

ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER
ENSTİTÜSÜ
DERGİSİ

2010 [III] 1

Erzincan Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
ISSN 1308-6510

C. III Mayıs 2010

Sahibi

Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü adına
Doç. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK

Sorumlu Müdür

Yrd. Doç. Dr. Veli KARAGÖZ

Editör

Yrd. Doç. Dr. Veli KARAGÖZ

Editör Yardımcısı

Arş. Gör. Şaban ÇELİKOĞLU

Hakemli bir dergi olan Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, yılda iki kez yayınlanmaktadır. Akademik usullere uygun atıf yapılmak suretiyle Dergide yayınlanan çalışmalardan alıntı yapılabilir.

Dergiye yapılacak atıflarda EÜSBED kısaltmasının kullanılması tavsiye olunur.

Çalışmaların bütün sorumluluğu yazarlarına aittir.

İletişim Bilgileri

eusosbe_dergi@erzincan.edu.tr

Adres: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Eğitim Fakültesi Ek Bina, Kat: 2, No: 3 **ERZİNCAN**

Tlf.: +90 446 224 29 00

Faks: +90 446 224 29 01

**ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DERGİSİ**

YAYIN KURULU

- Prof. Dr. Nihat BULUT** (*Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi*)
Doç. Dr. Murat NİŞANCI (*Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi*)
Doç. Dr. Cem BAYGIN (*Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi*)
Yrd. Doç. Dr. H. Hüsnü BAHAR (*Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi*)
Yrd. Doç. Dr. Fikret USLUCAN (*Erzincan Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi*)
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan ULUDAĞ (*Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi*)

DANIŞMA KURULU

- Prof. Dr. Necati Fahri TAŞ** (*Erzincan Üniversitesi*)
Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK (*Balıkesir Üniversitesi*)
Prof. Dr. Mukim SAĞIR (*Erzincan Üniversitesi*)
Prof. Dr. Enver Alper GÜVEL (*Çukurova Üniversitesi*)
Prof. Dr. Hakkı YAZICI (*Afyon Kocatepe Üniversitesi*)
Prof. Dr. Hasan ŞAHİN (*Erciyes Üniversitesi*)
Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN (*Gaziantep Üniversitesi*)
Prof. Dr. Mehmet AKAD (*Kadir Has Üniversitesi*)
Prof. Dr. Nihat EDİZDOĞAN (*Uludağ Üniversitesi*)
Prof. Dr. Vehbi Selim ATAERGİN (*Marmara Üniversitesi*)
Prof. Dr. Nuray KARANCI (*Orta Doğu Teknik Üniversitesi*)

***ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DERGİSİ***

2010 [III] 1

BU SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Atılhan NAKTİYOK (Atatürk Üniversitesi); Prof. Dr. Cemal AĞIRMAN (Cumhuriyet Üniversitesi); Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ (Atatürk Üniversitesi); Prof. Dr. Mukim SAĞIR (Erzincan Üniversitesi); Doç. Dr. M. Ahmet BEŞE (Atatürk Üniversitesi); Doç. Dr. M. Dursun ERDEM (Erzincan Üniversitesi); Doç. Dr. Salim GÖKÇEN (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Ersin KAVİ (Yalova Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Orhan ÇINAR (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Mehmet DİLEK (Harran Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Hüseyin BULUT (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Muzaffer OKUR (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Yener ÖZEN (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. V. Aytakin SANALAN (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Erdoğan ULUDAĞ (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Fikret GÜLAÇTI (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Erol KAYA (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Hüseyin BULUT (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Hüsrev AKIN (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Cem Şems TÜMER (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. İlyas KARABIYIK (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Nuran KILAVUZ (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Hasan TAĞRAF (Cumhuriyet Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. E. Ahmet TERZİOĞLU (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Mergül ÇOLAK (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Ersin GÜLSOY (Atatürk Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. İbrahim TURAN (Atatürk Üniversitesi); Fethi KAYALAR (Erzincan Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER

Hüsrev AKIN

(X)p bar- (-(X)b ba:-(X)b bar-) Tasvir fiili.....1

(X)p bar- (-(X)b ba:-(X)b bar-) Description verb

Yahya ÇIKILI

Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Temel Geometrik Kavramların Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme

Yaklaşımının Etkililiği.....13

The Effect of Consturcive Learning Approach at Teaching

Fundamental Geometric Concepts to Mentally Retarded Children

Orhan ÇINAR/ Burhan KABADAYI

Stratejik Liderlik.....71

Muhammed ÇİFTÇİ/ Birol ALVER/ İsmail AY

Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Eğitimi

Alan Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Belirtilerinin

Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....85

Investigation of the Psychological Symptoms of the Students

Studying in the Department of Guidance and

Psychological Counsuling According to Many Variables

Hakan DİBEL

Wallace Stevens and “the Comedian as the Letter C”105

Fatma KAYA DOĞANAY

Bir Nizamname Örneği: Halkalı Ziraat Mektebi Nizamnamesi.....117

A Regulation Sample: Halkalı School of Agriculture Regulation

Adem DÖLEK

Sünnet Işığında Aile İçi İletişimde Hz. Peygamber'in

Örneklığı -II-.....131

*Holy Prophet's Model on "Communication within the Family"
in the Light of Sunnah -II-*

Bircan EYÜP

Goethe'nin Faust Ve Necip Fazıl'ın Siyah Pelerinli Adam

Üzerine Bir Mukayese Çalışması.....181

Comparison Study about Goethe's Faust and Necip Fazıl's

Ruhi KARA/ Oğuzhan YILMAZ

Dede Korkut Hikâyelerinde Sosyal Hayat.....193

Social Life in Dede Korkut Story Book

Orhan KOÇAK/ Davut TIRYAKİ

Türkiye'de Belediyelerde Sosyal Politika Uygulamaları ve

Eskişehir Örneği.....213

*Social Policy Applications in Municipalities in Turkey and
Eskişehir Sample*

Ertuğrul ORAL/ Kibar AKTİN

1930-1950 Dönemi Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında

Tarihçilik Anlayışı.....235

*Secondary History Textbooks Historicism Understanding
between 1930 and 1950*

Şule Yüksel YİĞİTER

Müşteri Memnuniyeti Endekslerinin Oluşturulması ve

Finansal Sonuçları.....263

Creating the Customer Satisfaction and It's Financial Results

Yayın İlkeleri.....281

-(X)p bar- (- (X)b ba:-(X)b bar-) TASVİR FİİLİ

-(X)p bar- (- (X)b ba:-(X)b bar-) DESCRIPTION VERB

*Dr. Hüsrev AKIN**

ÖZET

Denizli'nin Serinhisar ilçesinin Yatağan kasabasında şimdiki zamanı karşılamak için -yor ekinin yerine daha çok bar- yardımcı fiili eklenerek kullanılmaktadır. Bar-fiili Eski Oğuz Türkçesi döneminden günümüze gelen süreçte eklenerek -(X)p bar- (- (X)b ba:-(X)b bar-) yapısını oluşturmuş ve bu yapı şimdiki zamanı ifade etmek için işlek olarak kullanılmıştır. Makalemizde Yatağan kasabasından yapılan derleme ve anketlere dayanarak, bu yapının şekil ve işlevsel özellikleri üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: tasvir fiili, şimdiki zaman, bar- fiili, Denizli Ağzı, Anadolu Ağzları.

ABSTRACT

The auxiliary verb 'bar-' is mostly used agglutinating to the stem word instead of the suffix '-yor' in order to give the meaning of present continuous tense in Yatağan, Serinhisar in Denizli. Agglutinating during the course of time from Ancient Oghuz Turkish until today, the auxiliary verb 'bar-' formed the -(X)p bar- (- (X)b ba:-(X)b bar-) structure; and this structure is commonly used to denote the present continuous tense. In this paper, we focus on the form and function of this structure, depending on the compilation and questionnaires made in Yatağan.

Key Words: description verb, present continuous tense, bar- verb, Denizli dialect, Anatolian dialects.

I. GİRİŞ

Birleşik fiiller, Türkçede yeni hareket ve oluş kavramlarını karşılamak için işlek olarak kullanılan dil malzemelerinden biridir. Bazen birleşik fiiller o

* Erzincan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, husreva-kin@yahoo.com

kadar çok kullanılmıştır ki, kimi yardımcı fiiller ekleşerek çeşitli zaman ifadelerini karşılamaya başlamıştır. Nitekim yorı- fiilinin şimdiki zaman eki olan -yor ekine dönüşmesi bu şekilde olmuştur.

Türk dili araştırmacılarının tespitlerine bakıldığında bugüne kadar birleşik fiiller noktasında birçok tasnif yapıldığı ve farklı görüşün dile getirildiği görülmektedir. Gencan, birleşik fiilleri üç ana başlık altında incelemektedir. Bunlar: Kurallı Birleşik Eylemler (a-Özel birleşik eylemler (yeterlik, tezlik, sürerlik, isteklenme, yaklaşma) b-Yardımcı eylemlerle yapılmış birleşik eylemler (et-, eyle- ol-, kıl- ile yapılanlar), Anlamca Kaynaşmış Birleşik Eylemler (alıkoymak, düşegelmek, elvermek gibi), Deyim Biçiminde Öbekleşmiş Birleşik Eylemler (gönül vermek, diş bilemek, yüzü gülmek, tadını kaçırmak gibi) (bk. Gencan 1979:310-329). Deny, et-, eyle-, kıl- vb. yardımcı fiilleri Mürekkep Fiiller başlığı altında tasnif eder (Deny 1941:476-479). Bunun yanında zarf fiil veya sıfat fiillerle oluşan birleşik fiil öbeklerini Karmaşık veya Yerindekik Fiiller başlıklarıyla ayırmaktadır (Deny 1941:465-476). Hacıeminoğlu, birleşik fiilleri İsim+Yardımcı Fiil (arzu it-) ve Fiil+Tasvirî Fiil (ıdı bir-, udu bar-) olmak üzere iki ana başlık içerisinde inceler (bk. Hacıeminoğlu 1991:256; 2000:173-177). Hacıeminoğlu, “Karahanlı Türkçesi Gramerinde” birleşik fiilleri a-İsim+Yardımcı Fiil, b-İsim+Fiil, c-Fiil+Fiil şeklinde üçe ayırır (Hacıeminoğlu 1996:176-181). Ediskun, birleşik fiilleri dört kısımda ele alır. Bunlar: a-İki ya da daha çok fiilden oluşmuş birleşik fiiller (varabil-, atıver-), b-Bir sıfat-fiil ile ol- yardımcı fiilinden oluşmuş birleşik fiiller, c-İsim kök ya da gövdesinden bir kelime ile et-, eyle-, buyur-,ol- yardımcı fiillerinden biriyle oluşan birleşik fiiller, ç-Anlamca kaynaşmış birleşik fiillerdir (Ediskun 1985:228). Cemiloğlu, birleşik fiilleri İsim+Yardımcı Fiil, Fiil+Yardımcı Fiil olarak iki ana başlık içerisinde inceler (Cemiloğlu 2000:24-31; 2001:31-39). Gabain, birleşik fiilleri a-esas fiil+yardımcı fiil, b-esas fiil ve modal yardımcı fiil c-esas fiil ve tasvirî fiil şeklinde üç başlık altında değerlendirir (Gabain 1988:109-110). Gece, birleşik fiilleri a-İsimle yapılan birleşik fiiller, b-Fiille yapılan birleşik fiiller c-Mânâca kaynaşarak deyimleşen birleşik fiiller olmak üzere üç ana başlığa ayırır (Gece 1991:41-53). Eker, birleşik fiilleri a-tasvirî fiiller b-adla yapılan birleşik fiiller c-diğer birleşik fiiller olarak üçe ayırır (Eker 2003:375-376). Karahan, birleşik fiilleri a-Bir isim unsuru ile bir yardımcı fiilden kurulan b-Bir fiil unsuru ile bir yardımcı fiilden c-Anlamca kaynaşmış birleşik fiiller olmak üzere üçe böler (Karahan 1995a:36-39). Ergin ise birleşik fiilleri, İsimle birleşik fiil yapan yardımcı fiiller ve fiille birleşik fiil yapan yardımcı fiiller olmak üzere iki kısımda inceler (Ergin 1981:386-388). Yine Karahan aynı eserin 7. Baskısında tasnifini değiştirerek birleşik fiilleri “Bir Hareketi Karşılayan Birleşik Fiiller” ve “Bir Hareketi Tasvir Eden Bir-

leşik Fiiller” olmak üzere iki ana başlık altında toplar (Karahan 2004a). Banguoğlu, birleşik fiilleri üçe ayırır: a-Zarf öbeği kalıbında (ileri sürmek, boş vermek), b-Çekim öbeği kalıbında (kar yağmak, baş kaldırmak), c-Bağlam öbeği kalıbında (sayıp dökmek, vermek veriştirmek) (Banguoğlu 2000:310-318). Bu sınıflandırmadan farklı olarak, Banguoğlu, bil-, ver-, dur-gibi yardımcı fiillerle, zarf-fiillerin meydana getirdiği birleşik fiilleri “tasvirî fiiller” başlığı altında ayrı bir bölümde ele alır (Banguoğlu 2000:488-494). Timurtaş, birleşik fiilleri a-Tasvirî fiiller b-İsim öbeği şeklinde birleşik fiiller olmak üzere iki başlık altında işlemektedir (Timurtaş 1977:371-384). Görüldüğü gibi birleşik fiillerin sınıflandırılması hususunda araştırmacılar arasında bir birlik mevcut değildir. (bu konuda daha geniş bilgi için bk. Erdem 2005). Bununla birlikte tarihi metinlerde de tespit edilen birleşik fiilleri yapı açısından İsim+Yardımcı Fiil, Fiil+Yardımcı Fiil ve Zarf Fiil+Yardımcı Fiil kuruluşunda olmak üzere üç ana başlık altında sınıflandırıldığı görülmektedir (Erdem 2005).

Makalemizin de konusunu oluşturan fiil+zarf-fiil+yardımcı fiil kuruluşunda olan -(X)p bar- yapısı Batı Anadolu ağızlarında, özellikle inceleme bölgemiz olan Denizli, Serinhisar ilçesi Yatağan kasabasında çok yoğun olarak kullanılmaktadır. Genellikle kendi anlamıyla kullanılan zarf-fiil eki almış bir fiil ve asıl anlamını kaybederek gramatikal görevlere sahip, bir ana cümlenin yüklemi olabilme yeteneğini kaybetmiş, *tasviri fiil* veya *yardımcı fiil* adı da verilen sınırlı sayıda fiille kurulan ve her iki unsuru da fiil olan *birleşik fiiller* Türkçenin her döneminde karşımıza çıkmaktadır (Demir 1996:84). Bu yapıdaki birleşik fiillerde iki fiilin arasına ünlü zarf-fiil eklerinden birisi girerek, iki fiili birbirine bağlamaktadır. Yardımcı fiil, aslında fiil birleşmesinde kendi manasını hemen tamamıyla kaybetmiş normal bir esas fiildir. Bu fiil, birleşmede esas fiilin kılımsız çeşidini göstermeye yarar (Gabain 1953:18). Genelde bu tür birleşik fiillerin oluşumunda kullanılan yardımcı fiiller “*götür-, bırak-, var-, gel-, tur-, vir-, ko-, gör-*” yardımcı fiilleridir.¹

¹ Eskiden çok yayılmış olan bu birleşme Türkiye Türkçesinde epeyce azalmıştır. Bunun yerine ya iki verbum finitum kullanılır (kal-dı düş-tü, al-dı yürü-dü, anlayama-dım git-ti) gibi. Yahut da mastar hâlinde veya casus obliquus'ta bulunan bir verbal isimden yapılmış bir birleşme kullanılır (-ma+ya gel-, -acağımız tut-tu, -mak ver-) (bk. Gabain 1953:27). Diğer birçok Türk lehçe ve şivesinde yardımcı fiiller yoğun olarak kullanılmasına rağmen Türkiye Türkçesindeki sınırlı kullanımı bazı araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Schamiloğlu 1996:153). Anadolu ağızlarına baktığımızda birleşik fiillerin özellikle Batı Anadolu ağızlarında yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Kanaatimizce bu yoğun kullanım, arkaik şekil-

Çağdaş Türk lehçelerinde de Esas fiil-(X)p + Yardımcı Fiil kalıbı işlek olarak kullanılmaktadır. Dobruca Türk ağızlarında da (Yaşar 2009) bu kalıp tasvir fiilleri için yaygındır, ancak burada esas fiile eklenen ek tamamlanmışlık (perfect) bildiren zarf-fiil ekidir. Bu zarf-fiil eki tasvir yardımcı fiil ile birlikte kullanıldığında esas fiile çoğu örnekte hareketin etraflıca, layıkıyla ve tamamıyla gerçekleştirildiği anlam ayrıntısı katar. Örneğin: *oku-p bar-* “1. okumayı bitirip, öyle gitmek; 2. okuyarak (okuma eylemini lâyıkiyle gerçekleştirerek) gitmek”, *tur-(u)p tur-* “bekleyip durmak” (Kırg); *al-(i)pşık-* “(tamamıyla) alıp (öyle) çıkmak”, *ber-(i)p sal-* “(iade edilmeyecek şekilde) tamamen vermek”; *kara-p koy-* “(etraflıca veya lâyıkiyle) bakmak”; *gid-ip dur-* “tekrar tekrar gitmek”, *don-up kal-* “bir süreliğine tamamen hareketsiz kalmak” (TT) vs. (Yaşar 2009).

Bazen bu kalıptaki birleşik fiillerde unsurlar arasına *da, hām, ele, dele* (<da ele) gibi pekiştirme edatının girdiği de görülür. Örneğin: *oku-p ele bar-*; *kara-p da koy-*; *ber-(i)p dele sal-* (Kırg.), *ber-(i)phām koy-* (Özb.), *yeber da kal-* (DT) vs. (Yaşar 2009).

II. (X)P BAR- YAPISININ ŞEKİL ÖZELLİKLERİ

Bu ekin kullanıldığı ağız bölgesinde yaptığımız araştırmalar neticesinde şekil olarak (X)p bar- yapısını şöyle sınıflandırabiliriz:

1.(X)b ba:-: Yöre ağızında ekin sonundaki –r sesinin genelde düştüğü, ekin sonundaki –r sesi düştüğünde ise –a- sesinin uzadığı görülmektedir. Türk dilinin genel bir temayülü olarak ünsüz düşmelerinde –özellikle ağızlarda– düşen ünsüzün hemen yanındaki ünlünün uzadığı göze çarpmaktadır. Akıcı bir ünsüz olan –r sesi de genelde düşme eğiliminde olan bir ünsüzdür. Dolayısı ile (X)p bar- ekinin sonundaki –r’nin de baskın olarak bu temayülü göstermektedir.

Örnekler:

Ço’la: ba:çada oyun oynebba:la:

“Çocuklar bahçede oyun oynuyorlar.”

Siz nerden gelibba:sınız?

“Siz nereden geliyorsunuz?”

lerin bu bölge ağızlarında kendisini korumasından ileri gelmektedir (bk. Erdem 2005; Demir 1993).

Benim söyledi'leemi dinlembba:sınız.

"Benim söylediklerimi dinlemiyorsunuz."

Bubam ta:lada çift sürümbba:.

"Babam tarlada çift sürüyor."

Anam ocakda e'mek bişiribba:.

"Annem ocakta ekmek pişiriyor."

2.(X)b bar-: Ekte herhangi bir ses düşmesinin olmadığı durumlar da az da olsa karşımıza çıkmaktadır. Bu gibi durumlarda ekin bünyesinde herhangi bir ünlü uzaması da karşımıza çıkmaz ve –a- sesi normal uzunlukta söylenir.

Örnekler:

Durakda araba be'leebbarın.

"Durakta araba bekliyorum."

Biz de hinci ba:çaya gidibbardık.

"Biz de şimdi bahçeye gidiyorduk."

Ço'larla bir ovudan geldik, acıkmışız da garnımızı doyurubbarız.

"Çocuklarla birlikte ovadan geldik, acıkmışız da karnımızı doyuruyoruz."

Senin sözleenden heç bişşee anlayemebbarın.

"Senin sözlerinden hiçbir şey anlayamıyorum."

3.(X)b bar-: Normal de Fiil+(-p)Zarf-Fiil+yardımcı fiil şeklinde oluşan bu yapının bünyesindeki –p sesi ünsüz benzeşmesiyle açıklayabileceğimiz bir durumla yöre ağzında hemen hemen her zaman –b sesi ile telaffuz edilmektedir. Dolayısıyla (X)p bar- > (X)bba:- ~ (X)bbar- şekilleri karşımıza çıkmaktadır. (X)p bar- şekli, yaptığımız derlemelerde hemen hemen hiç karşımıza çıkmaz ve ekin bünyesindeki –p zarf-fiil eki her zaman –b şekliyle karşımıza çıkmaktadır.

Örnekler:

Biz senin yanına geldik, sen nere gidibban?

"Biz senin yanına geldik, sen nereye gidiyorsun?"

Nere giden, anam evde beni be'leebba:, onun yanına gitcen.

“Nereye gideceğim, annem evde beni bekliyor, onun yanına gideceğim.”

Geçenlerde amcanla evde çay içibbardık, o sırada eve dayın geldi. Bizim nezman gitceemizi sordu.

“Geçenlerde amcanla evde çay içiyorduk, o sırada eve dayın geldi. Bizim ne zaman gideceğimizi sordu.”

Yav, sen beni dinlemeebba:n heralda.

“Yahu, sen beni dinlemiyorsun herhalde.”

4.(X)bbar- yapısındaki bar- fiili bar->var- değişimine yani b->v- değişimine uğramamış, asli ses olan b- yi ekleşme ve kalıplaşma sürecinde bünyesinde korumuştur.

Örnekler:

Gelive, bene yardım et, çocuğu dutameebbarın.

“Geliver, bana yardım et, çocuğu tutamıyorum.”

Sen kapıyı kapadıp da içerde ne halt işlebba:n?

“Sen kapıyı kapatıp da içerine ne halt işliyorsun?”

Senin yazın da çok bozuk, okunmebba:.

“Senin yazın da çok bozuk, okunmuyor.”

Başkan meydanda gonusma yapıbba:.

“Başkan meydanda konuşma yapıyor.”

Bu bilgisayara bişşe oldu, çok yaveş çalışıbba:.

“Bu bilgisayara bir şey oldu, çok yavaş çalışıyor.”

III. (X)BBAR- YAPISININ İŞLEVSEL ÖZELLİKLERİ

Eski Oğuz Türkçesinde yardımcı fillerin çok yoğun olarak kullanıldığını görüyoruz. Hatta bu yoğun kullanım sonucu yorı- fiilinin ekleşerek bugün kullandığımız -yor şimdiki zaman ekinin meydana geldiğini görmekteyiz. Eski Oğuz Türkçesinde genel bir temayül olarak daha çok yorı- fiili bu ekleşmesini sürdürürken Denizli/Yatağan yöresinde de bar- fiilinin yoğun olarak birleşik fiil oluşumlarında kullanıldığını ve ekleşme sürecine girdiğini elimizdeki malzemeye bakarak söyleyebiliriz. Yörede bu tür ekleşmelere bakıldığında bar- fiilinin yanında birçok fiilin ekleşme sürecine girdiğini görmekteyiz (bk. Akar 2001)

1.(X)bbar- yapısı işlev olarak derleme yaptığımız yörede şimdiki zaman kullanımıyla karşımıza çıkar. Çeşitli araştırmalara bakıldığında bu kullanımın sadece Denizli/Yatağan ile sınırlı kalmadığı, bölgede de bu gibi kullanımların olduğu görülmektedir. Akar, bu konuda “Hareket ifade bar- “var-” fiilinin yardımcı fiil olarak kullanılmasıyla yapılan bir şimdiki zaman şeklidir” demektedir (Akar 2001).

Örnekler :

Belediyenin işçileri yeni açılan yolda çalışıbbba:la:.

“Belediyenin işçileri yeni açılan yolda çalışıyorlar.”

Anam damda hayvannaa:n yemini veribba:.

“Annem damda (ahırda) hayvanların yemini veriyor.”

Araba çamura saplandı, çıkambilibbarız?

“Araba çamura saplandı, çıkabiliyor muyuz?”

Ben kitap okuyubbarın, lambeyi söndürme.

“Ben kitap okuyorum, lambayı söndürme.”

Yazıcı bozulmuş, düzgün çıka:mebba:.

“Yazıcı bozulmuş, düzgün çıkarmıyor.”

2.İkinci derecede (X)bbar- yapısının yörede selamlaşmalarda da çok sık kullanılan bir yapı olarak tespit edilmektedir. İnsanlar ilk karşılaşmaları esnasında çok yoğun olarak bu yapıyı kullanarak kalıp ifadeler oluşturmuşlardır:

Oturubba: mısınız?

Hıı, oturubbarız.

Eyi, eyi, oturun bakam.

“Oturuyor musunuz?”

Evet, oturuyoruz.

İyi, iyi, oturun bakalım.”

Gelibba: mısınız?

Hıı, gelibbarız.

“Geliyor musunuz?”

Evet, geliyoruz.”

Gidibba: mın?

Hıı, gidibbarın.
 “*Gidiyor musun?*”
 Evet, gidiyorum.”
 E’mek mi yebba:sınız?
 Hıı, gelive, baraba yeyem.
 “*Ekmek (yemek) mi yiyorsunuz?*”
 Evet, geliver, beraber yiyelim.”
 Nişleebba:sınız?
 Nişleyem, çalışıbbarız.
 “*Ne işliyorsunuz?*”
 Ne işleyelim, çalışıyoruz.”

3. Her ne kadar Standart Türkiye Türkçesinden etkilenecek –yor eki çeşitli şekillerde yöre ağızlarında karşımıza çıksa da, yaşlı insanların ağızlarındaki ek kullanım yoğunluğuna bakıldığında, yörede şimdiki zaman ifadesi için (X)bbar- yapısının çok yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Özellikle yaşlı neslin ağızında şimdiki zaman ifadesi neredeyse her zaman (X)bbar-şekliyle yapılmaktadır.

Örnekler:

Gış gelmeden işleemizi bitirem deye daha çok çalışıbbarız.
 “*Kış gelmeden işlerimizi bitirelim diye daha çok çalışıyoruz.*”
 Buban evde nişleebba:, onu bi çağır baken.
 “*Baban evde ne işliyor, onu bir çağır bakayım.*”
 Bizim gızla: arka ba:çada bulgur gaynadıbbba:la:.
 “*Bizim kızlar arka bahçede bulgur kaynatıyorlar.*”
 Evi daşucez deye eşyâları pake’lebbarız.
 “*Evi taşıyacağız diye eşyaları paketliyoruz.*”

IV. SONUÇ

Batı Anadolu ağızlarının genelinde işlek olarak kullanılan yardımcı fiiller eklenerek şimdiki zamanı ifade etmek için kullanılmıştır. Denizli’nin Serinhisar ilçesinin Yatağan kasabasında da özellikle -(X)p bar- (-(X)ba:-(X)bar-) yapısı şimdiki zaman işlevinde kullanılmıştır. Diğer bölgelerde Eski Oğuz

Türkçesi döneminde yorı- fiili ekleşip, dönemin standart yazı dilinde tercih edilirken, Yatağan kasabasında -(X)p bar- (-(X)ba:-(X)bar-) yapısı şimdiki zamanı ifade için tercih edilmiştir. yorı- fiilinden ekleşen -yor şimdiki zaman eki, yörede daha çok yeni nesil tarafından standart dilin etkisiyle kullanılmakta, eski nesillere gidildikçe -yor eki ve varyantlarının kullanımı oldukça azalmaktadır. Dolayısıyla -(X)p bar- (-(X)ba:-(X)bar-) yapısı, yüzyılın başlarına kadar Yatağan kasabasında şimdiki zaman eki olarak kullanılan en önemli ve baskın yapıdır.

KAYNAKÇA

- AKAR, Ali 2001. "Muğla ve Yöresi Ağızlarında Şimdiki Zaman Biçimleri", **M.U. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Bahar 2001, S. 4, Muğla, s.1-10.
- BANGUOĞLU, Tahsin (2000). **Türkçenin Grameri**, TDK Yayınları, Ankara.
- CEMİLOĞLU, İsmet (2000). **14. Yüzyıla Ait BirKıssa-ı Enbiyâ Nüshası Üzerinde Sentaks İncelemesi**, TDK Yayınları, Ankara.
- CEMİLOĞLU, İsmet (2001). **Dede Korkut Hikâyeleri Üzerinde Söz Dizimi Bakımından Bir İnceleme**, TDK Yayınları, Ankara.
- DEMİR, Nurettin (1993). **Postverbien im Türkkeitürkischen-Unter Besonderer Berücksichtigung Eines Südanatolischen Dorfdialekts**, Otto Harrassowitz, Wiesbaden.
- DEMİR, Nurettin (1996). "Birleşik Fiiller ve Vurgu: -iver- şeklinin görevlerini tespitte vurgunun rolü", **TDAY-B 1994**, TDK Yayınları, Ankara 1996
- DENY, J. (1941). **Türk Dili Grameri (Osmanlı Lehçesi)**, (çev. Ali Ulvi ELÖVE), İstanbul.
- EDİSKUN, Haydar (1985). **Türk Dilbilgisi**, İstanbul.
- ERDEM, Mehmet Dursun 2005. **Kitab-ı Kıssaname-i Süleyman Aleyhisselam Üzerine Söz Dizimi Çalışması (Süleymanname 74. Cilt)**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, Samsun 2005.
- ERGİN, Muharrem (1981). **Türk Dil Bilgisi**, Boğaziçi Yayınları, İstanbul.
- GABAIN, A. Von (1953). "Türkçede Fiil Birleşmeleri", **TDAY-B 1953**, TDK Yayınları, Ankara 1988, s. 16-28.
- GABAIN, A. Von (1988). **Eski Türkçenin Grameri**, (çev. Mehmet AKALIN), TDK Yayınları, Ankara.
- GECE, K. Mehmet (1991). **Ahmet Hikmet Müftüoğlu'nun Hikâyelerinde Sentaktik Yapı**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Samsun.
- GENCAN, Tahir Nejat (1979). **Dilbilgisi**, TDK Yayınları, Ankara.
- HACIEMİNOĞLU, Necmettin (1991). **Türk Dilinde Yapı Bakımından Fiiller**, Kültür Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- HACIEMİNOĞLU, Necmettin (1996). **Karahanlı Türkçesi Grameri**, TDK Yayınları, Ankara.
- KARAHAN, Leylâ (1995a). **Türkçede Söz Dizimi**, Akçağ Yayınları, Ankara (3. Baskı).

-
- KARAHAN, Leylâ (2004a). **Türkçede Söz Dizimi**, Akçağ Yayınları, Ankara (7. Baskı).
- SCHAMİLOĞLU, Uli (1996). “Türk Dillerinde Yardımcı Fiiller Sorunu”, **Uluslar arası Türk Dili Kongresi 1988**, TDK Yayınları, Ankara, s. 153-168.
- TİMURTAŞ, Faruk K. (1977). **Eski Türkiye Türkçesi**, İ Ü Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- YAŞAR, Cahit 2009. **Dobruca Tatarcasında Tasvir Fiilleri**, Doğu Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2009.

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARA TEMEL GEOMETRİK KAVRAMLARIN ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ETKİLİLİĞİ¹

THE EFFECT OF CONSTURCIVE LEARNING APPROACH
AT TEACHING FUNDAMENTAL GEOMETRIC CONCEPTS
TO MENTALLY RETARDED CHILDREN

*Yahya ÇIKILI***

*Ali Murat SÜN BÜL****

ÖZET

Bu araştırmada zihinsel yetersizliği olan çocuklara temel geometrik kavramların öğretiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının dayalı olarak hazırlanan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği incelenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden deneklerarası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışma için Konya il merkezinde 2008-2009 öğretim yılında özel eğitim sınıfına devam eden zihinsel yetersizliği olan beş öğrenci belirlenmiş, üçü ile çalışma yürütülmüştür. Öğrencilerin belirlenmesinde iki önkoşul aranmıştır. Bunlardan birisi öğrencilerin yürütülecek öğretim çalışması ile ilgili önkoşul becerilere sahip olması, ikincisi ise öğretimi yapılacak kavramlarla ilgili yetersiz olmasıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, ölçü aracı, gözlem formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Ölçü aracı, öğretim öncesinde, öğretim sürecinde ve öğretim sonu değerlendirme sürecinde kullanılmıştır. Gözlem formu, öğretim yürütülürken öğrenci davranışlarını kayıt etmek amacıyla kullanılmıştır. Görüşme formu ise öğretime katılan öğrencilerin aileleri, öğrenciler ve sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmede kullanılmıştır.

¹ Bu çalışma Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen aynı adlı doktora tezinden hazırlanmıştır.

**Öğr. Gör. S.Ü. Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

***Doç. Dr. S.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanmış olan bireyselleştirilmiş öğretim materyali araştırmanın yürütüldüğü okulda, bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan uygulanan öğretim materyalinin zihinsel yetersizliği olan çocuklara geometrik kavramların öğretiminde etkili olduğu gözlenmiştir. Öğretim süresinde yapılan gözlemler, öğrencilerin tümünün etkinliklerin tamamına katıldıklarını, etkinlikleri sonuna kadar gerçekleştirdiklerini göstermiştir. Yapılan görüşmeler sırasında aileler, yürütülen öğretim hizmetinden memnun oldukları, çocukların dikkatlerini olumlu yönde etkilediğini, uygulamanın yapıldığı gün okula istekle geldiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Zihinsel Yetersizlik, Yapılandırıcı Öğrenme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.*

ABSTRACT

In this study the effects of constructivism based individual teaching materials for teaching basic geometrical concepts to mentally handicapped children are analyzed. Among the single variable study designs, intervariable multiple control design is preferred in the present study. The participants of the study were 5 mentally handicapped children going to special education classes in the city center of Konya in the 2008- 2009 education year. The strata for the selection of the participants were: participants had to possess the background for the teaching of the concepts and insufficiency in the concepts to be taught. The data collection tools in the present study were; tests applied at the beginning, during, and at the end of the program, observation checklists during the program to record students' behaviors, and interview forms with the families of the participants, the participants themselves, and their class teachers. The individualized teaching materials based on constructivism were used with the participants on one to one basis. The results of the study revealed that the materials prepared were effective in teaching geometrical concepts to mentally handicapped children. The observations made showed that all the students participated in the activities and tried to accomplish them. The interviews with the families revealed the content of the participants' families, the positive impact of the materials on students' focus, and a will to join the classes on the days on which the teaching materials were used.

Key Words: *Mentally Retarded, Constructivist Learning, Individuamized Education Programs*

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler birçok alanı etkilediği gibi eğitim sistemlerini de etkilemiştir. Bu değişim ve gelişmeler, eğitim sistemlerinde öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışından öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçişi sağlamıştır. Bu anlayışın merkezinde öğrenci yer almaktadır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçişte en çok öğrenme ile ilgili yapılan araştırmaların etkili olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim sürecinin odak noktasını öğrenci oluşturmakta ve tüm süreçler öğrenmeyi gerçekleştirmeyi hedeflemektedir.

Öğrenme günümüze kadar farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin, davranışçı teoriye göre öğrenme, “bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu davranışlarında meydana gelen nispeten kalıcı, izli davranış değişikliği” şeklinde tanımlanmaktadır (Demirel, 1998; Fidan, 1996; Yılmaz ve Sünbül, 2003). Tanım incelendiğinde öğrenme üzerinde birçok faktörün etkili olduğu söylenebilir. Alanda günümüze kadar yapılan araştırmalar öğrenmeyi etkileyen faktörlerin belirlenmesini sağlamıştır. Öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında en önemli faktörlerden birisini bireysel farklılıklar oluşturmaktadır (Ak-baba, 1995; Büyükkaragöz, 1997; Saban, 2004; Sünbül, 2007; 1997; Ülgen, 1997; Yılmaz ve Sünbül, 2000).

Bireysel farklılık, insanın değişmez özelliklerinden sadece birisini dikkate alarak, kişinin bir özelliği açısından diğerinden farklı olduğunu vurgulanmaktadır. Örneğin; aynı sınıfa devam eden çocukların yaşları aynıdır, ancak okuma-yazmaya geçişleri veya başarı düzeyleri aynı değildir. Bireylerarası farklılık ise, bir kişinin diğer kişilerden birden fazla değişmez özelliğinin farklı olduğunu belirtir (Özyürek, 2005). Öğretmenler, sınıflarında gerek bireysel farklılıklar, gerekse bireylerarası farklılık durumları ile sürekli karşılaşmaktadırlar.

Bireysel farklılıklar açısından bakıldığında özel eğitim gerektiren çocuklar ilk sıralarda yer almaktadır. Özel eğitim gerektiren bireyler özelliklerine bağlı olarak farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflamalar içinde yer alan gruplardan birisi de zihinsel yetersizliği olan çocuklardır. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar özel eğitim gerektiren bireyler içinde en popüler grup olarak belirtilmektedir (Çağlar, 1981; Doğru, 1998; Eripek, 2003, 2005; Sarı, 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde zihinsel yetersizlik “Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006). Yapılan tanımların hemen hemen tümünde zihinsel

yetersizliği olan çocukların zihinsel yetersizliği ve uyum sorunu üzerine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar kendi içinde homojen olarak algılanmasına rağmen heterojen özellik gösterirler (Eripek, 2005, Cavkaytar ve Diken, 2005; Sarı, 2002). Bu heterojen durum zihinsel yetersizliği olan çocukların bireysel farklılıklarına bağlı olarak sınıflama ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Yapılan sınıflama çocukların eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması ve bu doğrultuda eğitsel düzenleme ve program hazırlamaya önemli katkılar sağlamaktadır.

Başlangıçta yapılan tıbbi tanımlamalara bağlı olarak zihinsel yetersizliği olan çocukların hiçbir şey yapamayacakları yönünde görüş hakim iken eğitsel tanımlamalar sonrasında bu çocukların da başarabilecekleri düşüncesi ortaya çıkmıştır. Zihinsel yetersizliği olan çocukların öğrenme ve uyum sorunlarını ortadan kaldırmak için genellikle günlük yaşam becerileri üzerinde durulmuş, ancak bu çocukların akademik öğrenme alanları ile ilgili de ihtiyaçları bulunduğu ve bu alanda da başarılı olabilecekleri belirlenmiştir (Avcıoğlu, 2005; Çiftçi ve Sucuoğlu, 2004; Doğru, 1999; Gürsel, 1987; 1993; Varol, 1992; Yıkılmış, 1999).

Yapılan yasal düzenlemeler zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin de eğitim-öğretim hizmetlerinden yeterince yararlanma hakkını tanımıştır. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için ayrı eğitim kurumlarında eğitim ve birlikte eğitim şeklinde eğitsel düzenlemeler yapıldığı bilinmektedir. Ayrıca bu bireylerin mümkün olduğu kadar akranları ile birlikte aynı ortamlarda eğitim hizmeti almalarının gerektiği vurgulanmaktadır. Eğitim kurumlarına yerleştirme sırasında da en az sınırlandırılmış ortamların tercih edilmesi gerekmektedir (Burns, 2006; Borich 1996; Lerner, 1997; Walle, 1989; Sucuoğlu ve Kargin, 2006).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği eğitim kurumlarında, öncelikle okulda yürütülmekte olan programlar kullanılmaktadır. Öğrenci programı izlemeye sorunu karşılaştığında programda düzenlemelere gidilmektedir. Eğer öğrenci bu programı izleyemeyecek durumda ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan programlar kullanılmaktadır. Bu programlarla öğrencilerin alması gereken derslerden birisi de matematik dersidir (MEB, 2001, 2002).

Matematik Dersi Programı ve İçeriği

Gerek akranları ile birlikte, gerekse ayrı sınıf veya okullarda eğitim alan zihinsel yetersizliği olan çocukların öğrenim süreleri boyunca karşılaştıkları program alanlarından birisi de matematik programıdır (Gürsel, 1993). Matematik dersi, ilköğretim programlarında çekirdek derslerden birisini oluşturmaktadır (Çakmak, 2000).

Matematik, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan programda, örüntüler ve düzenlerin bilimi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2004). Desenler, geometrik veya sayısal formlarda olabilir. Çocuklar çevrelerine baktıkları zaman bir çok geometrik desen görebilirler (Ölkun ve Toluk, 2003).

Matematik programının konuları arasında, sayılar, dört işlem, ölçü, geometri yer almaktadır (Akpınar, 2004; Baykul, 1997; Ölkun ve Toluk, 2003; Walle, 1989). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında uygulamaya konulan matematik dersi programı içeriğinde sayılar, geometri, ölçme ve veri olmak üzere dört öğrenme alt alanı belirlenmiştir (MEB, 2004). İlköğretime devam eden zihinsel yetersizliği olan çocukların kazanması gereken yeterlik alanlarından birisi de geometridir.

Geometri, matematiğin nokta, doğru, düzlem, düzlemsel şekiller, uzay, uzaysal şekiller ve bunlar arasındaki ilişkilerle geometrik şekillerin uzunluk, açı, alan, hacim gibi ölçülerini konu edinen dalı olarak tanımlanmaktadır. Geometri konusunun bu şekilde tanımlanmış olması, geometrik şekillerin özelliklerini ve bunlar arasındaki ilişkileri, a) Ölçü katmadan inceleyen, b) Ölçerek inceleyen olmak üzere iki şekilde ele alınmasına sebep olmuştur. Birincisine ölçüsel olmayan, ikincisine ise ölçüsel geometri denilmiştir (Baykul, 1997).

Geometri, çeşitli bilim dallarında yaygın olarak kullanılan, temel eğitim matematiği içinde tüm dünyada önemli bir alandır. Geometrinin oluşturduğu bakış açısı sayesinde öğrenciler problemleri analiz edebilir, çözebilir ve matematik ile hayat arasında bağ kurabilir. Bunun yanında geometrik gösterimler soyut kavramların oluşmasında yardımcı olur (Duatpe, 2000). Geometri, matematik dersi içinde geçen diğer konulara göre daha soyut bir özellik taşımaktadır.

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar için hazırlanan eğitim programı içindeki matematik dersinin geometri konusu ile ilgili amaçlar bölümü incelendiğinde, geometri içinde yer alan kavramların tanınması, özelliklerinin bilinmesi ve kavramların ayırt edilmesi yer almaktadır. Orta düzeyde öğrenme yetersizliği olan çocuklar için hazırlanmış matematik programında yer alan geometri konusu ile ilgili geometrik şekillerin çevre ve alan hesaplamaları ile ilgili amaçlar da yer almaktadır (MEB, 2001, 2002). Çocukların geometri konusunda yer alan yeterlikleri gerçekleştirebilmeleri için kavram bilgileri önemlidir. Matematik programı içinde yer alan geometri öğrenme alanındaki kavram bilgilerini edinmek, öğrencilere problem çözme, akıl yürütme, iletişim becerilerini geliştirmede önemli katkılar sağlayacaktır.

Matematiksel Bilginin Yapısı

Matematiğin yapısına uygun bir şekilde öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için de üç amaca yönelik olması gerekmektedir. Bu amaçlar; öğrencilerin matematik ile ilgili kavramları anlamalarına, matematikle ilgili işlemleri

anlamalarına ve kavramlar ve işlemler arasındaki bağları kurmalarına yardımcı olmaktır. Kavramlar bilgisi, matematiksel kavramların kendilerini ve bunlar arasındaki ilişkileri kapsar. Başka bir ifadeyle matematiksel kavramların kendisi birer ilişkidir. Bu ilişkiler başka bir kavramla ilişkilidir (Baykul, 1995; Oklun ve Toluk, 2003; Valle, 1989).

