Beydillioğlu Mehmet Bey'in asil kızı Zebo, güzel Zebo, kıymetlim Zebo, biliyordum bana güzel bir çocuk*



vereceğini. Yılmadım bekledim. Dölüm<sup>3</sup> olursa Ali, kızım olursa da Fatma ismini koyacağım.” Bunun dışında “Haçça Kadın ve ebe kadın” adları geçmektedir.

Kadın tasviri içinde Mukaddem Ali'nin annesinin Beydilli aşiretinden olduğu anlaşılmaktadır. Reyhanlı aşireti Yeniil'deki yayla yerine giderken birçok aşiretle birlikte gitmektedir. “*Bunlar içerisinde Beydilli aşireti de vardır*” (Bahadır, 2016, s. 43-44). Türkmen aşiretleri arasında yapılan evlilikler, akrabalık bağına güçlendirmektedir.

**Başkaldırı:** Destan devrini yaşayan anlatılarda ekonomik, sosyal dinî, şahsi, siyasi... nedenlerle başkaldırıya sıkça rastlamaktayız. Oğuz Kağan destanından Dede Korkut ve Köroğlu'na kadar birçok anlatımlarda, haksızlıklara karşı başkaldırı görülmektedir. Orhun Abidelerindeki “*ondan sonra küçük kardeşi kağan olmuş tabii, oğulları kağan olmuş tabii. Ondan sonra küçük kardeşi büyük kardeşi gibi kılınmamış olacak, oğlu babası gibi kılınmamış olacak. Bilgisiz kağan oturmuştur.*” (Öncül, 2009, s. 111) ifadelerini de vermek mümkündür.

Dede Korkut adlı eserde bulunan “*İç Oğuz'a Taş Oğuz Asi Olup Beyrek'in Öldüğü Destan, Begil Oğlu Emren'in Destanı, Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Destanı ve Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı*”nda (Ergin, 1989) başkaldırıyı görmekteyiz.

Köroğlu, fizyolojik gelişimini tamamlamasının ardından sahip olduğu özel bir atla intikam almak için harekete geçer. Ancak “*her versiyonda intikam aldığı kişinin değiştiğini gördüğümüz Köroğlu, Türkmen versiyonunda, babasının kırk yiğidi ve kendi adamlarıyla Kızılbaş ülkesine baskın yapıp Hünkâr Padişah'ın ordusunu bozguna uğratar*” (Öncül, 2009, s. 137)

Mukaddem Ali de uğradığı bir haksızlığa karşı çıkmış ve sonunda Osmanlı Paşası tarafından tutuklanmıştır. Mukaddem Ali'nin mücadelesi, hayvancılıkla geçinen ailesini savunmak ve zoraki iskâna karşı çıkmaktır. Destanda geçen zaman içinde Mukaddem Ali, birçok konuda haklı çıkmasına rağmen Osmanlı'nın iskân politikasına yenik düşmüştür.

**Destanda Tarihî Gerçeklik:** Destanların temelinde tarihî gerçeklik yatmaktadır. Destan kahramanının yaşadığı dönem, tarihî gerçeklikle bağdaşmaktadır.

<sup>3</sup> Döl, erkek evlat anlamında kullanılmıştır.

Mukaddem Ali Destanı incelendiğinde Bağdat seferinden ve aşiretler içinde bulunan yiğit delikanlıların da bu savaşa dâhil olmasından bahsettiğine göre, destanda söz edilen olaylar yaklaşık olarak 17. yüzyılda başlamaktadır. 19. yüzyılda Fırka-i İslahiye'nin kurulması ve bölgedeki uygulamaları ve aşiretin yerleşik hayata geçirilmesi sürecinde destanı meydana getiren olaylar dizisi sona ermiş; dolayısıyla destan sözlü kültür ortamında dolanımına girmiştir. Brunvand'ın tespitlerine göre (aktaran Yıldırım, 1998, s. 41), *“sözlü kültür ürünleri kendilerine has bir geleneğe sahiptir. Ortak yaratıcılığa bağlıdır ve kalıplaşmaya müsaittirler.”* Mukaddem Ali Destanı da başta tarihî gerçeklik özelliğindeki bir dizi olay ve durumun ortak inanç ve gelenekte yaşayan geniş çevrede olağanüstülüklerle genişlemiş halidir.

Destan'da Türkmen aşiretinin yerleşim yeri olarak Reyhanlı ve çevresi gösterilmiştir. Türkmenlerin bu yerlere gelişleri XI. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Selçukluların 1040 yılında kazandıkları Dandanakan Savaşı'ndan sonra, devletin asıl gücünü meydana getiren Türkmenler veya diğer adıyla Oğuzların bir kısmı, yurt tutmak maksadıyla dalgalar halinde Suriye'nin kuzeyine gelerek kendi şartlarına uyan Anadolu'yu vatan edinmeye başlamışlardır (Bahadır, 2016, s. 43-44). 1517 yılında Halep sancak olduktan sonra da orada yaşayan Bayat Türkmenlerinin kalabalık topluluklar halinde yaşadıkları görülmektedir (Bilgili, 2002, s. 26). Bunlar, *“göçebe ve yarı göçebe”* (Yinanç, 2013, s. 709-710) olarak hayat sürdürmüşlerdir.

1639 Bağdat seferi (Yücel, Sevim, 1990, s. 80), Mukaddem Ali'nin gençlik dönemine denk gelmektedir. IV. Murat sefere giderken Halep'te Mısır kuvvetleri de orduya katılmıştır (Yücel, Sevim, 1990, s. 81). Destanda da anlatıldığı gibi Bağdat seferine katılan ve en önde savaşan Ali'ye Mukaddem lakabı, IV. Murat tarafından verilmiştir.

Destanda Mukaddem Ali'ye Balkanlarda çıkan isyanı bastırmak için görev verildiği anlatılmaktadır. Yaşanılan dönem Osmanlı yönetiminde işlerin çıkmaza girdiği ve isyanların başladığı dönemdir. Görevi alan Mukaddem, yanındaki az kişilerle görevini layıkıyla yerine getirmiştir.

Mukaddem uzun bir süre İstanbul'da kalmıştır. İstanbul'da tesadüfen gördüğü bir akrabasıyla konuştuktan sonra memleketine gitme isteği artmıştır. Bu istek Padişaha anlatılmış ve kalması yönünde çok ısrar edilmesine rağmen bir türlü vazgeçirilememiştir. Padişah kendisini Halep-Hicaz yolunu korumayla görevlendirmiş ve ödül olarak İstanbul'un Anadolu tarafında

bulunan bir köyün tapu belgesini Ali Bahadır adına mühürleyip vermiştir. Bu köy bugün bile Ali Bahadır köyü olarak bilinmektedir.

Aşiretin dağılması da tarihî bir gerçektir. Bugün Anadolu'nun çeşitli yerlerine dağılmış olan Bahadırlılardan birçok sözlü kültür derlemesi yapılmıştır. Bahadırların yaşlı kaynak kişilerinden derlemiş olduğumuz sözlü kültür ürünlerinde *“Bizim kökenimiz Reyhanlı'dır. Devlet bizi dağıtmak için buralara sürgün gönderdi.”* demektedirler. Derlemesini yaptığımız bu kişilere, *“Bunları nereden öğrendiniz?”* dediğimizde, *“Atalarımızdan öğrendik.”* demektedirler. Tarihî gerçeğe baktığımızda Türkmenlerin yerleşik hayata geçirilmesi için birçok fermanın verildiği görülecektir. Nitekim destanda Mukaddem, Reyhanlı'ya aşiretinin yanına geldiğinde aile büyükleri, *“Sen yokken bile Osmanlı bize yine eziyet verdi. Bizi uzak yerlere sürmeye kalktı. Vali, padişaha rica etti de bu işten vazgeçildi. Kardeşlerimin hepsi dağıldı. Onlardan haber alıyorum. Kimi yakın kimi uzak yere gitti. Hepsi yurt kurmuşlar. Ama senin yaşadığını bilmiyorlar.”* demiştir. Destan incelendiğinde aşiretin birkaç defa sürgüne gönderildiği ve dağıtıldığı anlaşılmaktadır. En son olarak verilen ve sonradan iptal edilen sürgün belgesi şöyledir:

**Mekân, Sosyal Hayat ve Aile:** Destanda mekân üç ayrı yerde geçmektedir. Bunlardan biri, aşiretin ilk yerleşim yeri olan ve kışlak olarak Reyhanlı ve çevresidir. İkincisi, yayla yeri olarak kullanılan Sivas<sup>4</sup> Uzunyayla'dır. Üçüncü olarak da Mukaddem Ali'nin esir olarak götürüldüğü İstanbul ve Balkanlardır. İstanbul'da kısa süren bir esaret hayatından sonra Padişahın emri ile birtakım görevler almış ve başarılı olmuştur. Son olarak da doğduğu yere gelmiştir. Aşiret, Fırka-i Islahiye'den<sup>5</sup> sonra Reyhanlı'da yerleşik hayata geçmiştir.

Destanların edebi değeri yanında, sosyal hayatın taşıyıcı yapısına sahiptir. İnsanların bir biriyle ilişkileri sırasında oluşan ortak dünya görüşü, hitap şekli, yardımlaşma usulleri, aile algısı, sosyal hayatın temellerini meydana getirir. Mukaddem Ali Destanı'nda kahramanın doğumundan ölümüne kadar gelişen olaylar, geleneksel yapı içerisinde anlatılmıştır. Aşiretin sosyal kültürel yapısına ait birçok unsur, epik destan geleneğine uygun bir şekilde işlenmiştir. Erkeğin aile içindeki statüsünü belirlemek, iç

<sup>4</sup> Sivas'ın eski adı, Yeniil'dir.

<sup>5</sup> Fırka-i Islahiye, 1865-1866 yıllarında Çukurova, Cebel-i Bereket (Gavur Dağı) ve Kozan dağlarında devlet idaresini yeniden kurmak üzere oluşturulmuş askeri kuvvettir.

ve dış tehditlere karşı birlik olmak ve bu birliğin devamını sağlamak için çocuğun olması zaruridir. “Çocuk ailenin devamı demektir. Bu durum sadece destanlarda değil, halk hikâyelerinin birçoğunda da” (Aça, 1998, s. 232) böyledir. “Kırgızların Manas destanında Cakıp Han’ın on dört yıl çocuğu olmaz” (Yıldız, 1995, s. 537). Kam Püre’nin Oğlu Bamsı Beyrek Boyunu Beyan eden hikâyede Bayındır Han’ın sohbetinde etrafında bulunan gençleri gören Pay Püre Bey ağlamış ve gerekçesini de “Oğulda ortacım yok, kardaşta kaderim yok.” (Ergin, 1989, 116) demiştir.

Mukaddem Ali Destanı’nda çocuksuzluk motifi şöyle geçmektedir: Meclis kurulmuş, Halep Türkmenlerinden olan Bahadırlar’ın büyükleri çadırda sohbet ediyorlardı. Çadır dışında da çocuklar tahtaları kılıç gibi kullanarak birbiriyile oynuyorlardı. Çadırda bir tek ailenin en büyüğü Abdullah Bey yoktu. Herkes birbirine “Nerede Bey?” diye söylenmeye başladılar. Dışarı çıktıklarında Abdullah Bey’i tek başına ve çok üzgün bir şekilde çocukları seyrediyordu. Üzgün üzgün oturan Beylerinin bu hali, aşiretin ileri gelenlerinin gözünden kaçmadı. Ona “Seni üzen nedir Bey’im?” dediklerinde Abdullah Bey, yaşlı bir şekilde “Derdim vardır aşiret. Bakın şu ovaya, binlerce kıyruğu düğümlü yağız kısraklarımız var, nallarının altına adımı kazıyıp üzerlerine atladığımda, önümde kâinat dize gelir. Ama şimdi kocadım artık. Arkama baktığımda kimseyi göremiyom.” dedi. Anladılar ki Abdullah Bey’in derdi çocuk. Abdullah’ın üzüntüsünü duyan aşiretin en yaşlısı Abdullah’ın yanına sokuldu “Oğlum üzülme, duanı da esirgeme.” deyip sırtını sıvazladı.

Destan kahramanı Mukaddem Ali’nin doğumu da benzer özellikler göstermektedir: Aksakallı “Bu gölün suyundan iç ve önce Allah’a, sonra Peygamber’e ve Ali’ye dua et, sonra da atına bin. Bu at seni obana götürür.” dedi ve kayboldu. Buradan anlaşıldığı gibi Mukaddem Ali’nin ölümünden sonra destan devam etmiştir. Çünkü aynı soydan gelen aile fertleri, aşireti ve devleti için kahramanlık göstermeye devam etmiş; Bahadırların Anadolu’da çeşitli yerlere dağıtılmasından sonra sona ermiştir.

## Reyhanlı aşiretinin Rakka'ya 1756 yılındaki sürgünü ve daha sonra affedilmesiyle ilgili *İlm ü Haber*<sup>6</sup>



### İlm ü Haberin Günümüz Türkçesi:

#### *İlm ü Haberi verilmiştir.*

Emri değişik yazıldığından yeri kaldırmak kaydı terkeyn (ibtal) edilmek buyurdu. (Daha önce Rakka'ya sürgün gönderilen Reyhanlı aşiretinin bu yazısının iptal edildiğine dair olan yazı.) Telhis'e uygun olarak Divan'dan emri yazılarak baş muhasebeye ilm ü haber verilmek buyurdu.

#### *Kuralları arzıdır*

Saadetli dariis's-sade ağası hazretlerinin nezaretleri altında olan evkaftan Üsküdar'da bulunan Atıyk Valide Sultan, toprağı iyi koksun, evkaf-ı Şerifelerine katılanlarda Yeniil<sup>7</sup> Voyvodalığı ve Halep Türkmenleri Hası kalemlerinden Reyhanlı aşireti, kendi halinde olmayıp yazlık ve kışlıklarına gidiş gelişde yolları üzerinde bulunan kasaba ve köyler ahalilerinin ve rast

<sup>6</sup> Bu ilm ü haber, Türkiye tarihine ve Hatay'a büyük hizmetleri bulunan değerli bilim adamı Halil Sahillioğlu tarafından Güneyde Kültür Dergisinde yayınlanmıştır. Reyhanlı aşireti için önemli gördüğümüz bu belgenin transkripsiyonu yapılmış ve günümüz Türkçesine aktarılmıştır. (Halil Sahillioğlu. (1995). "Reyhanlı Aşiretini Amik'te İskanı", Antakya: Güneyde Kültür Dergisi, Cilt: VII, Sayı 72, s. 19.)

<sup>7</sup> Yeniil: Sivas'ın güneyinde bir yer olup 1847'de Sivas eyaletine bağlı bir sancak.

geldikleri yolcuları zarara uğratarak mallarını gasp ve canlarına kıymak gibi kötülüklerle cesaret eylemişlerdir. (Bundan) dolayı avaid<sup>8</sup> vergileriyle birlikte yıllık yazılı 6300 kuruş mallarıyla bu 1169 (1755 yılından) sözü geçen (Halep Türkmanı) Has'ın ayırarak haremeynlükleri kaldırıp lağvedildi. Ayrıca yine bu söz konusu yıldaki (1755) yazılı zikredilen mallarıyla birlikte Rakka<sup>9</sup> eyaleti geliri devlet hazinesi için ayrılmış arazilere dâhil edip katılmak ve aralarına girip katılan diğer kabileleri halkını aradan çıkardıktan sonra (geri kalanlarını) topluca Halep Valisi aracılığıyla Rakka'ya sürüp ve Rakka Valisi'ne teslim ve Rakka'da yerleştirmek ve vatan edindirmek, anılan aşirete bedel, kalemiye dışında yıllık 6625 kuruş mal ile Rakka eyaleti mukataaları kalemlerinden olan İlbeyoğlu cemaatini gene aynı sene itibariyle Rakka'dan ayrılmak ve yazılı bulunan malları fazlası 325 kuruşu her yıl irsaliye diye Yeniil voyvodası mamur hazineye teslim etmek üzere söz konusu olan Has (Halep Türkmanı)'a katmak (düşüncesini) içeren şanlı emri çıkarıp göndermekle söz konusu olan Reyhanlı aşireti Boybeyileri ve yaşlıları Halep Valisi saygın vezir saadetli Rağib Mehmed Paşa<sup>10</sup> hazretlerinin yanına varıp geçmiş kötülüklerinden pişmanlık duyduklarını ve bir daha böyle işlere girmeyeceklerine dair söz vermişlerdir.

Eski cürümlerinden istifa ve istiğfar<sup>11</sup> ile kendilerinin ve hayvanlarının alışık olmadıkları Rakka çölünün su ve havasına uyum sağlayıp oturup katlanmayı güçleri olmadığını belirtip açıklayarak üzerlerine düşen malı tereddütsüz muhassıllarla ödemek ve bundan böyle (Tanrı) kullarına zarar vermektan sakınmak için, araya Halep'in ileri gelenleri ve Halep ahalileri girip kefil olmuşlardır. Bunun üzerine Rakka'da iskândan bağışlandılar. Halep muhassıllığına bağlanmaları dileğinde buldukları, adı geçen Vezir bundan önceleri tahrirat ile bildirmiş olduğundan daha evvel zikredilen İlbeğli aşireti öncelerde Rakka ahalisi iltiması (ısrarlı ricası) üzerine eskiden olduğu gibi asıl yerleri (olan Rakka'da) tutmak ve karar kılınmak üzere açıklandığı gibi yazılı olan koşullar ve kayıtlar ile cümadelüla<sup>12</sup> ayı

<sup>8</sup> avaid: adler.

<sup>9</sup> Rakka: Suriye'de bir eyalet adı. 1516 yılında Suriye'nin Yavuz Sultan Selim tarafından fethinden sonra yapılan vilayet taksiminde Suriye'nin kuzey bölgeleri Halep Eyaleti'ne bağlanmıştı. Rakka Eyaleti ise 1594 yılında merkezi Urfa olmak üzere Halep Eyaleti'nden ayrılarak kuruldu.

<sup>10</sup> Rağib Mehmet Paşa: Halep Valisi. 1698 yılında İstanbul'da doğdu. Sayda (1750), Rakka, Halep (1755) valiliklerinde bulundu.

<sup>11</sup> istifa ve istiğfar: yaptıklarından pişman olmak ve bir daha yapmamaya kara vermek.

<sup>12</sup> Cümadelüla: Şubat

ortalarında (1755 Şubat ortalarında) divandan ayrıntılı, açıklamaı emr-i şer'i çıkmış idi.

*Ancak Osmanlı'dan çıkan emir, henüz yerine varmadığından hareketle, İlbeyli aşiretinin Rakka'dan çıkarılmasında o bölgece yaşayan Arapların fazlalığı ve şekavet olaylarının aşırı derecede fazla olasından dolayı sosyal ve siyasal yönden birçok<sup>13</sup> sakıncalar olduğunu ileri sürerek eski yerlerinde tutmak konusunu şimdiki Rakka Valisi ve öncesinde sadrazam olan saadetli Abdullah Paşa<sup>14</sup> hazretleri Derialiyeye (İstanbul) bildirmekle durum açıklandığı üzere olduğunda bilgi edinmek için emr-i şeriflerinin yazılması için ferman âli buyurulması... üzerine Divan-ı Hümayun'dan emr-i şerif ve Baş Muhasebe'ye ilmi haber verilmek için ferman buyurulması hususu Saadetli Sultanım hazretlerindedir.*

## Sonuç

Destanlar, toplumun geçmişini ve geleceğini temsil ettikleri için dünya edebiyatı tarafından önemsenirler. Günümüz Anadolu sahasında destancı veya destan anlatıcısı geleneği az da olsa devam etmektedir. Destanlar, millet hayatında büyük etki bırakmış olayları anlatan uzun hikâyeler olduğuna göre Türkiye Cumhuriyeti olarak 1974 yılında yapılan Kıbrıs savaşı ve günümüzdeki terör belasından dolayı birçok olağanüstü olaylar anlatılmaktadır. Bunlar belli bir zaman zarfında olgunlaşmış sözlü kültürden yazıya geçirilecektir. Bahadırlı aşireti arasında, sözlü kültür olarak, yüzlerce yıldır anlatılan Mukaddem Ali Destanı'nın parçaları yakın tarihimizde Doktor Kemal Bahadır tarafından toplanmıştır ve yazıya geçirilmiştir.

Mukaddem Ali destanında bulunan sözlü kültür ürünleri, epik destan geleneğine uygun olmakla birlikte yaşanan dönem, mekân ve sosyal yaşam tarihî gerçeklik arz etmektedir. Destan, Mukaddem Ali'nin ölümünden sonra

<sup>13</sup> Halil Sahillioğlu *Reyhanlı aşiretinin sürgününü anlatan* makalesinde, son cümledeki karışıklığı, şöyle izah etmektedir: *Son cümlelerdeki çapraşıklık divandan değişik işlemlerinin çapraşıklığını yansıtır. Önemli olan olay İlbeğli aşireti Rakka'da tutuldu, Reyhanlı aşireti Amik'te yerleştirildi. Voyvodalık muhassıslık arasında mal aktarması geri kaldı. Devlete ait taşradan tahsil edilecek gelir, defterdarlıklar, muhassıslıklar veya voyvodalıklar aracılığıyla yapılırdı. Bu üç kurumun ince ayrıntısı henüz ortaya konmuş değildir. Yeniil'in vergisi ise eskiden valide sultanların Üsküdar'da yaptıkları camilerin vakfına ait iken bu sıralarda Mekke ve Medine'ye gönderilen surre akçesine tahsis edilmişti. Yeniil'e ait oymaklara Haremeyn uş-şerifeyn aşiretleri denilmesinin sebebi de budur.* (Halil Sahillioğlu. (1995), "Reyhanlı Aşiretini Amik'te İskânı", Antakya: Güneyde Kültür Dergisi, Cilt: VII, Sayı 72, s. 17.)

<sup>14</sup> Abdullah Paşa: Doğum tarihi bilinmemektedir. Seyyit Hasan Paşa'nın oğludur. Halep Valisi olan Nişancı Şehla Hacı Ahmed Paşa görevde ölünce onun yerine Halep Eyaleti Valisi olmuştur. 1756'da ise Rakka valisi olan Koca Ragıp Mehmet Paşa ile becayiş yapıp Rakka Valiliğine getirilmiştir.

çocukları ve torunları arasında devam etmektedir. Torunları Osmanlı'ya isyan bayrağını çeken İbrahim Paşa'ya direnmiş ve kısa bir süre de olsa durdurmayı başarmıştır. Dolayısıyla anlatılan olaylara baktığımızda bu destan, 17. yüzyıldan 19. yüzyılın ortalarına kadarki tarihî süreci kapsadığını anlayabiliriz. Destan, Bahadır aşiretinin Anadolu'nun çeşitli bölgelere dağılmasıyla sona ermiştir.

### Mukaddem Ali Destanı<sup>15</sup>

Meclis kurulmuş, Halep Türkmenlerinden olan Bahadırlar'ın büyükleri çadırda sohbet ediyorlardı. Çadır dışında da çocuklar tahtaları kılıç gibi kullanarak birbiriyle oynuyorlardı. Çadırda bir tek ailenin en büyüğü Abdullah Bey yoktu. Herkes birbirine “*Nerede Bey?*” diye söylenmeye başladılar. Dışarı çıktıklarında Abdullah Bey'i tek başına ve çok üzgün bir şekilde çocukları seyrediyordu. Üzgün üzgün oturan Beylerinin bu hali, aşiretin ileri gelenlerinin gözünden kaçmadı. Ona “*Seni üzen nedir Bey'im?*” dediklerinde Abdullah Bey, yaşlı bir şekilde “*Derdim vardır aşiret. Bakın şu ovaya, binlerce kıyruğu düğümlü yağız kısraklarımız var, nallarının altına adımı kazıyıp üzerlerine atladığımda, önümde kâinat dize gelir. Ama şimdi kocadım artık. Arkama baktığımda kimseyi göremiyom.*” dedi. Anladılar ki Abdullah Bey'in derdi çocuk. Abdullah'ın üzüntüsünü duyan aşiretin en yaşlısı Abdullah'ın yanına sokuldu “*Oğlum üzülme, duanı da esirgeme.*” deyip sırtını sıvazladı.

Abdullah kırk gün, gece gündüz Allah'a dua etti. Hiç yılmadı, vazgeçmedi. Bir gece çadırında uyurken susadığını hissetti ve kalktı. “*Çadırdan çıkayım da bir nefes alayım.*” dedi. Gece geç saat olduğu için çadırlar sessizdi. Yanındaki kurnaya gidip yaklaştı ve suyunu içmeden önce de Gökyüzüne baktı. Hava, bulutluydu; yıldız yoktu. Bir daha baktığında sadece bir yıldız gözüktü. Bu yıldız çok büyüktü. Kendi kendine “*Hayırdır inşallah*” dediğinde sağına baktı. Beyaz giyili, nur yüzlü, ak saçlı tertemiz bir ihtiyar Abdullah'a bakıyor ve ona yanına gelmesi için işmar ediyordu. Abdullah önce korktu. “*Kim bu ihtiyar, nereden, nasıl geldi acep?*” dedikten sonra cesaretini toplayıp sormak için aksakallı ihtiyara doğru yürüdü. Aksakallı, Abdullah'ı eli ile kaldırdığı gibi atın terkesine attı ve hızla ovidan

<sup>15</sup> Derlemesini yapmış olduğumuz Mukaddem Ali Destanı, Büyük Reyhanlı Aşireti ve Bahadırlar adlı eserin 69 ve-76. sayfaları arasında bulunmaktadır.



uzaklaştı. Çok kısa bir zaman sonra bir göl kenarına geldiler. Bu gölü Abdullah Bey hiç görmemişti. Ovada böyle bir göl yoktu, kimse bilmiyordu. Aksakallı “*Bu gölün suyundan iç ve önce Allah’a, sonra Peygamber’e ve Ali’ye dua et, sonra da atına bin. Bu at seni obana götürür.*” dedi ve kayboldu. Abdullah Bey bu ihtiyar adamın dediğini yaptı. Gölün kenarında abdest aldı dua etti. İçtiği su yüreğini yakmıştı. Çok acıydı. Sabaha kadar gölün kenarında oturdu. Şaşkındı. Sabaha karşı atına bindi ve kısa bir zaman sonra çadırına geldi. Gördüklerini ve özellikle de içtiği suyu kimseye söylemedi.

Aradan aylar sonra karısı Zebo’nun gebe kaldığını öğrenince yanına gitti ve ona “*Asil Beydillioğlu Mehmet Bey’in asil kızı Zebo, güzel Zebo<sup>16</sup>, kıymetlim Zebo, biliyordum bana güzel bir çocuk vereceğini. Yılmadım bekledim. Dölüm<sup>17</sup> olursa Ali, kızım olursa da Fatma ismini koyacağım.*” diyerek adak adadı.

Doğum zamanı geldiğinde bütün aşiret pür dikkat beklerken birden hava karardı ve yağmur sicim gibi akmaya başladı. Doğumdan sonra da yağmur birden kesildi ve ortalık toprak kokmaya başladı. Yağmur durduğu zaman, Abdullah’a bir oğlu olduğu müjdelendi. İlk müjdeleyen aşiretin aşçısı Haçça kadına besili bir koç hediye ettiler. Ebe kadın, doğan bu çocuğun gözüne “*güzel olsun*” diye, sürme çekti.

Abdullah çocuğunu kucağına alıp ezan okudu ve adını da kulağına adak ettiği gibi, Ali olarak fısıldadı.

Ali daha sekiz yaşlarında iken ata binmeyi öğrendi. Cirit oyunlarında yaşlılarından iyiydi. Aynı yaştaki çocuklardan daha farklı bakıyordu. Kılıç oyunlarında herkese karşı koyacak kadar güçlüydü. On beş yaşına geldiğinde boyu da aşiretin en uzununu, bilekleri kocaman, karakaşlı ve kara gözlü yağız bir delikanlı olmuştu.

Derileri satıp ve aşiretin ihtiyaçlarını almak için karşı köylerde kurulan Pazar yerlerinde de tek başına gidip alışverişini yapar ve dönerdi.

Bir gün yine tek başına alışverişten dönerken karşısına yüzü kapalı üç haramî çıktı. Ali’den yükünü istediler. Ali de “*Hele bir yaklaşın yüzünüzü göreyim.*” dedi. Haramîler yaklaşınca Osmanlı sillesiyle orada bulunan üçünü de anında yere serdi. Sonra da ayaklarından ağaca astı, hıncıl<sup>18</sup> etti. Haramîler Ali’nin çevikliğini, mertliğini görünce meraklandılar. Ali’ye: “*Oralı mısın*

<sup>16</sup> Zebo: Güzel kadın anlamındadır.

<sup>17</sup> Döl, erkek evlat anlamında kullanılmıştır.

<sup>18</sup> Hıncıl: rezil

*buralı mısın, sen bizi bağışlar mısın? Adını söyle bey yiğit, bu elin paşası<sup>19</sup> mısın?”* deyince, Ali de *“Benim adım Ali’dir, babamınki Abdullah, aşiretim Bahadır, sizi affetsin Allah. Bre kavat oğlu kavatlar, yükünüzü bırakıp terk ederseniz hemen sizin canınızı bağışlarım, amma bir daha görmeyeceğim.”* dedikten sonra haramilerin başka yerden çaldığı ne varsa atlarıyla beraber aldı. Haramiler o kadar çok şey çalmışlardı ki, aşirete dağıt dağıt bitmiyordu. Esbaplar, deriler, gümüş sikkeler mi dersin, aklına ne geliyorsa hepsi var.

Ova yeni dönmüş yayladan, artık etlik zamanı, dönemin Osmanlı padişahı, Bağdat üzerine sefer düzenleneceğini ferman buyurdu. Bunun üzerine Anadolu’da bulunan bütün Türkmenlere haber gönderdi. Osmanlı askerleri sefere çıktıklarında etraftaki aşiretler de yavaş yavaş orduya katılmaya başladılar. Bu gruba Bahadır cemaatinden de büyük bir topluluk dâhil oldu. Bu topluluk içinde, Ali ve akrabaları da vardı.

Savaş zamanı ordular düşmanın üzerine gidince padişah savaş alanına baktı ki, devamlı olarak, biri diğerlerinin önünde savaşıyor. Kendini hep öne atıp öyle bir savaşıyormuş ki kılıcını her kaldırıp indiğinde bir düşman öldürüyordu.

Savaşı izleyen padişah, etrafındaki bir Paşa’ya *“Bu güzel kılıç kullanan, düşmana aman vermeyen yiğit, hep önlere savaşımaktadır. Atı da kendisi gibi güzelmış. Bana bu güzel delikanlının kim olduğunu öğrenin gelin.”* dedi. Paşalar da öğrendikten sonra padişahın huzuruna gelip *“O önde savaşan Bahadır cemaatindedir. Adı da Ali’dir.”* dediler.

Savaş zaferle sonuçlandıktan sonra padişah, Ali’yi yanına çağırdı. Kan revan içinde olan Ali’nin sırtında büyük bir kılıç yarası vardı. Zor yürüyordu. Padişahın huzuruna gelince, daha üç adım attı; fazla dayanamadı ve yere düşüp bayıldı. Padişah bu durumu görünce, bağırarak *“Hemen tabipleri çağırın.”* dedi.

Savaş alanında bulunan tabip başı ve yardımcıları hemen Paşa’nın huzuruna geldiler. Padişah da, *“Bu yiğidi ya iyileştirirsiniz ya da ölürsünüz.”* dedikten sonra tabipler Ali’ye bir baktılar bir daha bakamadılar. Tabipler, *“Efendim bu yiğit, şu anda çok kötü bir yara almış ama sağlam bir yapısı var. Allah’ın izniyle iyileştireceğiz.”* dediler. Bu arada Ali devamlı sayıklıyormuş. *“Nerde Mustafa, nerde Ömer, nerde Selahaddin nerde kılıncım?”* Bu

<sup>19</sup> Burada kullanılan “paşa” kelimesi; yiğit, mert ve asil anlamında kullanılmıştır.

saydıkları isimler amcalarının çocuklarıymış ama ikisi de şehadete varmışlardı.

Ali'nin yaraları kısa zamanda iyileşti. Buna ilk önce sevinenler de tabipler oldu. Yoksa kelleleri gidiyordu. Ali sayıkladığı isimleri tekrar sorunca, Mustafa ve Selahaddin'in şehadete erdiğini Bağdat'ta bir mezarlık yapıldığını ve oraya gömdüklerini; sadece Ömer'in yaşadığını, onu da üç gün evvel İrtah'a gönderdiklerini, söylediler. Ali buna çok üzüldü ve *"Bağdat girdi kanıma, vurdular sol yanıma, kıydı iki canıma, Selahaddin Mustafa."* dedi. Bunları söyledikten sonra Ali'yi padişahın huzuruna çıkardılar. Padişah memnun, Ali ise üzgündü. Padişah, *"Sen ki savaşta devamlı en önde olan ve düşmana aman vermeyen yiğit bir delikanlısın. Aşiretinin ölen delikanlılarına ben de üzüldüm. Onlar kalleşçe öldürüldüler. Seni İstanbul'da iyi makamlara getirerek ödüllendirmek istiyorum."* dedi. Bunun üzerine Ali, *"Kendi obasına gitmek istediğini ve babasının yaşlı olduğunu, aşiretinin başına geçmek istediğini ve devletine de devamlı sadık kalacağını"* söyledi. Padişah da *"Benden bir dilek iste de yapayım. İstersen sana İstanbul'da çok geniş araziler vereyim. Aşiretini de al yerleş. Sen de benim yanımda olursun."* dedi. Ali de *"Padişahım bizler Horasan'dan, Rey şehrinden gelen Oğuz boyunun Halep Türkmen Bayatı denilen bahadırlarıyız. Osmanlı'nın bütün savaşlarında aşiretim sizle birlikte savaştı. Size destek oldu. Nice koç yiğitlerimiz öldü. Bizler Serhatlarda yaşamaya alıştık. Türkmen-i Halep olarak kalmak dileriz. Hayvanlarımızı yazlak yerde otlatmak için geniş alanlar dileriz."* dedikten sonra padişah da Ali'yi haklı bularak *"Sen ki önde savaştın, yılmadın, yorulmadın, adın bundan dolayı Mukaddem Ali olsun. Bu kahramanlığını Sultanınıza da anlatacağım. Aşiretin Düvel-i Muazzama'ya akçe ödemeyecek. Bu arada Hicaz yolunu muhafaza edecek ve haramilerden koruyacaksınız."* dedi ve Mukaddem Ali'ye *"Amik Ovası'nda hep kalacaklarına ve vergi vermeyeceklerine dair bir belge"* verdi. Ali'ye yüklü bir miktarda erzak ve en iyi Arap atlarını vererek göndermek istedi ama Ali, istemedi. Çünkü alacağını almıştı. Artık Mukaddem Ali olarak bilinecekti. Hiçbir hediyeyi kabul etmedi. *"Savaşın hediyesi olmaz Paşam."* dedi ve babasının verdiği at ile geri döndü.

Aşiretinin yanına gelen Ali, babası Abdullah Bey'in ölüm haberini aldı. Çok üzüldü. Aşiretin en yaşlısı Uzun Memet Ağa, *"Tıfillara aş, aşirete baş gerek. Getirin buraya Ali'yi"* diyerek Mukaddem'i işaret etti. Ailenin ileri gelenleri bir araya geldi ve Mukaddem Ali'yi teselli ettiler. *"Allah rahmet"*

*eylesin Abdullah Bey yaşlıydı, lakin aşirete baş gerek” dediler. Yaşlılar da “Sen ki mertsin yiğitsin beratlısın, aşiretin başına layıksın.” dediler.*

Neyse ney, oysa o. Biz sözü uzatmayalım Mukaddem Ali, Bahadır aşiretinin başına getirildi. Mukaddem Ali, uzun bir süre vergi ödemedi ve aşiretini kimseyle kavga ettirmeden genişletti.

Yaz geldiği zamanlar karlı dağlar, mor sümbüllü çiçeklerin açtığı yaylaklar aşiretin otlığı oldu. Uzunyayla, Binboğa ve Yeniil her yaz bu aşiretin sesini dinledi, kışın da Reyhanlı aşiretinin izini.

Yine yaz geldi ve aşiretin ilk kolu olan Reyhanlı aşireti yola koyuldu. Yolda haramiler çok olduğu zaman, bazı yıllar, başka aşiretler ile birlikte yola çıkıyorlardı. Böylece yolda daha kalabalık oluyorlardı. Aşiret uzun yolculuktan sonra Sivas’a gelip yükünü indirmek istedi amma bir baktılar ki yaylalarında başkaları oturmuş. Aşiretin öncülerinden Deli Salman, bu yeni oturanların<sup>20</sup> yanına gitti ve kendilerine benzemediklerini anladı. Yani bunlar Türkmen elinden değildi. Orada oturanlara, “*Buralar bizim yazlağımız, derhal çıkın.*” dedi. Dedi ama onların hiç çıkmaya niyeti yoktu. Deli Salman, Mukaddem Ali’nin gerideki kervanda olanlarla ilgilendiği için, geç kalacağını biliyordu. Onları beklemeden savaşa tutuştu ve karşı taraftan üç kişiyi öldürdü. Karşı taraf da hemen toplanıp Deli Salman’ı orada öldürdüler. Bu olayı geriden gelen Mukaddem Ali’ye haber verdiler. Mukaddem “*Kim bunlar, neyin nesi, kimin fesi?*” dedi. Atına hız verdi ve yaylaya yetişti. Yanında hiç kılıncı olmadığı halde sekiz tanesini elleriyle boğdu. Diğerleri de öleceklerini anlayınca neyi varsa bırakıp kaçtılar.

Aşiret yükünü yaylak yerine indirdikten kısa bir süre sonra, bir Paşa ile birlikte Osmanlı askerleri yaylayı kuşattı. Bu askerlerin içindeki Paşa, aşiretin bulunduğu yere geldi ve bağırarak “*Bu aşiretin reisi kim?*” dedi. Mukaddem Ali, “*Benim ne istiyorsun?*” deyince Paşa da, “*Seni götürüleceğim. Aşiretine de söyle geri dönsünler.*” dedi. Osmanlı, aşiretin İrtah’a yerleşmesini ve devamlı burada kalmasını istiyordu. Çünkü orda bulunan diğer Arap aşiretleri, hem yağma hem de isyan ediyordu. Bunlarla en iyi mücadele eden de Reyhanlı aşiretiydi. Bu yüzden yayla yerlerine çıkmasını istemiyordu. Mukaddem Ali de “*Biz buraya hayvanlarımızı otlatmaya geldik ve yüzlerce yıldır gider geliriz. Buralar bizim yaylak yerimiz. Başka yere de gitmeyiz.*” dediğinde Paşa, “*Halep sizi bekler siz de buğday ekin, biçin.*” dedi.

<sup>20</sup> Oturanlar kelimesi, gelip yerleşen, ikamet edenler, anlamında kullanılmıştır.

Bu söze Mukaddem Ali çok sinirlendi ve “Paşa! Paşa! Haddini bil. Sen benim aşiretimin ne yapacağına karar veremezsin.” deyince Paşa da “Sizin vergilerinizi hane başı 15 akçeden 50 akçeye çıkardım. Kethuda’ya<sup>21</sup> söyleyim bunu deftere kaydetsin.” dedikten sonra Ali de “Benim aşiretim Osmanlı’ya feda oldu. Her savaşta onlarca yiğidimizi kaybettik. Benim Osmanlı Paşası’nın verdiği beratım vardır. Terk etmeyeceğim buraları.” dedi. Paşa da cevap olarak “Padişahımız ölmüştür ve yerine büyük oğlu gelmiştir ve herkesten vergi alınması için ferman göndermiştir beratın varsa çıkar görelim.” dediğinde. Mukaddem Ali de “Aşiretimin çadırları yandığında o da yandı.” dedi.

Paşa “Hazırlan seni İstanbul’a götüreceğim. Sen Osmanlı’ya asi çıkıyorsun.” dediğinde, Mukaddem Ali kılıcına sarıldıysa da askerler çok kalabalıktı. Hamle yapmadı. Çünkü aşireti zor durumda kalacaktı. Teslim oldu. Osmanlı askerleri Mukaddem Ali’yi yayla yerinde öldürmek istediler. Oradaki Yeniçeri Ağalarından biri “Bunu padişahın huzuruna çıkaralım Paşam. Bakalım dedikleri doğru mu? Doğruysa bir İstanbul’da belgesi vardır.” deyince Paşa kabul etti ve Mukaddem Ali’ye dönerek “Suçlusun, zor çıkarma, bizle İstanbul’a geleceksin. Gelmediğin takdirde aşiretini yok ederim.” dedi. Mukaddem Ali, sesini çıkarmadı ve çaresiz askerlere teslim oldu.

Uzun bir yolculuktan sonra İstanbul’da padişahın huzuruna çıkardılar. Eski padişah yoktu. O olsaydı derdini anlatırdı, kendisini belki de tanırdı. Aradan 20 yıl geçmişti ve kendisi de 40 yaşlarına gelmişti.

O zamanda yeni padişah olan kişi de avcıymış. Padişah, huzuruna çıkan Mukaddem Ali’ye baktı ve “İsyan eden aşiret reisi bu mu? ” dedi. Yakalayanlar da yayla yerindeki hadiseleri anlatınca padişah hiddetlenerek Askerlere karşı çıkmayla büyük bir hata yaptığını söyledi ve kafası kesilmek üzere ölüm fermanını verdi. Mukaddem Ali de “Savaşta göstermiş olduğu yararlıklardan dolayı, padişah tarafından Mukaddem adını aldığını ve beratını olduğunu, fakat çadırlarının yandığında beratın da yandığını,”

<sup>21</sup> Kethudalık ve cemaat: Konargöçerlerde, yaygın olan diğer bir sosyal teşekkül tipi ise “cemaat”ti. Cemaat olarak adlandırabileceğimiz bu sosyal birim, hemen hemen bütün konargöçerlerin temel yapısını oluşturan kurumsallaşmadan biriydi. Birbirleriyle akraba olan ve birbirlerini çok iyi tanıyan 10 ile 80 hane arasında, hatta bazen 100 veya daha fazla haneden meydana gelmiş bir teşekküldü. Bu cemaatlerin içerisinde seçkinleşen biri, o cemaatin lideri olurdu. Bir cemaatin idarecisi olan kimse, o cemaat içerisinde seçkinleşmiş olan bir ailenin reisi idi. Bu kimselere “Kethüda” denilmekteydi. İdarî bakımdan bir cemaat, genellikle bir Kethüda tarafından temsil ediliyordu.

söyledi. Söyler amma yeni padişah bir kere ferman buyurmuştur. Kim çıkar karşısına.

Mukaddem elleri bağlı olarak idam edilecek yere doğru götürülürken yanındaki Yeniçerilere durumu anlattı. Yeniçeriler Mukaddem'e hak verirler ama emire de karşı gelemezlerdi. Yeniçeri Ağalarından biri insafa gelerek *"Sen bu kadar anlattın ve dinledik. Gördüğümüz kadarıyla yiğit birisin. Biz sana inandık. Seni idam yerine götürürken yolun ilerisinde emekli bir Yeniçeri Ağası'nın evi var. O da senin katıldığın savaşa katıldı. Bir de o savaşta bulunan bir tabip yakın yerde oturur. Evine yaklaştığımızda işaret veririm, hemen kaçarsın o Yeniçeri Ağası'nın evine giresin. Seni tanırrsa zaten seni elimizden alır ve padişahın huzuruna tekrar götürüp affettirir."* dediler. Mukaddem, Yeniçeri Ağası'nın evinin önüne geldiğinde kaçma işmarını<sup>22</sup> alarak söylenen eve doğru kaçtı. Evden içeri girdiğinde Yeniçeri Ağası, aniden içeriye giren Mukaddem'e *"Kimsin oğul?"* dedikten sonra Mukaddem, başından geçen bütün olayları anlattı. Yeniçeri Ağası *"Olanları hatırladım; sen yiğit bir savaşçısın, biliyorum."* dedi. Yeniçeri Ağası durumu tam öğrendikten sonra Mukaddem ile birlikte tabibi aldı ve padişahın huzuruna çıktı. Padişaha *"Savaşta Mukaddem'in yararlılıklarını, Mukaddem adının da Bağdat'ı alan padişah ataları tarafından verildiğini ve berattan dolayı vergiden muaf tutulduğunu"*, anlattı. Bu durumu dinleyen padişah, Mukaddem'i affetti ama öldürdüğü kişiler için Kadı Efendi'yi çağırdı ve bu olayda ne yapılabileceğini sordu. Kadı Efendi de *"Üç yıl zindan yatacak."* dedi. Padişah da kabul etti ve Mukaddem'e dönerek *"Zindandan çıkınca huzuruma gel."* dedi. Mukaddem üç yıl yatmak için girdi. Biz gelelim aşiretin haline. Aşirete *"Mukaddem Ali idam edildi."* diye bir haber geldi. Bütün aşiret şaşırıldı. Karısı Nigar baygınlık geçirdi, bir süre sonra da dayanamayarak öldü. Çocukları her iki olaya da çok üzüldüler.

Aşiret bu durumda, Sivas yaylalarında kendi halinde iken iki yıl sonra Osmanlı *"Ya vergileri vereceksiniz ya da burayı terk edeceksiniz."* diyerek aşireti rahatsız etmeye başladı. Aşiretin yaşlıları da askerlere *"Yapmayın zaten atalarımızı Sivas yaylalarından aldınız, Anadolu'nun her tarafına dağıttınız."* dediler.

Mukaddem Ali'nin üç çocuğu, amcalarının oğulları bir araya gelirler derler ki *"Bizler bu memleketin yedi ayrı yerine dağılalım, orada otlaklar*

<sup>22</sup> İşmar; el, göz ya da baş ile işaret etmek, anlamında kullanılmıştır.

*bulalım, hayvanlarımızı otlatalım ve soyumuzu devam ettirelim. Aşiretin büyük çoğunluğu, en büyük amcamız Fariz ile Halep, Reyhaniye ve Amuk'a gitsin. Belli bir zaman geçtikten sonra bizden sonra gelen Bahadır nesiller mutlaka bir araya gelecektir yine güçlü olacaktır.*" dedikten sonra kuzey güney, batı ve doğu tarafına göçlere başladılar. Böylece Bahadır aşireti dört bir yana dağılmış oldu.

Aşiretin hali böyle iken biz gelelim Mukaddem Ali'ye. Padişah, Mukaddem'e verilen bu cezadan hiç memnun değildir. Aradan iki ay geçtikten sonra Kadı Efendi'yi yanına çağırır. "*Kadı Efendi, her savaşımızda aşireti ile yanımızda kılıç kuşanan bu kişiye üç sene ceza fazla değil midir?*" dedi. Kadı Efendi de "*Mukaddem Ali Reyhanlı elinin aşiret reisidir. Bahadırlardandır. Halep Türkmeni'dir, Beyatlı'dır. Dolayısıyla bir Oğuz soyudur. Lakin adamları öldürerek ağır bir suç işlemiştir. Eğer zindandan çıkar son bir yılını saray etrafında bir yerde çalışırsa hükmü tamam olur.*" cevabını verdi. Bunu duyan padişah, hemen "*Mukaddem Ali zindandan çıksın ve saraydaki askerlerime kılıç kuşanmayı, savaşmayı öğretsin.*" dedi. Mukaddem'i zindandan çıkarıp Yeniçeri Ağası'nın emrine verdiler. Kısa bir süre sonra padişah, sarayda dolaşırken Yeniçeri Ağası'na rastlar ve Mukaddem'i sorar. Yeniçeri Ağası da Mukaddem'den memnurluğunu padişaha "*Devletlûm bu yiğit, kırk yaşında ama kırk yiğidi bir tokatta devirecek güçtedir. Ayrıca efendiliği de asker ocağında söylenir. Bunu yanımızda tutmanın bir yolu var mıdır?*" dedi. Padişah da "*Biraz daha zaman geçsin.*" dedi.

Bir gün Sadrazam, padişahın huzuruna çıktı ve üzgün bir şekilde durdu. Padişah da "*Nedir bu telaşın Paşa'm*" deyince Sadrazam da "*Balkanlarda isyan çıkarmaya çalışanların olduğunu, Türk evlerine saldırıların yapıldığını ve bir an önce önlem alınmazsa büyüyeceğini*" söyledi. Padişah Yeniçeri Ağası'na "*Bu konu ile ilgili bir tabur askerle beraber Mukaddem'i görevlendirin.*" dedi. Yeniçeri Ağası da Mukaddem'i çağırıp durumu anlattıktan sonra "*Sana kırk atlı vereyim*" deyince, Mukaddem de "*Sadece iki atlı isterim, onlar bana yolu gösterebilirler, yeter.*" dedi. İstenilen malzemeler verildi ve yola koyuldular.

Mukaddem iki atlı ile yola koyuldu ama içlerinden biri çok sinsiymiş<sup>23</sup>. İsyân edilen yere giderken hep yanlış yolu gösteriyormuş. Gittikleri yerlerde de herkes memnunmuş. Mukaddem, sinsî olanına "*Ulan Kavat! Sen bizi*

<sup>23</sup> Sinsî; içten pazarlıklı, her an hainlik yapabilir anlamındadır.

yanlış yere götürüyorsun, buraya gelirken yolu biliyorum, diyordun. Ama şimdi karıştırdığını söylüyorsun. Haydi diğeri eşyalara mukayyet oluyor ve yolu bilmiyor. Peki, şimdi seni asayım mı keseyim mi? Onu söyle” deyince sinsi hemen doğru yolu gösterip ve “Ben isyan edilen yerde doğdum. Oraya gitmek istemiyorum” dedi. Bunun üzerine Mukaddem “Osmanlı’nın emirlerine karşı gelinmeyeceğini” söyleyerek orada sinsi olanın kellesini uçurdu. Aradan iki gün geçtikten sonra, sora sora isyan eden yere geldiler. Mukaddem bakar ki bu şehirde Osmanlı bayrağı dalgalanmıyor. Öğrenir ki Vali kaçmış, orada yaşayan Türklerin büyükleri esir. Mukaddem Ali, yanındaki askere “Hemen İstanbul’a git ve padişaha durumu anlat” dedi. Kendisi de vakit kaybetmeden orada bulunan Pazar yerinde gitti. Pazar yerinde bezirgânlar satış yapıyordu. Bir bezirgânın yanına gitti ve ona, “Bu gâvurların başı kimse yanına götürmesi ve tercümanlık yapması karşılığında on altın vereceğini” söyledi. Bezirgân kaçırır mı hiç. Hemen kabul ederek isyancı başının konağına götürdü.

Konağın önüne geldiklerinde Mukaddem bahçenin demir kapısından bir bakar ki İsyancı başı etrafında yüzlerce askere emir veriyor. Akşam vaktini bekledikten sonra Mukaddem gizlice eve girer girmez isyancı başının boğazına kılıcını dayayıp “Emir ver esir ettiğin Türkler dışarı çıksın” dedi. İsyancı başı çok korkak biri olduğu için hemen emir verdi ve Türkler hapisten çıktılar. Kurtulan Türkler, kılıçlarını tekrar kuşandılar ve diğer isyancıları da öldürdükten sonra Osmanlı bayrağını dalgalandırdılar. Mukaddem Ali, kılıç kuşanan Türkleri yanına çağırıp, “Bu köpeğin elindeki bütün malları meydana yığacaksınız.” dedi. Meydana o kadar çok mal getirdiler ki küçük bir tepe oluştu. Ne isteniyorsa vardı. İpek kumaşlar, altınlar, gümüş işlemler, hayvan kürkleri... Mukaddem Ali, orada yaşayan halkı çağırıp ve tek tek dağıttı. Halk çok memnun kaldı. Sonra isyancı başını aldı ve padişaha teslim etmek için yola çıktı. Yolda isyancı başı Mukaddem’i ne kadar kandırmaya kalksa da Mukaddem kanmadı. Hatta bir küp altın teklif etti. Yine kandıramadı. İstanbul yakınlarına geldiğinde Mukaddem isyancı başının boynuna bir ip geçirdi ve ahalinin önünden geçerek saraya doğru yürüdü.

Halk artık Mukaddem’i iyi tanıyor ve onun yiğitliğini her yerde anlatıyordu. Padişah isyancı başını getiren Mukaddem’e çok teşekkür etti.

Bir gün Mukaddem, Yeniçeri Ağası’na “Bu kadar yıldan sonra ben artık İstanbul’u dolaşmak istiyorum.” dedi. İzin verildi. İstanbul’da dolaşırken yaşlı birilerinin kendisine dikkatli baktığını gördü. Yaşlı adama



yaklaşıp “Öyle dikkatli dikkatli ne bakıyorsun?” deyince, adam da “Oğul bizim elde bir yiğit vardı, padişah idam ettirdi, adı da Mukaddem Ali’dir. Seni ona benzettim kusurumu bağışla. Bu yiğit öyle bir yiğit ki aşireti tek başına toplar ve bir kılıç darbesiyle on kişiyi yere yıkar. Amma çok şanssız bir delikanlı idam edildikten sonra karısı dayanamayıp öldü. Çocukları da Urum eline dağıldı. Bir kısmı da Halep, Reyhanlı ve Amuk etrafındadır.” dedi. Bunları duyan Ali gözünden iki damla yaş döküp kaderin kötü oyunundan dem vurmaya başlayınca, yaşlı adam “Ne oldu oğlum, niçin ağlarsın?” dediğinde, Ali “O bahtsız kişi benim emmi.” diyerek yaşlı adama sarıldı. Beraber ağlaştılar.

Yaşlı adam, “Babası Abdullah ile öz amca çocukları olduğunu İstanbul’a da oğlunu aramaya geldiğini ama hiç göremediğini ve ellerinde bir mektup olduğunu” söyledi. Ali, mektuba bakar ki oğlu sarayda padişahı koruma görevini yapmaktadır, Adı da Muhammet’tir. Yaşlı adamdan ayrılıp saraya gittiğinde koruma görevi yapan Muhammet’i buldu ve “Babasının İstanbul’da olduğunu söyledikten sonra şimdiye kadar yanına niçin gelmediğini” sordu. O da “Kendisini gördüğünü, kılıç sallamasını izlediğini ama idam edildiğini duyduğu için, bu yüzden de cesaret edip gelemediğini” söyledi. Muhammed’e “Baban seni merak ediyor hiç mi haber vermezsin?” dediğinde, “Osmanlı son dönemlerde hep isyanları bastırma peşinde, ben de seferdeydim”, cevabını aldı. Ertesi sabah, Yeniçeri Ağası’nın yanına gidip ve Muhammet’e izin aldı.

Kendisini Kazasker olarak görmek istediğini söylese de bir türlü ikna edemedi. Mukaddem’i yanında tutmak istese de Mukaddem “Ben bir şey istemem, aşiretimin yanına gitmek isterim. Onların bana ihtiyacı var. Ben ovanın, dağların insanıyım yaylaklara çıkmazsam rahat edemem.” dedi. Padişah da en asil atlarından üç, en güzel kısraklardan da beş tanesine çok değerli yük verdi ve Reyhanlı-Halep ile ilgili Hicaz yolunu muhafaza etme ile görevlendirdi. Kâtiplere İstanbul’da çok geniş bir arsanın tapu yazısını Ali Bahadır adına mühürleyerek Mukaddem’e verdikten sonra Reyhanlı’ya doğru gönderdi.

Mukaddem uzun bir yolculuktan sonra artık Reyhanlı’ya, aşiretinin yanına doğru yaklaştı. Uzaktan Reyhanlı aşiretinin çadırlarını gördü ve atını yavaşça aşirete doğru sürdü. Uzaktan atların geldiğini gören aşiret, üzerinde Mukaddem Ali’yi görünce ortalık bayram havasına dönüştü. En büyük oğlu Mehmet karşılayarak atın başını tuttu. Babasının elini öptükten sonra aşiretin

durumunu Mukaddem'e anlattı. Dedi ki: *“Sen yokken bile Osmanlı bize yine eziyet verdi. Bizi Uzak yerlere sürmeye kalktı. Vali, padişaha rica etti de bu işten vazgeçildi. Kardeşlerim hepsi dağıldı. Onlardan haber alıyorum. Kimi yakın kimi uzak yere gitti. Hepsi yurt kurmuşlar. Ama senin yaşadığını bilmiyorlar.”* Bunun üzerine Mukaddem Ali dedi ki: *“Ben belki de görmem ama biri bu aşireti tekrar toplayacak. Bu aşiret çok güçlü, savaşçı, devletini seven asil bir aşirettir. Eninde sonunda bu aşiretin içinde yer alan Bahadırlar bir araya gelecek, belki ben görmem, belki sen görmen ama bizden sonraki nesiller görecektir...”*

Mukaddem Ali'nin gelmesiyle birlikte ovada sulh hâkim oldu. Aşiret, uzun yıllar yaylalara gidiş yaptı. Çok yaşlanmıştı, yorulmuştu. Öldüğünde aşiretin hâkim olduğu Türkmen mezarına gömüldü. Yerine de çocuklarından en büyüğü Mehmet geldi. Mukaddem Ali'nin torunlarından Hasan Bey, aşiretin başında iken İbrahim Paşa devlete asi geliyor. Birçok yeri işgal ettikten sonra da Reyhanlı taraflarına gelmeye çalışıyor. O zaman *“Gâvur padişah”* derlermiş, işte ondan ferman gelmiş. Fermanda Hasan Ağa'ya *“Aşiretinle İbrahim Paşa'nın ordusunun önüne çık. Ben ordumu Gâvur Dağı'nın ötesine geçinceye kadar onunla harp et ve oyalala.”* diye yazıyormuş.

Hasan Ağa, bu isteği emir telakki ederek kendi aşiretinden ve etrafta konaklayan konargöçerlerden birlik kurarak şimdiki Reyhanlı ve Kırkhan yolu üzerinde bulunan ve adı İbrahim Paşa olan köyün orada karşılıyor. İbrahim Paşa'nın ordusu ile harp ediyor. Bu harp, meşhur bir harptir. Bakıyor ki karşı ordu donanımlı ve üzerlerine kalabalık geliyorlar. Vuruşa vuruşa geri çekiliyor. Bu savaşta aşiret reisi Hasan Bahadır, kardeşini kaybediyor. Aşiret de darma dağın oluyor.

İbrahim Paşa, Hasan Bahadır'a haber gönderiyor ve dedi ki: *“O aşiretin başındakine söyleyin benim karşıma kim çıkarsa ezerim. Benim güçlü ordum var. Beni çok oyaladı. Benim ordumu yolundan alıyordu. Cesur adammış. Gelsin benimle hareket etsin.”* Bu haber gelince Reyhanlı'ya yakın bir yerde bulunan Hasan Bahadır da şu cevabı verdi. *“Ben, padişahıma bağlı bir kimseyim. Yapabiliyorsa beni hemen kurşuna dizesin. Şimdi aşiretimi tekrar toplamam lazım. Savaşa devam edeceğim.”* Bu sözü duyan İbrahim Paşa, aşiretin güçlü kalmaması için sağa sola aşireti sürgün etti ve *“Hasan Ağa'ya söyleyin dönüşte onunla mutlaka görüşeceğim”* dedi ve atını Adana taraflarına sürdü.

Osmanlı İbrahim Paşa ile sulh yaptıktan sonra da aşiret yaylaya gidip gelmeye başladı. En son da Maraş yolundan Sivas yaylalarına giderken bu defa başka bir İbrahim Paşa ile savaştı ve onu yendi. Daha sonra da devlet kanun çıkarınca Reyhanlı aşiretin adı olan ilçe kuruldu.

### Kaynakça

- Acıpayamlı, O. (1993). *“Ad Koyma Folklorunun İncelenmesi,”* IV. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri, IV. Cilt, Ofest Repramat Matbaası, Ankara.
- Aça, M. (1998). Kozı Körpeş-Bayan Sulu Destanı Üzerinde Mukayeseli Bir Araştırma. Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.
- Bahadır, S. (2016). **Büyük Reyhanlı Aşireti ve Bahadırlar** (Tarih-İnanış ve Halkbilimi), Ankara: Sonçağ Yayınları.
- Bilgili, A. S. (2002). *“Azerbaycan Türkmenleri,”* **Türk Ansiklopedisi**, C. 7, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Düzgün Kara, Ü. (2014). **Türk Destan Kahramanı ve Başkurt Destanlarının Tipolojisi**, Konya: Kömen Yayınları.
- Elçin, Ş. (1993). **Halk Edebiyatına Giriş**, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ergin, M. (1989). **Dede Korkut Kitabı**, C. I, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, Sayı:169.
- Öncül, K. (2009). **Türk Halk Edebiyatı Nesir Ürünlerinde Başkaldırı Kavramı**, Basılmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sahillioğlu, H. (1995). *“Reyhanlı Aşiretini Amik’te İskânı,”* Antakya: **Güneyde Kültür Dergisi**, Cilt: VII, Sayı 72.
- Yaşar Yücel, Y-Sevim, A. (1990). **Türkiye Tarihi**, Ankara: TTK Yayınları, C. II.
- Yıldırım, D. (1998). **Türk Bitigi** (Araştırma/İnceleme Yazıları), Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldız, N. (1995). **Manas Destanı (W. Radloff), ve Kırgız Kültürü ile İlgili Tespitler ve Tahliller**, Ankara: TDK Yayınları.
- Yinanç, M. H. (2013). *“Aşiret, göçebe ve yarı göçebe”* ile ilgili madde. **İslam Ansiklopedisi**, C. I.



## Hikmetlerin Dilinden Hoca Ahmed Yesevî

Received/Geliş: 19/08/2017

Gencay ZAVOTÇU\*

Accepted/Kabul: 03/11/2017

### Öz

Hoca Ahmed Yesevî'nin halkın anlayabileceği bir dil ve hece vezniyle dörtlükler halinde yazdığı şiirlere hikmet adı verilmiştir. Yesevî, yazdığı hikmetlerle halka tarikat âdâbını, dîni-tasavvufî konuları daha kolay öğretmeği amaçlamıştır. Önemli bazı konuların ölçülü ve kâfiyeli basit manzumeler hâlinde öğretilmesi târihin farklı dönemlerinde yazar ve fikir adamları tarafından denenip olumlu/yararlı sonuç vermiş bir yöntemdir. Yöntemin başarılı olmasında ölçülü ve kâfiyeli ifâdenin kolay ezberlenip bellekte çabuk yer edinmesi etkili olmuştur. Âyetlerinin sonu nesir kâfiyesi sayılabilecek seslerden oluşan Kur'ân-ı Kerîm bu fikri doğrulayan en güzel örnektir. İslam tarafından 14. yüzyılda yazılan Mu'inü'l-Mürîd de halka İslâmın kurallarını ve imanın şartlarını dörtlüklerle öğretmeyi amaçlayan manzum bir eserdir. Yesevî hikmetlerinin arka planındaki düşünceyi 20. yüzyıl başında yaşayan fikir adamı Ziya Gökalp'in yazı ve manzûmelerinde de görürüz. Gökalp millî destanların, Türk halk hikâye ve efsânelerinin, dîni-destânî ve tarihî konuların vezinli ve kâfiyeli söyleyişlerle halka daha kolay öğretilebileceğini düşünür. Onun manzûmelerle öğretmeye çalıştığı insânî ve ahlâkî fikirler bazı kişiler tarafından Horasan veya Özbekistan'dan gelmiş bir şeyh gibi nitelenmesine neden olur. Yesevî, Dîvânı'ndaki hikmetlerde farklı dini-tasavvufî konuları işler. Yesevî'nin hikmetlerinde işlediği konular şeriat kuralları, Hz. Muhammed'in söz ve davranışları, peygamber sevgisi, Yesevîlik tarikatı âdâbı, gelenek-görenek ve adetler, aşk ve aşkın işaretleri, güçlükleri vb. hususlar olduğu söylenebilir. Bu hususlar içerisinde Ahmed-i Yesevî'nin hayatında değişikliğe neden olan aşktır. Sevgiliye ve ebedî mutluluğa ulaşmak ancak aşkla mümkün olabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Hikmet, Ahmed Yesevî, şeriat, tarikat, tasavvuf

---

\* Prof. Dr., Kocaeli Üni. Fen-Ed. Fak. Türk Dili ve Bölümü, gencayzavot@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0185-6567

## From Language Of Wisdoms Hodja Ahmad Yasawi

### Abstract

The poems of Hoca Ahmed Yesevî (Khoja Akhmet Yassawi) are called “hiqmet”, written in stanza form and syllabic meter with a language that the people can understand. Yesevî aims at teaching the people manners of order, religious-sufic subjects with his hikmets. Teaching some important subjects in simple poetic form with meter and rhyme is a method that has been tried by many writers and intellectuals, which has given positive/useful results in different periods of history. The success of the method lies in the easy memorization of measured and rhymed statements that sticks in the mind. The Quran whose verses end with sounds that can be regarded as prose rhyme is the best example affirming this opinion. Written in fourteenth century, Mu‘înu’l-Murîd by Sheikh İslam is also a poetic work aiming to teach the people the rules of Islam and pillars of faith in stanzaic form. We also see the background thoughts of Yesevî’s hiqmets in early twentieth century author Ziya Gökalp’s prose and poetry. Gökalp thinks that national epics, Turkish folk tales and legends, religio-mythical and historical topics can be taught easily with metrical and rhymed sayings. These humanistic and moral thoughts taught in poetic form led to describing him as a sheikh coming from Khorasan or Uzbekistan. Yesevî deals with different religious-sufic topics in his hiqmets in Dîvân. It can be said that the main topics of his hiqmets are sharia rules, the sunna of Prophet Muhammad, love of the prophet, the manners of Yesevî order, traditions-customs and conventions, love and signs, difficulties of love etc. Among these, love is the reason for the change in Ahmed-i Yesevî’s life. Reaching beloved and eternal happiness is only possible through love.

**Keywords:** Hiqmet, Ahmed Yesevî, sharia, order, sufism

## Giriş

Kaynakların bildirdiğine göre hikmet, Hoca Ahmed Yesevî'nin çevresindeki göçebe Türk boylarına şeriat hükümlerini, tarikat âdabını öğretmek ve tasavvufî fikirlerini kavratmak için yazdığı manzûmelere verilen addır. M. Fuad Köprülü, bu hususu “*Şeyhlerin ve tekkelerin pek çoğaldığı bu esnâda “Hoca Ahmed Yesevî”, “Sır-Deryâ” havâlisinde. “Taşkend mülhakatında, kuzey bozkırlarında pek büyük bir şöhrat kazandı; etrâfına İslâmiyete yeni fakat çok kuvvetli ve çok samimî bağlarla bağlanmış saf Türkleri topladı. Bundan dolayı, Arab ve Acem lisan ve edebiyatlarına olan vukûfı ile berâber, çevresine tesirli bir şekilde hitâb edebilmek için sâde Türk Dili ile birçok manzûmeler vücûda getirdi; “Âdâb-ı Sülûk”ı Türklere anlatmak için yine Türklerin halk edebiyatlarından alınmış, eski basit şekillerle, ahlâkî ve tasavvufî “Hikmet”ler yazdı.*” (Köprülü, 1982: 194) cümleleriyle ifade eder.

Arapça fî‘let vezninde sülâsî bir masdar olan hikmet için, sözlüklerde şu manalara yer verilir: “1. hakîmlik. 2. sebep. (...) 3. fizik...” (Devellioğlu, 2004: 369); “a. Felsefe. b. Düşünme melekesinin itidâl hâlinde olması. c. Uygulama ile birlikte olan bilgi, tecrübe ile kazanılan doğru bilgi. d. Hakka uygun düşen söz. e. Söz ve davranıştaki isâbet. f. Her şeyin en mükemmeli. g. Olanı olduğu gibi bilmek. Hikmet Allah’ın bir ordusudur. O bununla evliyânın kalblerini güçlendirir. Tasavvufî şiirlere de hikmet denir. Ahmed-i Yesevî’nin Divân-ı Hikmet’i gibi...” (Uludağ, 1995: 242).

Prof. Dr. Kemal Eraslan ise Hoca Ahmed Yesevî'nin halk diliyle söylediği hikmetler hakkında ““Hikmet” kelimesi Kur’ân-ı Kerîm’in nâzil olan âyetlerinde Hz. Peygamber’in irşâd ve vaazları mânasında kullanılmıştır.” (Eraslan, 1991: 32) der, akabinde kelimenin sözlük anlamlarını verir: “İlim ve âdetlerin birleşmesinden meydana gelen sıfat-ı şerife; ma‘rifet-i hakâyık-ı mevcûdat; âdet ve ahlâkla ilgili özlü söz; gizli sebep; insanın mevcûdatın hakikatini bilip hayırlı işler yapması; eşyânın iç ve dış keyfiyetlerinden bahseden ilim; kâinât ve yaradılıştaki ilâhî gâye; Hakk’a bağlanma, bâtıldan uzaklaşma; Allah’a mutlak şekilde itâ‘at ile hayırlı ameller kılma; akıl ve hareketlerdeki uygunluk; Tanrı hakikatini ifâde eden dînî-tasavvufî özlü söz.” (Eraslan, 1991: 32) Bu tanımlardan hareketle Prof. Dr. Kemal Eraslan hikmeti “dînî-tasavvufî özlü söz” olarak niteler. Hoca Ahmed Yesevî'nin halkın anlayabileceği bir tarzda, dörtlükler hâlinde hece vezniyle yazılmış dörtlüklerine daha sonra hikmet adı verilmiş, bu dörtlükler



vasıtası ile halka tarikat âdâbını, dînî-tasavvufî hususları daha kolay öğretmek ve kavratmak amaçlanmıştır.

Önemli bazı konu ve hususların ölçülü ve kâfiyeli basit manzumeler hâlinde öğretilmesi târihin farklı dönemlerinde yazar ve fikir adamları tarafından denenip olumlu/yararlı sonuç vermiş bir yöntemdir. Yöntemin başarılı olmasında ölçülü ve kâfiyeli ifâdenin kolay ezberlenip bellekte çabuk yer edinmesi etkili olmuştur. Şiirde mısra sonlarının kâfiye ve redif oluşturan benzer veya eş anlamlı seslerden oluşması metnin ezberini kolaylaştırmış, ezberlenen bir metnin de uzun süre unutulmadan insan hâfızasında yer etmesini sağlamıştır. Manzum olmasa da cümle ve cümleciklerinin sonu kâfiye benzeri seslerden oluşan Kur'ân-ı Kerîm bu fikri doğrulayan en güzel örnektir. Hâfızların Kur'ân'ın tamamını ezberlemelerinde fasıla sonlarının nesirde kâfiye demek olan sec'ilerden oluşmasının büyük katkısı vardır. Manzum sözün bu özelliğinin farkında olan Yesevî, halka İslâmiyetin esasları ile farklı dînî ve tasavvufî hususları hikmetlerle öğretme yolunu benimsedi. *“Ahmed Yesevî, çok sevilen tarikatıyla, Ortaasya Türkleri arasında İslâm imanının yerleşip genişlemesini sağlayan bir din ve tasavvuf yayıcısıdır. Müslüman Arap ordularının hatta Müslümanlığı kabul eden ilk Türkler'in savaş yolu ile yapmaya çalıştıkları bu işi, Yesevî, tasavvuf yolu ile yapmaya çalışmıştır”* (Banarlı, 1998: C 1, s. 279).

14. yüzyılda Orta Asya sahasında eser veren İslâm'ın Mu'înü'l-Mürîd adlı eseri de halka İslâm'ın ve îmânın şartlarını yalın bir dille yazılmış dörtlüklerle öğretmeyi amaçlayan manzûm bir eserdir. Tek yazma nüshası Bursa Kütüphanesi'nde bulunan dînî-tasavvufî karakterli Mu'înü'l-Mürîd XIV. yüzyıl başlarında, M. 1313 yılında yazılmıştır. Yazarı öğretici (didaktik) nitelikte, Türkmenler arasında beğenilip okunacak bir kitap yazmak istemiş ve bu isteğinde başarıya ulaşmıştır. 900 beyitlik bu manzum eser, Arapça bilmeyen göçebe Türkmenlere fıkıh ve tasavvuf bilgileri vermek amacıyla, açık ve anlaşılır bir dille yazılmıştır.

Hoca Ahmed-i Yesevî'nin göçebe türk boylarına şerî'at hükümlerini, tarikat âdâbını öğretmek ve tasavvufî fikirlerini kavratmak için söylediği hikmetlerin arka planındaki düşüncüyü 20. yüzyıl başında yaşayan fikir adamı Ziya Gökalp'in yazı ve manzûmelerinde de görürüz. Gökalp'e göre edebiyatın millî bir kimlik kazanabilmesi için halk edebiyatı ürünlerinin edebiyatta yoğun olarak işlenmesi, ilk okul yıllarından itibaren çocuk eğitiminde ölçülü ve kâfiyeli manzum parçalar hâlinde öğretilmesi gerekir: *“Bu hâli çocukların*

*hayatında da görürüz: Ders saatleri arasında oyun fasılları var... Aynı zamanda, çocuk terbiyesinde bir takım dersler oyun tarzında verilir. Bunun gibi, halk terbiyesinde de bâzı fikirlerin vezin kisvesinde arz edilmesi fena mı olur?”* (Banarlı, 1998: C II, s. 1112). Geçmişte denenmiş tecrübelerden ve okuduğu kaynaklardan öğrendikleri, araştırmalarından hâsıl olan kanaatle Gökalp millî destanların, Türk halk hikâye ve efsânelerinin, dînî -destânî târihî konuların vezinli ve kafiyeli söyleyişlerle halka daha kolay kavratılabileceğini düşünür. Onun bu manzûmelerde kavratmaya çalıştığı doğru, ahlâkî ve olumlu fikirler bazı kesimler tarafından Horasan yahut Özbekistan’dan gelmiş bir tarikat şeyhî gibi nitelenmesinde –muhtemelen Hoca Ahmed Yesevî ile ilişkilendirilmesinde- etkili olur.

Hoca Ahmed-i Yesevî’nin Dîvânı’nda yer alan hikmetler yazıldığı tarihten itibaren göçebe Türk kabileleri arasında sevilerek okunmuş ve benimsenmiştir. “... *halk dilinde, dağdaki, çöldeki, kışlaktaki, kentteki her bir Türk oğlu Türk’ün anladığı en basit halk dilinde yazılmış hikmetler, Türkistan’da en çok okunan, en eski kitaptır. Hikmetler atasözleri, masallar, maniler, destanlar gibi, defalarca ağızdan ağza dolaşagelmiştir.*” (TDTEAnt.-Özbek Edebiyatı, 2000: C 14, s. 362) Yesevî, farklı sayıda dörtlüklerden meydana gelen ve hece vezni ile yazılan hikmetlere

*Bismi’llâh dip beyân eyley hikmet aytıp  
Tâliblerge dürr ü güher saçtım muna  
Riyâzetni katıg tartıp kanlar yutup  
Min defter-i sâni sözün açtım muna* (Eraslan, 1991: 49)

dörtlüğünde görüleceği gibi Besmele ile başlar. Allah adını andıktan sonra söylediği hikmetlerle tâliplere inci saçtığını, riyâzetle (nefis terbiyesi, perhîz ve kanaatle yaşama) kanlar yutup ikinci defterin sözünü açtığını söyler. Garîb, fakîr ve yetimleri koruyup gözetmek gereğine değinen hikmetlerden sonra hayat hikâyesini nakleder. Bir nevi *Yaşnâme* olarak niteleyebileceğimiz bu dörtlüklerde 7 yaşından 63 yaşına kadar geçen hayat hikâyesini nakleder. Arslan Baba (Arslan Bab) ile tanışmadan itibaren dînî-tasavvufî neşve ve terbiye ile renklenmiş ömrünün 63. yılına dek yaşadıklarını özet olarak aktarır. Hz. Muhammed’in dünya hayatına eşit olan 63. yaştan sonrasını yer altında kazdırdığı hücrelerinde geçiren Hoca Ahmed-i Yesevî’nin hikmetlerinde Hz. Peygamber sevgisi üst düzeydedir. Ondaki Peygamber sevgisini farklı

hikmetlerde ve özellikle aşağıda sunulan hikmetlerde açıkça görmek mümkündür:

*On sikiz ming 'âlemga server bolgan Muhammed  
Otuz üç ming ashâbga rehber bolgan Muhammed*

*Yalangaç u açlıkka kanâ'atlıg Muhammed  
'Âsî câni ümmetga şefâ'atlıg Muhammed  
(...)  
Tarîkatga reh-nümâ irâdetlıg Muhammed  
Hakîkatga muktedâ icâzetlıg Muhammed  
(...)*

*Miskîn Ahmed kulıga kitâbetlıg Muhammed  
Yetîm fakîr garîbga sahâvetlıg Muhammed (Eraslan, 1991: 286)*

Son beyitte yetimlik, fakîrlik ve garipliğe de değinen Ahmed-i Yesevî, garipliği sevilmenin, seilmeyi de Yaradan'a yakın olmanın basamağı olarak görür. Akabinde de kendi garipliği ile Hz. Muhammed (s.a.v.)'in garipliği arasında bir bağ kurarak garip olup engellerden aştığını ifade eder:

*Medine'ge Resûl barıp boldı garîb;  
Garîplikde mihnet tartıp boldı habîb;  
Cefâ tartıp Yaratgan'ğa boldı karîb  
Garîb bolup 'akbelerdin aştım muna (Eraslan, 1991: 50)*

*(Medine'ye Resûl varıp oldu garîp;      Garîplikte mihnet çekip oldu habîp;  
Cefâ çekip Yaradan'a oldu karîp      Garîp olup engellerden aştım işte.)*

Garîplik, fakîrlik ve yetimliğin erdemlerini işleyen Yesevî akıllı kişilere seslenir ve garipleri koruyup gözeterek onların gönüllerini kazanmayı öğütler:

*'Âkil iseng garîblerni könglin avla  
Mustafâ dik ilni kizip yetîm kavla  
Dünyâ-perest nâ-cinslerdin boyun tavla  
Boyun tavlap deryâ bolup taştım muna (Eraslan, 1991: 50)*

(Akıllı isen garîplerin gönlünü avla, Mustafâ gibi ülkeyi gezip yetîm ara  
Dünyaya tapan soysuzlardan yüz çevir; yüz çevirip deniz olup taşım işte.)

“Öz yurdundan uzakta, gurbette olan, yabancı; kimsesiz, bî-çâre, zavallı” manalarına gelen garîb klasik Türk şiirinde genellikle tasavvufî manada kullanılır. Tasavvufî düşünceye göre bu dünya bir gurbet, insan da gurbete gönderilmiş bir garîptir. Bu manada insanoğlu için gurbet hayatı ilk insan ve ilk peygamber Hz. Âdem’le başlar. İnsan bu dünyada kendini korumasız, âciz ve yalnız hisseder, rûh geçici olarak konaklayacağı bu misâfirhânede asıl vatanın özlemi içindedir.

‘Aşk itdi cânı sîne-i bî-kîneden cüdâ  
Kıldı garîbi hâne-i dîrîneden cüdâ (Fehîm-i Kadîm, G.II/1)

(Aşk cânı (rûhu) kin tanımayan yürekte (gönülden?) ayırdı, garîbi eski vatanından ayırdı.)

Türk edebiyatında garîb sözcüğünü şiirlerinde başarı ile işleyen 13. yüzyıl şâiri Yûnus Emre’dir. Türkçe’nin başarılı şâiri Yûnus Emre’nin şiirinde garîb dörtlük ve beyitlerde duygulu, hazîn ve buruk ifâdelerle işlenir:

- 1 ‘Aceb şu yirde var m’ola  
Şöyle garîb bencileyin  
Bagrı başlu gözi yaşlu  
Şöyle garîb bencileyin
- 2 Gezdüm Urum’ıla Şam’ı  
Yukaru illeri kamu  
Çok istedüm bulmadum  
Şöyle garîb bencileyin
- 3 Kimseler garîb olmasın  
Hasret odına yanmasun  
Hocam kimseler olmasun  
Şöyle garîb bencileyin

- 4 *Söyler dilüm aglar gözüm  
Garîblere göyntür özüm  
Meger ki gökde yılduzum  
Şöyle garîb bencileyin*
- 5 *Niçe bu derdile yanam  
Ecel ire birgün ölem  
Meger ki sinüimde bulam  
Şöyle garîb bencileyin*
- 6 *Bir garîb ölmüş diyeler  
Üç gündən sonra tuyalar  
Sovuk suyıla yuyalar  
Şöyle garîb bencileyin*
- 7 *Hey Emrem Yûnus bî-çâre  
Bulunmaz derdüne çâre  
Var imdi gez şârdan şâra  
Şöyle garîb bencileyin* (Yunus Emre Div., 277/1,2)

Hoca Ahmed-i Yesevî'nin hikmetlerinde işlediği konuların şerî'at hükümleri, Hz. Peygamber'in hadisleri, peygamber sevgisi, Yesevîlik tarîkatı âdâbı, gelenek-görenek ve âdetler, aşk ve aşkın belirtileri, güçlükleri, âşığın garipliği v.d. hususlar olduğu söylenebilir. Bu hususlar içerisinde Ahmed-i Yesevî'nin hayatını değiştiren aşktır. Sevgiliye varmanın ve ebedî mutluluğa ulaşmanın yolu aşktan geçer. Âşıklık kullara Ezel Meclisi'nde nasîp olmuştur:

*Elest hamrın kimge birse uşol sâkî  
Bilâ-müdâm içip asrar mengi bâkî  
Ten ü cânın köydürüben şevk ihrâkî  
İçdin köyüp yakılıban hem kül bolur* (Eraslan, 1991: 186)

Aşk, bu dünyâda dermânı olmayan bir derttir. Dermânı Sevgilidir. O Sevgiliye dünyâda vâsıl olmak ise mümkün değildir, vuslat ancak onun uğruna cân vermekle olur:

*'Işk derdini taleb kıldım dermâni yok  
'Aşk yolıda cân birgenni armâni yok  
Bu yollarda cân birmese, imkâni yok  
Her ne kılsan, 'âşık kıl sen Perverdigâr (Eraslan, 1991: 156, 157)*

*(Aşk derdini taleb kıldım dermâni yok; Aşk yolunda cân verenin hüsrâni yok  
Bu yollarda cân vermese imkâni yok, Her ne kılsan, âşık kıl sen Perverdigâr)*

14. yüzyılda Âzerî sahasının büyük şâiri Nesîmî'nin şu tuyuğu, Ahmed-i Yesevî'nin yukarıdaki hikmetinden esinlenmiş izlenimi verir:

*Talmışam şol bahre kim pâyâni yoĥ  
Düşmişem şol rence kim husrâni yoĥ  
Görmüşem şol bedri kim noksâni yoĥ  
Bulmuşam şol genci kim vîrâni yoĥ (Nesîmî Div., 1990: s. 389)*

Aşkın akıl ile işi yoktur. Aşk, âşığın aklını başından alıp kararsız kılan, gündüzünü gecesinden farksız kılan, âşığın her yolunu sevgilinin dergâhına çıkaran yegâne yoldur:

*Kaydın tapay 'ışkıng tüşti karârım yok  
'Işk yolında cân birgenni armâni yok  
Bu yollarda cân birgenni imkâni yok  
Her ne kılsan 'âşık kılğıl Perverdigâr*

*(Nerden bulayım, aşkın düştü, kararım yok;  
aşk senâsını gece gündüz bıraktığım yok,  
dergâhından başka yere vardığım yok,  
her ne kılsan, 'âşık kıl sen Perverdigâr (Eraslan, 1991: 156, 157)*

*Cilve kılğıl, tilbe kılğıl şeydâ kılğıl,  
Mecnûn kılğıl il ü halka rüsvâ kılğıl,  
Şem ' körsetip pervâne dik ahker kılğıl  
Her ne kılsang 'âşık kılğıl Perverdigâr*

*Cilve kıl sen, deli kıl sen, şeydâ kıl sen,  
Mecnûn kıl sen, insânlara rüsvâ kıl sen,  
Mum gösterip pervâne gibi kor ateş kıl sen,  
Her ne kılsang 'âşık kıl sen Perverdigâr (Eraslan, 1991: 156, 157)*

Yukarıdaki hikmetlerde Allah (c.c.)'tan kendisini aşka düşürmeyi, Mecnûn misâli çöllerde dolaşmayı ve pervâne gibi âteşte yanmayı nasip etmesini isteyen âşık kul olarak Hakk'a tam bir teslimiyet içerisinde. Bu itâ'atkâr mısralar, Yesêvî'den dört asır sonra şiirleriyle şöhrete ulaşan Fuzûlî'nin şu beyitlerine esin kaynağı olmuş izlenimi verirler:

*Yâ Rab hemîşe lutfunu kıl reh-nümâ maña  
Gösterme ol tariki ki yetmez saña maña*

*Kat' eyle âşinâlığım andan ki gayrdır  
Ancak öz âşinâların et âşinâ maña*

*Bir yerde sâbit et kadem-i i'tibârımı  
Ancak öz âşinâların et âşinâ maña*

*Yok bende bir 'amel saña şâyeste âh eğer  
A'mâlîme göre vere 'adlin cezâ maña*

*Hayf ü hatâda muztaribim var ümîd kim  
Lutfun vere beşâret-i 'afv-i hatâ maña*

*Ben bilmezem bana gereğin sen Hakîm'sin  
Men' eyle verme her ne gerekmez saña maña*

*Habs-i hevâda koyma Fuzûlî-sıfat esîr  
Yâ Rab hidâyet eyle tarik-i fenâ maña (Fuzûlî Dîv., 1990: 131, 132)*

Âşğın amacı nefsinin terbiye etmek, "mûtû kable en-temûtû" (Yılmaz, 2013: 550) sözünün manası gereği nefsinin körelerek dünyevî heves ve arzuların esiri olmamak "ölmeden önce ölerék" mal-mülk ve nakde bağımlı yaşamaktan kurtulmaktır:

*‘Işk bağını mihnet tartıp kögertmeseng  
Hârlık tartıp şom nefsingni öldürmeseng  
Allah diben içke nûm toldurmasang  
Va’llah bi’llâh sinde ‘ışkı nişânı yok*

*(Aşk bağını mihnet ile göğertmesen,  
hor görerek<sup>1</sup> şom nefsini öldürmesen,  
“Allah!” diyip içine nur doldurmasan,  
vallah, billah sende aşkın nişanı yok. (Eraslan, 1991: 110, 111)  
(...)*

*Nefsin sini bakıp tursang neler dimes  
Zârî kalsang Allah sarı boyun sunmas  
Kolga alsang yaban kuş dik kolga konmas  
Kolga alıp tün uykusun kılğıl bîdâr*

*Nefs yolıga giren kişi rüsvâ bolur  
Yoldun azıp tayıp tozup gümrâh bolur  
Yatsa kopsa şeytân bile hemrâh bolur  
Nefsnî tipkil ey bed-kirdâr (Eraslan, 1991: 150)  
(...)*

*Kiçe kündüz bî-gam yördüm zikrin aytmay  
Cehd eyleben tûni küni fikrin itmey  
Muhabbetni bâzârıda özni satmay  
Nefsim mini yüz ming ta’am tiler döstlar*

*Nefsingni sin öz re’yıga koyma zinhâr  
Yimey içmey ta’ât birle bolgıl bîdâr  
Âhir bir kün körsetküsi sanga dîdâr  
Bîdâr bolgan anda dîdâr körer döstlar (Eraslan, 1991: 168)*

Âşığa göre Sevgiliye vâsıl olmanın ve ebedî varlık bulmanın yolu aşktan geçer. Akıl aşkı idrâk edemez, aşk akılı baştan alıp âşığı hayrân bırakır, âşık o andan itibâren gönlün sözüne uyup onun yolundan gider. Aşk gönüle

<sup>1</sup> Kaynak eserde “görülüp” şeklinde çevrilmiştir. (G. Z)



girdikten sonra gönülde huzur bırakmaz, âşığın işi her dâim ağlayıp inlemek, cefa ve eziyet çekmek olur. ‘Âşığın işi dert ve kederle bîzâr olmak, pîşesi de gam u gussada boğulmak olur:

*‘İşk sevdâsı kimge tüşse rüsvâ kılır  
Pertev salıp Hak öziğe şeydâ kılır  
Mecnûn-sıfat ‘aklın alıp Leylâ kılır  
Allah hakkı bu sözlerni yalğanı yok (Eraslan, 1991: 114)  
(...)*

*‘İşk makâmı türlüg makâm ‘akling yitmes  
Başdın ayağ cebr ü cefâ mihnet kitmes  
Melâmetler ihânetler kılsa ötmes  
Lâ-mekânda Hak’dın sebak aldım muna*

*‘İşk belâsı başka tüşse nâlân kılır  
‘Akling alıp bî-hûş kılup hayrân kılır  
Köngül közi açılğan song giryân kılır  
Lâ-mekânda Hak’dın sebak aldım muna (Eraslan, 1991: 98)*

Âşıklığın belirtileri ağlayıp inleme, kanlı gözyaşı dökme, sarı yüz, bükülüp dal harfine dönmüş boy, zayıf beden ve gönülde/yürekte için için yanan aşk ateşidir:

*‘İşk da ‘vâsın manga kılma yalğan ‘âşık  
‘Âşık bolsang bagrınğ içre köz kanı yok  
Muhabbetni şevki birle cân birmese  
Zâyi ‘ kiçer ‘ömri anın yalğanı yok*

(Aşk davasını bana kılma, sahte âşık;  
âşık olsan, bağrın içinde göz kanı yok.  
Muhabbetin şevki ile can vermese,  
boşa geçer ömrü onun, yalanı yok) (Eraslan, 1991: 110, 111)

Aşkın âşık üzerindeki belirtileri Klasik Türk şiirinde de yaygın olarak işlenir. 14. Yüzyıl şâirleri Ahmedî ve Kadı Burhaneddîn’in aşağıdaki beyit ve dörtlükleri yukarıdaki dörtlükten kısmen etkilenmiş izlenimi verirler:

‘Âşık olana ‘ışk odundan nişân gerek  
Bağrı kebâb gözleriniñ yaşı kan gerek (Ahmedî Div. Seç.,  
s.146)

[Âşık olanın aşk odundan nişanı olmalı.  
Bağrı kebab, gözyaşı da kanlı olmalı.]

beytinde yanıp kebab olmuş bağır ve kanlı gözyaşı,

‘İşkî ne işdedür diler-isen ki bilesin  
Yüzümi vü gözümden ahan yaşı gözlegil  
[Aşkın neler yaptığını öğrenmek istersen  
yüzüme ve gözümden akan yaşa bak.]

...

Tûfân-ı hûn durur ki döker dem-be-dem gözüm  
Niçe delind’ içümde çihan başı gözlegil (Akdoğan, 1998:  
s.164)

[İçimdeki yaranın nasıl delindiğini gözle ki  
gözümden sürekli kan tûfânı akmaktadır.]

beyitlerinde ise âşığın yüz rengi, gözünden akan yaş ve bağırdaki baş  
(yara) olarak açıklanır.

Zerd ü nizâr u zâr-ısa bu ten ‘aceb degül  
Zîrâ kalem big’itdi yüregümi şakk elem (Akdoğan, 1998:  
s.166)

[Bu ten sarı, zayıf ve ağlamaklı ise şaşılmaz.  
Çünkü, elem yüreğimi kalem gibi parçaladı.]

beytinde aşkın belirtileri ağlayıp inleme ve sarı yüz rengi,

Yaşum-ıla reng-i süzüm dil uzatdı şem‘ bigi  
Nice gizlü kala derdüm i ‘aceb bu cân içinde (Akdoğan, 1998:  
s.202)

[(Göz) yaşıyla yanık rengim mum gibi dil uzattı.  
Ey, derdim bu can içinde nasıl gizli kalsın.]

beytinde ise içindeki derdi (aşkı) dışa vuran gözyaşı ile mum gibi dil uzatan yanık renk aşk ve âşıklık belirtisi olarak sunulur:

*Yaşum kızardı vü beñzüm sarardı  
Göñülümde hevâ çünki vezândur  
Saru beñiz, kızıl süçi bu mevsüm  
Hazân ender hazân ender hazândur*

[(Göz) yaşımlı kızardı ve beniz sarardı, çünkü gönlümde (aşk) havası esmektedir. Bu mevsimde sarı beniz ve kızıl şarap sonbahar içinde sonbahardır.]

*Hazân faslı durur zâhirde lîkin,  
İçümde mevsüm-i mîve-pezândur* (Alparslan, 2000: s. 230)  
[Görünüş sonbahardır amma,  
içimde meyve pişiren mevsimdir. ]

*Yüzümü dahı saru kıldı 'ışk, ahıtdı yaş  
Ki beñzemez bu aña zîre zer-i Ca'ferî'dür*  
[Aşk, yaş akıtıp yüzümü öyle sararttı ki  
kimyon ona benzemez, bu Ca'ferî altınıdır.]

*Hazân ki her nefes evrâk-ı 'ışkdan dem urur;  
Hazânda her biri bir 'âşıkun musavveridür*  
[Son bahar her an aşk yapraklarından söz eder.  
Son baharda (yaprakların) her biri aşığın tasviri oldu.]

*Yazın eger her ağaç bir nigâr-manzar idi,  
Hazânda her biri bir 'âşıkun musavveridür* (Alparslan, 2000: s.222)  
[Yazın her ağaç bir sevgili görünüşlü idiye  
de son baharda her biri bir âşıkın tasviridir.]

Gönlün yolu tarikat, tarikatın ilk basamağı şeriattır. Hakikat ise tarikatın üst seviyesidir, tarikat şeriatten hakikate varan yoldur. Hakikatle kuvvetlenmeyen şariat ve şariate bağlı olmayan hakikat makbul değildir.

Tarikat; şeriatın meyvesi, hakikatin ağacıdır. Bu mertebelerden geçen sâlik hakikat ve ma'rifete erişir. Ahmed-i Yesevî'ye göre inci cevher almak isteyen sevgili uğruna canından geçen hâs kullar, yani âşiklardır:

*Şerî'atnı tarîkatnı biley diseng  
Tarîkatnı hakîkatke ulay diseng  
Bu dünyâdın dürr ü güher alay diseng  
Candın kiçken hâs kuları alur irmiş (Eraslan, 1991: 218)*

Aklın yolu şerîat, gönlün yolu ise tarîkattır. Tarîkat, ma'rifet ve hakîkata giriş kapısıdır:

*Tarîkatdır bu yol atın bilse dervîş  
Ma'rifetni meta'ıdın alsa dervîş  
Özge yollar bâd-ı hevâ sansa dervîş  
Hakîkatnı meydânıda ir ol bolur (Eraslan, 1991: 188)  
(...)  
'Âşık kullar kiçe kündüz hergiz tunmas  
Bir sâ'atî Hak yâdıdın gâfil bolmas  
Andag kulnı Sübhân Rabb'im zâyi' koymaz  
Du'â kılsa icâbetlîg bolur irmiş (Eraslan, 1991: 218)*

Peygamber Efendimize atfedilen bir hadîste me'âlen “Şeriat kavlim, tarikat hâlim, hakikat Re'sül-mâlimdir” (Yılmaz, 2013: 621) buyrulur. Yani Allah'la ahdim üzere şeriate uyarım fakat şu andaki hâlim Allah'a giden yol üzerinde istikrâr üzere oluşumdur. Varacağım nokta ise Hakikat'tir, çünkü bu bana ezelden nasîp olmuştur. Şerî'at, tarîkat, hakîkat ve marîfet ile ilgili farklı benzetmeler yapılmıştır. Bu benzetmelere göre:

*Şeriat deri, tarikat et, hakikat kemik, mârifet iliktir.  
Şeriat ilaç, tarikat ilacı yutmak, hakikat ise hastalığın geçmesidir.  
Şeriat meş'ale, tarikat yol, hakikat varılacak yerdir.  
Şeriat ilimdir, tarikat ameldir, hakikat o amelin semeresidir.  
Şeriat gemi, tarikat deniz, hakikat oradaki incilerdir.*

Hoca Ahmed-i Yesevî'nin hikmetlerinde dile getirdiği bazı tema ve hususların yansımaları 13. Yüzyılda Anadolu sahası tekke şâiri Yûnus Emre'nin Dîvânı'nda görebiliriz. Başka bir deyişle, Hoca Ahmed-i Yesevî'nin hikmetlerinde dile getirdiği tema ve hususların bir kısmının Yûnus Emre Dîvânı'nda benzer biçimde ifâde edildiğini söyleyebiliriz. Yûnus Emre Dîvânı'nda farklı şiir ve beyitlerde de şerî'at, tarîkat, hakîkat ve marîfet ile ilgili beyânlar mevcuttur, ancak en belirgin olup hâfızalara kazınan aşağıdaki beyitlerdir:

*Şerîat tarîkat yoldur varana  
Hakîkat ma'rifet andan içerü* (Tatçı, 1990: TM II, s. 300, 3019)

*Evvel kapu şerîat, geçse andan tarîkat  
Gönül evi marîfet, ışk hakîkat içinde*

*Her kim tarîka gire gerek mâl terkin ura  
Yola togrı cân vire bu tarîkat içinde*

*Ma'rifet gönül şehri makâmun bulur fakrı  
Bahrî gerekdür bahrî bu ma'rifet içinde*

*Ma'rifet andan ırak anun degüldür durak  
İşi olsa da yavlak anun bu ad içinde*

*Her kim hakîkat süre kahrı lutfi bir göre  
İş aç a togrı dura bu hakîkat içinde*

*Bu dört menzildür utan ledün makâmun tutan  
Oldur menzile yiten tamâm murâd içinde*

*Ol menzile yitenün dört nişânı var anun  
Ol nişânı kılanun yiri rahmet içinde* (Tatçı, 1990: TM II, s. 300, 3019)

Tarîkat şerîatsiz olmaz. Bu nedenle tarîkate girerken şerîatı ikinci plana atmak ya da bir yana bırakmak olmaz. Tarîkata şerîatsiz girenlerin şeytan

îmanını alır. Tarîkat yoluna pîrsiz, siyâsetli mürşidsiz çıkanlar da yolda kalır. Pîre hizmet edip onun rızâsını alanlar Hak'dan nasîp alırlar, zîra pîr rızâsı Hak rızâsı sayılır. Pîr rızâsı alanlar Hakk'a yakın olurlar:

*Tarîkatke şerî'atsız kirgenlenni  
Şeytân kilip îmânını alur imiş  
Uşbu yolu pîrsiz da'vâ kılğanlarını  
Sersâm olup ara yolda kalur imiş*

*Tarîkatke siyâsetlîg mürşid kirek  
Ol mürşide i'tikâdlîg mrid kirek  
Hizmet kılıp pîr rızâsın tapmak kirek  
Mundag 'âşık Hak'dın ülüş alur imiş*

*Pîr rızâsı Hak rızâsı bolur dostlar  
Hak Ta'âlâ rahmetidin alur dostlar  
Riyâzette sır sözidin bilür dostlar  
Andag kullar Hakk'a yavuk bolur imiş (Eraslan, 1991: 216)*

Hoca Ahmed-i Yesevî'nin hikmetlerinde üzerinde durulmayan, ama bâriz bir biçimde kendini hissettiren bir husus da dînî-tasavvufî ve diğer bazı hususların öğüt mâhiyetinde kavratılmaya çalışılmasıdır. Türk kültüründe öğüdün önemli bir yeri olduğu, şiir ve nesir metinlerinde öğüde şu ya da bu biçimde yer verildiğini belirtmek gerekir:

*Ümmet bolsang garîblerge tâbi' bolgıl  
Âyet hadîs her kim aytsa sâmi' bolgıl  
Rızk u rûzî her ne birse kâni' bolgıl  
Kâni' bolup şevk şarâbın içtim muna (Eraslan, 1991: 48)*

Dîvân-ı Hikmet'de toplanan hikmetlerin bir kısmı sonradan halîfeleri tarafından yazılıp Hoca Ahmed Yesevî'ye atfedilmiştir. Esâsen, Ahmed-i Yesevî tarafından yazılan hikmetlerin sayısının 200-300 civarında olduğu söylenirken Dîvân'daki hikmetlerin sayısının kabarık olması da bu nedenden ileri gelmektedir. Aşağıdaki hikmetlerde bu durumu görmek mümkündür:

*İşittiler baba Mâçin ol zamanda  
Ahmed atlıg bir şeyh çıkmış Türkistân'da  
Sohbet kılmış kız u cevân birlen anda  
Men' itkeli Türkistân'ga kildi dostlar*

*Kildi ise kördiler ol meşâyıhını  
Sin şeyh mü sin azgurguçı halâyıkını  
Uşol azgan gümrâhdur min bilgil munı  
Tiyü hazret anga cevâb birdi dôstlar*

*Emr itdiler Hakîm Hâce Süleymân'ga  
Uşol Sûfî Muhammed-i Dânişmendga  
Bağlap urung biş yüz kamçı ol nâdânga  
Bir sûtûnga muhkem bağlap koydı dôstlar (Eraslan, 1991: 180)*

Hoca Ahmed Yesevî'nin hikmetler aracılığı ile vermeği düşündüğü iletiler ve söylemek istedikleri hakkındaki sözlerimizi toparlayacak olursak şunları söyleyebiliriz: Hoca Ahmed Yesevî yaşadığı devirde çevresinde toplanan göçebe Türk boylarına İslâm inancını, tasavvufî neşveyi ve tarikat âdâbını ölçülü-kâfiyeli manzum dörtlüklerle öğretmeye çalışırken Türk boylarının halkı tarafından büyük ilgi gördü, çok sevilip sayıldı. Sanattan yoksun, fikir ve yargı içeren öğretici manzûmelerle öğretme işini icra ederken de bir sûfiden ziyâde donanımlı bir din adamı ve bilgili medrese hocası gibi davrandı. Yazarın deyişiyle “Şeriat ve tarikatı kaynaştırarak dinin emirlerine karşı olan kayıtsızlığın tarikat adabı ile uyuşmayacağını anlatmaya çalıştı. Bu sebeple çoğu defa İslâm sofisi gibi değil, medreseli bir hoca gibi davrandı. Şiirlerinde âyet ve hadislerden, İslâm'ın esaslarından, günahlardan, sevaplardan, cennetden, cehennemden sade bir söyleyişle bahsetti. Bu sebeple şiirleri öğretici mahiyette kaldı.” (TDE Ans., C 1, s. 78) Rûhu şâd, mekânı cennet olsun.

### Kaynakça

- Ahmedî Divanından Seçmeler*, (1998), Haz.: Yaşar Akdoğan, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay., Ankara.
- Alparslan, Prof. Dr. Ali; (2000), *Kadı Burhaneddin Divanı'ndan Seçmeler*, Kültür Bak. Yay., Ankara,
- Banarlı, Nihad Sâmî; (1998), *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi I*, MEB Yay., ME Bs. Evi, İstanbul.
- Eraslan, Prof. Dr. Kemal; (1991), *Ahmed-i Yesevî, Dîvân-ı Hikmet'ten Seçmeler*, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.
- Fuzûlî Dîvânı*; (1990), Metni baskıya haz.: Prof Kenan Akyüz-Süheyl Beken-Doç. Dr. Sedit Yüksel-Dr. Müjgan Cunbur, Akçağ Yay., Ankara.
- Kaplan, Mehmet; (1987), *Türk Edebiyatı Üzerinde Araştırmalar 2*, dergâh yay., İstanbul.
- Nesîmî Divanı*; (1990), Yay. Haz.: Dr. Hüseyin Ayan, Akçağ Yay, Ankara.
- Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi (TDE Ans.)*; dergâh yay., C 1, İstanbul.
- Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatları Antolojisi (TDTEA) - Özbek Edebiyatı*, (2000), Kültür Bakanlığı, C 14, Ankara.
- Uludağ, Prof. Dr. Süleyman; (1995), *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, Marifet Yay., 2.bs., İstanbul.
- Üzgör, Tahir; (1991), *Fehîm-i Kadîm (Hayatı, Sanatı, Dîvân'ı ve Metnin Bugünkü Türkçesi)*, AKDYYK AKM Yayını, Ankara.
- Kültürümüzde Âyet ve Hadisler (Ansiklopedik Sözlük)*, (2013), Haz.: Mehmet Yılmaz, Kesit yay., İstanbul.
- Yünus Emre Divanı II Tenkitli Metin*; (1991), Haz.: Dr. Mustafa Tatçı, Akçağ Yay., Ankara.





## Toplumcu-Gerçekçi Bir Yazar Olan Burhan Günel'in Öykülerinde Gecekondu

Received/Geliş: 26/08/2017

Ayfer YILMAZ\*

Accepted/Kabul: 15/09/2017

### Öz

Eserlerini toplumcu-gerçekçi bakış açısıyla kaleme almış yazarlarımızdan biri de Burhan Günel'dir. Günel, sosyal gerçekçi yönelimini ayrıntılı bir şekilde öykülerine de yansıtmiş, özellikle toplumun alt kesiminde yer alan insanların hayatlarını sağlam gözlemlere dayalı olarak anlatmıştır. Bunu yaparken de betimlemeleri sıkça kullanmıştır. Yazarın, toplumu yansıtırken anlattığı olgulardan birisi de "gecekondu" gerçeğidir. İncelememizin ilk kısmında Günel,'in toplumcu gerçekçi bakış açısı, ikinci kısmında kavramsal çerçevede "gecekondu" olgusu üzerinde durulmuştur. Çalışmamızın üçüncü kısmında da yazarın gecekondu gerçeğini öykülerinde nasıl ele aldığına değindik. Dördüncü bölümde ise yine incelenen öykülerde Burhan Günel'in hayatının önemli bir kısmını geçirdiği Ankara'daki gecekondu hayatına dair örneklerle yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Toplumcu Gerçekçilik, Burhan Günel, Gecekondu, Öykü.

## Slums in The Short Stories of Burhan Günel, A Socialist Realist Author

### Abstract

One of the authors in our literature that wrote fiction from a socialist-realist perspective is Burhan Günel. Günel broadly reflected his socialist realist orientation into his short stories and narrated the life stories especially of the people from the lower segments of the society with accounts based on solid observations. In his narrative, he made frequent use of portraiture. One phenomenon narrated by the author for depicting social conditions is the reality of "slums". In the first chapter of this analysis, the socialist realist perspective of Günel and in the logical framework of the second chapter, the phenomenon of "slums" were focused on. In the third chapter of this study, the author's approach towards the reality of slums in his short stories was discussed. In the fourth chapter, citations about life in slums were included from some of Günel's short stories, where the setting is Ankara, the city in which he spent a significant part of his life.

**Keywords:** Socialist Realism, Burhan Günel, Slum, Short Story.

---

\* Doç. Dr. , Gazi Üni., Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, ayilmaz@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4956-2181

## Giriş

Türk Edebiyatının üretken yazarlarından olan Burhan Günel, geleneksel tahkiyecilik anlayışı ile meydana getirdiği öykülerinde, genellikle toplumun alt kesimini temsil insanların yaşamını konu edinmiştir. Bunun temelinde muhakkak ki kendisinin de aynı kesimden geliyor olması sebebiyle anlattığı insanların gündelik yaşamlarına yakından tanıklık etmesi, kendisinin de ömrü boyunca çeşitli mücadelelere girmek mecburiyetinde kalması yatmaktadır. Onun öykülerinde yoksulluk içinde yaşayan kadınlar, işsiz ve bu sebeple sürekli eziklik hissedilen “baba” modeli, ailenin geçimine katkıda bulunmak zorunda kalan, kendi çabasıyla kendi geleceğini kurmak için çırpınan çocuklar, okuyucunun toplumun belli kesimlerinin “görmek istemediği” gerçekler hakkında düşünmesini sağlamaktadır.

Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi, kendisi de “*gecekonduca Cağaloğlu'na sığırayabilmiş tansık görünümlü, ama aslında 1960 koşullarının yarattığı aydın yazar tipine örnek*”lerden olan Burhan Günel, toplumcu-gerçekçi çizgide eserlerde veren sanatçılarımızdandır (Uçarol, 2013, s. 15). Daha açık bir ifadeyle, “*gazoz satıcılığı, manifaturacı çıraklığı, işportacı çıraklığı... Konya'da Yeni Sinema'da su ve gazoz satıcılığı, bayramlarda ve hafta sonlarında su satıcılığı...*” yapan Günel'in öykülerindeki çocuklar da, adeta kendisidir (Uçarol, 2013, s.19).

Günel, “*yaşadığını yazmak*” konusunda, “*Yazar yaşadığını tümüyle yazmaz, yaşadığının tıpkısını aktarmaz, ancak ondan yararlanır.*” (1995, s. 35). “*(...) Ayrıca, “sanat gerçeğini yakalayabilen sanatçı için yaşamış olmak-yaşamamış olmak ne denli önemsizse; yüksekte ata, kendini yadsıyıp yaşamadıklarını yazmaya kalkan içtenliksiz, hem de beceriksiz yazarın açmazı o denli önemlidir, acıdır, kötüdür, utandırıcıdır.*” (1995, s. 39) demektedir.

## Burhan Günel ve Toplumcu-Gerçekçilik

Sanatçının topluma karşı sorumluluğu olduğunu düşünen Günel, toplumcu-gerçekçi anlayışla eserler yazmıştır. Burada toplumcu-gerçekçi sanatçılar hakkında Ahmet Uslu'nun bir tespitini paylaşmamız gerekir. “*1980 Sonrası Türk Hikâyeciliğinde Kişi(Ler) Tipolojisi*” adlı yazısında Ahmet Uslu, toplumcu gerçekçi yazarların “*1950'lerde boy veren, ancak 1970'lerde niceliksel birikimini ortaya koyan gerçekçi bir bakış açısı ile*” eser verdiklerini, 1980 ihtilalinden sonra ise, “*sahip oldukları bu birikimi yenileyerek köy yaşamından kent yaşamına*” aktardıklarını ve “*Genellikle*

köyde ağa - maraba bağlamındaki toplumcu gerçekçi hikâye, seksen sonrasında modern kent hayatını” (2017, s. 590) konu edindiklerini belirterek şöyle devam eder:

“Toplumcu gerçekçiler, hikâyelerinde daha çok giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin olduğu olay hikâyeciliği geleneğini sürdürürler. Kişiler de klasik kurguya uygun olarak giriş bölümünde tanıtılır. Öyküleme ile birlikte karakter gelişimi sürdürülür.

“(…)

“Toplumcu gerçekçi hikâyelerin tezli oluşu, zaman zaman kahramanları ideolojik bir düzleme taşısa da seksen sonrası toplumcu gerçekçilerin kahramanlarını bu tehlikeden koruduklarını söylemek mümkündür. Hikâye kahramanları, yazarların gerçekçi gözlemlerine dayanan hayattan kişiler olarak kurgulanır. Bu nedenle olağanüstülük de yoktur.” (2017, s. 592)

Toplumcu-gerçekçi yazarların eserlerinde iç göç, yoksulluk ve yoksul semtler, bilhassa üzerinde durulan meseleler arasındadır:

“İç göç de toplumcu gerçekçi hikâyenin üzerinde durduğu diğer bir izlektir. Köy ve kasabadan kente gelen bireyler ne kentli olabilirler ne de kendi kimliklerini koruyabilirler. Onların yaşadığı tam olarak arada kalmışlıktır. Kente göç eden bireyler, yerleşim yeri olarak kent kıyısında gecekondualarda yaşadıkları gibi hayat karşısında da kıyıda kalmış, yenik tiplerdir. Ailelerinden kopan genç kızlar, kent hayatında oradan oraya sürüklenirler. Taşralı olmanın ezikliğini yaşamakla birlikte kentli olamamanın da acısını çekerler. Ne kadar isteseler de kent burjuvası onların sınıf atlamasına izin vermez, onları hep dışlar. Kent hayatından onların payına düşen sadece yalnızlık ve mutsuzluktur. Çıkarışızlık içinde bir çıkış noktası arayan genç kızlar fuhuş batağına sürüklenirken erkekler çareyi alkolde bulurlar.” (Uslu, 2017, s. 591)

### “Gecekondu” Olgusu

Türkiye’de 1950’lerden sonra iç ya da dış göç olgusunun adeta bir devlet politikası olarak teşvik edilmesi, toplum yapısını da hızla değiştirmeye başlamıştır. Kırsalda yaşam şartlarının iyileştirilmesi yerine, kırsalın kente taşınmasının desteklenmesi ya da zaman zaman görmezden gelinmesi, kente göç edenlerin ise kentin merkezinde değil de ancak kentin kenarında toplanması, kent soylunun kırsaldan geleni kabullenemeyişi yanında, kırsaldan kente göç edenlerin de daimi bir dışlanmışlık hissi ve bunun

beslediği bir yalnızlık ve öfke içinde yaşamasına sebep olmuştur. Hükümetler tarafından kırsalda yaşam koşullarının iyileştirilmesi ihmal edilirken, kırsaldan kente göç edenlerin devlet arazileri üzerine izinsiz, tapusuz meydana getirdikleri “gecekondu” mahalleleri de iç politika malzemesi olarak görülmüştür ve ne yazık ki bu süreç halen devam etmektedir. Ve “gecekondulaşma”, “gelişmekte olan ülkeler”in bir gerçeği olmayı sürdürmektedir.

Araştırmacı Ruşen Keleş, gecekondu kavramını şöyle açıklamaktadır: “... bayındırlık ve yapı kurallarına aykırı olarak, gerçek ya da tüzel, kamusal ve özel kişilerin toprakları üzerine, toprak iyesinin istenç ve bilgisi dışında, onamsız olarak yapılan, barınma gereksinimleri devletçe ve kent yönetimlerince karşılanamayan yoksul ya da dar gelirli ailelerin yaşadığı barınak türü” (2003, s. 113).

Araştırmacı Fatih Çelik, göçün sebeplerini üç grupta ele almaktadır:

“1.İtici Güçler (1.Tarımsal Toprak Yetersizliği, 2. Düşük Gelir ve İşsizlik, 3.Arızı Olaylar),

“2.Çekici Güçler (1.Yüksek Gelir ve İstihdam Fırsatı, 2.Ekonomik Durum, 3.Kentsel Kamu Hizmetleri, 4.Kentteki Akraba ve Tanıdıklar),

“3. İletici Etkenler (Teknolojik gelişmeler, Ulaşımındaki Gelişmeler).” (2006, s. 149-170)

Gecekonduların yapımında harcanan emeğin maddi karşılığının olmayışı sebebiyle, gecekonduya yaşayanlar tarafından avantajlı yanlarına dikkat çeken Mübaccel Kıray şu tespitlerde bulunur:

“(…) Konutun ucuzluğu, her şeyden önce, yapıyı yapanın kendisi, arkadaşları ve akrabalarınca sağlanan karşılıksız emek ve ondan sonra becerikli emeğe en az ücretin ödenmesi yolu ile sağlanmaktadır. İkinci tasarruf kaynağı, bulabildikleri ölçüde ucuz ve dolayısıyla düşük nitelikli yapı malzemesi kullanmaktır. Üçüncü ve oldukça önemli bir tasarruf da, konutun üzerine yapılacağı arsa için hiç para ödememek ya da “normal” sayılmayacak kadar az para ödemek olanağıdır.” (1968, s. 563).

### **Burhan Günel'in Öykülerinde “Gecekondu” Gerçeği**

Genellikle “(...) yabancılaşma, kimliksizleştirilme, kuşku, korku, sinme, ezilme, izlenme, suçluluk, yozlaşma, güvensizlik, aşk, arkadaşlık dostluk” (Günel, 2016: 11) gibi temalara ağırlık veren Burhan Günel'in öykülerinde ele alınan semtleri Ahmet Telli şöyle yorumlar:

“Kasaba gerçeğinin büyük kentlerin kıyılarına, gecekondulara taşınması sonunda, buradaki yozlaşmış kültür değerleriyle daha da karmaşık bir yaşam serüveni içine itilen insanın kendi sınıf gerçeği ile düş dünyasındaki gerçeği arasındaki çelişki, küçük insanın uçurumlara yuvarlanışına yol açmaktadır. Karanlık, uğultulu uçurumlara. Burhan Günel’in gerek romanlarında, gerekse öykülerinde işte bu kırsal alandan gecekondulara sürüklenen insanların yaşam kesitlerine ışık düşürülür. Başka Bir Yaz’da da “Gazoz”, “Yanlı Oldu”, “Başka Bir Yaz”, “Boyunbağları”, “Sırt Dönmesi” öykülerinde kasaba; öbür öykülerinde de gecekondu yaşamından kesitler buluruz. Dikkatle bakıldığında bu kesitler âdeta birbirlerinin doğal süreciymiş gibidirler. Dahası içiçedirler birçok yerde. Sözgelimi “Azınlık” adlı öyküde gecekondu yaşamında kasaba duyarlılığıyla apayrı bir soruna bakıldığında, insanların ne denli acımasız bir noktaya sürüklendiğini görmekteyiz.” (1981, s. 49-50).

Sanatçının, bilhassa ilk öykülerinde gecekondu insanının yaşantısına yer verdiğini belirtmiştik. *Sevgi Bağı*, *Başka Bir Yaz*, *Yine Bir Gülnihal*, *Bisiklet Günleri* adlı kitaplarında yer alan öykülerde yoksul semtlerde, gecekondularda yaşamak zorunda kalan çocukların duygularına, çocukların bakış açısı ile yer verilirken, *Nergiz*, *Karanfil ve Hançer*, *Uzun Yol Sürücüsü*, *Aşka Yorgun* gibi kitaplarında yer alan öykülerinde ise gecekondu yaşamına dair tespitler ve yorumlar hâkim bakış açısı ile verilmektedir. Ayrıca kitaplarında yer almayan *Mektup* ve *Paket* gibi öykülerinde de gecekondu insanın günlük yaşamı anlatılmaktadır.

Gecekonduda yaşayanların hayatlarından kesitler sunan öyküler şunlardır:

**Üç Ali** adlı öyküde kırsaldan büyük şehre gelmiş olan iki gencin alkol alıp sarhoş olduktan sonra zenginlerin yaşadığı bir semtte başlarından geçenler anlatılır. Sokaklarda sebze meyve satarak geçinmeye çalışan gençlerin ikisinin de adı Ali’dir. Ali’lerden biri daha mütevekkil bir kişiliğe sahip olsa da diğeri, yoksulluktan bıkmış, isyan etme noktasına gelmiştir. O gece evlerine dönerken yolları zengin mahallelerden birine düşer. Bu semt onların hayallerinin çok ötesindedir:

“Yok be, bi bok yok içinde. Her yanı daş! Ne bahçası var, ne ağacı. Amma bi karılar var içinde, bi karılar!... Senin Fatma filan onların yanında yayan kalsın! Hele bi ev var, konak mı ne, hemi de bahçalı, işte orda bi karı var, oy anam oy! Çiçek gibi, anam avradım ossun bak!” (Günel, 1974, s. 51).

İstanbul'a geçim derdi sebebiyle gelen gençlerin burada da insanca yaşam olanağı bulamayacakları açıktır:

*“Burda değil ya, cennette olsam ne yazar be aslanım? Söyle bana orda olsam şimdi, ne değişir? Şu üstümüze başımıza bak. (...) Biz uşak, ötekiler Bolu Beyi! İstanbul'dayık deyi n'olmuş sankim?...”* (Günel, 1974, s. 51).

Ali'lerden biri evlerden birinin bahçesinden çiçek koparır. Onları gören gece bekçisi öfkeyle gençlerin yanına gelir. Türlü hakaretler ve aşağılamalarla gençleri karakola götürmek ister. Ancak onun da adı Ali'dir ve sabaha kadar zenginlerin emniyet içinde uyumaları için sokaklarda nöbet tutmaktadır.

Esasında her üçü de toplumun aynı kesiminin insanlarıdır. Genç Ali'lerden biri, ölümüne bekçilik yapan Ali'ye gerçeği anımsatır:

*“... Bize bak, biz senin gibiyik. Ayağımızda aha şu ayakkaplar var, seninki gibi. Dilimizde gancıklık yok, seninki gibi! Daha ne demeye bize sövdün ki?”* (Günel, 1974, s. 56).

**Sevişme Günleri** adlı öyküde de “Burjuva hayatı” yaşayanlara yönelik bir eleştiri vardır:

*“Ürperdim. Lüks arabalar vardı, birine elimi sürdüm. Arkadaşımın söylediği “burjuva istekleri” mi yine? Hasan'la ikisi içeriye girdiler, ben orada kaldım. Karım uyudu mu acaba? Bol ışıklı, pudralı yerler bana göre değildi. Ben küçük bir kamu görevlisi, küçük bir kalem adamıyım. Yan gelirlerim, hırsızlıklarım yok. Buralarda yaşamak için ömür boyu kazanacağım parlar yetmez. Buralar kocaman bir boşluğu andırıyor, ışıkların ötesinde yutucu karanlıklar görüyorum, dipsiz kuyular...”* (Günel, 1984, s. 76).

**Saat** adlı öyküde işsiz olduğu için karısı ile de ilişkileri bozuk olan bir babanın hüznü hikâyesi anlatılmaktadır. Yoksul bir mahallede yaşayan ailenin çocukları ders çalışmak için uygun bir ortam bulamadıkları için geceleri sokak lambası altında ödevlerini yapmak zorunda kalmaktadır.

**Tozlu Zamanlar**'da, eski taksisiyle artık ancak genelevlerin olduğu semtlere müşteri götürmekte olan yaşlı şoför Abdullah'ın o mahallede bir çocuğa çarpması sonucu başından geçenler anlatılır. Öyküde genelevlerin bulunduğu semtten şöyle bahsedilir:

*“Yolun iki kıyısına sıralanmış, ev biçimli teneke yığınlarının insanları günün ışımasından hemen sonra tozlara dökülür, günlerine başlarlardı.*

*Kadınların kara, solgun başörtüleri, adamların şalvara benzer, yamalı, soluk giysileri olurdu. Donsuz çocukların hemen hepsi birbirine benzer, burunlarını çeker dururlardı. Kadınlar, köklü inançları olmasına karşın, genelevin çok yakınında oturmakta olduklarını sorun saymaktan bıkmışlardı artık. Hiç rahatsız olmuyorlar, günlük konuşmalarına sokmuyorlardı bile bu konuyu. Eskimiş arabalar, içleri bıyıklı adamlarla, tüyleri yeni kararmaya başlamış delikanlılarla dolu olarak gelip geçerlerdi önlerinden. Kadınlar dönüp bakmazlardı bile çoğun, adamların gittikleri o yerde ne yaptıklarını düşünmezlerdi. Kocalarıyla geceler boyu, hattâ gündüzlerde yaptıkları işti. Hele işsiz kalmış adamların karıları bunu çok daha iyi bilirlerdi; boş kalınca yapacakları en ucuz, en haz verici uğraştı.” (Günel, 1974, s. 90- 91).*

**Yanlış Oldu** adlı öyküde, amcasının eczanesinde çalışmakta olan küçük çocuk, bir gün eczaneye gelen yoksul müşterinin evine amcasının arkadaşı olan bir doktoru götürür. Hastanın evi içler acısı bir haldedir:

*“Geldik. Kentin dışındaydı burası. Kırık dökük bir evin önünde durduk. Tahta çitle çevrili bir bahçe. Cılız fidanlar. Adını bilmediğim otlar, büyük yağ tenekelerinde çiçekler. Maydanoz, nane, açmamış gül fidanları. Bizim sokağı, bizim evi andırıyordu...” (Günel, 1981, s. 24).*

**Azınlık** adlı öyküde, şehrin kenar mahallelerinden birinde yaşayan öykü kahramanının aynı mahallede yaşayan gayrimüslim bir komşusu ile ilgili anıları paylaşılır. Burada evlerin yapımı çok kolay ve hızlıdır:

*“Olağanmış, sıradanmış gibi yaklaşan bir geceye dokuz konuyla giren mahalle, sabaha onuncu evle çıkmıştı. Zamanla yan sokaklar, sayısı izlenmeyen, başıboş bir özgürlüğe kavuşan, kanıksanan evler çoğaldı. Üç sokaklık mahalle gelişti, kanlanıp canlandı, soluk alıp vermeye başladı. İşlikler, fırın, belediye otobüsü, dolmuş, haftada bir kurulan Pazar geldi birbirinin peşinden. Evlerin arkasına, önüne sıkışmış küçük bahçeler ağaç fidanlarıyla yeşerdi. İlkyazlara, yazlara, güzlere asma filizi, gül pambesi, günebakan yuvarlağı, limon çiçeği kokusuyla girilmeye başlandı.” (Günel, 1981, s. 50-51).*

Bu mahalledekilerin yaşayışları “zengin” muhitlerdeki çocuklardan farklıdır:

*“... çocukların yoksul, yalın oyunları, sudan nedenlere dayanan geçici kavgalarıyla kadınların komşudan elek, tencere, konuk önüne çıkarılacak iki su bardağı, yemeğe çorbaya katılacak tuz biber limon, biraz ekmek istemeleri sırasında benzer bir yaşam çizgisinin kaçınılmaz,*



geciktirilemez, önüne geçilemez dostlukları, kırgınlıkları, sevinçleri, üzünceleri oluşmuştu”r. (Günel, 1981, s. 50).

Gecekonduarda yetişen insanların sınıf değiştirmeleri oldukça güçtür. Bir başka deyişle, toplumda hangi konumda yer bulabildikleri de açıktır: Burası, “İlk gecekonduunun türeyişinden bu yana geçen yaklaşık otuz yıl içinde avukat, bankacı, diş hekimi, iki subay, dört astsubay, birkaç tane ilkokul öğretmeni, pek çok Almanya işçisi, bir bar kızı, sayısız fabrika emekçisi, duvarcı, badanacı, çöpçü çıkararan ...” (Günel, 1981, s. 50) bir mahalledir.

**Dışarlıklı** adlı öyküde, öykü kahramanının geçmişinde yoksulluk çekmiş olan yaşlı halasını ziyaretinde yaşananlar anlatılır. Yaşlı kadın, geçmişini tamamen unutmuş gibi, Anadolu insanını küçümseyen ve Avrupa’da yaşayan kızını mütemadiyen öven biridir. Öykü kahramanı olan genç kadın, halası konuşurken daha doğrusu böbürlenirken, onun geçmişini anımsar:

“Ev bir göz odadan oluşuyordu. Küçük bir de mutfak vardı. Bahçedeki tuvalet, ev sahipleriyle ortaklaşa kullanılıyordu. Sıkıştığım olurdu ama gitmezdim oraya, utanırdım. Annem kusura bakılacak bir şey olmadığını, yoksulluğun hepimizin başında olduğunu ezilip büzülerek, incitmemeye, hem de incinmemeye özen göstererek söylerdi...” (Günel, 1991, s. 49).

Yaşlı kadın şimdilerde Hollanda’da yaşayan kızının, Hollanda devletinin orada yaşayan Türkleri tek bir semtte toplamalarından duyduğu rahatsızlığı, ona hak vererek aktarmaktadır:

“... Kızcağızım gurbet eldeki dağ ayılarının arasında yapayalnız kalmış, kiminle konuşsun, görüşsün Allah aşkına? İstanbul çocuğu bu, soylunun soylusuyuz, artık İstanbulluluk da ayağa düştü ya, o ayrı konu, sırası değil. (...) İstanbullu hiç kimse yok yakınlarda. Biliyorum, gidip gördüm diyorum size, kızım haklı. Hepsi de dangul dungul insanlar, dışarlıklı...” (Günel, 1991, s. 48).

**Nıldal** adlı öyküde, fırına gitmekte olan küçük kızın yolunu keserek ayağındaki bayramlık ayakkabıları alan çocuklar, Nıldal’a göre gecekondu oturan çocuklardır:

“... Bu caddenin sonunda Pınarbaşı köprüsü var. Köprüyü geçmeden sağa dönülüp yokuş tırmanılırsa Esentepe’ye çıkılır. Esentepe’ye doğru kıvrıla kıvrıla yükselen caddeyi geçip soldaki Amanos Dağı’nın batıdaki yamaçlarına doğru gidilirse Yıldırımtepe’ye, oradan ötede yeni kurulduğu

*için henüz adı konulmayan ötede gecekondu mahallelerine ulaşılır. Bu iki soyguncu çocuk, oralardan gelmişlerdir.”* (Günel, 2012, s. 44- 45).

Ayakkabıları alan çocuklardan biri ayakkabıları hasta olan kız kardeşine götürmek için aldığını söyler. Yazar, neredeyse her büyük şehrin kıyısında yoksulluk içinde yaşayan çocuklar olduğunu vurgulamaktadır.

Burhan Günel’in kitaplarında yer almayan öykülerinden olan **Paket** (Günel, 1972, s. 11-14) adlı öyküde, bir gecekondu semtinde yaşayan çocuklardan da bahsedilir. Babaları çöpçülük yapan çocuklar, akşamları babalarının çöpten bularak getirdiklerini heyecanla kapışırlar. Çöpten gelmiş olsa da eve bir şeyler getirilmesi onları mutlu etmektedir:

*“... Sepetli çocuklar teneke damlı evlere girdiler. Soluk yüzleri biraz canlanmış olmalıydı. Sevinirler, sepeti tek göz evin orta yerine devirirlerdi. Şiş karınlarına girecek bir elmayı, arkadaşlarına gösterip onları kıskançlıktan çatlatacak bir cam bilyeyi bulmak için sabırsızlanırlardı.”* (Günel, 1972, s. 11).

Gecekondu semtlerinde oturanlar sürekli kapı önlerinde vakit geçirdikleri için mahallede olup bitenlerden haberdardırlar.

**Oktoberfest** adlı öyküde Almanya’da bir şenlikte bulunan öykü kahramanı bir an gecekonduya geçen çocukluğunu anımsar. **Kral Ve Kontes** adlı öyküde de yurt dışına görevli olarak giden öykü kahramanı, çevreyi gözlemlerken yine çocukluğunu ve gecekondu anımsar:

*“Çamurdan geçilmeyen bir gecekondu sokağının burnu sümüklü çocuğuydum. İşte böyle yağmurlarla yunup da geldim sana, ömrümün ortasında seni buldum. O sokağın dışına çıkılabilmek benim için mucizeydi. Oysa şimdi buralarda kafesimi nasıl genişletiyordum. (Parmaklıklarımın arasında sen de varsın.) Besbelli ki insanlar kafeslerini genişletmek için dünyayı geziyorlar. Kolomb, Macellan ve çağımızın uzay fatihleri, insanoğlunun kafes genişleten öncüleri, temsilcileri.”* (Günel, 1988, s. 132).

Günel, öyküde İtalya’nın Floransa kentini tanıtırken, *“bilincini, dünya görüşünü ölçüt olarak kullanır ve iki ülkeyi, ülkeler arasındaki sözümona işbirliğini, dayanışmayı şöyle bir gösterip geçer. (...) Onu asıl etkileyen kent ve doğadır; çocukluğuna, ülkesine gider, dönüp gelir; sonra da kendisiyle bir iç hesaplaşmaya girişir. Özlemlerini, sevinçlerini, kırık mutluluklarını, öfkelerini gözden geçirir, düşler ve sorgular...”* (Bilen, 1997, s. 58).

**Robot** adlı öyküde Robot lakabıyla anılan Yahya Polat da kısıtlı imkânlarıyla gecekondu mahallesinde ev tutabilmiştir. İşinden çıkartılıncaya kadar yoksul ancak mutlu bir yaşam sürdürmektedir.

**İlgeç** adlı öyküde hayat hikâyelerine değinilen işçilerin, “*Tek tek bakıldığında, iyi beslenmemiş, ikisi dışında hepsi çelimsiz, saçları sakalları uzamış; tüm güçlerini ürettikleri nesnelere bileklerinden akıta akıta ömürlerinin tekdüze koşusunu sürdüren, çocukluklarını çiraklık yıllarında, gençliklerini geçim sıkıntılarının burgacında boğuşurken yitirmiş olan, gecekondu barınan köy kökenli, iğreti duruşlu, dizilişi bozuk sözcüklerden oluşan derme çatma tümcelerini tam olarak anlatamayan...*” (Günel, 1999, s. 114) insanlar oluşundan bahsedilir.

**Kimlik** adlı öyküde, öykü kahramanı gecekondu yoksulluk içinde geçen geçmişini anımsar. Göçün birey üzerindeki etkisi, verdiği hüznün derindir:

“... *Torosları yarıp geçen, az ötemizden Akdeniz'e dökülen Göksu Irmağının mavisini de andırıyordu. Daha ne çok şey taşımıştık buralara, benzersiz ve kocaman bir çöplüğün ayakucuna. Rastladıkça tanıyor ve o büyük dönülmez yanlışlığı anlıyordum. En çok da acılarımız gelmişti peşimizden, giderek bizden de önce.. Yenilerini yaratmada çok ustaydık. Hiç değilse bu işin ustası olabilmıştim. “Acı evrenseldir” diye birine gülebilir, buna hakkı var insanların Acı önce kişiseldir, sonra yöresel. Ondan ötesi algılamaya bağlı. Afrika'nın acısı başka, buranunki daha başka. Asya ve Avrupa en eski yangın yerleri. Herkesin yangını kendine. Benimki de önce bana. Şu adama da ne oluyor sanki? Onun için işte, anlatabilir miyim acaba, sorup boşuna yorulmayın diyorum ya!*” (Günel, 1991, s. 21).

**Kar Düşleri** adlı öyküde de yoksulluk içinde gecekondu yoksulluğunu anımsayan öykü kahramanı, yine hüznüldür. Çocukluğunda yaşadıkları evi sık sık sel suları tahrip etmekte, çatısı ise sürekli akmaktadır (Günel, 2000, s. 102).

**O Sen Misin/Sen Miydin O?** adlı öyküde öykü kahramanı; “*Çamurlu bir sokağın iğreti gecekondularıyla tanıdım, öğrendim dünyayı.*” (Günel, 1984, s. 35-36) diyerek geçmişinde yaşadığı yerleri hatırlar.

Burhan Günel'in sadece öykülerinde değil, romanlarının bazılarında da “gecekondu” gerçeği ele alınmıştır. Örneğin, Ökse adlı romanında öykü kahramanları “... *Emine ve Mehmet Efendi şehrin merkezine biraz uzak olan Pınarbaşı Mahallesi denilen bir yerde derme çatma bir evde*”

yaşamaktadırlar. Ve Ökse’de tasviri yapılan mekânlar, “... *“Küçük insan” söz grubuyla ifade edebileceğimiz Mehmet Efendi ve ailesi ile onların yaşadıkları mahalledeki gelir seviyesi düşük insanların yaşama tarzını*” (Sakallı, 2012, s. 72) yansıtabilecek şekilde oluşturulmuştur. Aynı şekilde “*dar gelirli insanların oturduğu*” (Sakallı, 2012, s. 88) semtlerin anlatıldığı Umud Zamanı ve Yağmurla Giden adlı romanlarda da yoksul insanların yaşadıkları mahalleler anlatılmaktadır (Sakallı, 2012, s. 102-103).

### **Burhan Günel’in Öykülerinde Ankara’nın Gecekonduları**

Hayatının büyük bir kısmını Ankara’da geçiren Burhan Günel’in öykülerinde Ankara özel bir yere sahiptir. Çiçekler Korunağı, Arka Bahçe, Kar Düşleri, Daha Sonra, Sevinç Günleri, Yitirilen gibi öykülerde mekân olarak Ankara seçilmiştir. Ankara’nın gecekondularından başka özellikle Kızılay, Sıhhiye, Yenışehir, Demirlibahçe semtleri ile Abdi İpekçi parkı gibi yerler adı geçen mekânlardır. Ancak, bu çalışmada söz konusu ettiğimiz gecekondu bahsinde, Ankara’nın gecekonduları da özel bir yer işgal eder.

Bu bölümde Günel’in öykülerinde Ankara’nın gecekonduları ya da kenar semtlerinin nasıl yer aldığını görelim:

Ankara’nın değişik semtlerinden bahsedilen **Arkadaşım Yağmur** adlı öyküde yanındaki kadınla birlikte trenle Ankara’nın bir semtinden başka bir semtine gitmekte olan öykü kahramanı Ankara’nın gecekondu semtlerinden Gülveren’den geçmektedir:

*“Gülveren’de kimse kimseye gül vermiyor. Trene inip binen çatık kaşlı, asık suratlı insanlar unutmuş olmalılar güllerini ve birbirlerini. Belki yalnızca geceleri yaşıyorlardır. O da fısıltularla. Sığınılan yatağın dokunulmazlığında. Onu da biz göremeyiz. Ama biliriz. Burada güller geceleyin açıyor olmalı. Yoksa durağın adını değiştirmeleri gerekirdi. Gündüzlerde ise işte böyle çocuklar ve acılar top koşturuyorlar, at koşturuyorlar. Çatısı kiremitli bir damın -yoksa ahır mı demeliyim?- önünde bir öküz irisi, dört adama kök söktürüyor. Öküz, ömründe ilk kez kendini kanıtlayabilmek için fırsat yakalamış, savaşıyor. Arkadaşlarını, kardeşlerini götürüp -ama- bir daha getirmeyen kırmızı kamyonet ve bıyıklı dört adamın ellerinden kaynaklanan ölüm sevgisi onu yaşadığına, var olduğuna inandırmış olmalı son anda. Bunu adamlara anlatamıyor. Sürüklüyorlar. Hayvan kendini yere atmış, gövdesini olabildiğince yaymış, son gücüyle -var gücüyle direniyor. Bize de “Unutmayın beni!” diye bağıyor. Bakıyorum,*

çevrede ne gül görebiliyorum ne de veren. Yalnızca direnmenin, ölüme onurluca gitmenin gül sıcaklığını duyuyor ve utanıyorum. Akıp gidiyor gözlerim, kendimden uzaklaşmak istiyorum, kaçıyorum. Çocuklar birbirlerini kovalıyorlar. Önlerinde top, alacalı giysileriyle koşuyorlar. “Pas versene ulan!” diye bağırın çelimsiz oğlanı işitiyoruz. Dönüp yüzüne bakıyorum.” (Günel, 1985, s. 37- 38).

Öykü kahramanı Mamak'ı gözlemler:

““Mamak” diyor sol yanımızdaki koltukta oturan ürkek bakışlı yolcu. Yüzüme tuhaf bakıyor, tuhaf ve yorgun. Biraz da ayıplayan: Mamak bilinmez mi hiç? Başını öteye çeviriveriyor. Düşünmeye başlıyorum. Sementin adı “mama”dan mı türetilmiş acaba? Çocukluğum, yattığı yerden başını kaldırıyor. Oysa çoktan öldü sanyordum. Dibi tutmuş mamalar, sofrası geniş bir komşumuzun getirdiği ekşimiş patates yemeği, bakır çalığı sütler, bayat ekmekler, kırık-bozuk oyuncaklar, giyilip daralmış ceketler, burunları patlamış fotinler geliyor aklıma. Daha önceleri de anlatmıştım bunları sana, hatırlayacağın kesin. Gülveren gibi bir gecekonduya büyüdüm. Arkamızda Yüce-tepe’de iğreti gecekondu vardı. Tepenin en ucundakilerin geceleyin üzerimize uçuverceğinden korkar, her sabah, bugün de kurtulduk diye sevinirdim.” (Günel, 1985, s. 39- 40).

Aynı öyküde içinde öykü kahramanının da olduğu tren sırasıyla Bağderesi, Üreğil ve Kayaş semtlerinden de geçer. Öykü kahramanı geçilen yerler hakkındaki düşüncelerini paylaşır.

**Anlat Bana** adlı öyküde de söz konusu edilen Mamak'tan; “... Mamak, Ankara'nın o ünlenmiş semti. Kayaş treninin geçtiği. Ve karanlık tutukevi, cezaevi...” (Günel, 1993, s. 17) şeklinde bahsedilir.

**Su** adlı öyküde iki arkadaş arabayla dolaşırken şehirden çıkıp, Ankara'nın kenar semtlerine yönelirler:

“... Samsun yolunda. Kamyonlar, ivecen otobüsler, “Sitelere” gidip gelen kamyonetler, bacaları tüten puslu yapılar, sisi andıran yoğunlaşmış bir hava tabakası. Güneş ışığı bile kendine zor yol buluyor buralarda. Çatılar, duvarlar, trafik ışıkları. Taşıtlar yanibaşımızdan hızla geçerlerken tedirgindik. Belki de sövüyorlardı sürücüler, bu yolda bu kadar yavaş araba kullanılır mıydı yahu? Adlarını bilmediğimiz duraklar, geçitler, gecekondu semtleri.” (Günel, 1985, s. 100-101).

**Su** adlı öyküde de öykü kahramanı, çevreyi dolaştıkça gecekonduarda geçen çocukluğunu anımsar:

*“Çocukluğumu, ilk gençlik yıllarımı buralarda, şu bozuk yollarda, ölü suyun kıyısında geçirmiş gibiydim. Yer yer derin, geniş çukurlar oluşmuş yolumun üzerinde. Eskiden yok muydu, vardı da göremez miydim acaba? Yağışlı günlerde traktörler geçmiş buradan, belli, derin tekerlek izleri var, güçlkle ilerliyor arabamız.”* (Günel, 1985, s.103).

### **Sonuç Yerine**

Bu çalışmamızda, 1970-2000’li yıllarda eser veren yazarlarımızdan olan Burhan Günel’in öykülerinde yanlış kentleşmenin bir sonucu olan “gecekondu” olgusunun ele alınışını tespit etmeye çalıştık. Gördük ki, Günel, özellikle ilk öykülerinde gecekondu gerçeğini çocukları temel öykü kişisi olarak ortaya koymuştur. Çocukların yaşadıkları gecekondu ortamında içinde buldukları yoksulluk ve yoksunluk anlatılırken, refah içinde, iyi semtlerde yaşayan akranları ile ilgili mukayeselere de değinilmektedir. Yazarın kendi hayat çizgisine paralel olarak geçirdiği sınıf değişikliğinin bir yansıması olarak Ankara’da yaşadığı yıllara ait öykülerinde, gecekonduya daha dışardan bakan bir yaklaşım görmekteyiz. Yine bireylerin yaşadığı sorunlar anlatılır ancak, bu öykülerde gecekonduya dışardan bir bakış söz konusudur.

Gecekondu semtlerindeki evlerin mimari yapısı, sokakların bakımsızlığı, elektrik, su gibi temel ihtiyaçlardan yoksunluk yanında, “gecekondu” bireyin hayalleri, özlemleri, durumu iyi olanlara karşı hissettikleri öfke de göz ardı edilmez. Bu öykülerde, çocuklar kadar onların anne babaları da acınası durumdadırlar. Evin geçimini sağlamaktan aciz babalar ile, başka evlere iş yapmak için giden, komşudan aldığı artık ekmeklerle çocuklarının karnını doyurmak zorunda kalan kimi saman isyan eden ancak çoğu kez durumunu tevekkülle karşılayan anneler, Günel’in öykülerinin bir gerçeği olarak okuyucuya sunulmaktadır.

### Kaynakça

- BİLEN, M. Y. (1997). "Kral ve Kontes", *Kavram Karmaşa Dergisi*, Dosya: Burhan Günel'in Yazarlık Serüveni, Mart-Nisan, Sayı:3, s. 57-58.
- ÇELİK, F. (2006). "İç Göçlerin İtici ve Çekici Güçler Yaklaşımı ile Analizi", *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Temmuz-Aralık. Sayı: 27. s.149-170.
- GÜNEL, B. (1972). "Paket", *Güney Dergisi*, Eylül, Sayı: 60, s. 11-14.
- \_\_\_\_\_ (1974). *Sevgi Bağı*, İstanbul: Oluş Yayınevi.
- \_\_\_\_\_ (1981). *Başka Bir Yaz*, 1. Bs., İstanbul :Yalçın Yayınları.
- \_\_\_\_\_ (1984). *Dünyanın En Güzel Kadını*, 1. Bs., Ankara: Dayanışma Yayınları.
- \_\_\_\_\_ (1985). *Nergiz*, 1. Bs., Ankara: Kerem Yayınları.
- \_\_\_\_\_ (1988). *Fayton*, 1. Bs., Ankara: Kerem Yayınları.
- \_\_\_\_\_ (1991). *Yine Bir Gülnihal*, 2. Bs, Ankara: Karşı Yayınları.
- \_\_\_\_\_ (1993). *Ateşi Seçtim*, 1. Bs., Ankara: Karşı Yayınları.
- \_\_\_\_\_ (1995). *Karşı Yazılar*, Ankara: Karşı Yayınları.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Çiçekler Korunağı*, İstanbul: Can Yayınları.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Kar Düşleri*, İstanbul: Can Yayınları.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Aşka Yorgun*, Ankara: Kurgu Kültür Merkezi Yayınları.
- GÜNEL, H. (2016). "Burhan Günel'in Kar Düşleri'ndeki Şiir Taneleri", *Aşkın ve Ateşin Sözcüsü, Hatay Sevdalı Bir Yazar, Burhan Günel*, (Editör: Nebih Nafile), İstanbul: Semerci Yayınları.
- KAHRAMAN, K. (2003). "Türkiye'de Şehirleşme Sorunu ve Gecekondu Sorunu", *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları 4*, s.108-117.
- web.firat.edu.tr/.../22%20TR'de%20Şehirleşme%20Olgusu%20ve%20Gecekındu%20... (20.07.2016).
- KIRAY, M. (1968). "Gecekondu, Az Gelişmiş Ülkelerde Hızla Topraktan Kopma ve Kentle Bütünleşememe", *Devlet İstatistik Enstitüsü: Mahalli Seçimler Sonuçları*, 2 Haziran. s.561-573. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ausbf/article/view/5000054289>, (20.07.2016).
- SAKALLI, F. (2012). *Şiiri Düzyazıyla Kuşatan Yazar, Burhan Günel'in Romancılığı*, Ankara: Otorite Yayınları.
- TELLİ, A. (1981). "Başka Bir Yaz", *Sanat Edebiyat'81, Aylık Siyasi Dergi*, Yıl: 1, 1 Aralık. s. 49-50.
- UÇAROL, T. (2013). "Burhan Günel'le Yaşamöyküsü ve Kitapları Üzerine", *Berfin Bahar, Aylık Kültür, Sanat ve Edebiyat Dergisi*, Yıl: 18, Sayı: 179, Ocak, s. 14- 23.
- USLU, A. (2016). "1980 Sonrası Türk Hikâyeciliğinde Kişi(Ler) Tipolojisi", *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 11/15Summer 2016, p. 577-608, [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/824052388\\_29UsluAhmet-tde-577-608.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/824052388_29UsluAhmet-tde-577-608.pdf), 13.07.2017.

## Nurettin Topçu'nun “Taşralı” Adlı Eserinde Dini Otorite ve Din Adanı \*

Received/Geliş: 19/10/2017

Dursun ŞAHİN\*\*

Accepted/Kabul: 21/11/2017

### Öz

Sosyolojik bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde dini otorite sahibi olarak değerlendirilen kişilerin, bilgi verme, sorunlara çözüm bulma, insanların ruhsal ve bedensel sıkıntılarını giderme gibi işlevleriyle vurgulandıkları görülmektedir.

Din eğitiminin her şeyden önce kalp eğitimi olduğunu belirten Nurettin Topçu, “Din Adamlığı” diye bir mesleğin olamayacağı düşüncesindedir. “Din Adanı” diye ayrı bir sosyal sınıf meydana getirmenin, dinin bir dünya zanaatı haline gelmesine yol açtığını ifade eder. Topçu, bu konudaki fikirlerini birçok eserinde dile getirmiştir.

“Taşralı” adlı eserde 1950’li yıllar Anadolu’sunu anlatan hikâyeleri bir araya getirilmiş olan Topçu, bu metinlerde dinin bir otorite aracı olarak kullanılmasına dair çarpıcı örnekler sunmaktadır.

Bu çalışmada, yazarın “Taşralı” adlı eserinde yer alan hikâyelerinde kimi zaman ana karakter kimi zaman da yardımcı kahraman olarak yer verdiği “din adanı” tiplerinden yola çıkarak, dinin bir otorite aracı olarak nasıl kullanılabileceği, yazarın diğer eserlerinde yer verdiği görüşleri doğrultusunda değerlendirmeye çalışılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Nurettin Topçu, Taşralı, din adanı, din, otorite.

---

\* Bu makale, 11-12 Mayıs 2017 tarihlerinde Giresun Üniversitesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ve Giresun Valiliği ortaklığında gerçekleştirilen I. Uluslararası Dil, Sanat ve İktidar Sempozyumu’nda sunulan bildirinin, sempozyum bilim kurulu üyelerinin görüşleri doğrultusunda, geliştirilmesiyle hazırlanmıştır.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, e-posta: dursunsahin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6932-9486



## The Religious Authority and The Muslim Clergy in The Book "Taşralı" Written by Nurettin Topçu

### Abstract

When evaluated from a sociological point of view, it is seen that the people who are considered to have the religious authority are emphasized by their functions such as giving information, finding solutions to problems, and solving mental and physical problems of people.

Nurettin Topçu, who stated that religious education is to train the heart in the first place, believed that being a member of the Muslim clergy cannot be regarded as a profession. He said that creating a new social class called "Muslim clergy" causes people to consider religion as a craft. Topçu mentioned his ideas on this matter in most of his works.

Topçu's stories which tell about Anatolia in the 1950s were compiled in the book "Taşralı", and through these literary texts he presented some striking examples of using religion as a means of authority.

In this study, how religion can be used as a means of authority will be evaluated by analysing the protagonists and supporting characters which portray the Muslim clergy in Topçu's stories compiled in "Taşralı", in line with the author's views which he stated in his other works.

**Keywords:** Nurettin Topçu, provincial, clergy, religion, authority.

## Giriş

Yetke, sulta, velayet (Türkçe Sözlük, 1988: 1122); yaptırma, yasak etme, emretme, itaat ettirme hakkı veya gücü, gibi anlamlara sahip olan “Otorite” kavramını Alman düşünür, sosyolog ve ekonomi politik uzmanı Max Weber de sosyal bir ilişkide kişinin kendi iradesini başkasının direnmesine rağmen yerine getirebilmesini güç, gücün özel bir biçimini ise otorite olarak tanımlamaktadır. Ona göre güç, “bir sosyal ilişki içinde bir aktörün hangi temele dayanırsa dayansın, herhangi bir direnmeyle karşılaşsa bile istediğini yapabilme konumunda olma ihtimalini ifade eder (Weber, 2006: 31).

Dinleri, otoriteyi kullanma noktasında, müdahaleci olan dinler ve müdahaleci olmayan dinler şeklinde iki kategoriye ayırmanın mümkün olduğunu belirten Gündüz’e göre İslam, Yahudilik ve Zerdüştlük gibi müdahaleci ve yargılayıcı Tanrı tasavvuruna yer veren monoteist dinlerde - aralarında bazı farklılıklar olsa da- tanrı tüm üstün vasıflarıyla otorite yetkisini mutlak anlamda kullanan üstün güç olarak değerlendirilir ve Tanrı otoritenin yegâne kaynağıdır (Gündüz, 2017: 9-12). Macit’e göre de dini otorite, dini-siyasi iktidar anlamına geldiğinde bir ruhban geleneğinin varlığına göndermede bulunur ve dini, siyasi olgunun bizzat kendisi ile özdeşleşir. Ona göre, geleneğimizde dini otorite, siyasi iktidardan daha çok ulemayı niteler. (Macit, 2003: 1,2)

Dinsel otoritelerin yapısını inceleyen Erkan Yar, otoritenin dinsellikle nitelenmesini iki kaynağa bağlar (Yar, 2003: 5):

1. Dinin asıl kaynağında, yani Kur’an’da yapılan bir belirlemedir. Bu durumda otoritenin kaynağı, dini oluşturan ve şekillendiren kaynağa dayanmaktadır.
2. İnsanlar tarafından oluşturulan bir otoritenin din ile ilişkilendirilmesi, dinsel otoritenin ikinci kaynağıdır. Bu şekildeki bir otoritenin kaynağı insanlar olmasına rağmen, dinsel metinler içerisinde bu otoriteye ilişkin argümanlar ortaya konulmaktadır.

Yar, dini otorite olarak kabul edilenleri üç grupta şu şekilde izah eder (Yar, 2003: 5, 6):

1. Risalet: Allah’ın kendisine vahyettiği bilgileri insana tebliğ etmek için insanlar arasından seçtiği kişinin sıfatıdır. Kur’an’da “Rabb’in risaleti” olarak, Allah ile ilişkili kullanılmaktadır.

2. İmâmet: Şii düşüncede dini otorite olan imamet, bu otoriteyi elinde bulunduran imamın sıfatıdır. İmam; "dini ve dünyevi hususlarda, yeryüzündeki umumi riyasete sahip kişidir. Ehl-i Sünnet kelimelerinde ise imamet, siyasi bir otoriteye işaret etmekte ve hilafet kavramının yerine kullanılmaktadır.
3. Velâyet: Tasavvufi düşüncede risalet ve imamet olgusunun karşılığıdır. Velinin sıfatıdır, "araya isyan girmeden taatı devamlı olan kimse" veya "Allah'ın ihsan ve faziletinin kendisine yöneldiği kişi" olarak tanımlanmakta olup, bu yönüyle diğer insanlardan farklılaşmaktadır.

Yar, ihtiyaca binaen, her bir dini otoritenin doğrulayıcıya ihtiyacı olduğunu belirtir. Buna göre (Yar, 2003: 9, 10):

1. Risalet otoritesinin doğrulayıcısı mucize, kaynağı vahiydir.
2. Şii düşüncesinde, imam ancak iki yolla bilinebilir: Peygamber'den gelen bir nass ve mucize.
3. Velayet otoritesini kabul edenler, peygamberlerin mucizesine benzer bir şekilde, velinin de kerameti olduğunu iddia ederler. İddia sahiplerinin bazılarına göre, mucize ve keramet arasında bir fark vardır. Mucize, nebinin ihtiyarı ve isteği ile; keramet, velinin ihtiyarı ve isteği olmadan gerçekleşir. Velayette ilham esastır.

### **"Din Adamı" Kavramı**

Osmanlı devlet örgütlenmesinde dini olanla olmayanın belirgin hatlarla ayrılmayışi nedeniyle "ulema"nın görev tanımının daha çok devlet işlerini dini anlamda "meşrulaştırması" ile gerçekleşmekte olduğuna dikkat çeken Yenen, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren benimsenen yeni politikalar gereğince "din bürokrasisi"nin yeniden organize edildiğine, din bürokrasisinin düzenlenmiş bu yeni şeklinin "Diyanet İşleri Reisliği" ismiyle teessüs ettikten sonra "Diyanet İşleri Başkanlığı" olarak varlık alanını devam ettirdiğine dikkat çeker (Yenen, 2012: 1163, 1164).

Yenen'e göre bu yapılanma dini kişiliklerin "din adamı" adı altında sınıfsal olarak tanımlanmasını da engellemiş görünmektedir. Çünkü ona göre bu haliyle din işleri ile ilgili herhangi bir kimse bürokrasi düzeneği içerisinde tanımlanmaktadır. Geleneksel dini jargon içerisinde kutsal ve sınıfsal anlamda bir ayrıcalığa yer vermemek amacıyla kullanılması uygun görülmemeyen "din adamı" kavramı, aynı amaçla fakat farklı bir zihniyetle "din görevlisi" kavramıyla karşılanmaya çalışılmıştır (Yenen, 2012: 1164).

Din adamı kavramı, “Diyaret İşleri Başkanı”, “İmam”, “sendika-dernek görevlisi” ve “müftü” şeklinde dört ayrı kategoride toplanabilir (Yenen, 2012: 1167).

### **Din İstismarı**

Dinin istismar edilmesinin çok eski dönemlerden beri var olan bir gerçeklik olduğunu belirten İnan’a göre bu istismar, psikolojik ve sosyolojik boyutta olmak üzere iki biçimde ortaya çıkmaktadır (İnan, 2001: 163): “Birincisi; dinin günübürlük basit bireysel çıkarlara alet edilmesidir. İkincisi ise; dinin siyasal istismarıdır. Kuşkusuz bu iki istismar biçimi içinde, en çok göze çarpan unsur, dinin siyasal istismarıdır. Ne var ki dinin siyasal istismarının temelinde bireysel istismar ögesi yatmaktadır.”

İnan, mutlak bir egemen metin olan Kur’an’ın, bir din adamları hiyerarşisinin oluşmasını engellediğini, teokrasinin Batıdaki gibi güçlü bir yapıya kavuşmasının mümkün olmadığını belirtir (İnan, 2001: 171).

Dinin hem en temel yapı taşlarından hem de en büyük zaaf unsurlarından birisi olduğuna dikkat çeken Öztürk de İslam’ın farklı etnik kökenler, diller ve renklere sahip sayısız insanı ortak inançlar ve büyük amaçlar etrafında toplayıp birbirine kaynaştırma özelliğine sahip olan ulvi bir değer olmanın yanında küçük hesaplar, amaçlar ve çıkarlar uğruna sınırsız istismara da konu olan bir sembolik sermaye olduğuna dikkat çeker (Öztürk, 2016: 10).

İslâm tarihinde din istismarının ilk örneği olarak Sıffin Savaşı sırasında Muaviye’nin danışmanı Amr b. el-Âs’ın ihtilafı Kur’an’ın hakemliğiyle çözüme teklifi şeklindeki hilesi gösterilir. Hz. Ali ile Muaviye arasında cereyan eden savaşta Muaviye’nin askerlerine Kur’an sayfalarını mızraklarının ucuna taktırıp karşı tarafı Kur’an’ın hükmüne çağırması, Hz. Ali’nin Muaviye ve ordusunun yaptığı işin savaş hilesi olduğunu anlatamaması üzerine gerçekleşen bu hadise din istismarının gelenek hâline gelmesinde etkili olmuştur.

Dinin doğal ve özgün yapısını bozarak onu sentetik hâle getiren istismar olgusunun İslam tarihindeki en meşhur örneklerinden birinin hilafet ve imamet meselesiyle ilgili olduğunu belirten Öztürk, Şia’nın ilahî tayin iddiasından hareketle imamet meselesini usuli’-din alanına dâhil etmekle istismarın ilk büyük adımını atarken, birçok Sünni kelamcının da Hz. Ali’nin hilafet hakkının gasp edildiği yönündeki Şii iddia ve itirazlara mukabelede bulunmak üzere aynı konuyu kelim kitaplarının son kısmına eklediğini ve bu

bağlamda Hz. Ebu Bekr'in hilafetini ayetlerle gerekçelendirme cihetine gittiğini vurgular (Öztürk, 2016: 11, 12). Öztürk'e göre, İslam tarihinde Emeviler ile Abbasi hanedanı arasındaki siyasi rekabet ve hesaplaşma bağlamında ortaya çıkan ve zaman içerisinde itikadi bir kalıba sokulan mehdilik inancı/iddiası da dini istismar kapsamında ele alınması gereken bir konudur (Öztürk, 2016: 12).

İslam dünyasında Muaviye b. Ebu Süfyan'dan sonra, büyük ölçüde Doğu Roma İmparatorluğu'nun siyasi yapısından etkilenen güçlü bir saltanat sistemi kurulur ve bu yapı, XIX. yüzyılın ortalarına gelinceye kadar korunur.

İnan'a göre, dini istismar eden kişi, grup ya da kuruluşlar her zaman var olagelmıştır. Bunda problemin temelinde dinin vazgeçilmez sabit değerleri ile, dinin zamana göre değişebilir nitelikteki değerlerini ayıramamanın etkisi vardır. Çoğu zaman dini yeteri kadar bilmemekten kaynaklanan bu anlayışı, din istismarcıları kötüye kullanmaktadırlar (İnan, 2001: 172, 173).

Din istismarının bir diğer şekli de dindarların, dinin temel esaslarını yaşamalarını zorlaştırmak, buna imkân tanımamak şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu istismarda, din ve dindarlar, bir tehdit gibi gösterilip, toplumsal bir tehlike olarak sunulur, sosyal hayatta kaygı ve kutuplaşmalar körüklenmektedir.

### **Topçu'ya Göre Din İstismarı**

Topçu, "Anadolu'nun Çilesi" adlı yazısında "Taşralı" da hicvettiği din adamı tipinin tahlilini şu şekilde yapar (Topçu, 2012d: 278, 279):

"Köyde ağadan sonra keyfi yerinde olan adam imamdır. Bir memur maaşı alan bugünkü imam, tarihimizde yaşadığı en ruhsuz ve manasız devrini bol dünyalıkla tekrar yaşatmaktadır. Ahiret istismarcılığı da yapan bu otoritenin temeli çürümüştür... Dini düşüncesinin düşmanı olduğu halde asırlardır halk tarafından onunla birleştirilen büyüculük, bakıcılık, üfürükçülük köyde din hayatıyla yan yana ilerlemektedir. Rastgele bir sahtekâr bu işlerle uğraştığı gibi çok kere hocalar da bunları meslek edinmişlerdir. XX. asrın Türkiye'sinde dindarlıkla sihirbazlık ilkel toplumlara gıpta verecek ahenkle birleşmiş bulunuyor bunların yanında her köyde köşede birtakım serserilerin, psikopatların şeyhlik iddiasını görüyorsunuz. Halkı hakimiyetleri altına alan bu muzır deliler burada devletin hiçbir takibine uğratılmıyor. Devlet otoritesi farz-ı muhal olarak kımıldayacak olsa, demokrasinin yeşerdiği bu topraklarda, halkın tepkisiyle gerilemeye mahkumdur. Sahte mürşitler,

büyük şehirlerde olduğu gibi, lakin daha büyük bir otorite salgını halinde, Anadolu köylüsünün ruh ve şuurunu kemirmektedirler.”

Topçu, yazısında Anadolu köylüsünü bu durumdan kurtarmanın yolunu da gösterir (Topçu, 2012d: 279):

“Anadolu’yu bu en büyük musibetten kurtarmanın çaresi, kültür ve irşad ile el ele verecek devlet otoritesi ve kanun kuvvetidir. Halkın dedikodu ve fitne içinde çürüyen ahlâkını temizlemek hususunda zerre kadar himmeti olmayan imam, sahtekâr şeyhlerle, büyücü ve bakıcı ile el ele vererek çalıştığı müddetçe, gerçek dini hayatın temsilcisi olamayacaktır. İmamlık görevinin köy öğretmenliği ile birleştirilmesi, kurtuluşun tek çıkar yoludur.”

Topçu, İslam dünyasının içinde bulunduğu durumdan rahatsızdır. Asırlar boyu özellikle ilme, medeniyete, hakikate düşmanlık besleyen zihniyetin portresini şu şekilde çizer (Topçu 2012b: 83, 84):

“Allah korkusu, dünya hâdiselerinin benzeri olan bin türlü hâdiselerin korkusuna bağlandı ve böylelikle dindar geçinen bu zümrenin elinde, Allah katledildi. Dünya denilen, bu hile ve riya pazarında, âhîret metanın muhtekirleri süratle çoğaldı. Bütün kirlerinin üstüne dindarlık libâsını giyenler, din hayatının sarrafları ve karaborsacıları kesildiler. Mallarının sürümünü sağlayanlara cenneti peşkeş çektiler. Kendileri ile alışveriş yapmayanları ise cehenneme gönderdiler ve sanki kendileri Allah’ın umumi vekaletine sahipmişler gibi, iman ile isyanın sınırlarını sınımsız ayırdılar. Gerçekte, Allah karşısında edep düşmanı olan bu hareket, onları kibir ve zulümlerine esir etmek suretiyle, Allah iradesinden ayırdı; gönüllerini tıkadı ve bunları, karanlıkların önderi yaptı. Din, çok defa sapıklıkla birleşti ve din hayatı, her türlü aydınlığın, kültürün, medeniyetin, insanîyetin düşmanı oldu.”

Bu sefalet dünyasının enkazını toplayıp halkın vicdanına perakende satış yapmakla geçinen sözde din adamlarının -din fikircileri, din tüccarları, din gazetecileri, din vaizleri ve her türlü şihlarla bakıcı hocalar- bugün cemaatin başında heyûla gibi dikilerek onun ruh cephesinde kalkınmasına engel olduğunu belirten Topçu, üslûbunu daha da sertleştirir ve “Ağzı oruçlu mürainin, içinde bin fitne, bin dünya hırsı yuva yapmış, tüccar hacının her günkü Kâbe’si, bin menfaat ve yüz bin puttur.” (Topçu 2012b: 84) diyerek, din istismarında geline noktaıyı vurgular.

Topçu, “Anadolu’nun Çilesi” adlı yazısında Anadolu coğrafyasının panoramasını çizerken, işsizliğin, yokluğun, çaresizliğin karşısında din

adamının içinde bulunduğu hâli anlatırken de çarpıcı tespitler yapar (Topçu 2012d: 278, 279):

1. Din adamları ahiret hayatını bile ikinci bir yeryüzü tapusu ile dağıtan menfaat tellalleridir.
2. Köyde bir hakem, bir büyük, bir irşat adamı olma vasfını çoktan kaybetmiş, sadece dinî hayat tekniğini kaba saba yerine getiren bir otomattır.
3. Köyde ağadan sonra keyfi yerinde olan adam imamdır.
4. Ahiret istismarcılığını da yapan bu otoritenin temeli çürümüştür. Varlığının hiçbir manası kalmamıştır.
5. Büyüculük, bakıcılık, üfürükçülük köyde din hayatıyla yan yana ilerlemektedir. Rastgele bir sahtekâr bu işlerle uğraştığı gibi çok kere hocalar da bunları meslek edinmişlerdir.
6. Bunların yanında her köyde köşede birtakım serserilerin, psikopatların şeyhlik iddiası vardır. Sahte mürşitler, büyük şehirlerde olduğu gibi, lâkin daha büyük bir otorite salgını halinde, Anadolu köylüsünün ruh ve suurunu kemirmektedirler.

Topçu, özellikle sahte şeyh ve mürşitlerin devletin takibine uğratılmadığından yakınırken, çareyi de gösterir. Ona göre kültür ve irşat ile devlet otoritesi ve kanun kuvveti el ele verdiğinde, yukarıda portresini çizdiği din istismarcıları yok edilebilecektir. Ayrıca imamlık görevinin köy öğretmenliği ile birleştirilmesi de kurtuluşun tek çıkar yoludur (Topçu 2012d: 279).

### **"Taşralı"da Dini Otorite, Din Adamı ve Din İstismarı**

Topçu'nun farklı zamanlarda kaleme aldığı Taşralı, Memuriyet Hayatı, Mübarek Zât, Deli, Dam, Araboğlu, Kütük, Tereke, Köy Hocası, Yitik, Kayan Köy, Karayazı, Görünmeyen Adam, Nahiye Müdürü, Şehid Oğlu Şehid, Yıldırım'ın Huzurunda, Mahşer, Büyük Mahkeme, Ebedî Hayat, Yeryüzünün Yarınki Manzarası, Tıbbiyeli, Çalgıcılar, Dağa İnen Nur adlı hikâyelerinden oluşan bu eserde anlatılanlar, daha çok köy ortamında cereyan eden olaylardır. Toplumun her kesiminden bireylerin yer aldığı hikâyelerde yazar, zaman zaman, sıra dışı tiplere de yer vermiştir. Bazı araştırmacılar tarafından imamlar ve tarikat şeyhlerini eleştirmesi yönüyle din/dindar karşıtı bir hikâyede bile rastlanmayacak ölçüde sert bulunmuşsa da burada Topçu'nun niyetinin olumsuzluklardan olumlu bir sonuç çıkarma gayesi olduğu kanaatine varılmıştır (Mert, 2006: 390): "Hile yapıp, düzen kurup,

hatta zora, silaha başvurup ezik, kavruk ve çaresiz köylüyü kandıranlar, tarlasına, ziyetine, terekesine el koyanlar genellikle imamlar ve tarikat şeyhleridir. Üstelik eleştiri de din/dindar karşıtı bir hikâyede bile rastlanmayacak ölçüde serttir. Topçu, böylesi olumsuz kişilikler aracılığıyla olumluyu öğütlemek niyetinde olmalı.”

Mübarek Zat, Deli, Dam, Araboğlu, Kütük, Tereke, Köy Hocası gibi hikâyelerinde din istismarcılarına sertliğin açıkça görüldüğü “Taşralı”da, olumlu karakterlerin sayısı oldukça azdır ve bu karakterler olumsuzluklar karşısında etkin mücadele kabiliyetine sahip değillerdir. “Tereke”deki Ali Seyit ile “Köy Hocası”ndaki öğretmen, bu karakterlere örnek olarak gösterilebilir.

Mert’e göre dini her çeşitten alışveriş için elverişli bulup kullanan “riyakâr insan yığını”na karşı mazlumlar sabır ve gayretten başka bir şey kalmamaktadır. Bunun nedeni karşılarında din adamının muhtarla başlayıp jandarma, tapucu, hâkim, kaymakamla süren ve ta Ankara’ya kadar uzanan bürokrasiyle ortaklığıdır (Mert, 2006: 391).

Topçu’nun Eylül 1958’de kaleme aldığı Mübarek Zat adlı hikâyesinin kahramanı, kendisine “Şeyh Efendi”, “Efendi Hazretleri” dedirten din simsarıdır. Gençliğinde Trakya’dan yumurta ve tavuk getirme vaadiyle İstanbul’un dükkânlarını ve tüccarları dolaşıp, sipariş üzerine para toplayarak insanları dolandırmış, dolandırıcılıktan birkaç kez hapse girmiştir. Daha sonra bir yolunu bulup, kendisine “şeyh” dedirtmiş, etrafındakilerin de yardımıyla namını yaydirmış, mürit olarak da özellikle kurnaz ticaret adamlarını seçerek; ihtikâr, vergi sahtekârlığı, kaçakçılık gibi işleri şeriata uydurarak zengin olmalarını sağlamıştır (Topçu 2013a: 57).

Yazar, sahte şeyhlerin karakterini, hikâyede yer verdiği çarpıcı örneklerle gözler önüne sermiştir. Kendisine kadınlardan gelen bir mektubun okunması sırasındaki tavrı da bu duruma örnek teşkil eder (Topçu 2013a: 57):

Şeyh efendinin başından sonuna kadar hiç hayretsiz, dikkatsiz, sanki önceden biliyormuş gibi dinlediği bu uzun mektup şöyle başlıyordu:

"Şâhî dil üstadımız, Veliyullah, Nûru Yezdan, mübarek, mukaddes efendimiz hazretleri sizin tarikatınıza bütün ruhumuzla dehalet ettiğimizden beri nur içerisinde yaşıyoruz. Siz bizim ebedi hayatımızın sahibisiniz. Vaazlarınızı, teşbih ve dualarınızı dillimize vird, ruhumuza sertâç ediyoruz. Bize bahsettiğiniz cennet nurlarını



sinemize basıyoruz. Onları dilimizden, yanımızdan, çantamızdan eksik etmiyoruz.”

Mektup çok uzundu. Herkes hayranlıkla, zaman zaman Allah, Allah!” nidaları çıkararak dinledi. Şöyle bitiyordu:

"Nûru Kur'ân ve îman olan bütün âsarıma ve iman dellâli, Cenabı Hakk'ın müstesna ve mübarek kulu efendimiz hazretlerine her gün canımız ve bütün varımız feda olsun. Amin! Amin! Amin!

Mektubun okunması bitince şeyh efendi kendi hakkında yapılan bunca medihlerden sıkılma ve küçülme duymadı. Bunları gayet tabii karşıladıktan sonra yüksek perdeden bahsi kapattı:

Bunlar salih hatunlardır. Kendilerine lâıyk oldukları mevkiî verdim. Müsterih olsunlar. Onlar da benim evlâdımdır.

Topçu, dinin ticarete nasıl alet edildiğini de yine çarpıcı örneklerle sergilemektedir. Haksız kazancına meşruiyet kazandırmak isteyen müritlerden tüccar Nuhzade'nin, şeyh efendiye, "şer'an kazancın haddi nedir?" sorusuna verilen cevap ve tüccarların karakteri, daha fazla haksız kazanç elde etmek uğruna insanların neler yapabileceğinin de göstergesidir (Topçu 2013a: 57):

Ebabilzade, kendisinin umman olan ilmüne tevcih edilen bu sualin herkesi memnun edecek cevabına vâkıfıdı:

- Şeriatı kazancın haddi yoktur, dedi. Bir kuruşluk malı yüz kuruşa, bin kuruşa satabilirsin: Elverir ki malın noksanını müşteriye söyleyesin, kusurlarını saklamayasın. İcap ve kabulde her iki taraf serbesttir. Şeriat kârda serbestliği tecviz etmiştir. İmam Ebu Yusuf'un kavli budur.

Cemaati teşkil edenlerin pek çoğunun ikinci cihan harbinin zenginleri olması ve yaptıkları ihtikâr sayesinde milyonluk olmaları da ayrı bir husustur. Fakat hepsinin ortak inancı, şeriatın kendilerini bağrına bastığıdır. Öyleyse şeyhe ve şeriata her şey feda edilmeli, dünya ve ahiretlerinin selâmeti için düşmanların başı ezilmelidir (Topçu 2013a: 57).

Şeyhin, dini kullanarak yaptığı evlilikler ve kararttığı hayatlar da Topçu'nun dikkat çektiği bir diğer husustur. Şeyhin üçü imam nikâhlısı olan dört karısı vardır. Üstüne hizmetçisiyle de başına işler gelip onunla da evlenmeye mecbur olmuş, bir müddet sonra kadını kapıya koymuştur. Tüm bu yaşananlar, şeyhe kuvvetle bağlı müritlerce çok farklı anlatılır (Topçu 2013a: 58, 59):

“- O ne yapacağını bilir. Daha ilk temasında nikâhını kendi kıymıştır. Binaenaleyh onunki zinâ değildir. Allah'ın emri ile istinkâhdır. O şer'î yolunu bulur. Biz kendimizi kurtarmaya çalışalım azizim!

- Ya kadının âkibetini ne yapalım?

Bu soru karşısında muhatabı sinsî bir gururla gülerek:

- Öyle bir kadınla Şeyh efendi yaşayacak değil ya! dedi. Kahbe yaptığının cezasını bulmuş. Şeyhimiz onu Allah'ın emriyle nikahlamış, Allah'ın emriyle boşamıştır. Şeriatın kestiği parmak acımız.”

Taşralı'da yer alan ilginç hikâyelerden biri de Topçu'nun 1954 imzalı hikâyesi Araboğlu'dur. O da babadan kalma hırsız ve katildir. İnsanları korkutup sürülerinden koyun çalmasıyla meşhurdur. Askere gitmemiş, yakalanınca firar etmiş, tekrar yakalandığında abdest alıp, namaz kılacağını söyleyerek askerlerden birini öldürmüş, birini de yaralamıştır. Araboğlu'nun yaptıkları bunlarla sınırlı değildir. O kadar vahşi ruhludur ki, Ermeni kızlarından beşini öldürüp, altınlarını çalmış, bir başka Ermeni kızıyla, güya, evlenmiş, birkaç ay sonra karısı ortadan kaybolmuştur. Çünkü kadını öldürüp, Fırat nehrine atmıştır. Bütün evliliklerini imam nikahıyla gerçekleştiren Araboğlu'nun kaç kadınla evlendiği bilinmemektedir. Asıl namı Tahsildar Zühtü Efendi'yi öldürmesiyle ortaya çıkan Araboğlu, bu cinayetinden sonra yıllarca görünmez. Köye tekrar gelişi yine din istismarının örneklerindedir (Topçu 2013a: 106, 107):

Köye tekrar geldiği zaman elinde tesbih vardı. Tokatlı şeyhe intisap etmişti. Eski hallerinden vazgeçtiğini söylüyordu.

Salevât getirerek köyün dik basamaklı, taşlıklı, dar yolundan çıktığını gören genç kızlar:

- Anaaam, Araboğlu tarikata girmiş, geliyor!

Diyerek kapılarını kapayıp içeri kaçtılar. Yanları şişkin göz kapaklarını sert bakışlı, kurum siyahı gözlerine yarı indirmesi, onu mehabetli bir şeyh efendiye benzetiyordu. Analar kızlarını payladılar:

Giz, şeyhefendiden gorphur mu heç? Yüzünüzü örtün de duasını alın!

Araboğlu köylüyü kendine inandırmak için, türlü yalanlar atar. Üç yıl üst üste Hicaz'a giderek tövbekâr olduğunu söyler. Böylece Yüzbaşıgilin Hüsnü hariç, tüm köylüleri kandırır, evlerine, bahçelerine serbestçe girip, çıkmaya başlar. Köylüler kendisinin kerametlerini görmeye başlar. Aynı saatte onu hem bu köyde hem de karşı köyün yolunda yürürken görenler,

boğmaca olan çocukları okumak için çağırınlar olur, bir iki nefes etti mi hastayı iyileştirdiğine inanılır (Topçu 2013a: 107).

Topçu'nun Ağustos 1956 tarihli hikâyesinin kahramanı, yaptığı kötülüklerinden, kallesliğinden, şirretliğinden dolayı piç lakabı verilen Piç Hasan'dır. Kendisine verilen piç lâkabını kaldırmak için Hacca gitmek için köyden çıkmış, bir ay sonra dönüşte helva, zemzem dağıtmış, ıslah olduğuna inandırarak, kendisine Hacı Hasan dedirtmiştir. Ancak işin aslı kısa zamanda anlaşılır (Topçu 2013a: 117):

Lâkin Hacı Hasan'ın zemzem diye getirdiği ve birer yudum köylülere içirdiği suyun Sivas'daki Kepenek suyu olduğunu bâzıları tadından anladılar. Vâkıa Zemzem'in acı bir su olduğunu, Arabistan'da iyi su bulunmadığını söyleyen umumî harpte askerlik yapmış bir köylüye, "râfîzidir, imanî şüphelidir," diye karşı koydularsa da her biri hacıların getirip sunduğu anda midelerini bulandıran zemzemin acılığını hatırlamaktan kendini alamadı. Nihayet hemşehrilerden birinin trende beraber yolculuk ettiği bir Erzincanlı, Hasan Hacc'a gidiyorum diye memleketten çıktığı sene onunla beraber Erzincan'dan Adana'ya deri götürüp sattıklarını, dönüşte Hasan'ın Adana'dan biraz hurma alıp heybesine koyduğunu, Kayseri yoluyla dönerken küçük istasyonlarda ayran satan çocukların şişelerini de tren kalkınca geri vermeyerek ayranını bedava içtikten sonra boş şişelere Sivas'dan Kepenek suyu doldurduğunu ve avucunun içinde çalkaladığı şişeleri, kapkara sırtlan dişlerinin hizasına kadar getirip, "İşte buna bizim memlekette zemzem deyilir" dediğini birer birer anlatmıştı.