Kavramsal bilgide anlam önemlidir. Bu anlam, çocuğun var olan bilgilerini kullanarak yeni bilgiyi açıklamasıdır. Kavramsal bilgi, işlemsel bilgiye anlam kazandırarak ona destek olur. İşlemsel bilgi ezberlemeyi gerektirirken, kavramsal bilgi anlamayı gerektirmektedir (Oklun ve Toluk, 2003). Ülgen'e (2000) göre kavram öğrenme, diğer öğrenmeler için bir temeldir. Fidan'a göre ise kavramlar, insan düşüncesinin temel taşlarıdır ve kavramların zenginliği öğrenilenlerin anlamlılığı üzerinde büyük bir öneme sahiptir. Kavram öğrenmenin bireyler açısından şu yararları bulunmaktadır:

1. Kavramlar yolu ile insan zihni, çevremizin karmaşıklığını basitleştirir. Örneğin; insanlar dünyada binlerce renkle karşı karşıya gelir, ancak bu renkleri 8-12 kategoride anlamlaştırır.
2. Kavramlar insanlar arasındaki iletişimin gerçekleşmesinde, insanların birbirini anlamasında önemli rol oynar.
3. Kavramların birbiri ile ilişkisinden ilkeler ve kurallar ortaya çıkar. İlkelerin sağlamlığı, doğru yargıda bulunmaya ve problemleri anlayarak çevremize yardımcı olur (Fidan, 1996).

Kavram Öğretme ve Öğrenme

Eğitim bir yönü itibariyle, yaşamımızın uygun biçimde kategorilendirilmesidir. Bu kategorilendirme ise kavram olarak ifade edilmektedir. Bu yönü ile ele alındığında eğitim, kavram oluşturma etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sadece somut yaşantılardan oluşmamaktadır. Bu yaşantıların aralarında sınıflandırılması, organize edilmesi, ayırt edilmesi ve ilişkilerin belirlenerek belli bir forma yerleştirilmesi gerekir. Başka bir ifadeyle yaşantılar kavram olarak adlandırdığımız genel fikirler halinde sınıflandırılarak yönetilir (Alkan, 1998).

Kavram öğrenmenin, kavram oluşturma ve kavram kazanma olarak iki aşaması bulunmaktadır. Kavram oluşturma, kavramın örnekleri benzer ve farklı yanlarını algılayarak, benzerliklerden genelleme yaparak oluşturulur. Bu süreçte birey, objelerle ilgili oluşturduğu şemaya dayalı olarak hatırlama ve objeler arasında ilişki kurma işlemini yapar. Kavram kazanma ise, oluşturulan kavramı uygun kural ve ölçütlerle sınıflara ayırma işlemine işaret eder. Sadece kavram oluşturma kavram öğrenme anlamına gelmez. Kavram oluşturma, kavram kazanmanın ön şartını oluşturur. İkinci aşaması kavram kazanmadır. Kavram oluşturma kavramsal bilgi, kavram kazanma ise işlemsel bilgi ile ilgilidir (Ülgen, 1997; 2000).

Çocuklar kavramları çevreleri ile aktif etkileşimlerinin sonucu olarak keşfederek kazanmaktadırlar. Kavramlarla ilgili çocukların öğrenme deneyimleri kendiliğinden, informal veya yapılandırılmış olarak üç şekilde gerçekleşmektedir. Doğal deneyimler, çocukların günlük etkinlikleri sırasında kendiliğinden başlatılan ve sonlandırılan deneyimlerdir. Bu anlamda yetişkinlerin rolü, çocuklar için ilginç ve zengin bir çevre hazırlamaktır. Informal öğrenme deneyimleri, doğal öğrenme deneyimlerinde olduğu gibi çocuk tarafından başlatılır. Bu deneyimler daha önceden öğretmen tarafından planlanmaz. Ancak deneyim ortaya çıktığında öğretmen öğrencilere rehberlikte bulunur. Yapılandırılmış öğrenme deneyimleri ise, öğretmen veya yetişkinler tarafından önceden planlanmış etkinliklerle gerçekleştirilen deneyimleri kapsamaktadır (Aktaş-Arnas, 2004).

Kavram öğretimi ile ilgili birçok yöntem bulunmaktadır. Ancak kavramın sunumu ile ilgili genel olarak tümevarım ve tümdengelim olmak üzere iki temel yöntemin kullanıldığı belirtilmektedir. Tümdengelim yönteminde öğretmen öğrencilerine kavramı açıklayan sözcüğü, kavramın sözel tanımını, kavram tanımlayıcı ve ayırt edici niteliklerini verirken öğrencilerden kavrama uygun olan ve olmayan örnekler ister. Öğretimde genel olarak a. Öğretmenin tanımı sunması ya da tahtaya yazması, b. Tanımın içindeki belirsiz ve anlaşılmayan terimlerin açıklanması, c. Tanımdaki özelliklerin olumlu ve olumsuz olarak belirlenmesi, d. Öğrencilerin verilen tanımla örnekleri ilişkilendirmesi sırası izlenmektedir. Görünüm itibarıyla öğretmen daha başat olduğu için öğretmen merkezli yaklaşım olarak adlandırılmaktadır. Tümevarım yönteminde ise öğretmen, öğrencilerden kavramı en iyi anlatan örnekten yola çıkarak genelleme yapmalarını istemektedir. Bu yöntemde öğrenciden, kavramı ilgilendiren ve ilgilendirmeyen örnekleri inceleyerek tanımlayıcı ve ayırt edici nitelikleri belirlemeleri istenmektedir. Öğretimde genel olarak, a. Öğrencilere örnekler sunma, b. Öğrencilerin kavramsal özellikleri belirlemesi, c. Öğrencilerin tanımı oluşturması, d. Farklı ve karşıt örnekler sunma, e. Öğrencilerin belirledikleri temel özellikleri üst kavramlarla ilişkilendirmesi, f. Pekiştirici yeni örneklerle öğrenmeyi destekleme sırası izlenmektedir (Beydoğan, 1998; Çepni v.d. 2005; Ülgen, 2000; Şimşek, 2006).

Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı

Matematik eğitiminde en önemli amaçlardan birisi öğrencilerin matematik konularında geçen kavramları doğru olarak öğrenmelerini ve bu kavramları yaşantılarında ihtiyaçlarına bağlı olarak kullanmalarını sağlamaya yöneliktir. NCTM tarafından 1989 ve 2000 yıllarında matematik programları için geliştirilen standartlar, davranışçı program geliştirme uygulamalarından yapılandırıcı programlara geçişin olması gerektiğini göstermiştir. Yapılandırıcı yaklaşım, çocuklara gerçek yaşamla bağlantılı deneyimler edinmelerine vurgu yapmaktadır (Butler, Miller, Lee ve Pierce, 2001). Yapılandırıcılık 1990'lı yıllardan sonra eğitim programlarının desenlenmesi ve öğretim uy-

gulamalarını etkileyen güçlü bir akım haline gelmiştir (Brooks ve Brooks, 1993; Marzano, 2000).

Öğrenme teorileri arasındaki yerini alan yapılandırmacı öğrenme kuramı önceki bilginin yeni bilgi ışığında yeniden yapılandırılması, algılanması gerektiğini vurgulamaktadır (Driver, 1985; Osborn and Freyberg 1985; Saban, 2004; Witrock, 1974). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, önceki bilgi ve deneyimlerle yeni bilgi ve deneyimlerin etkileşimi sonucunda öğrenci tarafından zihinde yeniden yapılandırılır (Yanpar, 2006). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel ögesi öğrencidir (Karadağ ve Korkmaz, 2007). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimlerinde öğrencilerin merkeze alınması, ön bilgilerinin belirlenmesi, özelliklerinin dikkate alınması, öğrencilerin özelliklerine uygun öğretimin desenlenmesi de son derece önemlidir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında ilköğretim okulları matematik dersi öğretim programını değiştirmiş ve 2005 yılında uygulamaya koymuştur. Bu yeni program önceki programlardan oldukça farklılıklar göstermektedir. Önceki programlar tümüyle davranışçı yaklaşım çerçevesinde oluşturulmuş olup, konu içerikleri ve hedef ve davranışlar betimlenmektedir (Baykul ve diğ. 2007). Yeni program geliştirilirken bu yaklaşım terk edilerek yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş, davranış yerine kazanım benimsenmiş ve bilişsel gelişime vurgu yapılmıştır (Ersoy, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenen bireylerin öğrenmeyi bizzat kendi etkileşim ve deneyimleri sonucu oluşturmaları gerektiği üzerinde durmaktadır. Bunun yanında öğrenen bireylerin bilgi ve deneyim sahibi olduklarını, yeni öğrenilecek bilginin var olan bilgi ve becerilerle ilişkilendirilmesi gereği üzerinde durmaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilere somut, anlamlı, zengin yaşantılar sunularak anlam ve sonuca kendilerinin varmasını sağlamak önemlidir.

Bireyselleştirilmiş Öğretim

Her bireyin ilgisi, yeteneği, zeka düzeyi, etkinliklere katılma biçimleri birbirinden farklılıklar göstermektedir. Eğitim süreci içinde bu bireysel farklılıkların dikkate alınması gereği ise uzun yıllar öncesinden vurgulanmıştır. Günümüzde ise bireysel farklılıklar kadar, bireylerin sahip olduğu yetenekler arasındaki farklılıkların da büyük ve önemli olduğu gerçeği kabul edilmektedir. Eğitim sürecinin tüm öğelerinin bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi ve yürütülmesinin eğitim ile ilgili çalışmaları başarılı ve anlamlı kılcığı iddia edilmektedir. Bu durum yetersizliği olan bireyler için eğitim sürecinde bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması gereğini ortaya koymaktadır (Akçamete, 1991; Özyürek, 2005).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel ihtiyaçları ifade eden önemli bir kavramdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programının temel amacı, çocuğun

sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişim özelliklerini belirleyip, bu özelliklere uygun eğitim programı düzenlemektir. Bu yolla tüm yetersizliği olan çocuklar kendi özellik ve ihtiyaçlarına yönelik olarak eğitim-öğretim çalışmalarından yararlanma fırsatı bulacaklardır (Burns, 2006; Akçamete, 1991; 1990; Özyürek, 2005).

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının temel amacı, çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel özelliklerini belirleyip, bu özelliklere uygun eğitim programı ile yetersizliği olan çocukların eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanmalarını sağlamaya yöneliktir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı, yetersizliği olan çocuğun eğitimine nereden başlayıp, sırası ile neyin öğretilmesi ve nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgili bir dizi eğitsel karara yön verir (Fiscus ve Mandell, 1997; Özyürek, 2005).

Bireyselleştirilmiş öğretim materyali, öğrencinin performans düzeyi dikkate alınarak hazırlanan öğretim materyalidir. Bireyselleştirilmiş öğretim materyali, ölçü araçlarının hazırlanması, öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesi, amaçların oluşturulması, öğrencinin performans düzeyine göre öğretim planlarının hazırlanması ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi öğelerinden oluşmaktadır (Akçamete, 1991; Gürsel, 1993; Mastropieri ve Scruggs, 2002; Özyürek, 2005; Varol, 1991).

PROBLEM

Zihinsel yetersizliği olan bireyler için öğrenme-öğretme sürecinin amacı, bu bireylerin bağımsız bir şekilde kendi yaşamlarını idare etmelerini ve yönetmelerini sağlamaya yöneliktir. Bu amacı gerçekleştirmek için bireylerin öğrenmeleri gereken alanlardan birisini de matematik dersi ve içeriği oluşturmaktadır. Çünkü zihinsel yetersizliği olan bireylerin de kendi yaşitları gibi sayıları tanımaları, işlem yapmaları, geometrik cisimleri, şekilleri tanımaları, ayırt etmeleri, sınıflamaları, onlarla ilgili işlem yapmaları gerekmektedir.

Bu araştırma, Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Temel Geometrik Kavramların Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiğini belirlemeye yöneliktir.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Temel Geometrik Kavramların Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Temel Geometrik Kavramların Öğretiminde Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Bireyselleştirilmiş Kare Kavramı Öğretim Materyali, kare kavramı önkoşul becerilerini yerine getiren I. zihinsel yetersizliği olan öğrenciye kare kavramının kazandırılmasında etkili midir?
2. Temel Geometrik Kavramların Öğretiminde Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Bireyselleştirilmiş Kare Kavramı Öğretim Materyali, kare kavramı önkoşul becerilerini yerine getiren II. zihinsel yetersizliği olan öğrenciye kare kavramının kazandırılmasında etkili midir?
3. Temel Geometrik Kavramların Öğretiminde Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Bireyselleştirilmiş Kare Kavramı Öğretim Materyali, kare kavramı önkoşul becerilerini yerine getiren III. zihinsel yetersizliği olan öğrenciye kare kavramının kazandırılmasında etkili midir?

Önem

Bu araştırmada kullanılan öğretim materyalinin normal sınıflarda kaynaştırma eğitimine devam eden zihinsel yetersizliği olan çocukların özellik ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenleme yapılarak uygulanmasına imkan sağlayacağı umulmaktadır.

Gerek genel eğitime devam eden çocukların gerekse zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi için yetişmekte olan öğretmen adaylarının uygulama alanında zenginlik ve açılım sağlayacağı umulmaktadır.

Halen özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ve kaynaştırma eğitiminde görev yapan öğretmenlerin, matematik dersi içinde yer alan geometrik kavramları yapılandırıcı öğretim etkinliklerine göre düzenleyip sunmaları açısından önemlidir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik olarak yürütülen matematik dersi programında yer alan diğer işlem, kavram ve beceri öğretimi alanında yapılandırıcı öğrenme etkinliklerinin etkili olup olmadığını ortaya koyacak araştırmalara ışık tutması açısından önemlidir.

Sayıtlılar

1. Araştırmada kullanılan Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Temel Geometrik Kavramların Öğretiminde Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin kullanıldığı ortamın uygun olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Temel Geometrik Kavramların Öğretiminde Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına

Dayalı Olarak Hazırlanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinde yer alan etkinlikler için belirlenen sürenin yeterli olduğu varsayılmıştır.

2. Öğretim sürecinde kullanılan etkinlik gruplarının her birinin, kavramlarla ilgili öğrenci kazanımları için yeterli olduğu varsayılmıştır.

3. Önkoşul becerileri yerine getiren öğrencilerin farklı yaş ve sınıflarda olmasının, kavramlarla ilgili kazanımlar üzerinde etkili olmayacağı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Orta Düzeyde Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocuklar Eğitim Programı Matematik dersi geometri konusu içinde yer alan kare kavramı ile,

2. Temel geometrik kavramlar önkoşul becerilerini yerine getiren üç öğrenci ile,

3. 2007-2008 öğretim yılı ile sınırlıdır.

Yöntem

Bu çalışmada bağımsız değişkenini oluşturan Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Temel Geometrik Kavramların Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin, bağımlı değişken olan “zihinsel yetersizliği olan çocukların temel geometrik kavramları ayırt etme düzeyleri üzerindeki etkililiğini” belirlemek amacıyla Tek Denekli Araştırma Desenlerinden Deneklerarası Çoklu Yoklama Modeli kullanılmıştır.

Tek denekli araştırma yöntemleri, araştırma örnekleminde yer alan denek sayısının sadece bir olduğu durumlarda kullanılan yarı deneysel bir araştırma yöntemidir. Tek denekli çalışmalarda bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bir denek üzerinde araştırılır. Deneklerin birden fazla olması durumunda ise bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni etkileme düzeyi her bir denekte ayrı ayrı ele alınır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Deneklerarası Çoklu Yoklama Modeli, bir beceri, işlem ya da kavram öğretimi programının etkililiğinin, denekler arasında değerlendirilmesinde kullanılan bir modeldir. Bu model genelleme yapabilme olanağı vermesi yanında, geriye dönüşü olmayan akademik becerilerin öğretiminde de kolaylıkla kullanılabilir. Bu modelde aynı beceri üzerinde yapılan deneysel uygulamanın etkililiğinin genellenebilmesi amacıyla en az üç denek üzerinde sınanması gerekmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Deneklerarası Çoklu Yoklama Modelinin birinci evresi başlama düzeyini, ikinci evresi ise uygulama düzeyini içermektedir. Bu modelde bir denekte bir işlem ya da beceri ile ilgili uygulama evresini başlatmadan önce denekin işlem ya da becerideki performans düzeyini belirlemek amacıyla başlama

düze yi verileri toplanmaktadır. Başlama ve uygulama evrelerinde ise diğ er deneklerdeki de ğ iş iklikleri gözlemek amacıyla yoklama verileri, uygulama sürecindeki de ğ iş iklikleri belirlemek amacıyla uygulama evresi verileri toplanmaktadır. Uygulama evresi sonunda ise uygulanan yöntemin denek üzerindeki etkililiğ inin devam edip etmediğ ini belirlemek amacıyla izleme verileri toplanmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997)..

Öğrencilerin Seçimi

Araşt ırmanın çalışma grubunu oluşt uran öğrencilerin belirlenmesi için iki önkoş ul özellik belirlenmiştir. Bunlardan birinci öğretimi yapılacak geometrik kavramlar için önkoş ul özelliğ i gösteren becerileri yerine getiriyor olması, ikincisi ise öğretimi yapılacak geometrik kavramlarla ilgili yeterlikleri yerine getiremiyor olmasıdır.

Çalış ma yapılacak öğrenciler, yukarıda belirtilen önkoş ullar göz önünde bulundurularak temel geometrik kavramların öğretimi için 2007-2008 öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında bulunan özel eğitim sınıfına devam eden orta düzeyde öğrenme güç lüğ ü çeken çocuklar arasından seç ilmiştir. Konya ili merkez ilçede 31 özel eğitim sınıfı ve bu sınıflara devam eden 240 öğrenci bulunmaktadır.

Çalış ma yapılacak öğrencilerin seçimi için özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerle görüşülerek, matematik dersi programında yer alan temel geometrik kavramları ayırt etmede, özelliklerini belirlemede ve tanımlamada başarıs ız olan öğrencileri belirlemeleri istenmiştir. Öğretmenler tarafından belirlenen öğrencilere Temel Geometrik Kavramlar Önkoş ul Becerileri Ölçü Aracı uygulanmıştır. Uygulama sonucunda önkoş ul becerilere sahip öğrencilere ölçü aracı uygulanmış ve geometrik kavramları ayırt etmede sorunu olan 5 öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen beş öğrenciden üçü ile çalışmalar yürütülmüş, iki öğrenci ise yedek öğrenci olarak kabul edilmiştir.

Araşt ırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araşt ırmada, öğrencilerin belirlenen beceriyi yerine getirme düzeylerine ilişkin başlama düzeyi, öğretim süreci ve izleme verilerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla, öğrencilerin matematik dersinde geçen temel geometrik kavramları ayırt etme düzeyleri ile ilgili başlama düzeyi, öğretim süreci ve izleme verilerinin toplanmasında kullanılmak üzere Kare Kavramı Ölçü Aracı geliştirilmiştir. Ölçü araçlarının kullanımı ile ilgili de birer tane Ölçü Aracı Kullanım Yönergesi hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğretim sürecinde etkinliklerle ilgili davranış larını belirlemek amacıyla gözlem formu ve ailenin yürütülen eğitim ile ilgili görüşlerini ve çocuğ un etkinliklere yönelik davranış larını belirlemek amacıyla aile görüş me formu hazırlanmıştır.

Yapılandırmacı Öğretim Etkinliklerine Dayalı Bireyselleştirilmiş Temel Geometrik Kavramları Öğretim Materyali

Yapılandırmacı Öğretim Etkinliklerine Dayalı Bireyselleştirilmiş Temel Geometrik Kavramları Öğretim Materyali, amaçlar, öğretim sürecinde yapılacak etkinlikleri içeren öğretim planı, ölçü aracı ve ölçü aracı kayıt çizelgesi, etkinlik gözlem formu ve aile anketinden oluşmaktadır.

Yapılandırmacı Öğretim Etkinliklerine Dayalı Bireyselleştirilmiş Temel Geometrik Kavramları Öğretim Materyali içinde yer alan öğretim planı, öğrencinin performans düzeyini, öğretim amacını, öğretim etkinliği ve öğretimin değerlendirilmesini içermektedir.

Öğretim planında yer alan etkinlikler temel geometrik kavramların öğretiminde kullanılacak şekilde sıralanmıştır. Öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi aşamasında izlenecek olan etkinlikler; öğretmenin öğrencilerin dikkatini çekmesi, öğretmenin etkinliği açıklaması, etkinliklerle ilgili araç-gereçleri sunması, öğretmenin etkinliklerle ilgili soru sorması, öğrencinin etkinliği gerçekleştirilmesi, öğrencinin yapmış olduğu etkinliğin sonucu ile ilgili öğretmen tepkilerinden oluşmaktadır. Bu süreçte öğretmen tarafından açıklanan etkinliğin öğrenci tarafından yerine getirilememesi veya yanlış yerine getirilmesi halinde öğrencinin öğretmenin yaptığı örnek etkinliği izlemesi ve sonraki etkinlikleri yardım almaksızın yerine getirmesini gerçekleştiren şekilde düzenlenmiştir. Öğretim sürecinde gerçek nesnelere, yapay nesnelere ve iki boyutlu şekiller kullanılmıştır.

Öğretim Materyalinin Ön Uygulaması

Uygulama sürecine başlamadan önce öğretim materyalindeki eksikleri gidermek, araştırmacının öğrencilerle alışmasını sağlamak amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama aşamasında özel eğitim alanında görev yapan bir öğretmen gözlemci olarak katılmıştır. Bu nedenle ön uygulama öncesinde katılımcı gözlemciye temel geometrik kavramların öğretiminde bireyselleştirilmiş yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin amacı, etkinlikler, etkinliklerin sırası ve ders planları hakkında bilgi verilmiştir. Bunun sonucunda katılımcı gözlemciden uygulama süreci boyunca gözlem yapıp notlar alması istenmiştir. Ön uygulama sonrasında katılımcı gözlemci ile bir görüşme yapıp uygulamaya yönelik görüşleri alınmıştır. Bu toplantıda katılımcı gözlemciden gözlem süresince yapmış olduğu gözlemlerle ilgili tutmuş olduğu kayıtlar da istenmiştir. Katılımcı gözlemcinin tutmuş olduğu kayıtlar ve yapmış olduğu açıklamalar doğrultusunda öğretim materyaline son şekli verilmiştir.

Araştırma Ortamı

Öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesi, öğretim materyalinin uygulanması ve izleme verilerinin toplanması Şeker İlköğretim Okulu yönetimi

tarafından okul içinde tahsis edilen ortamda yürütülmüştür. Daha önce sınıf olarak kullanılan bu ortam şimdi kütüphane olarak kullanılmaktadır. Ortamda, sıralar, kitaplıklar ve yazı tahtası bulunmaktadır. Çalışmalar, iki sıra birleştirilerek her bir öğrenci ile bireysel olarak çalışılarak yürütülmüştür.

Uygulama Güvenirliği

Bu araştırmada uygulamayı yürütecek araştırmacının, öğrenme güçlüğü çeken çocuklara temel geometrik kavramları öğretirken Bireyselleştirilmiş Yapılandırıcı Öğretim Etkinliklerini planlanan biçimde kullanıp kullanmadığını belirlemek üzere uygulama güvenirligi analizleri yapılmıştır.

Uygulama güvenirligi verilerinin toplanmasında kullanılmak üzere Temel Geometrik Kavramların Bireyselleştirilmiş Yapılandırıcı Öğretim Etkinliklerine Dayalı Öğretimi Uygulama Güvenirligi Formu hazırlanmıştır. Uygulama güvenirliginin belirlenmesi amacıyla özel eğitim sınıfında görev yapan bir öğretmenden katılımcı gözlemci yardımı alınmıştır. Katılımcı gözlemciye bu formun kullanımı ve yürütülen program konusunda bilgi verilmiştir. Katılımcı gözlemci uygulama süresince araştırmacının yapması gereken ve yapması gerekip de yapmadığı davranışları kayıt etmiştir.

Uygulama güvenirliginin belirlenmesinde, **Uygulama güvenirligi=Doğru tepki sayısı/Toplam tepki sayısıX100** formülü kullanılmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Uygulama sonunda, uygulama güvenirligi %100 olarak bulunmuştur.

Puanlama Güvenirligi

Araştırma süresinde öğrencilerin vermiş olduğu tepkilerin güvenirligi ile ilgili özel eğitim sınıfında görev yapan, özel eğitim mezunu bir öğretmenden yardım alınmıştır. Gözlemci kişiye Yapılandırıcı Öğretim Etkinlikleri Temel Geometrik Kavramları Ayırt Etme Ölçü Aracı, ölçü aracı uygulama yönergesi ve kayıt işlemleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmacı ile gözlemci eş zamanlı olarak verilerin toplanması ile ilgili kayıt tutmuştur. Gözlemci aynı ortamda öğrencinin etkilenmeyeceği şekilde oturmuştur. Gözlemciler arası güvenirlik= iki gözlemci arasındaki görüş birliği+görüş ayrılığı ve görüş birliği toplamına bölümüX100 formülü ile bulunmuştur (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Araştırmada gözlemciler arası güvenirlilik % 95 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümü

Tek Desenli Araştırma Deseninin kullanıldığı araştırmalarda elde edilen verilerin analizi grafik üzerinde verilerek yorumlanmaktadır. Deneklerarası Çoklu Yoklama modelinde başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen eğriler kendilerinden önceki eğrilerle karşılaştırılarak uygulama-

da kullanılan yöntemin etkili olup olmadığına yönelik bilgi verirler (Kırcaalli-İftar ve Tekin, 1997).

Bu araştırmanın amaçlarında yer alan soruların cevaplandırılabilmesi ve tek denekli araştırma yöntemlerinin bir gereği olarak grafiklerden yararlanma yoluna gidilmiştir. Araştırmada öğretim öncesi öğrencilerin performans düzeylerinin belirlenmesi için başlama, uygulamanın etki düzeyini belirlemek için öğretim süreci, uygulamanın etkisinin devam edip etmediğinin belirlenmesi için izleme evrelerine yer verilmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen veriler çizgi grafik üzerinden analiz edilmiştir. Çünkü çizgi grafikler süreç boyunca izlenen değişimi ifade etmede en sık kullanılan grafik türüdür. Bu grafik üzerine öğrencilerin başlama, öğretim süreci ve izleme süreci verileri işlenmiştir. Başlama düzeyi eğrisi ile öğretim süreci eğrisi arasındaki dikey uzaklık ne kadar fazla ise kullanılan yöntem o denli etkilidir. İki eğri arasındaki uzaklık ne kadar az ya da birbiri ile aynı doğrultuda ise kullanılan yöntem etkisiz olarak kabul edilir (Tanvey ve Gast, 1984 Akt. Yıkılmış, 1999).

Aileler ile yapılan görüşme sonucu elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde görüşme yapılan bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilir. Bu tür analizde amaç, bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde sunmaktır. Bu tür analiz sonucunda betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkisi irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılabilir. Ayrıca ileriye dönük tahminlerde de bulunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

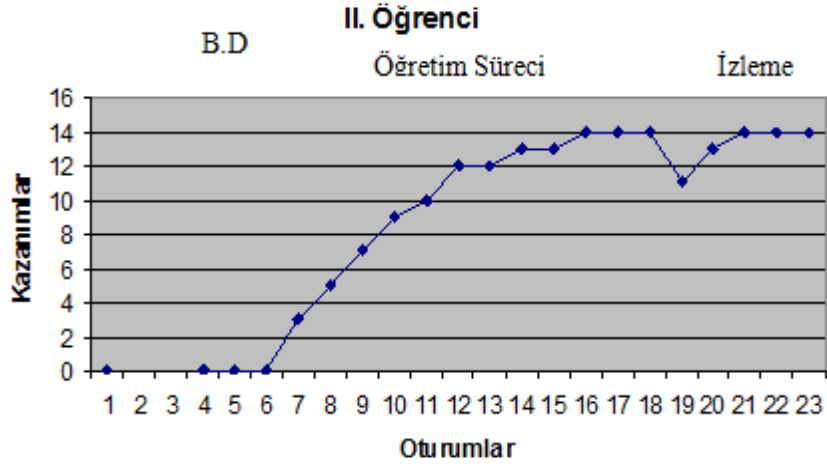
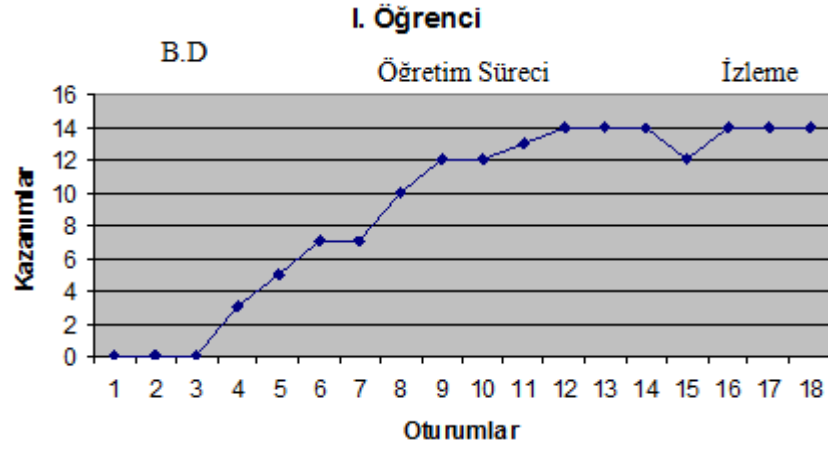
Bulgular

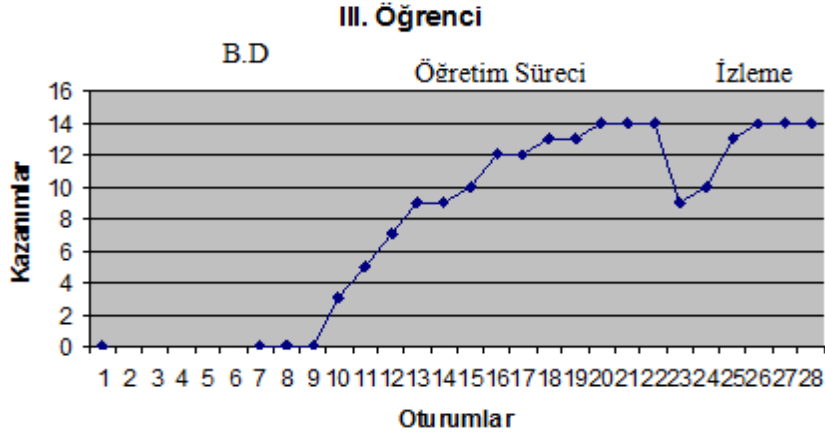
Bu bölümde, Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Temel Geometrik Kavramlardan Kare Kavramının Öğretiminde Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin etkililiği ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Kare Kavramı Öğretimi ile İlgili Bulgular

Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Temel Geometrik Kavramlardan Kare Kavramının Öğretiminde Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin etkililiği ile ilgili bulgular grafik 1’de gösterilmiştir. Grafik 1’de I., II. ve III. öğrencinin başlama, öğretim süreci ve izleme aşamalarına yer verilmiştir.

Grafik 1: I. II. ve III. öğrencinin başlama düzeyi, öğretim süreci ve izleme süreçlerinde kare kavramı ile ilgili kazanımları yerine getirme düzeyleri





Birinci Öğrenci ile İlgili Bulgular

Grafik 1 incelendiğinde birinci öğrencinin başlama düzeyinde ölçü aracıyla yer alan kazanımlardan hiçbirini beklenen yeterlikte gösteremediği görülmektedir. Yapılandırmacı öğretim etkinliklerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretim materyali ile yürütülen öğretim sürecine bakıldığında ise 15. oturum sonunda öğrencinin kendinden beklenen 14 kazanımın tamamını (%100) kazandığı ve kararlık gösterdiği gözlenmektedir.

Birinci öğrencinin öğretim süreci sonunda ulaştığı nokta öğretime başlama düzeyinden daha yukarıda bulunmaktadır. Bu durumda öğrencinin başlama düzeyi ile öğretim süreci sonundaki bulunduğu nokta arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Öğrencinin öğretim süreci boyunca kazanımlarda ilerleme gerçekleştirdiği gözlenmektedir. Bununla birlikte kare kavramı ölçü aracı ile elde edilen izleme verileri öğretim süreci sonunda elde edilen verilerle tutarlılık göstermektedir.

Bu sonuca göre yapılandırmacı öğretim etkinliklerine dayalı olarak hazırlanan bireyselleştirilmiş kare kavramı öğretim materyalinin birinci öğrencinin kare kavramı ile ilgili kazanımları elde etmesinde etkili olduğu söylenebilir.

İkinci Öğrenci ile İlgili Bulgular

Grafik 1 incelendiğinde ikinci öğrencinin başlama düzeyinde ölçü aracıyla yer alan kazanımlardan hiçbirini beklenen yeterlikte gösteremediği görülmektedir. Yapılandırmacı öğretim etkinliklerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretim materyali ile yürütülen öğretim sürecine bakıldığında ise 18. oturum sonunda öğrencinin kendinden beklenen 14 kazanımın tamamını (%100) kazandığı ve kararlık gösterdiği gözlenmektedir.

İkinci öğrencinin öğretim süreci sonunda ulaştığı nokta öğretime başlama düzeyinden daha yukarıda bulunmaktadır. Bu durumda öğrencinin başlama

düzeyi ile öğretim süreci sonundaki bulunduğu nokta arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Öğrencinin öğretim süreci boyunca kazanımlarda ilerleme gerçekleştirdiği gözlenmektedir. Bununla birlikte kare kavramı ölçü aracı ile elde edilen izleme verileri öğretim süreci sonunda elde edilen verilerle tutarlılık göstermektedir.

Bu sonuca göre yapılandırmacı öğretim etkinliklerine dayalı olarak hazırlanan bireyselleştirilmiş kare kavramı öğretim materyalinin ikinci öğrencinin kare kavramı ile ilgili kazanımları elde etmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Üçüncü Öğrenci ile İlgili Bulgular

Grafik 1 incelendiğinde üçüncü öğrencinin başlama düzeyinde ölçü aracıyla yer alan kazanımlardan hiçbirini beklenen yeterlikte gösteremediği görülmektedir. Yapılandırmacı öğretim etkinliklerine dayalı bireyselleştirilmiş öğretim materyali ile yürütülen öğretim sürecine bakıldığında ise 22. oturum sonunda öğrencinin kendinden beklenen 14 kazanımın tamamını (%100) kazandığı ve kararlılık gösterdiği gözlenmektedir.

Üçüncü öğrencinin öğretim süreci sonunda ulaştığı nokta öğretime başlama düzeyinden daha yukarıda bulunmaktadır. Bu durumda öğrencinin başlama düzeyi ile öğretim süreci sonundaki bulunduğu nokta arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Öğrencinin öğretim süreci boyunca kazanımlarda ilerleme gerçekleştirdiği gözlenmektedir. Bununla birlikte kare kavramı ölçü aracı ile elde edilen izleme verileri öğretim süreci sonunda elde edilen verilerle tutarlılık göstermektedir.

Bu sonuca göre yapılandırmacı öğretim etkinliklerine dayalı olarak hazırlanan bireyselleştirilmiş kare kavramı öğretim materyalinin üçüncü öğrencinin kare kavramı ile ilgili kazanımları elde etmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Grafik 1 incelendiğinde yapılandırmacı öğretime dayalı olarak hazırlanan bireyselleştirilmiş kare kavramı öğretim materyali kullanılarak yürütülen öğretim sonunda üç öğrenci için elde edilen verilerin başlangıç düzeylerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın eğrilerde görüldüğü gibi yukarıya doğru, yani olumlu yönde olduğu görülmektedir. Bu durumda yapılandırmacı öğretime dayalı olarak hazırlanan bireyselleştirilmiş kare kavramı öğretim materyalinin üç öğrencinin de kare kavramı ile ilgili kazanımları elde etmeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Gözlem Formu ile Elde Edilen Bulgular

Öğretim süreci boyunca öğrencilerin etkinliklere katılımlarını, etkinlikleri izlemelerini, etkinlikleri tamamlamalarını, etkinliklerle ilgili ilgililerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış olan gözlem formu kullanılmıştır. Kullanılan gözlem formu sonucunda öğrencilerin üçünün de, etkinliklerin tümüne katıldıkları, etkinlikleri tamamladıkları, etkinlikleri ilgi ile izledikleri, dik-

katlerini etkinlikler üzerine topladıkları, uygulayıcı tarafından yapılan örnek etkinlikleri izledikleri, etkinliklerle ilgili sorular sordukları gözlenmiştir.

Öğretimi yapılan geometrik şekillerle ilgili öğrencilerin günlük hayatta sık karşılaştıkları araçlar, oyuncaklar, şekiller kullanıldığı için öğretim sırasında öğrencilerden kavramlarla ilgili örnekler gelmiştir. Örneğin bir öğrenci evlerinde üçgen şeklinde bayrak olduğunu, bir öğrenci halı desenlerinin, sehpalasının üçgen şeklinde olduğunu belirtmiştir.

Etkinlikler sırasında zaman zaman öğrencilerden kendi istedikleri etkinlikleri yapma yönünde istekler gelmiştir. Öğrencilerden gelen bu istekler öğretim için kullanılan zamanı çok fazla etkilemeyecek şekilde karşılanmıştır. Öğrencilerden gelen bu istekler yerine getirilirken üzerinde çalışılan konu ile ilgili sorular yöneltilecek dikkatleri etkinlikler üzerine çekilmiştir. Örneğin; Öğrencilerden birisinin geometrik şekillerle şekil oluşturma yönünde isteği olmuştur. Bu isteği yerine getirilirken kullandığı şeklin adı, yaptığı şeklin adı sorularak üzerinde çalışılan etkinliklere ilgisi çekilmiştir. Öğrencilerden birisi araba resmi yapmayı çok sevdiği için araba yapmasına izin verilmiştir. Ancak yaptığı arabanın üzerindeki dikdörtgen gösterilerek adı ve özellikleri sorulmuş ve etkinliğe yönlendirilmiştir.

Aile Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Ailelerin çocukları ile yürütülen öğretim sürecine dönük görüşlerini belirlemek üzere bir görüşme formu düzenlenmiştir. Görüşme, öğretim süreci sonunda ailelerle birebir görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, ailelerin yürütülen kavram öğretim sürecinden memnun olduklarını, çocukları için uygun ve gerekli olduğunu, çocuklarının okulda öğrendiklerini evde kullanmaya başladıklarını, kavram öğretimi olduğu gün çocuklarının okula istekle geldiğini, öğrendiği kavram ile ilgili evdeki eşyaları isimlendirdiklerini, örnekler verdiklerini, benzer öğretim hizmetlerinin devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Ailelerden birisi çocuğunun bu çalışma ile okula daha istekle geldiğini, dikkat problemi olduğunu, ancak bu öğretim süreci ile azaldığını, yolda giderken karşılaştığı araçları isimlendirdiklerini belirtmiştir. Ayrıca okulda yürütülen matematik dersinde diğer öğrencilerin öğrendiği konuları da öğrenmeye başlamalarından dolayı memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Aileler, bu tür uygulamaların devam etmesinin, başka ders ve konularda da benzer çalışmaların yapılmasının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Yürütülen etkinlikler ve benzeri uygulamaların çocuklarının başarılarını, arkadaşları ile etkileşimlerini arttırabileceğini düşünmektedirler.

Yapılan görüşmede birinci soru ile ilgili I. öğrencinin ailesi, “Başlangıçta biraz tereddüt ettim, sonradan diğer öğrencilerin yaptığı çalışmalara benzer çalışmalar yaptıkları için gerekli olduğunu düşünüyorum. Öğretilen şeylerin çocuğumun öğreneceğini düşünmüştüm”. II. öğrencinin ailesi, “Öğretilen

bilgiler çocuğum için hem gerekli hem de uygun. İkinci sınıfa giden kardeşi de benzer çalışmaları yapıyor. Birlikte çalıştıkları için mutlu oluyorum”.

Etkinlikler tamamlandıktan sonra öğrencilere “Etkinlikler konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplar, etkinlikleri çok sevdiğini, etkinlik olduğu günlerde okula seyerek geldiklerini, etkinliklerin devam etmesini istedikleri, etkinlikler sırasında üçgen, kare, dikdörtgen ve dairenin özelliklerini öğrendiklerini, etkinlikte kullanılan araçlarla farklı şekiller oluşturabildikleri şeklinde olduğu gözlenmiştir. Ayrıca görüşme sırasında bir öğrenci “ikinci sınıfa devam eden kardeşimin gördüğü konuları biz niçin şimdi görüyoruz” şeklinde bir soru sormuştur.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Temel Geometrik Kavramların Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği araştırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan bireyselleştirilmiş kare kavramı öğretim etkinliklerinin, orta düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip üç öğrencinin temel geometrik kavramları öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Bu bulgulara göre Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Temel Geometrik Kavramların Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Dayalı Olarak Hazırlanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin etkili olduğu söylenebilir.

Zihinsel yetersizliği olan çocuklara dönük olarak yapılan araştırmalar genellikle doğrudan öğretim yaklaşımında kullanılan farklı teknik ve uygulamaların etkililiğini belirlemeye yöneliktir. Dezavantajlı çocukların eğitiminde kullanılan yöntemlerin etkililiği ile ilgili yapılan bir proje çalışması sonucunda temel beceriler, bilişsel-kavramsal ve duyuşsal alanlarda tek etkili olan yöntemin doğrudan öğretim yöntemi olduğu belirtilmiştir (Tuncer, Altunay, 2004). Reid ve Vale (2007), yapılandırmacı yaklaşımın sadece yetenekli öğrencilerde uygulanabileceği, engelli öğrencilerde uygulanamayacağı ile ilgili yanlış bir kanaatin olduğunu, ancak yapılandırmacı uygulamaların engelli bireylere dönük olarak da kullanılabilceğini belirtmektedir. Çifci ve Sucuoğlu (2003) tarafından yapılan çalışmada bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, zihinsel engelli öğrencilerin özür dileme, alay edilme ile başa çıkma ve uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerilerini kazanmalarında ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının zihinsel engelli çocukların bu becerileri öğrenmeleri ve genellemeleri üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Ayrıca sosyal beceri programlarının öğrencinin aktif katılımını gerektirdiği ve aktif katılı-

mın öğrencilerin öğrenmesini ve genelleme yapmasını kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu zihinsel yetersizliği olan çocukların öğretimi üzerinde farklı yaklaşımların da etkili olabileceğini göstermiştir.