Topçu, bu hikâyesinde köylerde imamların para karşılığı nasıl yalancı şahitlik yaptıklarını, kadınları nasıl kandırdıklarını da gözler önüne serer (Topçu 2013a: 122):

Esmâ, imamın köyde imam nikâhiyle alıp da boşadığı kadınlardandı. Esmâ'nın imama garezi yoktu. Kendisini Allah'ın emriyle almış, Allah'ın emriyle boşamıştı. Buna kim ne diyebilirdi? Bilakis bir defa kendisine koca olduğu için hörmeti vardı. Esasen imamın sözünden dışarı çıkılır mı ki? Aynı tenbih ihtiyar hey'etinden diğer iki şahide de yapılmıştı. Ama onlar tıpkısını söyleyemediler; "bu bağ sınırında Hacı Mustafa'nın zamanında bir ceviz vardı ama, bu mudur değil midir, hatırlayamıyoruz" dediler.

İmama gelince, kadınınkine taş çıkartacak soğukkanlılıkla yalancı şahitliğini yaptı. Hasan dâvayı kazandı. Akşama doğru imamın eşeği önde, Hasan'ınki arkada neşeli nal sesleriyle kasabadan çıktılar.

Köy içinde haber bekleyenlere, “Allah’ın emri yerini bulur” diye hikmet savuran hoca, o akşam Hasan’ın evinde teberrüken bir miktar aşri şerif okudu. Şerbetler içildi.

Ertesi gün köyün gençlerinden bazıları hörmetsizlik tanınarak imama, “Yalan yere nasıl şahitlik ettin hocafendi? Şeriata uygun mudur?” diye sordukları zaman imam, çatal gözlerini süzerekten şu cevabı vermişti: “Hacı Hasan’ın sakal duasını yapalı kırk gün geçmedi. Yeni sakal duası yapılan bir mümini yalanlamak caiz değildir. Allah’ın gücüne gider Sizin aklınız ermez, cahilsiniz!” Filhakika zaten bu maksatla yaptırdığı sakal duasından çıkarken Hacı Hasan’ın imamın eline beş kağıt sıkıştırdığını görenler vardı.

Topçu, hikâyelerinde yer verdiği, dinin gücünü istismar eden tiplerin karşısına ideal tipler de çıkarmıştır. Ancak çıkardığı karakterler, yalnızdır ve karşılarında kitlelerin gözünü kör etmiş düzenbazlar vardır. Köy Öğretmeni adlı hikâyede Çınarcıklı Hoca olarak bilinen, şeyhlik yapan ve köylülerin kendisine danışmadan hiçbir iş yapmadığı, hatta doğum sancılıyla gelen hamile kadının ölümüne sebep olup, “Vaadesi buraya kadarmış. Ne mutlu ona. İkinci ile akşam ezanı arasında ruhu kabzoldu.” (Topçu 2013a: 142) diyecek kadar sınırları aşmış olan din istismarcısının karşısında mücadele etmek isteyen öğretmene devletin sahip çıkmayıp, öğretmeni köyden sürmesi, Topçu’nun fikir dünyasının da bir yansıması gibidir (Topçu 2013a: 153, 154):

“Çınarcık köyü öğretmeni ..... bilâlüzum ve usulsüz olarak karısına okulda vazife gördürdüğünden ve karısının gençlere kötü örnek olabilecek bazı hareketleri tesbit edilmiş olduğundan, hakkında yeniden tahkikat açılmak üzere vazifesine son verilmiştir.”

Topçu, her türlü olumsuz örneğe rağmen umudunu yitirmediğini, din istismarcılarına karşı verilecek mücadeleyi cihatla eşdeğer görerek, hikâyenin sonundaki şu cümlelerle ortaya koyar (Topçu 2013a: 153, 154):

“Genç idealistler köyden ayrılırken, cehaletle taassuba kurban olan köylü kadının kabrini ziyaret etmeyi unutmadılar. Yeni mücadelelere, yeni cihadlara atılmak için içlerinde artan kuvvetin kaynağı, buradaki emeklerinin en büyük mükâfatı olan Rüstem’le Meryem’di.”

### Sonuç

Taşralı’da yukarıdaki örneklere benzer birçok örnek bulunmaktadır. Topçu; Ahlâk, Ahlâk Nizamı, İradenin Dâvası Devlet ve Demokrasi, Türkiye’nin Maarif Davası, Yarınki Türkiye gibi eserlerinde ortaya koyduğu fikirleri hikâyeleriyle canlandırmıştır.

Topçu, çoğu 50'li yıllarda yazılmış hikâyelerinde ortaya koyduğu manzaralarla, vurgulanan sıkıntılara dair çözüm geliştirilmesini istediği açıktır. Hatta yazar, dinin, kitlelerin sömürülmesinde bir araç olarak kullanılmasını önlemek için, problemle birlikte çözümü de göstermiş, "İmamlık görevinin köy öğretmenliği ile birleştirilmesi, kurtuluşun tek çıkar yoludur." demiştir.

Topçu'nun, dinin yeri geldiğinde nasıl bir tehdit aracı olarak kullanılabileceğini gösteren hikâyeleri, yazarın diğer eserleriyle birlikte ele alındığında durumun ciddiyeti açıkça anlaşılacaktır.

Topçu'nun hikâyelerinin yazılmasından yıllar sonra, 03-04 Ağustos 2016 tarihlerinde Ankara'da düzenlenen Olağanüstü Din Şûrası'nın sonuç bildirgesinde yer alan şu ifadeler de yazarın haklılığını göstermektedir: "Tarih boyunca toplumun güvenliğini tehdit eden mehdici-Masihçi ve hurufi-batını karakter arz eden pek çok fitne ve fesat hareketi ortaya çıkmıştır. Sır, gizem, adanmışlık, karizmatik kişilik gösterisi ve takiyecilik/çift şahsiyetlilik bu hareketlerin en bariz özelliği olmuştur. Modern zamanlarda ise bu tür hareketler uluslararası siyasi mühendisliklerin güdümünde İslam toplumlarının parçalanması ve sömürülmesinin birer aracı olarak kullanılmışlardır."

Dinin bir istismar aracı olmasının önüne geçebilmek, toplum huzurunu tehdit eden oluşumlarla etkili mücadele edebilmek için Topçu'nun düşünceleri, eserleri titizlikle değerlendirilmeli, ortaya attığı düşünceler dikkate alınmalıdır.

### Kaynakça

- BECKFORD, James A. (Çev.:Nuri TINAZ) (1994), *1945-1989 Yılları Arasında Din Sosyolojisi*, **D.E.Ü İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı VIII, s. 473-502.
- GÜNDÜZ, Şinasi (2017), *Otoritenin Teolojik Meşruiyeti: Kutsal Bir Fenomen Olarak Otorite, Milet ve Nihal*, 14 (1), 8-23.
- İNAN, Ahmet (2001), *Din İstismarı ve Din İstismarının İstismarı*, **Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 1, 163-174.
- KOÇAR, Musa (2004), *Dini Otorite Bağlamında Gazzâli'de İmamet ve Siyasal Egemenlik Sorunu*, **Dini Araştırmalar**, Cilt: 6, Sayı: 18, s. 173-182.
- MACİT, Nâdim (2003), *Bilginin İmkânı Bağlamında "Dinî Otorite"*, **Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. 2, Sayı 4, s. 1-16.
- MENEKŞE, Ömer (2005), *Türk Sinemasında Din ve Din Adamı İmajı*, **II. Uluslararası Dini Yayınlar Kongresi Bildirileri**, 05-07 Kasım 2004, s. 45-66.
- MERT, Necati (2006), *Nurettin Topçu ve "Taşralı"*, **Hece Aylık Edebiyat Dergisi**, Sayı 109, s. 90, 91.
- ÖZTÜRK, Mustafa (2016), *Geçmişten Günümüze Din İstismarı*, **Diyanet**, Eylül 2016, Sayı 309, s. 10-13.
- SARIKOYUNCU, Ali (2002), *Atatürk, Din ve Din Adamları*, **38. ICANAS (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi) Bildirileri**, 10-15.09.2007, s. 511-541, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, Ankara.
- TOPÇU, Nurettin (2012a), **Ahlâk**, Dergâh Yayınları (3. Baskı), İstanbul.
- TOPÇU, Nurettin (2012b), **Ahlâk Nizamı**, Dergâh Yayınları (6. Baskı), İstanbul.
- TOPÇU, Nurettin (2012c), **İradenin Dâvası Devlet ve Demokrasi**, Dergâh Yayınları (4. Baskı), İstanbul.
- TOPÇU, Nurettin (2013a), **Taşralı**, Dergâh Yayınları (6. Baskı), İstanbul.
- TOPÇU, Nurettin (2013b), **Türkiye'nin Maarif Davası**, Dergâh Yayınları (9. Baskı), İstanbul.
- TOPÇU, Nurettin (2012d), **Yarınki Türkiye**, Dergâh Yayınları (9. Baskı), İstanbul.
- TURAN, İbrahim (2007), *Medyadaki Din Adamı İmajı Üzerine Bazı Düşünceler*, **OMÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı 24, s. 293-304.
- TÜRKMENOĞLU, Sevgül (2015), *A Populist Point Of Turkish Novel In Religious Perception: The Right Way Novels - Türk Romanının Din Algısında Popülist Bir Durak: Hidayet Romanları*, **International Journal of Languages' Education and Teaching**, August 2015, 3/2, s. 261-274.
- UĞURLU, Seyit Battal – DEMİR, Selvi (2013), *Cumhuriyet Dönemi Türk Romanında Tekke ve Zaviyeler*, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Cilt: 6 Sayı: 24, s. 367-379.
- USLUCAN, Fikret (2006), *Orhan Kemal'in Bazı Romanlarında Bir Eleştiri Unsuru Olarak Din*, **Turkish Studies /Türkoloji Dergisi 1**, Sayı: 2, s. 101-128.
- Weber, Max (Çev. Bahadır AKIN) (2006), **Bürokrasi ve Otorite**, Adres Yayınları, Ankara.
- YAR, Erkan (2003), *Dinsel Otoritelerin Yapısı*, **Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı 8, s. 1-16.
- YENEN, İbrahim (2012), *Yazılı Basında "Din Adamı" Kimliğinin Temsili*, **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume 7/2 Spring 2012, p.1161-1181.



## Giresun İli ve Yöresi Ağızlarında Kadın

Received/Geliş: 04/06/2017

Serdar BULUT\*

Accepted/Kabul: 01/12/2017

### Öz

Ağız, bir dilin bölgeden bölgeye, yöreden yöreye hatta köyden köye değişiklik gösteren en küçük en küçük dil birimidir. Giresun ağızı, Doğu Karadeniz Bölgesi ağızlarından biridir. Çepni Türkmenlerinin Anadolu'daki önemli yerleşim merkezlerinden biri olan Giresun'da standart Türkiye Türkçesinde bilinmeyen ve kullanılmayan çok sayıda yöresel kelime mevcuttur. Bu kelimeler içerisinde kadınlarla ilgili adlandırmalar önemli bir yere sahiptir. Giresun ağızında kadın bazen anne, bazen sevgili, bazen kardeş bazen de sıradan bir birey olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum bölge ağızında kadına verilen önemin göstergelerinden biridir. Giresun ağızında kadınla ilgili atasözü, deyim, dua, beddua, kalıp söz, bilmece, efsane, batıl inanç, mani ve yöresel kelime türlerinde birçok dil özelliği tespit edilmiştir. Bu kullanımlarda kadın bazen baş tacı olurken bazen de ötelenmiştir. Hatta toplumsal cinsiyet eşitliğine aykırı olabilecek kullanımlar da ortaya çıkmıştır. Giresun ili ve yöresinde bazen tarlada fındık toplarken, bazen pazarda süt satarken, bazen evde yemek pişirirken bazen de çocuk yetiştirirken karşımıza çıkan kadınlarımızın yöresel dil öğelerinde olumlu veya olumsuz yansımış olmaları, içinde yaşadıkları toplumun zihninde kadınların kültürel değerini de gözler önüne sermektedir.

Çalışmamızda Giresun ili ve yöresi ağızlarında yer alan kadın konulu dil öğeleri gruplandırılarak verilecektir. Bu öğeler sadece adlandırmalar noktasında ele alınacaktır. Bu sayede hem Giresun ağızında kadının önemi vurgulanacak hem de bu kültürel dil öğelerinin yok olmadan kayıt altına alınması sağlanacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Giresun İli ve Yöresi Ağızları, Türkiye Türkçesi, Ağızlar, Kadın, Kadınlarla İlgili Adlandırmalar

---

\* Okt. Dr. Giresun Üniversitesi Türk Dili Bölümü. serdarbulut07@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0001-6286-4873



## The Woman In Giresun Provincial And Local Dialects

### Abstract

Dialect, are the smallest language unit that change a language from region to region, from local to region or even from country to country. Giresun dialects is one of the dialects with its own rules. Giresun region is the main home of the Chepni people and there are many words used in the dialects related to ethnicity. In these words, uses related to women has an important place. In Giresun dialects, women sometimes come out as mothers, beloved, sister and ordinary people.

This situation is one of the manifestation signs given to the woman in the region. Many language features have been identified in local word types related to women in the dialect of Giresun such as proverb, idiom, prayer, curse, mold, word, riddle. In these uses, the woman is sometimes a head crown, sometimes shifted. There have also been emerging uses that may be contrary to gender equality. In Giresun province and region our women sometimes come out as a women collecting nuts on the field, selling milk on the market, cooking at home and sometimes with children. Women regardless of whether they are positive or negative in local language this situation also reveals the cultural value of women in society's minds. In our work, the language features related to the concept of women in the dialects of Giresun province and region will be grouped.

In this regard, the importance of women will be revealed in the dialect of Giresun as well as it will be ensured that these cultural language documents will be recorded without disappearance.

**Keywords:** Giresun Provincial and Regional Dialects, Turkey Turkish, Dialects, Women, Gendered Proverbs and Idioms

## Giriş

Kadınlar, Türk toplumu içerisinde ailenin temeli ve hanenin ana taşıyıcısı olarak toplumsal hayatta önemli bir konuma sahiptirler. Türk aile yapısı diğer ülke aile yapılarıyla karşılaştırıldığı zaman daha güçlü bir yapıdadır. Kadınlar bu aile yapısı içinde bebeklikten büyükanneliğe uzanan periyotta bazen çocuk, bazen kız kardeş, bazen abla, bazen sevgili, bazen yenge, bazen hala, bazen teyze, bazen anne, bazen kayınvalide, bazen eş, bazen kuma, bazen anneanne, bazen babaanne, bazen de nine olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu aile yapısının temeli ekseriyetle evliliklerle şekil bulmaktadır. Evlilik, kadın-erkek ilişkilerine yön veren geleneksel değerlerin biçimlendirdiği bir kurumdur.

Yörük ve Çepni Türk kültüründe “kadın, evlilik için erkeğin evine gelir ve eşine itaat eder ancak erkek, kadının her işine müdahil olmaz. Hane içerisinde erkek söz sahibi olsa da hürmet edilen kadının da önemli bir yeri olup aile içi dengeleri gözetmekle birlikte erkeği öne çıkarır ve yüceltir hatta erkeğin yanında kendi özgüveni ile etkin ve güçlüdür. Aile hukukuna riayet esas olup aile içi karar mekanizmasında işler, erkek ile kadın arasında müştereken yürütülür” (Ak, 2015: 304; Ak, 2017: 308).

Türk toplumu ataerkil bir toplum yapısı içinde erkeği ve kadını eşit değerlerle donatmış olsa da erkeği bir parça ön plana çıkarmıştır. Türk aile sisteminde evin reisi baba olmakla birlikte babadan sonra evde en çok hürmet edilen anadır (Güngör, 1941: 43; Akt. Ak, 2017: 309). Annenin etkin olduğu Türk aile yapısı son yıllarda boşanmalarla derinden etkilenmektedir. Bu durumdan en çok kadınlar ve çocuklar zarar görmektedir. Boşanmalar, özellikle kırsal bölgelerde hoş karşılanmamakta ve *boşanmış*, *dul* gibi adlandırmalar insanlar arasında olumsuz anlamları bünyesinde taşımaktadır.

Türk aile sistemi içinde kız ve erkek çocuklar doğdukları andan itibaren kendilerine çizilen rollere göre hayatlarını sürdürme eğilimindedirler. Toplumun belirlediği bu cinsiyetçi kodlar özellikle kız çocuklarını sosyal çevre, aile, okul, kitle iletişim araçları, oyunlar, alışveriş gibi sosyalleşmelerinde rol oynayan tüm alanlarda etkilemektedir. Çünkü biyolojik cinsiyet, halkın kalıp yargılarının temelini oluşturmaktadır. Kızlardan iyi evlat, iyi abla, iyi gelin, iyi anne, iyi ev kadını ve iyi eş gibi birçok rol beklenmektedir. Belki de toplumun kadından beklentilerini en iyi anlatan ifade *hanım hanımıcık* kalıp sözüdür. Çünkü kadının hata yapma şansı yoktur ve tüm sorumluluklar genel olarak kadınların omuzlarındadır.

Türk dilinin ilk Türkçe sözlüğü Divânü Lügâti't-Türk'ten başlayarak günümüze gelinceye kadar geçen zaman diliminde ayakta durmayı ve kültürünü gelecek nesillere aktarmayı başaran Türk kültürü; atasözleri, deyimler, türküler, maniler, efsaneler, kalıp sözler, bilmece ve tüm bunların oluşmasını sağlayan kelimeler ile söz varlığını yeni kuşaklara ulaştırmaktadır. Bu söz varlığı içinde kadınlarla ilgili adlandırmalar önemli bir yeri oluşturmaktadır. Adlandırmalarda kadınlar cinsiyetçi rollerine ve akrabalık özelliklerine göre bazen toplumsal cinsiyet eşitsizlikleriyle bazen de toplumu ayakta tutan değerleriyle karşımıza çıkmaktadır.

Giresun yöresinde kadın ailenin merkezidir. Özellikle birçok işi kadınlar yapmaktadır. Fındık yetiştirme, mısır toplama, ekmek pişirme, yemek yapma, çocuk büyütme, ot kazma, hayvan bakma gibi ailelerin geçinmesini sağlayan birçok olayda ön planda kadınlar vardır. Özellikle geçmiş zamanlarda ön planda olan imece kültürünün temelini de kadınlar oluşturmaktadır. Giresun sosyo-ekonomik hayatı içinde önemli bir role sahip olan kadınlar, yöresel ağızları oluşturan kültürel dil malzemelerinde bazen olumlu adlandırmalarıyla bezen de olumsuz adlandırmalarıyla karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmamızda Giresun ili ve yöresi ağızlarında yer alan atasözleri, deyimler, türküler, efsaneler, bilmece, tekerlemeler başta olmak üzere kültürel söz varlıklarında yer alan kadınlarla ilgili adlandırmalar ele alınacaktır. Kadınlarla ilgili adlandırmalar kaynak eserlerden taranarak ve yörede kaynak kişilerden derlenerek ortaya çıkarılmıştır. Bu adlandırmalar kendi içinde gruplandırılarak verilecektir.

### **Atasözlerinde Kadın**

Her dilde atasözleri bulunmaktadır. Atasözleri buldukları ulusun kültürel değerlerini devam ettiren hikmetli sözlerdir. Bu sözlerin kim tarafından ne zaman söylendikleri bilinmemektedir. “Atasözleri geniş halk yığınlarının yüzyıllar boyunca geçirdikleri denemelerden ve bunlara dayanan düşüncelerden doğmuştur” (Alkayış, 2013: 581). Kısallıkları ve sadelikleri ile geçmiş dönemlerde yaşanmış olan gerçeklikleri bize anlatan bu sözler atalardan kalan hikmetli tavsiyeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Atasözü kavramının Türk Dil Kurumu sözlüğündeki karşılığına bakacak olursak: “Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş öğüt verici nitelikte söz, darbimesel” (Türkçe Sözlük, 2005: 140) şeklinde

açıklandığını görürüz. Atasözü için ayrıca *İrsal-ı mesel* adlandırması da yapılmaktadır. Atasözleri gerçek manada ilk olarak sav adıyla Divânü Lügâti't Türk'te görülür. Burada kadınlarla ilgili atasözleri önemli yer tutar.

### **Divânü Lügâti't-Türk'ten Kadınlarla İlgili Bazı Atasözü Örnekleri**

Emiglig urâgut küsêgçi bolür (Bozkurt, 2012: 167)

Emzikli kadın iştahlı olur.

Ersek erge tegmês, ewek ewke tegmês (Bozkurt, 2012: 174)

Oynak kadın koca bulamaz, aceleci evine varamaz.

Yawlag tıllig begde kerü yalnûs tül yeg (Bozkurt, 2012: 523)

Kötü dilli beyden yalnız dul kadın iyidir.

Kılnu bilse kızıl keyer, yarānu bilse yaşıl keyer (Bozkurt, 2012: 626)

Eğer (bir kadın) nasıl cilveli ve fingirdek olunacağını biliyorsa kızıl ipek giyer, nasıl alımlı ve cana yakın olunacağını biliyorsa yeşil ipek giyer.

### **Geleneksel Rollerle Kadın (Anne-Eş ve Ev Hanımı)**

Geleneksel kültüre göre erkek çocuk geleceğin güvencesidir. Cinsiyet olarak kadın olan anneler bile erkek çocuğa farklı, kız çocuğa farklı davranmaktadır. Erkek evladı olan aileler kız evladı olan ailelerden toplum nezdinde daha üstündür. Lakin aile sistemi içinde kadın ve erkek birbirini tamamlayan iki büyük güçtür. Bunu Türk toplumunun temel destanlarından olan “Dede Korkut Hikâyelerinde yer alan “Dirse Han Oğlu Boğaç Han Hikâyesi”nden bir örnekle anlatmak gerekirse: “Bayındır Han’ın verdiği şenliğe katılan Dirse Han’ı evladı olmadığı için kara çadıra oturturlar, altına kara keçe sererler ve önüne kara koyun yahnisi getirirler. Bu duruma içerleyen Dirse Han çok üzülür ve evladı olması için hanımıyla beraber dualar eder” (Ergin, 2009: 4-5). Görüleceği üzere Türk toplum geleneğinde kadınlar, erkekler için vazgeçilmezdir. Dirse Han, hanımının üzerine kuma getirmemiş ve çareyi yine hanımıyla beraber aramıştır. Türk aile geleneğinde tek eşlilik hâkimdir ve kadın ailenin temel taşıdır. Türk dilinin ilk yazılı kaynakları; “*Orhun Yazıtlarında birden fazla kadınla evlenmeye dair bir bilgi yoktur. Yazıtlar bize kesin ve net biçimde tek hatunun varlığından bahseder. Tarihi kaynaklar birden fazla hanımla evlenmeden ve bilhassa Çin prenseslerinden bahsetmekle birlikte Orhun Yazıtları gibi eski destanlarda ve Dede Korkut'ta*

*da tek eşlilik görürüz”* (Köksel, 2011: 335). Bu yönüyle kadınlar, erkeklerinin arkasındaki en büyük güç olarak karışımıza çıkar. Fakat bu destandan da anlaşılacağı üzere aileler için evlat sahibi olmak çok önemlidir. Kız ve erkek çocuklarının geleneksel aile yapısı içinde rolleri bellidir. Her başarılı erkeğin arkasında güçlü bir kadın olduğu kabul edilse de kadınlar: “Yuvayı dişi kuş yapar, Ana gibi yar olmaz, Ağlarsa anam ağlar” gibi kullanımlarda görüleceği üzere geleneksel Türk ailesi içinde bazı rollere sahiptirler. Bu durum Giresun ili ve yöresinde de benzer şekildedir.

### **Kadını Yücelten Atasözleri**

- *Kadını* eve bağlayan altın şıkırtısı değil, beşik gıcirtısıdır. (Anne)

Ordu şehrinde de görülen bu atasözü, kadının çocuk doğurması gerektiğini anlatan ve kadın için en önemli zinetin çocuk olduğunu belirtir. Giresun ili ve yöresi aile yapısında da aynı şekilde kadın, çocuğunu tüm zinetlerin önünde tutmakta ve çocuğu için tüm zorluklara göğüs germektedir. **(K.K.1)**<sup>1</sup>

- *Anandan önce ahıra koşma.* (Anne)

Standart Türkiye Türkçesinde “Anandan önce ahıra girme.” şeklinde kullanılan atasözü, Giresun ili ve yöresi ağzlarında da genel olarak bu şekilde görülmesine rağmen Dereli ilçesi Karınca Köyü’nde “Anandan önce ahıra koşma.” şeklinde tespit edilmiştir. Bu atasözü genel olarak anne ve babalar başta olmak üzere büyüklere saygılı olunması gerektiğini öğütler. **(K.K.2)**

*Anadan olur daya, hamurdan olur maya.* (Anne)

Hiçbir dadı annenin yerini tutamaz ve hamurun mayası da yine kendisidir. Derme çatma araçlarla yapılan işlerden olumlu sonuç alınmayacağını da belirten bu atasözü, annelerin çocuklarının arkasındaki en önemli güç olduğunu vurgular. **(K.K.3)**

- Eloğlu adamı sağ iken, kardeş varlı iken, *ana* baba ise her zaman sever. (Anne)

Ana ve baba çocuklarını koşulsuz sever. Bu atasözü annelerin çocuklarını bir karşılık beklemeden sevdiklerini belirtir. **(K.K.4)**

- *Anası olmayanın babası olmaz.* (Anne) (Şebinkarahisar / Giresun) (Aksoy vd., 2009: 43)

---

<sup>1</sup> Kaynak kişiler **(K.K.)** kısaltması ile kaynakçadan sonra listelenmiştir.

Niğde ve Mersin’de görülen bu atasözü çocuklar için annenin önemini vurgular ve annesi olmayan çocukların yeterli sevgi ve ilgiyi göremediğini belirtir.

- Giyen hamalsa, diken *hanımdır*. (Eş) (Bulancak / Giresun) (Aksoy vd., 2009: 43)

Bir işte çalışan eve evine ekmek getiren evin erkeği ise, ev işlerini yapan ve kocasının çalıştığı işte giydiği elbiselerini diken ve temizleyen evin hanımıdır. Bu atasözü Giresun aile yapısında kadın ve erkeklerin birlikte iş gücüne katıldığını ve aile içinde eşit olduğunu gösterir.

- Yuvayı dişi guş (kuş) yapar. (Eş)

Hayvanlar üzerinden kadın eşleri merkezine alan bu atasözü Standart Türkiye Türkçesinde görülmektedir ve benzer anlamıyla Giresun ili ve yöresi ağzlarında da kullanılmaktadır. Kadınların Türk aile sisteminin devamlılığı açısından önemini vurgulayan atasözü, Giresun yöresinde de kadınların aile yapısı içerisinde temel yapı görevi gördüğünü belirtir.

- *Anasını* gören ekmeğe, *kızını* gören mindere seğirdir. (Anne ve kız evlat)

Analar ve kız evlatlar ailenin diğer üyeleri için çok değerlidir. Bu sebeple annesini gören çocuk yiyecek isterken, kızını gören anne baba da kızının ona hizmet etmesini ister. **(K.K.5)**

- Babadan gören sofraya salar, *anadan* gören mindere serer. (Anne)

Çocuklarının önünce yediren içiren babanın evlatları da aynı yoldan gider. Bu şekilde annesinden misafir ağırlamayı gören evlat da annesinin yolundan gider. Kısacası babaları gibi anneler de çocukları için örnek şahsiyetlerdir. **(K.K.5)**

### **Kadını Öteleyen Atasözleri**

- Erken kalkmayan *avrat*, söz dinlemeyen evlat, kapında varsa at. (Eş)

Bu atasözü standart Türkiye Türkçesinde “Erken kalkmayan avrat, söz dinlemeyen evlat, mahmuzla gitmeyen at, kapında varsa kaldır at.” şeklinde kullanılmaktadır. Diğer yörelerde de bilinen bu atasözü Giresun’un Dereli ilçesinde “mahmuzla gitmeyen at” kısmı bazen kullanılarak bazen de kullanılmayarak tespit edilmiştir. Bu atasözü kadının erken kalkması gerektiğini ve erken kalkıp ev işlerini yapmadığı takdirde babasının evine gönderilmesi gerektiğini anlatır. **(K.K.3)**

- Erken kalkmayan *avrat*, söz dinlemeyen evlat, mahmuzla gitmeyen at, kapıda varsa kaldır at. (Eş)

Standart Türkiye Türkçesinde kullanılan ve bu sebeple diğer yörelerde de bilinen bu atasözü Giresun'un Dereli ilçesinde “mahmuzla gitmeyen at” kısmı bazen kullanılarak bazen de kullanılmayarak tespit edilmiştir. Bu atasözü kadının erken kalkması gerektiğini ve erken kalkıp ev işlerini yapmadığı takdirde babasının evine gönderilmesi gerektiğini anlatır. **(K.K.3)**

- Keçiden katığım var deme, *karıdan* yardımım var deme. (Eş)

Koyun ve inek yoksa keçinin sahibine katkısının çok az olacağı gibi kadınların da evin erkeklerine yardımı olmayacağını anlatır. Katık: Yağı alınmış yoğurt, ayran. **(K.K.3)**

- Keçiden katığım var deme, eşekten atım var deme, *karıdan* yardımım var deme. (Eş)

Koyun ve inek yoksa keçinin sahibine katkısının çok az olacağı gibi eşekler de atın yerini tutamaz. Bu atasözü de kadınların bu şekilde evin erkeklerine yardımı olmayacağını anlatır. Katık: Yağı alınmış yoğurt, ayran. **(K.K.3)**

- Dağa ev yapma yel alır, dere kenarından yer alma sel alır, ihtiyarsan *genç karı* alma el alır. (Eş)

Bu atasözü, dağa yapılan evi yel alacağı, dere kenarına yapılan evi sel alacağı gibi ihtiyarların alacağı genç hanımların da başkaları tarafından ellerinden alınacağını belirtir. Burada yaşlı erkeklerin kendilerinden genç hanım almamaları gerektiği anlatılır. **(K.K.3)**

- *Karıya* iyi deme züğürtlük görmeyince, evlada iyi deme *elkızı* koynuna girmeyince, tarlaya iyi deme bol ürün vermeyince. (Eş ve Gelin)

Bu atasözü sonunu görmeden herhangi bir şeyin iyi olarak değerlendirilemeyeceğini anlatır. Her şey yolunda iken iyi olan kadınların fakirlik görünce değişebileceği gibi bekârken iyi görünen evladın evlendikten sonra hanımı tarafından iyi özelliklerinin ortadan kaldırılacağı söylenir. **(K.K.3)**

- Kocanın vurduğu yerde gül biter. (Eş)

Standart Türkiye Türkçesinde bilinen ve diğer yörelerde de kullanılan bu atasözü, kadına yapılan şiddeti meşrulaştırmaktadır. **(K.K.6)**

### Kadını Yerine Göre Yücelten Yerine Göre de Öteleyen Atasözleri

Bu atasözleri hem iyi durumda hem de kötü durumda söylenebilmektedir.

- *Anasına göre danası olur. (Anne ve Kız evlat) (Şadı-Tirebolu / Giresun) (Aksoy vd., 2009: 43)*

Bu şekliyle Yusufeli / Artvin, Merzifon / Amasya ve Pınarhisar / Kırıkkale’de de kullanılan atasözü, özellikle kız evlatların annelerinin özelliklerini alacağını belirtir. Çocuklar annelerinden ne görürlerse onu uygularlar.

- *Kenarına bak bezini al, anasına bak kızını al. (Anne ve Kız evlat)*

Standart Türkiye Türkçesinde “Anasına bak kızını al, kenarına bak bezini al.” şeklinde kullanılan bu atasözü, Giresun ili ve yöresi ağızlarında genel olarak: “Kenarına bak bezini al, anasına bak kızını al.” şeklinde kullanılmaktadır. Atasözü Giresun ili ve yöresi ağızlarında: “Anasına bak kızını al, kenarına bak bezini al.” şeklinde de tespit edilmiştir. Atasözü: gelinlik çağına gelen kızların istenirken, önce annelerine bakılması gerektiğini anlatır. Çünkü annelerin karakterleri ve özellikleri kızlarını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. **(K.K.3)**

- *Erkek dayıya, kız halaya benzer. (Hala olarak kadın ve kız evlat)*

Bu atasözü standart Türkiye Türkçesi’nde de kullanılmaktadır. Erkek çocukların fiziksel ve karakter olarak dayılarına benzediğini belirten atasözü, kız çocukların da halalarına benzediği görüşünü ortaya koyar. **(K.K.3)**

### Evlat Olarak Kadın

Türk eski aile teşkilatı Türk toplumunun değişmeyen yapılarından biridir. Erkek ve kadın aileyi birlikte yönetmektedir. Bu geleneksel aile yapısı içinde yaş ve cinsiyete dayalı bir hiyerarşik yapılanma vardır. Evin büyüğü babadır ve ondan sonra anne gelir. Türk aile yapısında ve Yörüklerde olduğu gibi Çepnilerde de kadın ve erkek birbirini tamamlayan iki unsurdur. “Kadın evlilik için erkeğin evine gelir ve eşine itaat eder ancak erkek, kadının her işine müdahil olmaz. Hane içerisinde erkek söz sahibi olsa da hürmet edilen kadının da önemli bir yeri olup aile içi dengeleri gözetmekle birlikte erkeği öne çıkarır ve yüceltir hatta erkeğin yanında kendi özgüveni ile etkin ve güçlüdür. Aile hukukuna riayet esas olup aile içi karar mekanizmasında işler,



erkek ile kadın arasında müştereken yürütülür” (Atabeyli, 1940: 215; Fraylıç-Ravlıg, 2008: 233-234; Ak, 2015: 304; Ak, 2017: 308).

Ailenin çocukları içinde oğullardan başlamak üzere erkek evlatların üstünlüğü vardır. Bu yapılanma içinde kız evlatlar en son yere sahiptirler. Kız evlatların genel olarak yaşı ne olursa olsun aile içerisinde hiyerarşik konumları en sonda yer almaktadır. Fakat bu durum kız evlatların önemsiz olduğu anlamına gelmemelidir. Kız evlatlar Türk aile yapısı içinde çok önemlidir.

Evlilik sürecinde kız evlatlar için; “eski Türk toplumunda kalın adı ile bilinen, ağırlık veya başlık parası kız tarafına verilmektedir” (Ak, 2017: 309). Bu uygulama günümüzde son yıllara kadar Antalya Honamlı Yörüklerinde devam ettirilmiştir (Yılmaz, 2012: 181). Konargöçerlerde kalın, kadının sosyal güvencesi olup (Güler, 1992: 172; Akt. Ak, 2017: 309) Türkmenderde de evlilikte kız tarafına verilmektedir. Bundaki temel gaye kız için hazırlanacak çeyiz ve elbise giderini karşılamaktır. Bu para ile konargöçer usulüne ve mali duruma göre en az eşyaları koymak için bir tahta sandık, bir ayna, birkaç kat elbise, gidilen yerin sakinlerine ve güveyin yakınlarına verilmek üzere mendil, çorap gibi bazı hediyeler alınır” (Şahin, 1962: 73; Akt. Ak, 2017: 309). Bu durum Türk aile yapısı içinde kız evlatların geleceğini güvence altına almak için yapılan geleneksel bir uygulamadır. Giresun ili ve yöresinde bu şekilde bir uygulamaya rastlanılmamıştır. Giresun ili ve yöresinde kız evlatlar genel olarak ailenin kıymetlisidir ve babalarının baş tacıdır. Evliliklerde genel olarak kız ve erkeğin anlaşmasına önem verilir. Bunun dışında eş, dost ve akrabaların yardımlarıyla görücü usulü evlenmeler veya nadiren de olsa kaçarak evlenmeler görülmektedir. Tüm bu evliliklerde kız evladın gönül rızasının olmasına önem verilir.

Eski Türk toplumunda bazı destanlarda görüleceği üzere evliliklerde bazen kızla evlenmek isteyen damat adayının gelin adayı kızla at yarıştırdığı ve güreş tuttuğu görülür. Bu yarış sonrasında kız ile erkek arasında yakınlaşma başlar ve bu yakınlaşma kızın gönül rızası olursa evlilikle sonuçlanır. Görüleceği üzere eski Türk toplumlarından günümüz Türk aile yapısına doğru geline süreçte kız evlatların evliliklerde fikirleri önemsenmiştir. Fakat Türkiye sınırları içinde Orta Doğu toplumlarının adetlerinin yaygın olduğu ve İslamiyet’in yanlış yorumlandığı bazı bölgelerde kız evlatların bazen başlık parasıyla kendisinin iki katı yaşındaki erkeğe kuma olarak verilebildiği görülmektedir. Burada kız evlatların fikirleri alınmamaktadır ve bu töresel değerlere uymayan kızlar cezalandırılmaktadır. Bazı kesimler bu

uygulamaların Türk aile yapısı içinde geçmişten günümüze yer aldığı izlenimi vermektedir. Fakat bu töresel problemlerin ne Türk aile yapısıyla ne konargöçer Yürüklerle ne de Giresun ili ve yöresi halkıyla alakası yoktur. Bazı Türk kültürel söz varlığında kızları ikinci plana atan kullanımlar yer alsa da bu kullanımlar kızları tam anlamıyla yok sayan kullanımlar değildir.

### **Kadın Yücelten Atasözleri**

➤ *Kız evi naz evidir. (Kız evlat)*

Bu kullanım standart Türkiye Türkçesinde görülen atasözlerinden biridir. Giresun ili ve yöresinin genelinde görülen atasözü, Görele’de tespit edilen şekliyle yazıya aktarılmıştır. Genel olarak evlilik sürecinde kız istemelerinde kız tarafının işi ağırdan alması durumunda kullanılır. **(K.K.7)**

➤ *Bir gelinlik kızın yedi eve faydası vardır. (Kız evlat)*

Gelinlik çağına gelen kız evlatların kendi aileleri başta olmak üzere eş, dost, akraba ve komşularına da faydaları olmaktadır. Burada “7” rakamı kullanılarak Türklerin İslamiyet öncesi kutsal saydıkları “7” rakamına da gönderme yapılmıştır. **(K.K.8)**

### **Kadın Öteleyen Atasözleri**

➤ *Kızını dövmeleyen dizini döver. (Kız evlat)*

Standart Türkiye Türkçesinde bilinen bu atasözü, Giresun ili ve yöresi ağızlarında da benzer şekilde kullanılmaktadır. Türkiye’nin bazı bölgelerinde yanlış yorumlanmasından dolayı kadına şiddeti meşrulaştıran bu atasözü, Giresun ili ve yöresi ağızlarında genel olarak kızlarını evliliğe ve evlilik sonrası hataya hazırlamayan anne ve babaların, koca evinde beceriksizliği yüzünden sıkıntı çeken kızlarının durumunu görünce dövünmelerini anlatmak için kullanılır. Bazı durumlarda pişmanlıkları dile getirirken de bu atasözünden faydalanıldığı görülür. **(K.K.7)**

➤ *Kızı bildiğine bırakırsan ya davulcuya varır ya zurnacıya. (Kız evlat)*

Türkiye’nin farklı bölgelerinde “Kızı gönlüne bırakırsan ya davulcuya varır (kaçar) ya zurnacıya.” ve “Kıza bırakırsan ya davulcuya varır ya zurnacıya.” şekillerinde tespit edilen atasözü, Giresun ili ve yöresi ağızlarında “Kızı bildiğine bırakırsan ya davulcuya varır ya zurnacıya.” şeklinde tespit edilmiştir. Davulcu ve zurnacı mesleğini kötülediği düşünülse de aslında burada anlatılmak istenen mesleği olmayan ve başıboş gezen kişilerdir. Giresun ili ve yöresi ağızlarında bu söz genel olarak evlenme çağına gelen kızların evlilik konusunda bilgilendirilmesi ve her hoşlandığı erkekle

evlenmemesi gerektiği durumunu anlatmak için kullanılır. Bu söz bazen kişiler tarafından farklı yorumlanıp kızların ötelenmesine de neden olabilmektedir. (K.K.9)

➤ *Kızın var sizin var. (Kız evlat)*

Standart Türkiye Türkçesinde bilinen bu atasözü, benzer anlamıyla Giresun ili ve yöresi ağızlarında da kullanılmaktadır. Kız çocukların bakılıp büyütülmesi, erkek çocuklara göre hassas ve zorlu bir süreçtir. Türlerin sorunları ve sorumlulukları fazladır. Anne baba da sürekli bu durumun sıkıntısını yaşar. Fakat bu atasözü bazen bazı kişiler tarafından kız çocukların ötelenmesi sonucunu doğurmaktadır. Atasözünün kastettiği durum kız çocukların büyütülmesinin erkek çocuklara göre daha hassas olması durumudur. (K.K.10)

➤ *Kancık* it kapısında yiğitleşir. (Kız evlat) (Derekuşçulu - Görele / Giresun) (Aksoy vd., 2009: 150).

Burada hayvanlar üzerinden evlilik çağına gelen kızların koca evinde hayatı ve zorluklarla mücadeleyi öğrendiği anlatılmak istenmektedir. Kızları anlatmak için öteleyici bir kelime “kancık” kelimesinin kullanılmış olması, atasözünün bazı kişiler tarafından kötü manada kullanılmasına ortam hazırlamaktadır.

### Genel Olarak Kadınları Ele Alan Atasözleri

Bu atasözlerinde kadınlar toplumun herhangi bir üyesi olarak bazen iyi bazen de kötü anlamlarıyla karşımıza çıkmaktadır. Tespit edilen atasözleri genel olarak kadınları kötüleyen atasözleridir.

➤ *Kadın* kısmı karayazılıdır.

Kadınların genel olarak kendi olumsuz durumlarını anlatmak için kullandıkları atasözüdür. (K.K.7)

➤ *Dişi* köpek kuyruk sallamazsa erkek köpek yanaşmaz.

Türkiye Türkçesi’nde “Dişi köpek kuyruğunu sallamayınca erkek köpek ardına düşmez.” ve “Dişi köpek kuyruk sallamazsa erkek bir şey yapmaz.” şekillerinde de kullanılan bu atasözü, benzer anlamıyla Giresun ili ve yöresi ağızlarının tüm bölgelerinde kullanılmaktadır. Kadın istek göstermeyince erkeğin onun peşine düşmeyeceğini anlatır. Bu atasözü yanlış yorumlandığı takdirde kadına yönelik taciz, tecavüz vb. kötü durumları meşrulaştırabilmektedir. (K.K.10)

➤ *Kadının* sırtından sopayı, karnından sıpayı eksik etmeyeceksin.

Türkiye Türkçesi’nde kullanılan bu atasözü benzer anlamıyla Giresun ili ve yöresi ağızlarında da kullanılmaktadır. Bu atasözü bazı kişiler tarafından yanlış yorumlanarak kadına dayığı meşrulaştırmaktadır. **(K.K.10)**

➤ *Kadının yüzünün karası, erkeğin elinin kınası.*

Türkiye Türkçesi’nde kullanılan bu atasözü benzer anlamıyla Giresun ili ve yöresi ağızlarında da kullanılmaktadır. Bu atasözü bazı kişiler tarafından yanlış yorumlanarak kadın ile erkek arasındaki cinsiyetçi eşitsizliği zirve noktalara taşıyabilmektedir. **(K.K.9)**

➤ *Dul karı, kendi sabunuyla yıkanır.*

Kocasız kalan kadınların yalnız kalacağını ve her işlerini kendilerinin yapmak zorunda olduklarını anlatır. Bu atasözü Giresun ili ve yöresi ağızlarında boşanmaları engellemek için de kullanılmaktadır. **(K.K.11)**

➤ *Bekâra karı boşamak kolay.*

Türkiye Türkçesinde kullanılan bu atasözü benzer anlamıyla Giresun ili ve yöresi ağızlarında da kullanılmaktadır. Evliler tarafından gerçek anlamda da kullanılan bu atasözü genel olarak herhangi bir durumun sonucundan etkilenmeyecek olan kişilerin durumunu anlatmak için kullanılmaktadır. **(K.K. 11)**

### **Kadınlara İlgili Kelimeler ve Özellikler Üzerinden Başka Konuları Anlatan Atasözleri**

➤ *Ebe çok olunca çocuk ters gelir. (Bulancak / Giresun) (Aksoy vd., 2009: 102)*

Standart Türkiye Türkçesinde “Nerde çokluk, orada bokluk.” şeklinde kullanılan atasözleriyle aynı doğrultuda kullanılan bu atasözü, içinde kadınla ilgili kavramlar kullanılıyor olsa da asıl kullanılış amacı her kafadan bir ses çıkması ve sonucunda ortak bir noktaya varılamamasıdır.

➤ *Deveye cilve yap demişler iki çadır devirmiş.*

Türkiye Türkçesi’nde “Deveye cilve yap demişler götüyle dağları devirmiş (yedi çadır devirmiş).” Şekillerinde kullanılan bu atasözü Giresun’un Dereli ilçesi ağızında “Deveye cilve yap demişler iki çadır devirmiş.” şeklinde tespit edilmiştir. Kadınlara özel “cilve yapmak” birleşik fiili üzerinden ele alınan bu atasözü: daha önce buldukları ortam ile ilgili bir tecrübe yaşamamış insanların çok hata yapmalarını anlatır. Bu hataları yaparken çevresindeki insanları da rahatsız edebilirler. **(K.K.2)**

## Deyimlerde Kadın

Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, ilgi çekici bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeklerine deyim denmektedir. Deyimler genel olarak birden fazla kelimedenden oluşmakla birlikte *akşamcı*, *gedikli* gibi tek kelimedenden oluşan deyimler de bulunmaktadır.

“Abayı yakmak, barut fıçısı, cephe almak, bağına taş basmak, saman altından su yürütmek, yarım ağız, malın gözü, ayıkla pirincin taşını, balık istifi, ayran gönüllü, gözü pek, eli uzun, nalları dikmek, kel başa şimşir tarak, armut piş ağzıma düş” bunlardan bir kaçıdır.

Giresun ili ve yöresi ağızlarında kullanılan deyimlerde tespit edilen kadın kavramı atasözlerindeki kadar fazla değildir. Tespit edilen kullanımlar genel olarak kadınların özelliklerini belirtmek için başka kelimeler üzerinden yapılmıştır. Kullanımlar aşağıdadır:

### Kadınları Yücelten Deyimler

➤ Fındık çubuğu gibi.

İnce, zarif ve güzel kadınları anlatmak için kullanılır. (K.K.12)

➤ Fıstık gibi.

Güzel kadınları anlatmak için kullanılır. (K.K.12)

➤ *Karı* köylü.

Türkiye'nin farklı bölgelerinde kullanılan bu atasözü benzer anlamıyla Giresun ili ve yöresi ağızlarında da kullanılmaktadır. Bu söz halk arasında kılıbık oldukları için karılarının sözünü dinleyen erkekleri anlatmak için kullanılmaktadır. Kadınlarla ilgili kelimeler üzerinden yapılsa da kullanımın hedefinde erkekler vardır. (K.K.13)

➤ Bir içim su.

Güzel kadınları anlatmak için kullanılır. (K.K.12)

### Kadınları Öteleyen Deyimler

➤ *Karı* ağızlı.

Türkiye Türkçesinin diğer bölgelerinde de kullanılan ve çok konuşan geveze erkekleri anlatan bu söz, çok konuşan erkekleri kadınların çok konuştuğunu anlatan bir benzetme üzerinden ele alarak kadınları ötelemektedir. (K.K.13)

➤ Saçı uzun aklı kısa.

Türkiye Türkçesi'nde kullanılan deyimlerdendir. Benzer anlamıyla Giresun ili ve yöresi ağızlarında da kullanılmaktadır. Kadınların söylediği

sözlerin etkisiz olduğu vurgulamaktadır. Bu deyim yörede bazı kişiler tarafından kadınların her işe karışmaması gerektiği noktasında kullanılmaktadır. Atasözü son yıllarda bazı kişiler tarafından uzun saçlı erkekler için de kullanılmaktadır. **(K.K.14)**

➤ Elinin hamuruyla erkek işine karışmak.

Standart Türkiye Türkçesi'nde kullanılan deyimlerdendir. Benzer şekilde Giresun ili ve yöresi ağızlarında da kullanılmaktadır. Kadınlar için kullanılan bu deyim kadınların beceremeyeceği işleri yapmaya kalkışmasını anlatır. Giresun ili ve yöresinde bazı kişiler tarafından yanlış yorumlanarak kadınların ötelenmesi sonucunu da doğurabilmektedir. **(K.K.3)**

### **İçinde Kadınlarla İlgili Kelime Geçen Deyimler**

➤ Laf *anası*. (Anne kavramı)

Bu atasözü, annelerin doğurganlığı ve çocuk sahibi olması özelliğinden yola çıkarak çok konuşan geveze insanları anlatmak için kullanılır. **(K.K.13)**

➤ *Anasının* ipliğini satmış.

Türkiye Türkçesi'nde "Anasının ipliğini pazarda satmak." şeklinde kullanılan deyim, Giresun ili ve yöresi ağızlarında "Anasının ipliğini satmış." şeklinde tespit edilmiştir. Bu deyim ele avuca sığmayan ve kendisinden her şey beklenen ırsız kişileri anlatmak için kullanılır. Çünkü bu kişiler annelerinin örgü iplerini pazara götürüp satacak kadar güvensiz kişilerdir. **(K.K.14)**

➤ *Anasının* gözü.

Türkiye Türkçesinde kullanılan deyimlerdendir. Benzer anlamıyla Giresun ili ve yöresi ağızlarında da kullanılmaktadır. Çok hileci, düzenbaz, açığöz ve dalavereci insanları anlatmak için kullanılmaktadır. **(K.K.14)**

➤ *Anası* ağlamak.

Türkiye Türkçesinde kullanılan deyimlerdendir. Benzer anlamıyla Giresun ili ve yöresi ağızlarında da kullanılmaktadır. Çok eziyet çekmek, sıkıntıya katlanmak, bitkin duruma düşmek anlamlarına gelmektedir. **(K.K.14)**

### **Yöresel Ağız Kelimelerinde Kadın**

Ağızlar bir dilin içinde çeşitlenen varyasyonlar olarak değerlendirilir. Bu anlamda ağızlar kök kimlik unsurlarını taşımakla birlikte, farklılaşan ve değişen yönleri de vardır. Bu farklılaşma yüzyıllar boyu devam ettiğinde

lehçe, daha ilerisinde kök dilden ayrılmış ayrı dillerin oluşması muhtemeldir. Bugün “ata dil” veya “dil aileleri” teorileri incelendiğinde, aslında dillerin bir kökten geldiği, coğrafi, siyasi ve kültürel farklılaşmalar neticesinde, özellikle iletişimin kopmasıyla birlikte birçok dilin oluştuğu görülmektedir (Erdem, 2013: 96).

Ağızlar şüphesiz ait olduğu dilin zengin birer hazineleridir. Dilin içerisinde o gün olmayan çok kelime ağızlarda varlığını devam ettirebilmektedir (Yavuz ve Telli, 2013: 400).

Çalışmamız kapsamında Giresun ili ve yöresi ağızlarında tespit edilen yöresel kelimeler ilgili oldukları alanlara göre sınıflandırılacaktır. Bu kelimeler tespit edilirken yöreden derlemeler ve ilgili kaynaklardan taramalar yapılmıştır.

### Akrabalıklarda Kadın

- **Bibi** : Hala. (Piraziz, Görele, Şebinkarahisar - Giresun) (DS/1:677)
- **Dil dut-**: Yeni evlenmiş gelinlerin eşinin akrabaları ile konuşmama durumu. (Tirebolu, Espiye, Güce, Yağlıdere – Giresun) (MDD)
- **Dudu**: Ablâ. (Balıncak – Giresun) (DS/4: 1595)
- **Ebe** : Büyükanne, nine. (Giresun) (MDD)
- **Ece** : Yenge. (Kurudere – Giresun) (MDD)
- **Eme** : Hala, babanın kız kardeşi. (Kezañç / Şebinkarahisar, Alucra, Piraziz – Giresun) (DS/5: 1731)
- **Gelinbacı**: Yenge. (Şebinkarahisar, Alucra – Giresun) (MDD)
- **Gelinçi** : Gelini babasının evinden almaya gelen düğün alayı. (Akyoma - Giresun) (DS/6: 1979)
- **Gelinlik tut-**: Gelin bir zaman kocasının akrabalarının yanında başını örtmek, konuşmamak. (Süme, Balıncak – Giresun) (MDD)
- **Küldöken**: Zevce, eş. (Şebinkarahisar, Alucra – Giresun) (MDD)
- **Süt parası**: Gelin olacak kızın annesine verilen para, süt hakkı. (Şebinkarahisar, Alucra – Giresun) (MDD)

### Hamile Kadınlarla İlgili Kelimeler

- **Basuk:** 1. Türlü sebeplerle basıldığına ve bu yüzden hastalandığına inanılan loğusa kadın. (Eynesil, Çanakçı, Nefsiköseli / Görele – Giresun) (MDD), 2. Genellikle kısa boylu kilolu hanımlara olumsuz sözler söylenirken kullanılmaktadır (Giresun) (Tekin ve Cantürk, 2014: 40)
- **Emzikli:** Yeni doğum yapmış kadın. (Alucra, Şebinkarahisar – Giresun) (MDD)
- **Emzükli:** Sütten kesilmemiş emecek çocuğu olan kadın. (Şebinkarahisar, Alucra – Giresun) (MDD)
- **Ganayaklı:** 1. Hamile kadın. (Görele, Eynesil, Tirebolu – Giresun) 2. Savunmasız kadın. (Yağlıdere, Güce – Giresun) (Tekin ve Cantürk, 2014: 37)
- **Gırkı:** Kırk günü dolmamış olan doğum yapmış kadın. (Görele, Eynesil, Tirebolu – Giresun) (Tekin ve Cantürk, 2014: 37)
- **Kırk basması:** İki lohusanın karşılaşması halinde gerçekleşen hadise. (Alucra, Şebinkarahisar – Giresun) (MDD)
- **Kırklama:** Yeni doğan çocuk ve lohusaya ilk kırk günde uygulanan pratikler. (Alucra, Şebinkarahisar – Giresun) (MDD)
- **Yerik yer-:** Aşeren (gebe kadın). (Piraziz – Giresun) (MDD)
- **Yerik:** Aşeren (gebe kadın). (Yaslıbahçe / Bulancak – Giresun) (MDD)
- **Ağırayak :** Gebe kadın (Giresun) (Tekin ve Cantürk, 2014: 43)

### Kadın Eşyalarıyla İlgili Kelimeler

- **Bürüncək:** Başörtüsü (Giresun ve köyleri) (Tekin ve Cantürk, 2014: 43)
- **Cember:** Kadın başörtüsü, yemeni, yazma. (Giresun ve köyleri) (Tekin ve Cantürk, 2014: 43)
- **Depelik:** Kadın başına takılan altın gümüş süs. (Şebinkarahisar, Alucra – Giresun) (MDD)



- **Dilbağı:** Nişan yapmadan önce kıza takılan altın yüzük, altın lira ya da beşi birlik altın. (Şebinkarahisar, Alucra – Giresun) (MDD)
- **Düzgün:** Kadınların tuvalet malzemesi olarak kullandıkları alılık, pudra, sürme vb. maddeler. (Tirebolu – Giresun) (DS/4: 1646)
- **Eteklük:** Etek. (Espiye, Keşap – Giresun ve köyleri) (MDD)
- **Gıldır :** Kadın yeleşti. (Şebinkarahisar, Alucra – Giresun) (MDD)

### Özelliklerine ve Konumuna Göre Kadınlara Söylenen Kelimeler

- **Dinsük (I):** Hafif meşrep, şakacı, haşarı, laubali hareketleri olan (kimse) veya kadın. (Tirebolu – Giresun) (DS/4: 1419)
- **Dinsük (II):** Düğün, eğlence meraklısı. (Tirebolu, Espiye, Güce, Yağlıdere – Giresun) (MDD)
- **Evcimek:** Eli ev işlerine yatkın (kadın). (Kaşdibi, Espiye, Tirebolu, Doğan kent, Görele – Giresun) (MDD)
- **Ferzek:** Kötü kadın, fahişe. (Piraziz – Giresun) (DS/5: 1847)
- **Fingirdek:** Eğlenceye düşkün kadın. (Espiye, Keşap, Dereli – Giresun) (MDD)
- **Galuk:** Evlenmemiş kız. (Nefsiköseli, Görele, Tirebolu – Giresun) (MDD)
- **Haçcak :** Güzel ve iyi (kadın). (Giresun ilçe ve köyleri) (DS/7: 2248)
- **Hasgız:** Hanım hanımcık, nazik. (Kaşdibi / Espiye, Tirebolu, Doğan kent, Görele – Giresun) (MDD)
- **Kaluk:** Evlenmemiş, yaşlı kız. (Tirebolu, Tepeköy / Piraziz – Giresun) (DS/8: 2611)
- **Keyfanı :** Yaşlı kadın, kocakarı (Giresun ve köyleri) (Tekin ve Cantürk, 2014: 38)
- **Kivra:** Tutarsız kadın, kız. (Espiye, Tirebolu, Doğan kent, Görele – Giresun) (MDD)
- **Kösnük:** 1. Köş köş oturan, hiçbir işe faydası olmayan kadın. (Şebinkarahisar, Alucra – Giresun) 2. Sapkın kadın (Şebinkarahisar, Alucra – Giresun) (MDD)
- **Manguş:** İri yarı, şişman kadın (Giresun ve köyleri) (Tekin ve Cantürk, 2014: 38)

- **Oynaş:** Sevgili, metres. (Giresun) (Tekin ve Cantürk, 2014: 38)
- **Şellume:** Çok süslü fakat biraz da pasaklı olan kadın (Giresun ve köyleri) (Tekin ve Cantürk, 2014: 39)
- Genel İtibariyle Kadını Ele Alan Kelimeler**
- **Çazı:** Cadı (Giresun ve köyleri) (MDD)
- **Çilik:** Dişilik organı. (Düzköy, Keşap, Tirebolu – Giresun) (MDD)
- **Ğancıh:** Dişi. (Şebinkarahisar, Alucra – Giresun) (MDD)
- **Gancık:** 1. Dişi köpek. (Kaşdibi, Espiye, Tirebolu, Doğankent, Görele – Giresun) 2. (mec.) Kötü kadın anlamında hakaret sözü. (Kaşdibi, Espiye, Tirebolu, Doğankent, Görele – Giresun) (MDD)
- **Gı / Gu:** Be, hey gibi kadınlara seslenmek için kullanılan ünlem (Giresun ve köyleri) (Tekin ve Cantürk, 2014: 43)
- **Gıcı:** Küçük kız çocuğu. (Şebinkarahisar, Alucra – Giresun) (MDD)
- **Kız çek-:** Bir kızı zorla almak ya da kızın annesinin zorla kızı gence vermesi. (Nefsipiraziz, Piraziz – Giresun) (MDD)

### **Batıl İnanışlarda Kadın**

İlk çağlardan beri her toplumdan insanlar gerçeklik payı olmayan, korkuları, çaresizlikleri, eski gelenekleri gereği genellikle doğaüstü olan olaylara inanırlar. Bu inançlar *batıl inançlar* olarak isimlendirilir. Birçok kişi psikolojik olarak bu tür inanışların negatif etkisine maruz kaldığı için bu inanışların doğruluğuna daha içten bir şekilde inanır.

Türk toplumu içinde batıl inançların etkisi ve yaygınlığı çok fazladır. Bu inançlar özellikle çocuk eğitiminde fazlaca kullanılırken, toplum içinde yapılması olumsuz karşılanan birçok olgu da batıl inanç adı altında ötelenmektedir. Giresun yöresinde kadınlarla ilgili tespit edilen batıl inançlar aşağıdadır:

#### **Hamile ve Çocuklu Kadınlarla İlgili İnanışlar**

- Annenin doğumdan sonra kırkı çıkmadan anne ve çocuğu 40 gün 40 gece al basmasın diye beklenir. Annenin başucundaki ışık söndürülmezdi. (MDD)
- Biri hamile olunca kibrit yakılır; dik durursa kız, eğri durursa erkek olacağına inanılır. (MDD)

- Çocuğu olmayan kadına çocuğu olan kırk hamile kadından para toplanarak elbise yaptırılır. Bu elbiseyi giyen kadının çocuğu olacağına inanılır. (MDD)
- Çocuğu olmayan kadınların türbelere gidip oraya mendil bağlayarak manevi destek olması için doktora koşmaları çok eskiden kalan bir inanıştır. (MDD)
- Gelin almaya gelinirken evin yolu değiştirilir. Yol değiştirme uğurlu sayılır. Gelin içeriye girerken evin eşğine bereket ve bolluk getirmesi için bir tas su bırakılır, bereket bolluk sayılır. (MDD)
- Gökkuşağının altından geçen kızın erkek olacağına inanılır. (MDD)

Kadınlar Türkiye'nin diğer bölgelerinde olduğu gibi Giresun ili ve yöresinde de çocukları olması için normal tıbbi süreçlerin yanında türbelere gidip oralardan manevi destek aramaktadırlar.

- Lohusalık döneminde anaya su verilmez, komposto verilir ve bebeğin tırnağı uzun süre kesilmez. (MDD)
- Yeni gelinin kucağına oğlan çocuğu verilirse erkek doğuracağına inanılır. (MDD)

### **Efsanelerde Kadın**

*Efsane* ya da *söylence*, yıllarca gerçekten olmuş gibi kuşaktan kuşağa aktarılan edebi verimlerdir. Efsanelerde anlatılan olaylar bazen doğüstü olabilir ama çoğunlukla gerçek olaylara ve gerçekten yaşamış kişilere dayanır. Bu öykülerin çoğu kahramanca işler yapmış kişilerle ilgilidir. Türk Edebiyatında birçok efsane yer almaktadır. Efsaneler bazen bölgesel bazda kalırken bazen de ulusal düzeyde değer kazanabilmektedir. Giresun ili ve yöresi ağızlarında bilinen yöresel efsaneler vardır. Bu efsanelerde kadınlar ön plandadır. Yörede kadınlarla ilgili bilinen efsaneler aşağıdadır. Bu efsanelerden sadece genç gelinlerin çaresizliğini anlatan *Gelin Kayası II Efsanesi* hakkında kısaca bilgi verilecek diğerlerinin sadece isimleri verilecektir.

- Gelin Taşı Efsanesi
- Gelin Kayası I Efsanesi
- Al Kızı Efsanesi
- Gelin Kayası II Efsanesi

### Gelin Kayası II Efsanesi

Çanakçı'ya bağlı Akköy'de Gelin kaya denilen bir kaya vardır. Bu kaya yanına gidildiğinde başına taç giymiş bir geline benzemektedir. Anadolu'nun birçok yerinde olduğu gibi bu kayayla ilgili olarak da çeşitli efsaneler anlatılır. Bunlardan biri şöyledir:

Çok eskiden Akköy'de bir kız ve bir oğlan birbirlerini severler. Oğlan ne kadar ısrar ettiyse de anası kızını oğluna almak istemez. Araya eşin dostun girmesi sonucu kadın zoraki oğlunun sevdiği kızını ister ve oğluna gelin alır. Gelinini hiç sevmeyen kaynana ona her gün en ağır işleri yaptırarak eziyet eder.

Bir gün sabahtan öğleye kadar evde çalışan gelini, kaynanası öğleden sonra da köyün yukarı kısmında olan meraya inek otlatmaya gönderir. Gelin ineği otlatırken oturduğu yerde yorgunluktan uyuya kalır. Uyandığında akşam olmak üzeredir. Telaşla kalkıp ineği arar, fakat inek ortalıkta yoktur. İneği bulamayınca kaynanasından çok korkan gelinin telaşı daha da artar.

“Belki etrafta bir yeredir.” diye ineği aramaya başlar. Bu arada hava iyice kararır ve etraftan kurt ulumaları gelmeye başlar. İyice korkan gelin, ellerini açarak, “Allah’ım beni ya taş et dondur ya da kuş et uçur.” diye yalvarır. Gelinin ilk dileği kabul edilir ve olduğu yerde taş kesilir.

### Kalıp Sözlere Kadın

Kalıp sözler, önceden belirli bir biçime girip hafızada öylece saklanan, söyleneceği sırada yeniden üretilmeyip olduğu gibi hatırlanarak, gerekiyorsa bazı ekleme ve/veya çıkarmalar yapılarak kullanılan, tek bir sözcükten, ardışık veya aralı sözcükler içeren sözcük öbeği ya da tümceden oluşabilen, belirli durumlarda söylenmesi toplumca benimsenmiş ve görece bir sıklığa sahip sözler olarak iletişimin kurulmasına, devamına veya sonlandırılmasına yardım eden kullanım yerleri çok sınırlı olan kalıplaşmış dil birimleridir. Bunlar kendi içinde *dualar*, *beddualar*, *yeminler*, *hitap sözleri*, *sevgi sözleri*, *meşhur sözler*, *selamlaşma sözleri* ve *günlük hayatta kullanılan sözler* olmak üzere iletişime dair söz varlığının önemli bir kısmını oluşturmaktadır.

Kalıp sözler, dilbilgisel yapı ve kullanım sıklığına göre de tanımlanmıştır. Bu ölçütlere dayanılarak, kalıp sözlerin sayısı ve kişi ögeleri dışında değişmeyen ve kullanımları çok sınırlı olan birimler olduğu belirtilmiştir. Kalıp sözlerin bu tanımda belirtilen ilk özelliği, şöyle bir örnekle

açıklanabilir: Yola çıkan birisine söylenen *Güle güle (git, gidin)* kalıp sözünü \**Gülerek gülerek (git, gidin)* şeklinde söylersek, bunu kalıp söz olmaktan çıkarmış, emir kipinde çekimlenmiş “git-“eyleminin nasıl yapılması gerektiğini belirten ve ikilemeden oluşan bir zarf öbeği haline getirmiş oluruz. Kalıp sözlerin ikinci özelliğini göstermek için şöyle bir örnek verilebilir: *Güle güle büyüttün* kalıp sözü sadece bebeği olan kişilere söylenebilir. Ancak sözün küçük bir evcil hayvanı büyüten ya da bir çiçek yetiştiren kişilere söylenmesi uygun düşmez (Gökdayı, 2008: 91). Kalıp sözler bu şekilde iletişimin çerezleri olarak belli yerlerde kullanılması adet olmuş olan söz öbekleridir. Bu sözler kolay kolay değiştirilmez ve atasözleri gibi her durumda söylenmez.

Kalıp sözler içinde yer alan dua ve beddualarda kadınlarla ilgili kullanım çok fazladır. Kadın ve erkekleri oranladığımız zaman kadınlar erkeklere oranla daha fazla dua ve beddua etmektedir. Bu durum kadınların karşılaştıkları birçok olumlu veya olumsuz durumla mücadele etmekten kaçındıklarını ve işin sonunu Allah’a bıraktıklarını göstermektedir. Bunda toplumsal düzenin de kadınları sınırladıklarını göz ardı etmemek lazım. Giresun ili ve yöresi ağızlarında tespit edilen kullanımlar aşağıdadır:

### **Hayır-Dualar**

Bir toplumun maddi- manevi kültürünü, değer yargılarını, inançlarını yansıtan, kısa ve derin anlamlı kalıplaşmış sözlerdir. Bu söz kalıpları genellikle özgün, etkileyici ve duygu yüklüdür. Çünkü bir sevinci, bir teşekkürü, bir mutluluğu dile getirmek için söylenirler. Günlük konuşma dilimizde yer alan yalın ve etkileyici hayır dualar hem söyleyeni hem de söyleneni mutlu ederek bu ikili arasında olumlu iletişim sağlar.

Bazı ağızlarda “alkış” şeklinde söylenmesi yaygın olan dualar, görülen iyiliklere, kavuşulan/elde edilen nimetlere ve yaşanan güzelliklere karşı minnet duygularını ifade etmek için söylenen dilek sözleridir. Alkış; birini ululamak/yüceltmek, övmek; bir nevi ona hayır duada bulunmaktır. Folklorumuz içinde önemli bir yer tutan alkış sözleri, bir bakıma, şükran duygularının ifadesidir ve bu kabil sözler konuşmaya renk ve canlılık katmaktadır (Karataş, 2004: 1123). Giresun ili ve yöresi ağızlarında tespit edilen hayır-dualardan bazıları aşağıdadır:

#### **Genç Kızlara Evlilik Üzerine Edilen Dualar**

- Al kınalar yakınasın. (K.K.15)
- Başında mumlar yanası. (K.K.15)
- Allah çirkinler bahtı versin.

Çirkin kızların hep iyi bahta kavuştuğu düşünülür. Allah bütün kızlara böyle iyi baht versin anlamında duadır. **(K.K.15)**

- Allı duvaklı gelin olasin. **(K.K.15)**
- Başında mumlar yanasın.

Evlenen kızın kına gecesinde başında mumlar yakıldığı için, genç kızların evlenmesini isteyen duadır. **(K.K.16)**

- Efendiye varasın.

Kızın her yönden iyi birisiyle evlenmesini isteyen duadır. **(K.K.16)**

- Hayırlı kapılar açıla.

Gelinlik çağındaki kızlara, kendisini mutlu edecek isteklilerin çıkmasını isteyen duadır. **(K.K.16)**

- Hayırlı kapılara düşesin.

Gelin olacak kızın, kendisini mutlu edecek bir aileye gelin gitmesini isteyen duadır. **(K.K.16)**

- Hayırlı ocaklara nasip olasin. **(K.K.16)**
- Kızım Allah sana (seni) ocağı küllü, körüğü kirli yer (yere) nasip etsin.

Kızın zengin ve konuksever bir aileye gelin olmasını isteyen duadır. **(K.K.16)**

### **Beddualar (Kargışlar)**

İlenç, kargış, lanet gibi isimlerle de anılan beddua; dua kelimesinin önüne, Farsça'da “kötü” anlamına gelen “bed” kelimesinin gelmesiyle oluşmuştur. Beddua “kötü dua, kötü istek” anlamlarına gelmektedir. Bir iç yangını, bir acıyı, öfkeyi, nefreti yansıtan beddualar en az dualar kadar özgün ve belki onlardan daha çok etkileyicidir. Çünkü çoğu zaman acımasız, kıyıcı, yok edici anlamlar yüklenen kalıp sözlerden oluşurlar (Bulut, 2012: 1132).

Giresun ili ve yöresi ağızlarında tespit edilen beddualar, genel olarak genç kızların kötü evlilik yapmalarını, mutsuz olmalarını veya ölmelerini dilemektedir. Bu durumun kökeninde kıskançlık, kendi sevdiğine kavuşamama gibi durumlar etkilidir.

- Bin zalime düşesi.

Genel olarak kızlar için söylenen bedduadır. Kişinin kötü eşe düşmesini isteyen bedduadır. **(K.K.16)**

- Kör kişiye nikâhsız, dul kişiye duvaksız gidesen.

Genel olarak genç kızlara edilen bedduadır. **(K.K.16)**

- Dullara duvaksız gidesin. **(K.K.17)**

- Allah da seni yahsun üç günlük geliniken.

Kişinin sevgisine karşılık vermeyip başkasıyla evlenecek olan kızlara edilen bedduadır. Kişi nasıl o kızın aşkının ateşiyle yandıysa, o kızın da Allah tarafından kötülöklere uğramasını dileyen bedduadır. **(K.K.16)**

- Günahlarımız gavurun kızına hep.

Bu beddua genel olarak sevilen fakat sevgilerine karşılık vermeyen kızlar için kullanılır. **(K.K.18)**

### 7.1.1.2. Atalar Sözü Gibi Meşhurlaşmış Kalıp Sözcükler

- Allah özenmiş de yaratmış.

Çok beğenilen, her yönüyle çok iyi çok güzel olan kişilere –özellikle güzel kızlara- söylenen kalıp sözdür. **(K.K.19)**

- Anana babana sevgili olma vardığın yerde sevgili ol.

Evlenecek genç kızlara, evlenerek gittikleri yerde kendilerini sevdirmeleri için nasihat gibi söylenen kalıp sözdür. **(K.K.20)**

- Kız oğlu kız. **(K.K.20)**

- Erkek gibi kız. **(K.K.20)**

- Kızım sana söylüyorum, gelinim sen anla.

Oğlum sana söylüyorum damadım sen anla diye bir kullanım olabilir miydi? Bu tarz örneklerin kadınlar üzerinden veriliyor olmasının sebebi nedir? **(K.K.18)**

- Kadın erkeğin elinin kırı.

Bu söz kadınları ötelemekte ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini vurgulamaktadır. **(K.K.18)**

### Gündelik Hayatta Bazı Varlıkların veya Olayların İsmi Haline Gelen Kullanımlar

- Kız istemek.

Bu durum kızların istenerek alınabileceği vurgusunu artırmaktadır. **(K.K.20)**

- Kız kaçırmak. (MDD)
- Kız vermek. (MDD)
- Kız almak. (MDD)
- Kız bakmak. (MDD)
- Kadın / Kız başına. (MDD)
- Gelin almaya gitmek. (MDD)
- Bir kız bin kişi ister bir kişi alır. (MDD)
- At, avrat, silah. (MDD)

Kadın at ve silah ile bir mi tutulmaktadır? At ve silah ne kadar kutsal olursa olsun insan olan kadınla eşit olamaz. Giresun ili ve yöresinde de kadın, at ve silahtan daha kıymetlidir. Burada Türklerin savaşçı özelliklerinin yansımalarının devam ettiği görülmektedir.

### Manilerde Kadın

Türk halk yazınında, genellikle söyleyeni, yazanı bilinmeyen, birinci, ikinci ve dördüncü dizeleri birbiriyle uyaklı, üçüncü dizesi serbest durumda bulunan, her biri yedişer heceli dört dizeden oluşan tür. Bölgede kadınlarla ilgili çok sayıda mani vardır. Bu manilere bakınca kadınların sevgili imgesiyle kullanıldıklarını görürüz. Bunlardan birkaçı şunlardır:

Akan sular olaydım  
Kız destine dolaydım  
Gümüşt en kollarına  
Bir bilezik alaydım (Şebinkarahisar / Giresun)

Eğildim de su içtim  
Çeşmenin yalağından  
Kız olduğun bellidir  
Kırmızı yanağından (Dereli / Giresun)

Bir fındığın içini  
Yar senden ayrı yemem  
Bugün gördüm yârimi  
Öldüğümde gam yemem (Giresun ili ve ilçeleri)

### Türkülerde Kadın

Giresun yöresinde bilinen birçok türkü vardır. Kadın bu türkülerde de genel olarak sevgili imgesiyle kullanılmaktadır.

Türkülerin isimleri şunlardır:

- **Fındık dalda tekleme**  
Kız fistanını ekleme (yamama)  
Gocan (Kocan) gitti gurbete  
Gelir diye bekleme (Bu bir atma türküdür.)



- Yine yeşillendi fındık dalları  
Acep ne olacak yârin halleri  
Dalgalanıyor pembe şalvarı

Kız allan pullan gel gel yanıma  
Beyaz kollarını dola boynuma

Fındık dalları yerlere değer  
Sevdiğim kızlar pınara iner  
Ölürüm seni almazsam eğer (Doğankent / Giresun)

- **Bir fındığın içini**  
Yar senden ayrı yemem  
Dün akşam yâri gördüm  
Öldüğüme gam yemem

Ninna aslanım ninna  
Ninna güzelim ninna

Giresun'da kayıklar  
Kızlar fındık ayıklar  
İhtiyara kız verme  
Gece gündüz sayıklar

Giresun kayıkları  
Hep geliyor kârından  
Sevdim de alamadım  
Ölüyüm efkârımdan (Grs.)

- **Fındık toplayan gelin**  
Dalda fındık kalmasın  
Gel biraz konuşalım  
Aklım sende kalmasın

Fındık dalda tekleme  
Yar yolların bekleme

Gidiyorum buradan  
Gelir diye bekleme (Mehmet Sırrı Öztürk) (Giresun)

### Sonuç

Giresun ili ve yöresi ağızlarında kadın isimli çalışmamız sonucunda elde edilen verilen sayısal nitelikleri şu şekildedir: Çalışmamızda 33 Atasözü, 11 Deyim, 50 yöresel ağız kelimesi, 8 batıl inanış, 10 hayır-dua, 5 beddua, 6 atalar sözü gibi kalıplaşmış özlü kalıp söz, 9 gündelik hayatta bazı varlıkların ve olayların ismi haline gelerek kullanılan kalıp söz, 3 mani ve 4 türkü tespit edilmiştir. Giresun ili ve yöresi ağızlarında kadınlarla ilgili kullanımlar bu sayıdan çok daha fazladır. Fakat çalışmamıza diğer yörelerde veya standart Türkiye Türkçesinde bilinen birçok kullanım dahil edilmediği için çalışmamızda elde edilen söz varlığı bunlardan ibarettir. Toplamda olumlu ve olumsuz kullanımları olmak üzere 139 söz varlığına ulaşılmıştır.

Bu çalışma göstermiştir ki, Türk kültürel hayatında kadın önemli bir imgedir. Kadınlara ilgili kullanımlar Türk dilinin ilk yazılı belgeleri olan Orhun Abideleriyle başlamıştır. Eski Türk aile yapısı içinde kutsal bir yere sahip olan kadınlar, Türk atasözlerinin ilk defa yer aldığı Kaşgarlı Mahmud'un *Divânü Lügâti't-Türk* isimli eserinden günümüze ulaşmaya kadar geçen süreçte özelliklerine uygun şekilde sözlü ve daha sonra yazılı kültür içinde yerlerini almaya devam etmişlerdir. Örneğin İslamiyet öncesi dönemde erkek gibi ata binen, ok atan, kılıç kuşanan, gerekli olduğu zaman savaşa katılan kahraman kadınlar, İslam kültürüyle beraber pasif özellikler sergileyerek daha çok aşk ve hazza konu olmuşlar ve Batı ile tanışılmasından sonra ise yeniden eski Türklerde olduğu gibi erkekle eşit konumda anılmaya başlamışlardır.

Giresun özelinde ele aldığımız sözlü kültür ürünleri bize göstermiştir ki kadınlar toplum için önemli bir yapı taşıdır. Bu çalışmada kadınların en çok anne ve sevgili imgeleri ön plana çıkmıştır fakat çocuk doğurmak ve onu yetiştirmenin kadınların toplum içindeki saygınlığını artıran bir özellik olduğu da görülmüştür. Çalışmamızda en çok hamile kadınlarla ilgili sözlü kültür tespit edilmiştir. Bu durum Giresun ili ve yöresinde hamile kadınlara verilen değer göstermektedir. Genel olarak kadınların doğurduğu çocukların cinsiyetine çok önem verilmez ama soyların devamı adına doğacak çocukların erkek olması ailelerde daha çok sevinç yaratmaktadır. Bazı kırsal bölgelerde bu nedenle erkek doğuracak hamile kadınlara daha çok kıymet

verilebilmektedir. Fakat bu durumu Giresun ili ve yöresi için genellemek doğru değildir.

Toplum açısından kıymetli olan kültürel sözlerin kadını ötelediği, ikinci plana attığı ve kadına şiddeti meşrulaştırdığı kullanımların olması toplumun genlerine işleyebilmektedir. Fakat Türk toplumunun genlerinde kesinlikle kadına şiddet yoktur. Kadın eski Türk aile yapısı içinde de görüldüğü gibi ailelerin temel taşıyıcısıdır ve erkekle eşit konumdadır. Giresun ili ve yöresinde de kadınlar ailelerin devamlılığı açısından sosyo-ekonomik öneme sahiptir ve aileler içinde söz sahibi konumdadır. Fakat bazı kırsal bölgelerde bir kadın olan anne tarafından yetiştirilen erkeğin bu kültürel sözleri de yaptığı şiddete araç olarak kullandığı görülmektedir. “*Dişi köpek kuyruk sallamazsa erkek bir şey yapmaz, Kadının sırtından sopayı, karnından sıpayı eksik etmeyeceksin, Kadının yüzünün karası, erkeğin elinin kınası, Çocuksuz kadın meyvesiz ağaca benzer, Kardeş mezarı yok, karı mezarı çok*” gibi Türkiye Türkçesi’nin tüm ağızlarına ve standart dilinde görülen atasözleri kadına yapılan şiddeti, hor görmeyi ve zulmü artırıcı özellik üstelenebilir. Hatta işin dozu artırılarak kadın şeytanla bir tutulmakta, “*Kadın varken şeytana ne gerek var, Kadın erkeğin şeytanıdır*” gibi kullanımlarla kadınların kötülüğün merkezi olduğu izlenimi verilmektedir. Giresun ili ve yöresi ağızlarında görülen “*Kadına iyi deme züğürtlük görmeyince, Kızını dövmeven dizini döver*” gibi kullanımların da özellikle medyanın devreye girmesiyle bazı kimseler tarafından yanlış yorumlandığı görülmektedir. Bu tarz söylemlerin gerçek hayatta yeri olmadığı çocukların eğitiminde kullanılması, kadınlara verilen önemin artmasını ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin Giresun ili ve yöresinde tam olarak oluşmadan ortadan kaldırılmasını sağlayacaktır. Çünkü Giresun’da yaşayan insanlar için kadın kutsaldır ve ailenin temel taşıyıcısıdır.

Giresun ağzında standart Türkiye Türkçesinde kullanılan birçok atasözü, deyim kalıp söz, yöresel kelime vb. türünden dil verilerinin kullanıldığı görülmüştür. Fakat bu tarz sözler herkes tarafından bilindiği için çalışmaya eklenmemiştir. Bu çalışmada sadece Giresun ili ve yöresi ağızları sözlü kültüründe kullanılan dil verileri gösterilmiştir. Çalışma bu yönüyle Giresun ili ve yöresi ağzı açısından önemli söz varlığı örnekleri ortaya koyan bir çalışmadır.

Bu çalışma bize göstermiştir ki kadınlar içinde tüm mesleklere bakıldığı zaman hak ettiği yere ulaşan en önemli meslek *Annelik* mesleğidir.

Herkesin annesi kıymetlidir ve baş tacıdır. Fakat bunu yapan kesim eşinin, sevgilisinin, kız kardeşinin ve sokaktaki karşı cinslerinin annesi gibi kadın olduğunu unutmaktadır. Standart Türkiye Türkçesinde kullanılan ve benzer şekliyle Giresun ili ve yöresi ağızlarında da görülen fakat bilindik sözler oldukları için çalışmaya eklenmeyen “*Ana gibi yar, Bağdat gibi diyar olmaz*”, “*Ağlarsa anam ağlar*” ve “*Kadın gavurdur, Müslüman anasıdır*” gibi kullanımlar annelere verilen değeri göstermektedir. Yapılan çalışmada annelerle ilgili öteleyici kültürel söz tespit edilememiştir. Fakat buradan Giresun ili ve yöresinde annelik dışındaki kadınlara önem verilmiyor konusu anlaşılmalıdır. Kadınlar Giresun ili ve yöresinde gösterdikleri tüm özelliklerle kıymetlidir.

### Kaynakça ve Kısaltmalar

- Ak, M. (2015). *Teke Yörükleri (1800- 1900)*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ak, M. (2017). Yörüklerde Kadın, *Jass Studies Dergisi- International Journal of Social Science*, Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7172>, Number:58, Summer II, s.307-336
- Akbalık, E. (2013). Türk Atasözlerinde Cinsiyet Algısı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 81-89.
- Akın, C. (2014). *Giresun Tarihi ve Kültürel Değerleri*. Ordu: Gece Kitaplığı.
- Akpınar, Ö. (2010). *Giresun Türküleri ve Oyun Havaları*, (Hazırlayan: Hüseyin Akpınar). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Aksoy, Ömer Asım vd. (2009). *Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler I-II*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alkayış, M. F. (2013). Adıyaman Yöresi Atasözleri ve Deyimlerinde Gelin-Kaynana İlişkisi ve Evlilik Konusu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/9, 579-594.
- Aşık, G. A. (2012). Türkiye’de Kadınların İşgücüne Katılımı: İstanbul ve Ankara’da Katılım, Bingöl ve Tunceli ile Aynı. *Tepav*, 1-9.
- Batur, Z. (2011). Atasözü ve Deyimlerde Kadın ve Kadının Sosyo-Psikolojik Özellikleri. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6/3, 577-584.
- Bekdemir, Ü. ve Fatsa, M. (2015). *Geçmişten Günümüze Giresun*. Giresun: Giresun İl Özel İdaresi Yayınları.
- Bulut, S. (2012). Anadolu Ağızlarında Kullanılan Kalıp Sözler ve Bu Kalıp Sözlerin Kullanım Özellikleri. *Turkish Studies*, Volume 7/4, Fall, ss. 1117-1155.
- Bozkurt, F. (2012). *Divânü Lügât-it-Türk*, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Demir, N. ve Aydoğdu, Ö. (2008). Giresun İli ve Yöresi Ağızları. Giresun: Giresun Valiliği Yayınları.
- Demirgöz-Bal, M. (2014). Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Genel Bakış. *KASHED*, 1/1, 15-28.
- Erdem, M. D. (2013). Ağız Sözlüçlüğü Üzerine. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/95, 95-102.
- Ergin, M. (2009). *Dede Korkut Kitabı-1*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede Kalıp Sözler, *Bilig Dergisi*, S. 44, Kış, ss. 89-110.
- Güngör, K. (1941). *Cenubi Anadolu Yürüklerinin Etno-Antropolojik Tetkiki*, Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Antropoloji ve Etnoloji Enstitüsü Neşriyatı.
- Günay, U. (2000). İslami Dönemde Türk Toplumunda Kadının Yeri ve Önemi. *Milli Folklor*, 6/46, 4-9.
- Ergin, M. (2016). *Dede Korkut Kitabı 1-2*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gündüz, A. (2012). Tarihi Süreç İçerisinde Türk Toplumunda ve Devletlerinde Kadının Yeri ve Önemi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 5/5, 129-148.
- Günindi-Ersöz, A. (2010). Türk Atasözleri ve Deyimlerinde Kadına Yönelik Toplumsal Cinsiyet Roller. *Gazi Türkiyat*, 6, 167-181.
- Kara, M. A. (2016). Toplumsal Dayanışma Kavramı Temelinde İmece Kültürü: Tirebolu-Doğankent Yöresi Örneği. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS4863>, Number:53, 377-386.
- Karahan, L. (1996). *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karataş, T. (2004). *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Küçük, S. (2016). Derleme Sözlüğünde Çocuk Diline Ait Adlandırmalar. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11/10, 423-442.

MDD: Metin Dışı Derleme

- Okroy, Z. (2015). Türk Atasözleri ve Deyimlerinde Kadın İmgesi. *EUL Journal of Social Sciences*, VI-I, 93-102.
- Özkan, B. ve Gündoğdu, A. E. (2011). Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Türkçede Atasözleri ve Deyimler. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6/3, 1133-1147.
- Şahin, H. (2006). Türk Atasözlerinde Kadın. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 29, 155-166.
- Tekin, F. ve Cantürk, S. (2014). Giresun ve Yöresi Ağızlarından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Diyalektolog*, 9, 33-46.
- Türk Dil Kurumu (2009). *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ünlü, E. (2016). *Harşit Vadisi Tarih ve Kültür Yazıları*, İstanbul: Arı Sanat Yayınları.
- Yavuz, S. ve Telli, B. (2013). İç Anadolu Bölgesi Ağızlarında Geçen İkiemeler Üzerine Bir Değerlendirme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/3, 376-402.
- Yılmaz, A. (2004). Türk Kültüründe Kadın. *Milli Folklor*, 61, 111-123.
- Yığıtoğlu, M. ve Yalçınkaya, Z. (2016). Türkçedeki Cinsiyetçi Atasözleri ve Deyimler Üzerine Bir İnceleme. *İdil Dergisi*, 5/26, 1659-1669.