Scruggs ve Mastropieri (1992) tarafından yapılan orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar için etkili kaynaştırma stratejileri konulu çalışmalarında yapılandırmacı yaklaşımın zihinsel yetersizliği olan çocukların öğrenmesi üzerine etkililiği ile ilgili hemen hemen hiçbir deneysel çalışmanın bulunmadığını belirtmiştir. Parmar ve Cawley (1997), öğrenme yetersizliği olan çocuklara matematik öğretmeni yetiştirme adlı çalışmalarında, matematik öğrenme-öğretme süreci ile ilgili yaklaşımların davranışçı yaklaşım, Bruner'in keşfederek öğrenme yaklaşımı ve yapılandırmacı yaklaşım olmak üzere üç grupta ele alınabileceği belirtilmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde her üç yaklaşımı kullanabilecek düzeyde yetiştirilmesi ve öğretmenlerin, çocukların özelliklerine, konunun özelliklerine, sahip olunan donanım gibi faktörleri göz önünde bulundurarak hangi yaklaşımı kullanması gerektiğine kendisinin karar vermesi gerektiği belirtilmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkililiği ile ilgili genel eğitim sınıflarına devam eden çocuklarla ilgili bir çok araştırma yapılmış ve yapılandırmacı yaklaşımın olumlu etkide bulunduğu belirlenmiştir. Ancak yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamaların zihinsel yetersizliği olan çocukların başarıları üzerinde etkililiği ile ilgili yeterince araştırma bulunmamaktadır. Bu alanda yeterli araştırmanın bulunmaması, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamaların zihinsel yetersizliği olan çocukların öğrenmesi üzerinde etkili olmadığı anlamına geldiği söylenemez.

Özerbaş (2007) tarafından ilköğretim okulu 7. sınıf öğrencileri ile matematik dersinde yürütülen araştırma sonunda elde edilen bulgular, yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı kontrol grubunda yer öğrencilerden daha başarılı olduklarını göstermiştir. Ayrıca uygulanan öğretim süreci sonunda deney grubundaki öğrencilerde kalıcılığın daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hançer (2007) tarafından yapılan çalışma sonunda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğretimin, öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarını gidermede geleneksel öğretim yaklaşımına göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Çelebi (2006), yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumları üzerine etkisi ile ilgili yaptığı çalışmada yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı ve tutumlarının olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Erdem (2001), tarafından yapılan çalışmada ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrencilerin bilgiyi temelden kurdukları, etkin kazandıkları, öğrenmenin gerçek yaşamla gerçekleştiği, öğretmenlerin öğrencilerle birlikte öğrenen grubunda yer aldığı, etkili materyal

kullanımına olanak verdiği, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin sonuçtan sürece yönelik olduğu belirlenmiştir. Tezci (2002), tarafından yapılan çalışmada oluşturmacı öğretim tasarımının beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların analizinden deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test son test sonuçlarına son test lehine sonuçların elde edildiği, gruplar arasında yapılar karşılaştırma da deney grubu öğrenciler lehine sonuçlar çıktığı gözlenmiştir. Hikaye yazma, karşılaştırma görevine dönük yazma, çıkarsama görevine yönelik yazma, özet yazma ve demokrasi konusunda ikna edici yazma performansında da deney grubunda yer alan öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Önen (2005) yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun olarak hazırlanan dersler yardımı ile öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarının giderilip giderilemeyeceği ve konu ile ilgili genel düşüncelerinin değiştirilip değiştirilemeyeceği araştırılmış ve elde edilen bulgular öğrencilerdeki kavram yanlışlarını gidermede yapılandırmacı yaklaşımın genelde etkili olduğu gözlenmiştir. Erfidan (2005) tarafından yapılan çalışma sonucunda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının geleneksel öğretim yaklaşımına göre öğrencilerin fen başarıları ve tutumları üzerinde olumlu etkide bulunduğu belirlenmiştir. Çepni ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırma sonucunda bütünleştirici öğrenme yaklaşımına uygun öğrenme ortamlarında öğretmenden çok öğrencilerin aktif olduğu, kritik düşünme, problem çözme, tartışma ve grup çalışması yönteminin ve bununla birlikte öğrencilerin kendi arkadaşları ile kurdukları sosyal etkileşimin sosyal etkileşimin etkin öğrenme açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda belirtilen araştırmalar yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamaların genel eğitime devam eden öğrencilerin başarıları, derse karşı olan tutumları, derslerde geçen kavram yanlışlarını gidermede olumlu etkide bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca alanda yapılan araştırmalar sonucunda yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin bizzat etkinliğe katılımını gerektirmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda içerik öğrenci etkinliği şeklinde düzenlenmesi ve sınıfta uygulanması gerekmektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocukların bulunduğu sınıflarda, öğrencilerin öğrenme materyali ile etkileşime girmesini sağlayıcı etkinliklerin düzenlenmesinin ve uygulanmasının, bu öğrencilerin öğrenmesi açısından katkıda bulunacağı söylenebilir.

Öneriler

Bu sonuç ile ilgili öneriler aşağıda belirtilmiştir;

1. Zihinsel yetersizliği olan çocukların bir kısmı ilköğretim okullarında açılan özel eğitim sınıflarında öğrenimlerine devam etmektedirler. Araştırmada kullanılan öğretim materyali bu sınıflarda görev yapan öğretmenler tarafından kullanılabilir,

2. Zihinsel yetersizliği olan çocukların bir kısmı genel eğitim sınıflarında yaşlıları ile birlikte aynı sınıfta kaynaştırma eğitimi hizmeti almaktadırlar. Genel eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencisi olan öğretmenler araştırmada kullanılan öğretim materyalini kullanabilirler,
3. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar için ayrıca hazırlanmış kitap ya da öğretim materyali yeterince bulunmamaktadır. Sınıfında zihinsel yetersizliği olan öğrenci bulunan öğretmenler araştırmada kullanılan öğretim materyalini inceleyerek yeni öğretim materyalleri hazırlayabilirler,
4. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar için halen Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2001 ve 2002 yıllarında hazırlanan programlar kullanılmaktadır. Ancak ilköğretim okullarında 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan programlar kullanılmaktadır. Bu durum kaynaştırma eğitimi veren veya özel eğitim sınıflarında öğretim hizmeti veren öğretmenlerde çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu nedenle 1990'lı yıllardan itibaren program geliştirme alanında sıkça kullanılmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı program geliştirme çalışmaları zihinsel yetersizliği olan çocuklar için de yürütülerek programlar arasında birliktelik sağlanabilir,
5. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı çeşitli yöntem ve tekniklerin zihinsel yetersizliği olan çocukların farklı derslerdeki akademik başarıları üzerindeki etkililikleri araştırılabilir,
6. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamaların zihinsel yetersizliği olan çocukların matematik dersinin farklı konuları ile ilgili akademik başarıları üzerindeki etkililikleri araştırılabilir,
7. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan öğretmen rehber materyallerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkililikleri araştırılabilir,
8. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilecek değerlendirme araçlarının zihinsel yetersizliği olan çocukların başarılarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi üzerine etkililikleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (1995). Psikolojik Danışma ve Sınıf Ortamlarında Öğrenme Psikolojisi, *Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları*
- Akçamete, G. (1991). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, İşitme Engelliler ve Okuma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 151-160.
- Akpınar, E., Ergin, O., (2005), Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü, *İlköğretim Online*, 4 (2), 55-64.
- Aktaş-Arnas, Y. (2004), Okulöncesi Dönemde Matematik Eğitimi, *Adana: Nobel Kitapevi*.
- Alkan, C. (1998). Eğitim Teknolojisi, *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Arslan, A. ve Yanpar, T. (2006). Oluşturmacı (Constructivist) Yaklaşım Dayalı İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersindeki Etkileri, *Ankara: Eğitim Araştırmaları, Anı Yayıncılık*, 6 (24), 22-32.
- Avcıoğlu, H. (2005). Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi, *Ankara: Kök Yayıncılık*.
- Balkan, F. (2003). Fen Öğretiminde Oluşturmacı Yaklaşım Uygulamasının Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisinin Belirlenmesi, *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yüksek Lisans Tezi.
- Baykul, Y. (1997). İlkokullarda Matematik Öğretimi, *Ankara: Elit Yayıncılık*.
- Baykul, Y. ve Aşkar, P. (1987). Özel Öğretim Yöntemleri-Matematik Öğretimi, *Eğitim Ön Lisans Programı*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Beydoğan, H. Ö. (1998). Çocuklarda Kavram Öğrenme ve Kavram Öğretme, *Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları*.
- Borich, Gary, D. (1996). Effective Teaching Methods, 3. Ed., *Prentice Hall, Inc., A Simon and Schuster Company Englewood Cliffs, New Jersey*.
- Brooks, J., G. ve Brooks, M., G. (1993). In Search Understanding: The Case for Constructivist Classrooms, *Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall*.
- Burns, E. (2006). IEP-2005 Writing and Implementing Individualized Education Programs, *Charles C Thomas Publisher Ltd*.
- Buttler, F. M., Miller, S. P., Lee, K. ve Pierce, T. (2001). Teaching Mathematics to Student With Mild-to-Moderate Mental Retardation, *A Review of the Literature, Mental Retardation*, 39 (1), 20-31.
- Büyükkaragöz, S. (1997). Program Geliştirme.

- Cavkaytar, A. ve Diken, İbrahim H. (2005). *Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çağlar, D. (1981). *Geri Zekâlılar, Özel Eğitime Giriş*, Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Çakmak, M. (2000). İlköğretimde Matematik Öğretimi ve Aktif Öğrenme Teknikleri, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 119-131.
- Çelebi, C. (2006). Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi Ve Tutumları Üzerine Etkisi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yüksek Lisans Tezi.
- Çepni, S., Ayas, A., Akdeniz, A., Özmen, H., Yiğit, N. ve Ayvacı, H., Ş. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2004). Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi, *Ankara: Kök Yayıncılık*.
- Demirel, Ö. (1998). *Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme*, Ankara: Kardeş Matbaası.
- Doğru, S. S. Y. (1998). Öğretilbilir Zihin Engelli Çocuklar Okulu Programının Özbakım I ve II Sınıf Amaçlarına Göre Değerlendirilmesi, *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 9-11 Eylül 1998, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Doğru, S. S. Y. (1999). Zihin Engelli Çocukların Duygusal Yüz İfadelerini Tanıma, Durumlarının Değerlendirilmesi, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Doktora Tezi.
- Driver, R., (1985), *The Pupil as Scientist? Milton Keynes, Opinion University Pres.*
- Duatepe, A. (2000). Van Hiele Geometrik Düşünme Seviyeleri Üzerine Niteliksel bir Araştırma, *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Erdem, E. (2001). Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşım, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yüksek Lisans Tezi.
- Eripek, S. (2003). Zeka Geriliği Olan Çocuklar, *Özel gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Ayşegül ataman (Ed.), Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Eripek, S. (2005). Zeka Geriliği, *Ankara: Kök Yayınları*
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim Matematik öğretim Programlarındaki Yenilikler I: Amaç, İçerik ve Kazanımlar, *İlköğretim Online*, 5(1), 30-44.
- Fidan, N. (1996). Okulda Öğrenme ve Öğretme, *Ankara: Alkım Yayınları*.

- Fiscuss, E. D. ve Mandell, C. J. (1997). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi, *Çev: Hatice Günayer Şenel, Elif Tekin, (Çeviri Ed.), Gönül Akçamete, Özkan Matbaacılık.*
- Gürsel, O. (1987). Eskişehir İlkokulları Alt Özel Sınıf Öğrencilerinin Ritmik Sayma, Doğal Sayılar Toplama Ve Çıkarma İşlemlerindeki Amaçları Gerçekleştirme Düzeyleri, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.*
- GÜRSEL, O. (1993). Zihin Engelli Çocukların, Doğal Sayıları, Gerçek Nesne Kullanarak Eşleme, Resimleri İşaret Ederek Gösterme, Rakamlar Gösterildiğinde Söyleme Becerilerinin Gerçekleştirilmesinde, Bireyselleştirilmiş öğretim Materyalinin Basamaklandırılmış Yöntemle Sunulmasının Etkililiği, *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.*
- Hacısalıhoğlu, M. Mirasyedioğlu, Ş. ve Akpınar, A. (2004). Matematik Öğretimi, İşbirliğine Dayalı Yapılandırıcı Öğrenme ve Öğretme, *Ankara: Asil Yayın Dağıtım.*
- Hançer, A. H. (2007). Fen Eğitiminde Yapılandırıcı Yaklaşım Dayalı Bilgisayar Destekli Öğrenmenin Kavram Yanılgıları Üzerine Etkisi, *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (1), 69-81.
- Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (2007). Yapılandırıcı Öğrenmeye Genel Bakış, *Kuramdan Uygulamaya Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı, (Ed.) Karadağ ve Korkmaz, Ankara: Kök Yayıncılık.*
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). Tek Desenli Araştırma Yöntemleri, *Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.*
- Lerner, J. (1998). Learning Disabilities, 7. Ed. *Houghton Mifflin Company, Boston, New York.*
- M.E.B. (2001). İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı, *Ankara: Milli Eğitim Basımevi.*
- M.E.B. (2002). Eğitim ve Uygulama Okulu Eğitim Programı, *Ankara: Milli Eğitim Basımevi.*
- M.E.B. (2004). İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı, *Ankara: Devlet Kitapları Basımevi Müdürlüğü.*
- Marzano, R., J. (2000). 20th Century Advance in Instruction: (Ed.) R., S., *Brandt Educationin a New Era*, 67-96.
- Mastropieri, M. A. ve Scruggs, E. (2002). Effective Instruction For Special Education, *Pro-Ed. International Publisher.*
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi, *Ankara: Anı Yayıncılık.*
- Osborn R., ve Freyberg, P. (1985) Learning in Science: The Implications of Children's Science, *Auckland, : Heinemann.*

- Önen, F. (2005). İlköğretimde Basınç Konusunda Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanılgılarının Yapılandırmacı Yaklaşım ile Giderilmesi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Yüksek Lisans Tezi.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (4), 609-635.
- Özyürek., M. (2005). Bireysel Farklılıkları İnceleme Yaklaşımları, *Ankara: Kök Yayıncılık*.
- Parmar, R. S. ve Cawley, J. F. (1997) Preparing Teachers to Teach Mathematics to Students with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities* 30, 188-197.
- Reid, D. K. Ve Vale, J. W. (2007). Engelliler Araştırmaları alanından Ortaya Çıkan Oluşturmacı Bir Perspektif, *Çev. Mustafa Nursoy, Çeviri Editörü: Soner Durmuş, Constructivism-Oluşturmacılık*, Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2004). Öğretme Öğrenme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar, *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- Sarı, H. (2002). Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleri ile İlgili Öneriler, *Ankara: Pegema Yayınları*.
- Sucuoğlu, B. ve Kargin, T., (2006), Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler, *İstanbul: Morpa Yayınları*.
- Sulak, H., Doğan, M., Doğan, A., Yazıcı, E., Sulak, S. ve Peker, B. (2007). İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretmen Kılavuzu, *Yaşar Baykul (Ed.)*, *Ankara: Pegema Yayıncılık*.
- Sünbül, A., M. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri, *Konya: Çizgi Yayınları*.
- Şengül, N. (2006). Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğretim Yöntemlerinin Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarı Ve Tutumları Üzerine Etkisi, *Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü*, Yüksek Lisans Tezi.
- Şimşek, A. (2006). Kavram Öğretimi, *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*, Ed. *Ali Şimşek*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezci, E. (2002). Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına Ve Başarılarına Etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Doktora Tezi.
- Tuncer, T. ve Altunay, B. (2004) Doğrudan Öğretim Modelinde Kavram Öğretimi, *Ankara, Kök Yayıncılık*.
- Ülgen, G. (1997). Eğitim Psikolojisi, *Ankara: Alkım Yayınları*.
- Ülgen, G. (2000). Kavram Geliştirme, *Ankara: Pegema Yayıncılık*.
- Van De Walle, J. A. (1989). Elementary School Mathematics, *Virginia Commonwealth Universtiy*.

- Varış, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme, *Ankara: Alkım Yayınları*
- Varol, N. (1991). Zihin Engelli ocuklara Kırmızı, Sarı, Büyük, Daire, gen, Uzun, Bir Tane, İki Tane Ve Kalın Kavramlarını Kazandırmada Açık Anlatım Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Kavram ğretim Materyalinin Etkililiği, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Doktora Tezi.
- Vuran, S. (2001). Özürlüler ile İlgili Son Yıllarda Yapılan Yasal Düzenlemelerin Eğitim Hizmetleri açısından Değerlendirilmesi, *10. Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, Hatay.
- Witrock, M. C. (1974). Learning as a Generative Process, *Educational Psychology*, 11, 87-95.
- Yıkmiş, A. (1999). Zihin Engelli ocuklara Temel Toplama Ve ıkarma İşlemlerinin, Kazandırılmasında Etkileşim nitesi İle Sunulan Bireyselleştirilmiş ğretim Materyalinin Etkililiği, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Doktora Tezi.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, *Ankara:Seçkin Yayıncılık*, 6. Baskı.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2000) ğretimde Planlama ve Değerlendirme, *Konya:Mikro Yayınları*.

EK-1: YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ İLE TEMEL GEOMETRİK KAVRAMLAR ÖĞRETİMİ ÖNKOŞUL BECERİLERİ ÖLÇÜ ARACI

Öğrencinin Kimlik Bilgileri:

Adı Soyadı:

Okulu:

Cinsiyeti:

Sınıfı:

Yaşı:

Görüşme

Tarihi:

Sorular

1. Önündeki resimlere bak. Sana gösterdiğim karttaki resmin aynısı göster?

A)Üzerinde araba, çiçek ve çocuk olan resim (gösterilen resim araba)

B)Üzerinde kuş, inek, çocuk olan resim (gösterilen resim çocuk)

C)Üzerinde ev, tren, otobüs olan resim (gösterilen resim tren)

D)Üzerinde at, inek, koyun olan resim (gösterilen resim at)

2. Önündeki nesnelere bak. Birer birer say?

A)İçinde 5 tane boncuk olan tabak

B)İçinde 5 tane fasulye olan tabak

C)İçinde 5 tane nohut olan tabak

D)İçinde 5 tane çubuk olan tabak

3. Önündeki kağıda bak. Üzerini çiz?

A)Önünde yatay 10 tane nokta olan kağıt

- B)Önünde dikey 10 tane nokta olan kağıt
C)Önünde arası boşluk yatay iki nokta olan kağıt
D)Önünde arası boşluk dikey iki nokta olan kağıt

4. Önündeki resimlere bak. Gösterdiğim resmin adını söyle?

- A)Üzerinde araba, çiçek ve çocuk olan resim (söylenen resim araba)
B)Üzerinde kuş, inek, çocuk olan resim (söylenen resim çocuk)
C)Üzerinde ev, tren, otobüs olan resim (söylenen resim tren)
D)Üzerinde at, inek, koyun olan resim (söylenen resim at)

5. Önündeki nesnelere bak. Kısa olanı göster?

- A)Biri uzun, birisi kısa iki çubuk.
B)Biri uzun birisi kısa iki kalem.
C)Biri uzun, birisi kısa iki parça ip.
D)Biri uzun birisi kısa iki parça tel.

6. Önündeki nesnelere bak. Uzun olanı göster?

- A)Biri uzun, birisi kısa iki çubuk.
B)Biri uzun birisi kısa iki kalem.
C)Biri uzun, birisi kısa iki parça ip.
D)Biri uzun birisi kısa iki parça tel.

7. Önündeki nesnelere bak eşit uzunlukta olanı göster?

- A)10cm uzunluğunda iki çubuk, 5cm uzunluğunda bir çubuk

- B)15cm uzunluğunda iki parça ip, 25cm uzunluğunda bir ip parçası
C)5cm uzunluğunda iki parça tel, 10cm uzunluğunda bir parça tel
D)20cm uzunluğunda iki cetvel, 30cm uzunluğunda bir cetvel

8. Önündeki nesnelere bak. Kenarını göster?

- A)Masa
B)Kitap
C)Tahta
D)Tablo

9. Önündeki nesnelere bak. Köşelerini göster?

- A)Masa
B)Kitap
C)Tahta
D)Tablo

KARE KAVRAMI ÖLÇÜ ARACI**ÖĞRENCİNİN:**

Adı Soyadı:

Uygulayıcı:

Tarih: .../.../2008

Bildirim	Öl- çüt	Sorular	I. Otu- Otu- rum	II. Otu- rum
Verilen geometrik şeklin kare olduğunu söyler	3/4	Masadaki şekle bak, adını söyle.		
		1. Tahtadan yapılmış kare (kenar uzunluğu 3 cm)		
		2. Kartondan yapılmış kare (kenar uzunluğu 5 cm)		
		3. Çubuklardan yapılmış kare (kenar uzunluğu 8 cm)		
		4. Kağıt üzerine çizilmiş kare (kenar uzunluğu 10cm)		
Bildirim	Öl- çüt	Sorular	I. Otu- Otu- rum	II. Otu- rum
Verilen nesnelere kare olanı gösterir	3/4	Masadaki şekillere teker teker bak, kare olanı göster		
		1. Tahtadan yapılmış, üçgen, kare, dikdörtgen, beşgen, daire-kare birinci sırada		
		2. Telden yapılmış üçgen, kare, altıgen, dikdörtgen, daire-kare ikinci sırada		
		3. Çubuklardan yapılmış kenar		

		üçgen, kare, dikdörtgen, elips, daire-kare üçüncü sırada		
		4. Kartondan yapılmış üçgen, kare, dikdörtgen, yamuk, daire-kare dördüncü sırada		
Bildirim	Ölçüt	Sorular	I. Oturum	II. Oturum
Gösterilen şekiller için den kare olanı gösterir.	3/4	Kağıttaki şekillere bak, kare olanı göster		
		1. Kağıt üzerine çizilmiş üçgen, kare, dikdörtgen, elips, daire-kare dördüncü sırada		
		2. Kağıt üzerine çizilmiş üçgen, kare, dikdörtgen, altıgen, daire-kare birinci sırada		
		3. Kağıt üzerine çizilmiş kenar üçgen, kare, dikdörtgen, yamuk, daire-kare üçüncü sırada		
		4. Kağıt üzerine çizilmiş üçgen, kare, dikdörtgen, beşgen, daire-kare ikinci sırada		
Bildirim	Ölçüt	Sorular	I. Oturum	II. Oturum
Gösterilen araçlar üzerindeki kare gösterir	3/4	Masadaki araçlara bak, kare olan bölümü göster		
		1. Pencereleeri kare şeklinde ev		
		2. Üzerinde kare olan robot resim		
		3. Üzerinde kare olan tangram		

Bildirim	Öl-çüt	Sorular	I. Oturuş	II. Oturuş
		4. Üzerinde kare olan araba		
Çevresinden üçgene örnek verir	3/4	Çevremizden kareye örnek ver 1. 2. 3. 4.		
Bildirim	Öl-çüt	Sorular	I. Oturuş	II. Oturuş
Söylenildiğinde kare yapar	3/4	Masadaki araçlara bak, kare yap. 1. Eşit uzunlukta dört geometri çubuğu 2. Dördü eşit uzunlukta altı geometri çubuğu 3. Eşit uzunlukta çubuk 4. Dördü eşit uzunlukta altı çubuk		
Bildirim	Öl-çüt	Sorular	I. Oturuş	II. Oturuş
Söylenildiğinde kare çizer	3/4	Kağıda bak, bir tane kare çiz 1. Üzerinde dört nokta olan A4 kağıt 2. Noktalı kağıt 3. Kareli kağıt		

		4. Boş A4 kağıt		
Bildirim	Ölçüt	Sorular	I. Oturum	II. Oturum
Karenin kenarlarını gösterir	3/4	Masadaki kareye bak, kenarlarını göster		
		1. Tahtadan yapılmış kenar uzunluğu 5cm olan kare		
		2. Kartondan yapılmış kenar uzunluğu 10cm olan kare		
		3. Çubuklardan yapılmış kenar uzunluğu 4cm olan kare		
		4. Kağıt üzerine çizilmiş kenar uzunluğu 7cm olan kare		
Bildirim	Ölçüt	Sorular	I. Oturum	II. Oturum
Karenin kenar sayısını söyler	3/4	Masadaki kareye bak, kaç tane kenarı olduğunu söyle		
		1. Tahtadan yapılmış kenar uzunluğu 4cm olan kare		
		2. Kartondan yapılmış kenar uzunluğu 10cm olan kare		
		3. Çubuklardan yapılmış kenar uzunluğu 8cm olan kare		
		4. Kağıt üzerine çizilmiş kenar uzunluğu 15cm olan kare		
Bildirim	Ölçüt	Sorular	I. Oturum	II. Oturum

Karenin kenar uzunluklarının eşit olduğunu söyler	3/4	Masadaki kareye bak, kenar uzunluklarını söyle		
		1. Tahtadan yapılmış kenar uzunluğu 5cm olan kare		
		2. Kartondan yapılmış kenar uzunluğu 10cm olan kare		
		3. Çubuklardan yapılmış kenar uzunluğu 15cm olan kare		
		4. Kağıt üzerine çizilmiş kenar uzunluğu 8cm olan kare		
Bildirim	Ölçüt	Sorular	I. Oturum	II. Oturum
Karenin köşelerini gösterir	3/4	Masadaki kareye bak, köşelerini göster		
		1. Tahtadan yapılmış kare		
		2. Kartondan yapılmış kare		
		3. Çubuklardan yapılmış kare		
		4. Kağıt üzerine çizilmiş kare		
Bildirim	Ölçüt	Sorular	I. Oturum	II. Oturum
Karenin köşe sayısını söyler	3/4	Masadaki kareye bak, kaç tane köşesi olduğunu söyle		
		1. Tahtadan yapılmış kare		
		2. Kartondan yapılmış kare		
		3. Çubuklardan yapılmış kare		
		4. Kağıt üzerine çizilmiş kare		

Bildirim	Öl- çüt	Sorular	I. Otu- Otu- rum	II. Otu- rum
Karenin köşelerinin dik olduğunu söyler	3/4	Masadaki kareye bak, köşesinin özelliğini söyle		
		1. Tahtadan yapılmış kare		
		2. Kartondan yapılmış kare		
		3. Çubuklardan yapılmış kare		
		4. Kağıt üzerine çizilmiş kare		
Bildirim	Öl- çüt	Sorular	I. Otu- Otu- rum	II. Otu- rum
Karenin tanımını söyler	3/4	Masadaki kareye bak, tanımını söyle		
		1.		
		2.		
		3.		
		4.		

KARE KAVRAMI Ö LÇÜ ARACI KULLANIM YÖ NERGESİ

Kare Kavramı Ö lçü Aracının Uygulanacağı Ö ğrencinin Performans

Dü zeyi: Bu ö lçü aracı nesnelere eş leştiren, 1-5 arası sayabilen, göster, çiz, yaz, yap, söyle yö nergelerini yerine getiren, kenar, kö şe ve eş it kavramlarını bilen ö ğrencilere uygulanır.

Ö lçü Aracının Amaçları:

1. Ö ğrencinin verilen geometrik şekiller iç inden kare olanı göstermesine yö nelik ö lçü aracıdır.
2. Ö ğrencinin verilen geometrik şeklin “kare” olduğunu söylemesine yö nelik ö lçü aracıdır.
3. Ö ğrencinin verilen karenin kenarlarını göstermesine/sö ylemesine yö nelik ö lçü aracıdır.
4. Ö ğrencinin verilen karenin kö şelerini göstermesine/sö ylemesine yö nelik ö lçü aracıdır.
5. Karenin kö şelerinin dik olduğunu söylemesine yö nelik ö lçü aracıdır.
6. Karenin kenar uzunluklarının eş it olduğunu söylemesine yö nelik ö lçü aracıdır.
7. Ö ğrencinin verilen karenin tanımını söylemesine yö nelik ö lçü aracıdır.

Uygulama Ortamı: Uygulama ö ğrenci ile birlikte çalışmaların yürütülece ği bireysel çalışma odasında yapılır. Odada ö ğrencinin dikkatini çekici herhangi bir başka araç-gereç veya kişi bulundurulmaz. Ö ğretmen ve ö ğrenci karş ılıklı olarak masaya oturur ve kullanılacak araçlar bir kutu iç inde bulundurulur.

Ö lçü Aracının Uygulanması: Ö ğretmen ve ö ğrenci masaya karş ılıklı olarak oturur. Ö ğretmen bugün seninle birlikte çalışacağız, açıklamasını yaptıktan sonra tahtadan, kartondan, çubuklardan yapılmış kareleri ve üzerinde kare

olan kağıdı masanın üzerine bırakır. Öğrenci bir süre inceledikten sonra araçları kaldırır ve birinci bildirim ile ilgili olarak “şimdi sana göstereceğim şeklin adını söyle” yönergesini verir. Öğrenciye 3-5 saniye süre verir. Öğrenci gösterilen şeklin kare olduğunu söylerse sözel olarak ödüllendirilir ve kayıt çizelgesine + şeklinde işaretlenir. Öğrenci kare diyemez veya tepkisiz kalırsa yönerge tekrarlanır. Öğrenci yine kare diyemez veya tepkisiz kalırsa yanlış kabul edilir ve kayıt çizelgesine – şeklinde işaretlenir.

İkinci bildirim için öğretmen masaya tahtadan, telden, kartondan ve çubuklardan yapılmış üçgen, kare, daire, dikdörtgen, beşgen, altıgen, elips ve yamuğu bırakır. Öğrenci bir süre inceledikten sonra kaldırır ve “şimdi bana kare olanı göster” yönergesini verir. Öğrenciye 3-5 saniye süre verilir. Öğrenci kareyi doğru bir şekilde gösterirse sözel olarak ödüllendirilir ve kayıt çizelgesine + şeklinde işaretlenir. Öğrenci kareyi gösteremez veya tepkisiz kalırsa yönerge tekrarlanır. Öğrenci yine kareyi gösteremez veya tepkisiz kalırsa yanlış kabul edilir ve kayıt çizelgesine – şeklinde işaretlenir.

Üçüncü bildirim için öğretmen üzerinde üçgen, kare, dikdörtgen, elips, daire, yamuk, beşgen ve altıgen çizilmiş olan kağıdı masaya bırakır ve öğrencinin bir süre incelemesine izin verir. Sonra öğretmen kağıtları kaldırır ve “şimdi bana bunlardan kare olanı göster” yönergesini verir. Öğrenciye 3-5 saniye süre verilir. Eğer öğrenci kareyi doğru bir şekilde gösterirse sözel olarak ödüllendirilir ve kayıt çizelgesine + şeklinde işaretlenir. Öğrenci kareyi gösteremez veya tepkisiz kalırsa yönerge tekrarlanır. Öğrenci yine kareyi gösteremez veya tepkisiz kalırsa yanlış kabul edilir ve kayıt çizelgesine – şeklinde işaretlenir.

Dördüncü bildirim için masaya üzerinde ev, robot ve araba resmi olan kağıt ile tangramı masaya bırakır. Öğrenci bir süre inceledikten sonra kaldırılır ve öğretmen “şimdi bana bu resimlerde kare olan yeri göster” yönergesini verir.

Öğrenciye 3-5 saniye süre verilir. Öğrenci resimler ve tangram üzerinde kare olan yerleri doğru bir şekilde gösterirse sözel olarak ödüllendirilir ve kayıt çizelgesine + şeklinde işaretlenir. Öğrenci resimler ve tangram üzerinde kare olan yerleri gösteremez veya tepkisiz kalırsa yönerge tekrarlanır. Öğrenci yine kareleri gösteremez veya tepkisiz kalırsa yanlış kabul edilir ve kayıt çizelgesine – şeklinde işaretlenir.

Beşinci bildirim için öğretmen masaya eşit uzunlukta, dördü eşit uzunlukta altı geometri çubuğu ve çubuğu bırakır. Öğrenci bir süre inceledikten sonra kaldırır ve “şimdi bunlarla bir tane kare yap” yönergesini verir. Öğrenciye 3-5 saniye süre verir. Öğrenci geometri çubuğu ve çubuklarla kare yaparsa sözel olarak ödüllendirilir ve kayıt çizelgesine + şeklinde işaretlenir. Öğrenci kare yapamaz veya tepkisiz kalırsa yönerge tekrarlanır. Öğrenci yine kare yapamaz veya tepkisiz kalırsa yanlış kabul edilir ve kayıt çizelgesine – şeklinde işaretlenir.

Altıncı bildirim için öğretmen üzerine kare oluşturacak dört nokta olan kağıdı, noktalı kağıdı, izometrik kağıdı ve boş kağıdı masaya bırakır ve bir süre öğrencinin incelemesine izin verir. Daha sonra kağıtları kaldırarak “şimdi bana kare çiz” yönergesini verir. Öğrenciye 3-5 saniye süre verir. Öğrenci kağıt üzerine dört kenarı ve dört köşesi olan ve kenar uzunlukları aynı kare çizdiğinde sözel olarak ödüllendirilir ve kayıt çizelgesine + şeklinde işaretlenir. Öğrenci kağıt üzerine kare çizemez veya tepkisiz kalırsa yönerge tekrarlanır. Öğrenci yine kare çizemez veya tepkisiz kalırsa yanlış kabul edilir ve kayıt çizelgesine – şeklinde işaretlenir.

Yedinci bildirim için öğretmen öğrenciye “şimdi bana çevrendeki araçlardan, oyuncaklardan, eşyalardan kareye örnek ver” yönergesini verir. Öğrenciye 3-5 saniye süre verir. Eğer öğrenci çevresinden en az üç tane kare olan veya benzeyen örnek verirse sözel olarak ödüllendirilir ve kayıt çizelgesine

+ şeklinde işaretlenir. Öğrenci çevresinden en az üç örnek veremezse veya tepkisiz kalırsa yönerge tekrarlanır. Öğrenci yine örnek veremez veya tepkisiz kalırsa yanlış kabul edilir ve kayıt çizelgesine – şeklinde işaretlenir.

Sekizinci bildirim için öğretmen tahtadan, kartondan, çubuklardan yapılmış kareler ile üzerine kare çizilmiş kağıdı masaya bırakır, öğrencinin incelemesine izin verir. Sonra öğretmen araçları kaldırarak “şimdi bana karenin kenarlarını göster” yönergesini verir. Öğrenciye 3-5 saniye süre verilir. Öğrenci karenin dört kenarını da gösterirse sözel olarak ödüllendirilir ve kayıt çizelgesine + şeklinde işaretlenir. Öğrenci karenin dört kenarını gösteremez veya tepkisiz kalırsa yönerge tekrarlanır. Öğrenci yine karenin dört kenarını gösteremez veya tepkisiz kalırsa yanlış kabul edilir ve kayıt çizelgesine – şeklinde kayıt edilir.

Dokuzuncu bildirim için öğretmen tahtadan, kartondan, çubuklardan yapılmış kareler ile üzerine kare çizilmiş kağıdı masaya bırakır, öğrencinin incelemesine izin verir. Sonra öğretmen araçları kaldırarak “şimdi bana karenin kaç kenarı olduğunu söyle” yönergesini verir. Öğrenciye 3-5 saniye süre verilir. Öğrenci karenin kenarlarını sayarak veya doğrudan dört kenarı var cevabını verdiğinde sözel olarak ödüllendirilir ve kayıt çizelgesine + şeklinde işaretlenir. Öğrenci karenin dört kenarı var cevabını veremez veya tepkisiz kalırsa yönerge tekrarlanır. Eğer öğrenci yine karenin dört kenarı olduğu cevabını veremez veya tepkisiz kalırsa yanlış kabul edilir ve kayıt çizelgesine – şeklinde işaretlenir.

Onuncu bildirim için öğretmen masaya tahtadan, çubuklardan ve kartondan yapılmış kareler ile üzerine kare çizilmiş kağıdı bırakır ve öğrencinin bir süre incelemesine izin verir. Sonra öğretmen araçları kaldırarak “şimdi sana gösterdiğim karenin kenar uzunluklarını söyle” yönergesini verir. Öğrenciye 3-5 saniye izin verilir. Öğrenci karenin kenarlarını birbiri ile ölçerek veya

doğrudan karenin kenar uzunluklarının eşit olduğunu söylediğinde sözel olarak ödüllendirilir ve kayıt çizelgesine + şeklinde işaretlenir. Öğrenci karenin kenar uzunluklarının eşit olduğunu söyleyemez veya tepkisiz kalırsa yönerge tekrarlanır. Öğrenci yine karenin kenar uzunluklarının eşit olduğunu söyleyemez veya tepkisiz kalırsa yanlış kabul edilir ve kayıt çizelgesine – şeklinde işaretlenir.

Onbirinci bildirim için öğretmen tahtadan, kartondan, çubuklardan yapılmış kareler ile üzerine kare çizilmiş kağıdı masaya bırakır, öğrencinin incelemesine izin verir. Sonra öğretmen araçları kaldırarak “şimdi bana karenin köşelerini göster” yönergesini verir. Öğrenciye 3-5 saniye süre verilir. Öğrenci karenin dört köşesini gösterdiğinde sözel olarak ödüllendirilir ve kayıt çizelgesine + şeklinde işaretlenir. Öğrenci karenin dört köşesini gösteremez veya tepkisiz kalırsa yönerge tekrarlanır. Öğrenci yine karenin köşelerini gösteremez veya tepkisiz kalırsa yanlış kabul edilir ve kayıt çizelgesine – şeklinde işaretlenir.

Onikinci bildirim için öğretmen tahtadan, kartondan, çubuklardan yapılmış kareler ile üzerine kare çizilmiş kağıdı masaya bırakır, öğrencinin incelemesine izin verir. Sonra öğretmen araçları kaldırarak “şimdi bana karenin kaç köşesi olduğunu söyle” yönergesini verir. Öğrenciye 3-5 saniye süre verilir. Öğrenci karenin köşelerini sayarak veya doğrudan dört köşesi var cevabını verirse sözel olarak ödüllendirilir ve kayıt çizelgesine + şeklinde işaretlenir. Öğrenci karenin dört köşesi var cevabını veremez veya tepkisiz kalırsa yönerge tekrarlanır. Öğrenci yine karenin dört köşesi var cevabını veremez veya tepkisiz kalırsa yanlış kabul edilir ve kayıt çizelgesine – şeklinde işaretlenir.

Onüçüncü bildirim için öğretmen tahtadan, kartondan, çubuklardan yapılmış kareler ile üzerine kare çizilmiş kağıdı masaya bırakır, öğrencinin incelemesine

sine izin verir. Sonra öğretmen araçları kaldırarak “şimdi bana karenin köşe özelliğini söyle” yönergesini verir. Öğrenciye 3-5 saniye süre verilir. Öğrenci karenin köşelerinin dik olduğu cevabını verirse sözel olarak ödüllendirilir ve kayıt çizelgesine + işareti konur. Öğrenci karenin köşelerinin dik olduğunu söyleyemez veya tepkisiz kalırsa yönerge tekrarlanır. Öğrenci yine karenin köşelerinin dik olduğunu söyleyemez veya tepkisiz kalırsa yanlış kabul edilir ve kayıt çizelgesine – şeklinde işaretlenir.

Ondördüncü bildirim için öğretmen tahtadan, telden, çubuklardan ve kartondan yapılmış kare, üçgen, daire, elips, dikdörtgen, beşgen ve altıgeni masaya bırakır, öğrencinin incelemesine izin verir. Daha sonra öğretmen araçları kaldırarak “şimdi bana dört kenar uzunluğu eşit olan şekli göster” yönergesini verir. Öğrenciye 3-5 saniye süre verilir. Öğrenci verilen şekiller içinden kareyi gösterirse sözel olarak ödüllendirilir ve kayıt çizelgesine + şeklinde işaretlenir. Öğrenci verilen şekiller içinden dört kenarı eşit olan kareyi gösteremez veya tepkisiz kalırsa yönerge tekrarlanır. Öğrenci yine verilen şekiller içinden kareyi gösteremez veya tepkisiz kalırsa yanlış kabul edilir ve kayıt çizelgesine – şeklinde işaretlenir.

Onbeşinci bildirim için öğretmen masaya, tahtadan, kartondan, çubuklardan yapılmış kareleri ve üzerinde kare çizilmiş kağıdı bırakır, öğrencinin bir süre incelemesine izin verir. Daha sonra öğretmen araçları kaldırarak “şimdi sana gösterdiğim karenin tanımı söyle” yönergesini verir. Öğrenci kareyi “dört kenarlı, dört köşeli, her köşesi dik olan kapalı şekil veya dört eşit kenarlı, köşesi dik olan dörtgendir” şeklinde tanımlarsa doğru kabul edilir ve kayıt çizelgesine + şeklinde işaretlenir. Öğrenci doğru bir şekilde kareyi tanımlayamazsa veya tepkisiz kalırsa yönerge tekrarlanır. Öğrenci yine kareyi doğru bir şekilde tanımlayamaz veya tepkisiz kalırsa yanlış kabul edilir ve kayıt çizelgesine – şeklinde işaretlenir.

EK-7: SINIF İÇİ ETKİNLİK GÖZLEM FORMU

Öğrencinin:

.../.../.....

Adı Soyadı:

Gözlemci:

Davranışlar	Evet	Hayır	Bazen
Etkinliklere katılır			
Etkinlikleri tamamlar			
İhtiyaç duyduğunda yardım ister			
Etkinlikleri dikkatle izler			
Etkinlik sırasında yaptıklarını açıklar			
Etkinlik sırasında sıkılır			
Etkinlikleri eksik bırakır			
Farklı bir etkinlik yapılmasını ister			

EK-8: GEOMETRİK KAVRAMLARIN ÖĞRETİM İLE İLGİLİ AİLE GÖRÜŞME FORMU

Görüşmeci:

Tarih:

1. Çocuğunuz ile yürütülmekte olan kavram öğretimi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Öğretilen kavramların çocuğunuz için gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?

Öğretilen kavramı çocuğunuz için uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

2. Çocuğunuz ile birlikte yürütülen kavram öğretimi sırasında çocuğunuzda ne gibi değişiklikler oldu?

3. Çocuğunuz ile birlikte yürütülen kavram öğretim süreci sonrasında çocuğunuzun davranışlarında ne gibi değişiklikler oldu?

Evdeki eşyaların şeklini söyleme,

Ev ve okul dışında çevresindeki eşyaların şekillerini söyleme

Okula istekle gelme

4. Çocuğunuz ile birlikte bu tür uygulamaların devam etmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?

5. Eklemek istediğiniz varsa başka konular neler?

EK-9: YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ İLE KARE KAVRAMINI ÖĞRETİM PLANI

Önkoşul Davranışlar: Bu öğretim planı, nesnelere eşleştiren, 1-5 arası sayabilen, göster, çiz, yaz, söyleyönergelerini yerine getiren, kenar, köşe ve eşit kavramını ayırt eden öğrencilere uygulanır.

ÖĞretim amacı:

ÖĞrenci kareyi ayırt eder .

ÖĞrenci Kazanımları

1. Verilen şeklin kare olduğunu söyler
2. Verilen nesnelere içinden kare olanları gösterir.
3. Gösterilen şekiller içinden kare olanları gösterir.
4. Gösterilen şekil üzerindeki kareyi gösterir.
5. Çevresinden kareye örnek verir.
6. Söylendiğinde kare yapar.
7. Söylendiğinde üçgen çizer.
8. Karenin kenarlarını gösterir.
9. Karenin dört kenarı olduğunu söyler.
10. Karenin kenarlarının eşit uzunlukta olduğunu söyler.
11. Karenin köşelerini gösterir.
12. Karenin dört köşesi olduğunu söyler.
13. Karenin köşelerinin dik olduğunu söyler.
14. Karenin tanımını söyler.