#### Kaynak Kişiler

1. Kaynak Kişi: Hanım Özdemirel - Doğum Tarihi: 1947 - Meslek: Ev hanımı - Derleme Yeri: Nefsi Köyü – Piraziz / Giresun
2. Kaynak Kişi: Sülbiye Kaya - Doğum Tarihi: 1940 - Meslek: Ev Hanımı - Derleme Yeri: Karınca Köyü – Dereli / Giresun
3. Kaynak Kişi: Katibe Şimşek - Doğum Tarihi: 1948 - Meslek: Ev hanımı - Derleme Yeri: Bahçeli Mah. – Dereli / Giresun
4. Kaynak Kişi: İpek Şirin - Doğum Tarihi: 1954 - Meslek: Ev hanımı - Derleme Yeri: Hisarkaya Köyü – Bulancak / Giresun
5. Kaynak Kişi: Halis Kılıç - Doğum Tarihi: 1945 - Meslek: Çiftçi - Derleme Yeri: Duman Köyü – Şebinkarahisar / Giresun
6. Kaynak Kişi: Fadime Akdemir - Doğum Tarihi: 1926 - Meslek: Ev Hanımı - Derleme Yeri: Piraziz / Giresun
7. Kaynak Kişi: Münevver Gülşen - Doğum Tarihi: 1946 - Meslek: Ev Hanımı - Derleme Yeri: Ünlüce Mahallesi – Görele / Giresun
8. Kaynak Kişi: Merve Cimşit, Şelale Bıçak, İnci Yayın - Doğum Tarihi: 1999, 1999, 1998 - Meslek: Öğrenci, Öğrenci, Öğrenci - Derleme Yeri: Akpınar Köyü – Güce / Giresun
9. Kaynak Kişi: Fatma Kırman - Doğum Tarihi: 1964 - Meslek: Ev Hanımı - Derleme Yeri: Ünlüce Mahallesi – Görele / Giresun
10. Kaynak Kişi: Hatice Menteşe - Doğum Tarihi: 1951- Meslek: Ev Hanımı -Derleme Yeri: Tepeköy Mahallesi – Yağlıdere / Giresun
11. Kaynak Kişi: Mine Karaman - Doğum Tarihi: 1943 -Meslek: Ev Hanımı - Derleme Yeri: Güney Köy – Merkez / Giresun
12. Kaynak Kişi: Adnan Yazıcı - Doğum Tarihi: 1978 - Meslek: Tarih Öğretmeni -Derleme Yeri: Süttaş Mahallesi / Doğanekent
13. Kaynak Kişi: Hikmet Göncü - Doğum Tarihi: 1967 - Meslek: Çiftçi - Derleme Yeri: Çamlıbel Köyü / Doğanekent
14. Kaynak Kişi: Ömer Karaman - Doğum Tarihi: 1926 - Meslek: Çiftçi - Derleme Yeri: Güney Köy – Görele / Giresun
15. Kaynak Kişi: Safınaz Doğan - Doğum Tarihi: 1940 - Meslek: Ev Hanımı - Derleme Yeri: Kale Yanı Köyü – Görele / Giresun



# Giresun Temalı Şahin Akkaya Türküleri'nin Makam Dizisi Ve Usul Bakımından Anonim Giresun Türküleri İle Karşılaştırılması

Received/Geliş: 09/08/2017  
Accepted/Kabul: 01/10/2017

Serkan ÖZTÜRK\*  
Abdullah ÖNLÜ\*\*

## Öz

Türküler, konuları, yöreleri, dizi ve usulleri bakımından sınıflandırılabilir. Bunların yanı sıra, yakını bilinmeyen anonim türküler ile bestecisi bilinen türküler de bu bakımdan birbirlerinden ayrılmaktadır. Yakını bilinen ya da bilinmeyen kayıt altına alınamamış birçok türkü de günümüze ulaşamayarak unutulmuş veya hiç bilinmemiştir. Bu sebeple, ortaya çıkarılan eserlerin bir kültür mirası olduğundan hareketle kayıt altına alınarak muhafaza edilmesi ve canlı tutulması kültürün devamı ve bu eserleri ortaya koyan değerlerin bilinmesi bakımından önemlidir.

Bu araştırmada, söz ve müzikleri kendisine ait türkü formunda eserler besteleyen Şahin Akkaya ve Giresun temalı türkülerini ele alınmıştır. Bu eserler Giresun Türküleri literatürüne kazandırılmak amacıyla notaya alınarak yazılı veri haline getirilmiştir. Bu türkülerin dizi ve usul bakımından anonim Giresun türkülerini ile ortak özellikler taşıdığı dinler dinlemez dikkat çekmektedir. Buradan hareketle Şahin Akkaya türkülerini içinden Giresun temalı 15 adet türkünün dizi ve usul açısından anonim Giresun türkülerini ile karşılaştırılmış ortak noktaları ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Şahin Akkaya, Giresun, Türkü

---

\*Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, sozturk1980@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6312-5837

\*\*Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, abduhahonlu@hotmail.com ORCID ID:0000-0002-5815-880X



## The Comparison Between Giresun Themed Folk Songs Composed by Şahin Akkaya and Anonymous Giresun Folk Songs In Terms of Maqamic Scales and Rytmic Structure

### Abstract

Turkish Folk Songs can be classified according to their stories, regions, scales and rhythms. Besides, anonymous Turkish Folk Songs of which the composers are unknown and the other Turkish Folk Songs of which the composers are known differ from each other in terms of this issue. Many unrecorded Turkish Folk Songs were forgotten. As a result, the community could not reach and be aware of those songs now. Thats why Turkish Folk Songs should be considered as cultural heritage. Maintaining them by recordings is important for the living culture. Additionally, the composers of these songs will not be forgotten thanks to the recordings and will be transmitted to the next generations.

In this study, Şahin Akkaya and his Giresun themed Turkish Folk Songs are studied. His compositions are written as music notes for the contribution to Giresun Folk Songs literature. Listeners can notice the similarities between the anonimous Giresun Folk Songs and Şahin Akkaya's music in terms of maqam and rhythm as soon as they hear it. Therefore, common characteristics of Şahin Akkaya's songs and anonymous Giresun folk songs are compared in terms of maqam and rtythm in the current study.

**Key Words:** Şahin Akkaya, Giresun, Turkish Folk Song (Türkü)

## Giriş

Toplumlar yaşadıkları zamana, coğrafyaya göre yaşam biçimleri ortaya koymuş ve bunlara bağlı olarak sürekli bir çeşitlenme içerisinde kendilerine özgü bir değerler sistemini benimsemişlerdir. Kabul edilen ve yaşamda uygulanan bu değerler sistemine kültür denilebilir. Bütün toplumlar tarafından ait oldukları kültürün sonraki nesillere aktarımı önemli kabul edilmiş ve bir amaç olarak görülmüştür. Kültürün bir parçası olan ve aynı zamanda aktarımında rol alan en önemli unsurlardan birisi de müziktir.

Dünyanın her bölgesinde, yöre halklarının kültürüne dayalı müzikler ve halk şarkıları vardır. “Dünya üzerinde yaşayan bütün halkların, kendi duygu ve düşüncesi, sosyal yaşamı, tarihî ve coğrafi konumu ile şekillenen müzik türüne o ulusun halk müziği denir” (Hakalmaz, 2014, s. 995). Uluslar kendi müziklerini kendi dillerinde isimlendirmişlerdir. Türklerin kendi halk müziğine verdiği isim ise Türkü’dür.

Türkülerin çoğu, zamanla nesilden nesile, bölgeden bölgeye halkın dilinde dolaşmak suretiyle asıl sahipleri unutulmuş ve anonimleşmişlerdir. Anonim türkülerin ortaya çıktığı tarihler tam olarak kestirilememekte ancak sözlerinden ve konularından hareketle çıkarımlar yapılabilmektedir. Anonim türkülerin yanı sıra yakın tarihlerde ortaya çıkan, söz ve bestecisi bilinen türküler de bulunmaktadır. Bu türkülerden kayıt altına alınanlara arşivlerde veya icralarda rastlamak ve kullanım amacıyla ulaşmak mümkün olurken, notaya dökülmeyen ve kayıt altına alınmayanların kaybolup gittiği veya nadiren çok eksik şekilde yörede hatırlandığı, derleme çalışmalarında görülmektedir. Buradan da anlaşılmaktadır ki eserlerin kaybolup gitmemesi ve sonraki nesillere aktarımı için var olan değerlerin kayıt altına alınması önem taşımaktadır.

Bu araştırmada; araştırmacılar tarafından notaya alınan Şahin Akkaya’nın bestelediği Giresun temalı türküler, anonim Giresun türkülerini ile karşılaştırılmış, makam dizileri ve usulleri bakımından benzerlikleri ortaya konmuştur.

## Yöntem

Bu araştırmada tarama modeli uygulanmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da

nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. (Karasar, 2013, s.77).

Araştırmada, öncelikle Şahin Akkaya ile irtibat sağlanmış ve kişisel bilgileri elde edilmiştir. Daha sonra söz ve müzikleri kendisine ait olan Giresun temalı türküler notaya alınmak suretiyle kayıt altına alınmıştır. Notaya alınan bu türküler, dizi ve usul bakımından anonim Giresun türküleri ile karşılaştırılmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırma evreni “genel ve çalışma evreni” olarak ikiye ayrılmıştır. Karasar (2013, s.110) ’ın belirttiği üzere; “genel evren; soyut bir kavramdır; tanımlanması kolay fakat ulaşılması güç hatta çoğu zaman olanaksız bir bütündür, çalışma evreni ise; ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirilebilecek evrendir.” Bu araştırmada genel evreni, Giresun Türküleri oluşturmaktadır. Şahin Akkaya’nın söz ve müzikleri kendisine ait olan Giresun temalı türküleri çalışma evreni olarak belirlenmiştir.

“Örneklem, belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar, çoğun, örneklem kümeler üzerinde yapılır ve alınan sonuçlar, ilgili evrenlerine genellenir” (Karasar, 2013, s.110).Şahin Akkaya’nın Giresun temalı türkülerinin sayısı göz önüne alınarak tamamı örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle örneklem grubunu; Şahin Akkaya tarafından bestelenen Giresun temalı 15 türkü ve 136 anonim Giresun türküsü oluşturmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması aşamasında ilk olarak türkü formunda eserler besteleyen Şahin Akkaya araştırmacılar ile irtibat sağlamıştır. Daha sonra bestelemiş olduğu türkü formundaki eserlerin Şahin Akkaya tarafından seslendirilmiş kayıtları CD ortamında araştırmacılara ulaştırılmıştır. Bu kayıtlar incelenip analiz edildikten sonra notaya alınarak yazılı veri haline getirilmiştir. Kayıtlarda toplam 41 türkü mevcuttur. Bu türkülerin 15’inin Giresun temalı olduğu, geri kalan 26 türkünün de farklı temalarda olduğu tespit edilmiştir.

Giresun temalı türkülerin, makam dizileri ve usulleri bakımından anonim Giresun türküleri ile karşılaştırılması için seçilen türkülere Salih Turan ve Erdoğan Kaynak tarafından yazılmış “Giresun Türküleri ve Oyun Havaları” isimli kitaptan ve TRT arşivinden ulaşılmıştır.

## **Bulgular ve Yorumlar**

### **Dizi ve Usul Bakımından Giresun Türküleri**

Giresun musiki hayatı, şehir merkezi, kıyı şeridi ve iç kesim musiki hayatı olmak üzere üç ana başlıkta toplanabilir (Akpınar, 2010, s.1). Coğrafi konumu sebebiyle, komşu iller başta olmak üzere özellikle Şebinkarahisar ve Alucra ilçelerinin bulunduğu iç kesimlerde Tokat, Erzincan, Elazığ ve Malatya yörelerinin ezgileriyle benzerlikler olduğu görülmektedir.

“Giresun halk ezgilerinde Hicaz, Hüseyinî, Uşşak, Eviç, Segâh, Hicazkâr ve Saba gibi makamlar kullanılmıştır” (Turhan,2009, s. 19). Bunlar arasında en çok kullanılan makam dizileri Hüseyinî ve Hicaz dizileridir. Yörede bağlama başta olmak üzere, kemençe, davul, zurna, cümbüş ve ud çalgıları yaygın olarak kullanılmaktadır. Giresun türküleri usul bakımından incelendiğinde; 2/4, 4/4, 5/8, 7/8, 9/8, 10/8 ve 7/16’lık usulde eserlerin bulunduğu görülmektedir. Ancak ağırlıklı olarak sırasıyla 9/8, 4/4 ve 10/8’lik usullerin varlığından söz etmek mümkündür.

### **Şahin Akkaya ve Türküleri**

1937 senesinde Giresun’da doğan Şahin Akkaya, 1955 yılında Giresun Lisesi’nden mezun olmuştur. Türk Halk Müziği alanında çalışmalar yapan bestekâr, resim sanatı ile de ilgilenmiş ve aynı yıllarda Giresun’da resim sergisi açmıştır. Liseyi bitirmesinin ardından iki sene sonra 1957 yılında üniversite eğitimi için Almanya’ya gitmiş ve 1965’te TH. Darmstadt Mimarlık Fakültesi’nden mezun olmuştur. Almanya’nın çeşitli şehirlerinde yaklaşık 11 yıl mimar olarak çalışmıştır. Almanya’da bulunduğu yıllarda Türk folklorunu ve türkülerini tanıtmaya amaçlı etkinliklerde bulunmuştur. 1976 yılında memlekete kesin dönüş yapmıştır. Ankara’da T.C. Kalkınma Bankası’nda ve T.C. Turizm Bankası’nda proje müdürü olarak çalışmış 2001 yılında emekli olmuştur. 08 Ekim 2017 tarihinde vefat etmiştir. Bir erkek evladı vardır.

Şahin Akkaya, müzik çalışmalarını hiç bırakmamış, emekliliğinin ardından memleketi Giresun’a duyduğu özlemi bestelemiş olduğu türkü formundaki eserlerinde dile getirmiştir. Bu çalışmada Giresun temalı

eserlerinden ağırlıklı olarak söz edilmiş olmakla beraber bunun dışında farklı konuları içeren eserleri de bulunmaktadır. Şahin Akkaya bestelediği türküleri “Giresun Rüzgârı” ve “Dünya Rüzgârı” başlıkları altında toplamıştır.

Şahin Akkaya'nın Giresun Rüzgârı başlığı altında topladığı eserleri;

- Giresun Tasviri
- Fındık Dalları
- Fındık Zamanı
- Giresun
- Giresun'un Kirazı, Giresun'un Fındığı
- Giresun'dur Burası
- Nostalji
- Giresun'a Yolculuk
- Bu Yıl Fındık Olmadı
- Giresun Fındığı
- Aşkın Yolu
- Memleket ve Tabiat Aşkı
- Karadeniz Uşakları
- Giresun Hasreti
- Gel Gidelim
- Daldı Gitti Gözlerim

Şahin Akkaya'nın Dünya Rüzgârı başlığı altında topladığı diğer eserleri;

- Bu Nasıl Bir Dünya Böyle
- Küstü Bize Dünyamız
- Ah Dünyam Ah Benim Dünyam
- Ah Benim Güzel Dünyam
- Sonu Yok Bu Karanlığın
- Yeter Kardeş Yeter Artık
- Ne Olacak Diye Düşünme Kardeş
- Dertli Dünya
- Misafir Gibi
- Bozuk Dünya Düzeni
- Soma Faciası
- Ermenek Faciası
- Göster Sevgini

- Mutlu Olmasını Bil
- Doyamadım Sevgine
- Gel Durma Sakın
- Sıcak Yaz
- Bırak Küskünlükleri
- Fidan Gibi
- Yosma
- Az mı Çok mu
- Kar
- İlkbahar
- Bahar Geldi
- Gel Saklama Benden

Şahin Akkaya'nın eserlerini farklı kılan ve araştırmaya konu olmasının önemli sebeplerinden birisi de; eserlerin özgün olmasına rağmen anonim bir türkü gibi Giresun yöresi kültür ve müzik öğelerini usta bir şekilde barındırmasıdır.

Bu türküler içinden rastlantısal olarak seçilen üç adet Giresun temalı türkü aşağıda verilmiştir.

*Giresun'a Yolculuk*

Söz-Müzik: Şahin AKKAYA  
Notaya Alan: Serkan ÖZTÜRK

$\text{♩} = 84$

3

5

7

9

11

Gi re su nun yol la\_\_ rı gur bet te dir kol\_\_ la\_\_ rı

Gi re su nun yol la\_\_ rı gur bet te dir kol\_\_ la\_\_ rı

yaz ay la\_\_ rı\_\_ ge lin\_\_ ce do lar ta şar\_\_ koy la\_\_ rı

yaz ay la\_\_ rı\_\_ ge lin\_\_ ce do lar ta şar\_\_ koy la\_\_ rı

Yolculuğun adına  
Doyamazsın tadına  
Gözlerin dalar gider  
Yemyeşil Giresun'a

Gidenler çok sevinir  
Gidemeyen dertlenir  
Uçmak gelir içinden  
Türkülerle seslenir

Yaşlandık gurbetteyiz  
Özleriz terk etmeyiz  
Burdaki sofralarda  
Yalnızlık fark etmeyiz

Bize resimler kaldı  
Baktık ömür azaldı  
Nerde yeşil Giresun  
Hasretimiz çoğaldı

*Giresun Tasviri*

Söz-Müzik :Şahin AKKAYA  
Notaya Alan: Serkan ÖZTÜRK



Ta ri hin çok de rin dir ca zip o lan ye rin dir



ta ri hin çok de rin dir ca zip o lan ye rin dir



se ni bes le yen kuv vet fin dik bah çe le rin dir

Giresun'un kalesi  
Çok eskidir tepesi  
Yıkık surlarla kaplı  
Görünen cazibesi

Giresun'un adası  
Şehrimin madalyası  
Karadeniz'de tektir  
Doğanın harikası

Merdivenle çıkılır  
Ziyareti yapılır  
Kahraman Osman Ağa  
Mezarında anılır

Kaleden bak karşıya  
Yükselir Gedikkaya  
Eteğindeki suyu  
İçerdik doya doya



Fındığın kalitesi  
Sana yakışan sesi  
Gururlandırır bizi  
Giresunlu herkesi

Taşbaşı park önüydü  
Olta alan yürürdü  
Yaz ayları gelince  
Heyecanlar büyürdü

Giresun'un köyleri  
Alınları heryeri  
Ümit bağlar fındığa  
Düğün bekler gençleri

Giresun'un parkında  
Çay içenler farkında  
Güneş ufukta batar  
Hala eski tadında

Şehrin coşan nefesi  
Esen Gazi Caddesi  
Sabah akşam çoğalır  
Sahile iner sesi

*Giresun'dur Burası*

Söz-Müzik : Şahin AKKAYA  
Notaya Alan : Serkan ÖZTÜRK

5  
Gi re sun dur bu ra sı Gi re sun dur bu ra sı

9  
i ki li man a ra sı i ki li man a ra sı

Unutulmaz simgesi  
Nesillerin kalesi  
Karşıda Gedikkaya  
Efelerin efesi

Mavi yeşille coşar  
Deniz sahile şaşar  
Yürümek bir sevdadır  
Güneş batana kadar

Sesi tarihten gelir  
Fındık buna eklenir  
Doyamazsın tadına  
Giden yine beklenir

## **Anonim Giresun Türküleri ve Şahin Akkaya Türkülerinin Dizi ve Usul Bakımından Karşılaştırılması**

Yukarıda notaları ile verilen Şahin Akkaya'ya ait türkülerden Giresun'a Yolculuk adlı türkü Hicaz makamı dizisinde ve 4/4'lük usulde; Giresun Taviri adlı türkü Hüseyinî makamı dizisinde ve 9/8'lik usulde; Giresundur Burası adlı türkü Hicaz makamı dizisinde ve 9/8'lik usulde; Nostalji adlı türküsü Hicaz makamı dizisinde ve 4/4'lük usulde; Giresun'un Kirazı Giresun'un Fındığı adlı türküsü Hicaz makamı dizisinde 2/4'lük usulde; Karadeniz Uşakları adlı türküsü Hicaz makamı dizisinde ve 5/8'lik usulde; Giresun Fındığı adlı türküsü Hicaz makamı dizisinde ve 2/4'lük usulde; Bu Yıl Fındık Olmadı adlı türküsü Hicaz makamı dizisinde ve 9/8'lik usulde; Giresun Kalesi adlı türküsü Hicaz makamı dizisinde ve 4/4'lük usulde; Fındık Dalları adlı türküsü Hicaz makamı dizisinde ve 4/4'lük usulde; Giresun Hasreti adlı türküsü Hüseyinî makamı dizisinde ve 2/4' lük usulde; Giresun adlı türküsü Hüseyinî makamı dizisinde ve 2/4' lük usulde; Fındık Zamanı adlı türküsü Hüseyinî makamı dizisinde ve 9/8'lik usulde; Fidan Gibi adlı türküsü Hicaz makamı dizisinde ve 4/4'lük usulde; Aşkın Yolu adlı türküsü Hicaz makamı dizisinde ve 9/8'lik usulde yazılmışlardır.

### **Sonuç**

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen veriler ışığında ortaya çıkan sonuçlar belirtilmiştir. Şahin Akkaya tarafından bestelenen türkülerin ağırlıklı olarak Hicaz makamı dizisinde olduğu ve bununla beraber Hüseyinî makamı dizisinde eserlerinin de olduğu tespit edilmiştir. İncelenen 15 adet Şahin Akkaya türküsünden 11'inin Hicaz makamı dizisinde, 4'ünün ise Hüseyinî makamı dizisinde olduğu görülmektedir. Anonim Giresun türküleri incelendiğinde de en çok kullanılan makam dizilerinin Hüseyinî ve Hicaz dizilerinin olduğu tespit edilmiştir. İncelenen 136 adet anonim Giresun türküsünün 62' sinin Hüseyinî makamı dizisinde, 29'unun Hicaz makamı dizisinde olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler, Şahin Akkaya türkülerinin Anonim Giresun türküleri ile makam dizileri bakımından benzeştiğini ortaya koymaktadır.

Şahin Akkaya türkülerinden yukarıda verilen 15 türkü usul bakımından incelendiğinde 5'inin 9/8'lik, 5'inin 4/4'lük, 4'ünün 2/4'lük ve birinin de 5/8'lik olduğu görülmüştür. Anonim Giresun türküleri de usul bakımından

incelendiğinde, bu türkülerden 40'ının 9/8'lik, 28'inin 4/4'lük ve 19'unun 10/8'lik olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Anonim Giresun türkülerinde ağırlıklı olarak sırasıyla 9/8, 4/4 ve 10/8'lik usullerin varlığı görülmektedir. Bu veriler, Şahin Akkaya türkülerinin Anonim Giresun türküleri ile usul bakımından benzeştiğini ortaya koymaktadır.

### **Kaynakça**

- Akpınar, Ö. (2010). Giresun Türküleri ve Oyun Havaları. İstanbul: Kitabevi.
- Hakalmaz, O. (2014, Nisan). Türküleri Tanıyalım. Yeni Türkiye Dergisi Türk Müsikisi Özel Sayısı (57). Ankara: Yeni Türkiye Stratejik Araştırma Merkezi.
- Karasar, N. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemi (25. baskı). Ankara: Nobel.
- Turhan, S., Altunkaynak, E. (2009). Giresun Türküleri ve Oyun Havaları. Ankara: Giresun Valiliği Yayınları.



# Hürriyet Gazetesi'nce 1964 Johnson Mektubu Süreci'nde Kullanılan Dilin Milliyetçi Söylem Bağlamında Söylem Analizi Yöntemiyle İncelenmesi

Received/Geliş: 12/02/2017  
Accepted/Kabul: 03/10/2017

İsmail Cem FERİDUNOĞLU\*

## Öz

Bu çalışmanın konusunu 6 Haziran 1964'te Türkiye'nin Kıbrıs'a müdahale kararı almasının ardından dönemin ABD Başkanı Johnson'ın imzasını taşıyan ve diplomasi tarihine Johnson Mektubu olarak geçen mesajın ve etkilerinin Hürriyet Gazetesi özelinde söylem analizi yöntemiyle incelenmesi oluşturmaktadır.\*\* Kıbrıs'ta 1960'lı yıllarda doruk noktasına ulaşan şiddet eylemleri, Türkiye'nin bu soruna çözüm bulma çabaları ve hem iç hem de iç politikada takınılan tavrın daha iyi anlaşılabilmesi için Kıbrıs tarihinin dönüm noktalarına değinilerek 1964'e kadar gelinen süreç incelenmiş, ardından Türk basınının amiral gemisi olarak adlandırılan Hürriyet Gazetesi'nin 1964 yılı Nisan ve Temmuz aylarını kapsayan süreçteki tüm Kıbrıs haberleri söylem analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Kıbrıs sorunu konusunda literatürde pek çok çalışma bulunmasına rağmen bir gazete özelinde spesifik söylem analizine dayanan çalışma sayısının azlığı göz önünde bulundurularak bu çalışmanın literatüre önemli bir katkı yapacağı düşünülmektedir. Çalışma Kıbrıs Tarihi ve Nisan-Temmuz 1964 dönemi Hürriyet Gazetesi nüshalarının söylem analizi olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm için geniş bir literatür taraması yapılmış, ikinci bölüm içinse Nisan-Temmuz 1964 tarihlerindeki tüm Hürriyet Gazetesi nüshaları taranmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kıbrıs, İsmet İnönü, Johnson Mektubu, Hürriyet Gazetesi

---

\* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Tirebolu İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümü, cemferidunoglu@hotmail.com, ORCID ID : 0000-0002-8453-4178

## **The Language Used by the Hürriyet Newspaper in the Process of Johnson's 1964 Letter: A Discourse Analysis in the Context of Nationalistic Discourse**

### **Abstract**

This study is the investigation of the Johnson Letter, which carries the signature of the U.S. President Johnson, written on 6th, June, 1964 right after the Turkey's decision in interference to Cyprus and its effects on the basis of Hürriyet Newspaper with the method of discourse analysis. In the 1960s, the violence acts in Cyprus reached a peak point. Turkey's efforts to find a solution to this matter and its foreign and domestic behaviour in the milestones of Cyprus History are examined, the process until 1964 is observed and with the discourse method the Cyprus news of Hürriyet Newspaper, which is recognized as the leading newspaper of the Turkish press, are investigated from the months April to June of the year 1964. Although there are many studies regarding the Cyprus problem in the literature, there are only a few studies based on the discourse analysis of a newspaper; thus it has been considered that this present study will contribute to the literature. This study consists of two chapters: History of Cyprus and the Discourse Analysis of Hürriyet Newspaper issues from April to June 1964. For the first chapter a wide literature scan is made and for the second chapter all Hürriyet Newspaper issues from April to June 1964 are scanned.

**Keywords:** Cyprus, İsmet İnönü, Johnson Letter, Hürriyet Newspaper

## 1.Bölüm

### Kriz Öncesi Dönemde Türkiye-Yunanistan- Kuzey ve Güney Kıbrıs İlişkileri

16. yüzyıldan 19. Yüzyıla kadar Osmanlı toprağı olan Kıbrıs, Akdeniz'in üçüncü büyük adası olmasının yanı sıra Anadolu, Suriye ve Kuzey Afrika'ya yakınlığı ile tarih boyunca stratejik bir öneme sahip, değerli bir toprak parçası olagelmıştır. (Braudel, 1990)

Egemenlik hakları Osmanlı'da saklı kalmasına rağmen4 Haziran 1878'de İngilizlere devredilen Ada'nın yönetsel ve hukuki durumundaki belirsizlik 24 Temmuz 1923 tarihinde imzalanan Lozan Antlaşmasınının 16.-21. maddeleriyle giderilmiş ve Kıbrıs,İngiltere toprağı olarak kabul edilmiştir.

### Kıbrıs Rumlarının Megali İdea<sup>1</sup> Yaklaşımı ve Türk Hükümetlerinin Tavrı

Kıbrıslı Rumlar Kıbrıs'ın Osmanlı'dan kopuşu ve İngiltere'ye devri esnasında bunu Yunanistan ile birleşme yolunda önemli bir adım olarak görmüşler ve dikkatlerini de buna vermişlerdir. Lozan'dan sonra Ada'da görevlendirilen İngiliz komiserliğinin çabaları ile Türk vakıflarının İngiliz denetimine geçmesi, müftülüğün kapatılması (1927), Ada yönetiminde İngilizlerin Rumları memur olarak tercih etmeleri ile Kıbrıs Türkleri siyasi, ekonomik ve dini açıdan gitgide kısıtlanmaya başlarken Rumlar Megali İdea fikrinden sapmayarak kendilerine tanınan ayrıcalıkları bu fikri geliştirmek ve yaygınlaştırmak için kullandılar.(Gazioğlu,1996: 88)

Rumların Ada'da 1950'lere doğru artan faaliyetlerine Türk basını ve kamuoyu bir duyarlılık geliştirerek tepki vermeye başlamıştır. İstanbul, Ankara ve İzmir'de üniversite öğrencilerinin yoğun katılımıyla yapılan mitinglerde "Kıbrıs Türklerindir", "Kıbrıs Türktür", "Elini Uzatma Kıbrıs Türküdür" ve "Emaneti Alma Zamanı Gelmiştir" pankartları taşınmış ve basında da bu mitinglere yer verilmiştir. (Zafer Gazetesi, 1950, 17-18 Ocak)

<sup>1</sup> "Megali İdea", Yunanca "Büyük Fikir", "Büyük Ülkü" anlamına gelmektedir. Bir Yunan hedefi olarak Megali İdea, İstanbul'un (Konstantinopolis) merkezini oluşturduğu Bizans-Yunan İmparatorluğu'nun canlandırılması, Doğu Roma İmparatorluğunun topraklarının Yunan Krallığı'na katılması düşüncesidir." Oğuz Kalelioğlu, Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi S 41, Mayıs 2008, s. 105-123



Bu gelişmelere rağmen Türk Hükümeti tarafsız ve sessiz politikasını korumuş, dönemin Dışişleri Bakanı Necmettin Sadak “*Kıbrıs meselesi diye bir şey yoktur. Çünkü bu ada Büyük Britanya hükümraniği ve yönetimindedir. İngiltere'nin ada üzerindeki hakları başka bir güce devretmek için bir niyeti olmayacağını ve böyle bir temayülü hiç bir zaman göstermeyeceğini biliyoruz. Bundan tamamen eminiz. Her ne çeşit olursa olsun, Kıbrıs'tan çıkacak herhangi bir kıskırtma sonucu değiştiremez*” açıklaması yapmıştır. (Bağcı, 1990: 101)

14 Mayıs 1950'de iktidara gelen Demokrat Parti de programında Kıbrıs'a yer vermemiştir. Bir gezi esnasında dönemin Dışişleri Bakanı Fuat Köprülü Türkiye ile Yunanistan arasında bir Kıbrıs Sorunu olmadığını söylemiştir. (Bağcı, 1990: 102)

### **Kıbrıs'ın Uluslararası Sorun Haline Gelişi**

Yunanistan, 1951 yılına gelindiğinde Birleşmiş Milletler'in Paris toplantısında Kıbrıs'ın kendilerine verilmesini resmen talep etmiştir. İngiltere'nin bu ilhak talebinin kabul edilemeyeceğini açıklamasının ardından (Obeling, 1987: 31) Yunanistan, 16 Ağustos 1954'de Yunanistan Başbakanı Mareşal Papagos imzası ile Birleşmiş Milletler Genel Sekreterliğine başvurmuştur. Kıbrıs meselesi 24 Ağustos 1954 tarihinde BM gündemine alınmıştır. (Gürel, 1984: 169)

Bu gelişmeler üzerine Türk hükümeti de Kıbrıs meselesini milli bir dava olarak görmeye başlamış (Bağcı, 1990: 103), 1956 yılından başlayarak, statükonun korunması yönündeki görüşünü değiştirerek onun yerine, “Taksim” tezini geliştirmiştir. Taksim, uzun yıllar Kıbrıs meselesinde Türk Tezi olarak anılacaktır. (Armaoğlu, 1983: 133)

Kıbrıs tarihinde 1955 yılı bir dönüm noktasıdır. İngiltere ve diğer uluslararası güçler nezdinde ENOSİS taleplerine karşılık bulamayan Rumlar, Nisan 1955'te Albay Georgias Girivas liderliğinde EOKA (Ethniki Organasis Kiprion Agoniston) adı altında silahlı bir örgütlenme oluşturmuş ve Ada'daki Türklere yönelik şiddet eylemlerine girişmiştir. Bu aşamada İngiltere, Yunanistan ve Türkiye'nin de katıldığı bir konferans düzenleyerek Kıbrıs için yeni bir reform tasarısı ortaya koymuştur.

Londra Konferansı 29 Ağustos 1955'te toplanarak Kıbrıs için yeni bir anayasanın yapılması görüşülmüş ancak taraflar masada uzlaşmamış ve Türkiye'de patlak veren 6-7 Eylül Olaylarının yarattığı gerilim sonucu dağılmıştır.

Kıbrıs'ta var olan çatışmalı ortam dünya kamuoyu ve ABD için başka bir sorunu da su yüzüne taşımıştır: İkisi de NATO üyesi olan Türkiye ve Yunanistan'ın karşı karşıya gelmesi halinde NATO'nun zarar görmesi... Soğuk Savaş'ın hüküm sürdüğü bir dönemde bu endişenin gerçeğe dönüşmemesi adına ABD, Kıbrıs sorununa dahil olarak Ankara ve Atina nezdinde girişimlere başlamış ve 6-11 Şubat 1959'da Zürih Zirvesi, 17-19 Şubat 1959'da da Londra Konferansı toplanmıştır. Zürih ve Londra'da yapılan müzakereler sonucu gerekli hukuki protokoller tamamlanmış ve 16 Ağustos 1960'da Bağımsız Kıbrıs Cumhuriyeti kurulmuştur.

### **Bağımsız Kıbrıs Cumhuriyetinin Açmazları**

Bağımsız Kıbrıs Cumhuriyeti, Zürih Zirvesi ve Londra Konferansında karara bağlanan anlaşmalar doğrultusunda “bağımsız bir devlet” olarak tasarlanırsa da Ada'da yaşayan iki toplumun istekleri yerine NATO ve uluslararası güçlerin dengelerine bağlı şekilde şekillenen, kendi anayasasını değiştirme hakkı dahi olmayan, tanım olarak ne federatif, ne üniter ne de parlamenter zemini sağlanmış bir devlet olmasıyla kendine has özellikler taşıyordu.

Her şeyin ötesinde bu devlet fikri bir Kıbrıslılık bilinci içermiyor ve Ada'da yaşayan iki toplumu birleştirici ve çatışma önleyici bir kimlik kazanamıyordu. (Fırat, 2001: 576)

Nitekim Bağımsız Kıbrıs Devleti'nin kuruluşunun hemen sonrasında Kıbrıs Cumhurbaşkanı Makarios, Kıbrıs Anayasası'nın bazı maddelerinin değiştirilmesini talep etmiş ve bu sebeple 22-26 Kasım 1962'de Ankara'ya resmi bir ziyaret gerçekleştirmiştir. Ancak vergi, silahlı hizmetler, kamu hizmetlerine katılım ve belediye sınırları ile ilgili tüm teklifleri Ankara tarafından reddedilmiştir. Kıbrıslı Türklerin de 1 Ocak 1963 tarihinden itibaren kendi belediyelerini işleteceklerini açıklamasıyla Makarios bu belediyeleri tanımayacaklarını deklare etmiştir. Henüz yeni kurulmuş ve Kıbrıslıların kurulmasında hiç bir söz hakkı almadığı genç bir devlette bu restleşmeler Ada halkının iyice ayrıştırarak ENOSİS ve Taksim isteyen kesimlerin daha fazla taraftar bulmasına yol açmıştır. Bu duruma bağlı olarak da Ada'da silahlı şiddet eylemleri tekrar artış göstermiştir.

Kıbrıs'ta Rumların şiddet eylemlerinin doruğa çıktığı olaylar dizisi Kanlı Noel olarak adlandırılan olaylardır. 1963 Noel'inde gerçekleşen şiddet eylemlerinde çok sayıda insanın katledilmesi sonucu 24 Aralık 1963 günü Ada'da bulunan Türk Askeri Birliği, karargahından çıkarak Lefkoşa'nın

Türk kesimini koruma altına almıştır. Şiddet olaylarının dinmemesi sonucu Türkiye bir taraftan zorlayıcı diplomasi ataklarına devam etmiş, diğer taraftan da 25 Aralık günü Türk savaş uçakları Kıbrıs üzerinde ihtar uçuşu gerçekleştirmiştir. (Şener, 2013)

İngiltere, Türkiye ve Yunanistan askerlerinden oluşan Barış Koruma Gücü 27 Aralık'tan itibaren, Lefkoşa'da Yeşil Hat olarak adlandırılan bölgede konuşlandırılmıştır. Daha sonra adı geçen devletler 15 Ocak 1964'te Londra Konferansı'nda bir araya gelmiş ancak taraflar arası anlaşmazlık sonucu görüşmeler kesilmiştir. Ada'da bir NATO gücünün konuşlanması çabaları da SSCB desteğini alan Makarios'un bu teklifi reddetmesi ile sonuçlanmıştır. Kıbrıs'a Türkiye'nin müdahale girişimi 15 Şubat 1964'te İngiltere'yi Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi'ne başvurmaya itmiş ve BM, Kıbrıs'ta bir barış gücü kurulması ve soruna çözüm bulunması için BM Genel Sekreterinin bir arabulucu atamasını karara bağlamıştır.

Kıbrıs'a gelecek Barış Gücü beklenirken gittikçe artan şiddetin durması için İsmet İnönü Ada'ya müdahale etme konusunda TBMM'den yetki almıştır. Bunun üzerine Birleşmiş Milletler Kıbrıs Barış Gücü UNFICYP aceleyle Kıbrıs'a sevk edilmeye başlanmış ve Fin diplomat Sakari Tuomioja arabulucu tayin edilmiştir.

Bu gelişmeler üzerine Kıbrıs Cumhurbaşkanı Makarios 1959 anlaşmalarından biri olan İttifaklar Antlaşması'nı tek taraflı olarak fesh ettiğini açıklamış, Yunanistan da bu fesih kararını desteklemiştir. Atina'da bulunan EOKA kurucusu Albay Grivas Kıbrıs'ta ENOSİS için tekrar harekete geçmiş, Türkler Türk Mukavemet Teşkilatı'nı organize ederek örgütlenmeye başlamıştır.

Ada'daki durum Nisan 1964'e gelindiğinde çatışmalı ve gergindir. Diplomatik girişimlerin bir çözüm sağlamadığı, Barış Gücü'nün güvenliği tesis edemediği, iki toplumun birbirinden tamamen koştugu, uluslararası düzeyde NATO'nun güneydoğu kanadını tehdit eden, Türkiye ile Yunanistan arasındaki dostane ilişkileri ortadan kaldıran bir süreçte Türk kamuoyu da gergin bir bekleyiş içindedir. Türkiye'nin hem iç hem de dış politikası Kıbrıs sorununa bir hal çaresi bulunmasına kilitlenmiş vaziyettedir.

## 2. Bölüm

### 5 Mayıs – 5 Temmuz 1964 Tarihleri Arasında Hürriyet Gazetesi Kıbrıs Haberlerinin Söylem Analizi

#### Yöntem

Kıbrıs'ta 1964 yılında gerilimin iyice tırmanması, Zürih Anlaşmasının feshi ve Kıbrıs'ın uluslararası arenada, özellikle NATO içi dengeleri etkileyecek şekilde bir sorun olarak tezahürünün ardından bu makalenin de ana konusunu oluşturan Johnson Mektubu'nun Hürriyet Gazetesi'ndeki ele alınış şeklini söylem analizi tekniği ile değerlendirebiliriz.

Gazete ve dergiler için 1960'da yeni bir dönem başladı. Gazeteler politika ve ekonomi başta olmak üzere hemen her konuda çözüm yolları öne sürmeye başladılar. Kamuoyu nabzını tutan ve kanaat önderliği rolü üstlenen gazeteler tirajlarını hızla arttırdılar. 1960-1971 yılları arasında Günaydın üç yüz elli bin, Tercüman üç yüz bin, Milliyet iki yüz bin, Akşam yüz elli bin tiraja sahipti. Hürriyet Gazetesi'nin ise bahsi geçen on yıllık süreçteki ortalama günlük tirajı 100 bin idi. Bunda Hürriyet'in dinamik, heyecanlı haber yapmasının yanında köylülerce en çok tercih edilen gazete olmasının da rolü büyüktür. (Topuz, 1973: 225)

Hürriyet Gazetesi bu çalışmanın konusunu oluşturan 1964 yılında günlük ortalama 435.120 tirajı ile Türk kamuoyunu etkileme gücüne sahip önemli bir yayın organıdır. (Hürriyet, 1964, 5 Haziran) Diploması tarihinde önemli bir yere sahip olan ve basından gizlenen Johnson Mektubunu gazeteci Cüneyt Arcayürek'in 13 Ocak 1966 yılında ortaya çıkarması ve Hürriyet Gazetesi'nin de bunu "*Hadiseler Yaratan Mektubun Tam Metnini Açıklıyoruz: İşte Johnson Mektubu*" başlığıyla manşetten vermesi Hürriyet Gazetesi'nin konuya olan hassas ilgisini de gözler önüne sermektedir.

#### Jonhson Mektubu Öncesi Hürriyet Gazetesi: Yaklaşımlar – Haberler

Hürriyet Gazetesi ele aldığımız 5 Mayıs - 5 Temmuz 1964 tarihlerinin tümünde Kıbrıs konusunu manşetten vermiştir.

Hürriyet Gazetesi'nde yer alan Kıbrıs başlıklı yazıların büyük kısmı haber içeriklidir. Hürriyet Gazetesi'nde o dönem köşe yazarlığı müessesesinin olmayışı, başyazar köşesinin dahi bulunmayışı Türk basın tarihi incelemelerine de konu olabilecek düzeyde ilginç bir ayrıntıdır. Bu bağlamda kamuoyuna verilmek istenen mesajları, Hürriyet'in olaylara genel

yaklaşımını ve politik duruşunu haber metinlerinin çözümlenmesi ile anlamanın mümkün olduğunu söyleyebiliriz.

Hürriyet Gazetesinin Kıbrıs konusuna yaklaşımını incelerken söylem analizini, habercilik üzerinden gerçekleştirmek gerekmektedir. Hürriyet Gazetesi'nin haber verişi tarzı daha çok “kayıt altına alınmış konuşmaların aktarımı” şeklinde gerçekleşmektedir. Hürriyet Gazetesi Kıbrıs meselesinin her geçen gün daha da büyüdüğünü gözler önüne seren dinamik bir habercilik sergilemektedir. Haber devamlılığı, Kıbrıs konusunun kesintisiz manşette olması, Yunan basınının takip edilmesi ve Yunanistan'la ilgili haber metinleri bu dinamik gazeteciliğin örnekleridir.

Habercilik temeli üzerinde, kamuoyunun hassasiyetle takip ettiği bir konuda etkili bir noktada duran Hürriyet Gazetesi, Mayıs 1964' te “Yunanistan'da Mağarada Yaşayan Türkler” adında bir yazı dizisine başlar ve algı yönetimine iyi bir örnek teşkil eden bu yazı dizisi ile Kıbrıs konusundaki bakış açısını Yunanistan'daki Türkler üzerinden ortaya koyar.

### **Yunanistan'da Mağaralarda Yaşayan Türkler Yazı Dizisi**

5 Mayıs'ta Hürriyet, “Yunanistan'da Mağaralarda Yaşayan Türkler” başlığı ile üç gün süreceğini duyurduğu bir yazı dizisine başlar, ancak yazı dizisi 6-7 Mayıs tarihlerinde yayımlanır ve iki günde son bulur.

Yazı dizisinin ilk başlığı “Yunan Demokrasisi Batı Trakya Türklerini Silindir Gibi Eziyor” dur. Alt başlık “*En büyük taktikleri, Türk toplumunu geri zekâlı insan olarak yetiştirmek*” şeklindedir ve Batı Trakya'da yaşayan Türk nüfusu hakkında kısa bir bilgilendirme yapıldıktan sonra Yunan Hükümetinin bu beşeri trajediyi “Demokrasi, Hürriyet ve Adalet” tekerlemeleriyle gizlemeye çalıştığına vurgu yapılır. Yazının solunda altı çıplak bir çocuk fotoğrafının altında şu resim altı yazısı yer almaktadır.

*“Altı açık, üstü kapalı. Bu çocuk gelişmenin şartlarını nasıl bilirsin? Öğreten nerede? Böyle geldi, böyle gidecek... Dünyaya gelişi bile annesinin kudreti, Allah'ın yardımı ile olmuş. Ebesiz, ilaçsız, gıdasız doğmuş. İmkânsızlıkları yaratan Yunan kanunlarının adaleti ile gelişecek zavallı yavru... İşte Batı Trakya Türklerinin hali.”* ifadeleri yer almaktadır.

Diğer fotoğraf ise evinin önünde iş yapan bir kadın ve çocuğunu resmetmektedir. Resim altı yazısında “Didimotino Köyünde yaşayan bir Türk kadının, inini çamurla sıvadığı” belirtilmiştir.

Yazı dizisinde Batı Trakya Türklerinin durumu belli noktalar üzerinde yoğunlaşarak anlatılmıştır.

- 1- Yunan Hükümetinin, Lozan'la birlikte topraklarında kalan Türkleri ilaçsız, gıdasız ve sosyal haklardan mahrum bırakarak çağdışı koşullarda yaşamaya mahkûm ettiği...
- 2- Türklerin topraklarının elinden alınarak mülk edinmelerinin önlediği, Yunan mahkemelerinin bu konuda şikâyetleri dikkate almadığı...
- 3- Türk okullarındaki çocukların Arapça eğitime tabi tutulduğu, sarıklı, fesli Türklerin işbaşına getirildiği...
- 4- Batı Trakya Türklerinin mali yönden her gün daha da zayıflatıldığı...

Yazıda her paragrafta Yunan idarecilerin durumdan haberdar oldukları belirtilerek bunun sistemli bir baskı politikası olduğuna değinilmektedir.

*“Türkiye’de ve özellikle İstanbul’da, Lozan Muahedesine göre, Batı Trakya’daki Türklere mukabil bırakılan Türk uyruklulardan tek Rum, hiç bir Türk idareciden ne şiddet gösterisi ne de baskı görmüştür. Bilakis, idarecilerin himaye, teşvik ve müsamahasına mazhar olmuş ve olmaktadır.”*

Yazı dizisinin konusu Yunanistan’da mağarada yaşayan Türkler olmasına rağmen yazının içeriğinde mağara yaşamına dair sadece iki fotoğraf ve kısa bir girizgâh bulunmaktadır. Bunun dışında mağara ve in olarak tabir edilen yerleşim yerlerinin fotoğrafları ya da başka bir bilgi yer almamaktadır. Bu yüzden yazı dizisinin başlığı ile içeriğinin uyuşmadığını net bir şekilde söyleyebiliriz.

### **1964 Yılı Kıbrıs Krizi ve Hürriyet Gazetesinde Ele Alınışı**

Kıbrıslı Rumların eylemlerinde Kıbrıs Cumhurbaşkanı Makarios’un tavır ve eylemleri Hürriyet’in yakın takibine alınmış gibi gözükmektedir. Makarios’un Rum çetecilere destek verdiği, sahaya çıkarak çetecileri yönettiği haberlerde sıkça belirtilmektedir.

*“Çeteci papaz faaliyette: Kıbrıs Cumhurbaşkanı papaz Makarios, Türk mücahitlerinin elinde bulunan Saint Hilarion kalesine saldırıları sırasında Rumların ağır zayıat vermeleri üzerine, ilk defa olarak resmi çetecilerin siperlerini kontrol ederek kendilerini moralman takviye edici konuşmalar yapmıştır. Resimde papaz elinde dürbün, Türk mücahitlerinin müdafaa ettiği kaleye bakarken görülüyor.”* (Fotoğrafta Makarios) (Hürriyet, 6 Mayıs 1964)

Makarios'un Türk köylülerini ziyaretleri, birlikleri denetlemesi, askeri öneme sahip noktaları teftiş etmesi gibi haberlerle Kıbrıslı Rumların örgütlü yapısına dikkat çekilirken Türklerin herhangi bir örgütlülüğüne değinilmemektedir. Rum mevzilerine karşı harekete geçenlere Türk mücahitler ismi verilirken, saldırıyı gerçekleştiren Rumlardan sadece "Rumlar" diye bahsedilmekte, kimi haberlerde Rum çeteciler ifadesine yer verilmektedir. Ancak Türk mücahitlerin örgütlülükleri, liderlerinin kimler olduğu, hangi kaynaklardan ne tür destekler aldıkları gibi konular gazete sayfalarında yer almaz.

O dönem Ada'daki Türkler arasında gayrı-resmi olarak örgütlenen Türk Mukavemet Teşkilatı ismi de gazete haberlerinde hiç yer almamaktadır. O tarihte TMT'nin gizli ve gayrı resmi bir örgütlenme olması nedeniyle henüz tanınmaması, faaliyetlerinin bilinmemesi ve bu konuda bilgi edinmenin zorluğu düşünüldüğünde adının geçmemesi normaldir. Ancak gazetenin genel haber verişi tarzına bakıldığında Kıbrıslı Rumların, "liderlerinin" direktifleri altında, örgütlü ve planlı bir şekilde hareket ederek nihai hedefleri olan ENOSİS'e yürüdükleri, Türklerin ise örgütsüz, lidersiz halde Türkiye'ye gözlerini dikerek sorunu Türk hükümetinin çözmesini bekler vaziyette oldukları tablosu yaratılmıştır. Kıbrıs Cumhurbaşkanı Yardımcısı Dr. Fazıl Küçük'ün politik ve diplomatik girişimlerine ilişkin haberler Makarios'la ilgili haberlerin yanında yok denecek kadar azdır. Bu süreçte Dr. Fazıl Küçük sürekli Türk Hükümetine bilgi veren, Kıbrıs'taki durumun Ada'daki Türkler için tahammül sınırlarını aşan bir noktaya geldiğini bildiren bir "temsilci" olarak betimlenmiştir.

Hürriyet Gazetesi'nin Ada'daki Türklerin dağınık, mazlum ve çaresiz hallerine vurgu yapmasının iki sebebi olabilir:

- 1- Türk kamuoyunu Kıbrıslı Türkler konusunda harekete geçirerek hükümete Ada'ya müdahale konusunda baskı yapmak.
- 2- Uluslararası kamuoyunda Türklerin korunması için Birleşmiş Milletler ve NATO nezdinde girişimlerin önünü açmak.

Kıbrıs'ta bulunan Birleşmiş Milletler Barış Gücü, Hürriyet Gazetesi'nin haberlerinde Kıbrıs'taki Türklerin güvenliği için yetersiz bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu konuda en çarpıcı haber 22 Mayıs 1964 tarihinde yapılmıştır.

### Johnson Mektubuna Giden Yolda Hürriyet Gazetesi

Mayıs-Haziran 1964 tarihleri arasında, Kıbrıs'taki Türklerin uğradığı şiddet, Yunanistan'ın Ada'ya yığınak yapması, Makarios'un Ada'da ordu toplaması ile Kıbrıs meselesinin gün gün tırmanışı Hürriyet Gazetesi vasıtasıyla rahatlıkla izlenebilmektedir. Özellikle Magosa'da iki Yunan subayının vurulmasının ardından kaçırılan Türklerle ilgili haberlerde bir süreklilik gözlenmektedir.

5 Haziran 1964 gününe kadar Türk yetkililerin Ada'daki durumla ilgili olarak yoğun olarak diplomatik yollara başvurdukları Hürriyet Gazetesi'nin haberlerinden anlaşılmaktadır.

Bu süreçte herhangi bir yazarın imzası ile hükümete ya da kamuoyuna yönelik herhangi bir tavsiye yazısı yazılmamış, muhalefetin Kıbrıs konusunda hükümete yönelik eleştirilerine de sadece bir kaç haberde çok kısa olarak yer verilmiştir.

Türkiye 13 Mart 1964'te, Kıbrıs Cumhurbaşkanı Makarios'a bir mektup göndererek saldırıların devam etmesi halinde, Türklerin haklarının Türkiye tarafından korunacağını bildirmiştir. Ancak bu diplomatik girişimin de garantör ülkeler ve Amerika Birleşik Devletleri yönetiminde yankı bulmaması üzerine İnönü tam yetki istemiş ve TBMM 16 Mart 1964'te hükümete "gerekli görüldüğünde Kıbrıs'a müdahale yetkisi" vermiştir. (Oran, 2002:687)

İsmet İnönü Nisan ayında Time Dergisine verdiği özel mülakatta müttefiklerin tutumlarını değiştirmedikçe Batı ittifakının yıkılacağını söylemiş ve "*Yeni bir dünya kurulur, Türkiye'de bu dünyada yerini alır*" diyerek batılı güçlere ciddi bir rest çekmiştir.<sup>2</sup>

O güne kadar Kıbrıs meselesini uzaktan izleyen ve dahil olmayan ABD'nin başlıca endişesinin iki NATO ülkesinin harbe tutuşması olduğu göz önüne alınırsa<sup>3</sup> İnönü'nün ne kadar ciddi bir rest çektiği daha net görülebilir. Time Dergisi demecini izleyen günlerde İnönü'nün, "*Amerika'nın önderliğine inanıyordum, şimdi bunun cezasını çekiyorum*"<sup>4</sup> sözleri de Kıbrıs meselesinde zorlayıcı diplomasi şartlarının Türkiye tarafından sonuna kadar zorlandığının ve bu meselenin çözümünde tarafı

<sup>2</sup> Cumhuriyet, 1964, 17 Nisan (Bu sözün Johnson mektubu geldikten sonra söylendiğine dair yaygın bir bilgi olsa da bunun yanlışlığı 17 Nisan 1964 gününe ait Hürriyet Gazetesi incelendiğinde açıkça görülebilmektedir.)

<sup>3</sup> TBMM Tutanak Dergisi c:32 3 Eylül 1964, D.1, B.130, s:277



olunan “Batı İttifakı” nezdinde büyük bir hayal kırıklığının yaşandığının kanıtı gibidir. (Cumhuriyet, 18 Nisan, 1964)

Aynı günlerde, özellikle Magosa’da yaşanan hadiselerin vahim bir hal alması, kaçırılan Türklerin akıbetinin bilinmemesi, Makarios’un rehine Türklerin bazılarının öldürüldüğünü açıklaması ile Kıbrıs sorununda kamuoyunun sabrını zorlayan gelişmelerin yaşandığını belirtmek yanlış olmayacaktır. (Hürriyet, 17-19 Mayıs, 1964) Ancak Hürriyet’te bu gelişmeler sadece haber metni olarak kendisine yer bulmakta, Türk kamuoyunun tepkileri, gazete sayfalarındatek bir haberle dahi yer almamaktadır. Bu dönemde gazetenin daha çok hükümetin zorlayıcı diplomasi adımlarını takip ederek, gözlem aktarımı yaptığı dikkat çeken başka bir unsurdur.

Mayıs ayının sonuna gelindiğinde Turizm ve Tanıtma Bakanı Ali İhsan Göğüş, Kıbrıs meselesi yüzünden Türkiye ile Yunanistan arasında bir harp ihtimalinin mevcut olduğunu söylemiştir. “...Kıbrıs’a yapılması kararlaştırılan müdahalenin geriye bırakılmasından sonra Yunanlılar blöf yapıldığını iddia ediyordu. Türkiye bugüne kadar ne yapmışsa NATO’yu sarsmamak için yapmıştır. Fakat sabrın da bir sınırı vardır.” (Hürriyet, 27 Mayıs, 1964) Aynı günlerde Cumhurbaşkanı Cemal Gürsel savaş tehlikesine karşı Rumların asker toplaması ve silah yığınağı yapması karşısında “Biz Rumların muntazam ordularını da gördük” çıkışı yaparak, bu toplanan kişilerin kuru kalabalıktan başka bir şey olmadığını ifade etmiştir. (Hürriyet, 1964, 27 Mayıs) Garantör devletler olan Yunanistan ve İngiltere ile Kıbrıs sorununu Mayıs ayında gizli bir oturumla görüşen NATO’nun etkili adımlar atmaması üzerine Türk basını Kıbrıs’a çıkarma yapılması fikrini sayfalarına taşımaya başlamışlardır.

### **Johnson Mektubunun Gelişi ve İnönü’nün Amerika Ziyareti**

İsmet İnönü meseleye uluslararası arenada bir çözüm bulunamaması üzerine Kıbrıs’a müdahale kararı almıştır. Oran’a (2002, s:726) göre İnönü, Dışişleri Bakanı Feridun Cemal Erkin’in itirazına rağmen, 4 Haziran 1964 günü çıkarmadan ABD Büyükelçisi Raymond Hare’i haberdar etmiştir. Bu çıkarmadan ABD’nin haberdar edilmesi yıllar sonra araştırmacı- gazeteci Haluk Şahin’in Gece Gelen Mektup isimli kitabına da konu olmuştur. O tarihte ordu içinde Talat Aydemir’in darbe teşebbüsünün yankılarının sürüyor olması, Türkiye’nin Kıbrıs’a çıkarma yapacak teçhizata sahip olup olmaması ve çıkarma kararının diplomatik bir blöf olup olmadığı hala ciddi bir araştırma ve merak konusu olmaya devam etmektedir.

Amerikan Büyükelçisi Raymond Hare'in Kıbrıs'a hemen müdahale edilmemesi için istediği 24 saatlik mehil 5 Haziran 1964 tarihli Hürriyet Gazetesi'nde *"Amerika, Çıkarmamızı Yine Önledi"* şeklinde manşetten verilmiştir. Haber metni Hürriyet'in ana sayfasında üç bölüme ayrılmıştır. Sol sütunda İnönü'nün *"Kıbrıs İçin Kararımız Kesin"* ve Cumhurbaşkanı Gürsel'in *"Her Türü Fedakârlığı Göze Aldık"* beyanatlari, sağ sütunda ise Dışişleri Bakanı Erkin'in *"Kıbrıs'a Gitmemiz Mukadder"* beyanı yer almaktadır. Bu kararlılık mesajları haber metninde yer alan *"Birleşik Amerika, Türkiye'nin Kıbrıs'a çıkarma yapmasını bir kere daha önlemiş ve 24 saat mehil almaya muvaffak olmuştur."*cümlesiyle tezat oluşturmaktadır. Ancak haberin iç sayfalardaki devamında "Amerikan Büyükelçisinin Kıbrıs çıkartmasını önlemek için çok büyük gayet sarfettiği, hatta ricalarını yalvarma derecesine çıkardığı, uzun görüşmelerden sonra kendisine bu mehilin verildiği" ifade edilmektedir. Hürriyet Gazetesi ayrıca R. Hare'in aynı gün içinde İnönü ile görüşmeye gelmesini de haber yapmıştır. Gazetecilerin *"anlaşma zemini bulunup bulunmadığı"* sorusu üzerine Büyükelçi Hare'in *"anlaşma için gelmedim"* cevabı ve ABD Başkanı Johnson'dan bir mesaj getirdiği kaydedilmiştir. Haberin devamında ABD'nin Türk hükümetine itidal tavsiye eden ve Türkiye'nin müdahalesinin bir savaşa yol açabileceğini bildiren mesajdan kısaca bahsedilmiş, mesajın mahiyeti hakkında kesin bir bilgi olmadığı aktarılmıştır. (Hürriyet, 6 Haziran, 1964)

6 Haziran tarihli Hürriyet Gazetesi'ni incelediğimizde, bir güne sığan; çıkartma kararı, Amerikan Büyükelçisinin süre istemesi, Türk yetkililerin beyanatlari, NATO Başkumandanının ani bir kararla Ankara'ya gelişi ve ABD Başkanı Johnson'dan gelen mesajı, aynı tema içinde izleyebilmekteyiz. Olayların hızlı seyreden akışı içerisinde gazetenin dinamik haberciliği bir kez daha görülürken Hürriyet haber metinlerindeki soğukkanlı yaklaşımın Amerika aleyhine değiştiğini de satır aralarında gözlemleyebilmek mümkündür. Ayrıca görülen o ki, R. Hare'nin getirdiği mesaja ilişkin aynı gün sadece çok kısıtlı bilgi edinilebilmiştir.

Ertesi günkü haberde Başkan Johnson'un İnönü'yü Washington'a davet etmesi üzerinde durulmuş ve gelen mesajın "halen incelendiği" yazılmıştır. İlerleyen günlerde İngiliz ve Amerikan basınında yer alan haberler Hürriyet Gazetesi tarafından tenkit edilmiş, Türklere boyun eğdirildiği, İnönü'nün Amerika'ya "çağrıldığı" yönünde Amerikan ve İngiliz

basınında yer alan haberlerin Rumların propaganda teşkilatlarının eseri olduğu, Ada'ya müdahale etmemizin haklı sebeplerinden hiç bahsedilmediği ve Rumların Amerikan kamuoyunu etkilemek için çalışmalar yaptıklarına dair görüşler haber metninin içinde yer almıştır. Aynı günlerde Rumların Türk çıkartmasından korktukları, gece BM yetkililerini yataklarından kaldırdıkları ve Atina'da alarm verildiği haberleri de sık sık geçilmektedir.

Bu noktada 6 Haziran'da Johnson mektubunun gelmesi ile Hürriyet Gazetesi'nde dikkat çekici bir söylem değişikliğinden bahsedebiliriz. 6 Haziran öncesi haber aktarımının ötesine sadece bir yazı dizisi ile geçen Hürriyet, Johnson Mektubu birlikte Amerikan karşıtı söylemlere hız vermiştir. Türklerin çabalarının dış basında çarpıtıldığı, “dost Amerikan basınında” Kıbrıs konusunun Türkler aleyhine ele alındığına dair bilgi aktarımını aşan ve kanaat bildiren haber metinleri ani söylem değişikliğinin en bariz göstergeleridir.

“*İnönü Johnson'a cevabını verdi*” başlığıyla 10 Haziran günü yayımlanan haberde İnönü'nün yazacağı mesajın Bakanlar Kurulu'nda görüşüldüğü ve aynı tonda cevap verilmesine karar verildiği okurlara bildirilmektedir. Ancak gönderildiği tarihten 10 Haziran gününe kadar Hürriyet gazetesinde Johnson mektubunun içeriği ve üslubu hakkında başka hiç bir bilgi yer almamaktadır. Mektubun kamuoyuna açıklanmaması yüzünden verilen mesajların neler olduğu bilgisinin sınırlı olduğu göz önüne alınırsa bu oldukça normaldir, ancak “*cevabın mesajla aynı tonda yazılması*” bilgisi Hürriyet Gazetesi'nin dikkatinden kaçmayan bir ayrıntıdır. Bugün diplomatik tarihin en kaba metinlerinden biri kabul edilen mektuba İsmet İnönü tarafından aynı tonda yanıt verilmediği de genel olarak kabul görmüştür. Johnson mektubuna kıyasla İnönü'nün cevabı diplomatik teamüllere uygun bir dille kaleme alınmıştır.

### **İnönü'nün Amerika Ziyareti**

Johnson mektubunu takip eden günlerde Kıbrıs buhranı ile ilgili olarak Türkiye'nin ağırlığını koyduğuna ve nihayet NATO'nun da durumun ciddiyetini anladığına işaret eden haber metinleri çoğalmıştır. (Hürriyet, 11 Haziran, 1964) NATO Genel Sekreteri Stikker ve Amerikan Dışişleri Bakanı Ball'ın “ani” bir kararla önce Yunanistan, ardından da Türkiye'ye gelmeleri, ABD Başkanı Johnson'ın “Kıbrıs çekişmesinin bir Türk-Yunan harbi ihtimali alması ve Kuzey Atlantik İttifakının doğu cenahını yıkmaya tehlikesine karşı kesin tedbirler almaya hazır olduğunu Yunanistan

Başbakanı Papandreu'ya bildirmesi" hep Türkiye lehine gelişmeler olarak Hürriyet sayfalarına taşınmıştır.

Mektubun gelmesinin adından Hürriyet Gazetesi'nin gündemi İnönü'nün Amerika'ya yapacağı ziyaret olmuştur. Bu noktada "kanaat ve gözlem" aktaran müellifi belli yazılar döneminin başladığını söylemek yanlış olmayacaktır. Cüneyt Arcayürek, Metin Toker ve Faruk Fenik, köşe yazıları ile Amerika ziyareti öncesi ve esnasında kamuoyu açısından önemli noktalara vurgular yapan yazılar kaleme almışlardır.

### **İnönü ve Güvenoyu**

İsmet İnönü Amerika ziyareti öncesinde TBMM'den güvenoyu istemiş, güvenoyu alamadığı takdirde Amerika ziyaretini gerçekleştirmeyeceğini ve hükümetten istifa edeceğini bildirmiştir. (Hürriyet, 17 Haziran, 1964) İsmet İnönü'nün güvenoyu olarak hareket etme isteği Kıbrıs meselesinin "milli bir dava" olarak kabulünü adeta Türkiye'ye göstermek olduğu gibi aynı zamanda dikkatle izlenecek bir temas öncesi tüm dünyaya da Türkiye'nin tezinin muhalefet olmaksızın güçlü bir şekilde ortaya koyacağına göstergesi gibi de okunabilir.

17 Haziran'da başlayan güvenoyu görüşmeleri sonucunda İsmet İnönü güvenoyu almış ve Amerika gezisine çıkmıştır. Bu görüşmeler esnasında Cumhurbaşkanı Cemal Gürsel 17 ve 18 Haziran'da iki kez partileri uyararak "güvenoyu vermelerini" istemiştir. Bu haberler "*Gürsel parti liderlerine, kamuoyu vermeleri için ikazda bulundu*" cümleleriyle yansımıştır. "*Bunun bir hükümet buhranına yol açacağı ve böylesi milli bir dava ortadayken bu buhranın büyük kayıplara neden olabileceği*" ifadeleriyle güçlendirilen iki haber diğer partilerin görüşlerini de içermektedir. Sonuç olarak İsmet İnönü sadece 6 oy fark olmasına rağmen güvenoyu olarak ABD gezisine çıkma kararı almıştır. (Hürriyet, 17 Haziran, 1964)

Cüneyt Arcayürek güvenoylamasına ilişkin görüşlerini "*Başbakan bilinen mücadelelerden sonra gerçekten umduğunu bulamamış bir hükümet başkanıdır. İstifa etmemekle, umduğunu değil, bulduğunu kabul eden bir başbakan olarak iş başında kalmıştır*" şeklinde belirtmiştir.

Köşe yazısında ayrıca "*bir terazinin kefesine hislerini, diğerine ise, sorumluluğu omuzlarında Kıbrıs meselesini, hükümet buhranının nereye varacağını koyduğunu ve tarttığını gösteriyordu*" diyerek İnönü'nün

meclisteki sıkıntılı saatler boyunca yaşadıklarını da yazısına dahil etmiştir. (Hürriyet, 20 Haziran, 1964)

Burada dikkat çekici haberlerden biri Amerika cephesinde gelişen diplomasi trafiğinin yoğunluğudur. İsmet İnönü güvenoyu alamazsa Amerika'ya gitmeyeceğini belirtirken, aynı sayfada Başkan Johnson'un özel uçağını gönderdiği ve "İsmet İnönü'nün Pazar günü "mutlaka" Washington'da olması gerektiği haberi yan yana durmaktadır. Aynı tarihlerde Amerika'da Yunanistan Başbakanı Papandreu ile de görüşmeler yapılacağından bu görüşmelerin çakışmaması için İsmet İnönü 20 Haziran'da Amerika'ya davet edilmiş ancak meclis görüşmeleri ve güvenoyu oylaması nedeniyle bunun bir gün gecikebileceğini bildirmiştir. Başkan Johnson da gecikme olmaması için özel uçağını İnönü'ye tahsis etmiştir.(Hürriyet,18 Haziran, 1964)

Bu haberlerde iki husus dikkat çekicidir. Birincisi İsmet İnönü'nün güvenoyu almazsa Amerika'ya gitmeyeceğini açıklamasına rağmen, meclisteki kritik görüşmeler ve güven oylaması nedeniyle gezinin bir gün aksayacağını ABD Başkanı Johnson'a bildirmesidir. Amerika'nın kararlılığı ve İsmet İnönü'nün mecliste yaşanan tansiyona rağmen bu geziyi reddetme olanağının olmaması görüşü Hürriyet'in alt metinleri gibi değerlendirilebilir.

Türk Tezi'nin Johnson Mektubu sonrasında değişeceğine dair ilk mesaj da 21 Haziran 1964 tarihli Hürriyet'te "*Başbakan görüşmelerde Ada'nın taksimini isteyip, son çare olarak federatif devlet tezini savunacak*" şeklinde yer almaktadır. Bu zamana kadar geçerli olan Türk tezi Taksim iken "sızan bazı bilgilere göre" Amerika, Taksim ve ENOSİS tezlerinin tamamen karşısında yer almakta ve federatif devlet tezini masaya yatırmaya hazırlanmaktadır. (Hürriyet, 21 Haziran, 1964)

İsmet İnönü ve Türk Heyetini Amerika'ya götürmek üzere İstanbul'a inen ABD Başkanlık uçağına dair ayrıntılar Hürriyet'te oldukça geniş bir yer tutmaktadır. Boeing 707 tipi uçağın mürettebatındanteknik özelliklerine kadar her ayrıntının anlatıldığı uzun haberin alt metni "*ABD'nin İnönü ziyaretine ne kadar önem verdiği ve bunun için hiç bir fedakârlıktan kaçınmadığı*" şeklinde okunabilir.

İnönü'nün Amerika ziyaretinin gündeme gelmesiyle Hürriyet Gazetesi'nde Cüneyt Arcayürek ve Metin Toker'in yazı dizileri de başlamıştır. Cüneyt Arcayürek "*İnönü Başkan Johnson'u Kıbrıs Konusunda Eğitime Tabi Tutacak*" başlıklı makalesinde "*silah ve para veriyoruz, bunun*

*için bizimle dost olmanız şarttır diyen bir zihniyetle kavga eder gibi çekişmekte Türk hükümeti haklıdır*” ifadesini kullanmıştır. Ayrıca Arcayürek, bir türlü açıklanmayan İnönü ve Johnson mesajlarının mahiyeti öğrenildiğinde ne kadar haklı olduğumuzun görüleceğimizi de yazısına ekleyerek mektubun içeriğinden haberdar olduğunun sinyallerini vermiştir. (Hürriyet, 17 Haziran, 1964)

Bu noktada bir parantez açarsak, Hürriyet’te “sağlam bir kaynaktan alınan bilgilere göre”, “iyi duyan kaynaklara göre”, “iyi haber alan kaynaklara göre”, “adı açıklanmayan üst düzey bir yetkiliye göre” vb. ifadelerle verilen haberlerin doğruluğu ilerleyen gazete takiplerinde tüm açıklığıyla görülebilmektedir. Hürriyet Gazetesinin önemli ölçüde “içeriden” elde ettiği bilgilere dayanarak habercilik yaptığını söyleyebiliriz.

Hürriyet Gazetesi için İ. İnönü’nün Amerika gezisini kaleme alan Metin Toker de ilk yazısında Başkan Johnson’ın ancak çözüm için bir planı varsa bu görüşmenin başarıya ulaşabileceğini, İnönü’nün Johnson’a olayı gerçek boyutlarıyla anlatmak ve bir yanlış anlamayı önlemek gayesi güttüğünü belirtmektedir. (Hürriyet, 21 Haziran, 1964)

Bu yanıyla Arcayürek’in “*İnönü Başkan Johnson’ı Kıbrıs meselesi bağlamında eğitmeye gidiyor*” görüşü ile Toker’in düşünceleri uyuşmaktadır ve Hürriyet’in Amerika ziyaretine bakışı da bu düşünce etrafında şekillenmiştir. Zira Hürriyet’te Amerika ve ardından gelen İngiltere, Fransa ziyaretleri esnasında İnönü’nün performansı takdir edilerek resmedilmektedir.

*“Virginia’ya inen ve geceyi Williamsburg’da geçiren İnönü, neşeli ve iyimserdir.”* (Toker, Hürriyet, 23 Haziran, 1964 )

*“Türkiye’nin 80’lik başbakanı kendisini Langley Havaalanına getiren uçaktan eşi Mevhibe İnönü’nün elini tutarak indi.”* (Hürriyet Haber Merkezi, 23 Haziran, 1964)

Amerika ziyareti boyunca en göze çarpan haberler Metin Toker’in aynı zamanda kayınpederi de olan İsmet İnönü hakkında Amerika’da başarılı bir diplomasi yürüten dinamik bir başbakan portresi çizmesidir. Mevhibe İnönü’nün zarafeti, Türk protokolü şerefine verilen davetler ve yapılan yürüyüşlere kadar gezinin her anının detaylı anlatımı, Amerika ziyaretini Hürriyet okurları nezdinde canlı, elle tutulur bir olay haline getirmiştir.

Bu geziyi Amerika’da bir ajans adına takip eden gazeteci Faruk Fenik’in haber ve analizleri de Hürriyet Gazetesi’nde kendine yer bulmuştur.

Fenik'in bakış açısının “Amerika’ya karşı yurttan büyüme başlayan rahatsızlıkla” örtüştüğünü söylemek yanlış olmayacaktır. Faruk Fenik Hürriyet’teki yazısında Amerikan basınının Türk Başbakanı’nın ziyaretiyle fazla ilgilenemediğini, zira İnönü’nün güvenoyu barajını çok zor aştığını ve Türkiye’de seçmenlerin güvenini kaybettiğini” New York Times Gazetesi’nin haberinden refere ederek köşesine taşımıştır. (Fenik, Hürriyet, 23 Haziran, 1964)

24 Haziran tarihli makalesinde de Amerikalıların “gelene ağam gidene paşam” dediklerini, Yunan Başbakanı Papandreu’nun karşılama merasimi hazırlıklarıyla birlikte Türk bayraklarının toplanarak yerine Yunan bayraklarının asıldığını özellikle belirtmiştir. Protokol hazırlıkları sırasındaki rutin bir işlemin bu şekilde gazete sayfalarına yansıtılması okurların milli hassasiyetlerine dokunmayı amaçlamaktadır.

Faruk Fenik imzasıyla Hürriyet’te 24 Haziran günü yayımlanan bir yazı iğneleyici ve alaycı üslubu ile dikkat çekmektedir. “İnönü’nün boy ölçüsünü bilmeyen Amerikalılar, damadına sordular” başlıklı yazıda İnönü’nün sıcağın etkisiyle terlemesine, İngilizce metni büyük bir gayretle okumasına ve durakladığı yerlerde Dışişleri Bakanı Erkin’in dudaklarını ısırmasına, mikrofon boyu ayarlanamadığı için İnönü’nün ayağının altına tabure konmasına kadar pek çok ayrıntı yer almaktadır. Fenik’in izlenimlerini aktardığı metinlerde İsmet İnönü’yü adeta küçük düşürme yaklaşımı açıkça görülmektedir.

Johnson ve İnönü temalarının politik neticesi, Amerika’nın 1959 Zürih ve Londra Anlaşmalarını tanıdığını ve Kıbrıs sorununun çözümünde bu anlaşmaları temel alacağını bildirmesi olmuştur. Hürriyet Gazetesi bu gelişmeyi “İnönü’nün Amerika’ya Kıbrıs meselesini doğru anlatabilmesi” olarak nitelendirmiştir. Ancak Amerika Türkiye ilişkilerinin üzerindeki gri perde kalkarken “harb tehlikesi”ne de dikkat çekilmektedir. Amerika’nın iyi niyetle Kıbrıs meselesine el attığı, bu yüzden Türk Başbakanı’nın ziyaretine büyük önem verdiği, ama somut bir projesinin olmadığı alt metinlerde okunabilen ana kanaattir. Amerikan basını, Türkiye-Amerika temaslarından somut bir hal çaresi çıkmadığına, bu ziyaretin Başkan Johnson’un başarısız bir girişimi olduğuna değinmiştir. Amerika’da bir netice alınamaması sonrasında Kıbrıs müzakerelerinin Cenevre’de üçlü bir konferansta ele alınmasına karar verilmiştir.

İsmet İnönü ve beraberindeki heyet Amerika'nın ardından İngiltere ve Fransa'ya da birer ziyarette bulunmuştur. Hürriyet'te tüm bu ziyarete dair en ilginç ve düşündürücü ayrıntılar Türk bürokratlara yönelik eleştirilerdir. İsmet İnönü'nün Amerika'daki basın toplantısında Orhan Eralp'in tercümanlık yapması, "*basın toplantılarında tercümanlık yapması beklenen Basın Ataşesi Doğançay, lisan bilmediğinden kenara geçip oturmuştur*" şeklinde açıklanmıştır. Orhan Eralp'in de çevirisini yaptığı soruları eski Türkçe yazdığı ve İnönü'nün ikazı üzerine yeni Türkçe'nin zor geldiğini belirmesi de aynı haber içinde yer almaktadır. (Hürriyet, 26 Haziran, 1964)

Türk Dışişleri yetkililerinin yurtdışı gezisi boyunca süreci iyi yönetemediklerini Metin Toker 5 Temmuz 1964 tarihli Hürriyet Gazetesi'nde hususi bir yazı olarak kaleme almıştır. Bu yazının neredeyse her satırı zamanın diplomatlarını ve Türkiye'nin o günkü diplomasi yeteneğini eleştirir tarzdadır. Hariciyecilerin yurtdışında ilişki kurmakta zorlanmaları, lisan bilmemeleri, kendilerine Türkiye tarafından verilen ödenek ve harcırahları burada mülk almak üzere biriktirdikleri, hatta sadece sandviç yemekten verem oldukları, davetlere katılmadıkları ve dünyadaki gelişmeleri takip etmedikleri yazıda üstüne basılarak vurgulanan konular arasındadır. Papandreu'nun Washington temasları sırasında yaptığı konuşma metninin ancak 24 saat sonra tercüme edilmesiyle birlikte İsmet İnönü'nün "*24 saattir bir nutku getirip bana gösteremediniz. Bunu hiç unutmuyacağım, biliniz ki unutmuyacağım*" demesi de Metin Toker tarafından aktarılmaktadır.

Johnson Mektubu ve ardından gelen diplomatik çözüm arayışlarında kesin bir hal çaresine kavuşmayan Kıbrıs sorunu 1974 yılında Türkiye'nin Kıbrıs Barış Harekatını başlatması ile bir yeni aşamaya geçmiştir. (Oran, 2002: 747)

#### **5 Mayıs - 5 Temmuz 1964 Hürriyet Gazetesi Kıbrıs Haberlerinde Sayısal Veriler**

Toplam haber sayısı	228
Manşet sayısı	57
Haberlerdeki toplam kelime sayısı	42.603
Kullanılan fotoğraf sayısı	41
Haber metinlerinde geçen Makarios kelimesi	112



Haber metinlerinde geçen “Dr. Fazıl Küçük” kelimesi	5
Haber metinlerinde geçen “Türk Mücahitler” kelimesi	7
Haber metinlerinde geçen “Rauf Denктаş” kelimesi	3
Haber metinlerinde geçen “Rum Çeteciler” kelimesi	8
Haber metinlerinde geçen “Yunan Sürüleri” kelimesi	2
Haber metinlerinde geçen “Türk Cemaati” kelimesi	12
Haber metinlerinde geçen “Yunan-Yunanistan” kelimeleri	184

### Sonuç

Kıbrıs sorunun önemli bir dönemecini oluşturan 1964 Johnson Mektubu bugün de yakın tarih araştırmacılarının ilgisini çekmekte ve mektup üzerindeki tartışmalar devam etmektedir. Johnson Mektubu Türkiye’de ABD’ye yönelik algıları değiştirdiği kadar Kıbrıs sorununun seyrini de değiştirmiştir. Bu süreçte incelenen Hürriyet Gazetesi dönemin atmosferini yansıtmaması ve kamuoyu algısını etkiler tarzındaki haberciliği ile hem yakın tarihin önemli bir safhasını oluşturan Kıbrıs sorunu hakkında, hem de Türk basınının milli meseleler karşısında takındığı tutumla ilgili önemli veriler sunmaktadır.

Kıbrıs haberleri Mayıs 1964’te manşetten verilmekte ve haber metinleri ana sayfada fotoğraflarla desteklenmektedir. Bu süreçte Hürriyet’teki izlek, dinamik ve heyecanlı bir habercilik üslubuyla, kesin bir yargı oluşturmaktan Ada’daki mezalime dikkat çekmek, hükümetin uluslararası girişimlerini ve diplomatik çabalarını derleyerek duyurmak, Kıbrıslı Rumların örgütlülüğünü ve silahlanmasını vurgulayarak Kıbrıslı Türklerin yaşadığı güvenliksiz ortama dikkat çekmek olarak özetlenebilir. Özellikle Makarios’la ilgili haberlerin yanında Dr. Fazıl Küçük’ün adının geçtiği haberlerin neredeyse yok denecek kadar azlığı bunun en büyük göstergesidir.

“Yunanistan’da Mağarada Yaşayan Türkler” yazı dizisi Hürriyet’in milliyetçi bakış açısını kavramak açısından özel bir yere sahiptir. Bu yazı dizisinin en can alıcı noktası da Lozan’dan bu yana Türkiye’deki hiç bir Rum’un herhangi bir baskıya maruz kalmadığının özellikle belirtilmesidir. Yazı dizisi bu yönüyle Hürriyet’teki milliyetçi söylemi en net şekilde yansıtan bir metindir.

Hürriyet bu dönemde Kıbrıs'ta yaşanan gerilimli ve çatışmalı atmosferi haber metinlerinde tek taraflı olarak ele almıştır. Gazete haberlerinde karşılıklı çatışma ya da öldürülen Rumlara dair hiç bir haber yer almamış, Makarios önderliğindeki Rumların örgütsüz, silahsız ve mazlum Türkleri katlettiği düşüncesi yaratılmaya çalışılmıştır. O dönemde Türklerin Ada'da Rumlar kadar örgütlü ve teçhizat sahibi olmamaları bir yana Kıbrıs meselesinin önemli bir aktörü olan Mücahitlere bile sadece iki metinde birer cümle ile yer verilmiştir.

Kıbrıs Türklerinin içinde bulunduğu durumla ilgili başta Türkiye olmak üzere uluslararası güçlere yüklenen misyon Hürriyet Gazetesi incelemesinde açıkça görülebilir. Sürekli diplomatik ataklar yapan ve Kıbrıs konusunu ana gündemine alan İnönü hükümetinin her adımı gazete sayfalarına taşınırken Birleşmiş Milletler Barış Gücünün Ada'daki katliam ve baskıları durdurmak konusunda yetersiz olduğu görüşü hâkimdir.

Johnson Mektubundan önce Kıbrıslı Türkler hakkında haber bazında devam eden ve Rumların baskılarına değinen habercilik, mektubun gelmesiyle birlikte İnönü Hükümeti'nin desteklenmesine evrilmiştir.

Bu süreçte Türk hükümetine yönelik eleştirel bir üslup kullanılmamış, kamuoyu tepkileri gazete sayfalarına yansıtılmamış ve dönemin başbakanı İsmet İnönü'yü destekleyici bir tutum takınılmıştır. Gazete haberleri bütünlüklü bir bakış açısıyla incelendiğinde bu zor ve diplomatik açıdan akılcı manevralar gerektiren sürecin İsmet İnönü gibi deneyimli bir devlet adamı sayesinde aşılabileceği fikri hâkimdir. ABD, İngiltere ve Fransa ziyaretlerinin, Kıbrıs sorununa bir hal çaresi bulunmamış olsa da, İsmet İnönü'nün çabaları ile uluslararası boyutta haklılığımızı ispat ettiğimiz ve Kıbrıslı Türklerin korunmasına yönelik en akılcı yoldan çözümlerin arandığı diplomatik girişimler olarak yansıtılması, Hürriyet'in o günlerde Kıbrıs meselesi özelindeki yayın politikasının özünü oluşturmaktadır.

Johnson Mektubu'nun gelişiyile birlikte gazetede "kişi kanaatlerini bildiren" yazılar da yer almaya başlamış ve İnönü'nün yurtdışı gezisinin ayrıntıları Metin Toker, Faruk Fenik gibi gazetecilerin ağzından özel yazı dizileri aracılığıyla aktarılmıştır. İsmet İnönü'nün çabalarının takdir edilerek anlatıldığı gazetede Faruk Fenik'in yazıları aykırılığı ile dikkat çeker. Bu yazılar gerek üslup, gerekse hâkim yayın politikasının dışındaki bir görüşün

gazetede kendine yer bulabilmesi yönüyle ayrıca incelenmeye değer niteliktedir.

Araştırmaya dahil olan dönemde Hürriyet, dönemin Türk hükümetini destekleyici bir tutum takınmış ve milliyetçi bir yayın politikası izlemiştir. Gazetenin bu anlamda Kıbrıs'ı temel alarak milliyetçi söylemi yükselttiği ve ulaştığı yüksek tiraj ile kamuoyu düşüncelerini etkilediği kabul edilebilir.

Dinamik ve sürükleyici habercilik tarzı, bu çalışmaya konu olan iki ay boyunca toplam 44.623 kelime ile manşetinden Kıbrıs sorununu indirmemesi ile Hürriyet Gazetesi, Johnson sürecini inceleyen tüm araştırmacılar için değerli bir arşiv niteliğindedir. Cüneyt Arcayürek'in 1966 yılında Johnson mektubunu Hürriyet'te manşetten açıklaması da gazetenin bu olay özelindeki ayrıcalıklı konumunu pekiştirmektedir.

### Kaynakça

- ARMAOĞLU, Fahir (1999) 19. Yüzyıl Siyasi Tarihi (1789-1914), Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayınları
- ARMAOĞLU, Fahir (1983) 20. Yüzyıl Siyasi Tarihi, Ankara, Türkiye İş Bankası Yayınları
- BAĞCI, Hüseyin (1990) Demokrat Parti Dönemi Dış Politikası, Ankara, İmge yayınevi
- Braudel F. Akdeniz ve Akdeniz Dünyası Cilt 2 (1990), Çeviren: M. Ali Kılıçbay, İstanbul, Eren Yayıncılık
- Çay, Abdulhaluk (1989) Kıbrıs'ta Kanlı Noel-1963, Ankara Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü,
- DEBEŞ, Taçgey (1993), Sir Ronald Storrs'un Anıları, KKTC, Mez-Koop Bank Kültür Yayınları
- FIRAT, Yemek (2001), 1945-1960 Yunanistan'la İlişkiler," Türk Dış Politikası: Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar, Ed. Baskın Oran, İstanbul, İletişim Yayınları
- GAZİOĞLU Ahmet (1996), İngiliz Yönetiminde Kıbrıs II (1878-1952) Enosis Çemberinde Türkler, İstanbul, Kıbrıs Araştırma ve Yayın Merkezi
- GÜREL, Şükrü Sina (1984) Kıbrıs Tarihi 1878-1960, Ankara
- HÜLAGÜ, Metin, Türkiye Yunanistan İlişkilerinde Kıbrıs, [http://www.metinhulagu.com/images/dosyalar/2012022920708\\_0.pdf](http://www.metinhulagu.com/images/dosyalar/2012022920708_0.pdf) (e.t.19.05.2013)
- KALELIOĞLU, Oğuz (Mayıs 2008) Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi S 41
- KESER, Ulvi, ve AKGÜN Serdal, (2015) "Stratejik Güvenlik Bağlamında Doğu Akdeniz ve Kıbrıs Adasının Stratejik Pozisyonu Üzerine Bir Değerlendirme", Lefkoşa, Kıbrıs-Akdeniz Stratejik Araştırmalar Merkezi Yayınları,
- Kıbrıs'ta İlk Türk Konsolosluğu: <http://nicosia.emb.mfa.gov.tr/MissionChiefHistory.aspx>
- OBELİNG, Pierre (1987) Bella Pais'e Giden Yol, Çeviren: Mehmet Doğan, Ankara
- ORAN, Baskın (2002), Türk Dış politikası, İstanbul, İletişim Yayınları
- TOPUZ, Hıfzı (1973), Türk Basın Tarihi 100 Soruda, İstanbul, Gerçek Yayınevi
- SARINAY, Yusuf (2000), Osmanlı İdaresinde Kıbrıs-Arazi Dağılımı ve Türk Vakıfları, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel müdürlüğü, Osmanlı Arşivleri Daire Başkanlığı, Yayın No: 43
- Şahin, Haluk (1987) Gece Gelen Mektup, İstanbul, Cep/Belgesel
- ŞENER, Bülent (2013) Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi, sayı: 205, İstanbul, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı
- TBMM Tutanak Dergisi c:32 3 Eylül 1964, D.1, B.130



## İki Sistemli Kuram Olarak Sosyalist Feminizm

Received/Geliş: 22/04/2017

Özlem ÖZDEMİR\*

Accepted/Kabul: 21/11/2017

### Öz

Çalışmada, sosyalist feminizmin ‘ataerkil kapitalizm’ bağlamında tarihsel gelişimi ele alınarak incelenmiştir. Tarihsel analizi ile diğer akımlardan ayrılan sosyalist feminizm, kadının toplumsal konumunu Marksist kuramın kapitalizm eleştirisi ve radikal feminizmin ataerkil yapıya bakış açısı üzerinden açıklamaktadır. Her iki kuramı birbiriyle bağlantılı bir şekilde bir bütün olarak ele alan sosyalist feministler, ataerkilliğin kaynağı olarak kapitalizmle birlikte erilliğin kadın emeğini kontrol etmesini ve sömürmesini görmektedirler. Bu nedenle kuram kadının ikincil konumuna sınıf temelli bir açıklama getirmektedir. Kapitalizmin hem üretimine (*emeği ve emek gücüne katılacak yeni işçiler dünyaya getirecek doğurganlık özellikleriyle*) hem de yeniden üretimine (*dışılık rolleriyle sistemin ürettiği metaları aile fertleri için satın alarak*) katkı sağladıkları için kadınlar, sistemin merkezine yerleştirilmişlerdir. Kadının ikincil konumunun olduğu bu sürecin açıklanması, çalışmanın feminizm açısından önemini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyalist Feminizm, Ataerkil Kapitalizm, Emek

---

\* Dr., İçişleri Bakanlığı, Ankara, ozbah2002@yahoo.com, Orcid ID: 0000-0003-3144-4651

## Socialist Feminism As a Dual - Systems Theory

### Abstract

In this article, socialist feminism is evaluated historically in the context of patriarchal capitalism. Socialist feminism, which is differentiated from the other movements with its historical analysis, is explained the position of woman from the perspective of capitalism critique of Marxist theory and the view of radical feminism to patriarchy. Socialist feminists that handle the both theories in a unified and interconnected context, they see the root of patriarchy as the control of men over the labour of women with the rise of capitalism. Therefore, the theory explained the second position of woman as class basis. Women do not only contribute the production of (*with her labour force and her reproductive feature that breeds new labour force*) capitalism but also contribute the reproduction (*buying commodity for her family member with her femininity role*) of it. Explanation of the second position of woman in his process reveals the importance of the article from feminist perspective.