ÖĞretim Süreci

1. Kullanılacak araç-gereç ve kaynaklar

Öğretmen-öğrenci:

1. Öğretmen ve öğrenci için üzerinde yakın çevreden kareyi gösteren resimlerin bulunduğu resim, kesik çizgilerle, noktalarla üçgenlerin bulunduğu, değişik geometrik şekillerin yapılabileceği noktalardan oluşan çalışma yaprakları, noktalı kağıtlar, kareli kağıtlar, farklı uzunluklarda çubuklar, ip, karton, geometrik şekil çubukları, geometri tahtası, lastik, tangram.

2. Kurşun kalem, kağıt, cetvel, silgi, makas.

2. Öğretime hazırlık:

Öğretmen öğrenci sınıfa gelmeden önce duvara ve masaya kare şekillerinin bulunduğu kartonları asar (Öğrenci sınıfa girdiğinde şekillerle ilgili sorular sorarak ve ilgilenerak ilgi ve dikkatini konuya çeker). Öğretmen öğretim sürecinde kullanacağı araç-gereçlerin bulunduğu kutuyu/dosyayı masanın üzerine koyar. Kutunun içinde ne var? Diyerek öğrencide merak uyandırır. Öğrenci doğru tahminde bulunursa öğretmen alkışlar ve aferin der. Doğru tahmin edemezse seninle şimdi kare ile ilgili çalışma yapacağız, kutunun içinde de geometrik şekiller var der.

3. Bireysel öğretme-öğrenme etkinlikleri

Öğretim sürecinin başında öğretmen;

Ben kareyim kareyim,

Dört köşeye sahibim,

Aynıdır her bir kenarım,

Yemek masasının üstüne çok benzerim.

Şiirini okur.

Şiiri öğrenci ile birlikte tekrar ettikten sonra aşağıdaki etkinlikleri öğrenciye yaptırır;

Etkinlik1a: Kareleri bulalım;

Öğretmen öğrencinin önüne üzerinde dikdörtgen şeklinde pencere, kare masa, top, daire portakal dilimi, altıgen saat, zarf olan kağıdı bırakır ve elindeki kareyi göstererek “gösterdiğim şekle benzeyen resmi göster” açıklamasını yapar. Öğrenci kareye benzeyen şekli gösterdiğinde aferin der. Öğrenci kareye benzeyen şekli gösteremezse yardım eder. Öğretmen bu etkinliği üzerinde farklı eşya resimlerinin bulunduğu kağıtlarla tekrarlar (Bu etkinlikte öğrencinin ev’de, okulda ve dışarıda sıkça karşılaştığı geometrik şekilleri gösteren resimleri kullanır ve kağıtlardaki kare şeklini gösteren resimleri arttırır).

Etkinlik1b: Kareyi bulalım;

Öğretmen öğrenciye “öğrenciler sınıfta çalışırken çocuklar şekilleri karıştırmışlar. Şimdi bu şekiller içinden sana gösterdiğim şeklin aynısı olanları bulmanı istiyorum” der. (Plastikten yapılmış kare, üçgen, dikdörtgen, daire). Öğrenci kareyi gösterdiğinde öğretmen aferin, bu kare der. Öğrenciye şeklin adını sorar, öğrenci kare cevabını verirse aferin der, öğrenci kare diyemez veya tepkisiz kalırsa kendisi söyler ve öğrenciye tekrar ettirir.

Etkinlik 1c: Kareleri bulalım;

Öğretmen öğrencinin önüne plastikten yapılmış her birinden ikişer tane dikdörtgen, beşgen, kare, daire, üçgeni (geometrik şekiller aynı büyüklükte) karışık bir şekilde bırakır ve nesnelere içinden üçgen olanları bulmasını ister. Öğrenci iki kareyi doğru bir şekilde gösterdiğinde aferin, bunlar kare der. Öğrenci kareleri bulmakta zorlandığında, eksik gösterdiğinde öğretmen yardım eder. Öğrenciye şeklin adını sorar, öğrenci kare cevabını verirse aferin der, öğrenci kare diyemez veya tepkisiz kalırsa kendisi söyler ve öğrenciye tekrar ettirir.

Etkinlik 1d; Kareleri bulalım;

Öğretmen öğrencinin önüne plastik ve kartondan yapılmış her birinden üçer tane dikdörtgen, beşgen, kare, daire, üçgeni (şekiller farklı büyüklük ve renklerde) karışık bir şekilde bırakır ve nesnelere içinden kare olanları bulmasını ister. Öğrenci üç kareyi doğru bir şekilde gösterdiğinde aferin, bunlar kare der. Öğrenci kareleri bulmakta zorlandığında, eksik gösterdiğinde öğretmen yardım eder. Öğrenciye şeklin adını sorar, öğrenci kare cevabını verirse aferin der, öğrenci kare diyemez veya tepkisiz kalırsa kendisi söyler ve öğrenciye tekrar ettirir.

Etkinlik 1e; Kareleri bulalım;

Öğretmen öğrencinin önüne farklı malzemeden yapılmış her birinden dörder tane dikdörtgen, beşgen, kare, daire, üçgeni (şekiller farklı büyüklük ve renklerde) karışık bir şekilde bırakır ve nesnelere içinden kare olanları bulmasını ister. Öğrenci dört kareyi doğru bir şekilde gösterdiğinde aferin, bunlar kare der. Öğrenci kareleri bulmakta zorlandığında, eksik gösterdiğinde öğretmen yardım eder. Öğrenciye şeklin adını sorar, öğrenci kare cevabını verirse aferin der, öğrenci kare diyemez veya tepkisiz kalırsa kendisi söyler ve öğrenciye tekrar ettirir.

Etkinlik 1f: Kareleri bulalım;

Öğretmen üzerinde üçgen, kare, dikdörtgen olan tangramı öğrencinin önüne bırakır ve bu şekle bak kare olanları göster açıklamasını yapar. Öğrenci tangram üzerindeki kareleri gösterdiğinde aferin, bunlar kare der. Öğrenci kareleri bulmakta zorlandığında, eksik gösterdiğinde öğretmen yardım eder. Öğrenciye şeklin adını sorar, öğrenci kare cevabını verirse aferin der, öğrenci kare diyemez veya tepkisiz kalırsa kendisi söyler ve öğrenciye tekrar ettirir.

Etkinlik 1g: Kareleri bulalım;

Öğretmen, üzerinde üçgen, kare, dikdörtgen ve daire olan robot resmini öğrencinin önüne bırakır. Şekle bak, kareyi göster der. Öğrenci robot üzerindeki kareleri gösterdiğinde aferin, bunlar kare der. Öğrenci kareleri bulmakta zorlandığında, eksik gösterdiğinde öğretmen yardım eder.

Etkinlik 1h: Kareleri bulalım;

Öğretmen, üzerinde üçgen, kare, dikdörtgen ve daire olan araba, kamyon ve ev resimlerini öğrencinin önüne teker teker bırakır, şekle bak kare olanları göster açıklamasını yapar. Öğrenci araba, kamyon ve ev üzerindeki kareleri gösterdiğinde aferin, bunlar kare der. Öğrenci kareleri bulmakta zorlandığında, eksik gösterdiğinde öğretmen yardım eder.

Etkinlik 1i: Kareleri bulalım;

Öğretmen, üzerinde üçgen, kare, dikdörtgen ve daire şeklinde trafik levhalarının bulunduğu kağıdı öğrencinin önüne bırakır. Öğrenciye, kağıttaki şekillere bak, kare olanları göster açıklamasını yapar. Öğrenci trafik levhalarından kareleri gösterdiğinde aferin, bunlar kare der. Öğrenci kareleri bulmakta zorlandığında, eksik gösterdiğinde öğretmen yardım eder.

Etkinlik 1j: Kareleri bulalım;

Öğretmen, öğrencinin önüne üzerinde dört kare (farklı büyüklüklerde, farklı renklerde ve farklı yönlerde çizilmiş kareler), dört üçgen, dört dikdörtgen, ve dört daire olan çalışma kağıdını öğrencinin önüne bırakır. Öğrenciye, kağıttaki şekillere bak, kare olanları göster açıklamasını yapar. Öğrenci kağıttaki kareleri gösterdiğinde aferin der. Eğer öğrenci karelerin tamamını göstermez, belli kareleri gösterir veya tepkisiz kalırsa kareleri göstererek bunlar nedir? şeklinde sorular sorarak öğrenciye yardım eder ve yönlendirir.

Etkinlik 2a: Kare yapalım;

Öğretmen, “Ali annesinin yaptığı böreği sınıfa getirmiş ve kare şeklinde keserek arkadaşlarına dağıtmaya karar vermiş. Ancak böreği kare şeklinde nasıl keseceğini bilememiş. Şimdi seninle Ali’ye böreğin kare şeklinde nasıl kesileceğini gösterelim” der.

Öğretmen öğrencinin önüne eşit uzunlukta dört tane çubuk bırakır. Şimdi bu çubuklarla bir tane kare yap açıklamasını yapar. Öğrenci verilen dört çubukla kare yaptığında aferin der. Eğer öğrenci tepkisiz kalır veya yanlış yaparsa öğretmen kendisi çubuklarla bir tane kare yaparak öğrenciye yardım eder.

Etkinlik 2b: Kare yapalım;

Öğretmen öğrencinin önüne farklı uzunlukta altı tane çubuk bırakır (çubukların dört tanesi eşit uzunlukta). Şimdi bu çubuklarla bir tane kare yap açıklamasını yapar. Öğrenci verilen altı içinden dört çubukla kare yaptığında aferin der. Eğer öğrenci tepkisiz kalır, yanlış yaparsa veya yeni çubuk istediğinde öğretmen kendisi çubuklarla bir tane kare yaparak öğrenciye yardım eder.

Etkinlik 2c: Kare yapalım;

Öğretmen öğrencinin önüne aynı uzunlukta ve aynı renkte dört tane geometri çubuğu ve plastik çivi bırakır. Şimdi bu çubuklarla bir tane kare yap açıklamasını yapar. Öğrenci verilen dört geometri çubuğu ile kare yaptığında aferin der. Eğer öğrenci tepkisiz kalır veya yanlış yaparsa öğretmen kendisi çubuklarla bir tane kare yaparak öğrenciye yardım eder.

Etkinlik 2d: Kare yapalım;

Öğretmen öğrencinin önüne farklı uzunlukta ve farklı renkte altı tane geometri çubuğu ve plastik çivi bırakır (geometri çubuklarının dört tanesi eşit uzunlukta). Şimdi bu çubuklarla bir tane kare yap açıklamasını

yapar. Öğrenci verilen altı geometri çubuğu içinden dört tanesi ile kare yaptığında aferin der. Eğer öğrenci tepkisiz kalır, yanlış yaparsa veya yeni çubuk istediğinde öğretmen kendisi çubuklarla bir tane kare yaparak öğrenciye yardım eder.

Etkinlik 2e: Kare yapalım;

Öğretmen öğrencinin önüne geometri tahtasını ve bir tane lastik bırakır. Şimdi bu tahta üzerinde lastik ile kare yapmanı istiyorum der. Öğrenci geometri tahtası üzerinde lastik kullanarak kare yaptığında aferin der (Eğer öğrenci lastikleri çubuklara geçirmede ve tuturmada zorlanırsa öğretmen yardım eder). Öğrenci lastik ile üçgeni yaptıktan sonra öğretmen iki tane daha lastik vererek yeni kareler yapmasını ister.

Etkinlik 2f: Kare yapalım;

Öğretmen üzerinde farklı yönlerde ve farklı kenar uzunluklarına (büyük-küçük, köşesi aşağıda, tabanı aşağıda) sahip kare oluşturacak kesik çizgilerden ve noktalardan oluşan kağıdı öğrencinin önüne bırakır. Öğrenciye, noktalara ve kesik çizgilere bak, bu kesik çizgileri ve noktaları birleştirerek kare çiz açıklamasını yapar. Öğrenci kesik çizgileri ve noktaları birleştirerek kare çizdiğinde aferin der. Öğrenci noktaları ve kesik çizgileri birleştirmede başarısız olduğunda, eksik çizdiğinde veya tepkisiz kaldığında öğretmen bir tane örnek göstererek yardım eder.

Etkinlik 2g: Kare yapalım;

Öğretmen öğrencinin önüne noktalı kağıt bırakır ve noktalı kağıdın üzerine kare çizmesini ister (öğrenci istediği büyüklük ve sayıda kare çizebilir). Öğrenci en az bir tane kare çizdiğinde öğretmen aferin der. Öğrenci kare çizmede başarısız olursa öğretmen bir tane örnek kare çizerek yardım eder. Öğretmen daha sonra izometrik kağıt üzerinde aynı etkinliği öğrenciye yaptırır.

Etkinlik 2h: Kare yapalım;

Öğretmen öğrencinin önüne boş bir kağıt bırakır ve şimdi kağıda kare çiz açıklamasını yapar. Öğrenci kağıda bir tane kare çizdiğinde öğretmen aferin der (Kare farklı büyüklükte ve sayıda olabilir). Öğrenci kare çizmede başarısız olursa öğretmen bir tane örnek kare çizerek yardım eder.

Etkinlik 3a; Karenin kenarlarını bulalım;

Öğretmen, “Babam bir bahçe aldı. Bahçe kare şeklinde. Bahçenin kenarlarına tel çekmeye karar verdik. Şimdi seninle bahçenin tel çekilmesi gereken kenarlarını bulalım” der.

Öğretmen farklı renklerde geometri çubuklardan yapılmış kareyi öğrencinin önüne bırakır ve şimdi bana karenin kenarlarını göster yönergelerini verir. Öğrenci karenin dört kenarını gösterdiğinde aferin bunlar karenin kenarları der. Eğer öğrenci karenin kenarlarını gösteremez, eksik gösterir veya tepkisiz kalırsa öğretmen karenin bir kenarını göstererek öğrenciye yardım ve rehberlikte bulunur.

Etkinlik 3b; Karenin kenarlarını bulalım;

Öğretmen aynı renklerde geometri çubuklardan yapılmış kareyi öğrencinin önüne bırakır ve şimdi bana karenin kenarlarını göster yönergelerini verir. Öğrenci karenin dört kenarını gösterdiğinde aferin bunlar karenin kenarları der. Eğer öğrenci karenin kenarlarını gösteremez, eksik gösterir veya tepkisiz kalırsa öğretmen karenin bir kenarını göstererek öğrenciye yardım ve rehberlikte bulunur. Öğrenci karenin kenarlarını gösterdiğinde “karenin kaç kenarı var”? sorusunu sorar. Öğrenci karenin dört kenarı olduğunu söylediğinde öğretmen aferin der. Öğrenci karenin dört kenarı olduğunu söyleyemez veya tepkisiz kalırsa öğretmen kenarları göstererek sayar ve dört kenarı olduğunu söyler, öğrenciye tekrar ettirir.

Etkinlik 3b; Karenin kenarlarını bulalım

Öğretmen çubuklardan yapılmış kareyi öğrencinin önüne bırakır ve şimdi bana karenin kenarlarını göster yönergesini verir. Öğrenci karenin dört kenarını gösterdiğinde öğretmen aferin bunlar karenin kenarları der. Eğer öğrenci karenin kenarlarını gösteremez, eksik gösterir veya tepkisiz kalırsa öğretmen karenin bir kenarını göstererek öğrenciye yardım ve rehberlikte bulunur. Öğrenci karenin kenarlarını gösterdiğinde “karenin kaç kenarı var”? sorusunu sorar. Öğrenci karenin dört kenarı olduğunu söylediğinde öğretmen aferin der. Öğrenci karenin dört kenarı olduğunu söyleyemez veya tepkisiz kalırsa öğretmen kenarları göstererek sayar ve dört kenarı olduğunu söyler, öğrenciye tekrar ettirir.

Etkinlik 3c; Karenin kenarlarını bulalım;

Öğretmen farklı kenar uzunluklarında kareler çizilmiş üç kağıdı tek tek öğrencinin önüne bırakır ve şimdi bana karenin kenarlarını göster yönergesini verir. Öğrenci karenin dört kenarını gösterdiğinde aferin bunlar karenin kenarları der. Eğer öğrenci karenin kenarlarını gösteremez, eksik gösterir veya tepkisiz kalırsa öğretmen karenin bir kenarını göstererek öğrenciye yardım ve rehberlikte bulunur. Öğrenci karenin kenarlarını gösterdiğinde “karenin kaç kenarı var”? sorusunu sorar. Öğrenci karenin dört kenarı olduğunu söylediğinde öğretmen aferin der. Öğrenci karenin dört kenarı olduğunu söyleyemez veya tepkisiz kalırsa öğretmen kenarları göstererek sayar ve dört kenarı olduğunu söyler, öğrenciye tekrar ettirir.

Etkinlik 3d; Karenin kenarlarını bulalım;

Öğretmen çubuklardan kareyi öğrencinin önüne bırakır ve karenin kenarını göstererek, gösterdiğim yerin ne olduğunu bana söyle açıklamasını yapar. Öğrenci kenar cevabını verirse öğretmen aferin evet burası karenin kenarı der. Öğrenci kenar cevabını vermez veya tepkisiz kalırsa öğretmen burası karenin kenarı der ve öğrenciye tekrar ettirir.

Etkinlik 4a: Karenin kenarlarını ölçelim;

Öğretmen çubuktan yapılmış kareyi öğrencinin önüne bırakır ve öğrenciye çubukları yan yana getirip uzunluklarını kontrol ölç yönergesini verir. Öğrenci yönergeyi yerine getiremezse öğretmen iki çubuğu yan yana getirerek uzunluklarını gösterir. Sonra öğrenciye aynı yönergeyi tekrar eder. Öğrenci çubukları yan yana getirip çubukların uzunluklarının eşit olduğunu söylediğinde öğretmen aferin, karenin kenar uzunluklarını eşit der ve öğrenciye tekrar ettirir.

Öğretmen bu etkinliği, aynı ve farklı renk geometri çubuklarından yapılmış karelerle, kağıt üzerine çizilmiş karelerle tekrarlar (Kağıt üzerine çizilmiş karenin kenar uzunluklarının öğrenci tarafından karşılaştırılmasını sağlamak için önceden kağıt üzerine çizilmiş karenin kenar uzunluklarında çubukların hazırlanması gerekir).

Etkinlik 5a: Karenin köşelerini bulalım;

Öğretmen, “Sınıfımız kare şeklinde ve öğrencilerle köşe kapmaca oyunu oynayacağız. Fakat öğrenciler oyun sırasında nerelere gitmesini gerektiğini bilmiyorlar. Şimdi seninle öğrencilerle oyun sırasında gitmeleri gereken köşeleri bulalım” der.

Etkinlik 5b; Karenin köşelerini bulalım;

Öğretmen aynı renklerde geometri çubuklardan yapılmış kareleri öğrencinin önüne bırakır ve şimdi bana karenin köşelerini göster yönergesini verir. Öğrenci karenin dört köşesini gösterdiğinde aferin bunlar karenin köşeleri ve köşeleri dik der. Eğer öğrenci karenin köşelerini gösteremez, eksik gösterir veya tepkisiz kalırsa öğretmen karenin bir köşesini göstererek öğrenciye yardım ve rehberlikte bulunur.

Etkinlik 5c; Karenin köşelerini bulalım;

Öğretmen çubuklardan yapılmış kareyi öğrencinin önüne bırakır ve şimdi bana karenin köşelerini göster yönergesini verir. Öğrenci karenin dört köşesini gösterdiğinde aferin bunlar karenin köşeleri ve köşeler dik der. Eğer öğrenci karenin köşelerini gösteremez, eksik gösterir veya tepkisiz kalırsa öğretmen karenin bir köşesini göstererek öğrenciye yardım ve rehberlikte bulunur.

Etkinlik 5d; Karenin köşelerini bulalım;

Öğretmen farklı kenar uzunluklarına, farklı yönlere doğru kare çizilmiş üç kağıdı tek tek öğrencinin önüne bırakır ve şimdi bana karenin köşelerini göster yönergesini verir. Öğrenci karenin dört köşesini gösterdiğinde aferin bunlar üçgenin köşelerine köşeleri dik der. Eğer öğrenci karenin köşelerini gösteremez, eksik gösterir veya tepkisiz kalırsa öğretmen karenin bir köşesini göstererek öğrenciye yardım ve rehberlikte bulunur.

Öğretmen aynı etkinliği tangram, araba, kamyon ve robot adam üzerindeki karelerle öğrenciye yaptırır.

Etkinlik 6e; Karenin köşelerini bulalım;

Öğretmen çubuklardan yapılmış kareyi öğrencinin önüne bırakır ve karenin köşesini göstererek, gösterdiğim yerin ne olduğunu bana söyle açıklamasını yapar. Öğrenci köşe cevabını verirse öğretmen aferin evet burası karenin köşesi köşeleri ve köşeler dik der. Öğrenci köşe cevabını vermez veya tepkisiz kalırsa öğretmen burası köşe der ve öğrenciye tekrar ettirir.

Öğretmen bu etkinliği geometri çubuklarından yapılmış kare, kartondan yapılmış kare ve kağıt üzerine çizilmiş karelerle tekrarlar.

Öğrenci etkinliklerini tamamladıktan sonra öğretmen geometri çubuklarından yapılmış olan kare üzerinden öğrencinin karenin kenarlarını göstermesini, köşelerini göstermesini, karenin kaç kenarı, kaç köşesi olduğunu söylemesini ister. Öğrenci doğru cevap verdiğinde aferin der, eğer

öğrenci tepki vermez veya yanlış cevap verirse öğretmen, karenin kenarlarını göstererek ve sayarak karenin dört kenarı, yine karenin köşelerini göstererek ve sayarak üçgenin dört köşesi olduğunu söyler ve öğrenciden de karenin kenarlarını ve köşelerini göstererek ve sayarak tekrarlamasını ister. Öğrenci tekrar ettikten sonra öğretmen öğrenciye kare nedir? Sorusunu sorar. Öğrenci karenin tanımını söylerse aferin, dört kenarı, dört köşesi olan, kenar uzunlukları eşit ve köşeleri dik olan şekle kare denir açıklamasını yapar. Öğrenci karenin tanımını söyleyemez, eksik söyler veya tepkisiz kalırsa öğretmen kendisi karenin tanımını söyleyerek öğrenciye tekrar ettirir.

Dersin sonunda öğrenci kazanımları ölçü aracında yer alan sorularla değerlendirilir. Ölçü aracında sorulan sorulara öğrenci doğru cevap verdiğinde (+), yanlış cevap verdiğinde veya tepkisiz kaldığında (-) işaret konur. Öğrencinin etkinliğe katılım düzeyi, istekliliği, etkinliği tamamlama düzeyi de değerlendirmeye alınacaktır.

STRATEJİK LİDERLİK*

Barbara J. Davies

Washingborough Foundation Primary and Nursery School, UK

*Brent Davies***

Cevirenler:

*Yrd. Doç. Dr. Orhan ÇINAR****

Arş. Gör. Burhan KABADAYI

Bu makale, stratejik liderliğin doğasını araştırmakta ve stratejik liderliğin boyutlarını belirlemeye yönelik bir çerçeve çizmektedir. Bilhassa, stratejik liderlerin hem örgütsel yeteneklerini hem de bireysel özelliklerini ortaya koyan bir model sunmaktadır.

Stratejik liderlerin özellikleri

Davies (2004) derginin bu özel baskısındaki bir başka makalede stratejiye odaklanan okulun geliştirilmesi konusunu tartışmaktadır. Bu stratejik odağın anahtarı, okuldaki stratejik liderliğin kalitesidir. Şayet okullarda stratejik liderliğin desteklenmesi ve geliştirilmesi isteniyorsa, stratejik liderliğin neyi içerdiğinin bilinmesi gerekir. Bu makale, stratejik liderlikle ilgili olan örgütsel yeterlilikler ve bireysel özellikleri ele almaktadır. Makale, dönüşümsel liderlik veya öğretimsel liderlik gibi yeni bir liderlik biçimi tanımlamamakla birlikte, liderlik literatüründeki stratejik unsuru incelemektedir. Burada, stratejik liderlik rolünü başarıyla gerçekleştiren kişilerin özellikleri açıklanmak-

* Davies, Barbara J. and Davies, Brent (2004) 'Strategic leadership', School Leadership & Management, 24:1, 29-38.

** Sorumlu Yazar (Corresponding author): International Educational Leadership Centre, University of Hull, Hull HU6 /RX, UK Email: b.davies@hull.ac.uk (University of Hull, UK)

***Erzincan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

tadır. Bununla birlikte, iyi liderliğin stratejik unsurunu ayırıştırmak zordur. Davies (2003, s.303) bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Literatürü tararken veya yaptığım çalışmaların sonuçlarını yorumlarken karşılaştığım zorluk, iyi liderlik ile stratejik liderliğin özelliklerini birbirinden ayırt etmenin her zaman kolay olmadığıdır.”

İkinci bir zorluk ise bir örgütün biçimsel lideriyle ilgili stratejik liderlikten mi yoksa strateji sürecine liderlik sezgileri katan daha fazla sayıda kişiden mi söz ediliyor olduğudur. Bu makalede biz, bir örgütte stratejik bakış açısı veya yetenek gösteren birçok kişinin olabileceğini kabul ediyoruz. Bu bağlamda, örgüt içinde strateji ile ilgili birden fazla kişinin içinde yer aldığı yayılmış liderlik (Bennett vd., 2003) görüşünü benimsiyoruz.

Bu açıklamalar hatırdta tutulmak kaydıyla makale, liderliğin bu ayırt edici stratejik öğelerini ana hatlarıyla ortaya koymaya çalışmaktadır. Derginin bu özel baskısında strateji, Davies (2004) tarafından gidilecek yönün belirlenmesi, yapılacak temel işlerin bir araya toplanması, geleceği gösteren bir bakış açısı ve mevcut faaliyetleri değerlendiren bir model olarak tanımlanmıştır. Liderlik, Bush ve Glover (2003, s.8) tarafından şöyle tanımlanmıştır:

“...arzulanan amaçların gerçekleşmesini sağlayan etkileme süreci. Bu süreç, açık kişisel ve mesleki değerlere dayanan bir okul vizyonunun başarılmasına yönelen, başkalarını isteklendireme ve desteklemeyi içerir.”

Stratejik liderler hangi başarılı faaliyet veya davranışı gösterirler? Tartışmayı kolaylaştırmak için stratejik liderlikle ilgili dokuz faktör öne çıkarıyoruz. Bunların ilk bölümü örgütsel faaliyet için gerekli yetenekler ve ikinci bölümü bireysel yeteneklerdir.

Stratejik liderlerin örgütsel yetenekleri şunlardır;

- 1- stratejik yönelimli olma
- 2- stratejiyi eyleme dönüştürme
- 3- insanları ve örgütü aynı çizgiye getirme
- 4- etkin stratejik müdahale noktaları belirleme
- 5- stratejik yeterlikleri geliştirme

Stratejik liderler şu özellikleri gösterirler;

- 6- mevcut durumdan hoşnutsuzluk veya tedirginlik
- 7- özümseme kapasitesi
- 8- uyum kapasitesi
- 9- akıl

Bu faktörler aşağıda sırayla ele alınmaktadır.

Örgütsel yetenekler

Stratejik liderler stratejiye yönelme yeteneğine sahiptirler. Bu nitelik, hem uzun vadeli geleceği (Stacey, 1992; Boisot, 1995; Beare, 2001, Adair, 2002), büyük resmi görme, hem de örgütün mevcut yapısını birlikte düşünme yeteneğini içerir. Stratejik yönelim, uzun vadeli vizyonlarla günlük iş kavramları arasında bağ kurma yeteneğidir. Korac-Kakabadse ve Kakabadse (1998, s.9) doğası gereği dönüşümcü olan vizyoner liderliğin, yönetsel veya işlemsel bir süreç olan planlamadan tamamen farklı olduğunu ileri sürmektedirler. Korac-Kakabadse ve Kakabadse'nin (1998, s.10) aktarmasına göre, Javidon (1991), vizyon geliştirmenin mevcut gerçeklikleri (kültür, tarih, biçimsel yapı) anlamaya ve örgüt için açık bir yön geliştirmeye bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Bununla birlikte, vizyon kavramını veya vizyon belirlemeyi dikkatlice ele almak gereklidir. Eğilimlerin ve bunların örgütün geleceği için ne anlama geldiğinin incelenmesi, fikir alışverişine yol açıyorsa ve gelecekle ilgili senaryolar stratejik söyleşilerin temelini oluşturuyorsa iyi bir şey olarak görülebilir. Buley (1998), Schwenk'in (1997) çalışmasını tartışırken şu uyarıyı tam zamanında yapıyor:

“... O, güçlü bir vizyonun altında örgüte zarar verebileceğini iddia ediyor. Ona göre, açık bir vizyonun yaratılması ve ilan edilmesi ve izleyenlerin kendilerini bu vizyona adamalarını sağlayacak şartların oluşturulması bir lideri, daha korkunç sonuçlara yol açabilecek düşünce kalıplarını dayatma ve sağlıklı tartışmaların önünü tıkama tehlikesine maruz bırakır... O, dayatılan değerlerin, yaratıcı karar vermenin temeli olan muhalif görüşleri ve tartışmaları ortadan kaldırdığını ileri sürmektedir.” (s.216)

Stratejiyi sadece başkalarına açıklamak değil, stratejiyi onlarla birlikte oluşturmak, stratejik liderlerin örgütün stratejik yönünü belirlerken kullandıkları kritik bir beceri olabilir (Kakabadse vd., 1998; Boal ve Hooijberg, 2001). Stratejik yönelme, gelecekteki muhtemel yollar hakkında bir anlayış oluşturan ve en uygun yol ve yaklaşıma odaklanan stratejik fikir alışverişleri ve söyleşileri içeren dışadönük bir örgüt meydana getirme biçiminde değerlendirilebilir.

Stratejik liderler stratejiyi eyleme dönüştürme yeteneğine sahiptirler. Stratejik liderlerin, örgüt için en uygun stratejinin oluşturulmasına öncülük etmelerinin yanında stratejiyi işlemsel terimlerle ifade ederek eyleme

dönüştürmeleri gerekir. Kaplan ve Norton (2001, s.10) bunun “strateji haritaları” ve “dengelenmiş puan kartları” aracılığıyla yapılabileceğini ve bu yaklaşımların stratejiyi tutarlı ve anlaşılır bir şekilde tanımlayan ve ileten bir çerçeve sağladığını ileri sürmektedirler. Stratejik liderler, kenarda durup örgütün mevcut ana özelliklerini, okulun stratejik yapısını açık seçik açıklayıp, okulun geleceği ve yeni yapının nasıl olacağını tanımlanmasında diğerlerine öncülük ederler. Bu, Tichy ve Sharman (1993) tarafından yeniden yapılandırma evresi olarak adlandırılan, örgütü mevcut durumdan gelecekteki durumuna taşımak için yapılması gereken bir dizi projenin belirlenmesini içeren bir süreçtir.

Tichy ve Sharman (1993) stratejik liderlerin üstlenebileceği aşağıdaki üç aşamalı süreci ortaya koyuyorlar:

- farkındalık oluşturma;
- planlama;
- yeniden yapılandırma.

Farkındalık oluşturma aşaması, gelecekte etkin olmak için mevcut çalışma şeklinin yetersiz olduğu hususunda, okul içinde bir fikir birliği meydana getirmeyi içerir. Davies (2004) tarafından tanımlanan bu süreç, stratejik söyleşilerde değişim zorunluluğunun anlaşılması için katılım ve motivasyonu artırmayı içerebilir. Planlama aşaması, bu yeni faaliyet şekli hakkında açık ve anlaşılır bir resmin ortaya konulmasıdır. İlk olarak stratejik amaç yaratılabilir (Hamel ve Prahalad, 1994) ve bunu başaracak kapasite oluşturulabilir. Bundan sonra okulun yeni yapısı ortaya çıkar ve bu yapı örgütsel eylemin temeli olur.

Birçok okulun, farklı türde biçimsel planlar şeklinde yazılmış stratejileri vardır. Bu stratejileri hayata geçirmek oldukça zordur. Okul personeline bu hafta veya bu dönem gerçekleştirilen faaliyetlerinin stratejik plana veya okulun gitmesi gereken yöne ne kadar uygun olduğunu sormak, bir liderin stratejik alanda hareket etme yeteneğini değerlendirmede anahtar olabilir. Eğer öğretmen okulun gittiği yeri ve önceliklerini açık seçik bir biçimde söyleyebiliyorsa, strateji eyleme dönüşüyordur. Aksi takdirde strateji ile eylem arasındaki açık var olmaya devam edecektir. Okul liderleriyle yaptığımız araştırmada stratejiyi başarılı şekilde yürüten liderlerin, stratejik farkındalığı ve eylemi güçlüce vurguladıkları tespit edilmiştir.

Stratejik liderler insanları ve örgütleri aynı çizgiye getirme yeteneğine sahiptirler. Bu yetenek, bireyleri veya bir bütün olarak okulu gelecekteki örgütsel yapı veya konuma göre düzene sokma ile ilgilidir (Gioia & Thomas,

1996; Gratton, 2000; Davies, 2003). Bu yeteneğin anahtar bir ögesi, paylaşılan değerler aracılığıyla bağlılığı desteklemektir (Boal & Bryson, 1988). Bu süreçte liderin şahsi değer ve fikirlerinin etkili olduğu görülür ve liderlik becerisi bunları diğerleri için gerçekleştirmekle ilgilidir. Bu yüzden liderler, kendilerini ve sahip oldukları değerleri anlamalı ve nitelikli iletişimi sürdürebilmelidirler. De Pree (1993, s.99) bu “yoğun iletişim”in ‘gerçeği teşvik eden ve bilgi paylaşımını sınırlamayan veya baskı altına almayan’ kültüre sahip örgütlerde bulunduğunu ifade eder. Stacey (1992) stratejinin okuldaki herkes için bir anlam yaratmak olduğu kadar, gidilecek yönün tespit edilmesi olduğuna inanır. Bu anlam yaratmanın kritik noktası, stratejik söyleşi ve diyalog sanatıdır. Bir vizyonu başkaları için gerçek kılma, tutku ve cezp etme becerisi gerektirir. Yani duygularla da ilgilidir. Boal ve Hooijberg (2001, s.516) stratejik liderlerin, örgütsel anlam ve amaçların yaratılmasına odaklandığını ifade eder. Bu nedenle, stratejik liderlik, ‘örgütün bir bütün olarak geliştirilmesiyle’ ilgilidir. Bu gelişim örgütün değişen amaç ve kapasitesini de içerir (Selznick, 1984, s.5).

Düşünce ve eylem arasında bağlantı kuracak bir yol bulmak önemlidir. Öğrenen örgüt kavramı burada karşımıza çıkar: değişime cevap verebilen ve ayak uyduran insanların bulunduğu bir örgüt, bireylerin ve grupların öğrenebildiği ve bunları örgütsel eyleme dönüştürebildikleri değerli anlayışlara sahiptir. Pietersen (2002, s.181) bütün öğrenen örgütlerin ‘takım çalışması, deneyim, öğrenme ve bilgi paylaşımını teşvik eden’ bir ‘verme/paylaşma kültürü’ geliştirdiklerini ifade eder.

Güncel liderlik kuramlarının çoğu dönüşümsel ve vizyoner liderliğe odaklanıyorlar, liderler ile izleyiciler arasındaki kişilerarası süreçleri vurguluyorlar. Boal ve Hooijberg (2001, s.526) yaptıkları araştırmaya göre dönüşümsel liderlerin ‘bilişsel uyarma ve ilham’ gibi etkenlere vurgu yaptıklarını ileri sürmektedir. Cheng (2002, s.53) çeşitli tanımlamalarda liderliğin yinelenen iki ögesini tespit etmiştir: ‘birincisi, liderlik başkalarının davranışlarını etkileme süreci ile ilgilidir; ikincisi, amaç geliştirme ve gerçekleştirme ile ilgilidir’. Bu görüş, strateji süreci ile ilgili önceki tartışmalarda dile getirilmiştir; liderler, insanları ve onların eylemlerini etkileyebilme becerilerine ihtiyaç duyarlar, amaç belirleme ve anlam oluşturma yoluyla onların eylemlerini yönlendirirler. Bu, dönüşümsel liderliğin bakış açısına benzemektedir: vizyon ve misyon hakkında proaktif olan bir lider, gelecekle ilgili seçenekleri geliştirirken üyelerin inançlarını, değerlerini ve davranışlarını şekillendirir. Bass (1985) dönüşümcü liderleri şöyle tanımlıyor: dönüşümcü liderler, insanların farkındalık düzeyini yükselterek ve onları kişisel çıkarlarının ötesine taşıyarak, daha büyük örgütsel fayda için, onları aslında kendilerinden beklenenden daha fazlasını yapmaya motive ederler.

Aynı çizgiye getirme; örgütün amaç ve yönünü birleştirmede örgüt kültürüne etki eden tutum, değer ve inançların tümünden değiştirilmesiyle ilgilidir.

Stratejik liderler etkin stratejik müdahale noktaları belirleme yeteneğine sahiptirler. Stratejik liderler, örgütlerde stratejik değişim için kritik anı belirleyebilirler. Burgelman ve Grove (1996) bu kavramı stratejik dönüm noktaları şeklinde adlandırmaktadır. Yeni vizyonlar geliştirme, yeni stratejiler yaratma ve yeni yönler gitmenin mümkün olduğu durumlarda bunlar, örgütün gelişmesinde kritik noktalar. Biz bunları stratejik müdahale veya stratejik fırsat noktaları şeklinde adlandıracağız. Burada belirleyici olan, sadece stratejik olarak yapılacakları bilmek değil aynı zamanda tam olarak müdahale ve gidişatı değiştirme zamanını bilmektir. Boal ve Hooijberg (2001, s.518) ‘stratejik liderlik önemli midir?’ sorusunu ortaya atıp ardından şu cevabı veriyorlar:

Stratejik liderlik gerçekten önemlidir... bize göre, buradaki asıl soru stratejik liderliğin önemli olup olmadığı değil, daha çok hangi şartlarda, nasıl ve hangi kriterlere göre gerçekleştiğidir.

Onlar, bir liderin alacağı karar veya yapacağı eylem kadar bu kararı ne zaman alacağını da önemli olduğuna inanıyorlar. Davies (2003) bu kavramı çift s-egrislerini tartışırken değerlendirmiştir. Bartunek ve Necochea (2000) kritik bir anda doğru eylemi gösterme yeteneğini ‘Kairos’¹ zamanı olarak tanımlamıştır. Boal ve Hooijberg (2001, s.528) stratejik dönüm noktalarının bir ‘kairotik an’ meydana getirdiğini, bu anlarda öğrenme ve değişimin mümkün olduğunu ancak bunun için liderin farkına varma basiretine sahip olması ve eylemde bulunmak için akıllı olması gerektiğini ileri sürmektedirler. Burada Davies’in (2004) çift s-egrisi ve uygun an analizi, yeni bir çalışma şekline ‘stratejik sıçrayış’ yapmak için faydalı bir model olabilir. Hem basiret ve hem de sezgi isabetli karar vermede önemli rol oynayabilirler. Bu yüzden stratejik liderler, sadece stratejik olarak neyin değişeceğini değil aynı zamanda stratejik olarak ne zaman değişeceğini de belirleme yeteneğine sahiptirler.

¹ Mitolojide fırsat tanrısı olarak kabul edilen Kairos, Zeus’un en genç oğludur. Omuzlarında ve ayaklarında kanatları olup, başının arka tarafı tıraşlı, ön tarafı ise perçemlidir. Bu sebepten peşinden koşanlar değil, sadece karşısına çıkanların onu yakalayabildiği rivayet edilir. Kronos ise elinde öldürücü orağı ile sembolize edilen zaman tanrısıdır. Kronos, kronolojik zamanı ölçer yani nicelikselidir. Kairos ise zamanın kalite ve değerini ölçer yani nitelikselidir. (Ç.N.)

Stratejik liderlerin stratejik kapasiteyi geliştirme yetenekleri vardır. Parahalad ve Hamel (1990) burada ‘öz yeterlilikler’ terimini kullanırken, Stalk vd. (1992) ‘stratejik kapasite’ terimini kullanmaktadır. Batı ekonomilerinin büyük bir kısmında merkezi hükümetlerin faaliyetlerinin daha çok odaklandığı husus yıllık testlerle öğrenci performansını ölçerek eğitim standartlarını yükseltmektir. Bu yaklaşımın tehlikesi kısa vadeli hedeflere yönelik eylemlere odaklanmasıdır. Böylece, hükümetin en son çıkardığı ‘eğitim paketi’nde yer alan öğretmeyi öğrenme tedbirleri, öğretmenlerin özel becerilerini ilerletebilir ancak, devamlılık için örgütün daha derin stratejik kapasitelere veya öz yeterliliklere ihtiyacı vardır. Bu durum bir ağaca benzetilebilir. Dallar, okulun kısa vadeli yetilerini gösterirken kökler, okulun temelini oluşturan kapasiteleridir.

Uzun vadeli gelişim ve devamlılık için okul, stratejik kapasitelerini geliştirmelidir. Buna örnek olarak şunlar gösterilebilir: değişen müfredatı dağıtmaktan ziyade öğretme ve öğrenmenin esas anlamı; çalışanları suçlayan kültürden ziyade problem çözme kültürü; öğrenmenin değerlendirilmesinden ziyade öğrenme için değerlendirme. Problem çözme ve takım çalışmasındaki yaratıcılık, okula köklü stratejik kapasite ve yetileri sağlayan kaynaklar olarak düşünülebilir.

Bunlar okulun, yeni sorunlarla karşılaştığında başka yeti ve kaynak aramaktan ziyade mevcutları tekrar yapılandırarak başarılı bir şekilde baş etmesini sağlarlar. Stratejik liderler şu soruları sorarlar: ‘Gelecek için ne tür stratejik kapasiteleri sürdürmek ve geliştirmek zorundayım?’, ‘Mevcut zorluklarla nasıl baş edebilirim?’ Liderler, stratejik kapasitelere odaklanarak kendilerini ve örgütlerini uzun vadede daimi ve başarılı kılarlar.

Kişisel özellikler

Stratejik liderler mevcut durumdan hoşnut değillerdir veya tedirgindirler.

Bu tedirginliği, Senge (1990) ‘yaratıcı gerilim’ olarak adlandırır. Yaratıcı gerilim; kişinin olmak istediği yeri (kişisel vizyon) açıkça görmesi ve mevcut gerçekliğiyle yüzleşmesi sonucunda ortaya çıkar. Stratejik liderler, değişimin ateşli bir taraftarı gibi hareket ederken örgütün yapmak istediği ‘stratejik sıçrayışı’ tahayyül edebilirler. Stratejik liderler, kendileri gibi ileri görüşlü olmayan bir örgüt kültürü realitesi ile yaşayabilme yeteneğine sahiptirler. Bu, örgütü yeteri kadar hızlı değiştirememenin ikilemi içinde olmak, değişim ve ilerleme yönünde sürekli tedirgin olmak demektir. Bunu yapabilen kişiler, daha iyi fikir ve süreçleri bulmak için çaba gösterirler.