**Key Words:** Socialist Feminism, Patriarchal Capitalism, Labour

## Giriş

Genel olarak feminizm, kadınların erkeklerle aynı siyasi, yasal ve ekonomik haklara ve olanaklara sahip olması gerektiğini savunan görüş olarak tanımlanmaktadır (Millet, 1985; Oxford, 1993: 233; Bryson, 2003: 1). Bu açıdan feminist kuramcılar, cinsiyetler arasındaki eşitsizliğin doğal görünümünü reddetmekte ve kadınların hayatını olumsuz yönde etkileyen koşulları sorgulamaktadırlar (Jackson ve Jones, 1998: 6; Delmar, 2001: 5). Sosyalist feminizm, bu koşulları tarihsel olarak ele alması bakımından diğer feminist akımlardan ayrılmakta ve konuya eşitsizliklerin kaynağı olarak gördüğü “ataerkil kapitalist” sistemi eleştirmekle başlamaktadır. Sosyalist feminizm ataerkil kapitalizmi eleştirirken Marksist kuramdan ve radikal feminizmin görüşlerinden faydalanmaktadır.

Ancak Hartmann ve Mitchell gibi iki sistemli kuramını (dual-systems theory) savunan sosyalist feministler toplumsal cinsiyet eşitsizliğini açıklamak için ataerkil yapı ve kapitalizmin ayrı ayrı ele alınması gerektiğini belirtmektedirler. Hartmann (1979: 206), ailenin reisi olan erkek hem kadının hem de çocuğun emeğini kontrol etmeyi öğrendiği zaman ataerkil yapının kapitalizm öncesi oluştuğunu ve zamanla hiyerarşik bir yapı kazandığını belirtmektedir. Yazara göre erkeğin kadının emeğini kontrol etmesinin sorun olarak ortaya çıkması iki şekilde olmuştur. İlki, devletin gelişmesiyle birlikte ayrılan özel ve kamusal alan, ikincisi, ekonomik sistemin geliştirdiği geniş çaplı üretim. Erkeğin doğrudan kontrol ettiği kadın emeği, devletin kurumlarının kurulması ve emeğinin ücretli olmasından sonra dolaylı olarak kontrol edilmiştir.

İkili sistem kuramını savunan diğer sosyalist feminist Mitchell (1975) ise ataerkil yapının evrensel ve ideolojik olduğunu ileri sürmektedir. Konuya psikolojik yönden yaklaşan yazar, toplumsal cinsiyet kavramını iki sistemde ayrı ayrı ele almaktadır. Yazara göre, toplumsal cinsiyet kavramı kapitalist ilişkiler tarafından düzenlenen ekonomik düzeyde ve ataerkil hukukun bilinçaltı seviyesinde ayrı ayrı ele alınmalıdır. Üretim, yeniden üretim, cinsellik ve toplumsallaştırma gibi sosyal yapılar kadınların hayatını baskı altına almakta ve biyolojik zayıflıklarının üstünde inşa edilmektedir. Bütün bu sosyal yapılar kadınların bilinçaltını etkileyerek kadınlık ideolojisini yerleştirirler. Bu ideoloji tarihsel olarak devam eder ve zamanla doğallaştırılarak kültürel bir anlam kazanır.



Ancak Einsenstein ve Young gibi sosyalist feministler iki sistemli kurama karşı çıkararak, kadının ikincil konumunu ataerkil yapı ve kapitalizmi birlikte ele alarak değerlendirmektedirler. Young (1986) kapitalist sistemin temelinde ataerkil olduğu için kadınların baskı altında olduğunu ve bugüne kadar böyle devam ettiğini belirtmektedir. Bu nedenle kadınların emeği marjinalleştirilmiş ve değersizleştirilmiştir. Kapitalist ataerkil yapı içinde kadın, bir tarafta sınıf temelli sömürülürken diğer tarafta ataerkil yapı tarafından baskı altında tutulmaktadır. Bu nedenle sosyalist feminizme göre ataerkil yapı ve kapitalizm ne birbirinden ayrı ne de birbirinden farklı sistemlerdir. İkisi de birbirini karşılıklı olarak tamamlamaktadırlar. Bu sistemde kadınların emeği ev içinde, ücretli işçi ve tüketici olarak kapitalist sınıf ilişkilerinin ekonomik gerçekliği tarafından sömürülmektedir (Einsenstein, 1979: 22-23). Sosyalist feministlere göre kadınlar üretim, yeniden üretim ve tüketime üç şekilde katılmaktadırlar. İlki, kadınlar ücretiz emek karşılığı ev içi işlerle meşgul olurlar ve kapitalist sistemin ihtiyacı olan yeni işçiler doğurarak yeniden üretime katkı sağlarlar. İkincisi, emek güçleriyle kapitalist sistem için çalışarak metaların üretimine katılırlar. Üçüncüsü ise, kitle iletişim araçları aracılığıyla, kadınlar, hem kendileri için hem de aile üyeleri için metaları satın alma yoluyla tüketime katılmaktadırlar (Einsenstein, 1979: 169; Borakas, 1994: 138).

Sosyalist feminizmin etkilendiği radikal feminizm ise kadınlar üzerindeki tahakkümün ana kaynağı olarak ataerkil yapıyı görmektedir. Erkeğin kadın üzerindeki hâkimiyeti anlamına gelen ataerkil yapıda, cinsiyetler arasındaki ilişki güce dayanmakta ve sonra da politik zemine oturmaktadır. Bu güç erkeğin kadın üzerindeki hâkimiyetini tüm alanlarda göstermekte, zamanla doğallaşmakta ve sonrada devletin tüm resmi kurumlarında pekişmektedir (Millet, 1985). Çünkü tarihsel olarak inşa edilen dişilik ve erkeklik, kadın ve erkek olarak adlandırılan biyolojik durumdan oldukça farklıdır. Ataerkil yapı içerisinde inşa edilen dişilik ve erkeklik rolleri, kadın ve erkek arasındaki ilişkinin eşitsiz olmasının başlıca nedeni olmaktadır (Beauvoir, 1940; Jackson, 1998a: 132). Bu nedenle erkek egemen dünyada, kadın üzerinde kurulan tahakkümün tarihsel kökenlerine inmek gerekmektedir (Pelizzon, 2009: 23). Bu tarihsel süreçte mülkiyeti elinde bulunduran erkek 'erillik' anlamıyla, gücü ve iktidarı ele geçirmiş ve pasif, bağımlı, güçsüz ve duygusal olan 'dişilik' anlamını da kadına yüklemiştir. Böylece sosyalist feministlerin de üzerinde durduğu erillik ve dişilik anlamları, kapitalizmin

burjuva erkeğinin çıkarlarına hizmet etmek amacıyla geliştirilmiştir (Fiske, 1996: 120).

Kısacası, sosyalist feminizm kadının konumunu açıklamak için sadece cinsiyet üzerine odaklanmaz, kadınların sınıfsal ve ekonomik koşullarını da çözümlenmelerine dâhil etmeye çabalar. Bu nedenle ataerkil kapitalist yapı içinde kadının baskı altında olmasını ve sömürülmesini emeğin toplumsal cinsiyet açısından bölünmesiyle açıklamaktadır (Van Zoonen, 2002: 479; Young, 1986). Kapitalist dünya ekonomisinde kadın üzerindeki tahakküm çeşitlerinin dereceleri ancak kadının daha önceki dönemlerdeki toplumsal konumu ile karşılaştırılarak ölçülebilir (Pelizzon, 2009: 33). Bu açıdan araştırma, toplumsal cinsiyet rolünün doğuştan değil, tarihsel, sınıfsal ve toplumsal olarak nasıl üretildiği konusunda dikkate değer bilgiler sunmaktadır.

### **Sosyalist Feminizmin Ataerkil Kapitalizme Eleştirisi**

Sosyalist feminizm, 1960'lı yılların sonunda 1970'li yılların başlarında kadınların ikincil konumunun tek bir sistemle açıklanmayacak kadar kapsamlı olduğunu öne sürmesiyle ortaya çıkmıştır. Eleştirisinin köklerini Marksist yaklaşımda ve radikal feminizmin eleştirisinde bulmuştur. Sosyalist feminizm kadınların ezilmişliğini kapitalist sistemin gelişmesine paralel olarak açıklamaktadır. Kapitalist sistem tarafından üretilen toplumsal cinsiyette kadın, erkeğe göre konumlandırılmış ve ikincil konuma indirgenmiştir (Pelizzon, 2009: 33). Bu süreçte kadına bakıp büyütme, evcillik, bağımlı, duyarlılık ve korunma gereksinimi gibi doğal anlamlar yüklenerek dişilik ideolojisi benimsetilmiştir. Erkek ise tam tersi zıt bir konumda yer alarak koruyan, güçlü olan, hakkını arayan, bağımsız ve kamusal olan anlamında üretilmiştir. Böylece kadına yüklenen dişilik ve erkeğe yüklenen erillik anlamları doğal değil, tarihsel bir süreci ifade etmektedir (Fiske, 1996: 120). Bu tarihsel süreçte kadın, erkek tarafından baskı altında tutulan, onun buyruklarına göre şekillenen ve onun belirlediği sınırların içinde yaşayan bir nesneye dönüştürülmüştür (Berger, 1972: 40-47).

Kadın erkek ilişkileri, feodalizmden kapitalizme geçiş sürecinde bireysel mülkiyet haklarının gelişimine paralel olarak etkilenmiştir (Murray, 2005: 68). Kapitalizm öncesi toplumlarda kadın, erkek ve çocuklar evde ve ev dışında birlikte çalışır sadece kendi ihtiyaçlarını gidermek için ürünler üretirlerdi. Kendiliğinden işbölümünün olduğu bu dönemde sınıfsız bir toplum yapısı vardı (Engels, 1967: 151-152; Einsenstein, 1979: 30; Karataş,

1989: 27; TİSK, 2002: 17). Kapitalist sistemin gelişme sürecinde, kadının ev içine hapsedilerek ev içi işleri ve çocuk bakımını üstlenmesi, erkeğin ise ücretli işe girmesi yeni iktidar ilişkilerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Ücret karşılığında elde edilen ekonomik güç, erkeği aile reisi konumunu getirmiş ve kadın üzerinde otorite sahibi olmasına neden olmuştur. Ev içinde emeği gözükmeyen kadın, otoriteye boyun eğmiş ve kamusal alandan uzaklaştırılmıştır (Einsenstein, 1979: 30; İmançer, 2002: 155). Bütün bu gelişmeler aşamasında oluşan toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl ortaya çıktığını anlayabilmek için öncelikle kapitalist sistemin gelişme sürecine bir göz atmak gerekmektedir.

Toplumsal bir sistem olan kapitalizm (Wallerstein, 2012: 15), köklerini sanayileşmeden çok önce oluşturmuşsa da asıl onu ortaya çıkaran güç sanayi devrimi olmuştur (Marks'tan aktaran Giddens, 2001: 34). Özel teşebbüs olarak da adlandırılan kapitalizm, genel olarak üretime koşulan araç, alet, yapı ve sermayenin özel ya da kişisel mülkiyet konusu olduğu bir sistemdir. Marks'a göre kapitalizm, üretim araçlarının (üretim güçleri) toplumda ayrı bir sınıf meydana getiren kapitalistlerin mülkiyetinde bulunduğu bir üretim biçimidir (Dobb, 1965: 8). Bu üretim biçiminde, halkın çok büyük çoğunluğu üretim tarzını güçlendirmek ve sürdürmek için gerekli hâsılayı üretmek amacıyla yoğun çaba gösterirken küçük bir azınlık bu üretime el koymaktadır (Hunt, 2005: 28-29).

Kapitalist sistem uzun bir sürecin sonucunda oluşmuştur. Kimi yazarlar için bu süreç ticaretle uğraşan burjuvazinin yükselişi, ulusların ve ardından modern devletlerin oluşumu, dünya çapında ticaretin gelişimi, üretimi ve ulaşımı geliştiren teknolojiler (Beaud, 2001: 13) üzerinden açıklarken; diğerleri feodal sistemin çöküşü (Dobb, 1965: 26; Fülberth, 2008: 86) ya da uluslararası ticaret ve sermaye ilişkisi (Wallerstein, 2012) üzerinden açıklamaktadır. Aslında bütün bu gelişmeler kapitalist sistemin gelişmesine zemin hazırlayan etkenler olmaktadır. Kapitalist sistemin gelişmesiyle birlikte kadının ve erkeğin toplumsal konumunu da değiştirecek olan sosyal, ekonomik ve siyasal alanda bir takım değişiklikler olmuştur. Özellikle şehirler bu değişikliklerin yaşandığı yerler olarak da son derece önemlidir.

Kapitalist sanayinin gelişmesiyle birlikte gelişip büyüyen ve kalabalıklaşan şehirler toplumsal cinsiyetin oluşmasına zemin hazırlayan başlıca alanlar olmuştur. Bunun en büyük sebebi 1700'lü yıllarda Doğu-Batı ticaretinin yünlü kumaş isteklerine karşı dokumacılığın Avrupa'nın en hızlı

gelişen sanayi dalı olmasıydı. Bu yıllarda toprağı ekmektense sürü beslemek daha karlı olduğundan büyük toprak sahipleri, topraklarında tahıl yetiştirmek yerine sürü beslemeye başladılar Büyük toprak sahipleri, ‘çitleme hareketi’ ile tarlalarını otlağa dönüştürerek, birkaç çobanla işi yürütüp geri kalan serfleri topraklarından çıkarmaya başladı. Topraksız kalan serfler kentlere göç ederek işçi sınıfına katıldılar (Şenel, 1999: 280; Fülberth, 2008: 128). Şehirlerde kurulan fabrikalar da kadın, çocuk ve erkek işçilerin ücretli çalıştıkları mekânlar haline gelmiştir. Aslında makine başındaki emek, eğirmede de dokumada da, aslında kopan iplikleri bağlamaktan başka bir şey değildi önceleri (Engels, 1967). Bu nedenle iplik fabrikalarında eğirme makinelerinin başında ucuz işgücü olan kadınlar ve kızlar bulunmaktaydı. Çıkrık makinelerinin başında yetişkin bir erkek bulunmaktaydı. Dokuma tezgahlarının başında çoğunlukla 15-20 yaşlarında ve daha yaşlı, ama seyrek olarak yirmi bir yaşını aşındaya kadar işbaşında kalan kadınlar çalışmaktaydı (Marx, Engels, Lenin, 2002; Marks, Engels, 2003). Teknolojinin gelişmesiyle sanayileşen iplik eğirme makinesini çalıştıracak erkek gücüne olan talep kadınların fabrikalardan uzaklaştırılmalarına neden oldu. Ancak iplik eğirme makinesi o kadar geliştirildi ki erkek gücüne bile artık ihtiyaç kalmamıştır.

Erkeklerin daha kolay iş bulması açısından, kadınların işgücü gerektiren yüksek ücretli ve itibarlı işlerde çalışması mevzuatla kısıtlandı. Sonuçta kadın işçilerin geliri düşük olduğundan evlenmeye mecbur oluyorlardı (Hartmann, 1979: 215-216; Jackson, 1998b: 18; Pelizzon, 2009: 359). Bu durum, Pernoud’un, “Kadının toplumdaki yeri, burjuvanın toplumdaki yerinin büyümesine ters orantılı bir şekilde daralır” sözüyle özetlenmektedir (aktaran Sevim, 2005: 30; Eisenstein, 1979: 206–210; Jackson, 1998b: 18). Kapitalist sistem kadınları ev işleriyle sınırlı tuttuğu için, kadınlar, toplumsal, siyasal ve sivil hayata katılamamakta ve toplumsal anlamda erkeklerle eşit olmaları mümkün olmamaktadır. Ekmek getiren ve kuralları koyan erkeğe, kadının bağımlı olması kesinlik kazanmıştır. Bu bağımlılık sonucu kadın aşağı bir yaratık olarak görülmüş ve küçümsenmiştir (Engels, 1967: 59; Bebel, 1976: 39; Hartmann, 1979: 216). Diğer taraftan işçi sınıfı erkeği hem iş alanında hem de ev içinde otoritesini sağlamlaştırarak üstünlük elde etmiştir. Sendikalar ise erkek işçiye aile geçim ücreti ödenmesi konusunda mücadeleler vererek erkek egemenliğini pekiştirmiş ve cinsiyete dayalı ayrımcılığın oluşmasına zemin hazırlamışlardır (Sancar, 2011: 51-52).

Böylece erkek hem kamusal alanı hem de özel alanı kontrol eder hale gelmiştir.

Sosyalist feminizm kapitalist sistemde kadının ücretli iş olgusuyla ilişkisini hem ücretli hem de ücretsiz emek olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Kadını, ücretli iş olgusu dışında, genelde tüketici olarak ve ev işlerinde işinin ücreti ödenmeyen işçi olarak tanımlar (Vogel, 2003: 48-49). Kapitalist sistemde tıpkı işçinin kendi emeğinin ürünlerinden kopması gibi, kadın da kendi bedeninden kopmaktadır. Kadınların kendi bedenleri üzerinde denetim sahibi değildir. Diyet, güzelleşme, estetik gibi, başkası (erkek) için yapılan faaliyetleri, kendisi için yaptığını söylese de, bedenini, başkaları için bir nesne olarak görmektedir. Annelik de cinsellik gibi, kadınlar için yabancılaştırıcı bir deneyim olabilir. Kendisinin karar veremediği –çocuk sayısı ve doğum zamanı- durumlar onu kendi doğurganlığının ürününe yabancılaştırabiliyor (Çakır, 2008: 194).

Sosyalist feminizme büyük katkısı olan Engels'e (1967: 78, 147) göre kadınlar ancak erkelerle gerçek bir toplumsal eşitlik kurdukları ve eşit haklara sahip oldukları zaman özgürleşebileceklerdir. Bunun içinde bütün kadınların toplumsal üretime katılması, karı-koca aile yapısının ortadan kaldırılması ve ev işlerinin kamusal sanayiye dönüştürülerek kadını çok önemsiz bir ölçüde uğraştırması gerekmektedir. 'Kadın ve Sosyalizm' adlı kitabında August Bebel (1976), Engels ile aynı düşünceleri paylaşarak, kadınların ezilmişliği ve sömürülmesini sınıf temelli açıklamaktadır. Sosyalist bir devlet yapısıyla ve çocuk bakımının toplumsallaşmasıyla kadınların bağımsızlaşacağını savunmaktadır. Kadınların katılımı olmadan sosyalist devrimin ve cinsiyetler arasında tam bir eşitliğin olamayacağını belirtmiştir. Engels'den farklı olarak, ücretli çalışan kadınların hem kadın olarak hem de çalışan olarak baskı altında olduklarını vurgulamıştır. Yazara göre; rekabetçi kapitalist sistem tarafından erkelerden daha az ücretle çalışan kadınlar, ev içinde de sürekli didinip durmaktadır. Evlilik adeta kadınları köleleştirmiştir. Cinsel ahlak da kadınlar üzerinde baskı oluşturmaktadır. Bu sorunları çözmek ve topluma katkı sağlamak için bütün kadınlar sınıf farkı olmadan oy kullanmalı, eğitilmeli ve toplumun her alanında tıpkı erkekler gibi yer almalıdırlar.

Sosyalist feministler de tıpkı Bebel (1976) gibi çalışan kadının emeği tıpkı ev içinde olduğu gibi sömürüldüğünden bahsetmektedir. Kapitalizmin yükselişi ile birlikte eski ataerkil kurumlar yerini yeni ataerkil kurumlara bırakarak emeğin sömürüldüğü serbest pazar ekonomisi yaratmıştır. Bu

ekonomi içinde gelişen iş bölümünde erkeklere yüksek ücret ödenirken kadınlara az ücret ödenerek cinsiyetçi ayrımın temelleri atılmıştır. Düşük ücretle çalışan kadınların geçinmek için evlenmek zorunda kalmaları onları erkeklere muhtaç duruma düşürmüştür. Kapitalizm öncesi anne rolünde olan kadınlar, kapitalizm sonrası hem anne hem de ev hanımı rolünü üstlenmiştir. Böylece ev içi kadın emeği üretken olmayan ve değersiz olarak kabul edilmiştir (Jackson, 1998b: 18; Eisenstein, 1979: 30). Erkek egemenliğini pekiştiren bu durum kapitalizm ve ataerkil yapının etkileşimi sonucu ortaya çıkmıştır (Hartmann, 1979, 207-210).

Bu tarihsel süreçte sosyalist feminizm, kadınların ikincil konumunu, kapitalizm ve erkek egemenliği üzerinden yola çıkarak ele almaktadırlar (Jackson, 1998b:16). Toplumsal cinsiyet kapitalizmin dinamikleri tarafından üretilmiştir. Kadını tahakküm altına alarak ucuz iş gücüne çevirmeksizin kapitalizm ne asıl hedefi olan kâr etme olanaklarını gerçekleştirebilirdi ne de sistem bütünlüğünü koruyabilirdi. Akıl ve mantık sahibi birey/erkek hem bir dünya imparatorluğu olarak kapitalizmin hem de erkek üstünlüğü olarak ataerkilliğin gelişimini sağlayan olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü erkeği, vatandaş-erkek yapan ulusal orduların ortaya çıkışının ataerkil gücün kurumsallaşmasında stratejik önemi bulunmaktadır (Sancar, 2011: 48). Kısacası, toplumsal cinsiyet evrensel bir gerçeklik değil, toplumsal bir inşadır. Sorun, erillik ve dişliliğin belli inşalarının tarihsel bağlamlarda nasıl ve niçin ortaya çıktığının, belli inşaların diğerleri üzerinde nasıl ve niçin tahakküm kurduğunun ve egemen inşaların kadın ve erkeklerin yaşanan gerçekliklerine nasıl ilişkilendirildiğinin çözümlenmesidir (Van Zoonen, 2002: 487).

Böylece endüstriyel kapitalizmin ‘fabrika sistemi’, ekonomik, kurumsal, ideolojik ve giderek politik bir ayrım olarak ‘piyasa’ ve ‘hane’nin birbirinden mekân olarak da ayrışmasına ve bu mekânların içinde birbirinden farklı cinsiyet düzenleri oluşmasına yol açmıştır. Kendi aralarında hiyerarşik öncelikler-üstünlükler de içeren bu tür ‘cinsiyetlendirilmiş mekanlar’ın oluşumu modern toplumsallaşmanın özelliği haline gelmiştir. Modern burjuva dünyası, erkek ve kadın dünyalarının ayrılığı-çalışma alanları, psikolojik yönlendirmeler, estetik ve ahlaki ayrımlar, vs.-üzerinde adım adım kurulmuştur (Sancar, 2011: 51-52).

### **Radikal Feminizm ve Ataerkillik**

Radikal feminizmin 'ataerkil' yapıya olan eleştirisi sosyalist feminizm tarafından kabul görmektedir. Radikal feminizmin temelleri 1960'lı yılların sonlarına doğru yaşanan protesto olaylarına dayanmaktadır. Bu dönemde kadınların, insan hakları, savaş karşıtlığı, Avrupa ve Amerika'da yaşanan öğrenci hareketlerinde yaşadıkları deneyimler, onların kadın hakları ile ilgili daha bilinçli olmalarına neden olmuştur. Kadınların karşıt olduğu konu artık ev hanımı ya da cinsel obje olarak algılanmak istememeleri ve tıpkı erkekler gibi tüm karar alma mekanizmalarına katılmak istemeleri idi. Bu dönem damgasını vuran diğer bir önemli olay, ABD'de özgürlük isteyen siyahların eşitlik bağlamında liberal insan hakları düşüncesinden uzaklaşarak, daha radikal ve ayrılıkçı hak arayışlarına kaymaları olmuştur. Eşitlik için nezaketle istenen hakların talep görmediğini anlayan bazı kadınlar da erkeklere karşı protesto gösterileri düzenlemişlerdir (Bryson, 2003: 163-164; Eisenstein, 1979: 16 ).

Siyahların özgürlük ve eşitlik arayışlarında düşüncelerini ortaya koyan radikal feministler ilk kez 1967 yılında ABD'de bir dernek kurmuşlardır (Bryson, 2003: 165). Kendisini kuram olarak gören radikal feminizm, öncelikle kadınların deneyimlerini ve algılarını temel almaktadır. Kadınların ezilmişliğini en önemli sorun olarak görmek ve bunun sonlandırılması için uğraşmaktadır. Kuram, aynı zamanda kadınların özgürlükleri için birlikte mücadele etmeleri gerektiğini savunmaktadır (Bryson, 2003: 163; Firestone, 1979; Stuurman, 1998: 76-78; Millet, 1985). Radikal feminizmde sistemin kendisi cinsiyetçi bir bakış açısına sahiptir ve toplumsal iktidar ataerkil politikalar üzerine kurulmuştur. Radikal feministler toplumsal iktidarın ve egemenlik ilişkilerinin gündelik yaşamda kurulduğu varsayımını ortaya atarak bu konunun önemini vurgulamışlardır (Binark, 1993: 65).

Radikal feminizm, kadının engellenmiş, bastırılmış kimliğinin ortaya çıkarılmasını; kişisel olanın kamusal alana aktarılmasını istemektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, kadının bedeninin, kimliğinin farklı olarak temellendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Radikal feministler "biz farklıyız", "kişisel olan siyasaldır" derken, evrensel olanın erkek olduğunu söyleyen kültürün ortaya çıkması ister. Radikal feminizm "kadınlar farklıdır" derken her kadının birbirinden farklılıklarını vurgulamaktadır. Kadın-erkek eşitsizliğinin köklerini yeniden üretim ilişkilerinde ve özellikle ailede arar.

Üretim biçimi ne olursa olsun, ataerkillik varlığını hep sürdürmüştür (Arat, 2010: 75).

Radikal feministlerin en fazla üzerinde durdukları konu ataerkil yapıdır. Genel olarak ve bütün radikal feministlerin üzerinde birleştiği nokta erkeğin kadın üzerindeki hâkimiyetidir. Ataerkillik, erkekler arasındaki, maddi bir temeli olan ve hiyerarşik olsa da, onların kadınlar üzerinde hakimiyet kurmalarını sağlayacak dayanışma ve karşılıklı bağımlılığı da yaratan ya da kuran, toplumsal ilişkiler dizisidir. Bu yüzden, ataerkilliğin maddi temeli, yalnızca aile içinde çocukların büyütülmesiyle sınırlı olmayıp, fakat aynı zamanda, erkeklerin kadınların işgücünü kontrol edebilecekleri tüm toplumsal yapılara dayanır (Hartmann, 2006). Ancak ataerkil yapının başlangıç noktası ve ataerkil yapıyı etkileyen unsurlar radikal feministleri görüş olarak birbirinden ayırmaktadır. Ancak Hartmann, Mitchell, Brownmiller, Millet, French ve Rich gibi sosyalist feministler ataerkil yapıyı kapitalist sistemden ayrı olarak tek başına ele almaktadırlar. Radikal feminizmin öncülerinden Millet'e (1985) göre, ataerkil yapı sınıf temelli değil daha çok kendi yapısı içinde anlaşılması gerekmektedir. Ataerkil yapının anlaşılması için de cinsiyetler arasındaki iktidar ilişkisine bakmak gerekmektedir. Yazarın dikkat çektiği bir nokta da ataerkil yapının, kadınların gösterdiği dirençle kırılabileceği ve değişebileceğidir. Önemli olan ataerkilliği ortaya çıkarmak ve herkesin görebilmesini sağlamaktır.

French (1985) gibi radikal feministler ataerkilliğin kökenini erkeklerin avcılıkla uğraştığı dönemde başladığını belirtmektedir. Erkeklerin avcılıkla uğraşması onları fiziksel olarak güçlendirirken, ev işi ve çocuk bakımı ile uğraşan kadınlar üzerinde de daha kolay hâkimiyet kurmalarına neden olmuştur. Brownmiller (1977) ise ataerkilliğin kaynağını cinsiyetlerin biyolojik yapılarına bağlamaktadır. Kadınların hamilelik ve emzirme dönemlerinde fiziksel olarak zayıf olmaları, onların erillik tarafından daha kolay kontrol edilmelerini sağlamaktadır. Rich (1977) ise olaya çok farklı bir açıdan bakarak ataerkilliğin kaynağı olarak kültürü görmektedir. Kadının toplumdaki yeri, ayrıcalığı, imkânları ve konumu yetiştirdiği kültüre bağlı olarak değişmektedir.

Millet, Spender ve Daly gibi radikal feministler, kadınların baskı altında olmalarının sebebi, kültürü, dini, dili ve bilgiyi erkeklerin kontrol etmesinde yatmaktadır. Millet'e (1985) göre ataerkil yapı eğitim, edebiyat ve dini yeniden üretmektedir. Spender (1985) 'Man Made Language' adlı



kitabında, kadınların kendi durumlarını bilmesi ve anlaması erkekler tarafından baskı altına alınmıştır demektir. Yazara göre, erkelerin inşa ettiği dil yüzünden kadınların deneyimleri ve görüşleri dışlanmakta ve sadece erkek bakış açısı yansıtılmaktadır. Bu yüzden kadınların kendi dil yapısını ve edebiyatını geliştirmeleri gerekmektedir. Daly ‘Tanrının Ötesinde Baba/Beyond God the Father’ (1973) ve ‘Çevrebilim/Ecology’ (1978) adlı eserlerinde kadın bilincine liderlik edecek yeni bir dil ve yeni bir yazma ve düşünme modu geliştirmiştir. Yazara göre, erkeler isimlendirme gücünü kadınların ellerinden almıştır ve bu nedenle kadınlar dilin aldatmacı yapısı ile mücadele etmelidirler.

Bazı radikal feministler kadının baskı altında olması ve kadınla erkek arasındaki asimetric ilişkinin öncelikle aile kurumunda başladığını savunmaktadırlar. Aile olarak adlandırılan ataerki yapı içinde kadınlar, erkeklere hizmet etmeye, bu hizmeti doğallaştırmaya ve doğallaşan ataerki ideolojinin yeniden üretilmesini sağlamaktadırlar. Ev işleriyle ve eşini memnun etmek için uğraşan kadın, toplumsal karar alma mekanizmalarından uzaklaşmakta ve alanı sadece erkeklere bırakmaktadır. Böylece ataerki yapı öncelikle aile kurumunda başlayıp, daha sonra toplumun geneline yayılmaktadır (Millett, 1985: 33; Giddens, 2001: 116). Mit bu anlamları doğanın bir parçası gibi sunarak tarihsel kökenlerini gizlemekte, evrenselleştirmekte ve adil görünmelerini sağlamaktadır (Fiske, 1996: 120). Bu nedenle Firestone (1979) aşkı, kadınlar üzerindeki baskının temeli olarak görmektedir. Bu yüzden ataerki bir toplumda aşk eşitlik üzerinde temellenmez, sadece kadının ekonomik ve toplumsal bağımlılığını yansıtır demektir.

Görüldüğü gibi radikal feminizmin merkezine yerleştirilen ataerki yapı, yukarıda adı geçen feministler tarafından kökeni bakımından farklı şeklide ve tek başına ele alınmaktadır. Oysa sosyalist feministler ataerki yapı ve kapitalizmi birlikte ele alıp bir bütün olarak ataerki kapitalizm olarak değerlendirmektedirler. Bu nedenle, ataerki yapıyı sınıf temelli açıklamaktadırlar. Ataerki kapitalist sistemin bütünlüğüne ve birbirini tamamladığına inanan Young’a (1986) göre, ataerkillik, erkeğin kadının emeğini kontrol etmesine dayandığı için, üretim sürecinden ayrı olarak değil üretim sürecinin içinde değerlendirilmelidir. Yazar, sınıf ve üretimi kadının baskı altına alınmasının kaynağı olarak görmek ve toplumsal cinsiyet açısından emeğin bölünmesini kapitalizm temelli açıklamaktadır. Kadın

emeği kapitalizm açısından uç Şekilde son derece önemlidir. İlki, kadın emeği kapitalizmin kendini yeniden üretmesi için gerekliliktir. İkincisi, kadınlar, sadece emekleri ile kapitalist sistemin yeniden üretilmesine katkı sağlamaz, aynı zamanda işçiler doğurarak da sisteme katkı sağlarlar (Vogel, 1983). Üçüncüsü ise kapitalist ideolojinin kendini yeniden üretmesi için kadınları sürekli tettime sevk etmesidir. Kadınlar ister ev hanımı ister çalışan olsun, hem ev halkının hem de kendi mutlulukları için gelişen kitle iletişim araçları sayesinde sürekli olarak metalar satın almaya zorlanmaktadırlar. Bu nedenlerden dolayı kadın ataerkil kapitalist sistemin tam merkezine yerleŐmektedir.

### **İki Sistemli Kurama Getirilen Farklı Yaklaşımlar**

Sosyalist feminizm, kadının toplumsal konumunu Marksist kuramın kapitalizm eleştirisi ve radikal feminizmin ataerkil yapıya bakış açısını açıklamaya çalışırken farklı yaklaşımlar ortaya konmuştur. Bu tartıŐmaların odağında ise kadının görünmeyen ‘ev emeği’ yatmaktadır. İki sistemli kuramda, kadınların ev emeği hem kapitalizm hem de ataerkil yapı açısından incelenmiştir. Bazı yazarlar her iki yapının birbirini bütnlediğini iddia ederken diğerleri aralarında çeliŐkiler olduğunu belirtmektedir. Ancak, kuramın temel görüşü kapitalizm ve ataerkil yapının kadının emeğini kendine yarar sağlayacak Şekilde smrmesidir.

İki sistemli kuramın önde gelen isimlerinden Heidi Hartmann (1992: 143-155), yazılarında kadın emeği üzerindeki erkek kontrolüne geniş yer vermiştir. Yazara göre, erkekler kadınların geçimlerini sağlayacak işlerden uzaklaŐtırarak ve cinselliklerini kısıtlayarak kontrol etmektedirler. Bu durum iki Şekilde olmaktadır. İlki, tek eŐli evlilik ve sonrasında ocuk doğurma kadınları erkeklere bağımlı hale getirmektedir. İkincisi ise, ev içinde sömürülen kadın emeğidir. Engels (1967: 70) bu durumu Şu Şekilde anlatmaktadır; “Modern karı-koca ailesi, açık ya da gizli, kadının evrensel köleliği üzerine kurulmuştur; günümüzde aile içinde, erkek, burjuvadır, kadın, proletarya rolünü oynar”. Yazar, kadının ev dışı emeğinin sömürülmesine de yer vererek, kapitalist sistem içerisindeki iş gücü piyasasının cinsiyete dayalı olmasından dolayı çalışan kadınların erkeklere maddi olarak bağımlı olduğundan bahsetmiştir. Savran (2011), Hartmann’ın kapitalizm ve ataerkillik arasındaki ilişkiyi kurduğunu belirtmektedir. Hartmann göre, kapitalizm ile ataerkillik arasında mantıksal bir bağlantı yoktur. Kapitalizmin ataerkillik üzerinde yükselmesi her iki sistem açısından da mantıksal bir

gereklilik taşımaz. Bu eklemleme tarihseldir. Bu nedenle ataerkillik ile kapitalizm birbirini besleyebilir ya da birbiriyle çelişebilir.

Hartmann (2006), kadın sorununa ilişkin Marksist analizin üç temel biçimini ortaya koyar. Bu analizlerin hepsi kadına uygulanan baskıyı üretimle bağlantılı olarak ele alır. İlk olarak, Marx, Engels, Kautsky ve Lenin gibi ilk Marksistler, kapitalizmin tüm kadınları ücretli işgücü içine çekmekte ve bu sürecin, cinsiyete dayalı iş bölümünü yıkmakta olduğunu düşündüler. İkincisi, çağdaş Marksistler, kadınları kapitalizmdeki günlük yaşamın analizi içine aldılar ve günlük pratiklerin tüm unsurları kapitalist sistemi yeniden üretir şekilde gördüler. Üçüncü olarak, Marksist feministler ev işi ve onun sermayeyle olan ilişkisi üzerine durmuşlardır ve bunlardan bazıları da, ev işi emeğin artı değer ürettiğini ve ev kadınlarının doğrudan kapitalistler için çalıştıklarını öne sürmüşlerdir.

İlk Marksistler kadınların kurtuluşunun onların erkekler gibi işgücüne katılmalarını ve erkeklerle birlikte kapitalizme karşı verilecek devrimci mücadeleye katılmalarının gerektiğini belirtirler. Sermaye ve özel mülkiyet kadınların baskı altında olmalarının nedeni olduğunu öne sürerler. Ancak, ilk Marksistler, kadınların, kadın olarak, nasıl ve neden baskı altında oldukları sorununa feminizm açısından bakmadılar. Onlara göre, patriarkal ilişkiler kapitalizmle birlikte yaşamayı ve güç kazanarak büyümeyi sürdürmektedir (Hartmann 2006).

Hartmann'a (2006) göre, İkinci Marksist yaklaşımı en iyi örnekleyen Eli Zaretsky'dir. Zaretsky'a göre cinsiyetçiliği kapitalizm yaratmamıştır sadece biçim vermiştir. Yazar, kapitalist sistemin cinslerin farklı deneyimleri üzerinde odaklanır. Kapitalizm tüm kadınları erkeklerle eşit biçimde işgücü içine çekmemiştir. Kapitalist sistem kadınları ücretli işgücünden uzaklaştırır. Kadınlar eve hapsedilerek ücretli işçilerin (biyolojik) yeniden üretimini sağlarlar. Bu durumda kadınlar erkekler için değil, sermaye için çalışır hale gelirler. Yazara göre, kadınların kendilerinin de işçi sınıfının bir parçası olduklarını ve kapitalizmin sorunlarının kökeninde yer aldığını kabul etmelidirler. Böylece, kadın ve erkekler birlikte sermaye tarafından bölünmüş özel ve kamusal alanlarını yeniden birleştirerek insani bir sosyalizmin yaratılması için birlikte mücadele etmelidirler.

Delphy "Baş Düşman" (2016: 92) adlı yayınında, mevcut tüm toplumlar çocuk bakımı ve ev işlerinde kadınların karşılıksız emeğine dayandığından bahsetmektedir. Ancak, bu emeğin bir karşılığı yoktur,

değersizdir sadece bir bağış gibi görülür. Bu emeğin karşılıksız oluşu, kadınlarla erkekler arasındaki üretim ilişkisinden kaynaklanmaktadır aslında. Kadının temel ezilmişliği burada başlamaktadır. Kadınların ev içi üretimlerinin değişim değeri mevcuttur ve sermaye piyasasından dışlananın kadınların üretimleri değil; kadınlardır. Aile bir üretim birimidir. Bu üretim biriminde baba egemendir ve aile içindeki bireylerin emeği ona aittir. Bu nedenle aile sömürü üzerine temellenmiştir. Ev içi işlerle uğraşan bütün kadınlar ortak ekonomik durumu paylaştıkları için sınıf oluşturmaktadır. Evlilik ise bu emek sürecinin kontratıdır (Delphy, 1980: 35). Ancak yazar, Marksist kavramları ücretli sömürü ve kapitalist ideolojiyi ele almadığı sadece ev içi emek sömürüsüne odaklandığı için sosyalist feministler tarafından ağır eleştirilere maruz kalmıştır (Bubeck, 1995). Hatta bazı feministler de Delphy'yi, ev içi emeklerini sömüren başka kadın gruplarından bahsetmediği ve ev içi sömürüyü bütün ataerkil sorunların tek sebebi olarak gördüğü için eleştirmişler ve kuramını yetersiz olarak değerlendirmişlerdir (Bryson, 2003: 177).

Delphy'e (2016: 112) göre, ataerkil yapının kapitalizmden teorik olarak ne ölçüde bağımsız olduğunu anlamak için öncelikle onun ne olduğunu bilmek gerekmektedir. Ancak bu şekilde, iki sistemli kuramda, her iki sistemin tarihsel olarak bağımsızlığını açıklamaya olanak sağlanacaktır. Böylesi bir tarihsel analiz sonucunda her iki sömürü sisteminde sınıfsal tahlilleri de göz önünde bulundurmamak gerekmektedir. Öncelikle, tüm toplumların merkezinde yer alan ataerkil üretim ve yeniden üretim sistemi yıkılmadıkça kadınların kurtuluşu gerçekleşemez.

Diğer bir yazar Dalla Costa ise ev işinin ücretli olması gerektiğini öne sürerek, kapitalizmde ev işine meşruiyet kazandırmak için kullanır. Kadınlar, ev işi için ücret talep etmelidirler. Aksi durumda, kadınlar hem sermayeye bedava ev işi hizmeti vermeye, hem de ücretli işte çalışmaya devam edeceklerdir. Ücret talep etmek demek ev işinin özel zorunluluğunun yanı sıra toplumsal önemini görmelerini sağlayacaktır. Bu durum daha kapsamlı bir toplumsal değişim için gerekli bir ilk adımdır. Ev işi için ücret talep ederek ve kapitalist sisteme katılmayı reddederek kadınlar, sermayeye karşı mücadelenin öncülüğünü yapabilirler (Hartmann 2006).

Marksizmin, “maddeci determinizm”, “ideoloji”, “sınıf bilinci”, “emek”, “yabancılaşmış emek”, “praksis” gibi kavramları feminizme önemli katkıları olmuştur. Ancak sosyalist feminizmde, Marksizm'in cinsiyet

ilişkilerini önemsemediği, dikkate almadığı en temel eleştiridir. Marksistler için sınıf vardır ama cinsiyet yoktur. Marksizm erkeksi koşullar altında ve erkeklere özgü olarak geliştirilmiştir. Cinsler arasındaki ilişkileri olağan kabul eder (Çakır, 2008).

Kısacası sosyalist feministlere göre, ev işlerinin toplumsal olarak ne derece gerekli olduğunu açığa çıkarmak önemlidir. Bunu politik sorun olarak gündeme getirmenin önündeki en önemli engel, bu işlerin bir sevgi ilişkisi içinde karşılıksız, görülüyor olmasıdır (Çakır, 2008). Savran (2011: 174) “Kadınların Emeğini Görünür Kılmak: Marx’dan Delphy’ye Bir Ufuk Taraması” başlıklı yazısında konuyu şu şekilde açıklamıştır;

“Kadınların ev içi emeğinin bir başka özelliği, duygusal boyutu itibarıyla nicelik olarak ifade edilecek bir emek olmayışıdır. Bu yüzden de, ev içinde yapılan bakım işlerinin tüm manevi, duygusal boyutlarıyla emek harcamak olarak kabul edilmesinin yolu, bu emeğin ev-içi (karşılıksız) biçimiyle ücretli bakım işlerinde harcanan emek arasındaki sürekliliğin kurulmasından geçer”

Sosyalist feministler; kadının ezilmesini anlamak için öncelikle aile kurumu ile kapitalizm arasındaki ilişkilerin analiz edilmesini, ev işi ve yabancılaşmanın kadınlarla münasebetinin kurulmasının gerektiğini belirtirler. Yabancılaşma, kişinin kendini değersiz hissetmesi ya da yaşamı anlamsız olarak görmesidir. Yabancılaşma genel bir anlamsızlık, bölünmüşlük duygusu içinde olma halidir. Bu konu Marksizm’de önemlidir. Marks’a göre kapitalizm koşullarında emek, işçiyi insanlıktan uzaklaştıran bir edime dönüşmüştür. İşçiler üretim araçlarından yoksun ve kendi emeklerinin ürünlerine yabancıdırlar. Kendi kendileriyle ilişkilerde de aynı kopuşu yaşarlar, kendilerine yabancılaştıkları gibi diğer insanlara da yabancılaşırlar. Yani işçiler sadece sömürülmekle kalmaz, üretim süreci onları kendilerine, emeklerine, birbirlerine yabancılaştırır (Çakır, 2008: 191).

Diğer taraftan sosyalist feministler kadınların nasıl yabancılaştığını ortaya koymaya çalıştılar. Ann Foreman, ev içi alanın kadınlar için başlı başına yabancılaştırıcı unsur olduğundan bahsetmiştir. Dalla Costa da, kadınların evde yalıtılması ve erkeklere bağımlı olmasının yabancılaştırıcı etkenler olduğunu savunur. Ev kadını toplumsal üretim alanına katılmadığı için yaratıcılık ve çalışma eylemini geliştirme olanağından mahrum bırakılmıştır. Diğer taraftan da yazar, kadınların sadece çalışarak kurtulacakları mitinin sorgulanmasını ister. Verili haliyle üretime katılmakla

kadınların yabancılaşması sona erdirilemez: “Bir montaj bandında kölelik, mutfak lavabosundan kurtuluş değildir.” (Donovan, 2000: 155-156).

## Sonuç

Tarihi yaratan erkekler olduğundan ve kuralları onlar belirlediğinden her iki cinsiyet dünyayı eşit olarak paylaşamamaktadır. Kadınların toplumdaki konumu erillik tarafından şekillenmektedir. Genel olarak erillik, güçlü, aile reisi ve kuralları koyan olarak tanımlanırken, dişilik, anne, eş, ev hanımı ya da seks objesi olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle feminist yazarlar tarafından en fazla tartışılan konu ataerkilliğin ve dişiliğin nerede başladığıdır. Bu nedenle iki sistemli kuramın, erilliğin kadın emeği üzerindeki etkileri hakkındaki görüşleri birbirinden farklılık yaratmaktadır. Kadınların dezavantajlı olduğu bu durum, onların erkek dünyasını yadsımasına ve boyun eğmesine neden olmuştur. İkincil konuma indirgenen kadınlar, ataerkil yapı tarafından sömürülmekte ve tahakküm altına alınmaktadırlar. Sosyalist feministler kadın erkek arasındaki eşitsizliği anlamak için kapitalist sistem ve ataerkil yapı üzerinde yoğunlaşmaktadırlar.

Kapitalizmin sömürdüğü kadın emeği, modern dünya sisteminde toplumsal cinsiyetin ortaya çıkmasının sebeplerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyalist feministler, kadının ikincil konumunu sınıf temelli açıkladıkları için diğer feminist akımlardan ayrılmaktadırlar. Bu nedenle sosyalist feministler, ataerkil yapının kaynağı olarak erkeğin kadın emeği üzerindeki kontrolünü görmekteler. Kapitalizmin gelişmesiyle birlikte kadın, hem emeği hem de bedeni ile merkeze yerleştirilmiştir. Kadın, emeğini ücretli olarak kapitalist sisteme satar, yeni işçiler doğurarak sisteme emek gücü katar ve kapitalist ideolojinin benimsettiği dişilik rolüyle ev halkının mutluluğu için metalar satın alarak sistemin kendini yeniden üretmesini sağlar. Kadın emeğinin ötekileştirildiği bu uzun süreçte toplumsal cinsiyet ideolojisi doğallaştırılarak benimsetilmeye çalışılmıştır. Bu durumda, kapitalizmin etki alanı ne iş yerine, ne aile yuvasına indirgenebilecek kadar basit olmayan bir süreçtir.

### Kaynakça

- Arat, Necla (2010), *Feminizmin ABC'si*, Say Yayıncılık, İstanbul
- Beaud, Michel (2001), *A History of Capitalism: 1500-2000*, Montly Review Press, New York.
- Barokas, Safiye Kırlar (1994), *Reklam ve Kadın*, Türkiye Gaz. Cem. Yay., İstanbul.
- Beauvoir, Simon (1976), *The Second Sex*, Alfred Knoph, New York.
- Bebel, August (1976), *Kadın ve Sosyalizm*, çev. Sabiha Zekeriya Sertel, Toplum Yayınevi, Ankara.
- Berger, John (1972), *Seeing is Believing*, Penguen Books, London,
- Binark, Mutlu (1992), "İletişim Araştırmalarında Kadın Müdahalesi", *A.Ü. İletişim Fakültesi Yıllık*, s.61-78.
- Brownmiller, Susan (1977), *Against Our Will*, Penguin, Harmondsworth.
- Bryson, Valerie (2003), *Feminist Political Theory*, Palgrave Macmillan, New York.
- Bubeck, Diemut Elisabet (1995), *Care, Gender and Justice*, Clarendon Press, Oxford.
- Crain, Diane (2003), *Moda ve Gündemleri*, çev. Özge Çelik, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Çakır, Serpil (2008), "Kapitalizm ve Patriyarkaya Karşı: Sosyalist Feminizm", *Toplum ve Demokrasi*, 2 (4), Eylül-Aralık, 185-196.
- Daly, Mary (1973), *Beyond God the Father: Towards a Philosophy of Women's Liberation*, Beacon Press, Boston.
- Daly, Mary (1978), *Gyn/Ecology: The Metaethics of Radical Feminism*, Beacon Press, Boston.
- Deane, Phyllis (1988), *İlk Sanayi İnkılabı*, çev. Tefik Güran, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- Delmar, Rosalind (2001), "What is Feminism?", *Theorizing Feminism*, ed. Anne Herman, Abigail Stewart, Westview Press, Oxford, s.5-28.
- Delphy, Christine (1980), "A Materialist Feminism is Possible", *Feminist Review*, no, 4, s. 79-104.
- Delphy, Christine (2016), "Baş Düşman", *Kadının Görünmeyen Emeği*, ed. Gülnur Acar-Savran, Nesrin Tura Demiryontan, Yordam Kitap, Ankara, 89-113.
- Dobb, Maurice (1965), *Kapitalizm Dün Bugün*, çev. Mehmet Selik, Sosyal Adalet Yayınları, Ankara.
- Donovan, Josephine (2000), *Feminist Teori*, çev. Aksu Bora, Meltem Ağduk Gevrek ve Fevziye Sayılan, İletişim, Ankara
- Eisenstein, Zillah (1979), *Capitalist Patriarchy and the Case for Socialist Feminism*, Montly Review Press, London.
- Engels, Friedrich (1967), *Ailenin, Özel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni*, Çev. Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara.
- Firestone, Shulamith (1979), *The Dialectic of Sex*, Women's Press, London.
- Fiske, John (1996), *İletişim Çalışmalarına Giriş*, çev. Süleyman İrvan, Ark Yayınları, Ankara.
- French, Marilyn (1985), *Beyond Power: Women, Men and Morals*, Jonathan Cape, London.
- Fülberth, Georg (2008), *Kapitalizmin Kısa Tarihi*, çev. Sadık Usta, Yordam Kitap Basım ve Yayın, İstanbul.
- Giddens, Anthony (2001), *Sosyoloji*, çev. Ülgen Yıldız, Phoenix Yayınevi, Ankara.

- Hartmann, Heidi (1979), "Capitalism, Patriarchy, and Job Segregation by Sex", *Capitalist Patriarchy and the Case for Socialist Feminism*, ed. Zillah Eisenstein, Montly Review Press, London, s.206-248.
- Hartmann, Heidi (2006). *Marksizmle Feminizmin Mutsuz Evliliği*, çev. Gülşat Aygen, Agora, Ankara.
- Hartmann, Heidi (1992) "Marksizmle Feminizmin Mutsuz Evliliği", der. Savran Acar, G. ve N. Tura, Kadının Görünmeyen Emeği içinde, İstanbul: Kardelen.
- Hunt, Emery Kay (2005), *İktisadi Düşünce Tarihi*, çev. Müfit Günay, Dost Kitabevi, Ankara.
- İmançer, Dilek (2002), "Feminizm ve Yeni Yönelimler", *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, Felsefe Sanat ve Kültür Yayınları, Ankara, (3), s.151-171.
- Jackson Stevi; Jones, Jackie (1998), "Thinking for Ourselves: An Introduction to Feminist Theorising", *Contemporary Feminist Theories*, ed. Stevi Jackson ve Jackie Jones, Edinburg University Press, Edinburg, s.1-11.
- Jackson Stevi (1998a), "Theorising Gender and Sexuality", *Contemporary Feminist Theories*, ed. Stevi Jackson, Jackie Jones, Edinburg University Press, Edinburg, s.135-146.
- Jackson Stevi (1998b), "Feminist Social Theory", *Contemporary Feminist Theories*, ed. Stevi Jackson, Jackie Jones, Edinburg University Press, Edinburg, s.12-34.
- Karataş, Hülya (1989), "İktisadi Hayatta Kadın ve Sorunları", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ekonomi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Marks, Karl; Engels, Friedrich; Lenin, Vladimir (2002), *Kadın ve Aile*, çev. Arif Gelen, Sol Yayınları, Ankara.
- Marks, Karl; Engels, Friedrich (2003), Alman İdeolojisi, çev. Tonguç Ok, Olcay Geridönmez, Evrensel Basım Yayım, İstanbul.
- Millett, Kate (1985), *Sexual Politics*, Virago, London.
- Mitchel, Juliet (1985), *Psychoanalysis and Feminism*, Penguin, Harmondsworth.
- Murray, Mary (2005), *The Law of the Father?: Patriarchy in the Transition from Feudalism to Capitalism*, Routledge, London.
- Oxford Dictionary (1993), der. Sally Wehmeier, Oxford University Press, London.
- Pelizzon, Sheila Margaret (2009), *Kadının Konumu Nasıl Değişti Feodalizmden Kapitalizme*, Çev. İhsan Ercan Sadi, Cem Somel, İmge Kitapevi, Ankara.
- Rich, Adrienne (1977), *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution*, Virago, London.
- Sancar, Serpil (2011), *Erkeklik: İmkânsız İktidar*, Metis Yayınları, İstanbul.
- Savran, Gülnur Acar (2011), "Kadınların Emeğini Görünür Kılmak: Marx'dan Delphy'ye Bir Ufuk Taraması", *Praksis* (10), 159-210
- Sevim, Ayşe (2005), *Feminizm*, İnsan yayınları, İstanbul.
- Spender, Dale (1985), *Man Made Language*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Stuurman, Siep (1998) "L'égalité des sexes qui ne se conteste plus en France: Feminism in the Seventeenth Century", *Perspectives on Feminist Political Thought in European History: From the Middle Ages to the Present*, ed. Tjitske Akkerman, Siep Stuurman, Routledge, London, New York, s.67-85.
- Şenel, Alâeddin (1999), *Siyasi Düşünceler Tarihi*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.



- TİSK (2002), *Çağdaş Sanayi Merkezinde Kadın İşgücünün Konumu: Bursa Örneği*, TİSK Yayını, Ankara.
- Van Zoonen, Liesbet (2002), “Medyada Feminist Yaklaşımlar”, *Medya, Kültür, Siyaset*, ed. Süleyman İrvan, Alp Yayınevi, Ankara, s. 467-514.
- Vogel, Lise (1983), *Marxism and the Oppression of Women*, Pluto Press, London.
- Vogel, Lise (2003), *Marksist Teoride Kadın*, Çev. Mine Öngören, Pencere Yayınları, İstanbul.
- Young, Iris (1986), “Beyond the Unhappy Marriage: A Critique of the Dual Systems Theory”, *Women and Revolution*, ed. Lydia Sargent, South End Press, Boston, s. 43-69.
- Wallerstein Immanuel (2012), *Tarihsel Kapitalizm ve Kapitalist Uygarlık*, çev. Necmiye Alpay, Metis Yayınları, İstanbul.

# Rusya’da Demokrasinin Bir Görünümü Olarak Ombudsmanlık Kurumu: Yapısal-Kurumsal ve İşlevsel Yönler Üzerine Bir Değerlendirme\*

Received/Geliş: 17/03/2017

Accepted/Kabul: 31/07/2017

Kadir Caner DOĞAN\*\*

Hasan Mahmut KALKIŞIM\*\*\*

## Öz

Ombudsman, gerçekte kamu yönetiminin kötü yönetim uygulamalarına ve insan hakları ihlallerine karşı vatandaşları koruyan ve onları destekleyen bir şikayet mekanizmasıdır. Bu bakımdan, kamu yönetimi ile ilgili bir konuda haksızlığa uğradığını düşünen bir vatandaş, ombudsmana sorunun çözümü için başvuruda bulunabilmektedir. Ancak ombudsmanın kamu yönetimi açısından da faydalı yönleri bulunmaktadır. Ombudsmanlık kurumu, kamu yönetiminin etkinlik ve verimliliğini artırmaktadır. Kamu yönetimi ve vatandaş arasında bir arabulucudur. Ombudsman, özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra demokrasi, insan hakları ve hukuk devleti anlayışının gelişimine bağlı bir biçimde tüm dünya boyunca yayılımını sürdüren bir demokrasi projesi haline gelmiştir. Bu çalışma, Avrupa’da ombudsmanlık kurumuna bir örnek olarak Rusya Federasyonu üzerine bir analize dayanmaktadır. Nitekim çalışmada Rusya Ombudsmanı, yapısal-kurumsal ve işlevsel yönleri ile açıklanarak, ombudsmanın Rusya kamu yönetimi ve demokrasisi üzerindeki yerinin belirlenmesi amaç edinilmektedir. Bunun için son bölümde Rusya Ombudsmanı ve demokrasi arasında bağlantı kuran açıklamalara ve değerlendirmelere yer verilmiştir. Çalışmada yöntem olarak İngilizce ve Türkçe çeşitli bilimsel ve objektif kaynaklardan yola çıkılarak betimsel bir analiz yapılması tercih edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Rusya, Ombudsman, Kamu Yönetimi, Demokrasi, Denetim.

---

\* Bu makale, 4-5 Mart 2017 tarihleri arasında Edirne’de düzenlenen III. International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series’inde sunulan tam metin bildirinin geliştirilmiş biçimidir.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Gümüşhane Üniversitesi, İ.İ.B.F., Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, kadircanerdogan@gumushane.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3476-8865.

\*\*\* Yrd. Doç. Dr., Gümüşhane Üniversitesi, İ.İ.B.F., Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, hmkalkisim@gumushane.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1332-6168.

## **Ombudsman Institution as a View of Democracy in Russia: An Evaluation on Structural-Institutional and Functional Aspects**

### **Abstract**

The Ombudsman actually is a complaint mechanism that both supports and protects citizens against human rights violations and the poor management practices of public administration. In this regard, a citizen who has suffered injustice in a matter relating to public administration can be applied to the ombudsman to solve the problem. However, there are beneficial aspects of the ombudsman for public administration. Ombudsman institution improves efficacy and efficiency of public administration. It stops an intermediary between public administration and citizens. Especially after the Second World War the Ombudsman has become a democracy project, which depends on the development of a form democracy, human rights and the rule of law. This study is based on an analysis of the Russian Federation as an example for the ombudsman institution in Europe. Likewise, ombudsman is available to determine the position on the Russian public administration and democracy objectives of the Russian Ombudsman explained by institutional and structural-functional aspects. For this reason, in the last part, there are explanations and evaluations linking the Russian Ombudsman and democracy. In this study, it is preferred a descriptive analysis starting from various scientific and objective source in Turkish and English as the method.

**Keywords:** Russia, Ombudsman, Public Administration, Democracy, Inspection.

## Giriş

Ombudsman, kamu yönetimleri karşısında vatandaşları korumak amacıyla ya da vatandaşların temel hak ve özgürlüklerini güvence altına almak için faaliyet gösteren kamusal bir kuruluştur. Esas olarak parlamentodan aldığı güç ile demokratik meşruiyet tabanı güçlü bir yapıdır. Aynı zamanda ombudsman, kamu yönetimlerini hukuk devleti anlayışı çerçevesinde iyi yönetim ilkeleri ile de bağlamaktadır. Bu sayede de kamu yönetiminin etkinlik ve verimliliğini artırmaktadır.

Dünyada ilk olarak İsveç'te ortaya çıkan bu kuruluş, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra aşama ve aşama ve dalga dalga dünyanın tüm kıtalarına yayılmıştır. Günümüzde yaklaşık olarak 200 ülkede, çeşitli seviyelerde uygulanmaktadır.

Bu çalışma, dünyadan ve Avrupa kıtasından önemli bir örnek olarak Rusya Federasyonu Ombudsmanlık Kurumu'nu ana hatları ile yapısal-kurumsal ve işlevsel yönleri ile analiz etmektedir. Bu bakımdan çalışmada, Rusya Ombudsmanı'nın kuruluşu, görevleri, atanması, şikayet başvurularının kabulü, çalışma yöntemi, çalışmaların sonlandırılması ve çalışmaların etkinliği ve verimliliği konularında bilgi verilmektedir. Bu araştırmanın yapılmasındaki en büyük amaç, Rusya Ombudsmanlığı'nın genel ve işlevsel özellikleri üzerinde durarak, bunun Rusya kamu yönetimi ve demokrasisi üzerinde değerlendirmeler yapmaktır.

Çalışmada yöntem olarak, İngilizce ve Türkçe kaynaklardan derlenerek meydana getirilen veri setinden betimsel analizler yapılmasına dayanmaktadır. Literatürde Rusya Ombudsmanlığı ile ilgili olan İngilizce ve Türkçe kitap, makale, bildiri, rapor, bülten, kurum web sayfası gibi kaynaklardan yararlanılmıştır. Bu çalışma, esas olarak uzunca yıllar Komünist rejim ile yönetilmiş olan Rusya'da ombudsmanlığın demokrasi bağlamında yerini ve önemini belirlemeye çalışmaktadır. Çalışmanın ana hipotezi de ombudsmanın bir demokrasi projesi olduğu ve Rusya'da da demokrasinin kanallarını genişletmeye çalıştığı üzerine kurgulanmaktadır. Ayrıca bu çalışmada, bir Avrupa ülkesinde ombudsmanlığın hangi kural, kaide ve süreçler çerçevesinde uygulandığının belirlenmesi, ombudsmanın bir Avrupa ülkesi için öneminin ortaya konması ve bu çerçevede ombudsmanlığın dünya boyunca yayılımına dair örnek verilmesi anlayışı benimsenmiştir.

Bu bağlamda çalışmanın amacına, yöntemine ve konusuna uygun bir biçimde çalışma, temel iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde

ombudsman ve demokrasi kavramları açıklanmış ve ikinci bölümde de Rusya'da siyasal yapı, ombudsman (yapısal-kurumsal ve işlevsel yönler) ve demokrasi arasında ilişki kurularak, bunun Rusya kamu yönetimi ve demokrasisi üzerindeki yeri ve önemi değerlendirilmiştir.

### **Ombudsman ve Demokrasi Kavramları**

Ombudsman, idarenin işlem, eylem ve sözleşmelerine yönelik olarak vatandaşlardan gelen kötü yönetim şikâyetlerini inceleyen, ancak incelemeleri sonrasında bağlayıcı kararlar alamayan bağımsız bir devlet organıdır (Erhürman, 1998, s. 89).

Ombudsman kavramının geniş tanımlarından birine göre ise şu şekilde bir açıklama getirmek mümkündür:

*“Yasa ile kurulan, görev ve eylemlerinde bağımsız, tarafsız ve özerk olan, kamu yönetimini dışarıdan objektif bir biçimde denetleyen, kendisine ulaşan şikâyetleri belirli kural ve prosedürler çerçevesinde inceleyen, Parlamento tarafından atanan ve ona bağlı bir biçimde işleyen, yıl içerisinde incelemiş olduğu faaliyetlerine ilişkin bir yıllık raporunu Parlamento'ya sunan ve bu rapordan kamuoyunu haberdar eden bir kurumdur”* (Parlak ve Doğan, 2015a, s. 128).

Yukarıdaki tanım ombudsmanın belli başlı özelliklerini de ortaya koymaktadır. Nitekim bu özellikler şunlardan meydana gelmektedir (Büyükcavcı, 2008, s. 12):

- Ombudsman politik olarak tarafsızdır,
- Kararlarında bağımsızdır,
- Her açıdan yüksek standartlara sahip olmalıdır,
- Ombudsman her başvuru ile tek tek ilgilenir,
- Ombudsmanın pozisyonu ve fonksiyonları ayrı bir Ombudsman Kanunu (Ombudsman Act) ile belirtilmiştir,
- Kamu kurumları ombudsman ile işbirliği içindedirler,
- Ombudsmana masrafsızca, kolayca, doğrudan ulaşılabilir olmalıdır,
- Arkasında parlamento desteği bulunmalıdır,
- Medya ile aktif ilişkisi vardır.

Ombudsmanlık kurumu, günümüzde demokratik ülkelerin büyük bölümünde başarı ile uygulanmaktadır ve buralarda kurumsal bir geçmişe de sahiptir. Ombudsman, demokratik hukuk devletinin önemli bir göstergesidir

ve kötü yönetimin işleyişinde, sorunların çözümü sayesinde devletle vatandaş arasında bir köprü görevi sağlamaktadır (Parlak ve Doğan, 2016, s. 22).

Ombudsman, dünyada tarihsel süreç içerisinde aşama aşama ve dalga dalga gelişim ve yayılım göstermiştir (Pickl, 1986, s. 40-41). Nitekim ombudsmanlık kurumu, dünyaya mal olmuş gelişen bir endüstri olarak kabul edilmektedir. Ombudsmanlık kurumu, İsveç'ten sonra öncelikle diğer İskandinav ülkelerine yayılım göstermiş ve buradan da Avrupa, Amerika, Okyanusya, Afrika ve Asya'ya genişlemiştir. Bu bağlamda ombudsman, başlangıç olarak İsveç'te ortaya çıktından sonra bir yüzyıl kadar sonra 1919 yılında Finlandiya'da kurulmuştur. Ombudsmanlık kurumu, özellikle İkinci Dünya Savaşı'nın ardından dünyanın çeşitli kıtalarında ve ülkelerinde benimsenmiştir (Parlak ve Doğan, 2016, s. 24).

Demokrasi kavramı ise, Yunanca “demos” halk ve “kratos” egemen olmak sözcüklerinden oluşan bir anlama sahiptir. Bu anlamıyla demokrasi, halkın iktidarı olarak tarif edilebilmektedir (Schmidt, 2002, s. 13). Demokrasinin Eski Yunan'a kadar uzanan derin bir tarihsel geçmişi bulunmaktadır ve genel olarak halkın egemenliğine dayalı yönetim olarak tanımlanmaktadır (Çaha, 2011, s. 205; Dursun, 2012, s. 163).

Demokrasi, esas olarak liberal siyasi ideoloji ile yakından bağlıdır. Nitekim özgürlük ve eşitlik, demokrasinin özünde bulunmaktadır. Ayrıca liberal demokrasinin temel ölçütlerinden biri de temsildir (Bezci, 2005, s. 281). Bu bakımdan değerlendirildiğinde, demokratikleşmenin olmazsa olmazları olarak şunlar kabul edilebilmektedir:

*“Temel özgürlüklerin ve özellikle de siyasi hakların verilmesi, herkesin oyunu kullanabildiği ve rekabetçi seçimlerin tesis edilmesi ve piyasa reformlarının yapılması, hukukun üstünlüğünün kabul edilmesi, siyasi ortamın siyasi oluşum ve sivil toplum kuruluşları (STK) 'nın gelişimine müsait olması, medya organlarının özgür ve bağımsız olmaları”* (Baharçipek ve Ağır, 2014, s. 7; Ağır ve Baharçipek, 2015, s. 46).

Yukarıda ifade edilen demokratikleşme göstergeleri siyaset bilimci Robert Dahl tarafından da şu şekilde sistematik halde belirtilmiştir (Mınarlı, 2010, s. 3):

- Seçme hakkı,
- Seçilme hakkı,
- Siyasal liderlerin destek ve oy kazanmak için birbiriyle yarışma hakkı,

- Özgür ve adil seçimler,
- Örgütlenme özgürlüğü,
- İfade özgürlüğü,
- Kamusal politikaları seçmenlerin oylarına ve tercihlerin ifade edildiği başka biçimlere bağlı kılan kurumlar.

Siyasal iktidar, demokrasi ve ombudsman arasında önemli bir bağ olduğu söylenebilmektedir. Demokratik siyasete bağlı bir kamu yönetiminin, etkinlik ve verimliliğinin artırılması için ombudsman, yapısal ve işlevsel yönleri ile kilit bir role sahiptir. Bu rol, devlet (siyasal iktidar) ve halk arasındaki güven-meşruiyet bağını da kuvvetlendirmektedir (Parlak ve Doğan, 2016, s. 21). Nitekim ombudsman, demokratik bir toplumda hukukun üstünlüğünün gelişiminde ve katılımcı müzakere kanallarının açılmasında önemli bir yere sahiptir. Ombudsman, bünyesinde taşımış olduğu nitelikleriyle demokrasinin gelişiminde pozitif yönde büyük etkiler ortaya koymaktadır. Çünkü ombudsman, kamusal organlar karşısında objektif olarak bireyleri koruyarak, hesap verebilirliği, müzakereyi, yerelliği, etiği, katılımı ve açıklığı ön plana taşıyarak demokrasiye doğrudan ve dolaylı olarak katkılar sunmaktadır (Doğan, 2015, s. 284).

### **Rusya Federasyonu'nda Ombudsman ve Demokrasi**

Rusya Ombudsmanı ile ilgili yukarıdaki özelliklerle bağlantılı yapısal-kurumsal ve işlevsel yönlerle ilgili bilgileri, bulguları vermeye ve bunları tartışmaya geçmeden önce ombudsmanın Rusya demokrasisi ve kamu yönetimi üzerindeki etkisi konusunda değerlendirmeler yapabilmek için Rusya'nın siyasi tarihi, siyasi yapısı ve kamu yönetimi sisteminden de ana hatlarıyla bahsetmek gerekmektedir.

### **Rusya Federasyonu'nda Siyasal Yapı ve Kamu Yönetimi**

Tarihte ilk Rus devleti, 863 ve 1243 yılları arasında hüküm süren Kiev Rus Knezliği'dir (Erdem, 2014, s. 179). Rusya'nın siyasi tarihi bağlamında kökenleri, Rus önder Rurik'in 862 yılında Novgorod'a yerleşmesiyle başlamıştır ve bu kurulan devlete de Rus adını vermesine dayandırılmıştır. Bu devlet, 989 yılında Ortodoks dinine girmiş ve Kiril alfabesini kabul etmiştir. Devlet iktidarı da soylular kurultayı, yerel kurullar ve toprak sahipleri arasında dengeye oturtulmuştur. Rusya, 1533 yılında "çar" unvanı ile iktidara gelen IV. İvan'la birlikte Rus İmparatorluğu'nun temellerini kurmuştur (Ertuğrul, 2012,

s. 390). Genel olarak Çar'lık dönemi boyunca mutlak monarşinin hakim olduğu Rusya'da, 19. yüzyılın başlarında mutlak monarşi'den meşruti monarşiye dönüş girişimleri etkili olmuş ve 20. yüzyılın başlarında da çeşitli siyasal ve sosyo-ekonomik nedenlere bağlı olarak Ekim devrimi ile 1917 yılında komünist dönem başlamıştır (Baharçipek ve Ağır, 2014, s. 10). Nitekim Ruslar, 1917 yılında yapılan Ekim devrimi ile çarlık yönetimini yıkmış; yerine tek parti iktidarına dayalı bir biçimde komünist bir yönetim modeli getirmiştir. Daha sonrasında 1918 yılında Sosyal Sosyalist Cumhuriyetleri Birliği (SSCB) ilan edilmiştir. 1950 ve 1970'li yıllarda soğuk savaşın da etkisiyle ilerleme kaydeden Rus devleti, 1980'lerin başından itibaren ise Rusya'nın ekonomik faktörlerin başını çektiği krizler sonrasında çöküş sürecine girmiştir. Devlet Başkanı Gorbaçov ile özdeşleştirilen Glastnost (açıklık) ve Perestroyka (yeniden yapılanma) reformları çerçevesinde dışa açılmaya başlayan SSCB, 1991 yılında ortadan kalkmış ve yerine Rusya Federasyonu kurulmuştur (Gök, 2012, s. 76-77; Ertuğrul, 2012, s. 391; Tellal ve Keskin, 2009, s. 469; Rutland, 2017). Bazı çevrelerce Gorbaçov reformları, Rus tarihindeki demokratikleşme yönünde atılmış en önemli adımlar olarak kabul edilmektedir (Baharçipek ve Ağır, 2014, s. 17).

Rusya, Sovyetler Birliği'nin dağılması ve komünist sistemin çöküşü sonrasında federasyon ile yönetilen bir devlet haline gelmiştir. Bu ülke, Kray, Oblast, Cumhuriyet, Otonom ve Okrug gibi yerel ve bölgesel 88 federe birimden oluşmaktadır (Arıbaş, 2007, s. 365; Gök, 2012, s. 80). Yeni dönem siyasal sisteminin önemli bir simgesi olan anayasa da 12 Kasım 1993 tarihinde yürürlüğe girmiştir (Parlak ve Caner, 2005, s. 227). Rusya Federasyonu, 1993 Anayasası ile demokratik, cumhuriyetçi, insan hak ve özgürlüklerine saygılı, hukuk devletine daha da bağlı bir görünüm kazanmaktadır (Çam, 2000, s. 267). Anayasaya göre Rusya, *“insanın özgürce gelişebileceği ve saygın bir yaşam sürebileceği koşulları sağlayacak politikaları amaç edinen sosyal bir devlettir”* (Tellal ve Keskin, 2009, s. 478). Bu çerçevede Rusya'da, insan hak ve özgürlüklerine saygı (m.2); halk egemenliği ve özgür seçimler (m.3); ülkenin bütünlüğü ve bölünmezliği (m.4); anayasanın üstünlüğü (m.4), federal yapı (m.5); vatandaşlık hakkı (m.6); sosyal devlet (m.7); ekonomik özgürlük ve özel mülkiyet (m.8); kuvvetler ayrılığı ilkesi (m.10); yerel yönetimler (m.12); ideolojik ve siyasal çoğulculuk ile çok partili sistem (m.13) ve sekülerizm (m.14) anayasal sistemin temel ilkeleri haline gelmiştir (Erdem, 2014, s. 178).



Rusya Federasyonu idari yapısı, nispeten Fransa’daki gibi işleyen yarı-başkanlık sistemi çerçevesinde değerlendirilebilmektedir. Başkan, devletin başkanı statüsündedir, Başbakan ise hükümetin başı konumundadır. Rusya, çok partili temsili demokrasi ile yönetilmekte, federal hükümet de üç temel erkten oluşmaktadır. Bunlardan; yasama erki; her 4 yılda bir yapılan genel seçimlerle belirlenen ve 450 üyeden oluşan Duma Meclisi ile Rusya Federasyonu’na dahil olan 89 idari birimden ikişer kişi olmak üzere toplam 178 üyeli Federasyon Konseyi’nden oluşmaktadır. Meclisler, ülke adına kararlar alır, yasa yapar, savaş açma ve uluslararası sözleşmeleri onaylama ve reddetme haklarına sahiptir (Örmeci, 2014). Rusya’da yürütme erkinin başında asıl olarak devlet başkanı bulunmaktadır ve başkan, 4 yıllığına halk tarafından seçilmektedir. Başbakan ve bakanlar kurulu da hükümet sisteminin ikinci ayağını oluşturmaktadırlar (Parlak ve Caner, 2005, s. 231-236; Demir, 2016, s. 839; Kızılcık, 2003, s. 588). Diğer taraftan, Rusya’da yargı erki; Anayasa Mahkemesi, Yüksek Mahkeme, Tahkim Mahkemesi ve ilk derece federal mahkemelerinden oluşmaktadır. Ayrıca, hâkimler, Federal Meclis tarafından atanmakta ve doğrudan Devlet Başkanı’na bağlıdırlar (Örmeci, 2014; Tellal ve Keskin, 2009, s. 498).

### **Rusya Federasyonu’nda Ombudsman ve Demokrasi Açısından Değerlendirilmesi**

Rusya’da Sovyetler Birliği döneminde ombudsman benzeri bir yapı olan “Prokürasi-Prokuratura (Procuracy)” kurumu uzunca yıllar görev yapmıştır (Parlak ve Doğan, 2015b, s. 230-231). Prokuratura, 300 yıllık bir devlet kurumu olarak halen görevini sürdürmektedir (Özden, 2010, s. 90; Gellhorn, 1966, p. 345). Nitekim Prokuratura, esas olarak genel gözetim ve savcılık görevini yerine getirmektedir. Çin Halk Cumhuriyeti ve bazı Doğu Bloku ülkelerinde de uygulanmaktadır. İcra yetkisine sahip bir savcılık gibi işleyen bir kurumdur (Fendoğlu, 2011, s. 99). Prokuratura’nun ombudsmana benzetilmesindeki en büyük nedenlerden biri, bu kurumun da halkın şikâyetleri sonrasında veya resen hareket ederek bir tür kamu denetimi gerçekleştirmesinden kaynaklanmaktadır (Mutta, 2005, s. 89; Smith, 1983, p. 166-167). Ancak Prokuratura, yukarıdaki niteliklerinden dolayı tam bir ombudsman olarak görülemez.

Rusya’da bir ombudsman kurulmasını öngören en önemli gelişmelerden biri, 22 Kasım 1991 tarihli “Rusya Vatandaşlarının Hakları ve Özgürlükleri Deklerasyonu (Russian Declaration of the Rights and Freedoms

of Man and Citizen)”nun Duma’da kabul edilmesidir (Henderson, 1998, p. 184; Gavrilova, 2014, p. 118; Saari, 2010, p. 36; Bozaslan, 2016, s. 99). Bundan sonra 1993 yılında Rusya Anayasası, bir ulusal ombudsman kurulmasını öngörmüştür (Finkel, 2016; Ross, 2002, p. 29-30). Ombudsmanının yapısal-kurumsal ve işlevsel yönlerini ele alan organik kanun ise, 25 Aralık 1996 yılında Duma tarafından kabul edilmiş ve 26 Şubat 1997 yılında da dönemin Devlet Başkanı tarafından imzalanarak yürürlüğe girmiştir (Muradova, 2013, s. 110).

Rusya’da ombudsmanlık kurumu, “İnsan Hakları Yüksek Komiserliği (High Commissioner for Human Rights)” adı altında 1998 yılında kurulmuştur (Vangansuren, 2002, p.44; Sezen, 2001, s. 73; Akhundova, 2014, s. 98). Rusya’da ombudsman, daha çok insan hakları ihlalleri ile ilgilenmekte ve geçmişteki yozlaşmalardan kurtulmak için iyi yönetime geçişi hedeflemektedir (Fendoğlu, 2010, s. 14). Komiserlik, daha açık olarak insan hakları ihlallerini önlemek ve yasaların uluslararası insan hakları normlarına uygunluğu için görev yapmaktadır (Özden, 2010, s. 92). Daha geniş ve sistematik olarak komiserliğin görevleri şu şekilde ifade edilebilmektedir (Bozaslan, 2016, s. 101):

- İhlale uğramış hakların iadesi ve doğan zararın temin edilmesi,
- İnsan ve vatandaş hakları üzerine yapılacak hukuki düzenlemelere zemin hazırlamak,
- Özellikle insan hakları konusunda yapılacak olan düzenlemeleri uluslararası hukuk, ilke ve değerlerle uyumlu hale getirecek öneriler geliştirmek,
- İnsan hak ve özgürlükleri konusunda eğitim faaliyetlerinde bulunmak ve bu konuda uluslararası işbirliğini geliştirmek.

Diğer yandan, Rusya’da bölgesel düzeyde de insan hakları komiserlikleri bulunmaktadır (Chuksina, 2016). Ancak bu çalışma, ulusal düzeyde geniş çaplı ombudsmanı konu edinmektedir. Literatürde de kabul edildiği biçimiyle çalışmanın bundan sonraki açıklamalarında ulusal İnsan Hakları Komiserliği’nden “ombudsman” olarak söz edilecektir.

Rusya Ombudsmanı, Rusya Federal Meclisi olan Duma tarafından atanmakta ve görevinden alınmaktadır (DESA, 2004, p. 8). Ombudsmanın görev süresi 5 yıldır ve gizli seçimle salt çoğunlukla seçilmektedir (Fendoğlu, 2010, s.14). Ombudsman, diğer devlet kurumları karşısında bağımsız ve

tarafsızdır (Stern, 2008, p. 367; Fendoğlu, 2011, s. 107). Ayrıca ombudsman, 35 yaşından küçük olmamalı ve insan hakları konusunda da tecrübe ve birikim sahibi olmalıdır (Özden, 2010, s.92). Ombudsmanın, siyasetle ilgilenmesi ve bir partinin üyesi olması yasaktır. Ombudsman, Duma’da yemin ederek göreve başlamaktadır (Şahin, 2015, s. 69-70).

Rusya Ombudsmanı, Rusya’da yaşayan tüm halkın şikâyetlerini kabul etmektedir ve kamu kurumları, yerel yönetimler, memurlar ve diğer kamu çalışanlarının neden olduğu sorunları incelemektedir (Şahin, 2015, s. 70; DESA, 2004, p. 8). Ombudsman, sadece bazı insan hakları ihlali ile ilgili özel durumlarda kendi girişimi ile harekete geçebilir (Stern, 2008, p. 367). Ombudsmana yapılan şikâyetler, 1 yıl içerisinde olmak koşuluyla insan hakları ihlali alanında yapılmalıdır. Şikâyet başvurularında başvuranın adı-soyadı, adresi ve şikâyete sebep olan konu açıkça yazılmalıdır. Ombudsman, şikâyet eline geçtiğinde bir ön değerlendirme yapmakta ve yetki alanı dışındaki şikâyetleri reddedebilmektedir. Ombudsman, bu ön incelemesini 10 gün içerisinde gerçekleştirmelidir. Şikâyetin incelenmesine geçildiğinde ombudsman, kamu kurum ve görevlilerini ziyaret edebilir ve bilgi toplayabilmektedir. Kamu görevlileri 10 gün içerisinde ombudsmanın istediği belgeleri vermek zorundadır. Şikâyet başvurusuna dair soruşturma sonlandırıldığında, ilgili kamusal kurumlar 1 ay içerisinde ombudsmanı bilgilendirmeli ve yapılan değişiklikler hakkında bir cevap vermelidir (Özden, 2010, s. 93-94; Fendoğlu, 2011, s. 107; Şahin, 2015, s. 71). Bunların yanı sıra ombudsman yıl içerisindeki faaliyet ve önerilerini içeren yıllık bir raporunu hem Duma’ya hem de Devlet Başkanı’na sunmaktadır. Ombudsman, insan hakları ihlallerinin önlenmesi ve iyileştirilmesi konusunda parlamentoya önerilerde de bulunabilmektedir (Stern, 2008, p. 369). Ombudsman, bazı spesifik alanlarda özel raporlar da yayınlatabilmektedir (Finkel, 2016). Ayrıca ombudsman raporları medya ve kamuoyu ile de paylaşılmaktadır (Akhundova, 2014, s. 118). Ancak ombudsmanın kamu kurumlarına yönelik verdiği öneriler, tavsiye niteliğindedir. Kesin karar alma yetkisi bulunmamaktadır.

Rusya’da ombudsman, yargı alanında da önemli yetkiler kullanmaktadır ve Ombudsman Kanunu’nun 30. maddesine göre “mahkeme tarafından verilmiş bir kararın yeniden görüşülmesini isteme hakkı bulunmaktadır. Buna ek olarak duruşmalara gözlemci olarak da katılabilme olanağı bulunmaktadır” (Gülener, 2013, s. 17). Yine Ombudsman, Rusya

Anayasa Mahkemesi'ne bireysel başvuru hakkına sahiptir. Ombudsman bireysel başvuru yolunu, Anayasa ile tanınan temel hakların korunmasında ve temel haklara ilişkin yasal düzenlemelerin Anayasayla ve uluslararası hukukun genel kabul gören ilkeleriyle uyumlu hale getirilmesinde etkin bir araç olarak değerlendirmektedir (Zorkin, 2009, s. 285).

Rusya Federasyonu, merkeziyetçi bir siyasal kültür üzerine oturmaktadır. Nitekim devlet geleneğinin büyük kısmını oluşturan çarlık döneminde, sonrasında katı bir bürokrasi ile idare edilen komünist bir tek partinin iktidar sahibi olduğu Sovyet döneminde bu kültürel zeminin yerleşmesinin izleri bulunmaktadır. 1990 sonrası siyasal ve ekonomik dönüşümden sonra Rusya'da, siyasi sistem ve siyasi kültürde yeni bir dönem başlamıştır. Siyasi sürece yeni aktörlerin katılmasıyla toplumun demokratikleştirilmesi için adımlar atılmaya başlanmıştır (Akhundova, 2013, s. 55; Baharççek ve Ağır, 2014, s. 5; Nichol, 2006). Ancak daha önce de altı çizildiği üzere Rusya Federasyonu, uzun Sovyet geçmişi ile kuvvetler ayrılığının etkin olmadığı ve merkezi hükümetin güçlü olduğu bir görünüm kazanmıştır (Krasnokutski, 2001, p. 48). Bu durum da devleti, post-Sovyet sonrası dönüşümde bir hukuk devleti olma yolunda oldukça zorlamıştır (Gradszkova, 2012, p. 84). Rusya Federasyonu, geniş toprakları, zengin enerji kaynakları, coğrafi konumu, tarihi ve kültürel birikimi ve bir döneme damgasını vurmuş olan Sovyetler Birliği'nin mirasçısı olması gibi nedenlerle dünyanın siyasi ve ekonomik bakımdan önemli ülkelerinden birisidir. Çağdaş dünyada artık bir norm haline gelmiş olan demokrasi konusunda Rusya, özellikle Batılı ülkeler tarafından, demokratik olmadığı gerekçesiyle eleştirilmekte, demokrasi indekslerinde alt sıralarda yer almaktadır (Ağır ve Baharççek, 2015, s. 59; Minarlı, 2010, s. 4).

Rusya Federasyonu'nda 1991-1999 yılları arasında Cumhurbaşkanlığı görevini iki kez üst üste olmak üzere Boris Yeltsin yerine getirmiştir (Tellal ve Keskin, 2009, s. 487). Rusya'da Yeltsin döneminde Gorbaçov ile başlayan Batı yanlısı düşünce ve liberal ekonomik sistemi sürdürme çabaları devam etmiştir. Yeltsin'den sonra Mart 2000'de cumhurbaşkanlığı görevini Vladimir Putin devralmıştır. Putin, merkezileşmeye önem vererek, geçmiş on yıllık dönemdeki zayıflayan devlet gücünü artırma politikaları ile devam ettirme kararı almıştır. Buna ek olarak Putin, idari sistemin merkezileşmesi amacıyla valilerin seçilerek göreve gelmesi uygulamasına son vererek, cumhurbaşkanının önermesi ve yerel parlamentoların onaylaması usulünü

getirmiştir (Ertuğrul, 2012, s. 392). Bu güçlü merkeziyetçi anlayış ve yapılanma girişimlerinin arka planındaki en önemli faktörlerden biri, Yeltsin’in aksine Putin’in Sovyet vatanseverliğini geri getirme çabalarıdır (Tella ve Keskin, 2009, s. 488). Bunlara ek olarak Yeltsin döneminde federe birimlere geniş düzeyde özerklik verilmişken, Putin sonrasında devletin bölünmesi çekinceleri doğrultusunda 89 idari birimin devlete bağlanması öngörülmüştür. Bu kapsamda öncelikle devlet 7 federal valiliğe bölünmüştür (Akhundova, 2014, s. 119). Bunun temel nedenleri ise Yeltsin döneminde yeni kurulan devletin demokrasiye geçiş konusunda önemli sorunlar yaşaması, ekonomik-siyasi istikrarsızlık ve küresel arenadaki prestij kaybı olarak sıralanabilmektedir (Akhundova, 2014, s. 147). Putin döneminde merkezileşme reformlarıyla ortadan kaldırılmaya çalışılan bu sıkıntılar, bir yandan da ülkenin demokratikleşmesinin önünü tıkamaktadır (Akhundova, 2014, s. 183).

Putin iktidarı döneminde parlamento ve medyanın gücü de sınırlandırılmıştır (Akhundova, 2014, s. 136). Bu bakımdan özellikle medya üzerindeki katı denetim sebebiyle baskın söylem dışı bilgiler, düşünceler yayılamamaktadır. Bunun sonucunda ifade özgürlüğü sağlanamamakta ve en sonunda da farklılıkların kamusal temsili önlenerek siyasetin alanı daraltılmaktadır. Bunlara ek bir biçimde, örgütlenme özgürlüğü önlenerek demokratik bir sistemin temel dinamiklerinden biri olan muhalif oluşumlara izin verilmemektedir. Sivil toplum kuruluşları, farklı toplumsal iradelerin siyasal alana taşınması noktasında ezilerek baskın ideolojiye bağlanmaktadır. Aslında örgütsel çoğulculuk bağlamında eski totaliter yapıdan kopma sürecine giren Rusya politik yapısı, devlet iktidarının tarihsel otoriter karakterine dönmesi çerçevesinde sivil toplum üzerinde ezici bir rol oynamaktadır. Bu şekilde Kremlin güdümündeki sivil toplum örgütleri desteklenirken muhalif organizasyonlar tasfiye edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla Putin döneminde sivil, siyasal özgürlükler ve demokratikleşme açısından önemli sıkıntılar bulunmaktadır. Bunlara politik alanda sadece Birleşik Rusya Partisi’nin iktidar elde etmesi eklenince sorun yumağı büyümektedir (Mınarlı, 2010, s. 4-6; Baharççek ve Ağır, 2014, s. 19-20; Ağır, 2015, s. 39). Rusya’da demokrasinin gelişmemesini etkileyen bazı nedenler bulunmaktadır. Temelde siyasi, ekonomik ve toplumsal kaynaklı olan bu nedenler; *“siyasal kültür, süper güç psikolojisi, güvenlik kaygıları, sivil toplumun ve siyasal partilerin gelişmemiş olması, asimetrik federal yapı,*

*devlet başkanının yasama ve yargı organları üzerindeki etkisi ve ekonomik faktörlerden*” oluşmaktadır (Ağır ve Baharçipek, 2015, s. 50).

Rus halkı da yukarı anlatılan durumlardan şikâyetçi değil gibi görünmektedir. Çünkü halk, ruhu zayıf ve güçsüz bir devlet yapısı yerine, güçlü lider ve güçlü devlet üzerine talepte bulunmaktadır. Halk, ekonomik ve siyasi güç uğruna birtakım demokratik kazanımlarından vazgeçmeyi normal hatta gerekli görmektedir. Putin’in “*zayıf bir devlet yapısının despotik bir iktidardan daha çok demokrasiye zararı olur*” sözü halk nazarında karşılığını bulmuş gibi görünmektedir (Baharçipek ve Ağır, 2014, s. 18). Son zamanlarda ülke içerisinde yapılan kamuoyu anketlerinde halkın demokrasiye olan bakışı ve inancı da alt sıralarda bulunmaktadır (Roskin, 2011, s. 357; Akhundova, 2014, s. 92).

Bu bağlamda ombudsman benzeri demokratik oluşumların Rusya’da kurumsal ve işlevsel varlığı demokrasinin sözü edilen sorunlarını aşma noktasında belirleyici olabilir. Bu konuyla ilgili olarak, 2010 yılında bilimsel bir makale çerçevesinde, Emma Gilligan tarafından gerçekleştirilen 1000 denek üzerine bir saha araştırmasında, Rusya Ombudsmanı ile ilgili olarak ombudsmanın halkı eğitim faaliyetlerinin güçlendirilmesi ve hak ihlali durumunda vatandaşın haklarının korunmasında etkin bir rol oynaması bulgularına ulaşılmıştır (Yefremova, 2013). Nitekim Gilligan’ın araştırmasında Rusya’da belirli sayıdaki toplumsal aktörlerden katılımcılar arasında, ombudsmanın eğitimci yönünün, demokratik olanaklarının ve gücünün artırılması sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu çerçevede bakıldığında; Rusya’da ombudsman, Sovyet bloğunun çökmesi sonrasında demokrasiye dönüşümün önemli bir simgesi/görünümü (Demir, 2002, s. 160) olarak görülmelidir. Bu bakımdan, ombudsmanın Rusya’da demokrasinin güçlendirilmesi ve kamu yönetiminin verim ve performansının artırılmasında kritik bir rolü bulunmaktadır. Dolayısıyla ombudsman, halka eğitimler vererek, onlara siyasal sistemin aktif birer öznesi olduklarını hatırlatarak ve kamusal organ ve kişileri hesap verebilirliğe, açıklığa ve müzakereye yönlendirerek demokrasinin tekrar güçlendirilmesini sağlayabilir.

Rusya kamu yönetiminde 1990’lı yıllardan sonra neo-liberal reformlardan (Akhundova, 2014, s. 138; Tellal ve Keskin, 2009, s. 469) birini meydana getiren ombudsman, demokrasi adına önemli bir yapıdır. Ancak ülkede 2000’li yıllardan sonra demokratikleşme alanında geriye dönüş

sürecine bağlı olarak (Baharçiçek ve Ağır, 2014, s. 6; Ağır ve Baharçiçek, 2015, s. 46) ombudsmanın çalışma potansiyeli ve eylemlerine de olumsuz yönde etki ettiği söylenebilmektedir (Bozaslan, 2016, s. 104-105).

Rusya’da 2014 yılı ombudsmanın yıllık faaliyet raporunun “Yasal Aktivitelerin İzlenmesi” başlığı altında, ombudsmanın parlamentoya taşıdığı eğitim, sağlık ve azınlıkların korunması gibi alanlarda bazı teklifler ve sonuçlar gösterilmektedir (High Commissioner For Human Rights in The Russian Federation Report, 2014, p. 28). Buna ek olarak, 2015 yılı ombudsmanın yıllık faaliyet raporuna göre Rusya Ombudsmanı’na insani yaşamın her alanından şikâyetler ulaşmıştır. 2015 yılında ombudsman, vatandaşlardan 3.447 şikâyeti elden yazılı olarak almıştır. 284 şikâyet, ombudsmanın ülke içerisinde yaptığı gezilerden elde edilmiştir. 18.000 şikâyet de telefon aracılığı ile kuruma ulaştırılmıştır. 6.500 şikâyet ise e-mail vasıtası ile gerçekleşmiştir. Bu şikâyet konuları arasında; temel hakların korunması, sağlık ve sosyal hakların korunması, anne, çocuk ve aile haklarının korunması, askeri personel hakları, göçmenlerin korunması, siyasi hakların korunması bulunmaktadır. Bazı şikâyetler de çevresel konularla ilgilidir. Bu çerçevede hakların gelen şikâyetlere göre gruplandırılmasında da şu şekilde bir görünüm (Tablo 1) ile karşılaşılmaktadır.

**Tablo 1.** Rusya Ombudsmanı’na Gelen Şikâyetlerin Haklar Çerçevesinde Gruplandırılması

<b><u>Hak Kategorisi</u></b>	<b><u>Yüzdesele Dağılım (%)</u></b>
<b>Hukuki Süreç</b>	47
<b>Sosyal Haklar</b>	37
<b>Ekonomik Haklar</b>	7
<b>Sivil ve Personel Haklar</b>	6
<b>Siyasi Haklar</b>	2
<b>Kültürel Haklar</b>	1

**Kaynak:** High Commissioner For Human Rights in The Russian Federation Report 2015, p. 166.

Tablo 1’den görüldüğü üzere ombudsmana ulaşan şikâyetlerin önemli bir bölümü hukuki ve sosyal haklara ilişkin olan konulardan gelmektedir. Siyasi hakların oranı ise %2’dir. Bu durum ise Rusya’da siyasi sistem ve iklimden ziyade hukuk devleti ve sosyal olanaklara ilişkin belirgin sorunlar olduğunu göstermektedir.

Çalışmayla ilgili olarak Rusya’da ombudsmanın yapısal-kurumsal ve işlevsel yönleri (ombudsmanın kuruluşu, atanması, görevi, başvuru olanakları, denetim süreci, sonlandırılması ve etkinliği) ve demokrasi arasında son bir değerlendirme yapıldığında; öncelikle ombudsman, 1990 sonrası demokrasiye dönüş projesinin bir ürünüdür ve parlamento tarafından atanmaktadır. Bu durum, ombudsmanın demokratik meşruiyetine yönelik önemli bir açıklama oluşturmaktadır. Kurumun temel görevi, insan hakları ihlallerini önlemek ve yolsuzlukla baş etmektir. Nitekim bu bakımdan da ombudsman, özellikle yürütmenin hukuk ve ahlak dışı uygulamalarını çözmeye çalışmaktadır, bu şekilde de kamuoyunu harekete geçirebilmektedir. Dolayısıyla demokratik bir sivil toplum ve medyanın da teminatıdır. Diğer yandan ombudsmana tüm vatandaşlar kolayca ulaşabilmektedir. Bunun için herhangi bir hukuki sınır bulunmamaktadır. Bu durum da ombudsmanın hukuk devletine dair katkısıdır. Ombudsman bir şikayeti incelenebilir bulunduğunda, kanuna uygun olarak belirli bir prosedür içerisinde harekete geçmekte ve kamu bürokrasisi ile de irtibat halindedir. Tüm bunların yanında ombudsman, yıllık faaliyet raporları ile hem yürütme hem de yasama organına bilgiler sunmaktadır. Bu özellikleri sayesinde de ombudsman, demokrasi çerçevesinde vatandaşın kamusal organlar karşısında yaptığı şikayet incelemeleri ile onları siyasi bir özne haline de getirmektedir. Dolayısıyla siyasal iktidar ve halk arasında demokratik güven bağı tesis etmektedir. Ancak daha önce de bahsedildiği üzere; Rusya’nın geçmiş siyasal kültürü ve dönemin meydana getirmiş olduğu bir takım gelişmelerden dolayı, demokrasi ekseninde ombudsman, sözü edilen yönlerine rağmen tam olarak etkin ve verimli çalışmamaktadır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Rusya Federasyonu, uzun Sovyet geleneği ve siyasal kültürü ile merkezîyetçiliğin güçlendiği ve demokrasinin gelişme alanında sıkıntıların bulunduğu bir dönem geçirmiştir. Ancak, 1990’lı yıllardan sonra anayasa başta olmak üzere diğer hukuki düzenlemeler ve uygulamalarda insan hakları, kuvvetler ayrılığı, hukuk devleti ve demokrasi temel yapı taşları haline gelmiştir.

Rusya’da bir ombudsmanın kurulması da bu demokratik dönüşümün önemli bir simgesi ya da görünümüdür. Ombudsman, ülkede insan hakları ihlallerinin önlenmesi ve yolsuzlukların en aza indirilmesi için



çabalamaktadır. Rusya Ombudsmanlık Kurumu, ulusal düzeyde bir organik kanuna sahiptir, parlamentonun desteği vardır, bağımsız ve tarafsızdır, yetki alanı dâhilinde her şikâyet ile ilgilenmektedir, kamusal kurum ve personelle işbirliği içerisinde, kamuoyuna önemli bilgiler sunmaktadır. Bu özellikleri ombudsmanı, Rusya kamu yönetiminin etkinliğinin artırılmasında ve ülke içerisinde demokrasinin güçlendirilmesinde önemli bir pozisyona getirmektedir. Dolayısıyla ombudsman, Rusya'da yapısal-kurumsal ve işlevsel yönleri bakımından büyük öneme sahiptir.

Rusya'da ombudsmanlık kurumu, demokrasinin işlerlik kazanmasında hazırlayacağı raporlarla medyaya ve sivil toplum kuruluşlarına önemli destekler sağlayabilir, halka seminer ve eğitimler vererek onları siyasi birer özne haline getirebilir, toplum içerisinde farklı sivil toplum kuruluşlarını belirli konularda harekete geçirebilir ve insan hak ve özgürlüklerini sürece bireyleri aktif olarak katarak geliştirilmesini sağlayabilir, son olarak hukukun üstünlüğü gereği kamusal organları etkin ve verimli çalışır hale getirebilir.

Ancak Rusya'da geçmişinden gelen siyasal kültüre de bağlı olarak merkezîyetçilik halen güçlüdür. Bu durum ombudsmanın çalışma yöntem ve etkinliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Rusya'da ombudsmanlık kurumunun ülkede demokrasinin henüz istenen seviyede yerleşmemesi nedeniyle bazı handikapları mevcuttur. Rusya'da ombudsmandan beklenen de içsel ve dışsal bu olumsuz yanlardan kurtulup, gerçek anlamda devlet, kamu yönetimi ve vatandaşlar arasında güven köprüsü kurmasıdır. Ombudsman, ancak gerçek anlamda tarafsız ve bağımsız bir statüye kavuştuğunda taraflar arasındaki sorunları çözebilir, hukuk devletini inşa edebilir. Ülke kamu yönetimi ve demokrasisine de katkılar sunabilir.

Sonuçta ombudsman, yapısal-kurumsal ve işlevsel yönlerine bağlı bir biçimde ülkede demokrasinin güçlenmesinde etkili bir oynayabilir, ancak içinde bulunulan siyasal iklim ve kültür, devletin tüm siyasi yaşantısını ve organlarını etkilediği gibi, demokrasi adına kurulan kurumları dahi yönlendirebilmektedir. Nitekim Rusya'da anti-demokratik merkezîyetçi kültür, ombudsmanın en büyük engellerinden biri olmuştur. Bunun aşılması için ise devlette ve toplumda demokrasiye ve ombudsman benzeri kurumların bunu güçlendirdiğine yönelik güçlü bir inanç var olmalıdır.

## Kaynakça

- Akhundova, J. (2013). Rusya'nın Siyasal Partileri ve Milliyetçilik Görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 Haziran, 54-66.
- Akhundova, J. (2014). Karşılaştırmalı Kamu Yönetimi Reformları: Türkiye ve Rusya Örneği. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Ağır, O. (2015). Rusya Federasyonu'nun Siyasal Rejiminin Adlandırılması Üzerine. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, 3, 25-44.
- Ağır, O. ve Baharççek, A. (2015). Rusya Federasyonu'nda Demokrasinin Yerleş(e)memesinin Nedenleri. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 6 (1), 45-63.
- Arıbaş, K. (2007). Küresel Çağda Siyasi Coğrafya. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Baharççek, A. ve Ağır, O. (2014). Rusya'nın Başarısız Demokratikleşme Tarihi, *Birey ve Toplum*, Güz, 4 (8), 5-27.
- Bezci, B. (2015). Demokrasinin Liberal ve Radikal Yorumları. *Liberal Düşünce*, Güz, 267-282.
- Bozaslan, B. M. (2016). Rusya Federasyon'unda Ombudsmanlık. Seçkin Yayıncılık (Eds. Bekir Parlak ve Kadir Caner Doğan), Karşılaştırmalı Ombudsman İncelemeleri: Dünyanın Altı Kıtasında Ülke Ombudsmanlarının Yapısal-Kurumsal ve İşlevsel Açılardan Analizi (s. 93-106), Ankara.
- Büyükavcı, M. (2008). Ombudsmanlık Kurumu. *Ankara Barosu Dergisi*, 4, Güz, 10-13.
- Chuksina, V. V. (2016). The Commissioner for Human Rights in the Russian Federation in the Light of International Standards of National Human Rights Institutions, [http://www.rusnauka.com/13\\_EISN\\_2012/Pravo/8\\_109971.doc.htm](http://www.rusnauka.com/13_EISN_2012/Pravo/8_109971.doc.htm) (02.06.2016).
- Çaha, Ö. (2011). Demokrasi. Orion Kitabevi (Ed. Halis Çetin), Siyaset Bilimi (s. 205-238), Ankara.
- Çam, E. (2000). Çağdaş Devlet Sistemleri. İstanbul: DER Yayınları.
- Demir, F. (2016). Yarı Başkanlık Hükümet Sistemi ve Türkiye. *Journal of Yasar University*, 8, Özel, 831-876, <http://Journal.Yasar.Edu.Tr/Wp-Content/Uploads/2014/01/23-Fevzi-Dem%C4%B0r.Pdf> (08.06.2016).
- Demir, G. (2002). Ombudsman Aranıyor. İstanbul: Ahi Kültürünü Araştırma Yayınları, Sade Ofset Matbaası.
- DESA (Department of Economic and Social Affairs) (2004). Russian Federation: Public Administration Country Profile, August, <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan023201.pdf> (03.06.2016).
- Doğan, K. C. (2015). Postmodernizmin Kamu Yönetimine Yansımaları: Ombudsman ve Toplam Kalite Yönetimi Yaklaşımları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 10/14 Fall, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8791>, 273-290.
- Dursun, D. (2012). Siyaset Bilimi. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Erdem, K. (2014). Yarı-Başkanlık ya da Süper Başkanlık: Rusya Federasyonu Örneği. TBMM Araştırma Merkezi Yayınları (Ed. Havvana Yapıcı Kaya), Karşılaştırmalı Hükümet Sistemleri Yarı-Başkanlık Sistemi: Fransa, Polonya ve Rusya Örnekleri (s. 173-229), Ankara.
- Erhürman, T. (1998). Ombudsman. *Amme İdaresi Dergisi*, 31 (3), Eylül, 87-102.

- Ertuğrul, Ü. E. (2012). Rusya Federasyonu. Binyıl Yayınevi (Eds. Burhan Aykaç ve Şenol Durgun), Çağdaş Siyasal Sistemler (s. 385-419), Ankara.
- Fendoğlu, H. T. (2010). Kamu Denetçiliği (Ombudsmanlık). SDE Analiz, Aralık.
- Fendoğlu, H. T. (2011). Kamu Denetçiliği (Ombudsmanlık). Ankara: Yetkin Yayınları.
- Finkel, E. (2016). Defending Rights, Promoting Democracy: The Institution of Ombudsman in Poland, Russia and Bulgaria, <http://www.eoi.at/d/EOI%20Jahresberichte/Russland/Defendign%20rights,%20OM%20in%20Pol,%20Rus,%20BG.pdf> (23.03.2016).
- Gavrilova, O. (2014). The Russian Commissioner for Human Rights and the European Ombudsman: Comparative Analysis. *Kutaşin University Law Review*, 1 (1), September, 117-127.
- Gellhorn, W. (1966). Ombudsmen and Others: Citizen's Protectors in Nine Countries. The United States of America: Harward University Press.
- Gradskova, Y. (2012). Regional Ombudsmen, Human Rights and Women-Gender Aspects of the Social and Legal Transformation in North-West Russia (Based on Ombudsman Reports). *The Soviet and Post-Soviet Review*, 2, 82-107.
- Gök, S. (2012). Rusya Federasyonu Kamu Yönetimi Sisteminde Değişim Trendleri. II. Bölgesel Sorunlar ve Türkiye Sempozyumu, 1-2 Ekim, file:///D:/Users/kadir%20caner/Downloads/II.\_Bölgesel\_Sorunlar\_Ve\_Türkiye\_Sempozy.Pdf (10.01.2017).
- Gülener, S. (2013). Ombudsman-Yargı İlişkileri ve Yargı Ombudsmanlığı Sistemi: Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8 (1), 1-27.
- Henderson, J. (1998). The Russian Ombudsman. *European Public Law*, 2, 184-187.
- High Commissioner For Human Rights in The Russian Federation Report 2015, [http://eng.ombudsmanrf.org/www/upload/files/Report\\_2015\\_Sample.pdf](http://eng.ombudsmanrf.org/www/upload/files/Report_2015_Sample.pdf) (12.05.2016).
- High Commissioner For Human Rights in The Russian Federation Report, 2014, [http://eng.ombudsmanrf.org/www/upload/files/doklad\\_eng\\_2014.pdf](http://eng.ombudsmanrf.org/www/upload/files/doklad_eng_2014.pdf) (12.05.2016).
- Kızılcık, R. (2003). Rusya. Türk İdari Araştırmalar Vakfı (Ed. Koraltay Nitas), Yirmi Birinci Yüzyılda Yönetim (s. 575-595), Ankara.
- Krasnokutski, S. C. (2001). Human Rights in Transition: The Success and Failure of Polish and Russian Criminal Justice Reform. *Case Western Reserve Journal of International Law*, 33 (1), 13-69.
- Minarlı, M. A. (2010). Rusya Siyasal İkliminin Demokrasi Dışı Karakteri. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 44, 1-13.
- Muradova, D. (2013). *Ombudsmanlık Kurumu ve Türkiye'de Uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mutta, S. (2005). İdarenin Denetlenmesi ve Ombudsman Sistemi. İstanbul: Kazancı Kitap.
- Nichol, J. (2006). Democracy in Russia: Trends and Implications for U.S. Interests. CRS Report for Congress, August 29, <https://fas.org/sgp/crs/row/RL32662.pdf> (08.01.2017).
- Örmeci, O. (2014). Siyasal Sistemler: Rusya Federasyonu. <http://politikaakademisi.org/2014/12/03/siyasal-sistemler-rusya-federasyonu/> (02.05.2016).

- Özden, K. (2010). Ombudsman: Türkiye'deki Tartışmalar. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Parlak, B. ve Caner, C. (2005). Karşılaştırmalı Siyasal ve Yönetişel Yapılar. Bursa: Alfa Aktüel.
- Parlak, B. ve Doğan, K. C. (2015a). Ombudsman Kavramı ve Seçilmiş Ülkelerde Ombudsmanlık Uygulamaları: Temel Yön, Nitelik ve Özellikler Üzerine Bir Değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 480, 121-148.
- Parlak, B. ve Doğan, K. C. (2015b). Kamu Yönetiminde Denetim: Karşılaştırmalı Ülke İncelemeleri Bağlamında Türkiye'de Kamu Denetçiliği Kurumu'nun (Ombudsmanın) Uygulanabilirliği. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Parlak, B. ve Doğan, K. C. (2016). Ombudsman: Kavram ve Tarihşel Gelişim. Seçkin Yayıncılık (Eds. Bekir Parlak ve Kadir Caner Doğan), Karşılaştırmalı Ombudsman İncelemeleri: Dünyanın Altı Kıtasında Ülke Ombudsmanlarının Yapısal-Kurumsal ve İşlevşel Açılardan Analizi (s. 19-24), Ankara.
- Pickl, V. (1986). Ombudsman ve Yönetimde Reform. *Amme İdaresi Dergisi*, 19 (4), Aralık, 37-46.
- Roskin, M. G. (2011). Çağdaş Devlet Sistemleri: Siyaset, Coğrafya, Kültür. (çev. Bahattin Seçilmişoğlu), Ankara: Adres Yayınları.
- Ross, C. (2002). Federalism and democratisation in Russia. UK: Manchester University Press.
- Rutland, P. (2017). Democracy in Russia: A Tocquevillian Perspective, <http://prutland.faculty.wesleyan.edu/files/2015/08/Democracy-in-Russia.pdf> (04.01.2017).
- Saari, S. (2010). Promoting Democracy and Human Rights in Russia. USA: Routledge.
- Schmidt, Manfred G. (2002). Demokrasi Kuramlarına Giriş. (çev. M. Emin Köktaş), Ankara: Vadi Yayınları.
- Sezen, S. (2001). Ombudsman: Türkiye İçin Nasıl Bir Çözüm? Kamu Denetçiliği Kurumu Kanunu Tasarısı Üzerine Bir Değerlendirme. *Amme İdare Dergisi*, 34 (4), 71-96.
- Smith, Gordon B. (1983). Soviet Union. Greenwood Press (Ed. Gerald E. Caiden), International Handbook of the Ombudsman: Country Surveys Vol. II (p. 165-177), The United States of America.
- Stern, J. (2008). Russian Federation. Springer-Verlag/Wien (Ed. Gabriele Kucsko-Stadlmayer), European Ombudsman-Institutions: A Comparative Legal Analysis Regarding the Multifaceted Realisation of an Idea (p. 365-370), Austria.
- Şahin, M. S. (2015). Kamu Denetçiliği (Ombudsmanlık) ve Uygulama Örnekleri. Ankara: Astana Yayınları.
- Tellal, E. ve Keskin, N. E. (2009). Rusya Federasyon'unda Kamu Yönetimi. İmge Kitabevi (Haz. Koray Karasu), Kamu Yönetimi Ülke İncelemeleri (s. 469-543), Ankara.
- Vangansuren, U. (2002). The Institution of the Ombudsman in the Former Communist Countries, Paper written under the Charles and Kathleen Manatt Democracy Studies Fellowship at IFES July-August.
- Yefremova, M. (2013). "The Ombudsman is Not Superman": Examining the Role of Human Rights Ombudsman in Protecting Freedom of Speech Russia and Turkey, Human Rights Master Thesis, Central European University, Budapest.
- Zorkin, V. (2009). Rusya Federasyonu Anayasa Mahkemesi Uygulamasında Bireysel Başvuru, *Anayasa Yargısı*, 26, 283-292.



# Ulusal Güvenlik ve İstihbarat Sisteminde Geleneksel Anlayıştan Modern ve Değişen İhtiyaçlar Dönemine Geçiş

Received/Geliş: 22/05/2017  
Accepted/Kabul: 09/11/2017

Savaş BİÇER\*

## Öz

Bir milletin, güvenli ve iyi koşullarda yaşamını sürdürebilmesi için, ilgili devletin dış ilişkiler, milli savunma ve diğer ulusal güvenlik politikalarının geliştirilmesi, koordine edilmesi ve icra edilmesi süreci hayati önem taşımaktadır. Bu süreç, içeride milli güvenlik ve istihbarattan sorumlu milli kurum ve kuruluşlardan başlayıp karar verici konumundaki devlet yetkilileri ile nihayete ermektedir. Böylesi kritik önemdeki bir işlevi yerine getirecek karar vericilerin, iyi tanımlanmış ve düzgün işleyen bir siyaseti belirleme sürecine ihtiyaçları vardır. Ülkeyi yönetenlerin kişilik ve yönetim tarzları kadar önemli olan bir diğer hususuna, istihbarat sektöründe görev yapanların kişilikleri yanında, zayıf ve güçlü yanları olduğunun da dikkate alınması gerektiğidir. Karar verme sürecine genel olarak kimlerin katılacağından ziyade, nasıl karar verileceğini yönlendirecek yasa ve güvenlik konularında, karar verme süreçlerine alternatif bir yaklaşım sağlanması, ayrıca süreçlerin nasıl geliştirileceğine dair idari uygulamaların kurumsallaşması daha doğru bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Bu makale, ulusal güvenlik konularında karar verme süreçlerine alternatif bir yaklaşım sağlamakta ve ayrıca süreçlerin nasıl daha geliştirileceği konusunu analiz etmektedir. Bunu yaparken mevcut ulusal güvenlik yapıları tanımlanmakta ve süreçlerde kilit rol oynayan istihbarat kurum ve kuruluşları ile özellikle istihbarat analizcilerinin rolü ve sorumlulukları belirlenmekte, istihbarat örgütlerinin iç süreçlerde gerekli olması halinde, yeni ulusal güvenlik kuruluşları ile nasıl birlikte çalışabileceği incelenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İstihbarat, Ulusal Güvenlik, İstihbarat Analizcisi, Karar Verme Süreci, Karar Vericiler

---

\* Yrd. Doç.Dr. İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, savas.bicer@nisantasi.edu.tr, ORCID ID:0000-0001-6318-9814

## **Transition from Traditional Understanding in the National Security and Intelligence System to the Period of Modern and Changing Needs**

### **Abstract**

It is critically important to the nation's well being that how states' foreign, defense, and other national security policies are developed, coordinated and implemented. This process begins with the national agencies responsible for national security and intelligence, culminate with the decision making authorities within the country. To perform such a critic function, the decision makers need a defined and smoothly functioning policy development and decision-making process. It is evaluated that better to produce laws or regulations directing how policy decisions should be made other than an extremely broad outline of who should participate in the process, since much depends upon personalities, and the strengths and weaknesses of the people who work in the intelligence sector, as well as the personality and management style of the decision makers themselves. This article provides an alternative approach to the national security decision-making process of the governments and furthermore analyzes how the process may be evolved. It describes the current national security organizational structures and processes and including intelligence analyzers particularly also defines the roles of the key departments and agencies, furthermore, when necessary, discusses how the interagency process is incorporating the relatively new organizational structures associated with security bodies of the state.

**Keywords:** Intelligence, Security, National Security, Intelligence Analyzer, Decision-making Process, Decision Makers.

## Giriş

Özellikle 20nci yüzyılın son çeyreği ile 21nci Yüzyılın ilk çeyreğinde, soğuk savaş ve yumuşama dönemlerinin iki kutuplu güvenlik algılamasının değişmesine sebep olacak birçok olayla karşılaşıldı. Sovyetler Birliği'nin dağılması ve Varşova Paktı'nın sona ermesi, iki Almanya'nın birleşmesi, NATO ve Avrupa Birliği'ne yeni katılan ülkeler gibi, siyasi anlamda olumlu gelişmeler yaşanırken bir anda Balkanlardaki etnik çatışmalar, 11 Eylül terörist saldırısı, Amerika Birleşik Devletleri'nin Körfez Savaşı sonucunda Irak ve Afganistan'a müdahalesi, Arap Baharı, renkli devrimler ve özellikle demokrasisi yeni filizlenen ülkelerdeki iç çatışmalar, güvenliğin farklı bir bakış açısından yeniden değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu değerlendirmede, artan teknoloji ve küresel ekonomik gelişmelerin önemi kadar alınacak tedbirlerin sürekliliği ve bu tedbirleri kararlılıkla uygulamaya koyacak meşru bir siyasi iradenin varlığı da mutlaka dikkate alınmalıdır.

Günümüzdeki istihbarat sistemi ile uyumlu Milli Güvenlik Siyaseti uygulamalarının, günlük siyasetin arkasında kalmasının, demokrasi ve şeffaflık gibi açılımların kazandığı ivmeye bağlanmasını incelemekte yarar bulunmaktadır. Bu incelemede ulusal güvenlik kavramının, kişisel güvenlikten çok farklı parametreleri olmadığını vurgulamak ve ulusal güvenlik refleksi oluşturan ulus bilincini, ırkçı bir temelden ayırarak, J.J. Rousseau'nun eserine konu olan toplum sözleşmesi bağlamında bir uzlaşma tabanına oturtmak doğru bir yaklaşım olacaktır. Sözkonusu toplum sözleşmesi ile bireyler, güvenliklerini güvendikleri ve kendi yarattıkları Leviathan'a (Hobbes, 2007: 12) emanet ederek, aslında ellerindekileri koruma özelliğini işler hale getirmişlerdir (Rousseau, 2006: 12). Böylece artık güvenliği sağlanacak bir toplum oluştuğuna göre, bu güvenlik için bireylerin nelerden vazgeçebileceği düşünmek önem kazanmış olacaktır. Güvenlik için yaratılan koruyucunun hakları nerede başlayıp nerede bitmektedir? Bunu Sözleşme'den ayrılmak mümkün müdür? Bu soruların cevapları tam olarak bilindiğinde, ulusal güvenlik-istihbarat sistemi ilişkisi de daha kolay anlaşılır hale gelecek ve daha uygulanabilir bir forma oturacaktır. Tehdit, esas olarak Ulusal Güvenliğin sağlanması için, bireysel hak ve özgürlüklerin nerede başlayıp nerede bittiğinin sınırlarını belirleyen temel değişkendir. Ancak burada Norveç'in ulusal güvenliği için öngördüğü tehdit ile Arjantin'in kendisi için kabul ettiği tehdidin aynı olması beklenemez biçiminde bir yargıda bulunmak çok doğru olmayacaktır. Küresel çıkarlar, sonuç olarak belirli parametrelerde



kesişebilecektir. BRICS örneğinde olduğu gibi Brezilya, Rusya Federasyonu, Hindistan, Güney Afrika Cumhuriyeti ve Çin kümelenmesinin ortak paydası da, bu bağlamda çok anlaşılır gözükmecektir. Tehdidi, soğuk savaş algılamasından çıkarıp daha geniş ve daha derin bir anlama yerleştirmek, günümüzde ulusal güvenliğin karşılaşılabileceği tehlikenin boyutlarının ne ölçüde benzerlikler içerdiğini bize doğrulayacaktır. Bu kapsamda, ekonomik, teknolojik, diplomatik, askeri çevresel ve doğal tehditlerin herbirisi ayrı ayrı ve birlikte, hiçbir gerekçe ile gözardı edilmeksizin dikkate alınmalıdır. Bu makalede, ulusal güvenlik konularında karar verme süreçlerine alternatif bir yaklaşım sağlamak ve ayrıca süreçlerin nasıl daha geliştirileceği konusunu analiz etmek suretiyle, istihbaratın ulusal güvenlik ile ilişkisinin rasyonel süreçlere, doğru analizlere ve yeni yöntemlere olan gereksinimi analiz edilecektir. Bunu yaparken mevcut ulusal güvenlik yapılarının günümüzdeki algıya göre nasıl tanımlanması gerektiği ve süreçlerde kilit rol oynayan istihbarat kurum ve kuruluşları ile özellikle istihbarat analizcilerinin rolü ve sorumluluklarının net olarak nasıl belirleneceği, istihbarat örgütlerinin iç süreçlerde gerekli olması halinde, yeni ulusal güvenlik kuruluşları ile nasıl birlikte çalışabileceği incelenecektir.

## Değişen Güvenlik Algılamasında İstihbarat Sisteminin Artan Önemi

Gerek Şangay İşbirliği Örgütü (ŞİÖ) örneğindeki gibi bölgesel, gerekse yukarıda söz edilen BRICS yapılanmasındaki gibi bölgesellik içermeyen benzeri organizasyonların, biraraya gelmelerini gerektiren çıkarları, aslında çatışma dönemlerindeki diğer ittifakların mevcudiyet gerekçelerinden temelde farklılık göstermeyecektir. Barry Buzan (1991: 7), tarafından da ifade edildiği gibi güvenlik, doğası gereği üzerinde mutabık kalınmış bir tanımın peşinde olmayı reddeder. Güvenliğin üzerinde anlaşılmış ortak bir tanımının mümkün olmaması nedeniyle buna yönelik formülasyonlarda fayda sağlamayacaktır İnsanlar güvenliğin aslında ne demek olduğunu, kendilerini güvensiz hissettiklerinde anlayacaklardır (Booth, 2007: 101). İnsanların güvende olması, Hobbes'a göre de, en üst yasadır. Bu durum devlet ve millet için ne kadar gerçekse, bireyler için de aynı ölçüde doğrudur (Hobbes, 1988: 143). Ancak "gerçek güvenlik bir rüyadır" fikrini savunan akademisyenlere göre, hayatta kalabilme ile güvenlik arasındaki fark

veya ayırım gerçekte çok belirgindir ve bu iki kavramın birbirinin yerine kullanılabilmesi ise mümkün değildir (Booth, 2007: 106). Bu konudaki karşıt fikirler, Kopenhag Okulu olarak bilinen güvenlik konularında yeni teori ve yaklaşımların akademik çözüm üreticisi kuruluş tarafından dile getirilerek, hayatta herşeyin olduğu gibi, güvenliğin de yaşam ile özdeşleştiği çıkış noktasından hareketle, güvenlik ve hayatta kalma eşanlamlı olarak değerlendirilmiştir (Buzan, 1991: 21).

Bu noktada güvenlik, özellikle de uluslararası güvenlik konularındaki yeni akademik yaklaşım ve değerlendirmeleri hatırlamakta yarar bulunmaktadır:

Soğuk savaş yılları boyunca güvenlik konularındaki yönlendirici ve hatta zorlayıcı bağlamlar, devletlerin arasındaki askeri güç dengesi ve stratejik ilişkiler konularında yoğunlaşmakta iken, 1980'lerin sonundan itibaren bu yaklaşım terk edilerek, tutucu hatta çoğunlukla değişimi reddeden sabit fikirlerin yerini, yenilikçi ve daha radikal öngörüler, düşünceler almaya başlamıştır (Booth, 2007: 96). Giderek bunun da ötesinde, güvenliğin “genişlemesi” ve “derinleşmesi”, yoğun olarak tartışmaya açılmıştır. Güvenliğin genişleme boyutu, askeri konulardan ziyade ekonomik ve çevresel tehditlerden insan hakları ve göçe kadar uzanan geniş bir yelpazeyi kapsamakta, derinleşmesi ise bölgesel ve toplumsal güvenlik gibi, orta düzey alanlar kadar güvenliği küresel veya uluslararası düzeye yükselten ya da birey güvenliğinin düzeyini aşağıya çeken güvenlik düzlemleriyle ilişkilendirilmektedir.

Kapsam açısından yapılan güvenlik tasniflerinde, ulusal, bölgesel, uluslararası ve küresel güvenlik (Küçükşahin, 2006: 14) için bu derinlik ve genişliğin, kalıcı ve kapsamlı bir stratejik yaklaşımın geçmiş, bugün ve gelecek bağlantısını içeren bir tarihi derinlik ile iç, bölgesel ve uluslararası parametreler arasında sağlıklı bir geçişkenlik kurabilen coğrafi analizlere dayanması gerekmektedir (Davutoğlu, 2001: 65). Kısaca, güvenlik tehditlerinin kaynağı denilince “güvenliğin genişlemesi”, güvenliğin esasen kimin için sağlanması gerektiği, güvenliğin amacı sözkonusu olduğunda “güvenliğin derinleşmesi” anlaşılmaktadır (Aksu ve Turhan, 2012: 70). 1990'larda güvenlik kavramına yeni bir açılım getiren Buzan, güvenliği, devletlerin ve toplumların tehditlerden kurtulma arayışları ve rakip güçlere karşı bağımsız kimliklerini ve işlevsel bütünlüklerini koruma yetenekleri olarak tanımlar (1991: 433).

Burada söz edilen güvenliğin, aslında “Ulusal Güvenlik” olduğu ve bu doğrultudaki “Uluslararası Güvenlik” tanımının ise, küresel düzeydeki tüm aktörlerin güvenliklerinin önünde tehdit oluşturan ve ulusal sınırları aşan sorunların belirlenmesinin yanında, bu tehditlere karşı uluslararası düzeydeki çözüm önerilerini kapsadığı değerlendirilmektedir. Nasıl ki, güvenlik kelimesi en basit tanımıyla tehditler, kaygılar ve tehlikelerden uzak olma hissi anlamına gelmekte ve böylece bireyin diğerlerinin verebileceği zararlardan uzak olduğunu hissettiği bir ruh hali olarak açıklanmakta ise (Günter, 2008: 8); “Ulusal Güvenlik” sözkonusu olduğunda, ancak başkalarına duyulan güven, sürekli ve yinelenen türde bir psikolojik gereksinim olarak sağlanabilirse, birey ve toplum için güvenlik içinde olmak mümkün olabilecektir (Giddens, 1998: 97). Bireylerin ve devletlerin kendilerini güven içerisinde hissettikleri güvensiz ortamlar olabileceği gibi, kendilerini güvensiz hissetmelerine rağmen, aslında içerisinde buldukları şartların güvenli olması da mümkündür. Burada güvensizlik algısı mı, yoksa gerçek durumun ne olduğu mu esas alınacaktır? İç ve dış dinamiklerin mevcut durumu ile özellikle “Ulusal Hedefler” konusundaki öngörüler, geleceğe yönelik hesaplanan olasılıklar ve içerisinde bulunulan ittifak veya ortaklıkların değişen algıları, bu konudaki karar verme sürecinde etkili olmaktadır. Günümüzde teknolojik imkânların sağladığı avantajlar, gerek ulusal güvenlik anlayışı gerekse istihbarat sisteminin dayandığı temel ilkelere dönüştürme birine bir sahaya yansıtma ve uygulamada “Vekâlet Savaşı”ndan “Hibrid Savaş”a kadar, geniş bir yelpaze içerisinde çatışma alanı yeniden tanımlanmaktadır (Eker, 2015: 44). Harp silah ve araçlarının gösterdiği gelişme ile bu gelişmiş harp silah ve araçlarına sahip olabilme ihtiyacı, sürekli olarak güvenlik ikilemini gündeme taşımaktadır (Mallik, 2004: 135). İşte bu noktadan itibaren, karar vericilerin, gereksinim duydukları bütün bilgi, plan ve olasılık hesaplarının, güncel, zamanlı, objektif ve doğru olması önem kazanmaktadır. Uluslararası veya devlet düzeyinde ortaya çıkması muhtemel krizleri önceden kavrayamamak, ciddi bir ulusal güvenlik tehdidi olabilmektedir (Fukuyama, 2005: 112). Bu görev günümüzde istihbaratçıların, özellikle de istihbarat analizcilerinin görevi olarak karşımıza çıkmaktadır.

İstihbarat günümüzde artık belirli bir ülkeye ya da ülkelerin meydana getirdiği siyasi/askeri bir organizasyona yöneltilecek gizli haberalma faaliyeti olmaktan çıkarak, dünyadaki bütün gelişmeleri tarihi ve siyasi boyutları ile sistematik biçimde analiz eden, ülkenin ilgi ve etki sınırlarını belirterek

kapsamlı ve tutarlı bir siyasetin nedenleri ile sonuçlarını karar vericilere objektif olarak sunan bir faaliyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bir gereklilik olduğu kadar, bir sorumluluk olarak da düşünülmelidir. Sorumluluğun gereği ne ise, her ne kadar teknolojinin sunduğu imkânlar ile yerine getiriliyor gibi görünse de, asli unsur olarak yetişmiş insan gücü her dönemde olduğu gibi, yeni istihbarat ortamında da önemini korumaktadır.

### **İstihbarat Nedir? Ne Değildir?**

İstihbarat ile ilgili olarak, gerek akademisyenlerin gerekse bizzat istihbaratçıların çeşitli tanımları vardır. Her uzman bu terimi kendi uzmanlık alanından görüldüğü şekilde kabul edip, uygular (Laquer, 1987: 8). Sherman Kent için istihbarat, yüksek seviyedeki asker ve sivillerin ulusun refahını korumak uğruna ihtiyaçları olan bilgilerdir. Michael Warner'e göre ise, istihbarat sadece bilgi değildir, ondan daha fazlasıdır. Anlaşılacağı gibi, Kent'in istihbarat ile ilgili tanımını yetersiz bulmaktadır (Warner, 2002: 15).

Gizlilik istihbaratın temel karakteristik özelliğidir (Shulsky ve Schmitt, 1993: 122). Belirli bir derecede gizlilik olmadığı takdirde, değerli istihbarat bütünü ve istihbarata karşı koyma yöntemleri tehlikeye girebilecektir. Gizlilik, istihbaratın gereği olduğu kadar, aynı zamanda bir erdemidir. Bilgi kaynakları ve istihbaratın temin edilme yöntemleri, istihbaratın hedefleri tarafından bilinmemelidir. Modern demokrasilerde, istihbarat servislerinin ihtiyacı olan kamuoyu desteği ve kamuoyu güveni, fonksiyonel anlamda gerekli olduğundan, sadece sıkandallar ya da geçici durumlar için sözkonusu olan kamuoyundaki istihbarat servis ve sistemi hakkındaki sorgulamaları, hükümet uygulamalarının bir parçası olarak kabul edilmektedir. İstihbarat, her zaman gizli olması durumu dışında da bilgiden farklılıklar göstermektedir. İstihbarat, hükümetlerin diğer hükümetlerden saklamak istedikleri bilgiler bulunduğu için vardır. Böylece, gizli bilgileri elde etme yollarını saklı tutmak mümkün olmaktadır. İstihbaratın üç temel fonksiyonu vardır; toplama, analiz ve karşı istihbarat. İstihbaratın diğer gizli bir ögesi olan Gizli/Örtülü operasyonlar ise, modern demokratik ülkelerde, giderek artan oranda uygun istihbarat fonksiyonu olarak itirazlarla karşılaşmaktadır. İstihbarat içeriği değişmemekle birlikte, elde edilme yöntemleri sürekli değişmekte ve geliştirilmektedir. "İstihbaratın bilgiye ihtiyacı olanlar için önemi" şeklinde değerlendirdiğimiz içeriğindeki değişmeyen husus, aslında son yıllarda istihbaratın karakteristik özelliklerinde

değişime gidilmesini gerektirmiştir. Bugün artık toplanıp analiz edilecek bilgi miktarında çok büyük bir artış mevcuttur. Özellikle, 20nci yüzyılda uluslararası iletişim yüzde sekizyüz artmıştır (Harasim, 1993: 287). Açık kaynaklardan temin edilen istihbaratın bundan nasıl etkilendiğini bize ABD'nin bütün istihbaratının yüzde sekseninin açık kaynaklardan alınması göstermektedir (Mercado, 2016: 7). İnternet kullanımındaki yükseliş ve küresel jeopolitik değişimler, bu kaynakların sayısında ve niteliğinde, önemli artışa neden olmuştur.

Burada önemli olan husus yeterli ve başarılı bir açık kaynak istihbaratının nereden elde edileceğinin bilinmesidir. İnternetin yaygınlaşması nedeniyle açık kaynak sayısındaki artış, aynı zamanda ciddi bir aşırı yüklenme sorunu yaratmaktadır. Daha kapalı ve gizli kaynak döneminde bile, çok sayıdaki istihbari bilginin kritik analizlere esas olacak ayrıntıların dikkatten kaçmasına neden olduğu düşünülürse, günümüzde böyle bir yüklenmenin tehlikeli sonuçları olabileceği dikkatlerden uzak tutulmamalıdır (Hansen, 2016: 13). Gereksiz bilgilerin değerli olanlardan ayrılması, ayrıca bir dikkat ve analiz becerisi ve eğitimi gerektirmektedir. Aksi takdirde, bilginin son kullanıcısının bu aşırı yüklenme nedeniyle zaman ve para kaybettiğinin unutulmaması gerekir. Buna rağmen hiçbir hükümet, istihbarat servislerinin akademik bir araştırma yapmasını desteklememektedir. Bunun nedeni ise, gizlilik faktörünün istihbaratçılar için halen esas kabul edilmesinden kaynaklanmaktadır. Bilgi teknolojileri gereğince, işlem maliyetlerinin düşmesinin kaçınılmaz bir sonucu olarak, eskiden sadece devletlerin sahip olduğu kapasitelere artık bireyler de erişebilmektedir. Bu nedenle devletler, bir takım önlemler alarak siber güvenlik sistemleri vasıtasıyla, birey ve örgütlerin bu imkânlardan yararlanmasını denetim altına almakta, hatta kısıtlamaktadır. Yapılan denetim, demokratik ülkelerde gelişmiş bir siber istihbaratın bulunması, bu ülkelerde insan güvenliği için koşulların daha iyileştirilmesine hizmet ederken aksi durumda devletlerin daha da otoriterleşmesine neden olabilmektedir (Nye, 2014: 18). Bunu önlemenin yolu, siber güvenlik nedeniyle devletin kitlesel gözetime başvurma koşullarını yasal düzenlemelerle kısıtlamak ve denetim mekanizmalarını güçlendirmektir. Bu düzenleme ile şeffaflık politikası birlikte uygulandığı takdirde, hükümetler ile istihbarat servislerine olan güvenin artması yönünde bir gelişim sağlanabilecektir.

İstihbarat analizcilerinin her geçen gün daha artmakta ve karar vericilerin karar süreçlerindeki etkileri de aynı ölçüde değer kazanmaktadır. Bu bağlamda, Sherman Kent'İN önerdiği şekilde, aşağıdaki taktikler, istihbarat analizcilerinin en önemli kılavuzu olarak kabul edilmektedir:

- a. Siyasetçilerin ihtiyaç ve endişelerine odaklanmak,
- b. Kişisel siyasi gündeme hizmet etmekten kaçınmak,
- c. Entellektüel kesinlik,
- d. Analitik önyargılardan kaçınmak için bilinçli bir çaba,
- e. Diğer farklı düşünceleri de dikkate almaya istekli olmak,
- f. İstihbarat analizcileri dışındaki uzmanların sistematik kullanımı,
- g. Kanaat ile ilgili kolektif sorumluluk,
- h. Siyaseti destekleyen bilgi ve kanaatlerin, en etkili yoldan iletilmesi yöntemi,
- i. Hataların samimiyetle kabulü,

İşaret edilen çıkış noktası, istihbaratın artık geri dönüşleri olmayan, dinamik ve sürekli yenilik, yaratıcılık gerektiren bir method ya da methodlara gereksinimi bulunmasıdır. Haber toplama analiz ve istihbaratın karar vericiler tarafından kullanılması olarak bildiğimiz süreç, hiçbir aşamasında geriye dönüşü olmayan ve bir bütün olarak değerlendirilmesi gereken özellikler taşımaktadır. Eski sistemdeki istihbarat çarkının geri dönüşleri, yani tekrar başa dönüşler, eksik ve aceleye getirilmiş analizleri tetikleyen tehlikeli mekanizmalar haline dönüşmektedir. Bunun en tipik örnekleri Soğuk Savaş sonrasında değişen tehdit ortamına uyum gösteremeyen istihbarat örgütlerinin neden olduğu başarısız ve eksik operasyonel uygulamalardır.

## **İstihbarat Reformu Mu, Yoksa İstihbarat Sisteminde Reform Mu?**

Bu noktada durup düşünmek ve mevcut durumu gerçekçi bir bakış açısı ile gerektiğinde özelleştiri yapmak suretiyle analiz etmek yararlı olacaktır. Bu analizi yaparken şu sorulara yanıt aranmalıdır:

- a. Eğer milletin güvenliği her zamankinden fazla sağlanıyorsa, istihbarat reformunun gerçekleşmesi nasıl bir fark yaratacaktır?
- b. Gerçek ihtiyaç; bütün milli, askeri ve mahalli istihbarat kuruluşlarının toplama faaliyetlerini yönetmek ve entegre etmek midir, yoksa durumsal farkındalığı mı arttırmaktır?

- c. Eğer maksat bu ise, ulusal güvenliğin sağlanması için neler yapılmalıdır?

Bu soruları bir çıkış noktası olarak belirleyebiliriz.

Çözüm önerileri arasında ise, belki de en az gündeme gelen, ancak dikkatle üzerinde düşünülmesi gereken yapısal bir değişiklik “Fonksiyonel İstihbarat Merkezleri”nin açılmasıdır. Fonksiyonel bir istihbarat merkezi olarak; terörle mücadele istihbarat merkezi, organize suçlarla mücadele istihbarat merkezi, askeri istihbarat merkezi, karşı istihbarat ve istihbarata karşı koyma merkezi görevlerinin hepsini aynı anda yerine getirecek bir merkez mi, yoksa her bir fonksiyon alanı için ayrı bir istihbarat merkezi mi kurulmalıdır sorusunun cevabı, bu yapısal değişikliğin hayata geçirilmesi için kilit önemdedir. Zira, istihbarat reform da olsa, istihbarat sisteminde reform da olsa, yapısal bazı düzenlemeleri, sadece görev esaslı olarak yapmak gerekebilecektir.

Değişimi sürekli hale getirebilmek çok önemlidir. Bunu sağlamak için geleceğe yönelik bir hedef belirlemek, doktrinel gelişim sağlamak ve bu gelişimi sürdürmek, bunları gerçekleştirmek için atılmalı bir profesyonelliğe gereksinim vardır (Neary, 2010: 13). Örneğin, 11 Eylül saldırılarının ardından, ABD istihbaratındaki zaafiyeti gidermek amacıyla (Neary, 2010: 2) Başkan Bush, CIA’deki istihbarat analizcilerinin (*case officer*) sayısını arttırmaya yönelik tedbir alınmasını isteyen 18 Kasım 2004 direktifini verdiğinde, aslında yapısal değişim ihtiyacının sadece kuruluş şemasındaki düzenlemelerin çok ötesinde bir anlam taşıdığını işaret ediyordu. Bu konuda sonraları yeni tehdit ortamını değerlendirip, alınacak düzenleyici tedbirleri öneren FBI’ın hazırladığı rapor da aynı kapsamda değerlendirilmelidir. Alınacak tedbirler içerisinde sözü sıkça geçen müştereklikten anlaşılan, istihbarat toplama ve analiz uzmanlarının mensup oldukları kurumların bir arada faaliyet göstereceği istihbarat merkezlerinde, karışık bir şekilde görev yapmaları şeklindeki bir uygulamayı önermekten daha fazlası olmalıdır. Aslında böyle bir yapılanma müştereklik sağlamadığı gibi, herkesin sadece kendi görevini yaptığı birleşik bir yapıdan öteye geçemez. Bu merkezler, mevcut istihbarat kurumlarının tamamlayıcı birer muhatabı durumunda olmalı, ayrıca, istihbarat personeline konusunun profesyoneli olan uzmanlarla birlikte rotasyona girme imkânı sağlamalıdır. Bu noktada hiçbir istihbarat kurumu personeli, özellikle de askeri istihbarat personeli, sistemin diğer parçalarından bağımsız bir eğitime tabi tutulmamalıdır.

İstihbarat Kurum ve Kuruluşları arasındaki entegrasyonun en fazla gerekli olduğu yerleri incelediğimizde, HUMINT paylaşımında, eğitimde ve yabancı dil bilen personelin müşterek kullanımında olduğu görülmektedir (Neary, 2010: 14).

### **İstihbarat Analizcisinin Dokuz Kusursuz Hareketi**

İstihbarat örgütlerinin başarıları veya başarısızlıkları, artık istihbarat analizcilerinin istihbarat sistemi üzerindeki tartışmasız etkilerinin sonuçları ile belirlenmektedir. Günümüzde istihbarat analizinin pek çok ilgisiz, karmaşık, belirsiz, önemli ve aşırı miktardaki verilere dayalı karar verme süreci olduğu, bu süreçte istihbarat analizcilerinin görevlerini tam olarak yerine getirebilmeleri için gelişen bilgi teknolojilerinin sonucunda, ortaya çıkan yüksek oranlardaki verileri doğru olarak analiz edebilmelerinin gerektiği, bunu sağlayabilmek için de, belirli kurallar çerçevesinde uygulanan sistematik yaklaşımları kullandıkları bilinmektedir (Zohar, 2013: 130). Bilimsel araştırma metotlarının kullanıldığı bir istihbarat analiz yeteneği, ihtiyaç duyulan istihbaratın üretilmesini, karar vericiler için çok karmaşık ve hassas konularda daha güvenilir analizler yapılmasını, böylece karar vericilerin daha iyi bir yargıya varmalarını sağlayacaktır. Üretilen istihbaratın doğru kişilerin eline zamanında geçmesinin sağlanması ancak istihbarat analizinin daha sistemli ve bilimsel temellere dayanması ile mümkün olabilecektir (George ve Bruce, 2008: 72). İşte böylesine önemli görevler üstlenmesi ve istihbaratın her adımında bu görevleri yerine eksiksiz getirmesi beklenen istihbarat analizcilerinin, uyması gereken kurallar şöyle sıralanabilir:

- a. Siyasilerin ihtiyaç ve endişelerine odaklanmak; İstihbarat analizcilerine olan ihtiyacın asıl sebebi, zorluk ve problemlerle baş edebilmeleri ve krizleri yönetebilmeleri için gerekli olan yardımı sağlayabilecek olmalarıdır. İşte istihbarat analizcilerinin ilk ve en önde gelen sorumluluğu, karar vericilere henüz onların gündemine bile girmemiş olan sorunlarla ilgili değerlendirmeler üretmek ve bunun zamanlamasını da, karar verme sürecinin önemli bir yerinde sunmaktır. Sunulan bu değerlendirme, harekete geçmeyi sağlayacak istihbaratı içermeli, böylece tehdidin engellenmesine ve üretilecek politikaların bir anlamda sınırlanmasına yardım etmelidir.
- b. Kişisel siyasi gündeme hizmet etmekten kaçınmak; İstihbarat analizcileri, siyaset oyuncularının sadece bir kısmına hizmet edecek analizler üretmekten kaçınmalıdır. Bu durum, analize sahip olan



siyasetçinin diğer siyaset oyuncularının üzerinde, kendi görüşleri doğrultusunda, baskı kurulmasına yol açacaktır. Tek seçim önermeyen, ihtimali az olan seçenekleri de yeterince hatta daha fazla inceleyen, özellikle harekete geçmeyi gerektiren istihbarat ihtiva eden bir analiz için, bütün seçenekleri tanımlayıp değerlendiren, önerme ve seçim sorumluluğunu da karar verecek olan siyaset oyuncusuna bırakan analizler yapılmalıdır.

- c. Entelektüel kesinlik; Tahmine dayalı kanaatler, değerlendirilmiş ve organize edilmiş bilgilere, sağlam bir uzmanlığa ve güvenilir sağlıklı açık fikirle yapılan önermelere dayanan faraziyeleri temel almalıdır. Belirsizlikler ve bilgi noksanlıkları, önceden açık ve açıklanmış olarak tahminler yapılacağından daha güvenilir olacaktır.
- d. Analitik önyargılardan kaçınacak bilinçli bir çaba; Siyasi eğilimler veya siyasetin bizzat kendisi kaçınılmazdır ve bunun bir mazereti yoktur. Ancak, analizcilerin analize esas bilgide ne bulmak istediklerine ya da ne beklediklerine yönelik eğilimleri, son derece sakıncalıdır. Kaçınılması gereken husus, bütün analizcilerin dün neler olduğu ve yarın neler olacağı konusunda hemfikir olmalarıdır.
- e. Diğer düşünceleri de dikkate almaya istekli olmak; Farklı düşünceler ve muhalif fikirler, bilginin farklı yönlerini de ortaya çıkaracaktır.
- f. İstihbarat analizcileri dışındaki uzmanların sistematik kullanımı; Bu maksatla, eğitici, araştırmacı ve iş adamlarından aynı konularda analitik disiplin ve hesaplamaları olanlarla iş ilişkileri geliştirilmelidir.
- g. Oluşacak kanaat ile ilgili müşterek sorumluluk; Müşterek ya da kolektif sorumluluğun sağlanabilmesi için, sürecin bütün katılımcılarına koordine ve katılımları için gerekli süre tanınmalıdır. Analizci tarafından, ilgisine bilgi ve analiz aktarıldığında, bu “ortak görüş” olarak sunulmalıdır. Durum ve şartlar gerektirdiğinde, bireysel kanaati aktarması durumunda, analizci, bu konuda konuşma yetkisinin kaynağını, açık olarak beyan etmelidir; yani, “ bu söylediklerim kurumumun bana verdiği yetkiye dayanarak yaptığım kişisel değerlendirmemdir.” vb. bir ifade ile yapılacak aktarım, çalışmanın müşterekliği ve resmiyeti konusunda güvenilirlik yönünden bir soru işaretine yer verilmemesini sağlayacaktır.

- h. Siyaseti destekleyen bilgi ve kanaatlerin etkin iletişimi; Siyasetçilerin her zaman meşgul ve zaman sıkıntısı içerisinde oldukları düşünüldüğünde, kısa ve esas noktaların çabuk olarak kendilerine aktarılması önemlidir. Bu bilgi ve değerlendirmelerin açık, anlaşılır ve net olması da ayrıca gereklidir. Karmaşık ve değişken durumlarda belirsizlik ya da kesin olmama şeklindeki sonuçlarla karşılaşmak kaçınılmazdır. Ancak, siyasetçilerin genellikle kısıtlı zamanları olduğundan, kısa ve öz bilgi istedikleri de bilinen bir gerçektir. Bilgi ifade edilirken, “bununla birlikte” en az kullanılması gereken bir ifade olmalıdır. Net olmayan analizlerden kaynaklanan karmaşıklık büyük hatadır.
- i. Hataların samimiyetle kabulü; Hatalar yapılacaktır, ancak analizciler, başarısızlıkların da analizini yaparak hayati dersler alacaktır. Bu husus onların güvenilirliklerini azaltmayacak, aksine, siyasetçilerin gözünde arttıracaktır. Bunu yapmak için ise, analizciler, uygulamayı geliştirmek amacıyla, sistematik olarak yaptıkları performans değerlendirmesi kadar, hataların üzerinde de çalışma yapmalıdırlar. Bu yönetime “bir sonrakini nasıl daha iyi yapabilirim” olarak da bakabiliriz (Davis, 2016: 9).

## **Yeni Nesil Analizcileri Bekleyen Zorluklar ve Soğuk Savaş Sonrası İstihbaratçıların Durumu**

Uzman görüşü ile diğer kaynaklardan edinilen kurumsallaşmış bilgiler arasındaki yarış, siyasi muhatapların güvenilirliğini kazanma bakımından bugün daha keskinleşmiştir. Siyasi karar vericilerin çalışma odalarında CNN veya bir haber kanalı mutlaka açıktır (Robinson, 2013, 9). Bir hükümet dışı uzmandan gelen e-mail bilgisayarın masaüstündedir. Sherman Kent, küresel terörizm ile mücadelede siyasetçilere yardım edip üstesinden gelmesini sağlayacak analitik zorlukların, SSCB ile ilgili olanlardan tamamen farklı olduğunu öne süren ilk istihbarat düşünürüdür.

Sovyetler Birliği dönemi ile mukayese edildiğinde, istihbarat analizlerinde, harcanacak ağır ve yorucu çaba, zorlu taktikler ve alternatif görüşlere açık olmak gibi hususlar aynı kalmakla birlikte, öncelikler, süreçler ve istihbarat analizcisinin üretim sonucunda elde ettiklerinin bizzat kendisi, ihtiyaç sahibinin değişen profiline göre ayarlanmalıdır.

İstihbarat örgütleri ve onların ürettikleri ya da eskilerin deyimiyle istihbarat ettikleri istihbaratı kullananlar, Soğuk Savaş sonrası yaşadıkları uyum sorunu nedeniyle, terör tehdidine hazırlıksız yakalandılar ve değişimin gerekliliğini zamanında kavrayamadılar. Merkezîyetçilikten uzaklaşan siyasi anlayış, ulusal güvenlikten sorumlu makamların kendi çıkarlarını düşünme gerekçeleri ve kuruluşların doğasından kaynaklanan nedenler sonucunda, bürokraside bir “nasırlaşma” meydana geldi. Peki bu durumda, örneğin, ABD’deki 9/11 saldırıları ya da Avrupa’da ve Türkiye’de ardı ardına meydana gelen terör saldırıları istihbarat camiasının başarısızlığı olarak mı kabul edilmelidir? Yoksa daha geniş anlamda tamamen ulusal bir başarısızlıklar olarak mı düşünülmelidir? Bu konuya olayların meydana gelişlerindeki benzerlikler ve farklılıklar açısından bakabiliriz. Aslında 9/11 saldırısı ile Türkiye’deki 15 Temmuz darbe girişimi arasında nasıl bir benzerlik olduğu ile başlamamız bile terörün artık uluslararası siyasetin bir yöntemi, ya da “Vekâlet Savaşı” olarak adlandırılan “maşa varken neden elimi yakayım” özdeyişi ile de kültürümüzde yeri bulunan son derece yaygın bir uygulama olduğunu bize gösterecektir (Mumford, 2013: 40). İşte günümüzde istihbarat sistemi, ulusal güvenliği sağlayacak yöntem ve planlamalarla, bu uygulamanın, hedefler üzerinde bizzat uygulayıcısı, ya da uygulamaya muhatap olunursa karşı tedbir getiricisi nitelik ve yeteneğinde olmalıdır derken, bu analizin temel nedenini de ortaya koymuş oluyoruz. İstihbarat için yapılacak sistem arayışı, istihbaratın yeniden yapılandırılmasını değil, yeniden yorumlanmasını gerektirmektedir.

Değişime direnen organizasyon rutinlerinden ve kültürlerinden vazgeçmeyen istihbarat örgütleri, terör tehdidine karşı gerçekten başarısız mı oldular? Fonksiyonel olmayan bir yapı ile yeni beliren terör tehdidine karşı nasıl bir önlem alınması gerektiği konusu, aslında sadece bir değişim değil, uyum ya da adaptasyon becerisi gerektirmektedir. Bu uyum, yapısal değişimin sağlayacağı avantajların öncesinde ve mevcut duruma ve şartlara uyumun ötesinde, yapısal değişikliğin gereklerine tavizsiz inanmayı da kapsamalıdır. Bunu sağlayacak olan yöntemler, gerek bürokratlar, siyasetçiler ve bizzat istihbaratçılar, gerekse konuya ilgi gösteren akademisyenler tarafından tespit edilmeye gayret edilmiş ve bu yönde birçok çalışma yapılmıştır (Zegart, 2005: 78).

Bu maksatla belirlenen yöntemler arasında; istihbarat sisteminde merkezileşmenin kaçınılmaz bir şekilde uygulanması, bilgi paylaşımını en üst

düze çıkaracak şekilde bütün tekliflerin incelenmesi ve değerlendirilmesi, istihbaratçılar arasında işbirliği ruhunun geliştirilmesi için müşterek çalışma alanları yaratılması, tek tip ve değişmeyen bir personel politikası uygulanması ve sistem ihtiyaçlarını karşılayacak önceliklerin belirlenmesi için güçlü bir mekanizmanın kurulması, sayılabilir. Özellikle istihbaratın tek elden yönetimi konusunda, kurumların sahip oldukları imtiyazdan vazgeçmek istememeleri, değişim sürecinin karşılaştığı en temel uyum problemi olarak saptanmıştır. İstihbaratın başına getirilen kişilerin ya da teşkil edilen makamların koordine dışında bir yetkisinin olmaması bunun esas çıkış noktası olarak görülmektedir. İstihbarat sisteminin parçası olan kurumlar, yasal olarak sorumluluklarında bir değişiklik olmadıktan sonra, yetkilerinden vazgeçmeye gönüllü olmamakta, özellikle tahsis edilmiş bir bütçe ve bu bütçenin denetimi ile ilgili bütün sorumluluğu taşıyan kurumların, başlarına getirilen koordinasyon makamına itaat etme konusunda olumlu bir tavır sergilemeleri zaten mümkün görülmediği gibi, bu yöntemin uygulanması halinde dahi, kurumların yasal sorumlulukları ortadan kalkmayacaktır (Neary, 2010: 119). Özellikle terörle mücadelede, süratli karar verebilmeye ve hızla tepkiye imkan verecek şekilde bölge istihbarat sorumlularına verilecek genişletilmiş yetkilerin başarılı olduğu düşünüldüğünde, istihbarat sisteminde merkezileşme, kişisel inisiyatif kullanılmasını cesaretlendiren bir uygulama olmayacaktır. İstihbarat kurumlarındaki asıl zafiyetin nedenlerini bulmak ve doğru analizler yapabilmek, bu kurumların merkezi bir otorite kontrolü altına verilmesi ya da yapısal değişiklikler gidilmesinden önce yapılması gereken çok önemli çalışmalar olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, ABD istihbaratında 9/11 saldırılarının gerçekleşmesine yol açan zafiyetler araştırılırken, yapısal sorunların sadece nedenlerden birisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 1991-2001 yılları arasında, ABD istihbaratında saptanan dört belirgin noksanlık;

- a. İstihbarat kurumları arasındaki işbirliği noksanlığı,
- b. İstihbarat önceliklerinin belirlenmemiş olması,
- c. Biyografik/insan istihbaratı konusundaki zayıflık,
- d. İstihbarat personelinin miktar ve kalitesindeki zafiyet, olarak açıklanmıştır (Neary, 2010, 204). Diğer üç sorun alanı da, yapısal bir değişikliğe duyulan gereksinim kadar önemli ve giderilmesi zamana ihtiyaç gösteren hususlardır.

İstihbarat servislerinin temel görevi, güvenliğin doğasında değişiklik olmasına rağmen, değişmemiştir. Bu görev sürprizleri önlemektir (Cavely ve

Mauwer, 2009: 123). İstihbarat aleminde hiçbir şey, sürprizlerin önlenmesinden daha değerli olamaz (Hulnick, 2005: 593). İstihbaratın başarısız olması, sürpriz gerçekleştiğinde söz konusu olacaktır. Bu başarısızlıkları araştıran raporlara ve konu ile ilgili akademisyenlerin tespitlerine göre, sürprizler uygun ve daha iyi bir ikaz ile önlenirler. Bazen ikazın yapılmaması kadar, yapılan ikazın anlaşılabilmesi de sürpriz nedeniyle oluşan başarısızlığın sebebidir, zira yeni tehdit ortamında, güvenilir ve uygulanabilir bilginin yardımıyla yapılacak ikaz kadar, bu ikazı değerlendireceklerin ikazın mahiyetini de tam olarak kavrayabilmesi zordur. Bu husustaki tepki, deneyim, inisiyatif ve eğitim gerektirir.

### **İstihbaratın Değişen Yöntemleri ve Analizin Önemi**

Neo-realistlere göre, soğuk savaş süresince, tehdit doğrudan askeri yeteneklerle ilgiliydi ve diğer gücün uluslararası sistemde saldırgan niyetlerinden kaynaklanmaktaydı (Waltz, 1979: 13). Bu teori, gücün, askeri, ekonomik, teknolojik, diplomatik ve devletin diğer yeteneklerinin bir toplamı olduğunu kabul etmekteydi. Böylece tehdidin seviyesini tanımlamak için, düşmanın potansiyeline ve yeteneklerine, ayrıca niyetine ve motivasyonuna bakılırdı. İşte keşif-gözetleme yönteminde göstergeler ya da emareler, bu yeteneklerin durumlarındaki değişikliklere göre belirlenerek, ikaz sağlanırdı. Tehdidin durumuna göre caydırıcılık konseptine uygun şekilde, karşı tarafa kazanacakları ve kaybedeceklerinin mukayesesinde risk oluşturacak tedbirler alarak, tehdiye esas olan tavrından uzak durması ya da tehditten vazgeçmesi için gerekli önlemlerin alınması böylece mümkün olurdu (Schelling, 1966: 21). İşte Soğuk Savaşın sona ermesi, böylesine tedricen istikrar kazanmış iki kutuplu dünya düzeninden, sınırları belirsiz tehditlerin olduğu yeni bir düzene geçişi getirdi. Tehdidin kaynağı değerlendirildiğinde, soğuk savaş sonrası güvenlik paradigmasının bileşenleri, soğuk savaş dönemindekinden daha farklı ve yaygındır. Şöyle ki;

- a. Uluslararası sisteme dâhil olan ülke sayısında artış mevcuttur,
- b. Bu artışa neden olan katılım çoğunlukla bölgesel düzeydedir,
- c. Bölgesel meselelerdeki artış, bu bağlamda uluslararası ilişkilerde barış ve güvenliğe tehdit teşkil etmektedir,
- d. Devlet dışı aktörler, bu nevi bölgesel çatışma ve güvensizlik ortamında, daha fazla yer alma avantajına sahip olmaktadır,

- e. Jeostratejik şartların daha dinamik olduğu, bu nedenle de ulusal güvenlik ile ilgili kişi ve kurumların dikkate alması gereken sayısız alan ve küçük ancak daha çevik hasımların bulunduğu bir tehdit ortamı mevcuttur.

Görüldüğü gibi, Soğuk Savaşın sona ermesi, aslında tehdit ortamının daralmasını sağlamamış, aksine uluslararası sistemin çöküşü ile istihbaratçıların büyük oranda etkilendiği “Bilgi Devrimi”, tehdit ve fırsatlar anlamında yeni ve sınırları çizilemeyen boyutlara geçilmesine neden olmuştur. Bir anlamda küreselleşmenin getirdikleri ve götürdükleri güvenlik açısından mukayese edildiğinde, çok da belirgin avantajlar görülmemektedir. Küreselleşme, sanayileşmiş ülkelerde bireyleri, özellikle seçkinleri daha da güçlendirmiştir (Göngen, 2013: 134). Hiyerarşik yapıları bozmuş, ancak yeni güç merkezleri oluşturmuştur. Belirsizlik güvensizlik yaratmış, eski ve yeninin bir arada bulunması ise gerilim ve yeni güvenlik sorunlarının ortaya çıkmasına temel oluşturmuştur. Uluslararası ortamın geçiş sürecinde yarattığı bu belirsiz ve düzensiz dönemin “düzensiz geçiş anlayışı”na göre nedenleri, inatla direnen zıtlıkların kaynağı olan eski olaylardan etkilenip şekillenen kalıplar ve bunların tamamen karşıt sonuçlarıdır. Aslına bakılacak olursa, yeni tehdit ortamına hükmeden üç ana özellik bulunmaktadır: Bunlar karmaşıklık, belirsizlik ve coğrafi etkinin azalmasıdır. Bugünün tehdit ortamının temel zorluğu olan belirsizlik, yani beklenmeyeni önceden keşfetmek, daima esas sorun olarak karşımıza çıkmıştır. Bugün bu belirsizliği ortadan kaldırmaya yönelik olarak kullanılabilir “gözlem ve keşif” yöntemleri, yeni kullanılmaya başlanacak ve erken ikaza yönelik olarak başvurulacak iki farklı ve belirgin usul olarak değerlendirilmektedir. Bugün bazı farklı ve alternatif yaklaşımlar sayesinde, gözlem yöntemi ile beklenmeyeni önceden keşfetmek eskisi kadar zor görülmemektedir. Yeni tehdit ortamında gözlem yöntemi, yeni ve karmaşık ortamdaki tehditleri yakalayabilmeyi sağlayacak metodolojilere ihtiyaç göstermektedir.

Öncelikle kabul etmek gerekir ki, başarılı bir tahmin sadece mümkündür, garanti değildir. Tehdidin tam bu yöntem olarak tanımlanması ve en azından kısmen de olsa tanınması gerekliliğinin bilinmesi önemlidir. Bugün, gözlem gayretlerinin terörizm tehdidi üzerine yoğunlaşmasına şaşırılmamalıdır. Öngörü, saldırının aşamaları ve içeriğini anlamak gerektiren farkındalık kadar, sürprizin ve tesadüflerin de dikkate alınmasına ihtiyaç duyar (Sinai, 2007: 14). Açıkça tanımlanamayan olay ve durumların

tanımı ve kestirilmesinde ya da öngörülmesinde, genellikle kullanılan üç yöntem bulunmaktadır (Segell, 2005: 221). Bunlar; eğilim ve şablon, sıklık ve ihtimaldir. Çoğunlukla niceliksel olmak üzere, bu genel yöntemler dışında, en az dört yöntem daha terörist faaliyetlerin gözlem yelpazesini genişletebilir. Bu yöntemler de;

- a. Gelecekteki olası bir terör eyleminin yeri ve zamanının analizini, geçmişteki olayları inceleyerek yapmak,
- b. Gelecekteki olası bir terör eylemini yapacak kişileri tahmin etmek için, bilinen ve potansiyel teröristlerin bilgilerini toplayarak analiz etmek ve farklı bağlantıları ve şablonları tespit etmek,
- c. Proje yönetimi yöntemi, terörist saldırıları görev, zamanlama ve sorumluluk bağlantıları bakımından tanımlar. Bu yöntem, karşı-terör kuruluşlarının yakın zamandaki planlı operasyonları gerektiğinde erteleyecek veya iptal edecek şekilde ya “eğer” analizleri yapmalarına, ya da kanıtları sistematik olarak incelemelerine olanak sağlar.
- d. Sosyal ağ analizi yöntemi, biyografik veya dini, demografik ve diğer bilgileri bağdaştırıp, görselleştirip birleştirir ve bağlantıların ağlarını birey, gurup ya da imkân sağlayıcılarının birbirleri ile ilişkilerini tanımlar. Böylece, bireylerin hangi yöntemlerle ve neden radikal hale geldiğini anlamaya imkân verir.
- e. Keşif yöntemi ise, yukarıda sayılanlar anlamında bir yöntem olmadığı gibi, izlenen yolun ne olduğunun anlaşılması ya da bilinen yöntemlerin eksikliklerinin, hatalarının kontrol ve tespit edilmesi değil, yeni yöntem ve izlenecek yolların bulunması, keşfedilmesidir.

Peki, daha önce hiç görmediğimiz bir yol ya da yöntemi nasıl keşfedebiliriz? Bu noktada analizcinin deneyimi ve yaratıcılığı, her bir durum için ürettiği olaya özgü araştırma soruları belirlemesi ile mümkün olur. Bu soru ve analiz sınırları dışında kalan yol ve yöntemler, dikkate alınmaksızın otomatik olarak atlanacaktır. Artık eski sistem istihbarat anlayışının terk edildiği ve bir arayışın hâkim olduğu dönem yaşanmaktadır. İstihbarat örgütleri, klasik yöntemlerle sağladıkları kısmi başarılarla yetinmeyen daha hırslı ve atılgan siyasi otoriteyle çalışmakta, bu yeni müşterinin istekleri doğrultusunda yazılan yeni istihbaratın öyküsü de, çok yönlü, üst üste çakışan, sıklıkla da çelişkili özellikler göstermektedir (Cavely ve Maumer, 2009: 134). Yine düzensizliğin hâkim olduğu dinamik özellik gösteren sistemlerin

gelişimini, hatta bunun sonucu olarak dünyanın daha kaotik bir ortama sürüklenmesini de, yeni istihbarat anlayışı bağlamında değerlendirmek gerekmektedir. Burada istihbaratın yönlendirileceği ya da istihbaratın bizzat kendisi tarafından algılanan tehdidin tanımı, yeni ve kesintisiz istihbarat uygulamasının çıkış noktası olacaktır. Çoğunlukla Soğuk Savaş dönemindeki tehdit tanımı; bir güvenlik aktörünün diğeri için bilerek ve aktif olarak yarattığı sorunlardır. Bugün artık küreselleşmenin sonucu olarak, tehdit haricinde bir de “risk” bulunmaktadır. Risk; dolaylı, niyet dışı, belirsiz ve sadece meydana geldiğinde gerçekleşen gelecekteki durumlardır. Günümüzde, “küresel risk toplumu” (Beck, 2005: 51) gerçeğini kabul ederek, risklerin gerçek anlamda artmamakla birlikte, kontrol edilemez ve sınırlanamaz hale gelmesinin nedenlerini incelemek gerekecektir. İstihbarat artık bilginin elde edilmesi ve üretilmesi dışında, bu bilginin nasıl meydana getirilebileceği ile de son derece ilgilidir (Cavely ve Maumer, 2009: 136). Bu ilginin karşılığı ise, her durum ve aşamada yapılacak analiz ile açıklanabilecektir. Belirgin bir tarz olarak son zamanlarda ortaya çıkan istihbarat analizi, artık gerçek olmayan eldeki olgulara göre değil, en kötü durum üzerinde çalışılarak, karşı tarafın olası seçeneklerine göre yapılabilecektir. Bu özelliklerde istihbarat analizcisi yetiştirmek için uygulanacak iki farklı eğitim mevcuttur; Sherman Kent tipi, klasik istihbarat analizcisi yetiştiren klasik eğitim modeli ve modern senaryo planlayıcıları yetiştiren yenilikçi eğitim modeli. Daha önce sözünü ettiğimiz yeni tehdit ortamını yaratan, yeni siyasi yaklaşım ve uygulamaların kaynağı olan “belirsizlik ortamı”, başarısızlığın ihtimal dâhilinde olduğunu göstermektedir (Power, 2004: 62). Bu durumda ise, geleneksel tehditlerden, daha az anlaşılabilir sorunları birbirinden ayırarak işe başlamak gerekmektedir. Böylece iki tip istihbarat analizcisi eğitime ihtiyaç bulunmaktadır. İkaz, istihbaratın en önde gelen işidir, avuç içi kadar bir bulut bile, fırtınaya sebep olabilir düşüncesi ile ulusal güvenlik için tehlike çanları daha çalmadan, istihbaratçılar alarm çanlarını çalmalıdır (Dulles, 2006: 238).

### **İstihbarat Çarkından, İstihbarat Kutusuna Geçiş**

İstihbarat ile ilgilenenler için “istihbarat Çarkı” bir kalıp konsept veya bütün sistemi tek kalemde izah eden şekilsel anlatımın ötesinde, bir iş programı, yol haritası gibidir. Bu çark birbirini takip eden belirli safhalardan oluşmakta, ancak bu safhaların sayısı farklı olabilmektedir. Klasik istihbarat



çarkı olarak bilinen ve Milli İstihbarat Teşkilatı'nın da temel olarak benimsediği süreç; ihtiyaçların tesbiti ve vasıtaların yönlendirilmesi, toplama, işlem ve yayımlamadan oluşan dört safhalı iken, örneğin Sherman Kent (2003: 11), istihbarat üretim sürecini altı safhaya bölmektedir.

- a. Birinci safha (ihtiyacın ortaya çıkışı): İstihbarat üretim ihtiyacı; görevi sadece problemleri önceden görüp gerçekleştireceklerini kestirmek olan insanlar tarafından, istihbarat görevlilerinin bilgi ve tecrübelerine dayanarak yapmış oldukları gözlem ve analiz faaliyetleri sonucu ve direkt olarak istihbarat müşterisinin isteği üzerine ortaya çıkar.
- b. İkinci safha (analiz): Bu analizin amacı hem ilgisiz ve önemsiz olan hususları atmak hem de ve daha da önemlisi çözümü karar vericilerin hemen uygulayabilecekleri seçenekler hâlinde hazırlamaktır.
- c. Üçüncü evre (verilerin toplanması): Veri toplanmadan bir gözlem veya araştırma faaliyetinin yapılması mümkün olmayacağından, bu safha, istihbarat faaliyetinin en temel aşamasıdır. Bu nedenle, istihbarat teşkilatlarının karakteristik özelliği ve yaşam kaynaklarından birisi de geniş kapsamlı ve sistematik bir toplama çalışmasıdır.
- d. Dördüncü safha (verilerin değerlendirilmesi): Burada "kıymetlendirme" sözcüğü aynı zamanda girdileri kategorize etmeyi de kapsadığından daha kullanışlı olabilir, çünkü yeni elde edilen bilgiler eskileriyle karşılaştırılabilir ve geçerlilikleri daha kesin ve somut ifadelerle test edilebilir ve bu anlamda sınıflandırılabilir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda karar vericiler için bir veya daha çok seçenek böylece oluşturulabilir.
- e. Beşinci safha (seçeneklerin oluşturulması): Bu safhada amaç; kıymetlendirilmiş bütün verilerin farklı yorumlarını yaparak çok sayıda seçenek üretmek ve genel anlamda çok sayıda yeni hareket tarzının ortaya çıkarılmasını sağlamaktır.
- f. Altıncı safha (ürün): Bu safhada ortaya çıkan ürün istihbarat olarak adlandırılır. Ürün ihtiyaç sahibi karar vericinin kolaylıkla anlayabileceği sadelik, kısalık ve açıklıkta olması gerektiği gibi, dipnotları ve kaynakları açısından da akademik bir makale özellikleri taşımalıdır.

Dünya istihbarat literatüründe istihbarat çarkının; planlama ve yönetim, toplama, işlem ve süreç, analiz ve üretim ile dağıtım ve yayımlama (Shulsky, 1993: 2) olmak üzere birbirini takip eden beş adımdan oluştuğu kabul edilmektedir (Richelson, 1989: 3), ancak son yıllarda yönetim ve organizasyon alanındaki gelişmeler sonucunda “değerlendirme ve geri besleme” safhası da altıncı adım olarak çarka dâhil edilmiştir (Publication, 2004: 3).

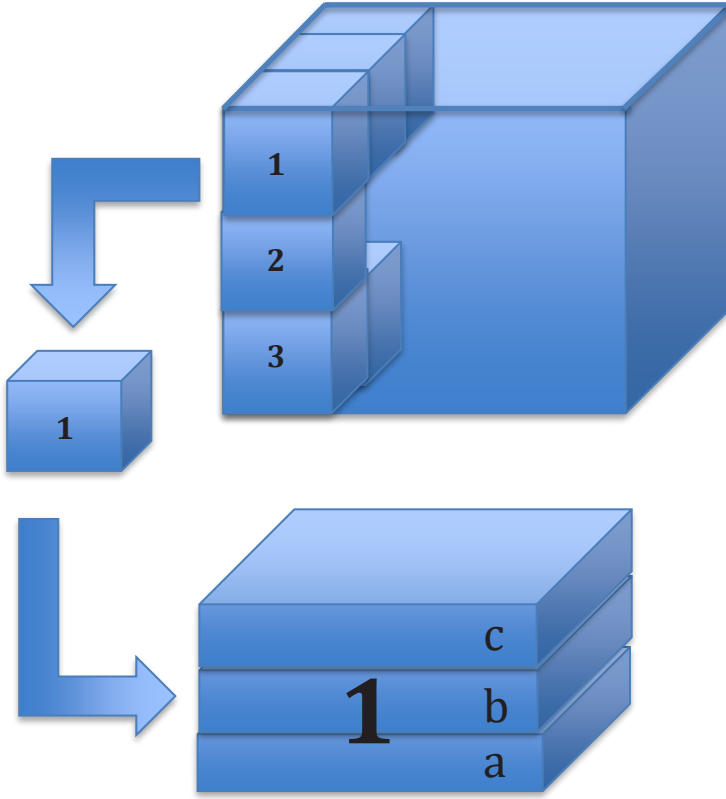


Şekil-1 Farklı İstihbarat Çarkı Modelleri

Dört safhalı, beş safhalı ve altı safhalı istihbarat çarkları arasında temelde farklılık görülmemekle birlikte, analiz konusunun çarkın neresine konulacağı ile ilgili muhtelif yorumlar yapılmaktadır. Burada çıkış noktası, istihbaratın artık geri dönüşleri olmayan, yani, haber toplama-analiz ve istihbaratın karar vericiler tarafından kullanıldığını bildiğimiz aşamalarından, geriye ya da haberlerin toplanması aşamasına hiçbir zaman dönmeyecek bir süreç olmasıdır.



Şekil-2 Model İstihbarat Süreci



Şekil-3

Günümüzde istihbarat sistemi ile uyumlu milli güvenlik siyaseti uygulamalarının günlük siyasetin arkasında kalması, demokrasi ve şeffaflık gibi açılımların kazandığı ivme nedeni dışında, bir de Hukuk Devleti olma özelliğinin, toplumun bütününe ilişkin bir güven rejimi olarak algılanmasına bağlanmaktadır (Balcı, 2000: 13). Öncelikle Ulusal güvenlik kavramının, kişisel güvenlikten çok farklı parametreleri olmadığını vurgulamak doğru olacaktır. Mevcut istihbarat çarkının yerine, içiçe geçen bir yapı olarak kutu sistemi düşünülebilir. Bu süreç, konuya uygun bir katılımı kapsayan görev esasına göre (*ad hoc*) teşkil edilmiş bir ekip tarafından müstakilen takip edilecektir. Bu durumda süreç, bir çarktan ziyade birbirini tamamlayan kutucuk ve katmanlardan oluşacaktır. Başlangıçta karmaşık görünen bu yapı,

asında istihbarat faaliyetinin bütünlüğünü koruyan ve hem tekrarlardan kaçınarak hem de eşzamanlı teyid sağlayarak sistemin gereksinimlerini karşılayacak bir özellik göstermektedir.

Bölünmeyen en küçük kutucuğun (1 numaralı) yapısı katmanlardan oluşacaktır. 1a katmanı ise, kutucuğun en alt yani tabanını oluşturacaktır. Örnek olarak; Yasadışı Hudut Geçişleri kutucuğu içinde toplanan bilgiler a katmanıdır. Bu bağlamda hudut hattının geçiş yapılan noktaları, geçenlerin sayısal bilgileri, yıllık ve mevsimlik oran ve kıyaslamalar, geçenelerin ülkelere göre dağılımı, yasal uygulamalar, eksiklik ve ihtiyaç olarak belirlenen hususların hepsi bu katmanda toplanacak, toplanan bütün veriler tasnif edilecek, ikinci katman için hazır hale getirilecektir. Birinci katmanın katılımcıları, konuya göre, örneğin Türkiye’de MİT, TSK, Dışişleri Bakanlığı, Ulaştırma Bakanlığı, Gümrük Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, BM Mülteciler Yüksek Komiserliği Türkiye Bürosu olacaktır. İstihbarat sistemi, zaten sistem olma kapsamında, bir süreklilik, otomasyon, refleks ve bütünlük gerektirmektedir. Böylece konu kutucuğu, ana istihbarat kutusu içerisinde yerini aldığı bir boşluğu dolduracak, dolduracağı boşluk da, büyük kutunun bütünlüğünü sağlayacaktır. Kutucuğun bütün fonksiyonlarını yerine getireceği enerjinin oluşumu ise, ancak bütünlüğü sağlandığında mümkün olacaktır. Nasıl büyük bir akümülatörü meydana getiren bloklar tamamlandığında ancak istenen enerji sağlanabiliyorsa, tepkileri, refleksleri, devamlılığı sağlayacak olan hareketin enerjisi de, bu kutucuğun boşluğu doldurması ile sağlanacaktır; yani devrenin kapanması gibi bir sistem dâhilinde oluşacaktır.