Stratejik liderlerin özümseme kapasitesi vardır. Kohen ve Levinthal (1990) soğurma kapasitesini, yeni bilgileri özümseme, onları sindirme, onlardan

öğrenme ve daha da önemlisi onları yeni durumlara uygulama yeteneği olarak tanımlıyorlar. Hambrick (1989) stratejik liderliğin belirsizlik, karmaşa ve yoğun bilgi ortamında ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Bu yüzden, stratejik liderler için yeni bilgileri tanıma, analiz etme ve yeni durumlara uygulama önemlidir; liderler öğrenebilmelidirler. Boal ve Hooijberg (2001, s.517) de bunu ‘özümseme kapasitesi’ olarak adlandırıyorlar ve liderlerin örgüt içindeki ‘mevcut faaliyet biçimlerini değiştiren veya zorlayan eşsiz bir yeteneğe’ sahip olduklarını iddia ediyorlar. Bu yüzden stratejik liderler öğrenmenin gerçekleşebileceği bir örgütsel ortam yaratmalıdırlar. Bunun için Argyris ve Schön’ün (1978) çift döngülü öğrenme modeli² kullanılabilir. Buradaki temel husus stratejik liderlerin kendileri ve örgüt için önemli olanları önemsiz olanlardan süzüp ayırmalarıdır. Stratejik liderlerin gerçeği yorumlama şekli, örgütteki faaliyet biçimlerini belirler.

Stratejik liderler uyum kapasitesine sahiptirler. Black ve Boal (1996) ve Hambrick (1989) değişme yeteneğini ‘uyum kapasitesi’ olarak tanımlamaktadır. Sanders (1998, s.5) bu görüşü şu şekilde destekler: stratejik liderler, ‘yeni görme ve düşünme’ yollarını gerektiren ‘kaos, karmaşa ve değişim yönetimi’ne yönelik değişme ve öğrenme yeteneğine sahip olmalıdırlar. Whittington (2001, s.43) ‘liderlerin sürekli bir amaç ve motivasyon duygusuna muhtaç olduklarını’ ifade etmektedir. Bunu, Hitt vd.’nin (1998) ‘stratejik esneklik’ kavramında görmek mümkündür. Bu kavram, başarının esnek stratejik bir karşılığa bağlı olduğu sürekli öğrenme ve yenilik çağında özellikle önemlidir ve oluşmakta olan strateji veya strateji amaçlı yaklaşıma katkı sağlayabilir. Davies’in (2004) ‘stratejik fırsat’ kavramına bağlantı kurulursa, liderler duyarlı ve proaktif bir yolla yeni bilgilere uyum gösterirken, kendilerini önemli fırsatları yakalayacak şekilde konumlandırır. Eğer liderler değişime açık bir zihniyetle bilişsel esnekliğe sahiplerse, örgütün yeni stratejik yönlerine uyum gösterebilirler ve öncülük edebilirler.

² Tek döngülü öğrenmede kişiler, hataları bulup düzelterek çevrelerinde oluşan değişimlere tepkilerini verirler ama organizasyonun mevcut normlarını korurlar, değiştirmezler. Burada bir sorgulama veya düşünme teşvik edilmez, var olan sorunların çözümüne odaklanma söz konusudur. Çift döngülü öğrenme, yeni yolların aranmasını ve olayları kontrol eden sistemlerin görülmesini sağlar. Bu tarz öğrenmede çevrede olup bitenlere daha bütünsel bir açıdan bakma, sapmaların olası nedenlerinin belirlenmesi ve ayrıca bu sapmaların aynı anda düzeltilmesi söz konusudur. Tek döngülü öğrenmenin ötesine geçilerek yenilikçi fikirler ortaya konulur. (Ç.N.)

Stratejik liderler liderlik aklına sahiptirler. Akıl, kısaca doğru zamanda doğru işi yapma kapasitesi olarak tanımlanabilir. 2002 Uluslararası Düşünme Becerileri Konferansında Robert Sternberg kişisel sunumunda liderlerin aşağıdaki sebeplerden dolayı akla muhtaç olduklarını belirtmektedir:

- Fikirlerle gelmeniz için yaratıcı yetenekleriniz olmalı
- Fikirlerin iyi olup olmadığına karar vermeniz için çözümleyici (analitik) yetenekleriniz olmalı
- Fikirlerinizi işlevsel hale getirmeniz ve başkalarını fikirlerinizin değerli olduğuna inandırmanız için pratik yetenekleriniz olmalı
- Fikirlerin kısa ve uzun vadede siz, başkaları ve kurumlar üzerindeki etkilerini dengelemek için aklınız olmalı

Aklın doğasını daha derinlemesine açıklarken aklı şu şekilde tanımlıyor:

- Parlak zekâ;
- İlgileri dengelenme;
- Zamanı dengeli kullanma;
- Değerlerin dikkatlice aktarılması;
- Çevre ile dengeli ilişkiler kurma;
- Bilgiyi kamu yararı için kullanma.

Sternberg, ek olarak parlak zekâ için pratik zekâ, analitik zekâ ve duygusal zekânın birleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu, liderlere sezgisel ve mücadeleci bir kriterler seti sunar. Buna göre liderler, stratejik seçenekleri etkin ve akıllıca düzenlemek için kendi kişisel beceri ve yeteneklerini geliştirirler. Akılla ilgili bu tartışmanın her yerinde liderlerin kişisel özelliklerinden bahsedilmektedir. Bu özelliklere şunlar örnek olarak eklenebilir: liderlerin sahip oldukları değerler, ilham ve dürtme yeteneği, sosyal zekâ, tutkulu olma yeteneği. Bu özelliklerin tamamı bir liderin öğrenme ve değişebilme şekline etki eder. Boal ve Hooijberg (2001, s.532) ‘liderlik araştırmacılarının çoğunun liderlerin empati, motivasyon ve iletişim gibi önemli kişilerarası becerilere sahip olmaları gerektiği konusunda hemfikir olduklarını’ ifade etmektedir.

Bennett (2000, s.3) kişisel değerlerin önemini şu şekilde açıklıyor:

Ahlaki liderlik uygulanacaksa ve eğitim bilimi belirli bir başarı derecesinde yeniden yapılandırılacaksa, geleceğin liderleri sıkı bir kişisel değerler setine ihtiyaç duyacaklardır. Birçok liderin kendi listesinin olduğuna şüphe yoktur ancak dürüstlük, sosyal adalet, insan sevgisi, saygı, sadakat, doğru ve yanlış kesin olarak ayırabilme bunların arasında mutla-

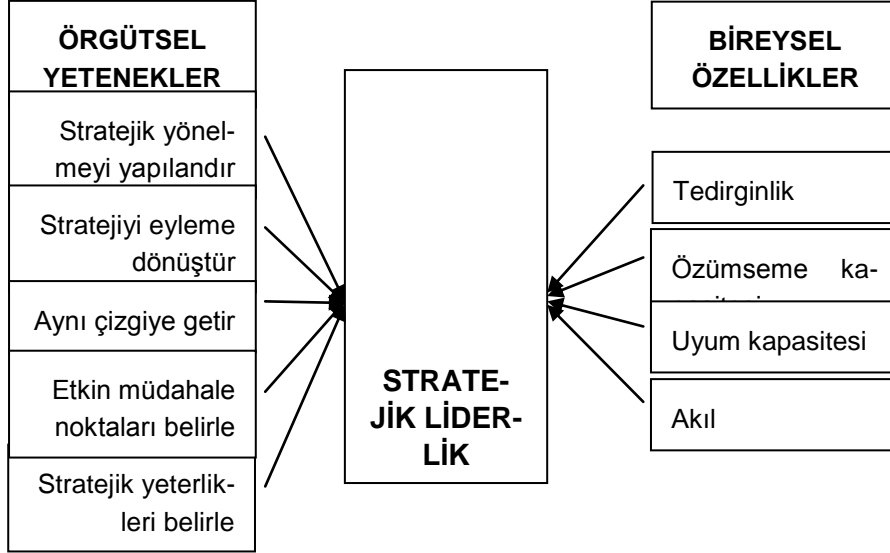
ka yer almalıdır. Böyle bir değer sistemi inançla kurulduktan ve düzenli tutarlı bir temele dayalı olarak uygulandıktan sonra stratejik ilişkiler yavaş yavaş ortaya çıkacaktır.

Bennett'in bu kapsamlı listesinde özel olarak yer almamakla birlikte, sosyal zekâ stratejik liderler için önemlidir. Çünkü karar alma süreci, çözüm yollarının uygulanması ve örgütsel ilerleme nadiren duygulardan uzaktır. Sosyal zeka, sosyal durumları tam olarak anlama ile ilgilidir ve Gardner (1985, s.239) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: sosyal zeka, 'başkalarının özellikle ruh hali, mizaç, motivasyon ve amaçlarının farkına varma ve birbirinden ayırt etme' yeteneğidir. Sosyal zekânın belirleyici bir ögesi, hem kendi hem de başkalarının duygularını fark etme yeteneğidir. Gardner birincisini içsel zekâ, ikincisini de sosyal zekâ olarak tanımlıyor. Başkalarının katılımını sağlama ve çatışmaları çözme yeteneği, stratejik ilişkileri geliştirme ve yaratıcı çözümler bulma hususunda gittikçe hayati olmaktadır. Bennett (2000, s.4) ayrıca dayanıklılık ve cesaretin önemini şöyle açıklar: 'tutkuyla aktarılan vizyoner projelerin başarılı olması, liderin sonuca ulaşmıca kadar muhalifleri de göz önünde tutup inancını yitirmeme yeteneğine bağlıdır'.

SONUÇ

Liderlikle ilgili tartışmaların çoğu dönüşümcü liderlik ile 'öğrenme merkezli liderlik' olarak yeniden adlandırılan ve önemi giderek artan öğretimsel liderlik üzerine odaklanmıştır. Bunlar çok önemli bakış açıları olmalarına rağmen, öğrenme merkezli liderliğin mevcut yaklaşım ve sonuçlarla karıştırılması tehlikesi vardır. Biz öğrenme merkezli liderliğin bir okulun varlığının ve amacının özü olduğunu savunurken, ayrıca uzun vadede hem sürekli ve hem de etkin olmak için etkin öğrenme merkezli liderliğin genel olarak örgütsel ve stratejik içeriğe nüfuz etmesi gerektiğini iddia ediyoruz. Bunun için stratejik liderlik yetenek ve özelliklerinin geliştirilmesi önemli olmaktadır. Buna göre bir stratejik liderlik modeli Şekil-1'de gösterilmiştir.

Eğer okullar sadece kısa dönemli ve sınava dayalı faaliyetleri ilan etmek yerine öğrenci performansını sürdürmek ve derinlemesine bir öğrenmeyi sağlamak istiyorlarsa, stratejik bir yönü olan liderlik kapasitesini geliştirilmelidirler. Bu makale, liderlik geliştirme konusunda sözü edilen stratejik yönün öğelerini tanımlayan bir çerçeve sunmaktadır.



Şekil-1: Stratejik Liderlik Modeli

Yazarlar Hakkında

Barbara J. Davies Washingborough Foundation Primary and Nursery School başöğretmeni, Washingborough, Lincolnshire. Email: barbara.davies@washingborough.sch.lincs.uk

Dr. Brent Davies; International Leadership Development'da profesör ve International Educational Leadership Centre başkanı. Hull Üniversitesi.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2002) *Effective strategic leadership* (London, Macmillan).
- Argyris, C. & Schön, D. (1978) *Organisational learning* (Reading, MA, Addison-Wesley).
- Bartunek, J. M. & Necochea, R. (2000) Old insights and new times: Kairos, Inca cosmology and their contributions to contemporary management inquiry, *Journal of Management Inquiry*, 9, 103–113.
- Bass, B. M. (1985) *Leadership and performance beyond expectations* (New York, Free Press).
- Beare, H. (2001) *Creating the future school* (London, RoutledgeFalmer).
- Bennet, D. (2000) *The school of the future, National College for School Leadership, Leadership Evidence Base* (Nottingham, NCSL).
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. & Harvey, J. A. (2003) *Distributed leadership* (Nottingham, NCSL).
- Black, J. A. & Boal, K. B. (1996) Assessing the organizational capacity to change, in: A. Heene & R. Sanchez (Eds) *Competence-based strategic measurement* (Chichester, John Wiley & Sons).
- Boal, K. B. & Bryson, J. M. (1988) Charismatic leadership: a phenomenological and structural approach, in: J. G. Hunt, H. P. Drachler & C. A. Schriesheim (Eds) *Emerging leadership vistas* (New York, Lexington).
- Boal, K. B. & Hooijberg, R. (2001) Strategic leadership research: moving on, *Leadership Quarterly*, 11, 515–549.
- Boisot, M. (1995) Preparing for turbulence, in: B. Garratt (Ed.) *Developing strategic thought* (London, McGraw-Hill).
- Buley, A. L. (1998) A vision of learning, in: A. Kakabadse, F. Nortier & N.-B. Abramovici (Eds) *Success in sight* (London, International Thomson Business Press).
- Burgelman, R. A. & Grove, A. S. (1996) Strategic dissonance, *Californian Management Review*, 38, 8–28.
- Bush, T. & Glover, D. (2003) *School leadership: concepts and evidence* (Nottingham, NCSL).
- Cheng, Y. C. (2002) Leadership and strategy, in: T. Bush & L. Bell (Eds) *The principles and practice of educational management* (London, PCP).
- Cohen, W. M. & Levinthal, D. A. (1990) Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation, *Administrative Science Quarterly*, 35, 128–152.
- Davies, B. (2003) Rethinking strategy and strategic leadership in schools, *Education Management & Administration*, 31, 295–312.

- Davies, B. (2004) Developing the strategically focused school, *School Leadership & Management*, 24(1), 11–27.
- DePree, M. (1993) *Leadership jazz* (New York, Dell).
- Gardner, H. (1985) *The mind's new science: a history of the cognitive revolution* (New York, Basic Books).
- Gioia, D. A. & Thomas, J. G. (1996) Identity, image, and issue interpretation: sensemaking during strategic change in academia, *Administrative Science Quarterly*, 41, 370–403.
- Gratton, L. (2000) *Living strategy: putting people at the heart of corporate purpose* (London, Financial Times–Prentice Hall).
- Hambrick, D. C. (1989) Guest editor's introduction: putting top managers back in the strategy picture, *Strategic Management Journal*, 10, 5–15.
- Hamel, G. & Prahalad, C. K. (1994) *Competing for the future* (Boston, MA, HBSP).
- Hitt, M. A., Keats, B. W. & DeMarie, S. M. (1998) Navigating in the new competitive landscape: building strategic flexibility and competitive advantage in the 21st century, *Academy of Management Executive*, 12, 22–41.
- Javidon, M. (1991) Leading a high-commitment, high-performance organisation, *Long Range Planning*, 24, 28–36.
- Kakabadse, A., Nortier, F. & Abramovici, N.-B. (1998) *Success in sight: visioning* (London, International Business Press).
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (2001) *The strategy-focused organization* (Boston, MA, Harvard Business School Publishing Corporation).
- Korac-Kakabadse, N. & Kakabadse, A. (1998) Vision, visionary leadership and the visioning process: an overview, in A. Kakabadse, F. Nortier & N.-B. Abramovici (Eds) *Success in sight* (London, International Thomson Business Press).
- Pietersen, W. (2002) *Reinventing strategy—using strategic learning to create and sustain breakthrough performance* (New York, John Wiley).
- Prahalad, C. K. & Hamel, G. (1990) The core competence of the corporation, *Harvard Business Review*, 68, 79–93.
- Sanders, T. I. (1998) *Strategic thinking and the new science* (New York, Free Press).
- Schwenk, C. R. (1997) The case for 'weaker leadership', *Business Strategy Review*, 8, 4–9.
- Selznick, P. (1984) *Leadership in administration: a sociological interpretation* (Berkeley, CA, University of California Press).

- Senge, P. (1990) *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization* (New York, Currency Doubleday).
- Stacey, R. D. (1992) *Managing the unknowable: strategic boundaries between order and chaos in organisations* (San Francisco, Jossey-Bass).
- Stalk, G., Evans, P. & Schulman, L. (1992) Competing on capabilities: the new rules of corporate strategy, *Harvard Business Review*, 70, 57–69
- Sternberg, R. J. (2002) Wisdom, schooling and society, keynote presentation to the 2002 *International Thinking Skills Conference*, Harrogate.
- Tichy, T. & Sharman, S. (1993) *Control your destiny or someone else will* (New York, Doubleday).
- Whittington, R. (2001) *What is strategy—and does it matter?* (2nd edn) (London, Thomson Learning).

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK EĞİTİMİ ALAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK BELİRTİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE PSYCHOLOGICAL SYMPTOMS
OF THE STUDENTS STUDYING IN THE DEPARTMENT OF
GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING
ACCORDING TO MANY VARIABLES

*Öğr. Gör. Dr. Muhammed ÇİFTÇİ **

*Yrd. Doç. Dr. Birol ALVER**

*Arş. Gör. İsmail AY**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan öğrencilerin psikolojik belirtilerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın evreni, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda 2004-2005 öğretim yılında öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma örnekleme, bu evrenden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam 125 kişiden meydana gelmektedir. Araştırmada, bireylerin psikolojik belirtileri ile ilgili veriler Derogatis (1992) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Durak (1994) tarafından uyarlanma çalışmaları yapılan Kısa Semptom Envanteri ile toplanmıştır. Ayrıca, çeşitli değişkenlerle ilgili bilgi toplamak için araştırmacı tarafın-

* Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD.

dan hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, *t* testi ve tek yönlü varyans analizi (one way anova) kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda özetle şu bulgulara ulaşılmıştır. Cinsiyetlerine göre, bireylerin hostilite, fobik anksiyete ve paranoid düşünceler puanları arasında erkeklerin lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Ciddi bir hastalık bulunmasına göre, bireylerin somatizasyon belirtisi puanları arasında belli bir bedensel hastalığı bulunanların lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür. Sınıf düzeylerine göre, bireylerin kişilerarası duyarlılık, fobik anksiyete ve belirti toplamı global indeksi belirtisi puanları arasında birinci, ikinci ve üçüncü sınıfların lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Kendilerini mutlu bir insan olarak algılamalarına göre, bireylerin bütün psikolojik belirti puanları (somatizasyon, obsesif-kompulsif bozukluk, kişilerarası duyarlılık, depresyon, anksiyete bozukluğu, hostilite, fobik anksiyete, paranoid düşünceler, psikotizm, KSE (Kısa Semptom Envanteri) toplam puanı, rahatsızlık ciddiyeti global indeksi puanı, belirti toplamı global indeksi puanı ve semptomatik rahatsızlık global indeksi puanı) arasında kendilerini mutlu bir insan olarak algılamayanların lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi, psikolojik belirtiler.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the psychological symptoms of the students studying in the Department of Guidance and Psychological Consulting at Kazım Karabekir school of education in Ataturk University according to some variables. The universe of the study consists of University students studying in the Department of Guidance and Psychological Consultancy at Kazım Karabekir school of education in Ataturk University in 2004-2005 school terms. The sample of the study is of 125 people. Convenience sampling method was used in the study. In the study, the data were collected through Brief Symptom Inventory- BSI developed by Derogatis (1992) and applied by Şahin and Durak (1994). Besides, personal opinionnaire was used to collect some data according to some variables. In the analysis of the data obtained, a *t* test and one way anova were used.

The results of the study show that male students have more significance in their scores between hostility, phobic anxiety and paranoid thoughts; according to the degree of the sickness, there was a significant difference between the somatization scores of the individuals who had an important physical sickness. Depending on their classes, there was significance in the first, second and third groups between the global indexed scores of interindividual sensitivity, phobic anxiety and symptoms. According to the fact that they feel happy individuals, there was found significant difference in the scores of those who don't feel happy between the total scores

in somatization, obsessive-compulsive disorder, interindividual sensitivity, depression, anxiety hostility, phobic anxiety, paranoid thoughts, psychoticism and Short Symptomatic Inventory, and the global indexed scores, total symptomatic scores and symptomatic disorder scores.

Key Words: *Psychological Guidance and Consultancy Education, Psychological Symptoms*

GİRİŞ

Psikolojik belirti, psikopatoloji literatüründe sıklıkla kullanılan ve birtakım psikolojik bozuklukların ifadesi şeklinde tanımlanan bir kavramdır. Kısaca, psikolojik belirti, normal işleyişten sapan ve psikolojik bir bozukluğun göstergesi olarak değerlendirilen durumlara denir (Budak, 2000).

Psikolojik belirtiler insan yaşamının zor ve bunaltılı dönemlerinde ortaya çıkmaktadırlar. Çeşitli olumsuz çevresel koşullar karşısında birey zaman zaman zorlanmakta ve uyum sorunları yaşamaktadır. Bu tür sorunlar bireyin bütün yaşamsal aktivitelerini ve verimini etkilemektedir. İşte bu olumsuz etkileri ortaya çıkaran psikolojik belirtiler, genel bir bunaltı sonucunda ortaya çıkan fizyolojik, psikolojik ve davranışla ilgili belirtilerdir (Kerimova, 2000). Bir başka deyişle psikolojik belirtiler ruh sağlığını olumsuz olarak etkileyen ve ruhsal hastalığın teşhisine yarayan belirtilerdir (Kılıç, 1987). Psikolojik belirtiler ilgili literatüre dayalı olarak şöyle sıralanabilir:

- a. Somatizasyon: Çeşitli bedensel işlevlere ilişkin zorlanma durumudur (Dağ, 1991).
- b. Obsesif-Kompulsif Bozukluk: İstenç dışı gelen, bireyi tedirgin eden, benliğe yabancı, bilinçli çaba ile kovulamayan, yineleyen düşünce ve davranışlardır (Bayraktar ve Aydemir, 1996).
- c. Kişilerarası duyarlılık: Aşırı duyarlılık, başkalarının kendisi hakkında kötü düşünceler ürettiğine inanmak, kendisini diğerlerinden aşağı görmek, hata yapma korkusu gibi semptomları içerir (Boyce, Hickie, Parker, Mitchell, Wilhelm ve Brodaty, 1992).
- d. Depresyon: Depresyon keder, karamsarlık, kötümserlik, umutsuzluk, yalnızlık, mutsuzluk, sıkıntı, isteksizlik, benliğe ilişkin olumsuz duygular, intihar eğilimi, ilgi kaybı ve kararsızlık gibi semptom ve davranışları içerir (Enç, 1978).
- e. Anksiyete bozukluğu: Güçlü bir istek yada dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygudur (Hançerlioğlu, 1988).

f. Hostilite: Sinirlilik ve titreme hali, sıkıntılılarından dolayı başkalarının suçlu olduğu duygusu, kızma, öfkelenme, güvensizlik, birini dövme, yaralama, zarar verme isteği gibi semptomları içerir (Enç,1978).

g. Fobik anksiyete: Objeye bağlanmış korku durumudur (Hançerlioğlu,1988). Meydanlık (açık) yerlerden korkma, korkutan eşya yada etkinliklerden uzak kalmaya çalışmak, kalabalıktan rahatsız olmak, yalnız bırakıldığında sinirlilik hissetme gibi semptom ve davranışları içerir (Dağ,1991).

h. Paranoid düşünceler: Kişinin itimat edememe, şüphecilik, kıskançlık, başkalarını suçlama gibi düşünceleri aşırı derecede kullanmaya eğilim göstermesidir (Dağ,1991).

ı. Psikotizm: Sosyal çevreden uzaklaşma, şizofrenik sanrıların belirgin olduğu durumdur (Dağ, 1991).

Psikolojik belirtiler literatürde genellikle “negatif semptomlar” olarak ele alınmıştır. Negatif semptomlar; duygulanımın kısıtlanmış olması (restricted affect), duygulanım eriminin azalması (diminished emotional range), konuşma fakirliği (powerty of speech), ilginin azalması (curbing of interest), amaç duygusunun azalması (diminished sense of purpose), toplum dürtüsünün azalması (diminished social drive) olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca; bu negatif belirtiler anksiyete, depresyon, alınan ilaçların etkisi veya psikotik sürecin şüphecilik veya diğer belirtileri nedeni ile oluşmuşlar ise ikincil negatif belirtiler adını almaktadır. Böyle birtakım etmenler olmadığı halde oluşmuşlar ise sürecin temelindeki farklı bir durumun doğrudan işaretleri iseler birincil negatif belirtiler adını alırlar. Birincil negatif belirtilerin sürengelik hallerinde (12 ay ve üzeri) defisit (eksiklik) belirtileri olarak tanınırlar. Eksiklik belirtileri (deficit symptoms) birincil ve sürengen negatif belirtilerdir (Arkonaç, 1999).

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan öğrencilerin psikolojik belirtilerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda 2004-2005 öğretim yılında öğrenim gören üniversite öğrencilerin-

den oluşmaktadır. Araştırma örnekleme, bu evrenden uygun örnekleme yöntemi (Aziz, 1994) ile seçilen toplam 125 kişiden meydana gelmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kısa Semptom Envanteri

Derogatis (1992) tarafından geliştirilmiş ve Şahin ve Durak (1994) tarafından uyarlanma çalışmaları yapılmıştır. Kısa Semptom Envanteri, SCL-90-R ile yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkan, SCL-90-R'nin kısa formudur. SCL-90-R'nin 9 faktörüne dağılmış olan 90 madde arasından, her faktörde en yüksek yükü almış toplam 53 madde seçilmiş ve 5-10 dakikada uygulanabilen, benzer yapıda kısa bir ölçek elde edilmiştir. Aynen SCL-90-R'de olduğu gibi 9 alt ölçek, ek maddeler ve 3 global indeksten oluşmaktadır. Kısa Semptom Envanteri (KSE), bireylerin psikolojik belirti düzeylerini geçerli ve güvenli bir şekilde ölçebilen, ergen ve yetişkinlere uygulanabilen, uygulama sırasında zaman sınırlamasının olmadığı, 53 maddeden oluşan kendini değerlendirme (self-report) türü bir ölçektir. Son 15 gün içinde ne ölçüde huzursuz ve tedirgin ettiği sorusunu içeren bir yönergeyle uygulanmaktadır. Denek listeyi tarayarak her madde için “hiç yok”, “biraz var”, “orta derecede var”, “epey var”, ve “çok fazla var ” seçeneklerinden birini işaretlemeye yönlendirilmektedir. Verilen cevaplara 0 ile 4 arasında değişen puanlar verilir. Puan ranjı 0-212 dir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksek olması, bireyin semptomlarının sıklığını gösterir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Her alt ölçek için belirlenen toplam, o alt ölçekteki madde sayısına bölüldüğünde o boyut için puan elde edilmektedir. Alt ölçekler “somatizasyon”, “obsesif –kompulsif bozukluk”, “kişilerarası duyarlılık”, “depresyon”, “anksiyete bozukluğu”, “hostilite”, “fobik-anksiyete”, “paranoid düşünceler”, “psikotizm” ve “ek maddeler” olarak isimlendirilmişlerdir. Global rahatsızlık belirleyici üç ölçek ise farklı puanlama yöntemleri olan ve puanlama türüne bağlı olarak “Rahatsızlık Ciddiyeti İndeksi” (RC)-(Global Severity Index), “Belirti Toplamı İndeksi” (BT)- (Positive Symptom Total) ve “Semptom Rahatsızlık İndeksi” (SRI)- Symptom Distress Index) olarak isimlendirilmiştir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Güvenirlilik:

İç tutarlık: Ayaktan tedavi gören 719 psikiyatrik hasta, 626 erkek hipertansiyon hastası ve 25 hasta olmayan kişi ile yapılmış üç farklı çalışmada,

KSE'nin 9 alt ölçeği için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının .71 ve .85 arasında değiştiği belirtilmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Test-tekrar test güvenilirliği: 60 normal yetişkinle iki hafta ara ile yapılmış bir test –tekrar test güvenilirlik çalışmasında, 9 alt ölçek için $r = .68$ ve $r = .91$ arasında bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997).

Geçerlik:

Ölçüt bağıntılıgeçerlik: Ölçek ile ilgili olarak çok sayıda geçerlik çalışması yapılmış ve bu çalışmaların sonucunda KSE (BSI) ile MMPI klinik ölçekleri, MMPI içerik ölçekleri ve küme ölçekleri arasındaki korelasyonların $r = .30$ 'un üzerinde bulunduğu ve korelasyonların SCL-90'dan elde edilen korelasyonlarla bazı ölçeklerde tümüyle özde, diğerlerinde ise çok yakın olduğu belirtilmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Yapı geçerliği: Yapılan çeşitli çalışmalarda ölçeğin sigara içenlerle içmeyenleri, gerçek kalp hastaları ile koroner hastalığı olmayanları ve intihar riski olan şizofrenlerle olmayan şizofrenleri anlamlı olarak ayırt edebildiği görülmüştür (Savaşır ve Şahin, 1997).

Kişisel Bilgi Formu

Psikolojik belirtilerle ilişkili olduğu düşünülen cinsiyet, ciddi bir hastalık bulunma durumu, sınıf düzeyi ve mutluluk algıları gibi bağımsız değişkenlerle ilgili bilgi toplamak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, t testi ve tek yönlü varyans analizi (one way anova) kullanılmıştır.

BULGULAR

Bireylerin cinsiyetlerine göre, psikolojik belirtileri puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını saptamak için t testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Bireylerin Cinsiyetlerine Göre Psikolojik Belirti Puanlarının Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri

Psikolojik belirtiler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S.	t
Somatizasyon	Kız	58	3.44	4.64	-1.076
	Erkek	67	4.29	4.18	
Obsesif-kompulsif bozukluk	Kız	58	6.55	4.30	-1.008
	Erkek	67	7.37	4.74	
Kişilerarası duyarlık	Kız	58	4.17	3.58	-0.035
	Erkek	67	4.19	3.31	
Depresyon	Kız	58	5.74	4.52	-0.675
	Erkek	67	6.31	4.88	
Anksiyete bozukluğu	Kız	58	5.24	4.37	-0.723
	Erkek	67	5.80	4.34	
Hostilite	Kız	58	4.22	3.87	-2.103*
	Erkek	67	5.85	4.65	
Fobik anksiyete	Kız	58	2.32	2.60	-1.989*
	Erkek	67	3.31	2.89	
Paranoid düşünceler	Kız	58	4.22	3.43	-1.991*
	Erkek	67	5.58	4.09	
Psikotisizm	Kız	58	4.03	3.17	-1.048
	Erkek	67	4.65	3.42	
KSE toplam puanı	Kız	58	43.03	29.78	-1.626
	Erkek	67	52.23	33.00	
Rahatsızlık ciddiyeti puanı	Kız	58	0.81	0.56	-1.637
	Erkek	67	0.98	0.62	
Belirti toplamı puanı	Kız	58	24.06	10.89	-1.675
	Erkek	67	27.59	12.43	
Semptomatik rahatsızlık puanı	Kız	58	1.66	.54	-0.995
	Erkek	67	1.76	.60	

* $p < 0,05$ anlamlı

Tablo 1 incelendiğinde; kızların somatizasyon belirtisi puan ortalaması 3,44; erkeklerin ise 4,29 dur. Cinsiyete göre, somatizasyon belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = -1,076$ $p > 0,05$). Kızların obsesif-kompulsif bozukluk belirtisi puan ortalaması 6,55; erkeklerin ise 7,37 dir. Cinsiyete göre, obsesif-kompulsif bozukluk belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = -1,008$ $p > 0,05$). Kızların kişilerarası duyarlık belirtisi puan ortalaması 4,17; erkeklerin ise 4,19 dur. Cinsiyete göre, kişilerarası duyarlık belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = -0,035$ $p > 0,05$). Kızların depresyon belirtisi puan ortalaması 5,74; erkeklerin ise 6,31 dir. Cinsiyete göre, depresyon belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = -0,675$ $p > 0,05$). Kızların anksiyete bozukluğu belirtisi puan ortalaması 5,24; erkeklerin ise 5,80 dir. Cinsiyete göre, anksiyete bozukluğu belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = -0,723$ $p > 0,05$). Kızların hostilete belirtisi puan ortalaması 4,22; erkeklerin ise 5,85 dir. Cinsiyete göre, hostilete belirtisi puan ortalamaları arasında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{123} = -2,103$ $p < 0,05$). Kızların fobik anksiyete belirtisi puan ortalaması 2,32; erkeklerin ise 3,31 dir. Cinsiyete göre, fobik anksiyete belirtisi puan ortalamaları arasında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{123} = -1,989$ $p < 0,05$). Kızların paranoid düşünceler belirtisi puan ortalaması 4,22; erkeklerin ise 5,58 dir. Cinsiyete göre, paranoid düşünceler belirtisi puan ortalamaları arasında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{123} = -1,991$ $p < 0,05$). Kızların psikotizm belirtisi puan ortalaması 4,03; erkeklerin ise 4,65 dir. Cinsiyete göre, psikotizm belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = -1,048$ $p > 0,05$). Kızların Kısa Semptom Envanteri (KSE) Toplam belirtisi puan ortalaması 43,03; erkeklerin ise 52,23 dür. Cinsiyete göre, Kısa Semptom Envanteri (KSE) Toplam belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = -1,626$ $p > 0,05$). Kızların rahatsızlık ciddiyeti global indeksi belirtisi puan ortalaması 0,81; erkeklerin ise 0,98 dir. Cinsiyete göre, rahatsızlık ciddiyeti global indeksi belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = -1,637$ $p > 0,05$). Kızların belirti toplamı global indeksi belirtisi puan ortalaması 24,06; erkeklerin ise 27,59 dur. Cinsiyete göre, belirti toplamı global indeksi belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = -1,675$ $p > 0,05$). Kızların semptomatik rahatsızlık global

indeksi belirtisi puan ortalaması 1,66; erkeklerin ise 1,76 dır. Cinsiyete göre, semptomatik rahatsızlık global indeksi belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = -0,995$ $p>0,05$).

Bireylerde ciddi bir hastalık bulunmasına göre, psikolojik belirtileri puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını saptamak için t testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Bireylerde Ciddi Bir Hastalık Bulunmasına Göre Psikolojik Belirti Puanlarının Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri

Psikolojik belirtiler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S.	t
Somatizasyon	Ciddi hastalığı olanlar	10	6.90	6.57	2.279*
	Ciddi hastalığı olmayanlar	115	3.64	4.10	
Obsesif-kompulsif bozukluk	Ciddi hastalığı olanlar	10	7.30	7.64	0.223
	Ciddi hastalığı olmayanlar	115	6.96	4.22	
Kişilerarası duyarlık	Ciddi hastalığı olanlar	10	4.30	4.27	0.111
	Ciddi hastalığı olmayanlar	115	4.17	3.36	
Depresyon	Ciddi hastalığı olanlar	10	8.20	7.96	1.513
	Ciddi hastalığı olmayanlar	115	5.86	4.32	
Anksiyete bozukluğu	Ciddi hastalığı olanlar	10	6.50	6.93	0.724
	Ciddi hastalığı olmayanlar	115	5.46	4.08	
Hostilite	Ciddi hastalığı olanlar	10	6.00	5.39	0.680
	Ciddi hastalığı olmayanlar	115	5.01	4.28	
Fobik anksiyete	Ciddi hastalığı olanlar	10	3.10	3.14	0.287
	Ciddi hastalığı olmayanlar	115	2.83	2.77	

Paranoid düşünceler	Ciddi hastalığı olanlar	10	5.10	4.60	0.126
	Ciddi hastalığı olmayanlar	115	4.93	3.79	
Psikotisizm	Ciddi hastalığı olanlar	10	5.50	5.94	1.128
	Ciddi hastalığı olmayanlar	115	4.26	3.00	
KSE toplam puanı	Ciddi hastalığı olanlar	10	54.30	48.81	0.656
	Ciddi hastalığı olmayanlar	115	47.41	30.09	
Rahatsızlık ciddiyeti puanı	Ciddi hastalığı olanlar	10	1.02	.92	0.655
	Ciddi hastalığı olmayanlar	115	.89	.56	
Belirti toplamı puanı	Ciddi hastalığı olanlar	10	24.50	16.03	-0.406
	Ciddi hastalığı olmayanlar	115	26.08	11.47	
Semptomatik rahatsızlık puanı	Ciddi hastalığı olanlar	10	1.99	.64	1.586
	Ciddi hastalığı olmayanlar	115	1.69	.56	

* $p < .05$ anlamlı

Tablo 2 incelendiğinde; ciddi hastalığı olanların somatizasyon belirtisi puan ortalaması 6,90; ciddi hastalığı olmayanların ise 3,64 dür. Ciddi bir hastalık bulunmasına göre, somatizasyon belirtisi puan ortalamaları arasında ciddi hastalığı olmayanların lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{123} = 2,279$ $p < 0,05$). Ciddi hastalığı olanların obsesif-kompulsif bozukluk belirtisi puan ortalaması 7,30; ciddi hastalığı olmayanların ise 6,96 dır. Ciddi bir hastalık bulunmasına göre, obsesif-kompulsif bozukluk belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = 0,223$ $p > 0,05$). Ciddi hastalığı olanların kişilerarası duyarlık belirtisi puan ortalaması 4,30; ciddi hastalığı olmayanların ise 4,17 dir. Ciddi bir hastalık bulunmasına göre, kişilerarası duyarlık belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = 0,111$ $p > 0,05$). Ciddi hastalığı olanların depresyon belirtisi puan ortalaması 8,20; ciddi hastalığı olmayanların ise 5,86 dır. Ciddi bir hastalık bulunmasına göre, depresyon

belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = 1,513$ $p > 0,05$). Ciddi hastalığı olanların anksiyete bozukluğu belirtisi puan ortalaması 6,50; ciddi hastalığı olmayanların ise 5,46 dır. Ciddi bir hastalık bulunmasına göre, anksiyete bozukluğu belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = 0,724$ $p > 0,05$). Ciddi hastalığı olanların hostilite belirtisi puan ortalaması 6,00; ciddi hastalığı olmayanların ise 5,01 dir. Ciddi bir hastalık bulunmasına göre, hostilite belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = 0,680$ $p > 0,05$). Ciddi hastalığı olanların fobik anksiyete belirtisi puan ortalaması 3,10; ciddi hastalığı olmayanların ise 2,83 dür. Ciddi bir hastalık bulunmasına göre, fobik anksiyete belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = 0,287$ $p > 0,05$). Ciddi hastalığı olanların paranoid düşünceler belirtisi puan ortalaması 5,10; ciddi hastalığı olmayanların ise 4,93 dür. Ciddi bir hastalık bulunmasına göre, paranoid düşünceler belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = 0,126$ $p > 0,05$). Ciddi hastalığı olanların psikotizm belirtisi puan ortalaması 5,50; ciddi hastalığı olmayanların ise 3,00 dır. Ciddi bir hastalık bulunmasına göre, psikotizm belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = 1,128$ $p > 0,05$). Ciddi hastalığı olanların Kısa Semptom Envanteri (KSE) toplam belirtisi puan ortalaması 54,30; ciddi hastalığı olmayanların ise 47,41 dir. Ciddi bir hastalık bulunmasına göre, Kısa Semptom Envanteri (KSE) toplam belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = 0,656$ $p > 0,05$). Ciddi hastalığı olanların rahatsızlık ciddiyeti global indeksi belirtisi puan ortalaması 1,02; ciddi hastalığı olmayanların ise ,89 dur. Ciddi bir hastalık bulunmasına göre, rahatsızlık ciddiyeti global indeksi belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = 1,586$ $p > 0,05$). Ciddi hastalığı olanların belirti toplamı global indeksi belirtisi puan ortalaması 24,50; ciddi hastalığı olmayanların ise 26,08 dir. Ciddi bir hastalık bulunmasına göre, belirti toplamı global indeksi belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = -0,406$ $p > 0,05$). Ciddi hastalığı olanların semptomatik rahatsızlık global indeksi belirtisi puan ortalaması 1,99; ciddi hastalığı olmayanların ise 1,69 dur. Ciddi bir hastalık bulunmasına göre, semptomatik rahatsızlık global indeksi belirtisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{123} = 1,586$ $p > 0,05$).

Bireylerin sınıf düzeylerine göre, psikolojik belirtileri puan ortalamaları arasındaki farklılaşma düzeyini tespit etmek amacı ile varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Bireylerin Sınıf Düzeylerine Göre, Psikolojik Belirtileri Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşmayla İlgili Varyans Analizi

Psikolojik belirtiler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. D.	Ortalama Kare	<i>F</i>
Somatizasyon	Gruplar arası	140.443	3	46.814	2.497
	Gruplar içi	2268.405	121	18.747	
	Toplam	2408.848	124		
Obsesif-kompulsif bozukluk	Gruplar arası	36.521	3	12.174	0.583
	Gruplar içi	2524.471	121	20.863	
	Toplam	2560.992	124		
Kişilerarası duyarlık	Gruplar arası	114.353	3	38.118	3.431*
	Gruplar içi	1344.415	121	11.111	
	Toplam	1458.768	124		
Depresyon	Gruplar arası	23.216	3	7.739	0.343
	Gruplar içi	2730.496	121	22.566	
	Toplam	2753.712	124		
Anksiyete bozukluğu	Gruplar arası	38.719	3	12.906	0.678
	Gruplar içi	2304.289	121	19.044	
	Toplam	2343.008	124		
Hostilite	Gruplar arası	28.920	3	9.640	0.498
	Gruplar içi	2339.928	121	19.338	
	Toplam	2368.848	124		
Fobik anksiyete	Gruplar arası	65.169	3	21.723	2.907*
	Gruplar içi	904.239	121	7.473	
	Toplam	969.408	124		
Paranoid düşünceler	Gruplar arası	21.706	3	7.235	0.483
	Gruplar içi	1814.006	121	14.992	
	Toplam	1835.712	124		

Psikotizm	Gruplar arası	76.633	3	25.544	2.406
	Gruplar içi	1284.439	121	10.615	
	Toplam	1361.072	124		
KSE toplam puanı	Gruplar arası	4890.225	3	1630.075	1.641
	Gruplar içi	120219.647	121	993.551	
	Toplam	125109.872	124		
Rahatsızlık ciddiye- tilik puanı	Gruplar arası	1.760	3	.587	1.658
	Gruplar içi	42.812	121	.354	
	Toplam	44.572	124		
Belirti toplamı puanı	Gruplar arası	1271.576	3	423.859	3.189*
	Gruplar içi	16081.224	121	132.903	
	Toplam	17352.800	124		
Semptomatik rahatsız- lık puanı	Gruplar arası	.206	3	.069	0.202
	Gruplar içi	41.047	121	.339	
	Toplam	41.253	124		

* p<.05 anlamlı

Tablo 3 incelendiğinde; sınıf düzeylerine göre, somatizasyon belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($F_{3-124} = 2,497$ $p>0,05$). Sınıf düzeylerine göre, obsesif-kompulsif bozukluk belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($F_{3-124} = 0,583$ $p>0,05$). Sınıf düzeylerine göre, kişilerarası duyarlık belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{3-124} = 3,431$ $p<0,05$). Sınıf düzeylerine göre, depresyon belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($F_{3-124} = 0,343$ $p>0,05$). Sınıf düzeylerine göre, anksiyete bozukluğu belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($F_{3-124} = 0,678$ $p>0,05$). Sınıf düzeylerine göre, hostilete belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($F_{3-124} = 0,498$ $p>0,05$). Sınıf düzeylerine göre, fobik anksiyete belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{3-124} = 2,907$ $p<0,05$). Sınıf düzeylerine göre, paranoid düşünceler belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($F_{3-124} = 0,483$

$p>0,05$). Sınıf düzeylerine göre, psikotizm belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($F_{3-124} = 2,406$ $p>0,05$). Sınıf düzeylerine göre, Kısa Semptom Envanteri (KSE) Toplam belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($F_{3-124} = 1,641$ $p>0,05$). Sınıf düzeylerine göre, rahatsızlık ciddiyeti global indeksi belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($F_{3-124} = 1,658$ $p>0,05$). Sınıf düzeylerine göre, belirti toplamı global indeksi belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{3-124} = 3,189$ $p<0,05$). Sınıf düzeylerine göre, semptomatik rahatsızlık global indeksi belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($F_{3-124} = 0,202$ $p>0,05$).

Bireylerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre; psikolojik belirtileri puan ortalamalarındaki farklılaşmanın kaynağını bulmak için LSD analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4'da verilmiştir.

Tablo 4. Bireylerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre, Psikolojik Belirtileri Puan Ortalamalarının Çoklu Karşılaştırılma Sonuçları

Bağımlı değişken	Sınıf (I)	Sınıf (J)	Ortalama fark (I-J)
Kişilerarası duyarlık	Birinci sınıf	Dördüncü sınıf	2,6235**
	İkinci sınıf	Dördüncü sınıf	2,4076**
	Üçüncü sınıf	Dördüncü sınıf	2,0518*
Fobik anksiyete	Birinci sınıf	Dördüncü sınıf	1,6848*
	İkinci sınıf	Dördüncü sınıf	1,9973**
Belirti toplamı	Birinci sınıf	Dördüncü sınıf	8,4555**
	İkinci sınıf	Dördüncü sınıf	8,5095**

* $p<.05$ anlamlı

** $p<.01$ anlamlı

Tablo 4 incelendiğinde; kişilerarası duyarlık, fobik anksiyete ve belirti toplamı global indeksi belirtileri puan ortalamasına göre; genel olarak birinci, ikinci ve üç sınıf düzeyi ile dördüncü sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Bireylerin kendilerini mutluluk algılarına göre, psikolojik belirtileri puan ortalamaları arasındaki farklılaşma düzeyini tespit etmek amacı ile varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Bireylerin Kendilerini Mutluluk Algılarına Göre, Psikolojik Belirtileri Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşmayla İlgili Varyans Analizi

Psikolojik belirtiler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. D.	Ortalama Kare	<i>F</i>
Somatizasyon	Gruplar arası	318.984	2	159.492	9.311*
	Gruplar içi	2089.864	122	17.130	
	Toplam	2408.848	124		
Obsesif-kompulsif bozukluk	Gruplar arası	466.144	2	233.072	13.574*
	Gruplar içi	2094.848	122	17.171	
	Toplam	2560.992	124		
Kişilerarası duyarlılık	Gruplar arası	145.742	2	72.871	6.771*
	Gruplar içi	1313.026	122	10.763	
	Toplam	1458.768	124		
Depresyon	Gruplar arası	595.364	2	297.682	16.826*
	Gruplar içi	2158.348	122	17.691	
	Toplam	2753.712	124		
Anksiyete bozukluğu	Gruplar arası	428.727	2	214.364	13.662*
	Gruplar içi	1914.281	122	15.691	
	Toplam	2343.008	124		
Hostilite	Gruplar arası	426.771	2	213.385	13.405*
	Gruplar içi	1942.077	122	15.919	
	Toplam	2368.848	124		
Fobik anksiyete	Gruplar arası	84.719	2	42.360	5.841*
	Gruplar içi	884.689	122	7.252	
	Toplam	969.408	124		

Paranoid düşünceler	Gruplar arası	273.322	2	136.661	10.671*
	Gruplar içi	1562.390	122	12.806	
	Toplam	1835.712	124		
Psikotizizm	Gruplar arası	186.741	2	93.371	9.700*
	Gruplar içi	1174.331	122	9.626	
	Toplam	1361.072	124		
KSE toplam puanı	Gruplar arası	27152.649	2	13576.325	16.909*
	Gruplar içi	97957.223	122	802.928	
	Toplam	125109.872	124		
Rahatsızlık ciddiyeti puanı	Gruplar arası	9.675	2	4.837	16.911*
	Gruplar içi	34.898	122	.286	
	Toplam	44.572	124		
Belirti toplamı puanı	Gruplar arası	3282.457	2	1641.229	14.231*
	Gruplar içi	14070.343	122	115.331	
	Toplam	17352.800	124		
Semptomatik rahatsızlık puanı	Gruplar arası	4.350	2	2.175	7.191*
	Gruplar içi	36.903	122	.302	
	Toplam	41.253	124		

* p<.05 anlamlı

Tablo 5 incelendiğinde; mutluluk algılarına göre, somatizasyon belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{2-124} = 9,311$ $p<0,05$). Mutluluk algılarına göre, obsesif-kompulsif bozukluk belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{2-124} = 13,574$ $p<0,05$). Mutluluk algılarına göre, kişilerarası duyarlık belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{2-124} = 6,771$ $p<0,05$). Mutluluk algılarına göre, depresyon belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{2-124} = 16,826$ $p<0,05$). Mutluluk algılarına göre, anksiyete bozukluğu belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{2-124} = 13,662$ $p<0,05$). Mutluluk algılarına göre, hostilete belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu gö-

rılmaktadır ($F_{2-124} = 13,405$ $p < 0,05$). Mutluluk algılarına göre, fobik anksiyete belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{2-124} = 5,841$ $p < 0,05$). Mutluluk algılarına göre, paranoid düşünceler belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{2-124} = 10,671$ $p < 0,05$). Mutluluk algılarına göre, psikotizm belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{2-124} = 9,700$ $p < 0,05$). Mutluluk algılarına göre, Kısa Semptom Envanteri (KSE) Toplam belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{2-124} = 16,909$ $p < 0,05$). Mutluluk algılarına göre, rahatsızlık ciddiyeti global indeksi belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{2-124} = 16,911$ $p < 0,05$). Mutluluk algılarına göre, belirti toplamı global indeksi belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{2-124} = 14,231$ $p < 0,05$). Mutluluk algılarına göre, semptomatik rahatsızlık global indeksi belirtisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{2-124} = 7,191$ $p < 0,05$).

TARTIŞMA

Genel olarak araştırma sonucuna göre rehberlik ve psikolojik danışmanlık eğitimi alan erkek öğrencilerde psikolojik belirtiler kız öğrencilerden daha yoğun çıkmıştır. Literatürde, bu sonucu destekleyen az sayıda araştırma bulgusu Shek (1998) varken, psikolojik belirtilerin kızlarda daha yüksek olduğunu bulgulayan çok sayıda araştırma sonucu bulunmaktadır (Dökmen, 1997; Hankin, Abramson, Moffitt, Silva, McGee ve Angell, 1998; Alver, 2003; Çelikel, Çumurcu, Koç, Etikan ve Yucel, 2008). Ancak araştırmada özellikle hostilete, fobik anksiyete ve paranoid düşüncelere ait puanların erkeklerde yüksek bulunması erkek cinsiyet kimliğinin doğal (otantik) özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu durumun daha sağlıklı bir şekilde anlaşılabilmesi için kişilik ve cinsiyet kimlik özelliklerini de içine alan daha detaylı ve kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Üniversite öğrencilerinde ciddi hastalık bulunması durumuna göre sadece somatizasyon belirtisi puanı ciddi bir hastalığı olanlarda anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Somatik belirtilerin ciddi bir bedensel hastalığı olan bireylerde daha yoğun bir şekilde ortaya çıkması bu kişilerin buldukları durumun doğal bir sonucu olarak bedenlerine ve bedensel aktivitelerine daha fazla yoğunlaşmalarından kaynaklanabilir. Araştırma sonucunda genel olarak birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin psikolojik belirtileri dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Alver (2003) sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin psikolojik belirtileri arasında anlamlı bir fark bulamazken; Alver, Dilekmen ve Ada (2009) bu araştırma sonucunu destekler nitelikte alt sınıflarda öğrenim gören üniversite

öğrencilerinde psikolojik belirtilerin daha yoğun olduğunu bulgulamışlardır. Bu durum öğrencilerin akademik ve sosyal alanlarda yaşadıkları uyum ve karar verme zorlukları ile ilişkili olabilir. Rehberlik ve psikolojik danışma öğrencilerinden kendilerini mutsuz olarak algılayanlarda psikolojik belirtilerin daha yoğun olduğu görülmektedir. Alver, Dilekmen ve Ada (2010) yaptıkları araştırmada kendilerini mutsuz olarak algılayan üniversite öğrencilerinde psikolojik belirtilerin tümü mutlu olarak algılayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulgulamışlardır. Mutsuzluk doğası gereği olumsuz bir psikolojik durumu ifade ettiğinden, bu durum psikolojik belirtilerin daha yoğun bir şekilde ortaya çıkmasına yol açabilir.

Sonuç olarak psikolojik belirtilerin daha çok gençlik yıllarında ortaya çıktığı (Todd, Deane ve McKenna, 1997) düşünüldüğünde, özellikle üniversitede öğrenim gören öğrencilerde psikolojik belirtilerin ortaya çıkma nedenleri, koruyucu ve iyileştirici faktörler dikkatli bir şekilde araştırılmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır. Bu bağlamda, koruyucu ruh sağlığı faaliyetlerinden biri olarak rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri üniversitelerde daha yaygın ve sistematik hale getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Alver, B. (2003). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin psikolojik belirtilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-21.
- Alver, B., Dilekmen, M. & Ada, Ş. (2009). Üniversite öğrencilerinin akademik değişkenlere göre psikolojik belirtileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 33 (IV), 249-274.
- Alver, B., Dilekmen, M. & Ada, Ş. (2010). Üniversite öğrencilerinin öznel algılarına göre psikolojik belirtileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 249-274.
- Arkonaç, O. (1999). Açıklamalı psikiyatri sözlüğü. İstanbul: Nobel tıp kitabevleri.
- Aziz, A. (1994). Araştırma yöntemleri-teknikleri ve iletişim. Ankara: Turhan kitabevi.
- Bayraktar, E. ve Aydemir, Ö. (1996). Genel tıpta anksiyete (II). *Psychomed*. 2(4), 134-141.
- Boyce, P., Hickie, I., Parker, G., Mitchell, P., Wilhelm, K. & Brodaty, H. (1992). Interpersonal sensitivity and the one-year outcome of a depressive episode. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 26, 156-161.
- Budak, S. (2000). Psikoloji sözlüğü. Ankara: Bilim ve sanat yayınları.
- Celikel, F.C., Cumurcu, B.E., Koc, M., Etikan, I. & Yucel, B. (2008). Psychologic correlates of eating attitudes in Turkish female college students. *Comprehensive Psychiatry*, 49 (2), 188-194.
- Dağ, İ. (1991). Belirti Tarama Listesi (SCL-90-R)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2 (1), 5-11.
- Derogatis, L.R. (1992). The Brief Symptom Inventory (BSI): Administration, scoring and procedures manual=II. Clinical psychometric researchinc.
- Dökmen, Z. (1997). Çalışma, cinsiyet ve cinsiyet rolleri ile ev işleri ve depresyon ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 12 (39), 39-56.
- Enç, M. (1978). Ruh sağlığı bilgisi. İstanbul: İnkılap ve aka yayınları.
- Erinç, S.M. (1998). Sanat psikolojisine giriş. Ankara: Ayraç yayınevi.
- Hançerlioğlu, O. (1988). Ruh bilim sözlüğü. İstanbul: Remzi kitapevi.
- Hankin, B.L., Abramson, L.Y., Moffitt, T.E., Silva, P.A., McGee, R. & Angell, K.E. (1998). Development of depression from preadolescence to young adulthood: Emerging gender differences in a 10-year longitudinal study. *Journal Of Abnormal Psychology*, 107 (1), 128-140.

- Kerimova, M. (2000).Lise öğrencilerinde görülen psikolojik belirtilerin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, M. (1987). Değişik psikolojik arazlara sahip olan ve olmayan öğrencilerin sorunları: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savaşır, I. ve Şahin N.H. (1997). Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler. Ankara: Türk psikologlar derneği yayınladı.
- Shek, D.T.L. (1998). Adolescent positive mental health and psychological symptoms:A longitudinal study in chinese. *ContextPsychologia*, 41 (4), 217-225.
- Stuart, J.A (1997). The psychological status us army soldiers during recent military operations.*Military Medicine*.162 (11), 737-743.
- Şahin, N.H. & Durak, A. (1994). Kısa Semptom Envanteri: Türk gençleri için uyarlanması.*Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (31), 44-56.
- Todd, D.M., Deane, F.P. & McKenna, P.A. (1997). Appropriateness of SCL-90-R adolescent and adult norms for outpatient and nonpatient college students. *Journal of Counseling Psychology*, 44 (3), 294-301.

WALLACE STEVENS AND “THE COMEDIAN AS THE LETTER C”

*Hakan DİBEL**

ÖZET

Amerikan şairi Wallace Stevens'in 1921'de yazdığı "K Harfi Olarak Komedyen" şiiri, kendini romantizm-sonrası dönemde bulan bir muhayyile adamının modern Amerikan şairi olma yolunda aştığı birtakım zihinsel engelleri anlatan ironik bir allegoridir. Bu sanatsal yolculuk, Pierrot tipi bir soytarının başına gelen olmadık talihsizlikleri anlatan geleneksel komik romans türü çerçevesinde sunulmasına rağmen, gerçekte, bir insan ve sanatçı olarak dünyada doğru yerini bulma arayışıdır. Sembolik bir evrenin yabancı coğrafyasında savrulan bir sürgün, bir hacı, ve bir kaşif olan Crispin karakteri aslında edebi gecikmişlik ihtimalinin tehlikeli ortamında estetik kurtuluş aramaktadır.

ABSTRACT

The American poet Wallace Stevens' 1921 poem, “The Comedian as the Letter C,” is an ironic allegory describing various mental obstacles overcome by a man of imagination on his way to becoming a modern American poet in a post-romantic environment. Presented within the framework of the traditional comical romance genre as the narrative of the misfortunes that befall a Pierrot-type fool, this artistic voyage is, in truth, a search for one's authentic place in the world as an artist and as a man. The character, Crispin, as an exile, pilgrim and explorer tossed around the alien geography of a symbolic universe, is actually seeking aesthetic salvation within the hazardous landscape of the possibility of literary belatedness

* Öğretim Görevlisi

Wallace Stevens' poem "The Comedian as the Letter C"¹ is the allegorical verse narrative of a hero's symbolic quest for selfhood and identity, organized in the form of a voyage of exploration and discovery. Yet the poem's comic mode and boisterous style, and the hero's clownish disguise, clash with the decorum and earnestness customary to the quest romance convention. The poem revels in excess. Its comedy turns from fable to burlesque, and the self-referential to self-parody.

A 1919 poem, "Piano Practice at the Academy of the Holy Angels," written two years before the early version of "The Comedian," titled "From the Journal of Crispin," contains a character who appears to be a female prefiguration of the poem's protagonist, Crispin: Crispine. She is described as "the blade, reddened by some touch, demanding the most from the phrases / Of the well-thumbed, infinite pages of her masters, who will seem old to her, requiting less and less her feeling" (*Opus Posthumous* 22). There are four other females at this piano practice: Blanche, a blonde; Rosa, "muslin-dreamer;" Jocunda, the "young infanta" who will "arrange the roses...letting the leaves lie;" and Marie, the confident one, the wearer of cheap stones (*OP* 22). These four companions of Crispine resemble the four daughters of Crispin: first, "goldenest demoiselle;" second, not yet awake, "marvelling sometimes at the shaken sleep;" third, "a creeper under jaunty leaves;" and fourth, "mere blusteriness that gewgaws jollified" (*CP* 44-5).

The oldest etymology of the hero's name, Crispin, derives from the Latin word "crispus": curled. Thus the Crispin of the poem has "a barber's eye," which finds "mustachioed waves inscrutable" (*Collected Poems of Wallace Stevens* 27). His progeny are "daughters with curls" (*CP* 43), and the conclusion of his story shows how the relation of each man with others may be "clipped" (*CP* 46). The many possible ways of treating and displaying hair (clipping one's hair, curling one's hair, braiding one's hair, covering one's hair with hats, wigs) figure in Stevens as symbolic gestures of characterization. It is in such gestures that "the importance of its hat to a form becomes / More definite" (*CP* 379). In this recurrent metonymy, the style of men's hair corresponds to the style of their conceptions of reality.

¹ Hereafter referred to as "The Comedian."

In Roman satire Crispinus is an object of casual contempt. For Juvenal he was a “guttersnipe of the Nile” (Ramsay 1918: 5), a parvenu and a “sick voluptuary” forgetful of humbler origins (Green 1967: 105). For Horace, Crispinus is “that ass,” a “goat-skin bellows, panting and puffing” (Rudd 1973: 42, 44), a poetic upstart who dares to challenge Horace to a verse-writing competition.

The Horatian Crispinus was used by Ben Jonson in his play *Poetaster or The Arraignment* (1602), a satirical volley directed against Marston and Dekker and their *Satiro-Mastix or the Untrussing of the Humorous Poet*. Jonson’s appropriation of the Horatian Crispinus could have served as a source alternative to the Latin poets: the poetasters in Stevens and Jonson are both linguistic eccentrics (see Morse 1964: 74-5).

In the Jonson play, Crispinus is led on by a captain, Tuccus, to calumniate Horace. Crispinus ends up being arraigned as poetaster and plagiarist. Stevens’ Crispin, “making gulped potions from obstreperous drops” (CP 46), is like Jonson’s “parcell-poet,” who invokes his Muse thus:

Ramp up, my genius; be not retrograde:
But boldly nominate a spade, a spade.
What, shall thy lubrical and glibbery Muse
Live, as she were defunct, like punk in stews?

(Jonson 1954: 306)

On being administered pills to “purge / His brain, and stomach of these tumorous heats” (Jonson 1954: 309), Crispinus splurts out the indigestible words he had swallowed up. They make a collection comparable to the diction of “The Comedian” at its most extravagant: snotteries, barmy froth, furibund, fatuate, snarling gusts, quaking custard, obstupefact.

The poetaster’s mindless greed for words is thus dramatized with a crudely literal zest. Stevens’ diction makes the identical point, but with an obliquity bordering on the equivocal: thoroughly enjoying the bombast even while he mocks it. Virgil’s advice to Crispinus might also be applicable to Stevens’ “droll confect” (CP 40):

You must not hunt for wild, outlandish terms,
 To stuff out a peculiar dialect;
 But let your matter run before your words:
 And if, at any time, you chance to meet
 Some Gallo-belgick phrase, you shall not straight
 Rack your poor verse to give it entertainment.

(Jonson 1954: 314)

In the early history of the church, Crispin and Crispinian were brothers of noble descent who, as exiles, took up shoe-making in Soissons, France. Maximian had them beheaded (c. AD 286). The martyrs became the patron saints of shoemakers. Their feast day, 25 October, coincides with the anniversary of the Battle of Agincourt, and in Shakespeare's play, Henry V interprets this as a token of benediction, of brotherly solidarity in hazardous enterprises (*Henry V*, iv, iii, 40-60). Crispin too faces symbolic hazards.

Stevens' earliest conflation of Crispin with the cobbler-saint occurs in his "Anecdote of the Abnormal" (c. 1919: *OP* 23-4):

Crispin-valet, Crispin-saint!
 The exhausted realist beholds
 His tattered manikin arise,
 Tuck in the straw,
 And stalk the skies.

The juxtaposition of the martyr and the comic type is an apt summation of Stevens' habitual oscillation between a tired and a transgressive imagination.

The European theatrical tradition of seventeenth-century comedy provides the direct and most significant ancestor for Stevens' Crispin. Stevens possessed a copy of the *History of Harlequinade* (Riddel 1965: 288, Baird 1968: 204n). The antecedents of this history stem from the popular tradition of the Italian *commedia dell'arte*. This type of comedy was improvisatory, and involved physical and verbal agility. It dramatized stock motifs, and its standardized characters wore extravagantly stylized costumes and masks. Its Crispinian ancestry was antithetical to the attributes of St. Crispin, but ab-

sorbed the strain of the servile braggart from the Roman Crispinus, as well as the comicality of his grand aspirations.

From the Italian Masks of the Captain, Scaramuccia and Harlequin descended the French Scaramouche, Pierrot and Harlequin. The Captain (sometimes called Rodomonte) was a satire on the type of the swaggering Spanish braggadocio. He “usually speaks in a bombastic voice in Spanish. His language is hyperbolic, with the most immoderate baroque images... His costume...is sometimes shabby...but more often elegant and pompous, with colored bands, adorned with ribbons and braid, a huge hat with feathers and plume, shining buttons, garters and riding-boots, a long sword and a scarlet mantle lined with some other color” (Oreglia 1968: 103). The attraction of such panache for Stevens is obvious:

Capitan profundo, capitan geloso
 Belissimo, pomposo
 Sing in clownish boots
 Strapped and buckled bright.
 Wear the breeches of a mask,
 Coat half-flare and half-galloon,
 Wear a helmet, without reason,
 Tufted, tilted, twirled, and twisted.

(CP 102-3)

Crispin, on his mock-epic, Aeneas-like westward journey across the sea, seems to be tracing an itinerary evoking the one that the insipid 18th-century literary favorites of the goddess of Dullness follow in Alexander Pope’s satire, *The Dunciad*, which was itself a parody of Virgil’s *Aeneid*.

The Harlequin personified, at first, “the stupid and ever hungry servant;” it later assumed a more complex form, “credulous and diffident;” the related Mask of Pierrot depicted a servant or valet of dreamy temperament, often strumming a guitar. Harlequin spoke “a burlesque mixture of Italian and French, sometimes adding expressions of macaronic Latin also” (Oreglia 1968: 58). Thus we recognize the Latin tags of “The Comedian” as part of the tradition of comic rodomontade.

Crispin's narrative is an externalized projection of an inner quest, and geographical places are really stages of apprehension in a process turning the self into allegorical regions and the world into aspects of imaginative life. The literature of the inner quest as an allegorical journey is an extensive one, and a number of models have been proposed for Crispin: *Candide*, *Alastor*, *Figaro*, *Peer Gynt*, *Pinocchio*. It has also been suggested that Crispin is a mock version of C-initialled explorers and pilgrims such as Columbus, Cartier, Cabot and Chaplain (Cook 1977: 200). As an alternative to this European ancestry it has also been proposed that Crispin is Charlie Chaplin as *Silenus* (Guereschi 1964: 475) or that he belongs to "the family of Ishmael-renegades from the tradition of nineteenth-century pessimism" (Davenport 1954: 152).

The poem is narrated in the third person, whose range of tones and registers mediates between the reader and Crispin. The narrator's relation to the protagonist is ambivalent, presenting Crispin as alternately heroic and unheroic. In his continual recourse either to mock-solemn bombast or to parody and irony, he implies scepticism about Crispin's abilities and enterprise.

Incongruity is the origin and excess the mode of development of the poem's comedy. Crispin is an epitome of the unresolved contradictions of his own history: he is both servile valet and aspiring captain-saint. Crispin's will to adventure and exploration in a new world corresponds to the will to self-discovery. In conception this is heroic, suited by tradition to an epic treatment. But in the actual modern undertaking, and in collusion with a subversive narrator, the poet invests the potentially epic with the mock-epic, inverts idealism into a sardonic example. If, in the "argument" of comedy, the essential comic "resolution" requires an "individual release which is also a social reconciliation" (Frye 1949: 61), the ironic resolution of "The Comedian" releases Crispin from his own aspirations, and reconciles him with the ordinariness to which fate consigns him. The special incongruity of style as pastiche is mirrored in the mock-attempt at the heroic style of endeavor by a Crispin who is a composite of impostor, self-deprecator and buffoon (see Frye 1957: 172).

Crispin is at sea, literally and figuratively, as the poem begins. His journey is described primarily in terms of his difficulties as a terrestrial voyager in an unfamiliar marine environment. His itinerary is from "Bordeaux to Yucatan,

Havana next, / And then to Carolina. Simple jaunt” (*CP* 29). The poem is a chronicle of the changes wrought on Crispin by his new surroundings.

In “the hubbub of his pilgrimage / Through sweating changes” Crispin looks forward to America as to a symbolic north drawing him away from the exotic profusion of the tropics. Crispin’s tendency to change his doctrine under the influence of every change in his environment is summed up as a habitual oscillation between the symbolic extremes of lunar and solar.

Apparently Crispin began his journey in a dissatisfaction with the “afflatus” of romance, guided by a higher idealism. The narrator’s enthusiastic mock-participation in Crispin’s idealism reveals its irony in subjecting Crispin not to any great adventure or heroic task but merely to the dull pressure of a reality inimical to the life of the imagination. Crispin is now infected with “the malady of the quotidian.” Crispin glumly accepts that “what is is what should be,” but in a total subjugation as excessive as his earlier commitment to the dreamworld of the imagination. The epic tone so often applied ambiguously to Crispin now resolves itself into undisguised farce. In the end, full-blown domesticity catches up with the becalmed Crispin.

The poem displays a plethora of metonymic descriptions. Such a listing of mock-epithets is a process of verbal aggrandizement: the mastery which language enables a person to assert over his / her environment. The thesis of man’s priority over his soil is inverted in the fourth section into its antithesis: the priority of man’s environment (soil) over man (*CP* 36). If Crispin is not “the intelligence of his soil,” his status as representative man is reduced to that of comic cypher. In tracing the movements of the microcosmic Crispin through a changing macrocosm, from soil to a new soil via the sea, the poem satirizes Crispin for having failed to establish a proper relation to the macrocosm and for having failed to live up to the notion of man as “the ideal synecdoche” (Burke 1945: 508), where, according to Kenneth Burke’s formulation, either the whole (that is, the world) can represent the part (that is, the human) or the part can represent the whole with sufficient faithfulness.

In the service of comedy, the effectiveness of the metonymic-synecdochic descriptions in the poems is directly related to the unexpectedness and illogicality of the contiguous placement of terms: for instance, “musician of pears” (*CP* 27) instead of “musician of the spheres” (see Fuchs 1963: 33). If

Crispin is to re-establish a synecdochic association with his new environment, he needs both a more apposite name, “a word split up in clattering syllables / And storming under multitudinous tones” (*CP* 28), and a new language, “a speech belched out of hoary darks / No way resembling his” (*CP* 29). His new context is described as “gaudy polyphony;” its speech is verbose. Rather than the sustained experience of dwelling and inhabiting, the dubious whimsicality of poetic diction is what marks the relation between Crispin and his environment.

The energy and aggression with which the diction of the poem dominates the idiom and style are extraordinary. The strangeness of the diction and its heterogeneity attract attention to themselves at the expense of the fluidity of the narrative momentum. Words are used with an obvious relish and enjoyment which are infectious. Stevens makes no attempt to preserve the distinction between current and archaic words, between technical and literary usages. The choice of words is unabashedly bookish, a clerkly gloating over choice items hoarded in the lexicon. The farfetched words carry the appeal of the exotic (e.g. toucan, bulbul, marimba), and the literary ones stamp Crispin with their own derivativeness (e.g. caparison, azure, skyey). The range and accuracy of the rarer usages (carked, fiscs, hasped) demonstrate, even as they mock, preciousness and pedantry. Stevens adds a dash of onomatopoeia (clopping, jiggling, tuck tuck) to refract the grimly aspiring Crispin through the earthy and the animal. Whatever the commitments of satire and irony, such diction is primarily a celebration of itself, of the oddity and quiddity of words, and the tangible, tactile qualities that they offer for the connoisseur’s relish. The diction revels in its liberation from stylistic inhibitions.

There is a contrast between the imagery used to characterize the American milieu and “the stale intelligence” of the past (*CP* 37). The rejected European frame of mind is stylized in a way that emphasizes genteel culturedness. Although capable of delicate effects, this culturedness reads particularly quaintly in personifications of natural phenomena:

The sun... shone
With bland complaisance on pale parasols,
Beetled, in chapels, on the chaste bouquets.

(*CP* 29)

The Spring

Although contending featly in its veils,
Irised in dew and early fragrancys,
Was gemmy marionette

(CP 36)

Succeeding the old world of the mind, the new world contexts (Caribbean, Carolina, colony) revel in the imagery of plenitude. Such excess seems to denude Crispin of any chance to stop his dwindling. The soil so covers him as to leave little room for self-definition.

If America represents an extreme of local-detail realism, the savagely colorful and maternally fecund tropics represent a primitivist extreme. Crispin's domestic relations are described as "elemental potencies" (CP 31). Their energetic acclamation bears a family resemblance to the primitivism of the tropics, and their imagery is one of vegetal growth, culminating in images of fruit and seed. Such imagery offers euphemisms for the creative impulse, both sexual and verbal. Descriptive zest is illustrated in the frequent use of a certain lushness in phrase making: fruity gobbet-skins, jostling festival, juicily opulent (CP 32); honeyed gore, pulpy dram, streaking gold (CP 38); guzzly fruit (CP 41); rapey gouts (CP 42); sugared void, green crammers (CP 43).

The Crispin who crossed the sea to a new continent saw that in the juxtaposition of a yet to be tamed-named novelty and the already tamed-named reality of the past a moral offered itself: "the words of things entangle and confuse" (CP 41). Humbled into mimeticism, Crispin resolves to forge a new language, to articulate continent into colony. But in trying to match what he sees as the floridity of external reality, his own descriptions veer off from true articulation into pure reflexiveness, naming and taming realities which remain strictly verbal.

The narrative presents Crispin in a variety of guises: emigrant (CP 32), discoverer (CP 32), pilgrim (CP 33, 37), hermit (CP 40) and colonizer (CP 44, 50). The significance of this variety can be clarified by establishing the nature of the changing roles assumed by Crispin in the course of his travels.

Following an essay by George Santayana, “The Philosophy of Travel,” one may distinguish between the following types of traveller: the wanderer, the explorer, the exile, the emigrant, the colonist and the tourist. Crispin might appear to be in danger of being thought an aimless wanderer in his failure to provide specific reasons for the directions of his itinerary. But the deliberate movement from Europe across the Atlantic makes Crispin a voluntary self-exile. While the explorer “sallies forth in the domestic interest, the exile, to be happy, must be born again: he must change his moral climate and the inner landscape of his mind” (Santayana 1968: 10), and the baptismal experience of the sea effects one kind of rebirth for Crispin. In Carolina he is a full-fledged colonist; no longer, like an exile, nostalgic for the past.

On the level of narrative Crispin’s migration is subverted by marriage; on the level of style and descriptive emphasis it is subverted by his failure to abandon old habits for new. At its most general the predicament is that of the man of the imagination as an Everyman who struggles to balance the contingent reality outside the mind with reality as “a thing seen by the mind” (*CP* 468). The mind, the past and Europe stand against the outside, the present and America.

At one end of the allegorical spectrum the man of imagination is beset by a stultifying sense of regression and solipsism in his ever-present sense of being trapped by the past and in the mind. For the man of imagination the obstacle is the contingent world of nature and of fact, the not-I to which his I must relate; for the American his national and cultural present must be discovered and articulated in its identity; and for the poet an introspective survey must be conducted without violating oneself. These are the three allegorical facets of Crispin.

For the man of imagination the obstacle takes the form of the difficulty of resisting the pressure of external reality with a corresponding violence of energy from within; for the American the obstacle takes the form of the European legacy which can be accepted only when counterpointed by a specifically American creativity; and for the poet the obstacle takes the form of his own sensibility. In each of these capacities the presiding persona nurses the one resource which might harbor his means of salvation: poetry. Crispin is a poet.

WORKS CITED

- Baird, James. 1968. *The Dome and the Rock: Structure in the Poetry of Wallace Stevens*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Burke, Kenneth. *A Grammar of Motives*. (New York: Prentice-Hall, 1945)
- Cook, Eleanor. "Wallace Stevens: 'The Comedian as the Letter C'." *American Literature*, 49: 192-205 (1977)
- Davenport, Guy. "Spinoza's Tulips: A Commentary on 'The Comedian as the Letter C'." *Perspective*, 7: 147-54 (1954)
- Frye, Northrop. "The Argument of Comedy." In *English Institute Essays 1948*, ed. D. A. Robertson, pp. 58-73. (New York: Columbia University Press, 1949)
- Frye, Northrop. *Anatomy of Criticism*. (Princeton: Princeton University Press, 1957)
- Fuchs, Daniel. *The Comic Spirit of Wallace Stevens*. (Durham: Duke University Press, 1963)
- Green, Peter (tr.). *The Satires of Juvenal*. (Harmondsworth: Penguin, 1967)
- Guereschi, Edward. "'The Comedian as the Letter C': Wallace Stevens' Anti-Mythological Poem." *The Centennial Review of Arts and Science*, 8: 465-77 (1964)
- Jonson, Ben. *Ben Jonson, Volume 4*. Eds. C. H. Herford and Percy Simpson. (Oxford: Clarendon Press, 1954)
- Morse, Samuel French. "Wallace Stevens, Bergson, Pater." In *The Act of the Mind: Essays on the Poetry of Wallace Stevens*. Eds. Roy Harvey Pearce and J. Hillis Miller, pp. 58-91. (Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1964)
- Oreglia, Giacomo. *The Commedia Dell'Arte*. Tr. Lovett Edwards. (London: Methuen, 1968)
- Ramsay, G. G. (tr). *Juvenal and Persius*. (London: Heinemann, 1918)
- Riddel, Joseph. *The Clairvoyant Eye: The Poetry and Poetics of Wallace Stevens*. (Baton Rouge: Louisiana University Press, 1965)
- Rudd, Niall (tr.). *The Satires of Horace and Persius*. (Harmondsworth: Penguin, 1973)
- Santayana, George. *The Birth of Reason and Other Essays*. Ed. Daniel Cory. (New York: Columbia University Press, 1968)

Shakespeare, William. *The Riverside Shakespeare*. Ed. Blackmore Evans. (Boston: Houghton Mifflin, 1974)

Stevens, Wallace. *Collected Poems*. (New York: Knopf, 1954)

Stevens, Wallace. *Opus Posthumous*. Ed. Samuel French Morse. (New York: Knopf, 1957)

BİR NİZAMNAME ÖRNEĞİ: HALKALI ZİRAAT MEKTEBİ NİZAMNAMESİ*

A REGULATION SAMPLE: HALKALI SCHOOL OF AGRICULTURE REGULATION

*Arş. Gör. Fatma KAYA DOĞANAY***

ÖZET

Arapça 'nizam' ve Farsça 'name' kelimelerinden oluşan nizamname, kanunların uygulanma yöntemini gösteren ve bu konudaki emirleri tespit eden kurallar bütünü anlamına gelmektedir. Eğitim tarihinde mektepler araştırılırken nizamnameleri öncelikle incelemek gerekir. Burada incelenecek olan Halkalı Ziraat Mektebi Nizamnamesi, Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), İrade-i Meclis-i Mahsus (İ.MMS)'dan alınmıştır. Diğer nizamnamelerde olduğu gibi fasıllar (bölümler) halinde hazırlanmış ve toplam altı fasıldan meydana gelmiştir. 1. fasılda mektebin kuruluşu, 2. fasılda öğrencilerin seçilme şartları ve kabulleri, 3. fasılda ödüller, 4. fasılda eğitim ve öğretim, 5. fasılda öğretim heyetinin kurulması ve seçilmesi, 6. fasılda çiftlik ve mektebin idare şekli ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Nizamname, Mektep, Halkalı Ziraat Mektebi

ABSTRACT

The word of regulation which is formed of 'nizam' (order) in Arabic and 'name' (document) in Persian, means body of rules showing the method of implementation of laws and confirm the commands in this matter. While researching schools in the history of education, its regulations should be firstly examined. Halkalı School of Agriculture Regulation, which was taken from Special Administration Assembly in

* Bu makale, 1. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

** Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı. ftmky17@hotmail.com

Prime Ministry Ottoman Achieves, will be analyzed in this study. As in other regulations, it was arranged in sections and in total it consists of six parts. In the first section foundation of the school, in the second section conditions of selecting the students and their admissions, in the third sections prizes, in the fourth section education, in the fifth section the establishment of teaching staff and selecting it, in the sixth section the management system of the school and farm is discussed.

Key Words: Regulation, School, Halkalı School of Agriculture.

I. GİRİŞ

Osmanlı Devleti, 17. yüzyıldan itibaren toprak kayıplarıyla birlikte ıslahat hareketlerine başlamıştır. Başlangıçtaki ıslahatların karakterinde eski gücümüze nasıl kavuşuruz anlayışı mevcutken daha sonra Avrupa'nın üstünlüğü açık olarak kabul edilerek bunun yerini, batı bilim ve tekniğine nasıl ulaşırız anlayışı almıştır. Batının bilim ve tekniğine ulaşmanın yolu da pek tabii olarak eğitimden geçmektedir. Bunun için ilk olarak askeri okul niteliğinde olan Hendesehane, Mühendishâne-i Bahr-i Hümayûn ve Berr-i Hümayûn açılmıştır. Böylece batılı tarzdaki yeni mekteplerin temeli atılmıştır.¹ Daha sonra ise bunları sivil okullar izlemiş ve Mekteb-i Maarif-i Adlî, ilk rüşdiye olarak karşımıza çıkmıştır.²

3 Kasım 1839 tarihinde ise Mustafa Reşid Paşa tarafından Tanzimat Fermanı ilan edilmiştir.³ Bu fermanın adından da anlaşılacağı gibi yeni başlayan dönem, düzenlemeler yani kanunlar ve nizamnameler dönemi olacaktır. Arapça 'nizam' ve Farsça 'name' kelimelerinden oluşan nizamname, kanunların uygulanma yöntemini gösteren ve bu konudaki emirleri tespit eden kurallar bütünü anlamına gelmektedir.⁴ Bir başka tanımı ise yasaların uygulanışını açıklamak için ya da yasa gücünde olmak üzere Tanzimat döneminde yayınlanan heyet-i vükelâ kararları şeklinde olmuştur.⁵ Ferid Devellioğlu'na göre de nizamname yani tüzük, tespit edilen nizam ve usulü içine alarak hangi yolda hareket edileceğini bildiren resmi hükümlerdir. Bir nizamname, ilgili

¹ Bayram Kodaman, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Ankara 1999, s. XI.

² Muammer Demirel, "Türk Eğitiminin Modernleşmesinde Rüşdiye Mektepleri", *Türkler*, C. 15, Ankara 2002, s. 46.

³ Enver Ziya Karal, *Osmanlı Tarihi*, C. 5, Ankara 1994, s. 170.

⁴ *Büyük Larousse Ansiklopedisi*, XIII, s. 8688.

⁵ Fehmi Yılmaz, *Osmanlı Tarih Sözlüğü*, İstanbul 2010, s. 505.

vekâlet ya da dairece tespit edilir, Devlet Şurası'nda incelenir ve Meclis-i Vükela'ca kabul edilirdi.⁶

Mekteplerle ilgili araştırma yapılırken bu kurumların nasıl işlediğini anlayabilmek için nizamnameleri öncelikle incelemek gerekir. Bunlar içinde ilk akla gelen, genel eğitimi ele alması sebebiyle 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'dir. Bu Nizamname'yle Maarif Nezareti bünyesindeki okullar düzenlenmiştir.⁷ Bu okulların ayrıca dâhilî nizamnameleri de yapılmıştır.⁸ Meslek okulları ve diğer nezaretlerin yönetiminde bulunan okulların ise kendi nizamnameleri mevcuttur.

Bu okullardan biri de asıl konumuz olan Halkalı Ziraat Mektebi'dir. Yeni bir ziraat mektebi düşüncesinin doğduğu H. 1300 (M. 1882/1883) tarihine kadar ziraat okulunun tarihçesinden kısaca söz edilecektir. Osmanlı Devleti yenilgilerin ardından ıslahat hareketlerine girişmiş ve eğitim alanında ilk olarak askeri mektepler açılmasına öncelik vermiştir. Çok geniş topraklara sahip olmasına rağmen ziraat eğitimini ise uzunca süre ihmal etmiştir. İlk ziraat mektebi ise H. 1263 (M. 1847) tarihinde Yeşilköy yakınında Ayamama Çiftliği'nde açılmıştır. Bu mektebin açılış sebebi de İstanbul yakınlarında kurulması düşünülen basma fabrikası için gerekli olan pamuğun yetiştirilmesi sorununun ortaya çıkmasıdır. Böylece pamuk ziraatını uygulamalı olarak öğretecek bir mektep gerekli olmuştur.⁹ Fakat bu mektep çok uzun ömürlü olmamış ve 17 Z 1267 (13 Ekim 1851) tarihinde lağv edilmiştir.¹⁰ Mektep kapandıktan sonra ziraat eğitimi Avrupa'ya gönderilen öğrencilerle sağlanmaya çalışılmıştır. Fakat bir süre sonra ziraatın sadece bu uygulamayla ilerlemeyeceği anlaşılmış ve yeni bir ziraat mektebinin açılması düşüncesi ortaya çıkmıştır.¹¹

Bu gelişmeler sonucunda Küçük Çekmece Civarı'nda irâde-i seniyye ile satın alınmış Halkalı Çiftliği'nde yatılı olarak bir ziraat mektebi açılması hakkında Ticaret ve Ziraat Nezareti tarafından bir nizam layihası hazırlanmıştır. Bu nizam layihası ve mektep binasının keşf olunan masrafını gösteren defter, 25 Receb 1301 (20 Mayıs 1884) tarihli iki kıta tezkire ile 12 Şaban

⁶ Ferit Devellioğlu, *Osmanlıca- Türkçe Ansiklopedik Lügat*, Ankara 2004, s. 843.

⁷ *Düstur*, II. Tertip, s. 184-219.

⁸ *Düstur*, II. Tertip, s. 249-257.

⁹ Osman Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, C. 2, İstanbul 1942, s.469.

¹⁰ Ali Akyıldız, *Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilatı'nda Reform*, İstanbul 1993, s. 139.

¹¹ Ergin, s. 473-474.

1301 (6 Haziran 1884) tarihinde Şura-ı Devlet'e havale olunmuş ve Tanzimat Dairesi'nde okunmuştur. Bu nizam layihası, birkaç madde ilave edilmesi dışında aynen kabul edilerek 21 Şevval 1301'de (13 Ağustos 1884) padişah iradesi çıkartılmıştır. İlave edilen birkaç maddeden biri teşvik olması için imtihan bitiminde âlâ ve karib-i âlâ derecelerinde diploma alanların kuradan muaf tutulmalarıdır (Üçüncü fasıl 18. madde).¹²

I. BÜYÜK HALKALI AMELİYAT ZİRAAT MEKTEBİ NİZAMNAMESİ

İncelemekte olduğumuz Büyük Halkalı Ameliyat Ziraat Mektebi Nizamnamesi, altı fasıldan ve elli dokuz maddeden meydana gelmektedir. Birinci fasılda mektebin kuruluşu, ikinci fasılda öğrencilerin seçilme şartları ve kulleri, üçüncü fasılda ödüller, dördüncü fasılda eğitim ve öğretim, beşinci fasılda öğretim heyetinin kurulması ve seçilmesi, altıncı fasılda çiftlik ve mektebin idare şekli ele alınmaktadır.