Ulusal Güvenlik, İstihbarat Sistemi ve Güncel Siyaset üçlüsünün en bariz olarak kesiştiği Türkiye örneği, MİT tırlarının Adana’nın Ceyhan ilçesinde, savcı, jandarma ve polis operasyonu ile durdurularak zorla aranması olayıdır. Bu olay, hükümet ile adli sistem ya da yürütme ile yargı arasındaki çatlağın büyüdüğü ve ulusal güvenlik açısından sorumluluk sahibi olan yetkilendirilmiş yürütme organı ile yine kuvvetler ayrımı ilkesine uygun davrandığını iddia eden ve bağımsız olması gereken yargının ideolojik veya çıkar çatışması nedeniyle karşı karşıya geldiği çok çarpıcı bir örnektir. Bu örnekteki asli oyuncular ve onların her biri açısından olayın analizi farklıdır. Yürütme organı; meşrudur, demokratik seçimle işbaşına gelmiştir, ulusal güvenliğin sağlanması için yasama yetkisi olan meclisten güvenoyu almıştır, üstelik anayasal yetkilerini kullanmakta ve yargının yürüttüğü silahlı

kuvvetlere yöneltilmiş bulunan sözde darbe karşıtı davalarda da yargıya müdahale etmemiştir. Hükümet programında dış politika hedefleri açık olarak belirtilmiş ve bu kapsamda, komşu ülke Suriye yönetiminin bir halk hareketi ile devrilmesi için başlayan iç karışıklıkta, Türkiye'nin hak ve menfaatlerini korumak ve kollamak amacıyla muhaliflerin yanında tavır alınmıştır (Anayasa Mahkemesi, 2016: 10). Yargı organının durumuna gelince, bütün yargı sisteminde atama ve seçimler mevcut yürütme organı tarafından kendi hükümet programlarını kolaylaştıracak şekilde tasarlanıp uygulanmıştır. Yargı bağımsızlığı konusu ise, kuvvetler ayrımı ilkesine dayanan, ancak özellikle Türk Silahlı Kuvvetleri mensuplarının hedef alındığı örneklerde, bireysel hak ve özgürlüklere ağır darbe vuracak hukuksuzluk örnekleri ile zorlanmıştır. Hâkim ve savcılar mensubu oldukları paralel devlet yapılanmasının çıkarları doğrultusunda, aynı yapılanmaya mensup emniyet güçlerinin sağladığı istihbarat ve sorgulama avantajları sayesinde, eylem ve hukuksuzluklarını devam ettirmişlerdir (Anayasa Mahkemesi, 2016: 61). Bu örnek üzerinden hareket edersek, ulusal çıkarlar doğrultusunda planlanıp uygulanan gizli bir istihbarat operasyonunun devlet içerisinde yuvalanan bir terör örgütü tarafından kasıtlı olarak açığa çıkarılması eylemi, devlete karşı planlı bir kalkışma olarak algılanmalı ve aynı zamanda istihbarat sisteminde bir sızıntı olarak da değerlendirilmelidir. İşte bu noktada, bir düzenleme ihtiyacı söz konusu olmaktadır. Burada konumuz ulusal güvenlik ve istihbarat sisteminin işlerliğini sağlayacak ve güvenlik-istihbarat sürecini her şart ve durumda otomatik olarak devrede tutacak bir model oluşturmaktır. İstihbarat çarkının içerisinde, istihbarat analizi parçasının sadece bir aşamada söz sahibi olduğu eski modelin artık ihtiyacı karşılamadığını, hatta her adımda sürekli analiz yapılmasını gerektirecek esnek, oynak ve birçok yönüyle asimetrik olan tehdit ortamını dikkate aldığımızda, istihbarat sisteminin bir çarktan ziyade, “akıl küpü” (*mind cube*) yapısında tasarlanması daha doğru olacaktır.

MİT tırları olayında, istihbarat sistemi eğer böyle bir yapıda olsaydı, ilgili bütün birimlerin, “bilmesi gerekenler ilkesi”ne uygun olarak faaliyete dâhil olması sağlanır, gizlilik adına, yapılan faaliyetin herkesten saklanması yerine, kutucuğun her katmanındaki faaliyet bir diğer katmandaki ilgili katılımcının çalışması için altyapı oluştururdu. Değişen durumlara süratle uyum sağlayacak ve farklı seçenekler üzerinden faaliyetin kesintisiz sürdürülmesine imkân verecek eşgüdümün de, sinerjinin de yaratılması, bu sürekli analiz ortamında mümkün olacaktı. Doğru hareket tarzı, MİT

tırlarının, Suriye sınırından geçirilerek Türkiye'nin desteklediği rejim muhaliflerine ulaştırılması için, 1a katmanında, Türk Silahlı Kuvvetleri, Adalet Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı ve MİT temsilcilerinin, faaliyetlerinin ana konusu olan “Suriye’deki rejim muhaliflerine gizli silah sevkiyatı” durumuna hiç girmeden, bir konvoyun hiç durdurulmaksızın belirli bir güzergâhı takiben intikal etmesi görevi üzerinde birlikte çalışması olacaktır. Bu bağlamda güzergâh üzerinde her kurum ve kuruluşun bunu sağlayacak tedbirleri alması ve bu planlamanın üzerine bir diğer katman olarak, TIR konvoyu ile taşınacak silahların ne maksatla temin edilip nereye gideceği konusuna yine hiç girmeden, silahların temin edilmesi, depolanması, diğer bir katman olarak ise, indirildiği yerde saklanması, hedef guruba teslim edilmesi usul ve esasları, ilgili kurum ve kuruluş temsilcileri tarafından planlanıp başarıyla koordine edilebilecekti.

## Sonuç

Günümüz çok seçenekli tehdit ortamının gerek devletler, gerekse devletüstü ve devletaltı organizasyonlara bahsettiği imkânlar dikkate alındığında, güvenlik endişelerinin merkezine bir varolma mücadelesini yerleştirecek ve bu mücadelede en erken tepkiyi verecek mekanizmaların başrolü üstleneceğini görebiliriz. Konu ulusal güvenlik olduğunda, uluslararası paydaşlıkların, verilmiş sözlerin hatta yapılmış antlaşmaların bile önemini yitirdiği bir uluslararası düzende bulunmanın gereğini yerine getirmek, yani ulusal güvenliği temin etmek, devletin yurttaşlarına karşı birinci öncelikli sorumluluğu haline gelmiştir. Ulusal güvenlik ise, her alanda önceden bilgi sahibi olmak üzere, istihbarat yapılanmalarının en verimli ve hatasız olmasını gerektirmektedir. Bunu sağlayacak istihbarat sisteminin de, ulusal gücün bütün paydaşlarına hizmet edecek, ancak aynı zamanda onların katkısını alacak şekilde kendi yapısını güncellemesi gerekmektedir. İstihbarat sistemini yeniden inşa etmek yerine, mevcut sistemi ihtiyaçlara uygun şekilde düzenlemek, ihtiyaçları belirleyecek yeni yöntem ve vasıtaları geliştirmek, doğru istihbarat analizleri yapabilecek elemanlar yetiştirmek, siyasi kadrolara ve üst düzey bürokratlara “Ulusal Güvenlik ve İstihbarat Sistemi” konusunda eğitim verecek eğitim kurumları kurmak ve yumuşak gücün yani düşünce kuruluşları başta olmak üzere, sivil toplum kuruluşlarının istihbarat sisteminin bir parçası olduğu “yeniden düzenlenmeye” başlayıp, bunu sürekli değişim ve gelişim ile güçlendirmek, bütün bunları önerilen hareket tarzları olarak

değerlendirilmek önemlidir. Sistemi koruyan bir istihbarat anlayışının ve pratiğinin geliştirilmesi için, bu yönde bir çalışmanın gecikmeksizin yapılmasının uygun olacağı da zaten mütalaa edilmektedir.



## Kaynakça

### Kitaplar

- Balcı, M. Kasım (2000). *MGK ve Demokrasi; Hukuk, Ordu, Siyaset*, Yöneliş Yayınları.
- Beck, U. (2005). *World Risk Society; Towards a New Modernity*, SAGE Publications, Londra.
- Booth, K. (2007). *Theory of World Security*, Cambridge University Press.
- Davutoğlu, A. (2001). *Stratejik Derinlik: Türkiye'nin Uluslararası Konumu*, Küre Yayınları, İstanbul.
- Fukuyama, F. (2005). *Devlet İnşası, 21'nci Yüzyılda Dünya Düzeni ve Yönetişim*, Remzi Kitap, İstanbul.
- Giddens, A. (1998). *Modernliğin Sonuçları*, Çev. Ersin Kuşdil, Ayrıntı Yayınları İstanbul.
- Kent, S. (2003). *Stratejik İstihbarat*, Çev. Yasemin Özbek, Nazlım Şüküroğlu- Arıca, Avrasya Stratejik Araştırmalar Merkezi Yayınları, Ankara.
- Rousseau, J.J. (2006). *Toplum Sözleşmesi*, İş Bankası Yayınları, İstanbul.
- Shulsky, A. N. ve Schmitt, G. J. (1993). *Silent Warfare*, Washington DC. Brassey's.

### Makaleler

- Aksu, M. (2012). Faruk Turhan, “Yeni Tehditler, Güvenliğin Genişleme Boyutları ve İnsani Güvenlik”, Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi Cilt: 4, Sayı: 2.
- Anayasa Mahkemesinin 16 Kasım 2016 tarihli R.G. 22 Kasım 2016 29926 kararı.
- Buzan, B. (1991). *New Patterns of Global Security in the Twenty-First Security*, International Affairs, Vol.67/3
- Brauch, H.G. (2008). *Güvenliğin Yeniden Kavramsallaştırılması: Barış, Güvenlik, Kalkınma ve Çevre Kavramsal Dörtlüsü*, Uluslararası İlişkiler, Cilt 5, Sayı 18.
- Buzan, B. (1991). *People, States and Fear: An Agenda for International Security Studies in the Post-Cold War Era*, Boulder: Lynne Rienner Publication.
- Buzan, B. (1998). *Ole Waever, and Jaap de Wilde, Security; A New Framework for Analysis*, Boulder Colo. Lynne Rienner Publication.
- Dunn, M. Nisan (2009). *Cavelty and Victor Maumer, Post Modern Intelligence: Strategic Warning in an Age of Reflexive Intelligence, Security Dialogue*, Vol.40 No.2.
- Küçükşahin, A. Aralık, (2006). *Güvenlik Bağlamında, Risk ve Tehdit Kavramları Arasındaki Farklar Nelerdir ve Nasıl Belirlenmelidir?*, Harp Akademileri Stratejik Araştırmalar Enstitüsü Güvenlik Stratejileri Dergisi, Yıl;2 sayı;4.
- Eker, S. (2015). *Savaş Olgusunun Dönüşümü: Yeni Savaşlar ve Suriye Krizi Örneği*, Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi, Turkish Journal of Middle Eastern Studies, Cilt: 2, Sayı: 1, s.44
- FBI: (2015). *Protecting the Homeland in the 21st Century, Report of the Congressionally-directed 9/11 Review Commission to The Director of the Federal Bureau of Investigation by Commissioners; Bruce Hoffman, Edwin Meese III, Timothy J. Roemer.*
- Gönen, M. A. (Ağustos 2013). *Küreselleşmenin Ekonomik Boyutu Küreselleşmeyi Yöneten Üç Ana Kurum: IMF, Dünya Bankası, Dünya Ticaret Örgütü*, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi Sayı:29.

- Harasim, L. (1993). *Global Networks: Computers & International Communications*, MIT Press, Londra.
- Hobbes, T. (2007). *Leviathan; Bir Din ve Dünya Devletinin İçeriği Biçimi ve Karakteri*, Çev. Semih Lim, Yapı Kredi Yayınları.
- Hulnick, A.S. (2005). *Indications and Warning for Homeland Security; Seeking a New Paradigm*, International Journal of Intelligence and Counter Intelligence 18/4.
- Hobbes, T. (1988). *On the Citizen, edited and translated by Richard Truck and Michael Silverthorne*, Cambridge University Press.
- Laquer, W. (1987). *World of Secrets; the Uses and Limits of Intelligence*, Weibenfeld and Nicholson Twentieth Century Book, London.
- Mallik, A. (2004). *Technology and Security in the 21st Century a Demand-Side Perspective*, SIPRI (Stockholm International Peace Institute) Research Report No.20, Oxford University Press.
- Mumford, A. April/May, (2013). *Proxy Warfare and the Future of Conflict*, RUSI Journal, C. 158 NO. 2.
- Neary, P.C. (Mart 2010). *The Post-9/11 Intelligence Community: Intelligence Reform, 2001-2009; Requiescat in Pace*, Studies in Intelligence, Vol.54 No.1.
- Power, M. (2004). *Risk Management of Everything; Rethinking the Politics of Uncertainty*, London.
- Richelson, J. (1989). *The US Intelligence Community*, (2.Baskı), Massachusetts, Ballinger Publishing Company.
- Roger Z. George, James B. Bruce, (2008). *Analyzing Intelligence: Origins, Obstacles, and Innovations*, Georgetown University Press, Washington, DC..
- Schelling, T.C. (1966). *Preventable Disasters; Why Governments Fail?*, Savage MD; Littlefield.
- Segell, G.M. (2005). *Intelligence Methodologies applicable to the Madrid Train Bombings 2004*, International Journal of Intelligence and Counter-intelligence 18(2), s.221
- Shulsky, A. (1993). *Silent Warfare Understanding the World of Intelligence*, Washington, Brassey's.
- Waltz, K.N. (1979). *Theory of International Politics*, Mc Graw Hill.
- Warner, M. (2002). *Wanted a Definition of Intelligence*, Studies in Intelligence, Vol.46 No.3.
- Zegart, A. B. Spring, (2005). *September 11 and the Adaptation Failure of US Intelligence Agencies*, International Security, Vol.29 No.4.
- Zohar, E. (2013). *Intelligence Analysis as a Manifestation of a Grounded Theory*, International Journal of Intelligence and Counter Intelligence, 26:1.

### Elektronik Erişimler

- Davis, J. *Sherman Kent and the Profession of Intelligence Analysis, The Sherman Kent Center for Intelligence Analysis Occasional Papers: Volume 1, Number 5.* <https://www.cia.gov/library/kent-center-occasional-papers/pdf/OPNo5.pdf> , (erişim tarihi: 10 Eylül 2016)
- Dulles, A.W. (2006). *The Craft of Intelligence; America's Legendary Spy Master on the Fundamentals of Intelligence Gathering for a Free World*, Lyons Press, Connecticut, s. 238 <http://www.mit.gov.tr/tarihçe/giris.html>

- James, H. *Hansen Soviet Deception in the Cuban Missile Crisis; Learning from the Past*, CIA web page, <https://www.cia.gov/library/center-for-the-study-of-intelligence/csi-publications/csi-studies/studies/vol46no1/article06.html> (erişim tarihi 26 Kasım 2016).
- Joint Publication 2-01 *Joint and National Intelligence Support to Military Operations*, 2004, s.III-1 online erişim; <https://fas.org/irp/cia/product/facttell/intcycle.htm>, <http://www.mit.gov.tr/t-cark.html>, erişim tarihi: 10 ocak 2017
- Mercado, S.C. *Sailing the Sea of OSINT in the Information Age: A Venerable Source in a New Era*, <https://www.cia.gov/library/center-for-the-study-of-intelligence/csi-publications/csi-studies/studies/vol48no3/article05.html> (erişim tarihi 17 Temmuz 2016).
- Nye, J. *Analist Dergisi Mülakatlar*, Haziran 2014, <http://www.analistergisi.com/sayi/2014/06/joseph-nye> (erişim tarihi 09 Aralık 2016)
- Robinson, P. *Media as a Driving Force in International Politics: The CNN Effect and Related Debates*, 8 October 2013, <http://www.globalpolicyjournal.com/blog/08/10/2013/media-driving-force-international-politics-cnn-effect-and-related-debates> (erişim tarihi; 02 Ocak 2017).
- Sinai, J. (2007). *Quatitative Models and Foresight*, In *Center for Security Studies, ed. workshop report of Global Futures Forum; Emerging Threats in the 21st Century*, Seminar 2; Sense-making and warning how to understand and anticipate emerging threats, Zurich <http://www.css.ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/gess/cis/center-for-securities-studies/pdfs/Emerging-Threats-final.pdf> (erişim tarihi; 22 Mayıs 2016)

## 2008 Küresel Krizi ve Değişen Para Politikaları: Dünyada ve Türkiye’de Faiz Koridoru Uygulaması\*

Received/Geliş: 22/03/2017

Ömer EMİRKADI\*\*

Accepted/Kabul: 24/08/2017

### Öz

Hemen hemen tüm dünya ekonomileri geride bıraktığımız yaklaşık son 10 yılda, etkilerini yoğun olarak hissettikleri ekonomik kriz sonucu, hâlihazırda uygulananlardan farklı para politikası araçları geliştirerek, piyasalara müdahale olanaklarını çeşitlendirmişlerdir. Yaşanan kriz, Türkiye ve benzeri gelişmekte olan pek çok ülkede, finansal istikrarı tehdit etmiş ve geleneksel para politikası uygulamalarının dışında, şoklara karşı süratli bir şekilde tepki verilebilmesine olanak tanyan, daha esnek politika arayışlarını gündeme getirmiştir.

2008 yılının ikinci yarısında Lehman Brothers’ın iflas etmesiyle ortaya çıkan ve başlangıçta finansal bir kriz olarak öngörülen, fakat sonradan reel sektöre de yansıyan bu krizde, dünya merkez bankaları ile beraber Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası’ da geleneksel olarak kullanılan açık piyasa işlemleri, reeskont oranı politikası gibi para politikası araçlarının yanına, faiz koridoru ve likidite yönetimi gibi konjonktürel araçları da eklemiştir. Böylece merkez bankaları para otoritesi olarak, hem piyasalara dönük etki alanlarını genişletmişler hem de, ani ve beklenmedik ekonomik gelişmelere kolayca adapte olma ve zamanında müdahale edebilme sürecini hızlandırmışlardır.

2011 yılı başından itibaren TCMB, finansal oynaklığa zamanında tepki verebilmek için daha önce kullanılmamış olan birer araç olarak, faiz koridoru ve fonlama politikasını uygulamıştır. Buna göre, Merkez Bankası’nın piyasaya sağladığı kısa vadeli fonların kompozisyonu, yüksek frekanslarda değiştirilerek, ihtiyaç duyulan dönemlerde piyasa faizlerinin Merkez Bankası fonlama faizinden sapsması hedeflenmiştir.

Çalışmada; TCMB’nin yaşanan küresel kriz ve ortaya çıkan küresel ekonomik gelişmeler sonucu, fiyat istikrarı hedefine ilave olarak eklenen finansal istikrarı da etkilemesi amacıyla, uyguladığı para politikası ve özelde de merkez bankalarının gecelik borç alma ve verme faizleri arasındaki pencere olarak tanımlayabileceğimiz faiz koridoru aracının ve onun etki kanallarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Faiz Koridoru, Küresel Ekonomik Kriz, Merkez Bankası, Para Politikası

---

\*Bu çalışma, FINANDEBT-“The 3rd International Conference on Debt Crises and Financial Stability”, 02-03 November 2016, Istanbul-Turkey Konferansında sunulmuş aynı isimli çalışmanın, gözden geçirilmiş ve geliştirilmiş hali olup, özeti bildiri kitabında yer almaktadır.

\*\* Öğr. Gör., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Araklı MYO, emirkadi@ktu.edu.tr, Trabzon, 0 462 377 13 22, ORCID NO: 0000-0001-5808-249X

## **2008 Global Crisis and Changing Monetary Policy: The Practise of Interest Rate Corridor in the World and Turkey**

### **Abstract**

Almost every world economies has diversified the opportunities of market interventions in the last 10 years by developing different monetary policies than the existing ones, in result of the economic crisis that was experienced heavily. The crisis threatened the financial stability in Turkey and other developing countries. Also, out of the practice of traditional monetary policy, the crises brought up the search of a more flexible policy that enables to react to shocks rapidly.

In the second half of 2008, as a result of Lehman Brothers bankruptcy a global crisis occurred, which was considered as a financial crisis at first but then affected the real sector. In this crisis, along with the world central banks, the Central Bank of the Republic of Turkey too added cyclical tools such as interest rate corridor and liquidity management to the tools of monetary policy like open market operations, which is used traditionally, and discount rate policy. Consequently, as a monetary authority, central banks both expanded their scope, directed to market, and expedited the process of adopting to unexpected economical developments and involving the situation easily.

Since the beginning of 2011, the CBT, has applied interest rate corridor and funding policy that were not practised before, in order to react to the financial volatility in time. According to this, it is aimed to swap the composition of short term fund, which is provided by central bank, to high frequencies and so market rate may deviate from the funding rate of central bank, when needed.

In this study; it was aimed to contribute to get a better understanding on interest rate corridor tools, which may be defined as a window between the monetary policy, which CBT applied, as result of global crisis and global economical developments, in order to effect the financial stability, that added to price stability goals and overnight borrowing - lending rates of central banks in the private and also on the effects of interest rate corridor tool.

**Keywords:** Central Bank, Global Economic Crisis, Interest Rate Corridor, Monetary Policy

## Giriş

1929 Büyük Buhranından sonra yaşanan en önemli ve sarsıcı kriz olarak nitelendirilebilecek 2008 krizi, kısa sürede küresel ölçekte gerek gelişmiş gerekse de aralarında ülkemizin de bulunduğu gelişmekte olan pek çok ülkeyi olumsuz yönde etkilemiştir. Küresel finans sisteminin deyim yerindeyse çökmesi, dev şirketlerin birbiri ardına gelen iflasları ve işsizliğin rekor ölçüde artış göstermesi, krizin hızla yayılmasına neden olmuştur. Yaşanan tüm bu olumsuz gelişmelerden dolayı gerek bireysel, gerekse de kurumsal anlamda yaşanan talep daralması, beraberinde ekonominin üretim kesimini de negatif etkilemiş ve küresel ekonomi ciddi anlamda daralmaya başlamıştır.

Doğaldır ki bu olumsuz tablo kamu otoritelerini ve merkez bankalarını ulusal ekonomileri krizden çıkaracak politika arayışlarına yöneltmiştir. Bu arayışlar neticesinde kriz döneminde ortaya çıkan sistemik risklerin bertaraf edilmesi amacıyla kurumların eşgüdüm içerisinde bir politika uygulaması da kaçınılmaz olmuştur. Elbette ki, krizin etkilerinin ortaya çıkması ile birlikte her ülke kendine özgü çözüm paketleri ve politika önerileri hazırlamış ve uygulamaya koymuştur. (Şentürk, Kayhan ve Bayat, 2016:147)

2007 yılı ortalarında ABD ekonomisinde başlayan ve 2008 yılı Eylül’ünde önemli bir yatırım bankası olan Lehman Brothers’ın, yaklaşık 613 milyar dolarlık bir borç ile iflası sonucu küresel ölçekte derinleşen finans krizi, ardında neredeyse tüm ülkeleri etkileyen, uzun soluklu ve telafisi güç hasarlar bırakmıştır. 2000 ile 2006 yılları arasında finans piyasalarında yaşanan likidite bolluğu ve devamında bu likit varlıkların özellikle de türev piyasalarında karlı işlemlere dönüştürülmesi, sistemin önemli ölçüde sarsılmasında ki etkenlerden biri olmuştur.

2000’li yılların başında, ABD ekonomisinde uygulanan genişletici para politikaları sonucu azalan faizlerin bir yansıması olarak yaşanan maliyet düşüşleri, finansal aracılık hizmeti veren kurumlar açısından, kredi biçiminde kullanılabilecekleri fon fazlalıklarını da beraberinde getirmiştir. Söz konusu bu fon fazlalıkları başlangıçta, mortgage kredilerine yönlendirilmiş ancak, süreç daha sonra bankaların, oldukça yüksek risk içermelerine rağmen daha fazla kar beklentisi ile eşik – altı (sub–prime) olarak adlandırılan edilen konut kredilerini kuralsız bir biçimde dağıtmalarıyla devam etmiştir. Nihayet uygulanan bu politikalarla konut talebinde önemli miktarda artış yaşanmış ve

konut fiyatları büyük ölçüde artmıştır. Dolayısıyla da yaşanan bu gelişmeler, ABD’de sektörel bazda önemli konut balonlarının oluşması sonucunu doğurmuştur.

Küresel finans krizinin etkilerini azaltmak amacıyla, geleneksel para politikası kuramı çerçevesinde öncelikle faiz indirimleri yapılmış, fakat söz konusu önlemlerin yeterli olamaması sonucu, gelişmiş ülke merkez bankaları niceliksel bir genişleme (Quantitative Easing) politikasına yönelmişlerdir. Bu dönemde ön planda FED olmuş ve geleneksel olmayan para politikası tedbirleri kullanılarak piyasalara yüklü miktarda likidite sağlanmıştır. Bununla birlikte süreç çeşitli varlık alım programları ile de desteklenmiştir. Ne var ki, FED’in uygulamaya koyduğu birinci ve ikinci varlık alım programları finansal sistem aracılığı ile reel ekonominin canlandırılmasında başarılı olamamış ve her programda artan miktarda varlık alım programı uygulanması öngörülmüştür.

Bu olumsuz tablonun yaşanmasında aynı zamanda, bireylerin ekonominin gidişatına ilişkin beklentilerinin negatif yönlü olması da belli ölçüde rol oynamıştır. Bununla beraber uygulanan üçüncü program nispeten olumlu olmuş ve ekonominin reel kesimini belli ölçüde canlandırmaya başlamıştır. Söz konusu adımların devamında ise, niceliksel genişlemenin göstergesi ve/veya sonucu olarak FED’in bilanço büyüklüğü (kriz öncesi dönemde 800 milyar dolar düzeylerinde seyreden FED’in toplam aktif büyüklüğü krizle beraber 4,5 trilyon dolara kadar çıkmıştır) rekor düzeylere ulaşmıştır (Alper vd., 2015:3-4).

Nihayet 2013 yılı mayısında dile getirilen varlık alım programının sonlandırılacağına ilişkin Fed yetkililerinin açıklamalarının ardından, geçen iki yılın sonunda program ancak sonlandırılabilmiştir. Yaşanan bu gecikme ABD ekonomisinin görünümünün, istenilen düzeye (*yüzde 2’lik bir enflasyon hedefi ve yüzde 5’lik bir işsizlik oranı*) ulaşabilme olasılığının oldukça düşük düzeylerde realize olmasından kaynaklanmaktadır.

Bu çalışmada esas olarak, küresel krizin yarattığı kargaşa ve belirsizlik ortamında, krize tepki olarak TCMB’nin uygulamaya başladığı *Faiz Koridoru Mekanizması*’nın işleyişi betimlenecektir. Bu amaçla; çalışmada öncelikle 2008 krizinin arka planı ve nedenleri ele alınmış ayrıca, genel olarak dünya merkez bankalarının ve ülkemiz özelinde de TCMB’nin krize karşı uyguladıkları politikalar değerlendirilmiştir. Daha sonra ise,

geleneksel para politikası araçlarının dışında yer alan faiz koridoru mekanizması ve kısa vadeli faizlerin oluşumu irdelenmiştir.

## **Küresel ve Yerel Ölçekte Krize Karşı Uygulanan Para Politikası Önlemleri**

Önceki kısımda da belirtildiği üzere, krizle beraber yaşanan talep daralması sonucunda enflasyonda önemli ölçüde gerileme yaşanırken, başlıca görevi fiyat istikrarı olan merkez bankaları da piyasaya likidite desteği vererek, faiz oranlarını düşürmeye ve aynı zamanda hazırladıkları yüksek miktarlı kurtarma paketleri ile de piyasaları rahatlatmaya çalışmışlardır. Yaşanan bu süreçte, özellikle ABD, AB ve Japonya gibi gelişmiş ülkeler faiz oranlarında büyük miktarda indirimlere giderken, birçoğu da faiz oranlarını sıfır düzeyine çekmiştir. (Vural, 2013:8).

2008 yılının sonuna kadar temkinli/ılımlı bir para politikası sürdüren gelişmekte olan ülkeler, portföy akımları ve kredi imkânlarında küresel çapta yaşanan görülen daralma sonucu aynı yılın aralık ayından itibaren faiz oranlarını hızlı bir şekilde indirmeye başlamışlardır. Bununla beraber aralarında ülkemizin de bulunduğu gelişmekte olan pek çok ülkedeki enflasyon oranlarının, gelişmiş ülkelere oranla yüksek olması, bu ülkelerde faiz oranlarının gelişmiş ülkelerdeki gibi neredeyse sıfır seviyelerine gelmesine engel olmuştur.

15 Eylül'de Lehman Brothers'ın iflasını açıklamasıyla kredi piyasaları üzerinde yoğun bir basınç oluşmuştur. Büyük ölçekli finans kurumlarının ekonomik istikrara yönelik yükselen tehditleri ve ekonomik faaliyetlerdeki hızlanan geri çekilme dünya ekonomisi ve küresel çapta uygulanan para politikaları için bir kritik bir dönemeç olmuştur. 8 Ekim tarihinde altı büyük merkez bankası aynı anda kendi politika faizlerinde kesintiye gitmişlerdir. Dünyanın dört bir yanındaki diğer merkez bankaları da hızlıca faiz oranlarında indirime gitmeye başlamışlardır.

2008 yılı son çeyreğinde ve özellikle de 2009 yılı başlarında dünya genelinde büyüme ve enflasyonda yaşanan geri çekilme, birkaç ay öncesine göre büyümeye ilişkin risklerin negatif yönlü arttığını göstermekteydi (BIS, 2009:92). Kriz süresince gelişmiş ülke merkez bankaları, riskli hisse senetlerinin alınması ya da, doğrudan kurtarma paketleri sunulması gibi niceliksel genişlemelerle likidite artırımına giderek, piyasaları durgunluktan



çıkarmaya çalışmışlardır. Bununla birlikte yürütülen mali destek programları, bütçe açıklarının çok yüksek düzeylere çıkmasına yol açmıştır. Ayrıca gelişmiş ülkelerde artan likiditenin önemli bir kısmı gelişmekte olan ülkelere yönelerek makroekonomik istikrarı tehdit eder hale gelmiş, bunun üzerine söz konusu ülkelerde faiz dışı araçların aktif kullanılması suretiyle para politikası duruşu sıkılaştırılmıştır (Serel ve Bayır, 2013:59-80). Aynı zamanda gelişmekte olan ülkelere, geleneksel olmayan para politikası araçlarının yanı sıra bunları tamamlayıcı nitelikte makro ihtiyati politikalar da (kredi teminat oranı ve borç gelir oranı için üst limit konulması, sektörel bazda sermaye yeterlik katsayısı uygulaması, borçlanma vadesi ve kaynağına göre değişen zorunlu karşılık uygulamaları vb.) yürürlüğe konulmuştur.

ABD başta olmak üzere gelişmiş ülkelerde uygulanan genişletici para politikalarının bir sonucu olarak ortaya çıkan küresel likidite bolluğu, yatırımcıları riskli ve yüksek getirili finansal araçlara yönelterek gelişmekte olan ülkelere doğru bir sermaye akımına neden olmuştur. Bu gelişme TL’nin değerlenmesine ve piyasa faizlerinin düşmesine neden olmuştur. Bir taraftan tüketim ve yatırım talebi canlanırken diğer taraftan da, sermaye girişleri dış kredilerde artış ve yerel para biriminde değerlenme yoluyla ithalatın artmasına neden olarak cari işlemler açığını genişletici yönde etkide bulunabilmektedir (TCMB, 2010:22).

Küresel krize Türkiye ekonomisi açısından baktığımızda; merkez bankamız, para politikası aracı olarak kullandığı politika faizini (1 haftalık repo) kullanmayı sürdürmüş ve enflasyon hedeflemesi uygulayan ülkeler içinde politika faizlerini en fazla düşüren merkez bankası olmuştur. Açıklanan risk primi göstergelerinin ve enflasyon oranlarının, TCMB’nin hedeflerine benzer çıkması ile alınan para politikası kararları, piyasa beklentileri üzerindeki etkiyi güçlendirmiş ve bunun sonucunda piyasa faizleri kademeli olarak düşerek, Türkiye ekonomisinin kısa vadedeki en düşük seviyelerine gerilemiştir.

TCMB krizin etkilerini hafifletmek amacıyla; politika faiz oranını düşürmüş ve bankalar arası para piyasalarının kesintisiz ve etkin bir biçimde çalışmasına yönelik tedbirler almıştır (TCMB, 2015:30). Ayrıca, merkez bankası, küresel ölçekte yaygınlık kazanan politika yaklaşımlarına ek olarak, finansal istikrara verdiği ağırlığı artırırken araç kümesini de çeşitlendirme yoluna gitmiştir. Bu arada, başlangıç aşamasında para politikasının piyasalar tarafından algılanmasına dair bazı zorluklar da gündeme gelmiştir.

TCMB 2002 yılından itibaren uyguladığı politika stratejisini yeniden ele almış ve o döneme kadar uygulanan politikalara uyum sağlamış olan iktisadi birimlerin, yeni politika yaklaşımını kavraması ve benimsemesi için belli bir sürenin geçmesi gerekebileceğini düşünmüştür. Bu arada, Merkez Bankasının amaç fonksiyonunun zenginleştirilmiş olması da algılama konusunda ilave bir takım çabaları beraberinde getirmiştir.

Aynı zamanda TCMB tarafından fiyat istikrarına ek olarak finansal istikrarın gündeme getirilmesinin, enflasyon hedefinden ödün verilebileceği şeklinde algılanması riski ve buna ek olarak, faiz koridoru ve zorunlu karşılıklar gibi geleneksel olmayan para politikası araçlarının, aktarım kanalları konusunda henüz kabul görmüş kuramsal bir çerçevesinin bulunmaması da, sistemin işleyişini zorlaştıracak faktörler olarak öngörülmüştür (Başçı ve Kara, 2011:9).

TCMB, kriz döneminde yaşanan bütün bu zorlukları aşmak için aktif bir iletişim politikası izlemiştir. Amaç fonksiyonundaki farklılaşmanın enflasyon beklentilerini bozmasını engellemek için, enflasyona dair temkinli bir politika duruşu benimsemiş ve para politikasının sıkılaştırılması gerektiğini ifade etmiştir (Başçı ve Kara, 2011:10). Türkiye'nin daha önce kendi iç dinamiklerine bağlı olarak yaşamış olduğu krizlerden edinilen tecrübe, TCMB'yi daha etkin ve esnek bir para politikası üretmeye teşvik etmiştir. Bu nedenle, Türkiye'nin kriz sırasında aldığı en önemli tedbirlerden biri döviz piyasalarına ve finans sistemi döviz likiditesine yönelik yürüttüğü politikadır (Kutlar ve Gündoğan, 2012:8).

Bu bağlamda, piyasadaki likiditeyi belirleyen faktörler şunlardır: (TCMB, 2013:4)

\*Parasal taban değişimleri (emisyon hacmindeki değişimler ve bankaların TL serbest mevduatındaki değişimler)

\*TCMB'nin piyasa ile gerçekleştirdiği TL karşılığı işlemler (TL karşılığı net döviz alış/satış işlemleri, ödenen/tahsil edilen faizler, cari harcamalar, ihracat reeskont kredileri, Devlet İç Borçlanma Senetleri (DİBS) ve kira sertifikası alım/satım işlemleri)

\*Hazine'nin piyasa ile gerçekleştirdiği TL karşılığı işlemler (TCMB'ye yapılan itfalar hariç net TL cinsi DİBS ve Kira Sertifikası itfa-ihraç farkı, faiz dışı fazla/açık giriş/çıkışları, özelleştirme ve Tasarruf Mevduatı Sigorta Fonu (TMSF) kaynaklı TL transferleri ile diğer kamu işlemleri.

Bunlara ek olarak, Hazine’nin iç ve dış borçlanma dâhil her türlü döviz cinsi net tahsilatı ya da, ödemesi ile TCMB’ye olan itfaları ve TCMB’nin Hazine’ye kar transferleri, Hazine’nin TL cinsi borçlanma gereğinin tespitinde önemli olması nedeniyle piyasadaki likiditeyi dolaylı olarak etkilemektedir (TCMB, 2013:5).

### **Para Politikası Değişkenleri: Faiz Koridoru ve Kısa Vadeli Faizler**

Bu bölümde geleneksel para politikası uygulamaları dışında görece *sıra dışı olarak* nitelendirilebilecek faiz koridoru politikasının uygulamadaki işleyişi ve piyasa fonlama politikasının parasal aktarım mekanizması bakımından ekonomiyi yansımaları ele alınacaktır.

Faiz koridoru uygulaması borç verme faizi, politika faizi ve borç alma faizi oranlarının merkez bankası tarafından belirlenmesi ile ortaya konulmuş geleneksel olmayan bir para politikası aracıdır (Berentsen ve Monnet, 2006; Berentsen, Marchesiani, ve Waller, 2010).

Buna göre;

i. Borç verme faizi oranı ( $i_{bv}$ ), geçici likidite sıkışıklığındaki bir bankanın kısa vadeli borçlanmak amacıyla merkez bankasına ödemeyi kabul ettiği faiz oranıdır. Merkez bankası ise, borçlanma faizini ilan ederek geçici olarak likidite sıkışıklığına düşen bankanın ödeyeceği en yüksek faiz oranını belirlemiş olur. Doğaldır ki hiçbir banka ilan edilen faiz oranından daha yüksek bir faiz oranıyla borçlanmayı tercih etmeyecektir.

ii. Borç alma faizi oranı ( $i_{ba}$ ), geçici likidite fazlası olan bir bankanın faiz getirisi sağlamak için sahip olduğu fazla likiditeyi mevduat olarak merkez bankasına yatırması durumunda elde edeceği faiz oranıdır. Merkez bankası borç alma faizi oranını açıklayarak geçici likidite fazlası olan bir bankanın elde edeceği minimum faiz getirisini belirlemiş olur. Hiçbir banka geçici likidite fazlasını bu faiz oranından daha düşük bir faiz oranı karşılığında mevduat olarak yatırmayacaktır.

iii. (i) ve (ii)’de yer alan bilgiler ışığında, bankalar arası borç alma-borç verme faizi oranı;  $i^*$

$i_{ba} \leq i^* \leq i_{bv}$  aralığında, genellikle koridorun orta noktasında veya ortanın biraz üzerinde gerçekleşecektir.

iv. Politika faizi, merkez bankası tarafından borç verme faizi oranı ile borç alma faizi oranının oluşturduğu koridorun, genellikle orta noktası olarak belirlenmektedir.

v. Merkez bankası, değişen ekonomik koşullara tepki olarak, politika faizini değiştirmeden, koridoru yukarı veya aşağı hareket ettirebilmektedir.

Faiz koridoru uygulaması, merkez bankasının politika faizine doğrudan müdahale etmesi yerine, alt ve üst bantta yapacağı değişimlerle ekonomiyi yönlendirmesine olanak vermektedir. Ayrıca merkez bankaları faiz koridorunun alt ve üst bantlarını belirlerken, koridorun orta noktası olarak hedeflemiş olduğu politika faizinin, bankanın enflasyon ve ekonomik büyüme hedefleri ile uyumunu da gözetmektedir. Aynı zamanda, merkez bankası faiz koridoru uygulamasıyla politika faizindeki oynaklığı sınırlandırmayı amaçlamaktadır ve bu amaç, merkez bankasının ekonomideki belirsizlikleri azaltmaya yönelik hedefiyle uyumludur.

Nihayet faiz koridoru uygulamasının esnek bir yapıda olması ve faiz oranlarının kontrolünde önemli kolaylık sağlaması, küresel çapta merkez bankalarını bu uygulamaya yöneltmiş ve bir politika aracı olarak faiz koridoru uygulaması pek çok merkez bankasınca kullanılır olmuştur.

Faiz koridoru uygulamasının dünyadaki örneklerine bakacak olursak; Avrupa Merkez Bankası (ECB), 1998 yılının Haziran ayından itibaren koridor sisteminin uygulanması yönündeki çalışmalarını hızlandırmıştır. 1999 yılında Avrupa Para Birliği'ne (Euro) geçilmesiyle de faiz koridoru sistemi fiilen uygulamaya konulmuştur. AMB'nin faiz koridoru uygulaması, tipik olarak gecelik faiz oranının taban ve tavanından oluşmaktadır. Koridorun tabanını gecelik mevduat faiz oranı oluştururken, koridorun tavanını ise marjinal borç verme oranı oluşturmaktadır. Faiz koridorunun genişliği ve hedef faiz oranı, Avrupa Governörler Konseyi tarafından gerçekleştirilen her ayın ilk toplantısında belirlenmekte ve böylelikle para politikası duruşu ortaya konulmaktadır (Kahn, 2010; 18).

AMB, kurulduğu tarihten itibaren faiz koridoru oranlarında birçok değişiklik yapmış, bazı dönemlerde simetrik bazı dönemlerde ise, asimetrik faiz koridoru uygulamasını benimsemiştir. Küresel Kriz öncesinde banka faiz oranları normal seviyenin oldukça üzerinde olduğundan, AMB ile olan fon alışverişleri sınırlı tutulmuştur. Bu dönemde, kredi ve mevduat faiz oranları, temel refansman işlemlerinin minimum teklif oranı etrafında/100 baz puan civarında belirlenmiştir. 9 Ekim 2008 tarihine gelindiğinde ise, piyasa faiz

oranlarındaki farklılıkları sınırlandırmak amacıyla koridor genişliği, gösterge politika faizi etrafında yaklaşık 50 baz puan daraltılmıştır. 2009 yılında krizin etkilerinin nispeten azalmasının ardından faiz koridoru genişletilmiş ancak, aynı yıl içerisinde %1 olan gösterge politika faizinin indirilmesiyle birlikte koridor tekrar 75 baz puan daraltılmıştır (Bowman, Gagnon ve Leahy, 2010: 9).

AMB 2014 yılının Haziran ayından itibaren borç alma faiz oranını ilk defa negatif düzeye çekmiştir. Buna göre faiz koridoru genişliği 16 Mart 2016 tarihli toplantının ardından (borç alma faizi %-0,4 ve borç verme faizi %0,25) 65 baz puan olarak belirlenmiştir (AMB, 2016). Bu uygulamadan elde edilmek istenen, yatırımlar yerine harcamaları teşvik etmek ve böylece ekonomiyi canlandırmak olmuştur. Ayrıca kısa ve uzun vadeli likidite desteğinin arttırılmasının finansal istikrara olumlu yansımaları olacağını düşünen AMB, gecelik faiz oranının koridor tabanına yaklaşmasına geçici olarak izin vermiştir. Böylelikle mevduat faiz oranı, geçmiş dönemlere göre daha belirgin bir rol üstlenmeye başlamıştır (Bernhardsen ve Kloster, 2010, s. 18).

Küresel ekonomik gelişmelere aldığı kararlarla yön veren bir diğer önemli merkez bankası olan Japonya Merkez Bankasının faiz koridoru uygulamasına ilişkin olarak yaptıklarını ele alırsak, Japonya Merkez Bankası (JMB) 2001 yılının Mart ayında Tamamlayıcı Kredi Tesisi (Complementary Lending Facility) sistemini uygulamaya başlamış ve 25 baz puanlık bir faiz oranı belirlemiştir. Bu sistem sayesinde, kredi talepleri uygun teminatlar ile güvence altına alınmış ve katılımcılara kullandırılan krediler için resmi iskonto oranı uygulanmıştır. Bununla birlikte, kredi vadesi bir gecelik olmasına karşın, beş iş gününe kadar uzatılabilmesine izin verilmiştir. Resmi iskonto oranının, gecelik faiz oranı (overnight call rate) için belirlenen işlem hedefinden yüksek olması, gecelik faiz oranı üzerinde bir tavan oluşturmuştur (Friedman ve Kuttner, 2010: 42).

2008 Krizi’nin etkileri, JMB’nın para politikasını ve araçlarını da etkilemiştir. Teminatlandırılmamış gecelik faiz oranı için belirlenen hedef 30 baz puana düşürülmüştür. JMB bu durum karşısında, geçici bir önlem olarak Tamamlayıcı Mevduat Tesisi (Complementary Deposit Facility) sistemini uygulamaya koymuş ve faiz oranını 10 baz puan olarak belirlemiştir. 19 Aralık toplantısında alınan bu kararın ardından faiz oranı için belirlenen hedef,

koridorun taban seviyesi olarak kabul edilmiştir (Bowman ve diğerleri, 2010, s. 10).

İngiltere Merkez Bankası (BoE) faiz koridoru uygulamasını ilk olarak 2001 yılında yürürlüğe koymuştur. Faiz koridoru sisteminin uygulandığı 2001-2005 döneminde politika faizi olarak resmi repo oranı kullanılmış ve koridorun genişliği bu oranın 100 baz puan altında ve üstünde (200 baz puan genişlik) simetrik olacak şekilde belirlenmiştir. Mart 2005-Nisan 2006 arası dönemde ise koridorun genişliği resmi repo oranının 25 baz puan altında ve üstünde (50 baz puan genişlik) olacak şekilde daraltılmıştır. Böylece piyasa faiz oranları politika faiz oranına yakın tutularak aşırı dalgalanma önlenmeye çalışılmıştır. BoE, Mayıs 2006 tarihinde ise hem koridorun genişliğinde hem de para politikasının uygulanma şeklinde birtakım değişikliklere gitmiştir. Öncelikle koridorun genişliği yeniden 100 baz puana genişletilmiştir. Politika faiz oranı olarak ise Resmi Banka Oranı adı verilen bir oran kullanılmaya başlanmıştır. Bu yeni düzenleme ile bankaların her ay kendi rezerv hedeflerini belirledikleri bir koridor sistemi oluşturulmuştur (Clews, Salmon ve Weeken, 2010:, 297).

BoE, 2008 yılının Mayıs ayında öncelikle 2008 krizinin etkilerini en aza indirmek ve dalgalandırmayı sınırlandırmak için hem faiz oranlarını düşürmüştü hem de koridorun genişliğini yeniden 50 baz puan daraltmıştır. İkinci olarak ise, Ekim 2008'den günümüze kadar politika faizi olarak Operasyonel Daimi Destek (ODD) olarak adlandırılan yeni bir strateji geliştirilmiştir (BoE, 2012: 9).

BoE faiz oranları, koridor uygulamasının başladığı 2001 yılından bu yana toplam 21 kez değişikliğe uğramıştır (Bank of England, Statistical Interactive Database). İngiltere Merkez Bankası finansal sistemde meydana gelen her türlü değişikliğe karşı uyguladığı para politikalarında güncellemelere gitmiş örneğin; ekonomik genişleme dönemlerinde koridoru genişletmiş, daralma dönemlerinde ise tam tersi bir uygulamaya giderek koridoru daraltmış ve böylece finansal istikrara katkı sağlamak amaçlanmıştır.

İsveç Merkez Bankası ise küresel finansal krizle birlikte faiz koridorunu daraltma politikası izlemiş, faiz koridorunun tabanını sıfırın altına indirmiştir. Her ne kadar negatif faiz oranı merkez bankasında mevduat 45 tutmayı caydırıcı bir nitelik taşısa da bankalar beklenmedik bir şekilde İsveç Merkez Bankası'na yüksek miktarda mevduat yatırmaya devam etmişlerdir.

Norveç Merkez Bankası asimetrik faiz koridoru sistemi uygulamakta ve faiz oranını koridorun tabanına yakın tutmak amacıyla piyasadaki aşırı likiditeyi kullanmaktadır. İzlanda Merkez Bankası, kısa dönemli piyasa faiz oranı oynaklığını önlemek ve bankalar arası gecelik faiz oranını koridorun merkezine yaklaştırmak için faiz koridorunu daraltmıştır.

Polonya Merkez Bankası’ da gecelik faiz oranının gösterge faiz oranı çevresinde  $\pm \%1,5$ ’lik bir bant içinde dalgalanmasına izin vermektedir.

Türkiye’de faiz koridoru sistemine baktığımızda 2010 yılının ortalarına kadar bankacılık sisteminde net likidite fazlası yaşandığı görülmektedir. Bu nedenle, 2002 yılından 2010 yılının ortalarına kadar geçen dönemde efektif politika faizi, TCMB’nin borçlanma faizi (koridorun alt bandı) olmuş, Borsa İstanbul (BIST) Bankalar arası Gecelik Repo/Ters Repo Pazarı’ndaki faiz (BIST gecelik faizi) de koridorun alt bandına yakın düzeylerde gerçekleşmiştir. 3 Mayıs 2010’da TCMB yeni bir likidite enstrümanı olan bir hafta vadeli repo ihalelerine başlamış ve söz konusu enstrüman bankanın temel fonlama aracı haline gelmiştir.

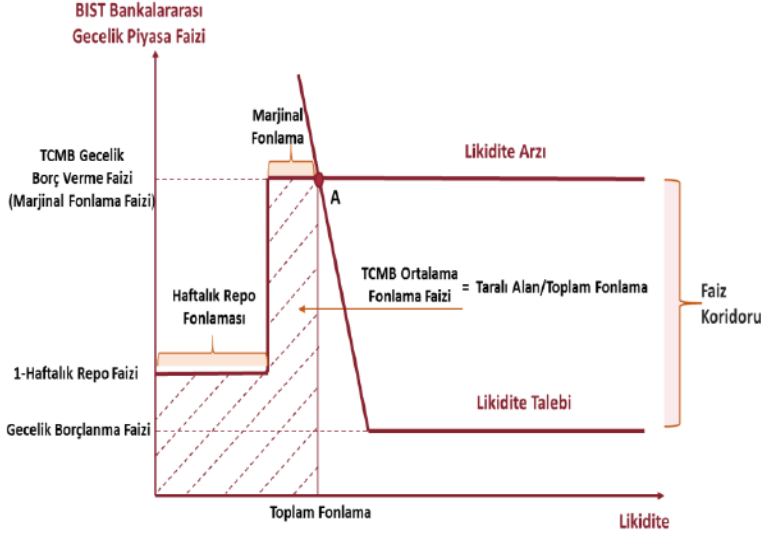
2010 yılının sonlarından itibaren TCMB temel hedefi olan fiyat istikrarının yanında finansal istikrarı da destekleyici bir hedef olarak benimsemiştir. Fiyat istikrarı - finansal istikrar ödünleşmesinin üstesinden gelebilmek için yeni politika araçlarına ihtiyaç duyan TCMB, faiz koridorunu aktif likidite politikası ile eşgüdümlü bir şekilde kullanmaya başlamıştır. Bir hafta vadeli repo faizinin varlığı, TCMB’nin faiz koridorunun parametrelerini (alt bant, üst bant ve genişlik) temel fonlama aracından bağımsız bir şekilde değiştirebilmesine olanak sağlamıştır. Nitekim 2010 yılının sonlarından itibaren faiz koridoru dönem dönem aşağı veya yukarı yönlerde asimetrik bir şekilde genişletilerek ek bir politika aracı olarak kullanılmıştır (Ünalmiş, 2015: 2).

TCMB’nin para politikası duruşuna baktığımızda; koridor bünyesinde duyurulan resmi faizler ile fonlama faizleri arasında oluşan bir etkileşim dikkati çekmektedir. Grafik 1’de TCMB koridor sistemi çerçevesinde kısa vadeli fon piyasasında faizlerin oluşumu basitleştirilmiş bir kurguyla gösterilmektedir. Burada arz ve talep eğrileri sistemin kısa vadeli net fon arz ve talebini yansıtmaktadır.

Türkiye’de 2010 yılından bu yana sistemin net likidite açığı (fonlama ihtiyacı) bulunduğundan TCMB, piyasadaki arz-talep dengesini finansal kuruluşlara düzenli olarak borç vererek sağlamıştır. Diğer bir ifadeyle TCMB,

net fon arz edici konumundadır. Net fon talebi ise temelde bankacılık sisteminden kaynaklanmaktadır (Binici vd.i, 2016: 8).

**Grafik1:** TCMB Operasyonel Çerçevesi: Kısa Vadeli Faizlerin Belirlenmesi



Kaynak: Binici vd.i, 2016: 8.

Grafik 1’de dikey ekseninde faizler, yatay ekseninde ise kısa vadeli fon miktarı (likidite) görülmektedir. Arz ve talep eğrileri sistemin net likidite arz ve talebini yansıtmaktadır. Dikey eksenin sol tarafında, merkez bankasının belirlediği ve her ay resmi olarak duyurduğu resmi politika faizlerinin seviyesi görülmektedir. Bu ekseninde görülen üç faizden haftalık repo ve gecelik borç verme (marjinal fonlama) faizleri, bankanın iki farklı kanaldan piyasaya verdiği fonların faiz oranlarını, gecelik borçlanma faizi ise, bankalar tarafından TCMB’de günlük olarak tutulan fonlara ödenen faizi tanımlamaktadır. Faiz koridoru uygulaması ile üç farklı faizi yöneten TCMB, bu sistemle piyasadaki likiditeyi değiştirerek bankaların fonlama maliyetlerini etkilemektedir. Aynı zamanda söz konusu bu üç faiz, faiz koridorunun resmi parametreleri olarak da tanımlanabilirken, gecelik borç alma ve borç verme faizi arasındaki alan ise, “faiz koridoru” olarak adlandırılmaktadır.

Kısa vadeli piyasa faizleri normal şartlar altında, merkez bankasının borç verme faizinin üzerine çıkamayacağı gibi, borçlanma faizinin altına da



düşemeyecektir. Dolayısıyla faiz koridoru piyasa faizlerinin salınım gösterebileceği aralığı tanımlamaktadır (Binici vd.i, 2016, 8).

Arz eğrisi merkez bankasının fon arzı kanallarının çeşitliliğini göstermektedir. Arz eğrisinin basamak biçiminde olmasının nedeni ise, banka tarafından haftalık repo miktarının doğrudan belirlenebilmesi ve iki ayrı kanaldan farklı maliyetle fonlama yapılabilmesidir.

Talep eğrisi ise, bankaların kısa vadeli likidite talebinin piyasa faiz oranları ile olan ilişkisini göstermektedir. Piyasa faizleri yükseldiğinde fon talebi düşeceğinden talep eğrisinin eğimi negatif olmaktadır. Fakat piyasa faizi, merkez bankası borçlanma faizi seviyesinden az olamayacağından, bu seviyeden sonra talep eğrisi yatay bir eğilim sergilemektedir. Bankalar arası para piyasası faizi ise, likidite arz ve talebinin kesiştiği denge (A) noktasında oluşmaktadır.

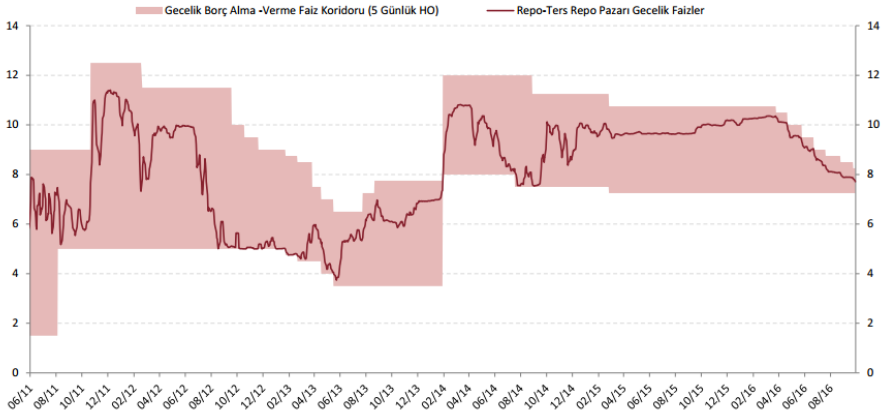
TCMB fiyat (faiz) ve miktar kontrolü yoluyla arz eğrisini yatay veya dikey boyutta kaydırabilmektedir. Fonlama faizleri her ay Para Politikası Kurulu toplantısında güncellenerek ilan edilmektedir. Miktar tarafında ise haftalık repo olanağı ile ne kadar fon sağlanacağı günlük frekansta miktar ihalesi ile belirlenmektedir. Gün başında TCMB, haftalık repo ile sağlanacak fonların miktarını ilan etmekte ve söz konusu fonlar teklif veren bankalar arasında bilanço büyüklüklerine göre paylaştırılmaktadır.

Herhangi bir günde TCMB, sistemin fonlama ihtiyacının tamamını haftalık repo imkânı ile karşılayabileceği gibi ihtiyacın sadece bir kısmını bu kanaldan sağlamayı da tercih edebilmektedir. Dolayısıyla da, merkez bankası fonlamasının ortalama faizi yükselmektedir. Fonlama ihtiyacının tamamının haftalık repo ile karşılanmadığı günlerde bankalar kalan fon ihtiyacı için daha pahalı fonlama imkanı olan marjinal fonlamaya başvurmak durumunda kalmaktadır (Binici vd.i; 2016, 9). Böylece interbank piyasasında oluşan gecelik faiz, marjinal fonlama oranı seviyesinde gerçekleşecektir.

Finansal kuruluşlar açısından merkez bankası dışında likidite gereksinimlerini karşılayabilecekleri ayrı para piyasaları da bulunmaktadır. Bu piyasalar arasında en çok işlem yapılan ve yoğun şekilde kullanılan iki piyasa, BIST gecelik repo piyasaları (Repo-Ters Repo Pazarı ve Bankalar arası Repo-Ters Repo Pazarı) ve kur takası piyasasıdır (Grafik 2). Bu piyasadaki kısa vadeli faiz oranları önemli ölçüde merkez bankasınca yönetilmektedir. Bununla birlikte grafik 3’de, söz konusu bu piyasaları da kapsayan ağırlıklı ortalama piyasa faizi ile Hazine bonusu getirileri ve kur takası getirileri arasındaki ilişki

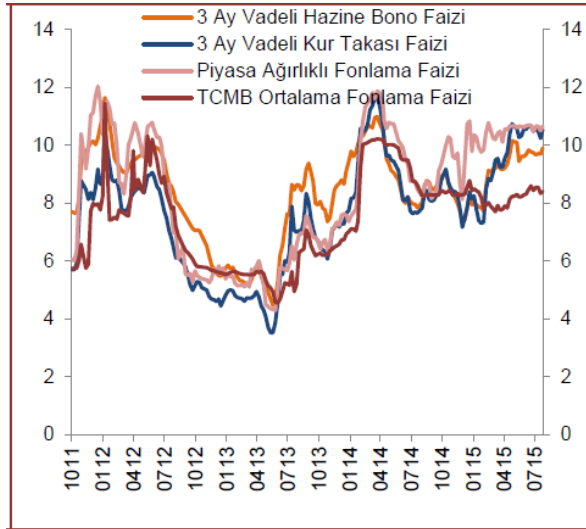
gösterilmektedir. Dolayısıyla da piyasa faiz oranlarının TCMB'nin uyguladığı likidite politikalarından da etkilenmeleri sebebiyle, bir hafta vadeli repo faiz oranı ve koridorun üst bandına göre daha iyi bir gösterge olabileceği düşünülmektedir.

**Grafik2: BIST Repo-Ters Repo Pazarı Gecelik Faizler (Yüzde)**



Kaynak: TCMB, 2016: 76.

**Grafik 3: Piyasa Ağırlıklı Ortalama Fonlama Faizi**



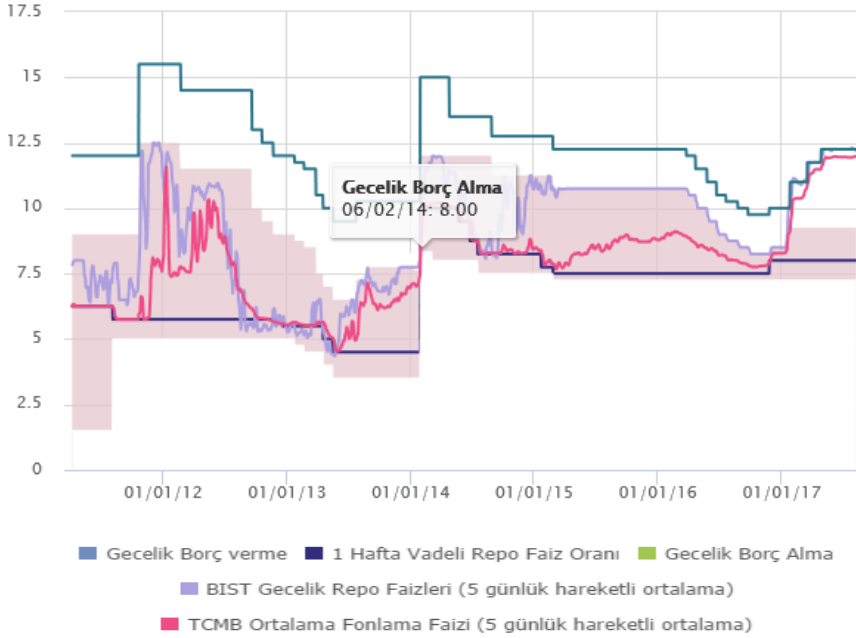
Kaynak: Bloomberg, BİST, TCMB.

TCMB, faiz koridoru politikası çerçevesinde bazı günleri istisnai gün ilan ederek bankaların fonlama stratejisini değiştirmektedir. Bununla birlikte TCMB’nin haftalık repo ihalesi düzenlemediği ve fonlamayı klasik ihale yöntemi ile bankalardan talep toplayarak gerçekleştirdiği günler, istisnai gün olarak isimlendirilmektedir. İstisnai gün uygulamasında haftalık repo ihalesi ile politika faizinden borçlanamayan bankalar, likidite ihtiyaçlarına göre taleplerini oluşturduğu için klasik ihalede oluşan faiz oranı, koridorun üst sınırına yaklaşmaktadır. Böylece TCMB, politika faizini değiştirmeden faizleri geçici olarak yükseltip döviz talebini kısarak TL’nin değer kazanmasını amaçlamaktadır. Bu şekilde, enflasyon üzerindeki baskı hafifletilerek finansal istikrara da katkı sağlanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca, piyasada TCMB’nin istisnai gün uygulamasına devam edeceği algısının oluşması halinde kurlardaki spekülasyon baskı azalmaktadır (Vural, 2013: 73).

Geleneksel enflasyon hedeflemesi uygulamasında faiz koridoru, politika faizi etrafında simetrik ve genellikle değişmeyen dar bir bant olarak tanımlanmakta ve başlı başına bir araç olmaktan ziyade, piyasa faizlerinin politika faizinden belirgin bir şekilde sapmasını engellemek amacıyla kullanılmaktadır. TCMB’nin, para politikası amaçları arasına finansal istikrarı da eklediği yeni para politikası çerçevesinde ise, faiz koridorunun aktif bir araç olarak kullanılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, TCMB faiz koridorunu politika faizi etrafında asimetric olarak tanımlayabilmekte ve gerekli gördüğünde faiz koridorunun genişliğini ayarlayabilmektedir. Böylece, hem kısa vadeli sermaye akımlarından doğabilecek dalgalanmalara karşı daha esnek bir yapı oluşturulmakta; hem de gerektiğinde kredi büyümesi üzerinde etkili olabilecek bir araç elde edilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası, 2012: 4-5).

**Grafik 4: TCMB Politika Faizi ve Faiz Koridoru**

TCMB Politika Faizi ve Faiz Koridoru (Yüzde)



Kaynak: TCMB, Son gözlem: 09 Ağustos 2017

Grafik 4’de 2011 yılı ile son gözlem tarihi olan 08 Ağustos 2017 arasında gerçekleşen merkez bankası politika faizi ve faiz koridorunun gösterdiği eğilim görülmektedir.

Faiz koridoru aracının aynı zamanda kredi büyümesi üzerinde de etkisi bulunmaktadır ve bu etki şu şekilde şöyle açıklanabilir: Kredi büyümesinin hedeflenenin üzerinde olduğu dönemlerde bankalar, faiz riskini hesaplarken genelde faiz koridorunun üst sınırını yani, TCMB’nin gecelik borç verme faiz oranını esas almaktadırlar. Bu durumda, TCMB bu sınırı yükselterek yani, faiz koridorunu yukarı yönlü genişleterek, parasal sıkılaştırmaya gidebilmektedir.

Buna ilaveten, TCMB söz konusu sıkılaştırmanın ne kadar süreceği ve boyutunun ne olacağı konularını belirsiz bırakarak, özellikle likidite açığı olan kurumların kredi arzını daraltmalarına neden olabilmektedir. Diğer yandan, kredi büyümesinin hedeflenenin altında olduğu dönemlerde, TCMB

faiz koridorunun üst sınırını düşürerek ve belirsizliği azaltarak kredi arzının genişlemesine neden olabilmektedir (Kara, 2012: 10)

Ayrıca faiz koridoru uygulaması aracılığıyla, kısa vadeli yabancı sermaye girişlerinin yoğun olduğu dönemlerde koridorunun alt limiti düşürülmek, yabancı sermaye girişlerinin azaldığı dönemlerde ise, koridorun üst limiti yükseltmek suretiyle döviz arzında daha ılımlı bir dalgalanma sağlanabilir. Ayrıca koridor genişletilerek kısa dönemli getirilerle ilgili denetimli bir belirsizlik oluşturulup, kısa dönemli sermaye akımlarının oynaklığı azaltılabilir.

Görüldüğü üzere merkez bankası, faiz koridorunun alt ve üst limitlerini aktif olarak kullanmış, FED’in parasal genişlemesinin ardından sermaye akımlarındaki artış nedeniyle alt limiti düşürmüş ve kısa dönemli sermaye girişlerini azaltmak için koridoru genişletmiştir. 2011 sonu ve 2012’de Euro borç krizi derinleştiğinde ise sermaye çıkışını önlemek üzere üst limiti yükseltmiştir (Çevik, 2016: 715).

Küresel kriz sonrası risk iştahının ve kısa vadeli sermaye akımlarının yüksek orandaki hareketliliğinin artışı ve finansal istikrara yönelik farkındalığın artması bir anlamda TCMB’yi olduğu kadar, diğer dünya merkez bankalarını da alternatif politika arayışlarına ve faiz koridoru uygulamasına yönlendirmiştir (TCMB: 2012:2).

Kahn’a göre faiz koridoru sistemi 1998’de Avrupa Merkez Bankası tarafından ortaya konularak (Kahn, 2010:18, Vural, 2013:44), 1999’da Euro’nun yürürlüğe girmesiyle önemli ölçüde ve etkin bir biçimde kullanılmaya başlanmış (Kahn, 2010:18) kriz öncesinde ve kriz süresince pek çok ülkece uygulanmıştır.

Faiz oranlarındaki oynaklığı azaltmak ve piyasa beklentilerini yönetmek için kullanılan bu politika aracı, küresel finansal kriz öncesinde Kanada, İngiltere, Japonya, AMB, Norveç, Avustralya, İsveç ve Yeni Zelanda tarafından kullanılırken, kriz sonrasında Endonezya, Polonya, Romanya, Macaristan, Sırbistan, Türkiye ve İzlanda tarafından da kullanılmıştır. Ancak bu ülkeler ve AMB faiz koridoru sisteminin farklı çeşitlerini kullanmışlardır. Küresel krizle birlikte, AMB, Japonya, İngiltere, Kanada ve Norveç taban sisteminin kullanımına geçerken, diğer ülke merkez bankaları politika faiz oranlarını, koridorun merkezine yakın bir yerde tutma politikası izlemişlerdir (Vural, 2013: 44).

## Sonuç

Faiz koridoru uygulamasının, merkez bankaları açısından pek çok önemli avantajı beraberinde getirdiği söylenebilir. Buna göre merkez bankaları faiz koridoru uygulamasıyla geleneksel para politikalarına oranla piyasalara daha hızlı ve etkin bir şekilde müdahalede olanağına sahip olmuşlardır. Böylece merkez bankalarının herhangi bir ani ve beklenmedik ekonomik şok karşısında esnek davranabilme kabiliyeti gelişmiş ve diğer değişkenlerin bu şoklardan etkilenmesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Öte yandan, ödemeler dengesi aracılığıyla makroekonomik dengeler, hedefler doğrultusunda ayarlanabilmektedir. Bu açıdan, krize doğru giden süreçte faiz koridoru uygulamasının etkinliği daha fazla hissedilmektedir. Dolayısıyla, bu yeni para politikası aracının aynı hedefe yönelik diğer para politikası araçlarıyla eşgüdümlü bir şekilde uygulandığında, merkez bankası politikalarının etkinliğini arttırdığı söylenebilmektedir.

2008 Küresel krizi, ekonomi ve finans alanında pek çok ezberin bozulmasına neden olmuş ve merkez bankaları tarihte görülmedik şekilde sıra dışı politika araçları tasarlayarak uygulamaya koymuşlardı. Ne var ki, bu politikaların uygulamaya başlandığı dönemden bu yana neredeyse sekiz yıl geçmesine rağmen, küresel ekonomideki toparlanmanın hızı ve ekonomilerin kırılğanlığı halen tartışmalıdır.

Dünya ekonomisinde yaşanan gelişmeler özellikle, büyük ekonomilere sahip ülke merkez bankalarının da uyguladıkları para politikalarının değişmesine neden olmuştur. Nitekim 2008 yılında ABD’de ortaya çıkan ve tüm dünyaya hızla yayılan küresel finans krizi FED ve diğer ülke merkez bankalarını yeni politika arayışlarına sevk etmiştir.

Dünyadaki uygulamaları ele aldığımızda kriz öncesi dönemde uygulanan ve para politikasını sembolize eden tek bir faizin olduğu ve piyasada oluşan faizle politika faizinin birbirine yakın durduğu görülmektedir. Küresel kriz sonrasında ise pek çok merkez bankası uygulamasına bakıldığında, ilan edilen resmi faizler ile piyasa faizleri arasında bir takım farklılıklar oluştuğu dikkati çekmektedir.

Parasal genişleme ve negatif faiz uygulamalarının yanında, faiz koridoru ve rezerv karşılıkları oranı gibi geleneksel olmayan para politikası araçları, TCMB’nin de içinde bulunduğu merkez bankaları tarafından kullanılmaya başlanmıştır.

TCMB’nin uyguladığı likidite politikası ve piyasa fonlama faizlerinin birbirleriyle olan etkileşimi ile gerek, BIST bankalar arası gecelik faizler gerekse de, merkez bankası ortalama fonlama faizi bankaların fonlama maliyetlerini direkt olarak etkilediğinden özellikle kredi ve mevduat faizlerinin fiyatlamasında önemli bir rol oynamışlardır. Aynı zamanda özellikle ortalama fonlama faizi, uygulanacak olan para politikası duruşuna ilişkin bir mesaj şeklinde algılanmasından ötürü de önem taşımaktadır.

Küresel ekonomiye eklemlenmiş hemen her ülke açısından olduğu, gibi bizim ekonomimiz açısından da büyük önem taşıyan Amerikan Merkez Bankası FED’in, 2017 yılı içerisinde asgari 3 faiz artışı yapacağına dair beklentilerin neredeyse yüzde yüze ulaştığı ve hatta bazı Fed başkanlarının Amerikan ekonomisinin yeterince ısındığını dolayısıyla da, yapılacak faiz artırımlarının 4 kez yapılması fikrine sıcak baktıkları bir ortamda faiz indirimi yapılması beklentilerinin, sermaye çıkışlarını tetikleme olasılığı yüksektir. Nitekim daha öncede vurgulandığı üzere, döviz kurlarında yaşanan/yaşanacak yukarı yönlü bir hareket ve sonrasında enflasyonda görülecek yükselme eğilimi ile ortaya çıkacak olumsuz tablonun önüne geçebilmek amacıyla yapılacak daha sonraki yüklü faiz artışları, durgunluktan çıkmaya çalışan bir ekonomiyi doğaldır ki yeniden yavaşlatacaktır.

## Kaynakça

- Alper, K., Altunok, F. ve Çapacıoğlu, T. (2015). "ABD Merkez Bankası (Fed) Politikaları ve Bankacılık Sektörü Dış Borçlanması", TCMB Ekonomi Notları, 2015(14).
- Bank of England, Statistical Interactive Database, <http://www.bankofengland.co.uk/boeapps/iadb/simplesearch.asp?Travel=Nlx>, (04.05.2017).
- Bank of England (BoE). (June 2012). The Red Book: The Framework for the Bank of England's Operations in the Sterling Money Markets, <http://www.bankofengland.co.uk/markets/Documents/money/publications/redbookjune2012.pdf>, (11.05.2017)
- Başçı, E. ve Kara, H. (2011). "Finansal İstikrar ve Para Politikası", İktisat İşletme Finans, 27 (315).
- Berentsen, A. ve Monnet, C. (2006). Optimal Monetary Policy in a Channel System of Interest-Rate Control. 2006 Meeting Papers 572, Society for Economic Dynamics.
- Berentsen, A., Marchesiani, A., ve Waller, C. J. (2010). Channel Systems: Why is There a Positive Spread? IEW - Working Papers 517, Institute for Empirical Research in Economics - University of Zurich.
- Bernhardsen T. ve Kloster, A. (2010). "Liquidity Management System: Floor or Corridor?", Norges Bank. Staff Memo, No. 4, 1-31.
- Binici, M., B., Kara, H. ve Özlü, P. (2016). "Faiz Koridoru ve Banka Faizleri: Parasal Aktarım Mekanizmasına Dair Bazı Bulgular", TCMB Çalışma Tebliği No: 16/8, Mart, Ankara
- BIS. (2009). "79th BIS Annual Report, Ch. VI. Policy Responses to The Crisis", Bank for International Settlements, 91-115
- Bowman D, Etienne, G. ve Leahy, M., (2010). "Interest on Excess Reserves as a Monetary Policy Instrument: The Experience of Foreign Central Banks", Board of Governors of the Federal Reserve System. International Finance Discussion Papers, No. 996, ss. 1-47.
- Clews, Roger., SAalmon, C. ve Weeken, O. (2010). "The Bank's Money Market Framework", Bank of England, Quarterly Bulletin, 2010:Q4, 292-301
- Çevik, F. (2016). "Sermaye Akımı Oynaklığı ve Kredi Büyümesinde Yeni Para Politikasının Önemi", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar, Cilt: 15, Sayı: 57
- Friedman B. M. ve Kenneth N. Kuttner, (2010). "Implementation of Monetary Policy: How Do Central Banks Set Interest Rates?", NBER Working Paper Series, No. 16165, 1-94.
- Kahn, George A. (2010), "Monetary Policy Under a Corridor Operating Framework", Federal Reserve Bank of Kansas City, Economic Review, Fourth Quarter.
- Kara, A. H. (2012), "Küresel Kriz Sonrası Para Politikası", Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası Çalışma Tebliği, No: 12/17
- Kutlar, A. ve Gündoğan, H. (2012). "Türkiye'de 2008 Finansal Kriz Sürecinde Para Politikası ve Enflasyon Hedeflemesi", Türkiye Ekonomi Kurumu-Uluslararası Ekonomi Konferansı, 1-3 Kasım 2012, İzmir.
- Serel, A. ve Bayır M. (2013). "2008 Finansal Krizinde Para Politikası Uygulamaları: Türkiye Örneği", Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, Sayı 19.



- Şentürk, M., Kayhan, S. ve Bayat, T. (2016). “Küresel Finans Krizi Sonrasında Merkez Bankacılığı ve Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası”, Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Temmuz, 2016; 9(3)
- TCMB. (2010). “Finansal İstikrar Raporu”, TCMB Yayınları, Ankara.
- TCMB. (2012). “2013 Yılı Para ve Kur Politikası”, TCMB Yayınları, Ankara, 25 Aralık.
- TCMB. (2013). “2014 Yılı Para ve Kur Politikası”, TCMB Yayınları, Ankara.
- TCMB. (2015). “Türkiye’de Finansal İstikrar Gelişmeleri”, TCMB Finansal İstikrar Raporu, Ankara.
- TCMB.(2016).[http://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/6f8c4952-8336-4f40-af89-f0910f71b32f/Temel%2BEkonomik%2BGeli%25C5%259Fmeler\\_26%2BEyl%25C3%25BCI\\_2016.pdf?MOD=AJPERES&attachment=true&CACHE=NONE&CONTENTCACHE=NONE](http://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/6f8c4952-8336-4f40-af89-f0910f71b32f/Temel%2BEkonomik%2BGeli%25C5%259Fmeler_26%2BEyl%25C3%25BCI_2016.pdf?MOD=AJPERES&attachment=true&CACHE=NONE&CONTENTCACHE=NONE), 30.09.2016
- Ünalmsı, D. (2015). “Faiz Koridoru, Likidite Yönetimi ve Para Piyasalarında Efektif Fonlama Faizi”, TCMB Ekonomi Notları, Sayı: 2015-20
- Vural, U. (2013). “Geleneksel Olmayan Para Politikalarının Yükselişi”, TCMB Uzmanlık Yeterlilik Tezi, TCMB İletişim ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Ankara, Mart

# En Büyük Küresel Finansal Kriz: Amerika'dan mı Yayıldı Yoksa Sadece bir Karşılıklı Bağımlılık mı?

Received/Geliş: 20/05/2017

Doğuş EMİN\*

Accepted/Kabul: 16/10/2017

## Öz

Bu çalışma 2008 Mortgage krizininin Türkiye'nin de içinde bulunduğu gelişmekte olan Avrupa ülkelerine Amerika ile olan güçlü bağlardan dolayı mı etki ettiğini yoksa krizin dinamiklerinden kaynaklanan sebepler ile mi bulaştığını incelemektedir. Bu amaç ile çalışmada kriz ve kriz öncesi dönemlerin dinamik korelasyonları karşılaştırılarak 2008 Mortgage krizininin Amerika'dan bulaşma şeklinde yayılıp yayılmadığı test edilmektedir. Sonuçlar gelişmekte olan Avrupa ülkelerine krizin her ne kadar bulaşma şeklinde yayıldığını gösterse de borsaların birbirlerine normal gündeki güçlü bağımlılıklarından dolayı da bulaştığını göstermiştir. Sonuçlar aynı zamanda metodoloji üzerine de bazı implikasyonları ortaya koymuştur. Buna göre bulaşmanın tespit edilmesinde ekonometrik tanımlamalar ve kriz dönemlerinin belirlenmesi önemli ve anlamlı rol oynamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Krizlerin Bulaşması, Borsaların Bağımlılığı, Dinamik Korrelasyon

**Jel Kodları:** E61, F30, G01, G02, G15

## The Greatest Global Financial Crisis: Contagion from the United States or Only Interdependence?

### Abstract

Comparing tranquil and shock periods' dynamic conditional correlations; this study tests presence of "contagion effect" from the US to the group of countries that includes Turkey too -emerging European countries- during the latest global financial crisis (2008 Mortgage Crisis). The results reveal that although the contagion effect was observed for some of the emerging European countries, the crises did propagate to the rest of the emerging European countries due to strong normal day interdependence. The results reveal some key implications regarding methodological issues too as the conclusion regarding the presence of the contagion is highly dependent on econometric specifications and sample period diversifications.

**Keywords:** Contagion, Interdependence, Dynamic Conditional Correlation

**JEL Codes:** E61, F30, G01, G02, G15

---

\*Yrd. Doç., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, İşletme Bölümü,  
Tel: 0312 596 4690, E-mail: dogus.emin@asbu.edu.tr.  
ORCID ID: orcid.org/0000-0002-4980-171X

## Introduction

The global financial crisis which had started as a subprime mortgage crisis in 2007 in the US caused large scars in the economies of most of the countries all around the world and heavy losses in the stock markets of those countries. Emerging Europe was one of the regions that were heavily affected from that locally started crisis. Amongst those countries, Hungary was the most heavily affected one and could not stop the depreciation of its currency against Euro and had to ask 16.5 billion Dollars loan from the IMF and 5 billion Euros from the European Central Bank to ease its economy (Syllignakis and Kouretas, 2011). During that period, GDP growth rate of the Czech Republic decreased to 2.5% in 2008 and -4.1% in 2009. Poland was more resistant to the crisis compared to the Czech Republic and Hungary but it still experienced a remarkable decrease on the GDP growth rate and could succeed rather lower growth rates compared to the previous years; a 5% increase in 2008 and a 1.7% increase in 2009 (Terazi and Senel, 2011). The global financial crisis hit Turkey strongly too and caused a sharp decrease on total market capitalization of the Istanbul Stock Exchange from US \$288 billion at the end of 2007 to US \$118 billion at the end of 2008 (Rawdanowicz, 2010) while the Russian stock market lost 60 per cent of its value in one year (Eichengreen, 2010).

Forbes and Rigobon (2002) suggest that the correlation coefficient method is the most direct method while investigating the existence of contagion. According to that, the authors claim that any significant increase in stock market correlations due to the effect of the financial crisis is a solid evidence of the existence of contagion. However, the authors state that this approach has one big shortcoming since the increase on the correlation coefficients may occur due to increased volatility of stock returns during the crisis times and thus this may lead to false or spurious conclusion. For that reason, Forbes and Rigobon (2002) develop an adjusted correlation coefficient to fix the heteroscedasticity problem which erroneously leads to accept the existence of contagion. On the other hand, some scholars point out the shortcomings of the model of Forbes and Rigobon (2002). Baur (2003, p.406), for instance, argues that results of the Forbes and Rigobon (2002) model can be misleading when “(i) correlations are time varying and not constant; (ii) heteroscedasticity is a source of contagion; and (iii) the crisis period is too short, i.e. the test does not have enough power to detect contagion”. Amongst

others, Engle and Sheppard (2001) introduce a multivariate dynamic correlation model that, unlike heteroscedasticity correction technique, is free from a priori restrictions that briefly mentioned above and deals with heteroscedasticity problems of data.

In this paper, by using the model that is introduced by Engle and Sheppard (2001), we investigate whether there is a significant increase in cross-market correlations during the latest financial crisis. Therefore, our empirical analysis attempts to examine the changes in dynamic conditional correlations between the US market and emerging European markets before and after the crisis. We aim thus to investigate whether the greatest global financial crisis is the result of a contagion effect from the United States or whether it is the inevitable consequence of strong interdependences of countries with the US.

By employing the dynamic conditional correlation model with both overlapping and non-overlapping data and distinguishing between ‘contagion from the United States’ and ‘interdependence with the United States’, we believe, we significantly contribute to the literature.

## **International Financial Contagion And The Financial Crisis Of 2007-2009**

### **International Financial Contagion**

Forbes and Rigobon (2002) believe that contagion should be defined in a straightforward and narrow way. For this purpose, the authors suggest the term ‘shift contagion’ to explain the propagation of financial shocks; and they associate it with investor’s behaviour which is unrelated to economic or trade based links. According to this, instead of economic fundamentals, contagion is triggered with the herd behaviour of investors. For instance, if investors or agents who are panicked “withdraw their funds from other countries following a crisis in one country” (Naoui et al., 2010, p.85) that causes a contagion. The authors prefer to quantify and define this phenomenon as “a significant increase in cross-market linkages after a shock to one country (or group of countries)” (Forbes and Rigobon, 2002, p.2223). This definition dictates that if two markets already show a high degree of co-movement during tranquil times, even if those markets are still highly correlated after a shock to one market, this may not constitute a contagion. Therefore, if the co-movement between two markets does not significantly increase but continues to have

high level of market correlation, this suggests strong linkages between two markets that exist in all states of the economy; whilst only a significantly increased cross-market co-movement after a shock constitutes a contagion.

### **The Financial Crisis of 2007-2009**

The subprime mortgage crisis of 2007 that originated in the US mortgage market has become one of the most destructive global financial crises in history. The crisis was triggered by easy loans to people who had low credit scores and eventually the default of those mortgages in the United States of America. Until 2007, the whole system was working fine since initial interest rates were low and borrowers who were struggling with their payments were re-mortgaging their estates to pay for their loans. Meanwhile those loans were being resold to the interested investors to create another investment opportunity. However, when the prices of real estates started to decrease and interest rates started to increase; re-mortgaging opportunities disappeared and borrowers with low credit scores started to have difficulties with paying their loans. After the defaults started to pop up, the financial bubble that was created with high real estate prices and the subprime mortgage market burst. The subprime crisis contaminated the structured-credit market too. It caused a credit crunch for both individuals and financial institutions and finally led to a dramatic decline in liquidity of debt securities in almost every market (Longstaff, 2010). The crisis spilled over quickly and dramatically to other markets in the US due to confidence loss of markets to the financial sector after “the collapse or forced merger/bailouts of Bear Stearns, AIG, Fannie Mae, Freddie Mac, Lehman Brothers, IndyMac Bank, Merrill Lynch, Wachovia, Washington Mutual, and many others” (Longstaff, 2010, p.436). Although the Treasury and the Federal Reserve intervened to stop contagion and spillovers to other markets and sectors by providing liquidity and financial guarantees to the market, that intervention even strengthened the concerns about the long term performance of the US economy. Due to those fundamental problems, the decline had started in the US stock market in late 2007 and “during the most turbulent episode of the meltdown that lasted for about 6 months from September 2008 to early March 2009, the U.S. stock market plummeted by 43%, the emerging markets by 50%, and frontier markets by 60%” (Samarakoon, 2011, p.727). Therefore, although the financial crisis had started locally in the United States, in 2008 it spilled over and became a global financial crisis in almost every country and every sector.

## Data And Methodology

### Data

We construct our dataset with daily closing price observations of the main stock indices from the stock markets of emerging European countries: the PX of Prague Stock Exchange (the Czech Republic); the BUX of Budapest Stock Exchange (Hungary); the WIG20 of Warsaw Stock Exchange (Poland); the RTS Index of Russian Trading System Stock Exchange (Russia); and the XU100 of Istanbul Stock Exchange (Turkey). To represent the US market, we prefer to use the S&P 500 Index since it includes 500 leading companies from leading industries, and covers over (according to Standard & Poor's Financial Services) 75% of the market's total value in the US.

Our sample period covers the period of January 1, 2005 to March 31, 2009 and it is divided into two sub-periods as the pre-crisis period and crisis period so as to be able to examine the possible changes in co-movement relations. Naoui et al. (2010) suppose that the explosion of the subprime bubble occurred on August 1, 2007 when the US stock markets began to show sharp declines approximately around that date. Therefore, we construct the pre-crisis period such that it covers a period of two and a half years prior to that date. We choose March 31, 2009 as the end of the crisis since the "S&P 500 index rebounded well from its lowest value by the end of March" (Manda, 2010, p.10).

Forbes and Rigobon (2002) suggest using overlapping data (the comparison of the cross-market correlations of the crisis period with the full sample period) while investigating the presence of the contagion. Dungey et al. (2005), on the other hand, claim that overlapping data may cause a bias in results as the length of pre-crisis period directly affects the estimation of full period correlations and suggest using a non-overlapping data (the comparison of the cross-market correlations of the pre-crisis period with the crisis period). In this paper, we conduct the analyses with both overlapping and non-overlapping data.

Our major concern related to daily data is the differences in time zones. Since the US stock markets open and close after the European stock markets, the shocks originated from the US may affect the markets in Europe when they open the day after. To deal with this issue, by following Forbes and Rigobon (2002), we calculate the index returns as a two-day rolling average,

where we calculate daily stock market returns by taking the first difference of the natural log of the daily closing prices

<sup>1</sup>:

$$R_{i,t} = \ln(I_{i,t}) - \ln(I_{i,t-1}) \quad (1)$$

where,  $I_{i,t}$  is the index price of the  $i$ -th country at time  $t$ ,  $I_{i,t-1}$  is the index price of the  $i$ -th country at time  $t - 1$ , and  $R_{i,t}$  is the corresponding rate of return on index.

As Brooks (2008, p.292) clearly states “if one wishes to use hypothesis tests, either singly or jointly, to examine the statistical significance of the coefficients, then it is essential that all of the components in the model are stationary”. Therefore, to test the presence of unit roots in data series, we apply both the Augmented Dickey-Fuller (ADF) test and the Phillips-Perron (PP) test.

---

<sup>1</sup> While some stocks do not pay dividends at all, by paying a significant amount of money as dividends some stocks may significantly increase their total returns. However, since we are only interested in the price returns of the stocks (to be able investigate the return co-movements with international markets), we ignore dividends.

**Table 1:** Unit Root Tests Results for Pre-crisis Period, Crisis Period and Full-period  
 BUX- Budapest Stock Exchange, Hungary; PX- Prague Stock Exchange, the Czech Republic; RTS- Russian Trading System Stock Exchange, Russia; SP500- Standard and Poor's 500, the US; WIG20- Warsaw Stock Exchange, Poland; and XU100- Istanbul Stock Exchange, Turkey.

	<i>ADF</i>	<i>PP</i>
<b>Pre-crisis</b>		
<b>BUX</b>	-23.40361*	-23.39814*
<b>PX</b>	-23.64323*	-23.54204*
<b>RTS</b>	-23.99119*	-24.00886*
<b>S&amp;P 500</b>	-27.33156*	-27.72923*
<b>WIG20</b>	-24.94810*	-24.94636*
<b>XU100</b>	-24.69798*	-24.66760*
<b>Crisis</b>		
<b>BUX</b>	-16.73544*	-18.44992*
<b>PX</b>	-18.85750*	-18.85750*
<b>RTS</b>	-18.09192*	-18.08589*
<b>S&amp;P 500</b>	-18.48974*	-25.20358*
<b>WIG20</b>	-20.07450*	-20.06760*
<b>XU100</b>	-19.69314*	-19.69443*
<b>Full-period</b>		
<b>BUX</b>	-27.28878*	-27.33301*
<b>PX</b>	-24.98039*	-24.92116*
<b>RTS</b>	-22.98360*	-22.87481*
<b>S&amp;P 500</b>	-17.41417*	-29.35586*
<b>WIG20</b>	-21.16525*	-25.97090*
<b>XU100</b>	-26.07120*	-26.06259*

The null hypothesis for the ADF and PP tests is the presence of a unit root. The critical values for the ADF and PP test statistics are: -3.4398 for the pre-crisis period; -3.4451 for the crisis period; -3.4392 for the post-crisis period at the 1% significance level. \* denotes the rejection of the null hypothesis at 1% level.



### Methodology

The Dynamic Conditional Correlation model of Engle and Sheppard (2001) is composed of two steps: the estimation of a univariate GARCH model and the estimation of a bivariate Dynamic Conditional Correlation model.

The model is defined as:

$$r_{i,t}|F_{t-1} \sim N(0, H_t) \quad (2)$$

where  $r_{i,t}$  are the normally distributed return series with zero mean;  $F_{t-1}$  is the information set available at  $t - 1$ ,  $H_t$  is a positive definite conditional variance-covariance matrix.

$H_t$  can be decomposed as follows;

$$H_t = D_t R_t D_t \quad (3)$$

$D_t$  is a  $2 \times 2$  diagonal matrix of time-varying standard deviations from the first step univariate GARCH model estimation with  $\sqrt{\sigma_{it}^2}$  on the  $i^{th}$  diagonal. Specifically,  $D_t$  can be expressed as follows:

$$D_t = \begin{bmatrix} \sqrt{\sigma_{11,t}^2} & 0 \\ 0 & \sqrt{\sigma_{22,t}^2} \end{bmatrix} \quad (4)$$

$\sigma_{it}^2$  can be calculated by the univariate GARCH model as follows:

$$\sigma_{it}^2 = \omega_0 + \alpha \varepsilon_{t-1}^2 + \beta \sigma_{t-1}^2 \quad (5)$$

where  $\sigma_t^2$  is the conditional variance of returns on stock at time  $t$ ;  $\omega_0$  is the constant term;  $\varepsilon_{t-1}$  is the news about volatility from the previous period;  $\sigma_{t-1}^2$  is the last period's estimated conditional variance; and  $\alpha$  and  $\beta$  are ARCH and GARCH effects respectively. (To ensure the non-negativity of the conditional variance  $\sigma_t^2$ , the following conditions should be present:  $\alpha \geq 0$ ,  $\beta \geq 0$ , and  $\alpha + \beta < 1$ .)

$R_t$  is the time-varying correlation matrix of the standardized residuals

$\varepsilon_t$  ( $\varepsilon_t = D_t^{-1} r_t \sim N(0, R_t)$ ):

$$R_t = \begin{bmatrix} 1 & \rho_{12,t} \\ \rho_{21,t} & 1 \end{bmatrix} \quad (6)$$

where the correlation estimator is  $\rho_{12,t} = \frac{q_{12,t}}{\sqrt{q_{1,t}q_{2,t}}}$ .

The elements in  $R_t$  can be calculated by using the following framework:

$$R_t = (\text{diag}(Q_t))^{-1} Q_t (\text{diag}(Q_t))^{-1} \quad (7)$$

where,  $Q_t$ , is the proposed dynamic correlation structure.

$Q_t$  can be expressed as:

$$Q_t = (1 - \alpha - \beta)\bar{Q} + \alpha\varepsilon_{t-1}\varepsilon'_{t-1} + \beta Q_{t-1} \quad (8)$$

where  $\varepsilon_t$  is the standardized residual matrix from the first stage estimation, and  $\bar{Q}$  is the  $2 \times 2$  unconditional correlation matrix of the standardized residuals ( $\bar{Q} = E[\varepsilon_t\varepsilon'_t]$ ). The parameters  $\alpha$  and  $\beta$  capture the effects of previous shocks and previous dynamic conditional correlations on current dynamic conditional correlations.

Estimation of the Model

The log-likelihood function of the model as follows:

$$\begin{aligned} L(\theta) &= -\frac{1}{2} \sum_{t=1}^T (n \log(2\pi) + \log |H_t| + r'_t H_t^{-1} r_t) \\ &= -\frac{1}{2} \sum_{t=1}^T (n \log(2\pi) + \log |D_t R_t D_t| + r'_t D_t^{-1} R_t^{-1} D_t^{-1} r_t) \\ &= -\frac{1}{2} \sum_{t=1}^T (n \log(2\pi) + 2 \log |D_t| + \log |R_t| + \varepsilon'_t R_t^{-1} \varepsilon_t) \end{aligned} \quad (9)$$

where  $\varepsilon_t \sim N(0, R_t)$  are the residuals standardized on the basis of their conditional standard deviations.

Using the quasi-likelihood function, the first step parameters can be estimated maximizing the following function:

$$L_1(\phi | r_t) = -\frac{1}{2} \sum_{t=1}^T \left( n \log(2\pi) + \sum_{it=1}^n \left( \log(\sigma_{it}^2) + \frac{r_{it}^2}{\sigma_{it}^2} \right) \right) \quad (10)$$

and the second step parameters can be estimated maximizing the following function:

$$L_2(\phi | \hat{\phi}, r_t) = -\frac{1}{2} \sum_{t=1}^T (\log |R_t| + \varepsilon'_t R_t^{-1} \varepsilon_t - \varepsilon'_t \varepsilon_t) \quad (11)$$

Finally the Fisher z transformation technique is used to test whether the increases on the dynamic conditional correlations are significant:

$$\begin{aligned} H_0: \rho_c &\leq \rho_t \\ H_1: \rho_c &> \rho_t \end{aligned}$$

where  $\rho_c$  is the adjusted correlation coefficient during the crisis period, and  $\rho_t$  is the adjusted correlation coefficient during the tranquil period.

## Empirical Results

Before we proceed to examine the adjusted correlation coefficients with the Engle and Sheppard (2001) technique, in the first step we briefly investigate the presence of contagion with simple correlation coefficients.

**Table 2:** Unadjusted Correlation Coefficients

This table reports cross-market correlation coefficients (unadjusted) for the stock markets of the US and 5 emerging European countries for the crisis period and the full sample period. "C" indicates that the crisis correlation coefficient is greater than the full sample period correlation coefficient and therefore contagion occurred. "N" indicates that the full sample period correlation coefficient is larger than or equal to the crisis correlation coefficient and therefore no contagion occurred.

	<i>Full-period</i>	<i>Crisis</i>	<i>Contagion?</i>
<b>Czech Republic</b>	0.30659	0.34290	<b>C</b>
<b>Hungary</b>	0.35691	0.39017	<b>C</b>
<b>Poland</b>	0.33225	0.36430	<b>C</b>
<b>Russia</b>	0.22396	0.35777	<b>C</b>
<b>Turkey</b>	0.31262	0.38071	<b>C</b>

Table 2 presents the unadjusted correlation coefficients that are computed with the overlapping data (comparison of the full period, i.e. pre-crisis period and crisis period, with the crisis period). A comparison of the correlation coefficients shows that the crisis has increased the correlations between the US stock market and the stock markets of emerging European countries. During the full sample period (January 1, 2005 to March 31, 2009), the correlation coefficients of emerging European markets with the American market vary between 0.224 and 0.357. During the crisis period, however, we note a considerable increase on the correlations of all sample countries (between 0.258 and 0.390). Therefore, the comparison of simple (unadjusted) correlation coefficients confirms the presence of contagion during the global financial crisis of 2007-2009.

Next, to investigate the presence of the contagion effect, we examine the estimated results of the dynamic correlation framework of five pair-wise models (USA-Czech Republic, USA-Hungary, USA-Poland, USA-Russia, and USA-Turkey) for overlapping data (the tranquil period is specified as the

full sample period) and non-overlapping (the tranquil period is specified as the pre-crisis period).

Table 3 presents the dynamic conditional correlations between the stock markets of emerging European countries and the US stock market for the pre-crisis, crisis, and full sample periods. By comparing those correlation estimates, we intend to examine the presence of the contagion effect of the subprime mortgage crisis on the stock markets of emerging European countries. As it is clearly seen, a drastic increase in the conditional correlations between national stock markets and the US market is common for all emerging European countries during the crisis period. Therefore, both full period and crisis period dynamic conditional correlation estimations are larger than the pre-crisis period estimations for all sample countries. According to this, it is fair to say that the subprime mortgage crisis has caused sharp increases in the correlation levels of all sample stock markets with the origin country of the crisis, i.e. the US.

**Table 3:** Dynamic Conditional Correlation Estimations

This table reports the period averages of the daily conditional correlation estimates between stock markets of emerging Europe and the US, based on the Dynamic Conditional Correlation model of Engle and Sheppard (2001).

<i>Period</i>	<i>BUX</i>	<i>PX</i>	<i>RTS</i>	<i>WIG20</i>	<i>XU100</i>
<b>Pre-crisis</b>	0.13393	0.20024	0.15479	0.25242	0.20820
<b>Crisis</b>	0.32155	0.30378	0.22593	0.33738	0.36647
<b>Full Period</b>	0.23117	0.23604	0.17192	0.29552	0.26904

BUX- Budapest Stock Exchange, Hungary; PX- Prague Stock Exchange, the Czech Republic; RTS- Russian Trading System Stock Exchange, Russia; Warsaw Stock Exchange, Poland; and XU100- Istanbul Stock Exchange, Turkey.

According to Table 3, obvious increases in dynamic conditional correlations for the pairs of ‘the USA - the Czech Republic’, ‘the USA – Hungary’, ‘the USA – Poland’, ‘the USA – Russia’, and ‘the USA – Turkey’ confirm the presence of contagion from the US to all emerging European countries. However, by following Forbes and Rigobon (2002) and Kazi et al. (2011) we apply a Fisher’s z-test to investigate whether the differences in estimated time varying correlation coefficients between both the pre-crisis

period and the crisis period; and the crisis period and the full sample period are significant enough to confirm the existence of the contagion.

The results of the Fisher's z-test are reported in Table 4 and Table 5. According to the Table 4, the test statistics fail to reject null of no contagion since *increases* on the correlation coefficients *are not* significant enough to confirm the presence of contagion for overlapping data. Therefore, the Fisher's z-tests show us that the cross market correlation coefficients during the crisis period are not significantly greater than the full sample period for any of the sample countries. As a result of these findings, by using dynamic conditional correlations we are not able to confirm the existence of a contagion effect of the subprime mortgage crisis on any of the emerging European countries.

**Table 4:** Dynamic Conditional Correlation Coefficients with Overlapping Data and Test Statistics

This table reports unconditional (adjusted) cross-market correlation coefficients for the stock markets of 5 emerging European countries with the US stock market. Test statistics are for examining whether the cross-market correlation coefficient during the crisis (high volatility) period is not significantly greater than during the tranquil (full sample) period. "C" indicates that the test statistic is greater than the critical value and therefore contagion occurred (rejection of null of no contagion). "N" indicates that the test statistic is less than or equal to the critical value and therefore no contagion occurred (failure to reject the null of no contagion).

	<i>Tranquil</i>	<i>Crisis</i>	<i>Test Statistic</i>	<i>Contagion?</i>
<b>Czech Republic</b>	0.23604	0.30378	1.421378	N
<b>Hungary</b>	0.23117	0.32155	0.457481	N
<b>Poland</b>	0.29552	0.33738	-0.71615	N
<b>Russia</b>	0.17192	0.22593	1.146075	N
<b>Turkey</b>	0.26904	0.36647	-0.30725	N

\*\*\*Statistical significance at 1% level. \*\*Statistical significance at 5% level. \*Statistical significance at 10% level

As Table 3 shows the period averages of dynamic conditional correlations between the US and all of the sample countries during the crisis period are larger than those during the pre-crisis period (non-overlapping data). Therefore, by only looking at the changes (increase) on the correlation

coefficients, it is possible to say that contagion effects are observed for all five emerging European market if non-overlapping data is used for the model. However, we still need to test whether the increases on correlations are significant enough to confirm the presence of contagion as we did for overlapping data analysis.

Table 5 presents the test statistics for non-overlapping data. According to that, examination of the test statistics shows that the stock index returns of the Hungary and Turkey experience *significant* increases in adjusted correlation during the crisis period. On the other hand, increases on the correlation coefficients of the Czech Republic, Poland and Russia are *not significant* to confirm the contagion effect of the subprime mortgage crisis. Therefore, although the overlapping data fails to reject the null of no contagion for all sample countries, by using non-overlapping data, we confirm the existence of the contagion effect of the subprime mortgage crisis from the US to Hungary and Turkey.

**Table 5:** Dynamic Conditional Correlation Coefficients with Non-overlapping Data and Test Statistics

This table reports unconditional (adjusted) cross-market correlation coefficients for the stock markets of 5 emerging European countries with the US stock market. The test statistics are for examining if the cross-market correlation coefficient during the crisis (high volatility) period is not significantly greater than the pre-crisis (low volatility) period. "C" indicates that the test statistic is greater than the critical value and therefore contagion occurred (rejection of null of no contagion). "N" indicates that the test statistic is less than or equal to the critical value and therefore no contagion occurred (failure to reject the null of no contagion).

	<i>Pre-crisis</i>	<i>Crisis</i>	<i>Test Statistic</i>	<i>Contagion?</i>
<b>Czech Republic</b>	0.20024	0.30378	1.6195	N
<b>Hungary</b>	0.13393	0.32155	2.4007**	C
<b>Poland</b>	0.25242	0.33738	1.0085	N
<b>Russia</b>	0.15479	0.22593	1.1612	N
<b>Turkey</b>	0.20820	0.36647	1.7440*	C

\*\*\*Statistical significance at 1% level.

\*\*Statistical significance at 5% level. \*Statistical significance at 10% level

## Conclusion

In this paper we have followed Forbes and Rigobon (2002, p.2223) and defined the contagion as “a significant increase in cross-market linkages after a shock to one country (or group of countries)”. Therefore, to test whether the subprime mortgage crisis spilled over contagiously to the emerging European countries, we have examined the cross-market correlation coefficients between the daily returns of the US stock market and the emerging European stock markets. To investigate whether there were significant increases in the cross-market correlations of emerging European countries with the US during the subprime mortgage crisis, we used the Dynamic Conditional Correlation model that is developed by Engle and Sheppard (2001). Furthermore, as Dungey et al. (2005) claim that overlapping data (the comparison of the cross-market correlations of the crisis period with the full sample period) may cause a bias in results as the length of pre-crisis period directly affects the estimation of full period correlations, we conducted our tests by using both overlapping data as Forbes and Rigobon (2002) suggest and non-overlapping data (the comparison of the cross-market correlations of the pre-crisis period with the crisis period) as Dungey et al. (2005) suggest.

Before we estimated the adjusted cross-market correlations and the dynamic conditional correlations, we simply examined the simple cross-market correlations and confirmed the presence of contagion for all sample countries since the cross-market correlations between the US stock market and the emerging European stock markets considerably increase due to the impact of the crisis. Next, to investigate the presence of the contagion effect, we estimated dynamic correlation framework of five pair-wise models (USA-Czech Republic, USA-Hungary, USA-Poland, USA-Russia, and USA-Turkey) for overlapping data (the tranquil period is specified as the full sample period) and non-overlapping (the tranquil period is specified as the pre-crisis period). After we corrected the bias that occurs due to high volatilities of the stock markets during the crisis period, our findings have shown a totally different picture. The findings of Dynamic Conditional Correlation model with overlapping data failed to reject the null of no contagion for all sample countries as *increases* on the correlation coefficients *are not* significant enough to confirm the presence of contagion for overlapping data. Therefore, the Fisher's z-tests show us that the cross market correlation coefficients during the crisis period are not significantly greater than the full sample period

for any of the sample countries. Non-overlapping data, however, has revealed more moderate results since the Dynamic Conditional Correlation model of Engle and Sheppard (2001) has proven the existence of a contagion effect for Hungary and Turkey. According to that, examination of the test statistics shows that the stock index returns of the Hungary and Turkey experience *significant* increases in adjusted correlation during the crisis period. On the other hand, increases on the correlation coefficients of the Czech Republic, Poland and Russia are *not significant* to confirm the contagion effect of the subprime mortgage crisis.

Although, in this paper, we have proved that although the contagion effect is observed for some emerging European countries, the crises do propagate to emerging European countries due to strong normal day interdependence too, the results have revealed some key implications regarding methodological issues. First of all, we have clearly proven that a high volatility during a crisis period leads to the false rejection of the null of no contagion. The correction of that bias has clearly shown that the subprime mortgage crisis did not actually increase the interdependence of all emerging European countries with the US stock market. However, by using both overlapping and non-overlapping data we have also shown that the construction of the hypothesis directly affects the result of the test regarding the presence of contagion. Accordingly, if one constructs the hypothesis by using overlapping data (crisis period correlations should be higher than full sample period correlations) this may possibly lead to the failure of rejecting the null of no contagion. On the other hand, examining the presence of contagion by using non-overlapping data and comparing the correlations of the pre-crisis period with the correlations of the crisis period provides for a stronger chance to reject the null of no contagion.



### Bibliography

- Baur, D. (2003). Testing For Contagion; Mean And Volatility Contagion, *Journal of Multinational Financial Management*, 13, 405-422.
- Brooks, C. (2008). *Introductory Econometrics For Finance*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cho, J. and Parhizgari, A. (2008). East Asian Financial Contagion Under DCC GARCH, *International Journal of Banking and Finance*, 6 (1), 17-30.
- Dungey, M., Fry, R., Gonzalez-Hermosillo, B., and Vance, M. (2005). Empirical Modelling Of Contagion: A Review Of Methodologies, *Quantitative Finance*, 5 (1), 9-24.
- Eichengreen, B. (2010). Lessons of the Crisis for Emerging Markets, *International Economics and Economic Policy*, 7 (1), 49-62.
- Engle, R. and Sheppard, K. (2001). Theoretical And Empirical Properties Of Dynamic Conditional Correlation MVGARCH, *Economic Working Paper Series*, 8554, University of California.
- Forbes, K. and Rigobon, R. (2002). No Contagion, Only Interdependence: Measuring Stock Market Co-Movements, *Journal of Finance*, 57 (5), 2223-2261.
- Kazi, I., Guesmi, K., and Kaabia, O. (2011). Contagion Effect Of Financial Crisis On OECD Stock Markets, *Discussion Paper*, 2011-15, Universite Paris Quest.
- Longstaff, F. (2010). The Subprime Credit Crisis And Contagion in Financial Markets, *Journal of Financial Economics*, 97, 436-450.
- Manda, K. (2010). Stock Market Volatility During The 2008 Financial Crisis, *Working Paper*, WP09, Glucksman Institute for Research in Securities Markets.
- Naoui, K., Khemiri, S., and Liouane, N. (2010). Crises And Financial Contagion: The Subprime Crisis, *Journal of Business Studies Quarterly*, 2 (1), 15-28.
- Rawdanowicz, Ł. (2010). The 2008-09 Crisis in Turkey: Performance, Policy Responses and Challenges for Sustaining the Recovery, *OECD Publishing*, 819, 1-24.
- Samarakoon, L. (2011). Stock Market Interdependence, Contagion, And The U.S Financial Crisis: The Case Of Emerging And Frontier Markets, *International Financial Markets, Institutions and Money*, 21 (5), 724-742.
- Syllignakis, M. and Kouretas, G. (2011). Dynamic Correlation Analysis Of Financial Contagion: Evidence From The Central And Eastern European Markets, *International Review of Economics and Finance*, 20 (4), 717-732.
- Terazi, E. and Senel, S. (2011). The Effects Of The Global Financial Crisis On The Central And Eastern European Union Countries, *International Journal of Business and Social Science*, 2 (17), 186-192.
- Tse, Y. K., and Tsui, A. (2002). A Multivariate GARCH Model With Time-Varying Correlations, *Journal Of Business And Economic Statistics*, 20 (3), 351-362.

# İyi Tarım Uygulamaları: Migros Ticaret Anonim Şirketi Örneği

Received/Geliş: 05/04/2017

Gonca YAŞAR\*

Accepted/Kabul: 30/10/2017

## Öz

Bireyler için beslenme kadar sağlıklı beslenme de son derece önemlidir. Son yıllarda yaşanan çevresel ve kimyasal kirlilik artışı bireylerin temiz ve güvenilir tarımsal gıda temin etmelerini zorlaştırmaktadır. Yaşam koşullarının değişmesiyle birlikte tarımsal ürünlerde de kirliliğin önüne geçebilmek amacıyla güvenilir ve temiz uygulamalar hayata geçmeye başlamıştır. Bu uygulamalardan biri de tarladan sofraya gelene kadar tarımsal üretimin her aşamada kontrol edilerek temiz ve güvenilir olduğunun garanti altına alınmasını ve bu hususta üreticilere sertifika verilmesini sağlayan “İyi Tarım Uygulamaları”dır. İyi Tarım Uygulamaları ile üretilen ürünlerinin tüketicilere ulaştırılması perakendeci firmalar vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir. Türkiye’de ise iyi tarım ürünlerini tüketiciler ile buluşturan ilk perakende firma Migros Ticaret A.Ş.dir. Bu çalışmada öncelikle İyi Tarım Uygulamaları kavramına, Dünya’da ve Türkiye’de İyi Tarım Uygulamaları’na yer verilmiş; ardından Migros Ticaret A.Ş.’nin 2010 yılında başlattığı İyi Tarım Uygulamaları’nın üreticilere, Migros Ticaret A.Ş.’ye ve tüketicilere etkilerine değinilmiştir. Çalışmanın amacı, İyi Tarım Uygulamaları’nın üreticilere, Migros Ticaret A.Ş.’ye ve tüketicilere etkilerini araştırmaktır. Çalışmada Migros Ticaret A.Ş.’nin İyi Tarım Uygulamaları ile birlikte tarım ürünleri satışını artırdığı ve bu artışa paralel olarak iyi tavuk ve iyi et uygulamalarını hayata geçirdiği, tavuk ve et satışını da bu bağlamda artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İyi Tarım Uygulamaları, Temiz ve Güvenilir Gıda, Migros Ticaret A.Ş.

---

\* Öğ.Gör. Giresun Üniversitesi, Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksekokulu, Menkul Kıymet ve Sermaye Piyasası Programı, goncazerig@gmail.com, ORCID-ID: 0000-0003-2363-4797

## Good Agricultural Practices: The Model of Migros Trade Incorporated Company

### Abstract

Healthy nutrition is as important as nutrition for people. It is more difficult for people to have clear and reliable agricultural food due to environmental and chemical pollution in recent years. Clear and reliable applications are combined with lifestyle to stop pollution as a result of changing life situation. One of these applications is “Good Agricultural Practices” which is controlled all of its stage from field to table with the warranty of clearness and reliably. Good agricultural product which is produced with good agricultural practices is reached to people via retailer firms. Migros Trade Incorporated Company is the first retailer firm in Turkey which introduced people with good agricultural practices. Firstly, this study comprimes concept of good agricultural practices, good agricultural practices in the World and in Turkey. Secondly, the study comprimes impacts of good agricultural practices of Migros on the producers, on Migros and on the consumers. This study aims to discuss impacts of good agricultural practices of Migros on the producers, on Migros and on the consumers. The results are that Migros have risen its sales via Good Agricultural Practices on agricultural food, chicken and meat. Descriptive research methods are used on this study.

**Key Words:** Good Agricultural Practices, Clear and Reliable Food, Migros Trade Incorporated Company.

## Giriş

İnsan yaşamının sürdürülebilmesi için tarımsal ürünler olan gıdalara daima ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum tarım sektörünün önemini koruduğunu ve bu sektörde çalışanların gelir ve refah düzeylerinin artması gerektiğini göstermektedir. Dünya nüfusunun ve çevre kirliliğinin artması; ayrıca, eğitim seviyesinin ve dolayısıyla tüketim bilincinin artması da tarımsal ürünlere olan talebin öncelikle temiz, güvenilir, sağlıklı ürünlere doğru kaymasına sebep olmuştur. Çünkü insanlar gıda talep ederken gıda güvenliğine yani talep ettikleri gıdaların temizliğine ve sağlığa olumsuz etkilerinin olup olmadıklarına da önem vermektedirler. Kısacası değişen yaşam koşulları, bireylerin gıda taleplerindeki kaygılarının tarım ürünlerindeki çeşitlilik ile beraber güvenilir gıda şekline dönüşmesine sebep olmuştur. Bunun doğal bir sonucu da gıda firmalarının satışa sunmuş oldukları tarımsal ürünlerin de güvenilir gıda kapsamına girmiş olmasıdır. Piyasadaki rekabet ortamı ve günümüz tüketim koşulları düşünüldüğünde, firmaların arz ettikleri ürünler arasında güvenilir gıdaların yani İyi Tarım Uygulamaları kapsamında ürünler bulundurmalarının, firmaların satışlarını ve dolayısıyla karlılıklarını artıracığı bir gerçektir. Türkiye'nin önde gelen süpermarketlerinden olan Migros Ticaret A.Ş. de gıda ürünleri arasına “İyi Tarım İyi Gelecek” sloganıyla iyi tarım uygulamaları kapsamında üretilen tarım ürünlerini almıştır. Böylelikle diğer süpermarketlere göre gıda ürünleri pazarında rekabet gücünü yükselterek karlılığını artırmaya başlamıştır. Bu durum yalnızca Migros Ticaret A.Ş.’nin amacı değil, aynı zamanda piyasada rekabet gücünün yüksek olmasını isteyen ve kar maksimizasyonuna göre hareket eden tüm tarımsal ürün satan perakendeciler için gerçekleştirilmesi gereken bir hedeftir.

## Literatür Taraması

“İyi tarım” başlangıcından bu yana Dünya’da ve Türkiye’de hızla yayılmaya başlayan bir tarımsal uygulama olması sebebiyle bu alanda yapılan çalışmalar çoğunlukla üreticilerin İyi Tarım Uygulaması’nı nasıl yapmaları veya neden yapmaları gerektiğine dair kılavuz niteliğindeki bilgilerden oluşmaktadır. Bu çalışmaların çoğu Ziraat Mühendisleri gibi bu alanda uzmanlar ve konu üzerine çalışan benzer nitelikteki kişiler tarafından yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında önemli görülen literatür çalışmaları aşağıda özetlenmektedir.

Hobbs(2003), İyi Tarım Uygulamaları'na uyum kapsamında verilen teşvikleri üreticiler, tüketiciler, tedarikçiler ve benzeri pek çok alandaki boyutuyla ele almıştır.

Dişbudak(2008), İyi Tarım Uygulamaları'nın tanımını yaparak, Türkiye'de Avrupa Birliği Ortak Tarım Politikası'na uyum kapsamında İyi Tarım Uygulamaları ile ilgili çıkarılmış olan yönetmeliklere yer vermiştir. Ardından ise Türkiye için özel önlemler geliştirilen "İyi Tarımsal Uygulamalar Kodu"ndan bahsetmiştir.

Gonzales-Rodriguez, Noguerol-Pato ve diğerleri(2011), yeni nesil mantar ilacı içeren üç yeni nesil ticari mantar ilacının İyi Tarım Uygulamaları altında deneysel üzüm bağlarındaki beyaz üzümlere uygulanması sonucu, üzümlerde oluşan tüylü küflerin kontrol altına alındığını belirtmişlerdir.

Özercan(2011), İzmir ili süs bitkileri yetiştiriciliği potansiyelinin ve uygulanabilirliğinin belirlenmesi amacıyla 2010-2011 yılları arasında kapsayan bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, İzmir ili süs bitkileri sektöründe faaliyette bulunan üreticilerin katılımıyla, bu sektörün güçlü ve zayıf yönleri, fırsat ve tehditlerini belirlemek üzere SWOT analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonrasında İzmir ili süs bitkileri sektörünün en kuvvetli yönünün iklim koşullarının elverişli oluşu, lojistik konumu; zayıf noktaları olarak da pazarlamada yaşanan sorunlar, üretim planı olmayışı, teknik bilgi eksikliği, geleneksel sera kullanım faaliyetleri olduğunu belirlemiştir.

Hasdemir, Taluğ(2012), Afyonkarahisar'daki kiraz üreticilerinin bireysel ve işletme özellikleri incelenerek, İyi Tarım Uygulamaları'nı benimsemeye etkili olan faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, Afyonkarahisar'da kiraz üretimi yapan üreticiler arasından tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 136 üreticiye, anket çalışması yapılmak suretiyle elde edilen veriler analiz edilmiştir. İyi Tarım Uygulamaları yapan ve yapmayan gruplar arasında farklılığı anlamlı bulunan bağımsız değişkenlerin, lojistik regresyon çözümlemesi yapılarak İyi Tarım Uygulamaları yapma kararına olan etkileri oransal olarak belirlenmiştir

Subaşı(2012), İyi Tarım Uygulamaları'nın kavramı ve kapsamıyla ilgili bilgiler vererek, İyi Tarım Uygulamaları'nın neden ve nasıl yapılması gerektiği, Türkiye'nin İyi Tarım Uygulamaları'ndaki yeri ile ilgili genel bilgilere değinmektedir. Aksoy, Dıvrak ve Sütü (2013)'te yayınlamış oldukları el kitabına göre üreticilerin İyi Tarım Uygulamaları'na nasıl

geçeceği, hangi yolları izleyeceği, Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı'ndan ne tür destekler alacakları ile ilgili üreticilere yol gösterici bilgiler verilmektedir.

Güzel(2012), tarım ürünleri dış ticaretinin Türkiye ekonomisi için öneminden ve Türkiye'nin yaş sebze meyve ihracatının büyük bir bölümünü Avrupa Birliği üyesi ülkelere gerçekleştirdiğinden bahsetmiştir. Avrupa Birliği üyesi ülkelerde özellikle iyi tarım ürünleri sertifikasına sahip ürünleri talep ettiğini ve bu sebeple Türkiye'nin de özellikle iyi tarım ürünlerine yönelmesini ve dış ticaretini bu yolla artırması gerektiğini belirtmiştir.

Marine, David ve diğerleri(2016), Maryland ve Delaware isimli sebze üreticilerinin İyi Tarım Uygulamaları hakkında analiz yapmak amacıyla hasat öncesi üretim ile ilgili elektronik anket uygulamışlardır. 313 anketi probit regresyon yöntemiyle analiz ederek, tarla ölçeğinin ortalama marjinal etkilerini, yıllık üretimlerini ve piyasa kanallarıyla farklı tarla gıda güvenliği uygulamalarının kullanılabilme ihtimalini tahmin etmişlerdir.

Abdurahman(2016), Samsun ili Bafra ilçesinde İyi Tarım Uygulaması (İTU) yapan ve yapmayan çiftçilerin Tarımsal Bilgi ve Enformasyon Sistemleri (TBES)'ni karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda İTU uygulayan ve uygulamayan çiftçiler arasında bazı sosyo-ekonomik, kişisel ve tarımsal işletme özellikleri açısından farklılıklar belirlenmiştir. Öte yandan, İTU'yu benimseyen çiftçilerin en çok yararlandığı enformasyon kaynakları olarak ilçe tarım müdürlüğü ve elemanları, sebze üreticileri birliği (İTU) danışmanı ve ilaç/gübre bayileri belirlemiştir.

Özetlemek gerekirse yapılan çalışmaların bir kısmı İyi Tarım Uygulamaları'nın nasıl yapılması gerektiği niteliğinde rehber çalışmalar olup, bir kısmı ise İyi Tarım Uygulamaları'nı benimseyen üreticilerin tarımsal ürünlerdeki veriminin ve/veya bilgisinin ne ölçüde değiştiği ile ilgilidir.

### **İyi Tarım Uygulamaları Kavramı ve Kapsamı**

İyi Tarım Uygulamaları kavramı, günümüzde yaşamın temposuna ve alım gücü artışına paralel olarak tüketim bilincinin gelişmesiyle ortaya çıkmıştır. Tüketim bilincinin gelişmesi gıda ürünlerinin hijyen açısından güvenilirliği ve insan sağlığına zarar vermeyecek koşullarda üretilmesi gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. Bunların sonucunda İyi Tarım Uygulamaları kavramı ortaya çıkmış ve tüm tarımsal ürünleri içermese de

yaygın olarak üretilen ve tüketilen tarımsal ürünlerde İyi Tarım Uygulamaları devreye sokulmuştur.

### **Materyal**

Çalışmanın verilerini, İyi Tarım Uygulamaları, GLOBALGAP ve EUREPGAP gibi çalışma ile yakından ilgisi olan konular hakkındaki Türkiye ve Dünya'daki yayınlar, tezler, makaleler, bildiriler, faaliyet raporları, dergiler ve gazeteler gibi kaynaklar oluşturmaktadır. Ayrıca çalışmada Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı'nın verilerinden yararlanılmıştır.

### **Kavramsal Tartışma**

Geçen yüzyılda tarım politikaları uygulamalarında esas amaç, tarımla uğraşan üreticilerin/çiftçilerin refah seviyesini artırmak, çiftçilerin gelirlerini istikrarlı hale getirmek ve sürdürülebilir gıda arzını sağlamak olmuştur. Bu ana amaçlar hem Avrupa Birliği Ortak Tarım Politikası'nın hem de tüm dünyada uygulanan tarım politikalarının ana hedefleri olmuştur. Avrupa Birliği Ortak Tarım Politikası Avrupa Birliği üyesi ülkelerin tarım politikalarını birleştiren ilk ortak politikadır. Avrupa Birliği'nin Ortak Tarım Politikasındaki ana amaçları; teknik ilerlemeyi geliştirmek, tarımsal üretimi rasyonel hale getirmek, tarımda çalışanların bireysel gelirlerinin artırılması yoluyla tarımsal nüfus için dengeli bir yaşam düzeyi sağlamak, tarımsal piyasalarda dengeyi sağlamak, tarımsal ürün arzını güvence altına almaktır (Europe's Common Agricultural Policy,2017). Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü (FAO)'nün ana amaçları da kapsayıcı tarım ve gıda sistemini etkin hale getirmek, tarımı daha verimli ve sürdürülebilir bir hale getirmek, gıda güvenliğini sağlamaktır (FAO,2017). Sürdürülebilir gıda arzının sağlanmasıyla üretim artmasına rağmen tarımsal ürünlerde verimlilik sağlanamamıştır. Bu sebeple tarım politikalarında hedeflenen bu amaç tüketim bilincinin artması ve gıda kaynaklı ortaya çıkan hastalıkların meydana gelmesi ile birlikte yerini güvenilir gıda kavramına bırakmıştır. Tüketicilerin çevreyle dost, insan ve hayvan sağlığına zarar vermeyen güvenilir gıda talepleri "iyi tarım" kavramını ortaya çıkarmıştır.

Çevre kirliliğinin ve tüketim bilincinin artması da aynı zamanda devleti, özellikle insan sağlığını doğrudan etkileyen ürünler olan gıda ürünlerinde müdahale etmeye ve önlem almaya yöneltmiştir.

Çevreye zarar vermeyen bir tarımsal üretimin yapılması, doğal kaynakların korunması, tarımda izlenebilirlik ve sürdürülebilirlik ile gıda güvenliğinin sağlanması amacıyla yapılan tarımsal üretim modeline iyi tarım denilmektedir. İyi Tarım Uygulamaları, genellikle GAPs (Good Agricultural Practices) olarak ifade edilen, kaliteli ve güvenli bir üretimi geliştirmeye yardımcı olan birtakım tavsiyeleri ve zorunlulukları ifade etmektedir (Ersun ve Arslan, 2011). Üretim yaparken, tarımsal faaliyetlerin doğaya ve canlı yaşamına olumsuz müdahale etmeyecek şekilde gerçekleştirilmesi ve üretim sonrasında elde edilen ürünlerin belgelendirilerek tarımda izlenebilirliği, sürdürülebilirliği ve gıda güvenliğini sağlayan bir üretim biçimi.” olarak tanımlanan İyi Tarım Uygulamaları üretici ile tüketicinin karşılıklı olarak birbirine güven duyduğu ortamda gelişmektedir (Gözen, 2010). Bu uygulama, önceden planlanmış ve üretim sürdürülürken üretimin her aşamasının düzenli olarak kayıt altında tutulması, araştırma-geliştirme çalışmalarının yapılması, ürünlerin piyasaya sunulması ve güvenli bir biçimde alıcılara ulaştırılmasıyla ilgili tüm işlemler olarak tanımlanmaktadır (İçel, 2007).

FAO (Gıda ve Tarım Örgütü), İyi Tarım Uygulamaları'nı; “Tarımsal üretimin üretim ve pazarlama aşamalarının izlenilebilir, sürdürülebilir ve kırsal bölgelerdeki kalkınmaya yararılı olarak uygulanması düşünülen sistemlerdir.” şeklinde tanımlanmaktadır (Anonim, 2017).

İyi Tarım Uygulamalarının amaçları;

- Çevre sağlığına zarar verilmeyen bir üretimin yapılması
- Doğal kaynakların korunması
- Tarımda izlenebilirlik ve sürdürülebilirlik
- Gıda güvenliğinin sağlanmasıdır.

İyi Tarım Uygulamaları'nın temel hedefi, üretimde kullanılan faaliyetlerin, yeni ve doğal çevreye zarar vermeyen tarım yöntemlerine, yenilenebilirlik ve sürdürülebilirlik kapsamında adapte etmektir (Doğan,2017).

İyi Tarım Uygulamaları'nın bu amaçları bilgi toplumunun ve nüfus artışının paralelinde tarım ürünleri talebinde yaşanan değişikliği de gözler önüne sermektedir. İçinde bulunulan dönem yalnızca bilinçli tüketicileri değil bilinçli üreticileri de oluşturmaktadır. Bu sebeple iyi tarım ürünleri üretimi konusunda bilinç arttıkça, bilinçli tüketicilerin gıda güvenliğine olan talepleri



arttığı için, İyi Tarım Uygulamaları'ndan yalnız tüketiciler değil üreticiler de fayda sağlayacaktır.

İyi Tarım Uygulamaları tarımsal üretimin başlangıcından hatta başlangıcından da önce toprak, su, çevre ve benzer risk değerlendirmelerinin yapılmasını da içeren, üretimin her aşamasının üreticiler tarafından kayıt altına alınıp kontrollü olarak yapıldığı bir üretim aşamasını ifade etmektedir. Kısacası iyi tarım, tarladan sofraya kadar uzanan kontrollü ve güvenli tarım üretimini ifade etmektedir. İyi Tarım Uygulamaları ile çevre ve toprak korunduğu, gıda güvenliği ve tarım işçilerinin sağlığı ile ferahına ilişkin tedbirleri içerdiği için de güvenli tarım ürünleri üretimi gerçekleşmektedir. Bu durum da tüketicilerin iyi tarım ürünlerini güvenle ve alınan tedbirler sebebiyle daha çok talep edilmesini sağlayacaktır. İyi tarım ürünlerine olan talebin artması bu ürünlerle ilgili reklam ve benzer yollarla farkındalık ve bilinç oluşturulmasıyla da ilişkilidir.

Üreticilerin iyi tarım ürünleri üretimindeki artış sürdürülebilir gıda ve gıda güvenliği temini sağlayacağı için, iyi tarım ürünleri üreten üreticilerin ürünlerine yönelik gerek yurt içi gerekse de yurt dışı talep artacak böylelikle üreticilerin tarım piyasasındaki rekabet koşulları iyileşecek ve karlılık oranları da değişecektir. Böylece tarım sektöründe önemli bir sorun olarak görülen düşük gelir düzeyi ortadan kalkacak ve tarım işçilerin gelir düzeyi artarak refah düzeyleri yükseltilmiş olacaktır.

### **İyi Tarım Uygulamaları'na Genel Bakış**

İyi Tarım Uygulamaları kavramının ve kapsamının ayrıntılı olarak ele alınacağı bu bölümde Dünya'da ve Türkiye'de İyi Tarım Uygulamaları incelenmekte, ardından ise Türkiye'deki İyi Tarım Uygulamaları ile ilgili desteklerden bahsedilmektedir.

#### **Dünya'da İyi Tarım Uygulamaları**

Dünya Ticaret Örgütü(D.T.Ö.)'nün getirdiği Tarım Antlaşması ve Sağlık ve Bitki Sağlığı Antlaşması ile birlikte insan yaşamının ve sağlığının korunması amacı için belirlenen şartlar gıda güvenliği kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu Antlaşma ile Türkiye'nin de aralarında bulunduğu D.T.Ö' ye üye ülkeler, gıda güvenliği hakkında yerel önlemlerini uluslararası standartlara ve ilkelere uyumlu hale getirmek zorunda kalmışlardır. Bu zorunluluk İyi Tarım Uygulamaları (Good Agricultural Practices-GAP), Kritik Kontrol Noktalarında Tehlike Analizi (Hazard Analysis at Critical

Control Point-HACCP) ve İyi Üretim Uygulamaları (Good Manufacturing Pratices-GMP) gibi uygulamaların gerekçesini teşkil etmektedir.

Bu bağlamda, 1990'lı yılların sonlarında Amerika Birleşik Devletleri Tarım Bakanlığı (USDA) ile Gıda ve İlaç Dairesi (FDA) tarafından taze olarak tüketilen yaş meyve sebzelere gıda güvenliğinin sağlanması amacıyla İyi Tarım Uygulamaları (Good Agricultural Practices-GAP) başlatılmış ve yine aynı dönemlerde Dünya Gıda Teşkilatı (FAO) da İyi Tarım Uygulamaları'nın prensipleri üzerine çalışmalar başlatmıştır (Ersun ve Arslan, 2011).

İngiltere'de ise 1997 yılında EUREP (Euro Retailer Producer Group) Avrupa Perakendeci Üreticiler grubu adı altında yaş meyve ve sebze üretimi yapan perakendecilerin inisiyatifiyle tüketicilere güvenilir, çevreye, insan ve hayvan sağlığına zarar vermeyen gıda arzı sunmak amacıyla bir perakendeciler grubu oluşturulmuştur (GlobalG.A.P.,2016). 1999 yılında ise öncelikle yaş meyve sebze dünyanın en kapsamlı İyi Tarım Uygulamaları esasları belirlenerek EUREPGAP adı altında yayınlamışlardır (Subaşı,2012). 10 yıl içinde özellikle Avrupa Birliği Ortak Tarım Politikası'na Gündem 2000 belgesiyle birlikte getirilen Çapraz Uyum Yasası ile bu esasları benimseyen üretici ve perakendeciler diğer Avrupa ülkelerine de yayılacak şekilde artış göstermiştir. Gönüllülük esasına dayanan bir topluluk olmasına rağmen zamanla Şili (ChileGAP), Kenya (KenyaGAP), Çin (ChinaGAP), Meksika (MexicoGAP) gibi ülkelerin de bu standartları benimsemesiyle birlikte dünya çapında kabul görmüş ve böylece 7 Eylül 2007 tarihinden itibaren ismi GLOBALGAP olarak değiştirilmiştir (GlobalG.A.P.,2016). Tüm dünyada kabul edilmiş olan gönüllülük esasına göre uygulanan ilkeleri bulunmasına rağmen her ülkenin farklı tarımsal ürün koşulları sebebiyle ülke içinde GLOBALGAP esasları ile uyumlu yönetmeliklerle de bir takım değişiklikler yapılmıştır. Bugün dünyada başta İngiltere ve Hollanda olmak üzere toplam 19 ülkede oluşturulan “Ulusal ve Bölgesel Teknik Çalışma Grupları” ülkelerinin bu yönde tarımsal üretime adaptasyonuna yönelik faaliyetlerine hızla devam etmektedirler (Özçatalbaş, Danış,2004). Sertifikalı üreticiler bazında değerlendirme yapıldığında Almanya ve İngiltere'nin bu konuda en fazla üreticiye sahip olduğu, bu ülkeleri Hollanda, A.B.D., Güney Afrika gibi ülkelerin takip ettiği görülmektedir (GLOBALGAP,2017).

İyi Tarım Uygulamaları yapmaya karar vermeden önce üretim alanında daha önce yetiştirilen ürün veya tarımsal faaliyetler bilinmeli, insan sağlığı ve çevreye olan etkileri değerlendirilmeli, kontrol altına alınamayacak riskler söz

konusu ise bu alanlar İyi Tarım Uygulamaları'nda kullanılmamalıdır (T.C. Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı,2016). Bu durum da tarımsal üretimin başlangıcından itibaren güvenilir olduğunu, çevre ve insan sağlığına zarar vermediğini göstermektedir. Üretimin başlangıcından itibaren sulamada kullanılan su, kullanılan kimyasallar, toprak yapısına uygun gübre ve benzer girdiler üreticiler tarafından kayıt altına alınmalıdır. Bu kayıtlar kontrol ve sertifikasyon kuruluşlarınca belirli dönemlerde kontrol edilmektedir.

### **Türkiye'de İyi Tarım Uygulamaları**

Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı tarafından 2004 yılında yayınlanan Tüzük, İyi Tarım Uygulamaları'na ilişkin yasal zemin oluşturmuştur. Ülkemizde 8 Eylül 2004 tarih ve 25577 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "İyi Tarım Uygulamaları Yönetmeliği" ile dünya ve Avrupa EUREPGAP kurallarına göre üretim yapılması sağlanmıştır (Ersun ve Arslan, 2011). Bu yönetmeliğin benimsenmesindeki en önemli sebep ise Türkiye'nin yaş sebze ve meyve ihracatının büyük bir bölümünün Avrupa Birliği ülkelerine yapılmasıdır. Türkiye'de üretilen yaş sebze ve meyvenin kimyasal kalıntılar ve benzer sebeplerle Avrupa'dan iade edilmesi güvenli tarım ürünlerine dolayısıyla İyi Tarım Uygulamaları'na yönelimi sağlamıştır.

Türkiye'de İyi Tarım Uygulamaları; yaş meyve ve sebze, çiçek ve süs bitkileri, çay, fide ve fidancılık ile tarla bitkilerinde yetkili kontrol ve sertifikasyon kuruluşları mevcuttur(Ersun ve Arslan, 2011). Bu sebeple üreticiler uluslararası pazarlarda rekabet güçlerini arttırmak için İyi Tarım Uygulamaları'na; çevresel, fiziksel koşullarının el verdiği ölçüde geçmelidirler. İyi Tarım Uygulamaları'na geçmek yalnızca üreticilerin iç ve dış pazarda rekabet güçlerinin yükselmesini sağlamakla kalmayıp aynı zamanda hem Türkiye'deki hem de ihracat yapılan ülkelerdeki tüketicilerin sağlığına olumlu yönde katkı sağlayacaktır. İyi Tarım Uygulamaları yalnızca iyi tarım ürünlerini tüketen bireylerin sağlığını değil, iyi tarım ürünleri üretiminde çalışan personelin de hijyen kurallarına uygun üretim yapmasını sağlayarak, böylece personelin de sağlığını dikkate almaktadır. Ayrıca Türkiye'de Avrupa Birliği ülkelerinden farklı olarak İyi Tarım Uygulamaları'nı teşvik etmek amacıyla iyi tarım üretimi yapan üreticilere çok düşük faiz oranlı tarım kredileri kullanılmak yoluyla destek de sağlanmaktadır. İyi tarım ürünleri üreticilerinin bu desteklerden yararlanabilmeleri için sağlamaları gereken teknik kriterler de yayınlanan

tebliğler ile belirlenmiştir. Ayrıca iyi tarım ürünleri üretimi yapan çiftçilere; meyve sebze üretim alanları için dekar başına yapılacak destekleme ödemesi 50 TL, örtü altı üretim alanları için dekar başına yapılacak destekleme ödemesi 150 TL ve süs bitkileri, tıbbi aromatik bitkiler için ise dekar başına 100 TL'dir. (T.C. Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı(2017). Ek olarak İyi Tarım Uygulamaları yalnızca bitkisel üretim düzeyinde yapılmamakta olup hayvansal üretim ve su ürünleri yetiştiriciliği (levrek, çipura, alabalık) olarak da gerçekleştirilmektedir. Bu sebeple çiftçilerin hayvancılık faaliyetlerine göre Ziraat Bankası'nda düşük faizli çiftçi kredisi alabilme imkânları İyi Tarım Uygulamaları'nın hayvansal üretim boyutunda da bulunmaktadır.

Tüm bu destekler üreticilerin pazara daha rahat girmesi ve rekabet gücüyle beraber ürün kalitesini artırmasını, uzun dönemde ise verimliliğin sağlanmasıyla maliyetlerini düşürmesi gibi faydaları da beraberinde getirmektedir. Böylelikle tüketiciler de güvenli gıda temini sağlayarak sağlığa zarar veren riskleri yok etmektedirler. İyi tarım ürünleri üretiminde kullanılan ürünlerle ilgili bilgi edinmelerini ve talepleri doğrultusunda güvenilir gıda teminini sağlamaktadırlar. Perakendeciler ise üreticilerle sorunsuz anlaşarak, tüketicilerin güvenini kazanabilmektedirler. Tarımsal açıdan ise tarım işçilerinin sağlık risklerini en aza indirmekte ve gelir artışlarını sağlayarak refah seviyelerini yükseltmektedir. Çünkü uzun dönemde üretim maliyetleri düştüğü için verimlilik artmaktadır. Çevresel açıdan ise tarımın çevreye yaymış olduğu negatif dışsallıkları azaltarak, biyoçeşitliliğin korunmasına, sürdürülebilir üretimin sağlanmasına katkıda bulunan, çevreyle dost bir tarımsal üretim gerçekleştirilmektedir.

**Çizelge-1:** İyi Tarım Uygulamaları Göstergeleri

Yıllar	İl Sayısı	Üretici Sayısı	Üretim Alanı(da)
2007	18	651	53.607
2008	19	822	60.231
2009	42	6.020	1.702.804
2010	48	4.540	781.741
2011	49	3.042	499.632
2012	47	3.676	837.171
2013	56	8.170	985.099
2014	53	21.332	2.147.705
2015	61	39.740	3.443.955
2016	64	55.609	4.741.075

Kaynak: T.C. Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı(2017) (Erişim Tarihi: 14.10.2017)

Çizelge-1'e göre 2007 yılından 2016 yılına kadar (2012 ve 2014 yılları hariç) İyi Tarım Uygulamaları'na geçen il sayısı artış göstermiştir. Bu duruma paralel olarak da üretici sayısı ve üretim alanlarında da genel anlamda artış olduğu gözlemlenmektedir. İl sayısı, üretici sayısı ve üretim alanı miktarındaki en fazla artış ise 2016 yılında gerçekleşmiştir.

**Çizelge-2: 2016 Yılı İyi Tarım Uygulamaları Üretim Alanları**

İl	Üretici Sayısı	Üretim Alanı (da)
Balıkesir	1377	158.098
Giresun	1782	20.482
Samsun	1453	143.154
Gaziantep	14.133	1.108.242
Malatya	5482	273.829
Şanlıurfa	9956	799.383
Denizli	4153	176.681
İzmir	1229	104.513
Kilis	1381	84.442
Aydın	1940	129.028

Kaynak: T.C. Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı(2017)(Erişim Tarihi: 15.10.2017)

Çizelge-2'de Türkiye'deki İyi Tarım Uygulamaları üretiminin en fazla yapıldığı iller gösterilmiştir. Buna göre İyi Tarım Uygulamaları yapan üretici sayısının en fazla olduğu il 14.133 ile Gaziantep'tir. Dolayısıyla, Gaziantep'te İyi Tarım Uygulamaları yapılan arazi sayısı da en fazladır. İyi Tarım Uygulamaları'nın en fazla yapıldığı illerde genellikle o illerde yetiştirilen tarım ürünleri ağırlık göstermektedir.

### **İyi Tarım Uygulamaları Örneği Olarak Migros Ticaret Anonim Şirketi**

İyi Tarım Uygulamaları yalnızca üreticilere ve tüketicilere değil perakendecilere de fayda sağlamaktadır. Üreticilerin refah ve gelir artışının sağlanması ile tüketicilerin sağlıklarına zarar vermeyen güvenilir iyi tarım ürünlerini tüketebilmeleri ancak aracı kurumlar vasıtasıyla gerçekleşebilmektedir. Çünkü üreticilerin ürettiği tarım ürünlerini doğrudan tüketicilere pazarlamaları veya tüketicilerin doğrudan gidip üreticilerin tarım arazilerinin bulunduğu yerlerde alışveriş yapmaları durumu az sayıdadır. Bu

sebeple aracı kurumlara, hem iyi tarım ürünlerinin tanıtımını sağlayarak pazarlama yapabilmeleri hem de üreticilerden daha fazla iyi tarım ürünü temin ederek bu perakendecilere olan talebin arttırılması açısından daha çok iş düşmektedir. Elbette ki bu durum kar maksimizasyonu ve rekabet gücünün yüksek olması amacıyla hareket eden rasyonel perakendeciler(aracı kurumlar) için geçerlidir.

Bu bağlamda gerek yurt dışında olsun gerek yurt içinde olsun iyi tarım uygulamalarının perakendeciler aracılığıyla tüketicilere ulaştırılması farklı düzeylerde sağlanmaktadır. Özellikle Avrupa Birliği ülkelerinde üreticiler iyi tarım uygulamalarını süpermarketler için yapmaktadır(PHDEC,2016). Çünkü, süpermarketler iyi tarım ürünlerini talep etmektedir. Bu da Avrupalı üreticilerin iyi tarım uygulamalarına daha fazla yönelmelerini sağlamaktadır. Türkiye’de ise yerel marketlerin bu konuda bilgisi yeterli düzeyde değildir. Ulusal marketlerde ise ürünler yurt içinin her noktasına dağıldığı ve dolayısıyla her gelir grubundaki özellikle de üst gelir grubundaki bireylere daha fazla ulaşma şansları bulunduğu için iyi tarım ürünlerini tercih etme ihtimalleri artmaktadır. Bunun en bilinen örneklerinden biri de Türkiye’de pek çok şehirde şubesi bulunan ünlü süpermarketlerden biri olan Migros Ticaret A.Ş.’dir.

Bu bölümde Migros Ticaret A.Ş.’nin iyi tarım uygulamaları ile ilgili bilgiler verilerek, üreticilere, tüketicilere ve Migros Ticaret A.Ş.’ye etkileri tartışılmaktadır.

### **Migros Ticaret Anonim Şirketi’ne Tarihsel Bakış**

İstanbul’un giderek artan nüfusu, İstanbul şehir merkezi ve çevresindeki semtler arasındaki fiyat uçurumları ve giderek artan hayat pahalılığı karşısında 1954 yılında İstanbul Belediyesi tarihi bir karar alarak, İsviçre’de “Ucuzluğun Kralı” adıyla bilinen Migros teşkilatının benzerinin Türkiye’de kurulmasını kararlaştırmıştır. Böylece gıda ve ihtiyaç malzemelerinin halka en uygun fiyat ve kaliteden belediye kontrolünde sunulmasının yolu açılmıştır. Migros, ilk hijyenik ambalaj, ilk etiket ve raf ömrü uygulaması gibi bugün çağdaş perakendenin olmazsa olmazları ile Türk tüketicisini ilk kez bu dönemde tanıştırmıştır. 1975 yılında kurduğu dev merkez deposu ile Migros, meyve ve sebzelerin taze ve ekonomik olarak tarladan tüketiciye ulaşması için meyve sebze alım bürolarının gelişmesi ile sağlıklı bir dağıtım için gerekli altyapıyı oluşturmuştur. 1981 yılında Migros'un çeşitli ilaveler ve gelişmelerle ana deposu hizmete girmiş, bakliyat

gibi ürünlerin hijyenik olarak depolanarak, paketlenerek sağlıklı bir şekilde satışa hazırlanması için yatırımlar yapılmış ve et işleme merkezi devreye girmiştir. 1989 yılı sonunda 2 büyük ilde 34 mağazayla hizmet veren Migros, ekonomik fiyatları ve sağlığa uygun kaliteli ürünleri ile tüketiciler tarafından “Dürüst Satıcı” kimliğiyle benimsenmiştir. Türkiye’nin dışa açık ekonomik politika izlemesini takiben Türk tüketicisinin değişen istek ve beklentilerini iyi analiz eden Migros, 1990 yılının sonundan itibaren büyük mağazacılık uygulamasına başlamıştır(Migros Kurumsal,2016). Migros böylece İstanbul’dan başladığı çağdaş perakendecilik uygulamalarını, Türkiye’nin dört bir yanındaki tüketiciye aynı standartlarda ürün ve hizmet sunarak yaygınlaştırmıştır. Migros, 2010 Ocak ayında Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı öncülüğünde “İyi Tarım Uygulamaları” projesini hayata geçirmiştir. Bu proje ile Migros, meyve ve sebze reyonlarına 214 farklı kritere göre, anlaşmalı çiftçilerin kalite ve hijyen standartlarına uygun olarak ürettiği “İTU logolu” ürünleri taşıyacağını açıklamıştır. Ayrıca Migros, Türk perakende sektöründe ilk kez başlattığı ‘İyi Tarım Uygulamaları’ ile meyve-sebzeden sonra beyaz ette, hizmete açtığı kendi entegre tesisiyle kırmızı ette, taze gıdanın referans noktası olmuştur. Migros ‘İyi Gelecek’ anlayışıyla sürdürülebilirlik çalışmalarında çevre, insan ve iyi yaşam konularında öncü adımlar atarak BİST’in (Borsa İstanbul) sürdürülebilirlik endeksine giren tek perakendeci şirket unvanını almıştır (Migros Kurumsal Sitesi,2016).

### **Migros Ticaret A.Ş.’nin İyi Tarım Uygulamaları**

Migros Ticaret A.Ş. ülkemizde perakende sektöründe pek çok yeniliğin öncüsü konumundadır. Bu yeniliklerinden biri de 2010 Ocak ayında Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı öncülüğüyle iyi tarım uygulamalarını hayata geçirmesi olmuştur. Böylece Migros Ticaret A.Ş.’deki pek çok meyve ve sebze İTU sertifikalı olarak satışa sunulmaya başlamıştır(Sabah Gazetesi,2011). Bu yenilik Migros Ticaret A.Ş.’nin çevreyle dost uygulamalarından yalnızca birisidir. Doğada çözünebilir poşet uygulaması, tekrar tekrar kullanılabilen bez çanta projesi de çevreyle dost yeniliklerindedir(Migros Kurumsal,2016). Kısacası Migros Ticaret A.Ş. tüketicilere yenilikçi hizmetler sunup büyümesini devam ettirirken, çevreye de duyarlı davranmaya son derece özen göstermektedir.

Migros Ticaret A.Ş.’nin önemli yeniliklerinden birisi olan iyi tarım ürünlerini ürün sepetine dâhil etmesi ise yalnızca perakendeci olarak firmanın kendisini değil, iyi tarım ürünlerini temin ettiği çiftçileri yani üreticileri ve bu

ürünleri sunduğu tüketicileri de farklı düzeylerde etkilemektedir. Bu bölümün alt bölümlerinde Migros Ticaret A.Ş.'nin iyi tarım uygulamalarının üreticiler, tüketiciler ve firmanın kendisi üzerindeki etkileri incelenmektedir.

### Üreticilere Etkileri

Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı'nın destekleriyle Ocak 2010'da İyi Tarım Uygulamaları'na geçen Migros Ticaret A.Ş., İyi Tarım Uygulamaları yapan anlaştığı çiftçilerin ürettiği yaş sebze ve meyvenin tamamını satın alacak şekilde bir sözleşme yapmıştır. Özellikle Bursa ve Akdeniz Bölgesi illeri ağırlıklı olmak üzere tüm Türkiye'deki üreticilerle işbirliği yapmıştır. Böylece hem İyi Tarım Uygulamaları'na geçen üreticilerin ürünlerini arz etme ihtimali artmış hem de üreticilerin İyi Tarım Uygulamalarına teşviki sağlanmıştır. Bu da Türkiye'deki üreticilerin dünya standartlarında üretim yapmasını sağlamıştır. Türkiye'deki üreticiler yurt içinde iyi tarım ürünü arzını sağlayacağı piyasayı daha rahat bulacak, ayrıca iyi tarımsal üretim hacmini arttırdıkça uluslararası piyasalarda da rekabet gücü ve ihracat potansiyeli artacaktır. Çünkü, tarım arazileri İyi Tarım Uygulamaları kapsamında dönemsel kontrollerden geçtiği için çiftçiler açısından tarım arazilerinin daha verimli ve üretken olması da sağlanmış olmaktadır. İyi Tarım Uygulamaları yapılan arazinin verimi ve üretkenliği, üreticinin ürününü daha ucuza arz etmesini sağlayarak perakendecilerin ve dolayısıyla bu konuda Türkiye'deki en büyük perakendecilerden biri olan Migros Ticaret A.Ş.'nin iyi tarım ürünü arz eden çiftçiyi daha fazla talep etmesini sağlayacaktır. Bu durumda da Migros Ticaret A.Ş.'nin İyi Tarım Uygulamaları'na geçişi, üreticilerin iyi tarımsal ürünlerini düzenli ve istikrarlı bir şekilde satmalarına olanak sağlayacaktır. Migros Ticaret A.Ş., İyi Tarım Uygulamaları sertifikalı tedarikçi sayısının artırılmasına yönelik, pilot projelerle bölgesel olarak çalışılan Tarım Kredi Kooperatiflerine eğitimler verilmiş, İyi Tarım Uygulamaları sertifikası alınması yönünde bilgi desteği ile yönlendirme sağlanmıştır. 2015 yılında Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı tarafından yetkilendirilmiş bir kontrol ve sertifikasyon kuruluşu tarafından üretim ve işletme alanları denetimlerinden geçerek 18 çeşit meyve-sebze ürününde 7 kez İyi Tarım Uygulamaları Grup Sertifikası almıştır. Sertifikasyon çalışmaları sonucunda, 30 üreticinin İyi Tarım Uygulamaları kapsamında verilen devlet desteğinden yararlanmaları sağlanmıştır. 2015 yılı yılsonu itibarıyla, İyi Tarım Uygulamaları usul ve esaslarınca üretilmiş 117 çeşit ürüne ait 245 adet İyi Tarım Uygulamaları sertifikasına sahip olan 882



adet üreticiden ürün temini yapılmıştır. (Migros Ticaret A.Ş. Faaliyet Raporu,2015).

Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı ve Migros Ticaret A.Ş.'nin hayata geçirdiği bu proje sayesinde İyi Tarım Uygulamaları'nın üreticiler tarafından daha fazla bilinmesi ve dolayısıyla üreticilerin iyi tarımsal üretime geçişi de sağlanmış olacaktır. Bunlar da beraberinde üreticilere yukarıda bahsi geçen faydaları getirecektir.

Migros Ticaret A.Ş. Genel Müdür Yardımcısı Cem Rodoslu, 5 yılda İyi Tarım Uygulaması'nı hayata geçiren 450.000 üreticiden 350.000 tonluk ürün aldıklarını ve tazenin iyisini müşterilerine sunduklarını dile getirmiştir. 750 milyon TL'lik sebze meyve alımı yaptıklarını belirten Cem Rodoslu, bunun %70'inin İyi Tarım Uygulamaları kapsamında yapıldığını söylemiştir (Hürriyet Gazetesi,2014). Cem Rodoslu'nun bu söylemi de Migros Ticaret A.Ş.'nin İyi Tarım Uygulamaları'nı hayata geçirmesinden bugüne kadar geçen 5 yıllık süreçte üretici sayısının arttığını, dolayısıyla üreticiye fayda sağladığını göstermektedir.

### **Migros Ticaret Anonim Şirketi'ne Etkileri**

Türkiye'de perakendecilik sektöründe pek çok yeniliğin öncüsü firmalardan olan Migros Ticaret A.Ş. kuruluşundan bu yana hem güvenilir gıda temini sağlamaya çalışmış hem de tüketicilerinin taleplerine ihtiyaç vermiştir. Bu bağlamda Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı'nın desteklediği İyi Tarım Uygulamaları kapsamındaki iyi tarım ürünlerini manav reyonlarına sunmuştur. İyi Tarım Uygulamaları ile üretilen ürünlerin Migros Ticaret A.Ş. mağazalarına girdiği 2010 yılından günümüze kadar Migros Ticaret A.Ş., mağazalarındaki iyi tarım ürünü miktarını ve iyi tarım ürünü tedarik ettiği üretici sayısını arttırmıştır. Bu artışın sebebi ise tüketicilerin iyi tarım ürünlerine yoğun ilgi göstermesidir. İyi Tarım Uygulamaları ile birlikte Migros Ticaret A.Ş.'nin taze gıdadaki sepet ortalaması %32 artmıştır ve sebze meyvede tüketiciler daha fazla alışveriş yapmaya başlamıştır. 71 ilde mağazası bulunan ve Türkiye'deki büyük perakende şirketlerinden biri olan Migros Ticaret A.Ş., üreticilerden çok büyük miktarlarda ürün satın aldığı için meyve sebze fiyatlarında da yükselme olmadığını açıklamıştır (Milliyet Gazetesi,2010). Böylece iyi tarım ürünlerinin fiyatı, İyi Tarım uygulanmayan tarım ürünlerine göre değişmemiştir. Yani, iyi tarım ürünlerinde normal tarım ürünlerine göre fiyat artışı yaşanmadan daha güvenilir ve sağlıklı ürünler tüketmek isteyen tüketicinin iyi tarım ürünlerine olan talebi artmıştır. Ayrıca

Migros Ticaret A.Ş. İyi Tarım Uygulamaları'na ilk geçişinde Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı ile düzenlediği basın toplantısının yanı sıra televizyon reklamlarıyla da iyi tarım ürünleri konusunda farkındalık yaratarak bu ürünlere olan talebi arttırmıştır. Hatta İyi Tarım Uygulamaları'na "İyi Tarım İyi Gelecek" sloganıyla çıkan Migros Ticaret A.Ş. bu yöndeki karlılığını ve farkındalığı arttırdığı için son dönemlerde de bu sloganını "Migros size iyi gelecek" şeklinde değiştirmiştir. Hormonlu ve antibiyotikli olduğu ileri sürülen tavukta da tüketicilerden gelen talepler doğrultusunda sepetine iyi tavuk ürünlerini dahil eden Migros Ticaret A.Ş., Eylül 2014 tarihinden beri iyi tavuk satışı yapmaktadır. Tavuk satışlarında ise %20 artış sağlanmıştır (Hürriyet Gazetesi,2014). Migros Ticaret A.Ş. Genel Müdür Yardımcısı Cem Rodoslu, 30 milyon TL'lik yatırımla hayata geçirilen Migros Et Tesisleri'yle birlikte 2013-2014 döneminde et satışlarının %13.5 arttığı bilgisini vermiştir(Sabah Gazetesi,2014).

Migros Ticaret A.Ş. ulusal ve uluslararası seminerler ile üretici ve tüketici bilincini arttırmaya yönelik çalışmalar yaparken, İyi Tarım Uygulamaları konusunda da çok hassas davranmaktadır. Marketlerinde bu üreticilerden gelen ürünleri belirli ambalajlarla tüketiciye açık olarak gösteren Migros Ticaret A.Ş., çiftçilerin de gerekli standartlara uymasını düzenli olarak izlemektedir (Dünya Gazetesi,2012). Kalite güvencesi ile hareket eden Migros Ticaret A.Ş.'nin hem kendi itibarını ve adını koruyup yükseltmek hem de karını maksimize etmek için bu girişimlerde bulunması son derece rasyonel bir çabadır.

### **Tüketicilere Etkileri**

Bireylerin eğitim seviyesinin günden güne artışına paralel olarak tüketim bilinçleri de artış göstermektedir. Artık tüketiciler mutfaklarına sağlığa zarar vermeyen, üretiminden tezgâhlara gelinceye kadarki her aşamada çevreye ve insan sağlığına zararlı maddelerin bulunmadığı gıda ürünlerini sokmaktadır. Bu bilinçle hareket eden tüketiciler genellikle gelir seviyesi de yüksek olan tüketicilerden oluşmaktadır(Straughan, Roberts, 1999). Dolayısıyla bu yönde kaliteli hizmet ve ürün sunan Migros Ticaret A.Ş.'nin İyi Tarım Uygulamaları'na geçmesi tüketiciler üzerinde etkili olmuştur. 71 ilde şubesi bulunan Migros Ticaret A.Ş., bu 71 ildeki tüketicilere iyi tarım ürünleri sunmaktadır. Migros Ticaret A.Ş kalite anlayışı ve güvenilir gıda hizmeti sebebiyle tüm gelir gruplarına hitap etmesine rağmen, tüketicilerinin büyük çoğunluğu üst gelir gruplarından oluşmaktadır. Bu

durum da eğitim seviyesinin artmasının beraberinde genellikle gelir düzeyinde artış ve tüketim bilinci getirmesi sebebiyle Migros Ticaret A.Ş.'nin iyi tarım ürünlerine yönelmesini de doğrulamaktadır. Migros Ticaret A.Ş. gerek reklamlarıyla gerekse basın bültenleri ve genel müdürlerinin gazetelere verdikleri röportajlarla tüketicilerin iyi tarım ürünleri ve bu ürünlerin Migros Ticaret A.Ş. de yer aldığı ile ilgili tüketicilerde farkındalık oluşturmaktadır. Ayrıca Migros Ticaret A.Ş.'nin reyonlarındaki sebze ve meyvelerin iyi tarım ürünü olduğunu belirten etiketlemeleri de bulunmaktadır. Böylece tüketiciler Migros Ticaret A.Ş.'nin büyük alımlar yapması sebebiyle iyi tarım ürünlerinde fiyat artışının yaşanmamasından olumlu yönde etkileneceklerdir. Çünkü sertifikalı ve güvenilir iyi tarım ürünleri, herhangi bir denetimden geçmeden üretilen tarım ürünlerine kıyasla daha çok tercih edilecektir. Hangi gelir grubunda bulunursa bulunsun daha sağlıklı gıda tüketiminde bulunmak isteyen bireyler böylece aynı fiyata sertifikalı, temiz ve güvenilir gıda ürünü satın almış olacaklardır. İktisadi açıdan rasyonel davranan bireyin iyi tarım ürünlerine olan talebi artacaktır.

Migros Ticaret A.Ş. İyi Tarım Uygulamaları ile ilgili yaptığı reklamlarda “İyi Tarım İyi Gelecek “ sloganına uyumlu şekilde ya tüketicilerin aileleri ve kendileri için ya da doğrudan çocuklar yani gelecek için sağlıklı gıda ürünü teması yer almaktadır. Örneğin; son dönemlerde yayınlamış olduğu reklamlarından biri, çocuklara kendi iyi tarım çiftliklerini maket olarak kurabilecekleri ve taze sebze meyvelerini Migros Ticaret A.Ş.'ye satabilecekleri şeklindedir. Böylece İyi Tarım Uygulamaları ile ilgili daha çocukken farkındalık yaratılarak gelecek nesillerin sağlıklı, güvenilir gıda talepleri de göz önünde bulundurulmaktadır. Farkındalık düzeyinin artması da iyi tarım ürünlerine olan talebi arttıracaktır.

## Sonuç ve Öneriler

Teknolojinin gelişmesi, değişen yaşam koşulları, beşeri sermayede artış ve tüketim bilincinin gelişmesi gibi pek çok etken gıda ürünlerine olan talebi yönlendirmiştir. Talebin değişmesiyle birlikte de hem tüketicilerin taleplerine uygun olan hem de firmalara karlılık sağlayacak uygulamalar gelişmiştir. İnsan, hayvan ve çevre sağlığına zarar vermeyen, ekonomik açıdan karlı, tarımda sürdürülebilirliğin ve izlenebilirliğin sağlandığı, üretimin her aşamasının kayıt altına alındığı İyi Tarım Uygulamaları tarımsal üretimde yerini almıştır. Üreticilerin ürettiği tarım ürünlerini arz etmeleri

perakendeciler yoluyla mümkün olduğundan perakendeciler de tüketicilerin güvenilir, sağlıklı gıda taleplerini üreticilerden aldıkları iyi tarım ürünleri yoluyla sağlamaktadırlar. Özellikle Avrupa Birliği'nde üreticiler genellikle süpermarketler için iyi tarım ürünü üretmektedirler. Böylece iyi tarım ürünlerini arz edebilecekleri pazarı rahatlıkla bulabilmektedirler. Türkiye'de de 2010 yılında Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı'nın Migros Ticaret A.Ş. ile birlikte gerçekleştirdiği proje ile İyi Tarım Uygulamaları Migros Ticaret A.Ş.'nin önemli yatırım hamlelerinden biri olmuştur. Kuruluşundan bugüne kadar kaliteli, güvenilir ve hijyenik ürünler sunma amacıyla olan Migros Ticaret A.Ş. İyi Tarım Uygulamaları ile bu amacını ve tüketicilerin kalitesine duydukları güveni pekiştirmiştir. Tüketicilerden gelen olumlu tepkiler ve talep artışıyla beraber iyi tarım ürününü, iyi et ve iyi tavuk olacak şekilde bitkisel üretimden hayvansal üretime kadar genişletmiştir. Migros Ticaret taze gıdadaki sepet ortalaması %32 artmıştır ve sebze meyvede tüketiciler daha fazla alışveriş yapmaya başlamıştır. İyi tavuk ürünlerini de İyi Tarım Uygulamaları kapsamına dahil eden Migros Ticaret A.Ş., Eylül 2014 tarihinden beri iyi tavuk satışı yapmaktadır. Tavuk satışlarında ise %20 artış sağlamıştır. İyi tavuktan sonra iyi eti de devreye sokmuş ve 30 milyon TL'lik yatırımla hayata geçirilen Migros Et Tesisleri'yle birlikte 2013-2014 döneminde et satışlarının %13.5 arttığı bilgisi verilmiştir. İyi Tarım Uygulamaları, Migros Ticaret A.Ş. müşterilerinde ve yapılan reklamlar dolayısıyla da tüm tüketicilerde farkındalık oluşturmuştur. Bu da tüketicilerin temiz ve güvenilir gıda tüketmelerini ve sağlıklı nesiller yetişmesini desteklemektedir.

Migros Ticaret A.Ş.'nin İyi Tarım Uygulamaları 2010 yılından bugüne kadar üreticiler, tüketiciler ve Migros Ticaret A.Ş. için pek çok olumlu etki yaratmıştır. Bu olumlu etki pek çok perakendeci için de tetikleyici olmuştur. Örneğin, İstanbul Hali de iyi tarım ürünlerinin yaygınlaştırılması ve kendi pazarlarında yer alması için çalışmalar başlatmış ve bu çalışmalarda Migros Kalite Yönetim İyi Tarım Uygulamaları Sorumlusu Mesut Öztürk de bulunmuştur. Buna benzer çalışmaların, uygulamaların artmasıyla iyi tarım ürünleri ile ilgili farkındalık daha çok artacak bu da tüketicilerin sağlıklı ve güvenilir gıdaya ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı da İyi Tarım Uygulamaları ve iyi tarım ürünleri ile ilgili kamu spotu niteliğinde tanıtıcı reklamlar hazırlayarak hem üreticileri hem de tüketicileri bu konuda bilinçlendirmelidir. Bakanlıkça raflarında iyi

tarım ürünlerini bulunduran perakendecilere reklam ve tanıtım desteğinin verilmesi, vergi indirimi vb. uygulamaların yapılması da hem perakendecilerin hem de üretici ve tüketicilerin faydasına olacaktır.

## Kaynakça

- Abdurahman, Abdülkadir Mustafa (2016), “*The Comparison of Agricultural Knowledge and Information Systems (akis) for Adopters and Non-adopters of Good Agricultural Practices (GAPs) in Bafra District of Samsun, Turkey*”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun.
- Aksoy, Ayça, Buket Bahar Dıvrak, Ercan Sütlü (2013), “İyi Tarım Uygulamaları El Kitabı” ISBN: 978-605-86596-6-7, İstanbul.
- Anonim(2017), University of Kentucky. <http://www.uky.edu>. Erişim Tarihi:15.10.2017.
- Dişbudak, Kutay (2008), “Avrupa Birliği’nde Tarım-Çevre İlişkisi ve Türkiye’nin Uyumu” AB Uzmanlık Tezi Ankara.
- Doğan, Bilal(2017), *Üreticilerin İyi Tarım Uygulamaları İstekliliklerini Etkileyen Faktörlerin Analizi: Kahramanmaraş İli Örneği*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş.
- Dünya Gazetesi (2012), <http://www.dunya.com/tarim-ve-hayvancilik/iyi-tarim-5-bin-ciftciye-ulasti-150344h.htm> Erişim Tarihi 22.10.2016.
- Ersun, Nur, Kahraman Arslan (2011), Türkiye’de Organik Tarım ve İyi Tarım Uygulamaları Üretim ve Pazarlama Esasları İstanbul Ticaret Odası Yayınları Yayın No: 2010-101, İstanbul.
- Europe’s Common Agricultural Policy (2017), [http://ec.europa.eu/agriculture/cap-for-our-roots/about/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/agriculture/cap-for-our-roots/about/index_en.htm) Erişim Tarihi: 10.02.2017
- FAO (2017), <http://www.fao.org/about/en/> Erişim Tarihi: 12.02.2017
- Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı (2017), <http://www.tarim.gov.tr/Konular/Bitkisel-Uretim/Iyi-Tarim-Uygulamalari/Istatistikler> Erişim Tarihi: 15.10.2017
- Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı (2017), <http://www.tarim.gov.tr/sgb/Belgeler/SagMenuVeriler/BUGEM.pdf> Erişim Tarihi: 14.10.2017
- Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı (2016), <http://www.tarim.gov.tr/Konular/Bitkisel-Uretim/Iyi-Tarim-Uygulamalari> Erişim Tarihi: 19.10.2016.
- Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı (2016), <http://www.tarim.gov.tr/Konular/Tarimsal-Destekler/Alan-Bazli-Destekler/Iyi-Tarim-Uygulamalari-Destegi> Erişim Tarihi: 19.10.2016.
- GLOBALGAP (2016) [http://www.globalgap.org/uk\\_en/who-we-are/about-us/history/](http://www.globalgap.org/uk_en/who-we-are/about-us/history/) Erişim Tarihi: 19.10.2016
- GLOBALGAP (2017) [http://www.globalgap.org/uk\\_en/who-we-are/members/retailers-food-service/index.html](http://www.globalgap.org/uk_en/who-we-are/members/retailers-food-service/index.html) Erişim Tarihi: 12.02.2017
- Gözen, Hande(2010), *Seracılık Üretimi Faaliyetlerinde İyi Tarım Uygulamaları: Kıbrıs Magosa Örneği*, Yüksek Lisans Tezi. Namık Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tekirdağ.
- Güzel, Merve (2012), “*Tarımda Kalite Uygulamaları Kapsamında İyi Tarım Uygulamalarının (GAP)Yeri Ve Bir Örnek Uygulama*”, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Hasdemir, Mehmet, Cemal Taluğ(2012), Kiraz Yetiştiriciliğinde İyi Tarım Uygulamalarının Benimsenmesini Etkileyen Faktörlerin Analizi, *Batı Akdeniz Tarımsal Araştırma Enstitüsü*, Cilt:29, Sayı:1, 23-36.
- Hobss, E. Jill(2003), Incentives For The Adoption Of Good Agricultural Practices, Background paper for the FAO consultation on Good Agricultural Practices, Rome, November 10-12 2003.
- Hürriyet Gazetesi(2014) <http://www.hurriyet.com.tr/iyi-tavuk-satislari-yuzde-20-arttirdi-27763936> Erişim Tarihi: 21.10.2016

- İçel, Can Devin(2007), *Avrupa Birliği Ülkelerinde İyi Tarım Uygulamaları ve Türkiye ile Karşılaştırılması*, Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı, Dış İlişkiler ve Avrupa Birliği Koordinasyon Dairesi Başkanlığı, AB Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Marine, C. Sasha, David Martin, Aaron Adalja, Sudeep Mathew, Kathrine L. Ewerts(2016), Effect of market channel, farm scale, and years in production on mid-Atlantic vegetable producers' knowledge and implementation of Good Agricultural Practices, *Food Control Journal*, Volume:59, 128-138.
- Migros Ticaret A.Ş Faaliyet Raporu 2015, [https://www.migroskurumsal.com/userfiles/file/faaliyet\\_raporu/migros\\_2015\\_tr\\_final.pdf](https://www.migroskurumsal.com/userfiles/file/faaliyet_raporu/migros_2015_tr_final.pdf) Erişim Tarihi 21.10.2016
- Migros Ticaret A.Ş. Kurumsal (2016), <http://www.migroskurumsal.com/Icerik.aspx?IcerikID=43#> Erişim Tarihi 21.10.2016
- Milliyet Gazetesi (2010), <http://www.milliyet.com.tr/default.aspx?ArticleID=1182851&aType=HaberDetay> Erişim Tarihi 21.10.2016.
- Özçatalbaş, Orhan, Demet Danış (2004), “Türkiye’de Yürütülen Tarımsal Yayım Çalışmalarının Eurepgap Belgesi İle İlişkisi” Türkiye 6.Tarım Ekonomisi Kongresi 16-18 Eylül 2004, Tokat.
- Özercan, Engin (2012), “İzmir İli Süs Bitkileri Yetiştiriciliğinde İyi Tarım Uygulamaları Potansiyelinin Değerlendirilmesi”, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- PHDEC(2016), <http://phdec.org.pk/download/EU-GAP-Requirement.pdf>
- Rodriguez- Gonzales, R.M., R. Noguero-Pato, C.Gonzales Barreiro, B. Cancho Grande, J. Simal Gandara(2011), Application of new fungicides under good agricultural practices and their effects on the volatile profile of white wines, Volume:44,Issue:1, 397-403.
- Sabah Gazetesi(2011), <http://www.sabah.com.tr/ekonomi/2011/10/31/migrosa-giren-tarim-urununde-256-kriter-araniyor> Erişim Tarihi:20.10.2017
- Sabah Gazetesi(2014), <http://www.sabah.com.tr/ekonomi/2014/12/13/migrosun-sepetine-iyi-tarim-katkisi> Erişim Tarihi: 14.10.2017
- Straughan, Robert D., James A. Roberts(1999), Environmental segmentation alternatives: a look at green consumer behavior in the new millennium, *Journal of Consumer Marketing*, MCB UP Limited.
- Subaşı, Sedat (2012), “İyi Tarım Uygulamaları”, Alata Bahçe Kültürleri Araştırma İstasyonu Müdürlüğü, Mersin.

## Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Yazım Kuralları

Yazılar, PC uyumlu Microsoft Office Word 2003 veya sonrası sürümler ile yazılmış olmalıdır. Kelimelerin imlasında Türk Dil Kurumunun en son çıkardığı İmla Kılavuzu esas alınmalıdır.

### I. Başlık

14 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış biçimde yazılmalı ve konu hakkında bilgi verici olmalıdır.

### II. Yazar(lar)ın Adı

Dergide yazar ad(lar)ı yazılırken herhangi bir akademik unvan belirtilmez. Yazar(lar)ın akademik unvanı, çalıştığı kurum ve yazışma adresi dipnot biçiminde sayfanın altına yazılır.

Yazarı tanıttıcı bilgi ilk sayfanın altında verilecek 9 yazı büyüklüğünde olmalıdır (Prof. Dr. M.S. Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü gibi).

Makalenin yazarı; adını, soyadını, görev yaptığı kurumu ve akademik unvanını tam ve açık olarak belirtmeli kendisi ile doğrudan iletişim kurulabilecek telefon numarası, açık adresi ve elektronik posta adresini vermelidir.

### III. Özet

Özet İngilizce ve Türkçe olmak üzere her iki dilde “Öz” ve “Abstract” başlığı altında yazılmalıdır. 10 yazı büyüklüğünde, tek satır aralığında, her iki yana yaslı ve 200 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce anahtar sözcükler “Anahtar Sözcükler” ve

“Key Words” başlığı altında 3 ile 5 kelime arasında bulunmalıdır. Türkçe özetten sonra Türkçe “Anahtar Sözcükler”, İngilizce özetten sonra İngilizce “Key Words” kısmı yer almalıdır.

### IV. Bölüm Başlıkları:

12 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış biçimde yazılmalı ve numara verilmeden birbirini izleyecek şekilde sıralanmalıdır.

### V. Alt Bölüm Başlıkları:

11 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış biçimde yazılmalıdır.

### VI. Metin

Ana metin;

- A4 kağıt boyutuna 3 cm kenar boşlukları ile,
- 11 yazı büyüklüğünde Times New Roman yazı tipi ile,
- 1,5 satır aralığı ile,
- Her iki yana yaslı olacak şekilde,
- 6000 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.



## VII. Kaynaklar:

Kaynaklar kısmı APA (American Psychological Association, 2001: 5. baskı) kurallarına uygun olacak şekilde yazılmalıdır. APA ilgili daha fazla bilgiye ulaşmak için aşağıdaki web adreslerinden yararlanılabilir.

owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/

www.english.uiuc.edu/cws/wworkshop/writer\_resources/citation\_style/s/apa/apa.htm

### Yazı Metninde Kaynak Gösterme

Cümlede yazarların isimleri kaynak olarak belirtilmişse yazarların soy isimlerinin yanında parantez içinde kaynağın basım tarihi yazılır.

Örnek: Özçağlar (2008,).....

Yazarlar cümle içinde kaynak olarak gösterilmemiş ise cümle bitiminde parantez içinde yazar soy isimleri ve tarih birlikte yer alır.

Örnek: .....(Özçağlar, 2006).

Eğer birden fazla kaynak varsa kaynaklar “;” işareti ile ayrılır ve alfabetik sıraya göre ilk yazarın soy isim baş harfine göre yazılır.

Örnek; (Akçay, 2002; Bozkurt ve Koray, 1992; Kılıçoğlu ve Altun, 2002).

Kaynakta ikiden fazla (5 yazara kadar) yazar varsa ilk defa referans verirken bütün yazarlar soy isimleri ile sıraladıktan sonra daha sonraki referanslarda ilk yazarın soy isimi ile birlikte Türkçe makalelerde “ve diğer.” şeklinde kullanılır.

Örnek: ..... (Başaran, Yılmaz, Ertegin ve Öztürk, 1985). Başaran ve diğer. (1985) göstermiştir ki...

Eğer kaynak, altı ya da daha fazla yazar içeriyorsa her zaman ilk yazarla birlikte Türkçe makaleler de “ve diğer.” şeklinde kullanılır.

Bir kaynaktan yararlanırken o kaynak başka bir kaynaktan yararlanmış ise;

Örnek: Ana kaynak "Doğan" olsun ve siz o kaynaktan yararlanmadınız bu kaynağı ("Demir") çalışmasından yararlandınız, bu durumda aşağıdaki gibi referans yazılmalı:

Doğan (aktaran Demir, 2001).....

### VIII. Alıntılar

**I.** Direkt alıntılarda her zaman yazar, tarih ve sayfa numaraları referansta belirtilmelidir. Alıntı 40 kelimedenden az ise cümle çift tırnak içinde belirtilmez, Örnek 1. “.....”(Güneş, 2006, s. 2).

Örnek 2. Başar (2001) öğrenmeyi “.....” (s.46) olarak tanımlamaktadır.

**II.** Alıntı 40 ya da daha fazla kelimeyi içeriyor ise tırnak içinde değil normal makaledeki yazıdan ayırmak için, block format'ında, her satır soldan itibaren beş boşluk olacak şekilde yazılmalıdır.

## IX. Kaynakça

### Kitap

Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge and Kegan Paul.

Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.

### Editörlü Kitap

Güneş, T. (2006). Fen Bilgisi Laboratuvar Deneyle. Anı Yayıncılık (Ed.), *Fen Bilgisi Öğretiminde Laboratuvarın Yeri ve Önemi* (s. 3-4). Ankara.

### Hakemli Dergideki Makale

Sheridan, J.M. (1968). Children's Awareness of Physical Geography. *The Journal of Geography*, 67, 82-86.

Eraslan, A., ve Aspinwall, L (2007). Quadratic Functions: Students' Graphic and Analytic Representations. *Mathematics Teacher*, 101 (3), 233-237.

### Basılmamış Lisansüstü Tezler

Fakir, B. (2007). *Eğitimde Yeni Yönelim*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

### ERIC Dokümanı

Huld, A., ve Belle, F. (2002). *The Psychology of Mathematical problem solving* (Report No. ABCDE-RR-99-2). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC

No. ED123456)

### Sempozyum /Konferans, Toplantı ve Proceedings

Barlow, D. H., Chorpita, B. F., ve Turovsky, J. (1996). The modeling perspective on world

problems. In R. Jacques (Ed.), *Atlanta Symposium on Activation: Vol. 22. Constructing Meaning for The Concept of Equation* (pp. 333-343). Lincoln: University of Atlanta Press.

Walter, J. K., ve Huston, H. N. (1995). Student understanding of topics in linear algebra.

*Proceedings of the National Academy of Physics, USA*, 25, 11111-12222

### Web sitesi

www.abcdefg.org (24.08.2008)

## X. Dipnot

Yazılarda dipnot verilmesi gerektiğinde, açıklamalar metin içinde numara verilerek sayfa sonunda belirtilmelidir. Dipnotlar 8 punto, Kaynakça kısmındaki referanslar 9 punto olmalıdır.

## XI. Şekiller

Şekil yazısı şeklin altında 10 yazı büyüklüğünde koyu olarak yazılmalıdır. Eğer

metnin içinde birden fazla şekil yer alıyorsa numaralı olarak verilmelidir. Şeklin adı belirtildikten sonra, eğer şekil bir başka kaynaktan alınmış ise, alıntı yapılan kaynağa gönderme yapılır.

## **XII. Tablolar**

Tablolar metin içinde, tablo yazısı tablonun üstünde ve numaralandırılarak verilmeli, içeriği tablo numarasının yanında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablo başlıklarının sadece ilk harfleri büyük olarak düzenlenmelidir. Tabloların sağına ya da soluna herhangi bir yazı yazılmamalıdır. Tablo başlığı 10 yazı büyüklüğünde olarak, tablo içeriği de 9 veya 10 yazı büyüklüğünde olmalıdır.

### **Not:**

APA'nın genel özellikleri bölümünde örnek olması amacıyla verilmiş olan referanslardan bir kısmının gerçek referanslarla ilgisi yoktur. Bu referanslardan bir kısmının bulunması gerçek olmadıklarından dolayı mümkün değildir.