A. Birinci Fasıll

Bu fasılda mektebin kuruluşu ile ilgili maddeler yer almaktadır. İçeriğinde kuruluş amacı, yeri, öğretim süresi, öğrenci sayısı ele alınmıştır. Burada 4 madde mevcuttur. 11 Temmuz 1308 (23 Temmuz 1892) tarihli Aşiret Mektebi Nizamnamesi ise genel olarak 12 maddeden oluşmuştur.¹³ Madde sayısı açısından düşünüldüğünde bu nizamnamenin kapsamının daha geniş olduğu görülmektedir. Fakat daha sonra Aşiret Mektebi için 74 maddelik bir dâhilî talimatname hazırlanmıştır.¹⁴

1. Madde: Büyük Halkalı Ameliyat Ziraat Mektebi Osmanlı Devleti'nde yeni usul üzere ziraat yapabilecek çiftçi, bilgili koşumcu ve mîr-âhûr (sarayın ahır müdürü) yetiştirmek için Ziraat Nezareti'nin idaresinde Küçük Çekmece kazasında bulunan Büyük Halkalı çiftliğinde açılan yatılı bir mekteptir.

¹² BOA, *İ. MMS*, 78/3427.

¹³ Mahmud Cevad, *Maârif-i Umûmiye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilât ve İcrââtı*, (Haz. Mustafa Ergün,...), Ankara 2002, s. 292-293

¹⁴ BOA, *Y. MTV*, 73/99.

2. Madde: Bu mektepte ilk olarak öğrenciye ve ziraattan istekli olanlara yeni usul üzere ziraat gösterilip öğretilecek, ikinci olarak da uygulamalı ve teorik ziraat fenni öğretilir.

3. Madde: Mektebin öğretim süresi üç yıldır. Her yıl ücretsiz olarak otuz talebe kabul edilecektir. Üç yıl sonra ise öğrencilerin toplamı doksanı bulacağından üç sınıfa taksim edilecektir. Üç seneden sonra tahsilini bitirip de her sene diploma alarak çıkması gereken otuz öğrencinin yerine o kadar miktar öğrenci kabul edilir.

4. Madde: Bu ziraat mektebinin muallimleri ve binası nispetince ücretsiz talebe için şart olan giriş imtihanını vermek üzere bir sene ücretli yatılı öğrenci kabul olunacağı gibi, sadece gündüzlü olarak ücretli talebe de alınacaktır. Burada geçen iki kısım ücretli talebe, ücretsiz olarak devletin alacağı dâhilî talebenin bu nizamname gereğince yararlanacağı feyzlere iştirak edemezler. Ücretli öğrenciden alınacak ücretin miktarını Ziraat Nezareti tayin edip ilan eder.

B. İkinci Fasıl

Bu fasılda öğrencilerin seçilme şartları ve kabulleri ele alınmıştır. 5-15. maddeler bu bölüme aittir. Vilayetlerden de öğrenci alındığından bu işlemler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

5. Madde: 1) Osmanlı tebaasından olmak, 2) Çiftlik, bağ, bahçe ashabı veya çiftçi evladından ve güzel ahlaklı olmak, 3) 16 yaşından aşağı ve 26 yaşından yukarı olmamak, 4) sakatlık ve hastalığı olmaması şarttır.

6. Madde: Mektep, Teşrîn-i Evvel (Ekim) başlangıcında açılacaktır. Ziraat Nezareti, her sene bu tarihten 3 ay evvel Dersaadet ve icab eden vilayetlerden gereği kadar öğrenci isteyecektir.

7. Madde: Bu öğrencilerin toplanması hakkında Ziraat Nezareti'nden gönderilen yazı mahallerine varmasını müteakip vilayetler 5 azadan oluşan bir jüri teşkil edecektir. Mektebe girmeyi isteyenler yukarıda belirtilen şartlara sahip olduklarına dair mensup oldukları kasaba veya köyün belediye veya ihtiyar meclisi tarafından mühür ve Vâlâ'dan onaylı sened ile memleket tabibi tarafından mühürlü bir kıt'a sıhhat şahadetnamesine sahip oldukları halde jüriye müracaat etmeleri lüzumu imtihan günü tayiniyle ilan edilecektir.

8. Madde: Mektebe girmek isteyenlerin yukarıda belirtilen şartlara sahip oldukları tahkik edilmedikçe jüri tarafından imtihanlar yapılmayacaktır.

9. Madde: İmtihanda jüri, taliplerden ehliyetleri ortaya çıkanlardan gereği kadarını seçecek ve durumu mazbatayla vilayet valisine tebliğ edilecektir.

10. Madde: Öğrenciler; kıraat, kitabet, muhtasar coğrafya ile usul-ı a'şârî ve nisbet kaidelerine kadar ilm-i hesabdan imtihan olacaktır.
11. Madde: Jüri tarafından seçilen talebe Teşrîn-i Evvel (Ekim) başlangıcında mektepte olmak üzere vilayetten zamanında Ziraat Nezareti'nde toplanacaktır.
12. Madde: Öğrencilerin yol masrafları mensup oldukları vilayetin belediye daireleri hâsılatından karşılanacaktır.
13. Madde: Dersaadet'e gelen öğrenci defter-i mahsusuna kaydedildikten sonra tezkereyle mektebe gönderilecektir.
14. Madde: 2. madde gereğince zürra (ziraatçiler, ekinciler, çiftçiler) takımı müstesna olmak üzere her yıl yazı ile çağrılan öğrencinin arkası alındıktan sonra mektepte ve müdürün başkanlığında, mektep muallimlerinden oluşan bir imtihan encümeni teşkil edilecektir. Bu encümen tarafından öğrencinin tekrar imtihanları yapılarak ehliyet derecelerine göre sıra numaraları verilip isim ve şöhretleri defter-i mahsusa kaydedilir.
15. Madde: Her sene öğretim süresi bittikten sonra nezaret tarafından tayin edilen ve toplanan özel memurların başkanlığında mektep muallimlerinden oluşan bir jüri teşkil edilerek öğrencinin imtihan-ı umumileri (genel imtihanları) yapılır ve sınıfları değiştirilir. Her sınıf öğrencisinin yeteneklerine göre sıra ve dereceleri tayin edilerek durum ba-takrir etrafınca Nezaret'e bildirilir.

C. Üçüncü Fasıll

Bu fasılda ödüller yer almaktadır. 16 ve 18. maddeler bu fasıla ayrılmıştır.

16. Madde: Jüri huzurunda ehliyet ve yeterliliklerini gösteren son sınıf öğrencilerine bir diploma verileceği gibi bunların memleketlerine varışlarına kadar harcırahları hesap edilerek mektepte verilecektir.

17. Madde: Diploma alan öğrencinin birincisine 1.500, ikincisine 1.200, üçüncüsüne 800 kuruş ödül olarak mektep tarafından verilecektir.

18. Madde: Mektepten diploma ile çıkan ücretsiz dâhilî talebenin âlâ ve karib-i âlâ numaralarını kazananlar kuradan muaf olacaktır

D. Dördüncü Fasıll

Bu fasılda eğitim ve öğretim konusu ele alınmaktadır. 19 ve 22. maddeler arasında geçmektedir. 20. madde nazariyat, 21. madde ameliyat derslerine ayrılmıştır.

19. Madde: Eğitim ve öğretim amelî ve nazarî olarak iki kısma ayrılmıştır.

20. Madde: Nazariyat Kısmı

- 1- Lisan-ı Türkî
- 2- Arazi ve ziraata müteallik kavanin
- 3- Fenn-i hesap ve usul-ı a'sârî
- 4- Fenn-i mesâha ve usul-ı tesviye-i zemin
- 5- Muhtasar ilm-i hikmet-i tabîyye
- 6- Fenn-i alâim-i cevva
- 7- İlm-i kimya
- 8- İlm-i ziraat

Yirmi birinci madde: Ameliyat Kısmı

Bağçivanlık

- 9- Sebze bağçesi
- 10- Meyve bağçesi
- 11- Ağaç budamak
- 12- Ağaç aşlamak

Bağcılık

- 13- Bağ yetiştirmek
- 14- Budamak
- 15- Aşlamak
- 16- Dut bahçesi ve ipek böceği yetiştirmek
- 17- Orman ihdas etmek
- 18- Hayvan koşmak
- 19- Çift hayvanı bakmak
- 20- Çift sürmek
- 21- Tohum ekmek
- 22- Mahsulât-ı mütenevviayı toplamak
- 23- Keten ve kenevirden tel ve istivayı yapmak
- 24- Koyun kırkmak
- 25- Çiftlik arabası ve ziraata mütallık alât ve edavât ve sairenin usul-ı istimalı
- 26- İrâd-ı hayvanata bakmak ve her bir cinsten kuvvet ve mahsulâtca kabiliyet ve istidâdının derecesini tayin itmek
- 27- Hayvanın sinlerini tayin eylemek
- 28- Hasta hayvanatı tedavi etmek

- 29- Tereyağı ve peynir i'mâl eylemek
- 30- Alât ve edavat-ı ziraiyenin ta'miri
- 31- Usul-ı defter-i ziraat

E. Beşinci Fası

Bu fasılda öğretim heyetinin kurulması ve seçilmesi ele alınmıştır. 22-48. maddeler arasında geçmektedir. Nazariyat ve Ameliyat Muallimleri, Nazariyat Muallimlerinin Vazifeleri, Ameliyat Hocalarının Vazifeleri, Ustaların Vazifeleri olarak alt başlıklara bölünmüştür.

22. Madde: Nazariyat ve ameliyat muallimlerinden oluşan öğretim heyetinde öğrenciye gerekli uygulamaları göstermek ve muallimlere yardımcı olmaları için ayrıca ustalarda bulunacaktır.

Nazariyat ve Ameliyat Muallimleri

23. Madde: Nazariyat muallimleri, mektep müdürü dâhil olmak üzere iki tane Lisan-ı Osmanî, birer tane hesap ve hikmet ve ziraat fenni muallimlerinden oluşmaktadır.

24. Madde: Ameliyat muallimleri, ziraat uygulaması muallimi, bahçıvanlık fenni, baytarlık fenni ve usul-ı defter-i ziraat muallimlerinden oluşmaktadır.

25. Madde: Ustalar birer nefer çiftçi, koşumcu, mîr-âhûr, peynirci, marangoz ve demirciden ibarettir.

26. Madde: Tüm muallimlerin ve müdürün eğitim ve öğretimine memur oldukları ilim ve fenleri tahsil ettiklerine dair diplomaya sahip olmaları şarttır.

27. Madde: Nazariyat ve ameliyat muallimleri ile mektep müdürü Ziraat Nezareti, ustalar ise mektep müdürü tarafından seçilecektir. Bunların memuriyetleri de Nezaret tarafından onaylanacaktır.

Nazariyat Muallimlerinin Görevleri

28. Madde: Müdürün öğretim görevi fenn-i idare-i ziraattir.

29. Madde: Lisan-i Osmanî muallim-i evveli arazi ve ziraatla ilgili kanunları ve usul-ı inşa-i Osmanî öğretir.

30. Madde: Lisan-ı Osmanî muallim-i sanisi, birinci ve ikinci sene öğrencisine kavaid-i Osmanîye öğretimi yapar.

31. Madde: Fenn-i hesap muallimi hesap ve usul-ı a'sârî ve fenn-i mesâha ve usul-ı tesviye-i zemin derslerini verir.

32. Madde: İlm-i hikmet muallimi muhtasar ilm-i hikmet ve fenn-i alâim-i cevviye ve muhtasar ilm-i kimya derslerini verir.

33. Madde: Ziraat muallimi ilm-i ziraat ve usul-ı terbiye-i mevâşi derslerini verir.

Ameliyat Hocalarının Görevleri

34. Madde: Ziraat uygulaması muallimi bütün ziraat alet ve edevatının usul ve kullanmalarını ve tarlalarla ilgili bütün uygulamaları velhasıl çiftlik iç ve dış işlerini öğrenciye gösterir ve öğretir.

35. Madde: Bahçıvanlık fenni muallimi sebze ve meyve bahçeleri yetiştirmekle beraber öğrenciye bu uygulamaları ve meyve ağaçları dikip aşılama ve budamasını yani bahçıvanlıkla ilgili hususların teorik kısımlarını ve uygulamasını gösterir.

36. Madde: Baytar muallimi çiftliğinde bulunan hasta hayvanlara bakıp ilaç verme ile birlikte öğrenciye baytarlık fennine dair ilmi verir ve bir hayvanda herhangi bir hastalık ortaya çıkarsa hemen nasıl tedavi edileceğini gösterir.

37. Madde: Usul-i defter-i ziraat muallimi çiftlikat muhasebecisi olup öğrenciye çiftlik defterlerini düzenleme usulünü gösterir.

Ustaların Görevleri

38. Madde: Çiftçi tarlalarda her çeşit hububat ve nebatatın ekme şekillerini, hasat vakti geldiğinde toplayıp ambar etmeyi ve ot biçip kurutmayı ve yığın yapmayı velhasıl çiftlik dâhilinde ekip biçmeyle ilgili bütün işleri öğrenciye öğretir ve icra ettirir.

39. Madde: Koşumcunun görevi ise çiftliğin her türlü koşum işlerini öğrenci ile beraber yerine getirmek ve hayvanlara koşum ve semer vurmak, boyunduruk, sapan, süngü, tırmık ve sair çeşitli ziraat aletleri takmak ve her çeşit araba kullanmak ve çeşitli şekillerde çift sürmek ve bundan başka çiftlik içinde kullanılacak her çeşit ziraat makinelerini düzenlemek ve bunların kullanma şekillerini öğrenciye öğretmektir.

40. Madde: Mîr-âhûrun vazifesi bütün ahırlar ile ağıl ve kümeslere ait işlere nezaret etmek, hayvanları tımar edip yemlerini vermek, ahırları temizlemek ve gübre yığını yapmak gibi çeşitli hizmetleri öğrenciye yaptırarak hayvan beslemek ve yetiştirmek usulünü öğretmektir.

41. Madde: Çiftçi, koşumcu ve mîr-âhûr 38, 39 ve 40. maddelerde belirtilen vazifeleri mektep müdürünün emri ve ziraat uygulama mualliminin nezaretinde olarak yerine getirmeye ve kendilerine emanet edilmiş bütün alât ve edevat ve hayvanların muhafazasına mecburdurlar. Nizama aykırı hal ve harekette bulunan ustalar ziraat muallimine, ziraat muallimi dahi müdüre karşı sorumludur.

42. Madde: Peynirci, meşhur ve herkesçe bilinen peynirler ile güzel tereyağı imal edecek ve uygulama esnasında peynirhanede öğrenciyi çalıştırarak imal etmeyi onlara da öğretecektir.
43. Madde: Marangoz, hem çiftlikte kullanılmak hem de hariçte satılmak üzere sipariş olunacak yük ve el arabalarını ve her çeşit alet ve ahşap edevatları marangozhanede öğrenci ile birlikte imal edecektir.
44. Madde: Demirci, hem çiftlikte kullanılmak hem de hariçte satılmak üzere sapan ve sürgü gibi demir ve alet ve edevatları müdür emriyle imal ve tamir edecek ve nalbantlık görevini de yerine getirecektir.
45. Madde: Marangozluk ve demircilik sanatlarında maharet elde edebilmeleri için mektep öğrencisinin nöbetleşerek marangoz ve demirhanelerde çalıştırılmaları gerekmektedir.
46. Madde: Peynirhane, marangozhane ve demirhane, müdür-i sani (ikinci müdür) olan ziraat mualliminin idaresinde ve gözetiminde olacaktır.
47. Madde: Müdürün görevi ilk olarak öğrencinin mütalaahane (okuma salonu), yemekhane ve yatakhanelerde edepli hareket etmelerine, ikinci olarak derslerin? ve çeşitli uygulamaların yapılmasına, üçüncü olarak öğrencinin belirli zamanlarda ders ve uygulamalarla meşgul olmalarına nezaret etmek, dördüncü olarak her akşam mektep müdürüne olaylara dair jurnal vermektir.
48. Madde: Encümen-i tedris-i umum (genel öğretim encümeni) hocalardan oluşur. Görevi her 15 günde bir kere müdürün başkanlığında toplanıp öğretim usullerine ve eğitimin ikmal ve ıslahına dair müzakere etmektir.

F. Altıncı Fası

Bu fasılda çiftlik ve mektebin idare şekli ele alınmaktadır. 49 ve 59. maddeler bu konuya ayrılmıştır. H. 1287 tarihli Rüşdiyelerin İdare-i Dâhilî Nizamnamesi'nde¹⁵ ve Taşra ve Dersaadet Rüşdiyelerinin Dâhilî İdaresine Mahsus Talimatnamelerde¹⁶ mektebin idaresi ilk maddelerde ele alınmıştır.

49. Madde: Müdür bütün memur ve muallimlerin reisi olup mektebin bütün işlerini ve hususlarını nezaret edecek ve maiyetinde bir kâtip ile bir muhasebeci ve ihtiyaç olduğu zaman bir muhasebeci muavini ve bir de vekil-i harç bulunacaktır.

¹⁵ *Düstur*, II. Tertip, s. 249-257.

¹⁶ *Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye*, 1316/1, s. 296-300, 311-317.

50. Madde: Mektep müdürü doğrudan doğruya Nezareti'yle görüşmeye ve bütçe dâhilinde olabilecek masrafların sarfına mezun olup bunun haricinde kendi başına hiçbir şekilde masraf yapmaya hak ve salahiyeti yoktur.
51. Madde: Müdürün idarece vazifesi olan yeni usul üzere hesap defteri tutturmak, ikinci olarak kullanımının faydalı olduğunu add ettiği defterler ve saire işlerini Ziraat İdaresi tarafından gönderilecek memurların tetkik etmeleri için arz etmek, üçüncü olarak her senenin birinci ve ikinci ayı hesaplarını ve muvazene defterinin hülasasını ba-takrir Nezarete takdim etmek ve her ayın ilk 10 gününde mekteple çiftlikatın idare işlerine dair Nezaret'e jurnalle bilgi arz etmek velhasıl mekteple çiftliğin nizamname ve özel talimat kural-larına uygun olarak idaresine dikkat etmektir.
52. Madde: Ziraat muallimi mektebin emniyet işlerine dikkat ve nezaret edecek ve ihtiyaç durumunda müdüre vekâlet edecektir.
53. Madde: Kâtip, kâğıt evrakı zapt ve kayd edecek ve mekteple çiftlikatın yazı işlerine bakacaktır.
54. Madde: Muhasebecinin görevi mektep ve çiftliğin genel hesaplarını tutmak ve sandığı idare etmektir. Ancak muhasebecilik görevi usul-ı defteri ziraat muallimine havale edilecektir. Bu hizmete tayin olunacak kişi 50.000 kuruşluk kefil verecektir.
55. Madde: Muhasebeci muavini de muhasebecinin mahiyetinde olup görevi muhasebeci tarafından belirlenecektir.
56. Madde: Vekil-i harç ambarlarda bulunan eşyanın saklanmasına, bütün mahsul ve yiyeceklerin alınmasına ve sarfına memur olduğu gibi çamaşırhane, yemek salonu, mutfak ve çeşitli binaların temizlik ve düzenlemesine, erzak ve sair israfın ve suiistimalin olmamasına dikkat edecek, yiyecek ve günlük meşrubatın hesabını da tutacaktır.
57. Madde: Mektep tabibi haftada iki ve ihtiyaç durumunda birkaç defa mektepte bulunacaktır.
58. Madde: Eczacı, tıbbî ve baytar ilaçlarını düzenleyecek ve dağıtacaktır.
59. Madde: Ziraat Nezareti bu nizamnamenin icrasına memurdur.¹⁷

¹⁷ BOA, *İ. MMS*, 78/3427.

III. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu Nizamname'yi ele almamızın önemli sebeplerinden biri bir meslek okulu olması ve Maarif Nezareti'nden başka bir nezaret yani Ticaret ve Ziraat Nezareti tarafından hazırlanmış olmasıdır. Maddelerinden de anlaşıldığı üzere pek çok ayrıntı düşünülmüş hazırlanmıştır. Uygulama mektebi olması ayrıntıları daha da arttırmaktadır. Fakat sınavlar ve alınan notlar hakkında detaylı bilgi yoktur. Öğrencilerin, okulun giriş şartlarının belirtildiği 5. maddede çiftlik, bağ, bahçe ahashabı veya çiftçi evladından olmaları istenmiştir. Bundan da amacın öğrencilerin yapacakları işe aşına olmaları ve okula girdikten sonra ortaya çıkacak uygulama sorunlarının önüne geçilmek istenmesi olduğu düşünülmüştür. Çünkü öğrenciler okula başladıktan sonra sorunların ortaya çıkması durumunda para ve zaman kaybı olacaktır. Üçüncü fasılda geçen kuradan muaf olma ödülünün öğrencilerin okula taleplerini ve başarılarını arttırmak için ilave edildiği düşünülmüştür. Yine okul uygulama mektebi olduğundan hem okul için gerekli bazı malzemeler, hem de dışarıya satılmak üzere çeşitli demirci ve marangozlar tarafından çeşitli aletler üretilecek ve böylece okul kendi gelirlerini de yaratacaktır.

Bir mektebi incelemek istediğimizde ilk karşılaştığımız sorular, mektebin hangi resmi hükümlere dayandırıldığı ve bu resmi hükümlerin nasıl uygulandığı olmaktadır. Bu soruların cevabı mektep nizamnamelerinde aranmalıdır. Büyük Halkalı Ameliyat Ziraat Mektebi Nizamnamesi ile birlikte bir mektep nizamnamesinde nelerin bulunması gerektiği ortaya konulmak istenmiştir. Genel olarak bir nizamnameden, mektebin amacı, öğrenci sayısı, öğrenci alım şartları, sınavlar, ödüller, mektep dersleri, okulda bulunan öğretmen ve memurların seçilmesi, görev ve sorumlulukları, mektebin idaresi konusunda bilgi edinilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

KAYNAKLAR

- AKYILDIZ, Ali, *Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilatı'nda Reform*, İstanbul 1993.
- BOA, *İ. MMS*, 78/3427.
- BOA, *Y. MTV*, 73/99.
- Büyük Larousse Ansiklopedisi*, XIII.
- DEMİREL, Muammer, “Türk Eğitiminin Modernleşmesinde Rüşdiye Mektepleri”, *Türkler*, C. 15, Ankara 2002.
- DEVELİOĞLU, Ferit, *Osmanlıca- Türkçe Ansiklopedik Lügat*, Ankara 2004. *Düstur*, II. Tertip.
- ERGİN, Osman, *Türkiye Maarif Tarihi*, İstanbul 1942.
- KARAL, Enver Ziya, *Osmanlı Tarihi*, Ankara 1994.
- KODAMAN, Bayram, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Ankara 1999.
- Mahmud Cevad, *Maârif-i Umûmiye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilât ve İcrââtı*, (Haz. Mustafa Ergün,...), Ankara 2002.
- Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye*, 1316/1.
- YILMAZ, Fehmi, *Osmanlı Tarih Sözlüğü*, İstanbul 2010.

SÜNNET IŞIĞINDA AİLE İÇİ İLETİŞİMDE HZ. PEYGAMBER'İN ÖRNEKLİĞİ -II-

HOLY PROPHET'S MODEL ON "COMMUNICATION WITHIN THE FAMILY" IN THE LIGHT OF SUNNAH-II-

Adem DÖLEK*

ÖZET

Toplumun temelini oluşturan aile kurumunun sağlıklı ve huzurlu şekilde devam edebilmesi, aile fertlerinin birbirleriyle sağlıklı ve nitelikli iletişim kurmalarına bağlıdır. Aile içinde eşlerin birbirleriyle nitelikli iletişim kurmaları önemli olduğu kadar, ebeveynlerin çocukları ile sağlıklı ve nitelikli iletişim kurmaları da o kadar önemlidir. Çocuklarla iyi bir iletişimin kurulabilmesi için de sevgiye, şefkate, saygıya ve çocukların haklarına riayet etmeye büyük ihtiyaç vardır.

Bu bakımdan bu çalışmada Hz. Peygamber'in çocuklarıyla nitelikli iletişimi ve bu iletişimin bütün insanlığa örnek olabilirdiği üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Peygamber, hadîs, ebeveyn, çocuk, iletişim.*

ABSTRACT

Continuing of a family as an institution that forms the basis of a society in a healthy and peaceful way depends on forming a healthy and qualified communication of family members with each other. Just as it is important for the parents to form a qualified communication with each other within the family, it is also important for them to form a healthy and qualified communication with their children. In order to form a good communication with the children, there is also a great need for love, compassion, respect and protection for the children's rights.

In this respect, this study focused on Holy Prophet's qualified communication with His children and its being a model to all humanity.

Key Words: *Prophet, hadith, parents, child, communication.*

* Doç. Dr.; Erzincan Üniv. İlahiyat Fak., adem_dolek@hotmail.com

I- GİRİŞ

“*Sünnet Işığında Aile İçi İletişimde Hz. Peygamberin Örnekliliği -I-*” adındaki daha önce yayınlamış olduğumuz bir makale çalışmamızda bir ailenin mutlu ve huzurlu olabilmesinin en önemli şartlarından birinin, eşlerin birbirleriyle sağlıklı ve nitelikli iletişim kurabilmelerinin olduğunu ve bu iletişimin nasıl olması gerektiğini ele almış, bu konuda Hz. Peygamber’in uygulamalarından ve tavsiyelerinden örnekler vermiştik¹.

Bu çalışmada ise ailenin mutlu ve huzurlu olmasının en önemli şartlarından birinin de ebeveynin çocukları ile çocukların da ebeveynleri ile sağlıklı ve nitelikli iletişim kurmaları üzerinde durarak yine Hz. Peygamber’in bu konudaki uygulama ve tavsiyelerini belirtmeye çalışacağız. Çünkü Hz. Peygamber (s.a.v.)’in, altısı Hz. Hatice’den, biri de Mâriye’den olmak üzere yedi çocuğu vardı. Bunlardan üçü erkek ve dördü kız idi. Erkek çocukları küçük yaşta iken ve Hz. Fâtıma’nın dışındaki üç kız da babaları hayatta iken vefat etmişlerdir². Bunlardan sadece Hz. Fâtıma ve Zeynep’ten torunları dünyaya gelmiştir. Böylece Hz. Peygamber (s.a.v.) hem çocuk, hem de torun sahibi olmuştur. Bunların yanında Kendisine on yıl hizmet eden ve çocuk yaşta olan Enes b. Mâlik ile azatlı kölesi Hz. Zeyd ve Zeyd’in oğlu Üsâme vardır. Bunlar da Hz. Peygamber’in hâne-i saadetinde ve terbiyesinde yetişen çocuklardır.

Kur’ân-ı Kerim’de kendisi hakkında “*And olsun ki, Allah’a ve âhiret gününe kavuşmayı uman ve Allah’ı çok hatırlayanlar için Allah’ın Rasûlünde sizin için güzel örnek vardır.*”³ buyurulan Hz. Peygamber’in, -bir baba ve dede olarak- çocukları ile nitelikli iletişim kurmasında da ümmetine en güzel örnekler bulunmaktadır. Çünkü âyette ifade edilen Hz. Peygamber’in “*güzel örnek*”liği, her konuda olduğu gibi ebeveyn ile çocuklar arası iletişimi de ihtivâ etmektedir. Bu sebeple Hz. Peygamber’in, mutlu bir aile hayatının oluşmasında ve devam etmesinde ümmetine örnekliliği açısından O’nun, çocukları ile kurduğu sağlıklı ve nitelikli iletişimin bilinmesinin büyük önemi vardır.

¹ Dölek, Adem, “*Sünnet Işığında Aile İçi İletişimde Hz. Peygamberin Örnekliliği -I-*”, EÜSBE Dergisi, Erzincan, 2008 (I) 2, s. 201-232.

² Hz. Peygamber’in Hz. Hatice’den ilk çocuğu Kâsım idi. Küçük yaşta vefat etmiştir. Sonra sırasıyla Zeynep, Rukiye, Ümmü Gülsüm, Fâtıma ve Abdullah dünyaya gelmiştir. (Bkz. Erdemli, Kadriye, “*Hz. Hatice*” *Diyanet İlmî Dergi*, cilt: 45, Sayı:1, Ankara, 2009, s.39-40.

³ Ahzâb, 33/21.

Şunu hemen ifade edelim ki, önceki çalışmamızda konu ile alakalı iletişim ve iletişimin çeşitleri hakkında bilgi verildiği için burada tekrar bu husus üzerinde durulmayacak, doğrudan ebeveyn ve çocuklar arasında olması gereken nitelikli iletişim üzerinde durulacaktır.

Hız. Peygamber (s.a.v.), “*Her ağacın meyvesi vardır, kalbin meyvesi de çocuktur.*”⁴ buyurarak çocuğun, insan için ne kadar önemli olduğuna dikkatleri çekmiştir. Yine kişinin en güzel kazancından birinin evladı olduğunu belirten Hız. Peygamber (s.a.v.): “*Yediğiniz şeyin en güzeli kazandığınızdan olanıdır. Evladınız da kazandıklarınızdanıdır.*”⁵, “*Sen ve mâlin, babanınsın.*”⁶ buyurarak ebeveynin çocuklarına olan sahipliğini, çocukların da ebeveynlerine olan aidiyetini bildirmiştir. Böylece ebeveyn ve çocuklar arasında bir bütünlük tesis edilmiştir.

Çocuksuz âile, meyvesiz ağaca benzer. Çocuğun, kalbin meyvesi olmakla birlikte aile içinde bazı sıkıntıların sebebi olduğu da beyan edilerek “*Çocuk kalbin meyvesidir. Muhakkak ki çocuk, korku, cimrilik ve üzüntü sebebidir.*” buyrulur⁷. Yine Peygamber (s.a.v.), küçüklere şefkatli davranılmasını isteyerek “*Küçüklerimize merhametli, büyüklerimize de saygılı davranmayan bizden değildir.*”⁸ buyurmak suretiyle yukarıdan aşağıya sevginin, aşağıdan yukarıya da saygının gerekliliğini ortaya koymuştur. Her insan için olması gereken bu ilke, ebeveynlerin çocuklarına sevgi ve şefkatle yaklaşmalarını, çocuklarının da ebeveynlerine karşı saygılı olmalarını salık vermiştir. Zira büyükler ile küçükler arasında nitelikli ve sağlıklı bir iletişimin kurulabilmesi ancak karşılıklı sevgiye ve saygıya, şefkate ve merhamete bağlıdır. Bu bağlamda ebeveynlerin, çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurabilmeleri için Hız. Peygamber’in, çocuklarına olan ilgi ve alakasının iyi bilinmesi gerekir. Bu sebeple de öncelikle Hız. Peygamber’in çocuklarını tanımamız faydalı olacaktır⁹.

⁴ Tirmizî, Ebû İsâ Muhammed b. İsâ, *Sünen*, İst., 1992, Cenâiz, 36.

⁵ Tirmizî, Ahkâm, 22. 377; Suyûtî, Abdurrahman b. Ebî Bekir, *Câmiu'l-Ehâdis el-Camis's-Sağîr ve Zevâidhü ve'l-Câmiu'l-Kebîr* (Cem ve tertip: Abbas Ahmed Sakar-Ahmed Abdulcevad), (I-XXI), Daru'l-Fikr, ts., II, 375.

⁶ Heysemî, Nuruddin Ali b. Ebî Bekir, *Keşfu'l-Estâr an Zevâidi'l-Bezzâr an Kütübî's-Sitte*, Beyrut, 1979, II, 377.

⁷ Heysemî, *Keşfu'l-Estâr*, II, 378.

⁸ Tirmizî, *Birr*, 15.

⁹ Zülfikar Durmuş tarafından “*Hız. Peygamber'in Kızlarıyla Olan İlişkisi*” başlıklı bir makale çalışması yapılmıştır (Bkz. *Diyanet İlmî Dergi*, Cilt, 45, sayı, 1, 2009, s. 75-90). Yazar, bu

II- HZ. PEYGAMBER'İN ÇOCUKLARI

Hiz. Peygamber (s.a.v.), bir beşer olarak evlenmiş, çocuk ve torun sahibi olmuştur. Bununla birlikte hizmetinde bulunan çocuklar da vardır. Bu sebeple Hiz. Peygamber'in aile hayatında yer alan çocukları; öz çocukları, torunları, üvey çocukları ve hizmetinde bulunan çocuklar olmak üzere dört grupta ele alabiliriz.

A- Öz Çocukları

Yukarıda da temas edildiği gibi Hiz. Peygamber'in altısı Hiz. Hatice'den, biri de Mâriye'den olmak üzere yedi öz çocuğu vardır. Bunlardan üçü erkek, dördü kızdır. Erkek çocuklardan Kâsım ve Abdullah, Hiz. Hatice'den¹⁰, İbrahim de Mâriye'dendir¹¹. Zeynep, Rukiye, Ümmü Gülsüm¹² ve Fâtıma isimle-

çalışmasında Hiz. Peygamberin kızlarını tanıtmakta ve Hiz. Peygamberin kızları ile olan ilişkilerini vurgulamaktadır. Yine Kenan Ayar tarafından da “*Hiz. Peygamberin çocukları ile İlişkisi*” ismiyle bir çalışma yapılmıştır (*Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, cilt, 7, Sayı 4, Samsun, 2007, s. 82-123, dinbilimleri.com). Yazar, bu çalışmasında Hiz. Peygamberin çocuklarıyla ilişkilerini ve bu ilişkilerin içinde yaşadığı toplumun geleneksel anlayışıyla örtüşen ve ayrılan yönlerini ele almıştır. Biz de Hiz. Peygamberin kız çocukları ile birlikte erkek çocukları, torunları, üvey çocukları ve hizmetinde bulunan çocukları tanıtarak Hiz. Peygamberin, bütün çocukları ile ilgili iletişimini ele almaya çalışacağız.

¹⁰ Buhârî, Hiz. Peygamberin Hiz. Hatice'den çocuklarını Kâsım, Tâhir, Zeynep, Rukiye, Ümmü Gülsüm ve Fâtıma olarak zikretmektedir. (Buhârî, Muhammed b. İsmail, *et-Târihu's-Sağır*, Beyrut, 1986, I, 43). Bazı kaynaklarda Hiz. Peygamberin çocukları, Kâsım, Tahir, Tayyib, Zeynep, Rukiye, Ümmü Gülsüm ve Fâtıma olarak zikredilmektedir ve erkek çocukların Peygamberlik öncesinde vefat ettikleri bildirilir (Bkz. Mahmud Şiblî, *Hayat-ı Rasûlillah*, Beyrut, 2005, s. 26.). Kaynakların çoğunluğu ise Abdullah'a aynı zamanda Tâhir ve Tayyib denildiği için bunları tek isim (Abdullah) olarak zikretmektedirler. Mesela, İbnu Hişâm'ın *es-Sîretu'n-Nebeviyye*'sinde (I, 190 dipnot, 3), İbnu Sa'd'ın *et-Tabakât*'ında (I, 110) ve Abdus-selam Harun'un *Tehzibu Siret-i İbn-i Hişâm'da* (s. 38, dipnot.) Tâhir ve Tayyib isimlerinin, Abdullah'ın iki lakabı olduğu bildirilmektedir.

İbnu Abbas'tan nakledilen bir rivâyette de “Hatice, Rasûlullahtan iki erkek, dört kız dünyaya getirmiştir: Kâsım, Abdullah, Fâtıma, Ümmü Gülsüm, Zeynep ve Rukiye'dir.” (Hâkim, Muhammed b. Abdillan, *el-Müstedrek alâ's-Sahihayn*, Beyrut, 1990, III, 191; Beyhakî, Ahmed b. Hüseyin, *Delâilü'n-Nübüvve ve Ma'rifetu Ahvâli's-Şeria*, Beyrut, 1985, II, 70). Biz de Hiz. Hatice'nin Hiz. Peygamber'den altı çoğunun olduğu görüşünü esas alarak konuyu işlemeye çalıştık.

¹¹ Bkz. İbnu Hişâm, Abdulmelik, *es-Sîretu'n-Nebeviyye* (tahk: Heyet), ts. Dâru İbn-i Kesîr, ts., I, 190; Taberî, Muhammed b. Cerîr, *Tarih*, Mısır, ts., II, 281.

¹² İbnu Sa'd, Ümmü Gülsüm'ü, Fâtıma'dan sonra zikretmektedir (İbnu Sa'd, Muhammed, *et-Tabakâtu'l-Kübra* (Tahk: Ali Muhammed Ömer), Kahire, ts., I, 108-109).

rindeki kızları Hz. Hatice'dendir. Hz. Hatice'den olan her çocuğun doğumu arasında bir sene vardır¹³.

1- Kâsım

Kâsım, Hz. Peygamber'in, dünyaya gelen ilk çocuğudur¹⁴. Bundan dolayı Peygamberimizin künyesi "Ebu'l-Kâsım"dır. Hz. Peygamber Mekke'de iken Kâsım küçük yaşta vefat etmiştir. Bu bakımdan Kâsım, Hz. Peygamber'in Mekke'de ilk vefat eden çocuğudur. Kâsım'ın kaç yaşında vefat ettiği hususunda ihtilaf vardır. Onun, yedi günlük iken veya iki yaşında iken ya da yürüme yaşında iken, deveye binebilecek çağa geldiğinde vefat ettiği nakledilmektedir¹⁵. Bazı rivâyetlerde de merkebe binebilecek çağa geldiği belirtilir¹⁶. Hz. Peygamber'e, peygamberlik görevi verilmeden önce vefat ettiği söylenmekle birlikte, peygamberlik verildikten sonra vefat ettiği de nakledilmektedir¹⁷.

2- Zeynep

Hz. Peygamber'in ikinci olarak dünyaya gelen çocuğu Zeynep'tir¹⁸. Hz. Peygamber'in en büyük kızıdır¹⁹. Hz. Zeynep, babasına peygamberlik vazî-

¹³ İbnu Sa'd, *Tabakât*, I, 111.

¹⁴ İbnu Sa'd, *Tabakât*, I, 110; İbnu Kesîr, Ebu'l-Fidâ İsmail b. Ömer, *el-Bidâye ve'n-Nihâye* (tahk: Abdullah b. Abdulmecid), Dâru Hicr, ts., III, 464; İbnu Cemâa, Bedruddîn (v.767/1365), *Sîretu Seyyidi'l-Mürselîn*, Dâru Âfâki'l-Cedide, Amman, 1993, s. 79; Ayar, "Hz. Peygamberin çocukları ile İlişkisi", s. 85.

¹⁵ İbnu Sa'd, *Tabakât*, I, 133; Beyhakî, *Delâil*, II, 69, 71; İbnu'l-Esîr, İzzüddin, *Üsdü'l-Ğâbe fi Ma'rifeti's-Sahâbe*, Beyrut, ts., I, 124.

¹⁶ İbnu Kesîr, *el-Bidâye*, III, 464; İbnu Cemâa, *Sîret*, s. 79; Çubukçu, Asri, "Kâsım", DİA, İst., 2001, XXIV, 538.

¹⁷ İbnu Kesîr, *Bidâye*, III, 464; Kâsım vefat ettiği zaman müşriklerden bazısı, Hz. Peygamber için "Nesli kesik" mânâsında "ebter" demişlerdi. Bunun üzerine de "Kevser" sûresinin nâzil olduğu nakledilmektedir. Şayet bu fikir doğru ise bundan Kâsım'ın, nübevvetten sonra vefat ettiği anlaşılmaktadır. Ancak ileride de belirtileceği gibi "Kevser sûresi"nin Abdullah'ın vefatı üzerine nâzil olduğu da nakledilmektedir. Çünkü Hz. Peygamber Mekke'de iken Kâsım'dan sonra Abdullah vefat etmiştir. Hz. Peygamberin erkek çocuğu kalmaması sebebiyle Âs b. Vâil veya Ukbe b. Muayt gibi müşriklerin ileri gelenlerinden bazılarının Hz. Peygamber'e "ebter/nesli kesik" demeleri üzerine nâzil olmuştur ki, bu ikinci görüş daha isabetli görünmektedir.

¹⁸ İbnu Hişâm'a göre Hz. Peygamber'in en büyük kızı, Rukiye, ikinci kızı ise Zeynep'tir (İbnu Sa'd, *Tabakât*, I, 190). Ayrıca bkz. Hâkim, *Müstedrek*, IV, 131; İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, VII, 115; İbnu Kesîr, *el-Bidâye*, III, 464; İbnu Cemâa, *Sîret*, s.79; Ayar, "Hz. Peygamberin çocukları ile İlişkisi", s. 86.

fesi verilince annesi ile birlikte İslâm'ı kabul etmiştir, ilk müslümanlardan-
dır. Hz. Peygamber, kızı Zeyneb'i, evlilik çağına gelince Hz. Hatice'nin kız
kardeşinin oğlu Ebû'l-Âs ile evlendirmiştir. Bu evlilikten bir kız, bir de er-
kek çocuğu dünyaya gelmiştir. Kız çocuğunun adı, Ümâme; erkek çocuğu-
nun adı da Ali'dir²⁰.

Hz. Zeynep, müslüman olduğu zaman kocası Ebu'l-Âs, müslüman olmamış-
tı. Ebu'l-Âs, Bedir savaşına katılmış ve esir alınmıştı. Hz. Zeyneb de fidiye
olarak bazı eşyalar göndermişti ve bu eşyalar içerisinde annesinin düğün
gününde verdiği gerdanlığı da vardı. Hz. Peygamber (s.a.v.), gerdanlığı ta-
nımış ve çok duygulanmış, gerdanlığın iade edilmesini, Zeyneb'in de Medi-
ne'ye gönderilmesini istemiştir. Ebu'l-Âs da sözünde durarak Zeyneb'i Me-
dine'ye göndermiştir. Zeynep hicret için yola çıktığında müşrikler tarafından
şiddete maruz kalmış, devesinden düşürülerek yaralanmış ve bu sebeple de
düşük yapmıştır. Hicret etmesine engel olunmak istenmesine²¹ rağmen Zey-
nep Medine'ye hicret etmiştir²². Peygamber (s.a.v.), onun için “*Benim yo-
lumda musibete uğrayan kızlarımın en hayırlısıdır.*” buyurmuştur²³. Hz.
Peygamber, çocukları ile Medine'ye hicret eden Hz. Zeyneb'e, Medine'de
kaldığı müddetçe hiçbir şekilde şefkat, merhamet, sevgi ve alakasını esirge-
memiş, onlarla yakından ilgilenmiştir²⁴. Ebu'l-Âs'ın iki sene sonra müslü-
man olmasıyla Hz. Peygamber, Zeyneb'i tekrar Ebu'l-Âs'a yeni bir nikâh
kıymak suretiyle geri vermiştir²⁵. Eski nikâh üzerine verdiği de nakledilmek-
tedir²⁶.

¹⁹ Hâkim, *Müstedrek*, IV, 128; İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, VIII, 130; İbnu Hazm, Ali b. Ahmed, *Cemheretu Ensâbi'l-Arab* (tahk: Abdusselam Muhammed Harun), Kahire, ts., s. 16; Heysemî, *Mecmeu'z-Zevâid ve Menbeu'l-Fevâid*, Beyrut, ts., IX, 212; İbnu Hacer, *Fethu'l-Bârî, Şerhu Sahih'l-Buhârî*, by., ts, III, 156; Durmuş, Zülfikar, “*Hz. Peygamber'in Kızlarıyla Olan İletişimi*”, *Diyanet İmî Dergi*, c.45, Sayı,1, Ankara, 2009, s.77.

²⁰ İbnu Sa'd, *Tabakât*, X, 31; Hâkim, *Müstedrek*, IV, 131; İbnu Hazm, *Cemhere*, s. 77.

²¹ Heysemî, *Mecmeu'z-Zevâid*, IX, 216.

²² Bkz. Heysemî, *Mecmeu'z-Zevâid*, IX, 212 vd.

²³ Hâkim, *Müstedrek*, IV, 130; Heysemî, *Mecmeu'z-Zevâid*, IX, 213.

²⁴ İbnu Sa'd, *Tabakât*, X, 32; Durmuş, “*Hz. Peygamber'in Kızlarıyla Olan İlişkisi*”s.77.

²⁵ İbnu Sa'd, *Tabakât*, X, 33; İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, VIII, 130-131.

²⁶ İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, VIII, 130-131; Kehhâle, Ömer Rızâ, *A'lâmu'n-Nisâfi Âlemeyi'l-Arab ve'l-İslâm*, Beyrut, 1909, II, 109-100.

Hız. Zeynep, hicretin sekizinci yılının başlarında vefât etmiştir²⁷. Hız. Peygamber (s.a.v.), kızının tekfin ve defin işleri ile bizzat ilgilenmiştir. Cenâzesini Ümmü Eymen, Hız. Peygamber'in eşlerinden Sevde ile Ümmü Seleme yıkamışlardır. Hız. Peygamber, onlara, cenazeyi yıkamaya sağdan ve abdest uzuvlarından başlamalarını²⁸, üç veya beş defa, bazı rivâyetlerde gerek görürse yedi olmak üzere tek sayıda yıkamalarını ve sonuncusunda kâfûr ve sidr ile kokulandırmalarını, yıkama işi bitince de kendisine bildirmelerini istemiştir. Yıkama işi bitirildiğinde Hız. Peygamber'e haber verilmiş, O da izârını bağladığı ipten vermiş ve onunla Zeyneb'in saçının bağlanmasını söylemiştir²⁹. Yıkayanlar da aynı şekilde yapmışlardır. Hız. Peygamber (s.a.v.), Zeyneb'in kabrine üzüntülü ve kederli olarak inmiş ve sonra kabirden sürurlu şekilde çıkmış, bu sevincin nedenini de: "*Zeyneb'i ve onun zayıflığını hatırladım, Allah'tan ona kabrinin darlığını genişletmesini ve kederini hafifletmesini istedim. Allah da böyle yaptı ve ona kolaylık ihsan etti.*"³⁰ şeklinde açıklamıştır.

3-Rukiye

Hız. Peygamber'in üçüncü çocuğu Rukiye'dir. İkinci çocuğu olduğu da nakledilmektedir. Ancak genel kanaat üçüncü olduğu yönündedir³¹. Hız. Peygamber'e peygamberlik görevi verildiğinde Rukiye, annesi ve kız kardeşleri ile birlikte İslâm'ı kabul etmiş ve diğer müslüman kadınlarla birlikte babasına bey'at etmiştir³².

Hız. Peygamber (s.a.v.), Rukiye'yi, evlenme çağına geldiğinde Ebû Leheb'in oğlu Utbe ile evlendirmişti. "*En yakın aşiretini uyar.*"³³ âyeti nâzil olunca, Hız. Peygamber (s.a.v.), bütün akrabalarını toplamış ve onları açıktan İslâm'a davet etmişti. Ebû Leheb de: "Sen bizi bunun için mi çağırдың? Tuh sana!" diyerek ağır ifadeler kullanmıştı. Bu olay üzerine İslâm'a düşmanlıkları olan

²⁷ İbnu Sa'd, *Tabakât*, X, 34; İbnu'l-İmâd, Abdulhayy, *Şezerâtu'z-Zehab fî Ahbâr-ı men Zehab*, Beyrut, 1986, I, 127.

²⁸ Buhârî, Cenâiz, 9.

²⁹ Müslim, Cenâiz, 39-41; İbnu Sa'd, *Tabakât*, X, 35-36.

³⁰ İbnu Sa'd, *Tabakât*, X, 34-35; İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, VIII, 131; Ebû Nuaym, *Ma'rifetü's-Sahâbe* (tahk: Adil b. Yusuf), Riyad, 1998, s. 3194.

³¹ İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, VII, 114.

³² İbnu Sa'd, *Tabakât*, X, 36.

³³ Şuarâ, 26/124.

Ebû Leheb ve karısı hakkında “Tebbet” sûresi³⁴ nâzil olunca, oğullarına “Muhammed’in kızlarından ayrılın.” demeleri ve Ebû Leheb’in, oğluna “O’nun kızını boşamazsan başım başlarınıza haram olsun.” şeklinde yaptıkları baskı sonucu Utbe, henüz daha gerdek vaki olmadan Rukiye’yi boşamıştır. Hz. Peygamber de Hz. Rukiye’yi Hz. Osman ile evlendirmiştir. Hz. Osman, eşi Rukiye ile birlikte Habeşistan’a ilk hicret edenlerdendir. Hz. Peygamber (s.a.v.), Habeşistan’a gidenlerin durumu ile birlikte kızının ve damadının durumunu da sorardı. Habeşistan’dan bir kadın gelmişti. Osman ile Rukiye’yi gördüğünü Rasûlüllaha söylemesi üzerine Peygamber (s.a.v.) “Allah onların yoldaşı olsun, zira Osman, Lut (a.s.)’dan sonra eşiyile ilk hicret eden kişidir.” buyurmuştur³⁵. Hz. Osman, eşi ile bir yıl sonra Mekke’ye geri dönmüşler, oradan da Medine’ye hicret etmişlerdir.

Rukiye, birinci hicret esansında bir düşük yapmış, daha sonra bir çocuğu daha dünyaya gelmiş ve ismini Abdullah koymuşlardır³⁶. Bu çocuk, iki ya da dört veya altı yaşlarında iken gözünü bir horozun gagalaması ve yaralaması neticesinde hastalanmış ve vefat etmiştir. Cenâze namazını dedesi Rasûlüllah (s.a.v.) kıldırmıştır. Rukiye’nin bundan başka çocuğu olmamıştır³⁷. Rasûlüllah (s.a.v.), bir keresinde kızı Rukiye’nin yanına varmış ve Rukiye, kocası Osman’nın başını yıkmakta (veya saçını taramakta) olduğunu görünce Rasûlüllah (s.a.v.): “Ey kızım! Ebû Abdillâh’a iyi davran, zira ashâbımın ahlâk bakımından bana en çok benzeyenidir.” buyurarak kızına, kocası Osman’a iyi davranmasını tavsiye etmiştir³⁸.

Rukiye, Medine’ye hicretten on altı ay sonra Bedir savaşı esnasında Medine’de kızamık hastalığına yakalanmıştır. Bu sebeple Rasûlüllah (s.a.v.) ordusuyla Bedir’e çıkarken Hz. Osman’ı Medine’de eşinin yanında bırakmıştır.

³⁴ “Tebbet” kelime olarak “kurusun” mânâsında olup bedduâdır. Mekke’de nâzil olmuştur. Ebû Leheb, Hz. Peygamber’e eziyet etmek kastıyla O’nun yoluna gizlice diken koyardı, bu işte karısı da kendisine yardım ederdi. Bu olaylar üzerine nâzil olan bu sûre, Ebû Leheb’in ve karısının bu durumlarını anlatmaktadır, beş âyettir, meâli şöyledir: “Ebû Leheb’in iki eli kurusun! Kurudu da. Mâlî ve kazandıkları ona fayda vermedi. O, alevli bir ateşte yanacak. Odun taşıyıcı olarak karısı da boynunda hurma lifinden bükülmüş bir ip olduğu halde (o da ateşe girecek). (Tebbet, 111/1-5).

³⁵ İbnu Sa’d, *Tabakât*, X, 36; Hâkim, *Müstedrek*, IV, 134; İbnu’l-Esîr, *Üsdü’l-Ğâbe*, VII, 115; İbnu Kesîr, *Bidâye*, IV, 167; Ebû Nuaym, *Ma’rife*, 3197-3198; Heysemî, IX, 81.

³⁶ Heysemî, *Mecmeu’z-Zevâd*, IX, 85.

³⁷ İbnu’l-Esîr, *Üsdü’l-Ğâbe*, VII, 115.

³⁸ Taberânî, *el-Mu’cemu’l-Kebîr*, I, 76.

Rukiye, bu hastalıktan kurtulamayarak vefat etmiştir³⁹. Rasûlullah (s.a.v.) Medine'ye döndükten sonra Rukiye'nin kabrine gitmiş ve kabrin kenarında iken kızı Fâtıma da babasının yanına oturmuş ve ağlamaya başlamıştır. Rasûlullah (s.a.v.) de elbisesinin kenarı ile Fâtıma'nın gözyaşlarını silmiştir⁴⁰.

4- Ümmü Gülsüm

Hz. Peygamber'in dördüncü çocuğu Ümmü Gülsüm'dür. Ümmü Gülsüm de ablaları gibi, babasına Peygamberliğin verilmesi ile birlikte müslüman olmuş ve babasına bey'at etmiştir⁴¹. Rukiye'de olduğu gibi Hz. Peygamber (s.a.v.), Ümmü Gülsüm'ü, Ebû Leheb'in oğlu Uteybe ile nişanlamıştı. İslâm'a düşman olan Ebû Leheb ve karısı, "Tebbet" sûresi nazil olunca, oğullarına "Muhammed'in kızlarından ayrılın." demeleri ve Ebû Leheb'in: "Onun kızını boşamazsan başım başlarınıza haram olsun." şeklindeki baskısı neticesinde Uteybe de henüz gerdek vuku bulmadan Ümmü Gülsüm'ü boşamıştır⁴².

Hz. Peygamber'in Medine'ye hicretinden sonra Ümmü Gülsüm de hicret etmiştir⁴³. Ablası Hz. Rukiye'nin, hicretten on altı ay sonra vefat etmesi üzerine Hz. Peygamber (s.a.v.), Ümmü Gülsüm'ü hicretin üçüncü senesinde Hz. Osman ile evlendirmiştir. Rukiye'nin vefatından sonra Hz. Osman'ı üzüntülü gören Hz. Peygamber (s.a.v.)'in, Osman'a "Seni üzüntülü görüyorum." demesi üzerine Osman da, "Ey Allah'ın Rasûlü! Bu zamana kadar yanıma gelenler bundan sonra gelmeyecek artık, zira Rasûlullahın yanımdaki kızı vefat etti, arkam kesildi, senin ile aramdaki akrabalık kesildi." diye cevap verince o esnada Rasûlullah (s.a.v.) "*Ey Osman! Bu Cibril (a.s.)'dir. Bana Allah tarafından Rukiye'nin kız kardeşi Ümmü Gülsüm'ü aynı ölçüde mehîrle ve aynı güzelliğe geçinmek üzere seninle evlendirmemi emrediyor*" buyurur ve Ümmü Gülsüm'ü Osman'la evlendirir.⁴⁴

³⁹ İbnu Kesîr, *Bidâye*, V, 311.

⁴⁰ İbnu Sa'd, *Tabakât*, X, 37-38; Kehhâle, *A'lâm*, III, 457-458; Durmuş, "Hz. Peygamber'in Kızlarıyla Olan İlişkisi", s. 80-81.

⁴¹ İbnu Sa'd, *Tabakât*, X, 38.

⁴² İbnu Sa'd, *Tabakât*, X, 37-38; İbnu'l-Esîr, *Üsdu'l-Ğâbe*, VII, 374.

⁴³ İbnu Kesîr, *Bidâye*, IV, 499.

⁴⁴ İbnu Mâce, Muhammed b. Yezid, *Sünen*, İst., 1992, Mukaddime, 11; İbnu Abdilberr, Yusuf b. Abdillâh, *el-İstiâb fî Marifeti'l- Ashâb*, Ürdün, 2002, s. 960; İbnu'l-Esîr, *Üsdu'l-Ğâbe*, VIII, 384; Ebu Nuaym, *Marife*, s. 3198-3199.

Hız. Peygamber (s.a.v.), “Şayet on tane⁴⁵ kızım olsaydı onları da Osman’la evlendirirdim.” buyurmuştur⁴⁶. Ümmü Gülsüm’ün çocuklarının olduğuna dair bilgiye rastlanmamıştır. Ümmü Gülsüm, hicretin dokuzuncu yılında vefat etmiştir⁴⁷. Cenâze namazını babası kıldırılmış, kızının defin işleri ile bizzat meşgul olmuş ve kabre konulduğunda kabrinin kenarına oturmuş, kızı için gözyaşları dökmüştür⁴⁸. Lahd kapatılırken kerpiçlerin arasının iyice düzgün şekilde kapatılmasını istemiş ve “Bu zararı olan bir şey değildir ama dirinin gönlünü hoş eder.” buyurmuştur⁴⁹.

5- Fâtıma

Hız. Peygamber (s.a.v.)’in beşinci çocuğu Fâtıma’dır. O dünyaya geldiğinde babası (s.a.v.) otuz beş yaşlarında idi. Yani Peygamberlikten beş sene önce idi. Fâtıma, Hız. Peygamber’in en küçük kızıdır⁵⁰. Hız. Peygamber onu “Babasının annesi/ümmü ebihâ” olarak künyelemiştir⁵¹. Babası onu çok severdi. Kaynaklarda belirtildiğine göre Fâtıma, Hız. Peygamber’e insanların en sevimlisiydi ve babası ona bazı sırlarını söylerdi⁵².

Fâtıma evlilik yaşına gelince (on altı yaşının içinde iken) Hız. Peygamber (s.a.v.) onu, Uhud savaşından sonra amcası Ebû Tâlib’in oğlu Hız. Ali ile evlendirmiştir⁵³. Hız. Peygamber, Fâtıma’yı, Ali’ye verince, Fâtıma ağlar, babası da yanına varır ve ağlamasının sebebini sorarak, “Ey kızım! Ben seni, isteyenlerin en çok ilme sahip olanı, hilim bakımından en üstünü ve İslâm’a en önce gireni ile evlendirdim” buyurur⁵⁴. Hız. Peygamber (s.a.v.), kızı Fâtı-

⁴⁵ Bazı rivâyetlerde “Üçüncüsü olsaydı onu da Osman’a verirdim.” şeklinde de nakledilmektedir (İbnu’l-Esîr, *Üsdü’l-Ğâbe*, VIII, 384; Heysemî, *Mecmeu’z-Zevâd*, IX, 85).

⁴⁶ İbnu Sa’d, *Tabakât*, X, 38; Heysemî, *Mecmeu’z-Zevâd*, IX, 83.

⁴⁷ İbnu’l-İmâd, *Şezerât*, I, 128; İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s.961.

⁴⁸ Buhârî, Cenâiz, 33; İbnu Sa’d, VIII, 37-38; İbnu Hacer, *el-İsâbe fî Temyîzi’s-Sahâbe*, Beyrut, ts., VIII, 272-273; Aynî, Bedruddin Muhammed b. Ahmed, *Umdetu’l-Kârî Şerhu Sahihi’l-Buhârî*, Beyrut, 2001, VIII, 110.

⁴⁹ İbnu’l-Esîr, *Üsdü’l-Ğâbe*, VII, 375; Ebû Nuaym, *Marife*, 3200; Durmuş, “Hız. Peygamber’in Kızlarıyla Olan İlişkisi”, s. 81-82.

⁵⁰ İbnu’l-Esîr, *Üsdü’l-Ğâbe*, VIII, 220.

⁵¹ İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 928.

⁵² Müslim, Fezâliu’s-Sahâbe, 97-99; Zehebî, *Siyeru A’lâm, ’n-Nübelâ*, Beyrut, 1985, II, 119; İbnu’l-Esîr, *Üsdü’l-Ğâbe*, VII, 218.

⁵³ İbnu Sa’d, *Tabakât*, X, 22; İbnu’l-İmâd, *Şezerât*, I, 134.

⁵⁴ İbnu’l-Esîr, *Üsdü’l-Ğâbe*, VIII, 216.

ma'yı "*Dünya kadınlarının efendisi*" olarak nitelendirmiştir⁵⁵. Nakledildiğine göre baba Peygamber, ev içi hizmetleri kızı Fâtıma'ya, ev harici hizmetleri de damadı Ali'ye vermiştir⁵⁶. Bir gün Hz. Fâtıma, değirmen çevirmekten karşılaştığı ıstırapı söylemek ve bu iş için bir köle istemek üzere babasına gelir. Babasını evde bulamaz. Hz. Aişe ile karşılaşır. Durumu ona anlatır. Aişe de Peygamber'e gelince haber verir. Hz. Peygamber de akşamleyin yatma zamanında kızının evine gelir. Ali ve Fâtıma yatmışlardır. Baba gelince kızı hemen kalkmak ister. Babası ise onlara yerlerinden kalkmamalarını söyler ve aralarına girerek onlara şöyle der: "*Yatacağınız zaman söyleyeceğiniz ve benden istediğinizden daha hayırlı olan bir şeyi size öğreteceğim; otuz dört kere Allahu ekber, otuz üç kere sübhanallah, otuz üç kere de el-hamdülillah demeniz, size her hangi bir hizmetçiden daha hayırlıdır.*"⁵⁷. Böylece Hz. Peygamber (s.a.v.), akşamın geç saatlerinde de olsa kızının evine gelerek onun isteği ile ilgilenmiş hem de onlara moral verecek ve mânen kuvvetlendirecek telkinlerde bulunmuştur.

Bu evlilikten Hasan, Hüseyin, Muhassin, Ümmü Gülsüm ve Zeynep isimlerinde beş çocuk dünyaya gelmiştir. Muhassin⁵⁸ küçük yaşta vefat etmiştir⁵⁹. Hz. Peygamber'in nesli sadece Hz. Hasan ile Hz. Hüseyin vasıtası ile devam etmiştir.

Hz. Peygamber (s.a.v.), Hz. Fâtıma'nın evliliklerinden sonra altı ay boyunca sabah namazında Fâtıma'nın evine uğramış ve onlara "*Ey Muhammed evinin halkı! Namaz!*" diye seslenerek onları namaza kaldırmıştır⁶⁰.

Hz. Fâtıma ile kocası arasında zaman zaman tatsızlıklar olurdu. Onlar da bu durumlarını Rasûlullah'a arz ederlerdi veya Rasûlullah onlara gelir aralarını bulurdu. Yine bir keresinde Fâtıma ile kocası arasında çekişme olmuştu. Rasûlullah geldi ve onlara bir misal anlattı. Sonra da uzandı, Ali de bir yanına uzandı, Rasûlullah onun elini tutup göbeğinin üzerine koydu. Fâtıma geldi, babasının diğer yanına uzandı, babası onun da elini tuttu ve göbeğinin üzerine koydu ve araları sulh oluncaya kadar böyle devam etti. Sonra dışarı çıktı. Rasûlullahın önceki hâli ile çıktıktan sonraki halini görenlerin: "*Ey Allah'ın Rasûlü! Girdiğin zaman bir hâl üzere idin, çıktıktan sonra yüzünüz-*

⁵⁵ İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, VII, 216.

⁵⁶ Ebû Nuaym, *Hilyetu'l-Evliyâ ve Tabakâtu'l-Asfiyâ*, Beyrut, 1988, VI, 104.

⁵⁷ Buhârî, *Ashâbu'n-Nebî*, 11; İbnu Sa'd, *Tabakât*, X, 26.

⁵⁸ Bazı kaynaklar Muhsin olarak zikretmektedirler. (Bkz. Zehebî, *Siyer*, II, 119).

⁵⁹ İbnu Hazm, *Cemhere*, s. 16, 37; İbnu Kesîr, *Bidâye*, V, 310.

⁶⁰ Hâkim, *Müstedrek*, III, 187; İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, VII, 218.

de bir sevinç görüyoruz.” demeleri üzerine Rasûlullah (s.a.v.) “*Niye olmasın ki, bana en sevimli olan iki kişinin arasını düzelttim.*” buyurmuştur⁶¹. Yine bir keresinde Hz. Ali, eşi Fâtıma’ya sert davranmıştı. Fâtıma da yemin ederek seni Rasûlullah’a şikâyet edeceğim deyip gider, arkasından da Ali takip eder. Rasûlullah’a varınca Ali’nin kendisine yaptığı sert davranışı anlatır. Babası da “Ey kızcağızım! Dinle, iyice kulak ver ve şunu düşün ki, kocası susarken onun isteğini yerine getirmeyen hiç bir kadın, kadın değildir.” der. Bunun üzerine Ali de Fâtıma’ya artık yaptığım şeyden vazgeçtim, vallahi bundan sonra da senin hoşlanmayacağın hiçbir şeyi yapmayacağım.” der⁶². İbnu Hacer ise aynı olayı anlatırken Hz. Peygamber’in kızına söylediği sözü şu şekilde nakleder: “Kocası susarak gelen hiçbir kadın yoktur.”⁶³ Yani kadın kocasından şikâyetçi olurken kocasının da elbet söyleyeceği bir şeyler bulunacaktır.

Bir gün Hz. Ali, Peygamber’e “Ben ve Fâtıma’dan hangimiz sana daha çok sevimliyiz?” diye sorunca “*Fâtıma bana senden daha çok sevimlidir.*” buyurmuştur. Hz. Ali’nin bildirdiğine göre Rasûlullah (s.a.v.) Fâtıma’ya “*Senin kızdığına Allah buğz eder ve senin razı olduğundan da Allah râzı olur*” buyurmuştur.

Bir ara Hz. Ali, Ebû Cehl’in kızı ile evlenmek istemiş, ancak Rasûlullah (s.a.v.) buna müsaade etmemiştir. Hz. Fâtıma, vefat edinceye kadar kocasının tek eşi olarak kalmıştır.

Bir keresinde, Hz. Fâtıma hastalanmıştı, Hz. Peygamber (s.a.v.) de onu ziyaret ederek hâl ve hatırını sorup: “Ey kızcağızım! Kendini nasıl buluyorsun?” der. O da “Ağrım şiddetlidir. Yiyeceğim bir şeyim de yoktur.” der. Bunun üzerine babası: “Ey kızcağızım! Âlem kadınlarının efendisi olmaya razı olmaz mısın?” buyurur. Bunun üzerine Fâtıma da: “Ey babacığım! İmran’ın kızı Meryem nerede (o ne olacak?)” deyince Rasûlullah (s.a.v.) de: “O zamanın kadınlarının efendisi, sen ise zamanının kadınlarının efendisisin. Vallahi, ben seni dünyada ve âhirette bir efendi ile evlendirdim.” buyurdu⁶⁴.

⁶¹ İbnu Sa’d, *Tabakât*, X, 27; Ayar, “*Hz. Peygamberin çocukları ile İlişkisi*”, s. 111.

⁶² İbnu Sa’d, *Tabakât*, X, 26; *Kehhâle, A’lâm*, IV, 111.

⁶³ İbnu Hacer, *İsâbe*, VIII, 159-160.

⁶⁴ Zehebî, *Siyer*, II, 126.

Hız. Peygamber (s.a.v.) bir hadisinde “*Fâtıma benden bir parçadır, onu kızdıran benı kızdırmıştır.*” buyurmuştur⁶⁵. Bir başka hadiste de “*Fâtıma, Cennet kadınlarının efendisidir.*” buyurulmuştur⁶⁶.

Bir defasında Hız. Peygamber (s.a.v.), Hız. Fâtıma'nın yanına varmıştı. Fâtıma da değirmende un öğütüyordu, üzerinde de deve yününden bir elbise vardı. Rasûlüllah (s.a.v.) ağladı ve: “*Ey Fâtıma! Ahiretin nimetleri için dünyanın acılarını yudumlıyorsun.*” buyurdu⁶⁷. Hız. Fâtıma kalktı, babasına doğru yöneldi ve Rasûlüllahın önünde durdu, babası ona baktı, şiddetli açlıktan kızının yüzünde kan kalmamış ve rengi sararmıştı. Rasûlüllah (s.a.v.) de kızına “yaklaş” dedi. O da yaklaştı ve babasının önünde durdu. Rasûlüllah elini kaldırdı ve Fâtıma'nın göğsünün üzerine koydu, parmaklarını açarak “*Ey aç doyan ve darlığı gideren Allah'ım! Muhammed'in kız Fâtıma'dan darlığı kaldır.*” diye duâ etti⁶⁸.

Hız. Peygamber (s.a.v.), yolculuktan döndüğünde Mescid'e girer, orada iki rekat namaz kıldıktan sonra kızı Fâtıma'yı ziyaret ederdi, sonra eşlerine gelirdi⁶⁹.

Hız. Aişe'nin anlattığına göre Fâtıma, babasının yanına geldiğinde babası, onun için ayağa kalkar, onun elinden tutar, onu öper, “merhaba” der, yanına⁷⁰ veya kendisinin oturduğu yere oturturdu⁷¹. Kızı da aynı muameleyi babasına gösterirdi⁷². Bir keresinde de günlerce aç kalan Hız. Peygamber (s.a.v.) eşlerinin evlerinde yiyecek bir şeyler bulamayınca kızı Fâtıma'ya gider ve ona: “Ey kızcağızım! Yanında yiyecek bir şey var mı? Ben açım” der. O da “Hayır, vallahi, canım sana feda olsun.” der. Rasûlüllah, kızının yanından ayrılınca Fâtıma'nın komşusu Fâtıma'ya bir parça et ve iki parça ekmek gönderir. Fâtıma da onu alır ve bir çanağın içine koyup ağzını kapatarak “Allah'a yemin olsun ki, Rasûlüllahı kendime ve yanımdakilere tercih ediyorum.” der. Hâlbuki hepsinin de onu yemeye ihtiyaçları vardı. Fâtıma,

⁶⁵ Bkz Buhârî, Menâkıb-ı Ashâbi'n-Nebi, 12, 29.

⁶⁶ Buhârî, Menâkıb-ı Ashâbi'n-Nebi, 12, 29

⁶⁷ Zehebî, *Siyer*, II, 126.

⁶⁸ Beyhakî, *Delâil*, VI, 108; Kehhâle, *A'lâm*, IV, 25.

⁶⁹ Hâkim, *Müstedrek*, III, 184.

⁷⁰ Müslim, Fazâilu's-Sahâbe, 98; İbnu Sa'd, *Tabakât*, X, 27; İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, VII, 218.

⁷¹ Hâkim, *Müstedrek*, III, 181.

⁷² Ebû Dâvud, Süleyman b. el-Eş'as, *Sünen*, İst., 1992, Edeb, 155; Tirmizî, Menâkıb, 60; Zehebî, *Siyer*, II, 126.

Hasan'ı ya da Hüseyin'i Rasûlüllaha haber vermek için gönderir. Rasûlüllah geri dönüp gelir ve Fâtıma, babasına: "Canım sana feda olsun ki, Allah bir şeyler gönderdi, onu senin için sakladım." der. Rasûlüllah da "Getir onu." der. Fâtıma getirir. Çanağı açar, bir de ne görsün, çanak et ve ekmekle dolmuş! Fâtıma ona bakınca şaşırır ve bu durumun Allah'ın bir bereketi olduğunu anlar, hemen Allah'a hamd eder, Nebisine de salâvatta bulunur ve yemeği Rasûlüllaha takdim eder. Rasûlüllah da yemeği görünce Allah'a hamd eder ve "Ey kızcağızım! Bu sana nereden geldi?" diye sorar. O da "Ey babacığım! Bu Allah'ın katından, muhakkak ki Allah dilediğini hesapsız rızıklandırır." der. Rasûlüllah yine Allah'a hamd eder. Sonra da "Ey kızım! Seni İsrail oğullarının kadınlarının efendisine (Meryem'e) benzer yaratan Allah'a hamd olsun ki, kendisini Allah rızıklandığında ona sorulmuştu da, o da 'O Allah'ın katındandır. Muhakkak ki Allah dilediğini hesapsız rızıklandırır.' demişti."⁷³ buyurur. Sonra da bu yemeği, Rasûlüllah (s.a.v.), Ali, Fâtıma, Hasan, Hüseyin, Rasûlüllah'ın bütün hanımları ve ehl-i beytin hepsi doyuncaya kadar yerler ve çanak olduğu gibi dolu kalır. Fâtıma, "Allah o yemeğe öyle çok bereket ihsan etti ki, çanakta kalan yemek, bütün komşulara bile yetti." der⁷⁴.

Hız. Aişe ve başkaları tarafından nakledildiğine göre Rasûlüllaha insanların en sevimlisinin Fâtıma olduğu bildirilir⁷⁵. Kendi hayatındaki sadeliğin ve güzel örneğinin çocuklarında da olmasını arzu eden, onlara maddî ve mânevî şefkat kanadını geren baba Peygamber (s.a.v.), bir keresinde kızının evine gelmiş ve Fâtıma'nın elinde kocası Ali'nin hediye ettiği altın gerdanlığı görünce "Ey Fâtıma! İnsanların, Rasûlüllahın kızının elinde ateşten bir gerdanlık var demesi, seni sevindirir mi?" buyurmuş ve evde oturmadan çıkıp gitmiştir. Bunun üzerine Fâtıma da gerdanlığı çarşıya gönderip sattır-mış, parasıyla bir köle satın alıp azat etmiştir. Bu husus Peygamber'e söylendiğinde "Fâtıma'yı ateşten kurtaran Allah'a hamd olsun." demiştir⁷⁶.

⁷³ Burada, Âl-i İmrân sûresinde Hz. Meryem'den bahsedilirken "Zekeriyâ, Ma'bede Meryem'in yanına girdiğinde yanında bir rızık buldu da 'Ey Meryem! Bu sana nereden geldi' dedi. O da 'O Allah katındandır, muhakkak ki, Allah dilediği kimseyi hesapsız rızıklandırır' dedi." (Âl-i İmrân, 3/37) şeklinde ifade edilen âyete işaret edilmektedir.

⁷⁴ İbnu Hacer, *el-Metâlibu'l-Aliye bi Zevâidi'l-Mesânidi's-Semâniyye*, Beyrut, ts., IV, 74.

⁷⁵ Tirmizî, *Menâkıb*, 60; Hâkim, *Müstedrek*, III, 182.

⁷⁶ Nesâî, *Ziyet*, 39; Ayrıca bkz. Ahmed b. Hanbel, XXXVII, 84; Abdurrezzak b. Hemmam, *el-Musannef* (tahk ve tahr: Habiburrahman el-A'zamî, Beyrut, 1970, XI, 73-74; Hâkim, *Müstedrek*, III, 178; Zehebî, *Siyer*, II, 123.

Hız. Peygamber (s.a.v.), kızı Fâtıma, damadı Ali, torunları Hasan ve Hüseyin için “Sizinle harp edenle ben de harp ederim, sizinle barış içinde olanla ben de barış içinde olurum.”⁷⁷ buyurarak onlara olan himayesini belirtmiş oluyor. Yine Hz. Peygamber, bunlar üzerine bir örtü örterek “Allah’ım! Bunlar benim ev halkım ve en yakınlarım. Bunlardan kiri gider ve onları en güzel şekilde temizle.” diye dua etmiştir⁷⁸.

Hız. Fâtıma, farklı rivâyetler olsa da, tercih edilen görüşe göre Hz. Peygamber’in vefâtından altı ay sonra hicretin on birinci yılında vefat etmiştir⁷⁹.

Hız. Peygamber’in kızlarının hepsi İslâm’a yetişmişler, İslâm’ı kabul emişler ve hicret etmişlerdir⁸⁰.

6- Abdullah

Hız. Peygamber’in Hz. Hatice ile evliliklerinden dünyaya gelen son çocuğu Abdullah’tır. İbnu Sa’d’a göre Abdullah, Hz. Peygamber’e peygamberlik vazifesi verildikten sonra doğmuştur ve künyesi de Tayyib ve Tahir’dır⁸¹. Abdullah, Kâsım’dan sonra Mekke’de vefat etmiştir⁸².

Abdullah vefat ettiği zaman müşriklerden bazıları, Hz. Peygamber için “Nesli kesik” mânâsında “ebter” demişlerdi. Bunun üzerine “Kevser” sûresinin nâzil olduğu nakledilmektedir⁸³. Hz. Peygamber’in erkek çocuğu kalmaması sebebiyle Âs b. Vâil veya Ukbe b. Muayt gibi müşriklerin ileri gelenlerinden bazılarının Hz. Peygamber’e “ebter/nesli kesik” demeleri üzerine nâzil olduğu da nakledilmektedir⁸⁴.

Buraya kadar zikrettiğimiz altı çocuk, Hz. Peygamber’in, Hz. Hatice’den olan çocuklarıdır. Hz. Hatice, erkek çocukları için ikişer, kız çocukları için

⁷⁷ Tirmizî, Menâkıb, 60; İbnu’l-Esîr, VII, 220.

⁷⁸ Tirmizî, Menâkıb, 60.

⁷⁹ İbnu’l-İmâd, Şezerât, I, 134; İbnu’l-Esîr, Üsdü’l-Ğâbe, VII, 221; Hz. Fâtıma’nın hayatı hakkında geniş bilgi için bkz. Kandemir, M. Yaşar, “Fâtıma”, DİA, İst., 1995, XII, 219-223.

⁸⁰ Harun, s.38.

⁸¹ Şevkî Dayf, “Muhammed Hâtemu’l-Murselîn” isimli eserinde bazı siyer kitaplarında sanki Hz. Peygamberin dört oğlunun olduğu ve isimlerinin de Kâsım, Abdullah, Tayyib ve Tahir olarak zikrediliğini ancak doğru olanın Tayyib ve Tahir isimlerinin Abdullah’ın iki lakabı olduğunu ve Kâsım ile Abdullah’ın da süt emme devreleri bitmeden daha tıfil iken peygamberlik öncesi vefat ettiklerini söyler (Muhammed Şevkî Dayf, Muhammed Hâtemu’l-Murselîn, Kâhira, ts., s. 74).

⁸² İbnu Sa’d, Tabakât, I, 111; İbnu’l-Esîr, el-Kâmil, I, 569; İbnu Cemâa, Sîret, s. 80.

⁸³ İbnu Sa’d, Tabakât, I, 111.

⁸⁴ Kurtubî, Muhammed b. Ahmed, el-Câmiu li Ahkâmi’l-Kur’ân, Beyrut, 1993, XXII, 529.

de birer koyun akika kurbanı kesmiştir. Hz. Hatice, çocuklarına sütanne bulur ve onlar için doğumlarından önce hazırlık yapardı⁸⁵. Bu da Hz. Hatice'nin, çocuklarına verdiği değeri göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

7- İbrahim

Hz. Peygamber'in yedinci çocuğu İbrahim'dir. Hz. Peygamber (s.a.v.), hicretin altıncı senesinde Hudeybiye'den döndükten sonra Hâtıb b. Ebî Beltâ'yı İskenderiye kralı Mukavkis'a elçi göndermiş ve onu İslâm'a davet etmişti. Mukavkis da elçi ile Hz. Peygamber'e hediyelerle birlikte Mâriye ve Sîrîn isminde iki de cârîye göndermişti⁸⁶. Hz. Peygamber (s.a.v.) bu iki cârîyeye İslâm'ı anlatmış, onlar da müslüman olmuşlardır. Hz. Peygamber, bunlardan Mâriye ile evlenmiş ve bu evlilikten, hicretin sekizinci senesinde bir erkek çocuk dünyaya gelmiş⁸⁷ ve ismini İbrahim koymuştur. Hz. Peygamber (s.a.v.), “*Ona Babam İbrahim'in ismini verdim.*” buyurmuş⁸⁸ ve “*İbrahim'in annesini, çocuğu azat etmiştir.*” demiştir⁸⁹. Yani Mâriye, İbrahim'in dünyaya gelmesiyle hürriyetine kavuşmuştur.

Hz. Peygamber, oğlu İbrahim için akika kurbanı olarak doğumunun yedinci gününde bir koyun kesmiş, başını tıraş etmiş ve saçının ağırlığı kadar gümüşü fakirlere dağıtmış, saçını da toprağa gömdürtmüştür⁹⁰.

Hz. Peygamber (s.a.v.), İbrahim'i emzirmek için isteyenlerden Ümmü Bürde'ye vermiştir⁹¹. Hz. Peygamber (s.a.v.), İbrahim'in ziyaretine giderdi. Bir keresinde Enes b. Mâlik ile gitmişti. Enes olayı şöyle anlatır: Rasûlullah (s.a.v.) Ümmü Bürde'nin kocası Ebû Seyf'e gitti, ben de onun peşinden gittim. Oraya vardığında Ebû Seyf, körük çekiyordu, evi duman dolmuştu, ben Rasûlullah'ın önünden hızlıca yürüdüm ve hemen Ebû Seyf'e vardım ve “Dur, Rasûlullah (s.a.v.) geldi.” dedim, o da körük çekmeyi bıraktı. Rasûlullah (s.a.v.) çocuğu İbrahim'i istedi, getirilince onu kucakladı ve “Maşaallah” dedi⁹². Enes b. Mâlik, “*Rasûlullah (s.a.v.)'den başka iyâline daha fazla mer-*

⁸⁵ İbnu Sa'd, *Tabakât*, I, 111.

⁸⁶ İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, I, 152.

⁸⁷ İbnu'l-İmâd, *Şezerât*, I, 127.

⁸⁸ İbnu Sa'd, *Tabakât*, I, 113; İbnu Ebî Şeybe, *el-Musannef* (tahk: Muhammed Avvame), Dımaşk, 2006, VII, 504; İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 39.

⁸⁹ İbnu Sa'd, *Tabakât*, I, 113.

⁹⁰ İbnu Sa'd, *Tabakât*, I, 112; İbnu Cemâa, *Sîret*, s. 81.

⁹¹ İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, I, 152.

⁹² İbnu Sa'd, *Tabakât*, I, 113; İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, I, 152.

hametli davranan birini görmedim.” der⁹³. Bir başka rivâyette de Enes, “*Rasûlüllah (s.a.v.) İbrahim’i ziyarete gider, onu kucaklar ve öperdi.*” der.

Rasûlüllah (s.a.v.), İbrahim’i, Hz. Aişe’ye gösterir ve “*Bana benzeyişine bak.*” deyince Hz. Aişe de “Onun sana benzediğini göremiyorum” der. Hz. Peygamber (s.a.v.) de “Onun cildinin beyazlığını ve dolgunluğunu görmüyor musun?” deyince Hz. Aişe de “Deve sütü içenin, elbette cildi beyaz, eti dolgun olur.” der. Mâriye’nin, Hz. Peygamber’in koyunlarına ve develerine baktığı ve develerin sütünden istifade ettiği bu sebeple de İbrahim’invücudunun güzel olduğu nakledilmektedir⁹⁴.

İbrahim on sekiz aylık iken hicretin onuncu senesinde henüz süt emme devresinde –babasının vefatından dört ay önce⁹⁵ - vefat etmiş⁹⁶, cenaze namazını da babası kıldırılmış⁹⁷ ve Cennetü’l-Bakî‘ mezarlığına defnedilmiştir. Hz. Peygamber (s.a.v.), cennette onun süt emmesini tamamlayacak sütannesinin olduğunu söylemiştir⁹⁸.

İbrahim vefat ettiği gün güneş tutulur. Güneşin tutulduğunu görenler, onun İbrahim’in ölümünden dolayı olduğunu söylerler. Hz. Peygamber ise Allah’a hamd ü senada bulunduktan sonra, insanlara Güneş ve Ay’ın, Allah’ın âyetlerinden iki âyet olduğunu ve bunların her hangi bir kişinin ölümünden veya dünyaya gelmesinden dolayı tutulmadıklarını⁹⁹, böyle bir olayı gördüklerinde ise hemen ibadet etmelerini ve Allah’a duâ etmelerini söyler¹⁰⁰. İbrahim’in vefatından dolayı Hz. Peygamber’in gözleri yaşarır, yanında bulunanlar ise “Ey Allah’ın Rasûlü! Rasûlüllah olduğun halde sen de mi ağlıyorsun?”¹⁰¹ derler. O da “*Ben de bir insanım, göz yaş akıtır, kalp hüznlenir, ama biz Allah’ın hoşuna gitmeyecek bir şey söylemeyiz, vallahi, ey İbrahim! Biz senin vefatınla üzüntülüüz.*” buyurur¹⁰².

⁹³ İbnu Sa’d, I, 114.

⁹⁴ İbnu Sa’d, *Tabakât*, I, 114.

⁹⁵ İbnu Hazm, *Cemhere*, s. 16.

⁹⁶ İbnu’l-İmâd, *Şezerât*, I, 130; İbnu’l-Esîr, *Üsdü’l-Ğâbe*, I, 152.

⁹⁷ İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 40.

⁹⁸ İbnu Sa’d, *Tabakât*, I, 116.

⁹⁹ Heysemî, *Mecmeu’z-Zevâid*, IX, 162.

¹⁰⁰ İbnu Sa’d, *Tabakât*, I, 118; İbnu’l-Esîr, *Üsdü’l-Ğâbe*, I, 154.

¹⁰¹ Bazı rivâyetlerde “İnsanları ağlamaktan yasakladığın halde” şeklinde de nakledilmektedir. Bkz. İbnu Sa’d, *Tabakât*, I, 114.

¹⁰² İbnu Sa’d, *Tabakât*, I, 114, 115, 116, 119; Ayrıca bkz. İbnu Ebî Şeybe, *Musannef*, VII, 504, 505; Hâkim, *Müstedrek*, IV, 126; İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 39, 40.

Hız. Peygamber (s.a.v.), İbrahim'in kabre konulacağı zaman kabrinin kenarında bir taş görür ve parmağıyla onu düzeltip şöyle buyurur: “*Biriniz bir iş yaptığında onu en güzel şekilde yapsın, zira bu durum kendisine musibet isabet edeni teselli eder.*” Bir rivâyette de “Rasûlullah (s.a.v.) kabrin kenarında bir taş görür ve onu eliyle düzetir, sonra da “*O, ne fayda verir ne de zarar, fakat musibete düşenin (hayattaki kişinin) gönlüne hoş görünür.*” buyurur¹⁰³. Başka bir rivâyette de kabrin kenarında iken lahdin kenarında bir delik görür ve onu bir kesek ile kapatıp “*O (ölüye) ne fayda verir ne de zarar, fakat hayattakinin gönlünü hoş eder. Şüphesiz kul, bir iş yaptığında Allah, kulun onu güzel yapmasından hoşlanır.*” buyurmuştur¹⁰⁴.

B- Torunları

Hız. Peygamber'in, kızı Zeynep'ten Ali ve Ümâme isminde iki torunu, Rukiye'den Abdullah isminde bir torunu, Hız. Fâtıma'dan da Hasan, Hüseyin, Muhassin, Ümmü Gülsüm ve Zeynep olmak üzere toplam sekiz torunu vardır.

1- Ali

Ali, Hız. Peygamber'in en büyük kızı Zeyneb'in oğludur ve Hız. Peygamber'in de ilk torunudur. Ğâdırâ oğullarında emzirilmekte idi. Babası o zaman müşrikti. Rasûlullah (s.a.v.) Ali'yi kucakladı ve “*Oğulcağım hususunda bana iştirak edecek olursa benim oğluna ondan daha çok önceliğim vardır, bir kâfir de bir müslümana bir şeyde iştirak edecek olsa müslümanın o şeye o kişiden öncelik hakkı vardır.*” buyurur¹⁰⁵. Rasûlullah (s.a.v.) Mekke'nin fethi günü Mekke'ye girdiğinde torunu Ali'yi bineğinin arkasına bindirmiştir¹⁰⁶. Üsâme b. Zeyd'in naklettiği bir hadiste Hız. Peygamber'in kızı Rasûlüllaha ‘Oğlumun vefatı yaklaştı, gel.’ diye haber gönderir. Peygamber (s.a.v.) de haberi getirene “Selamımı söyle, Allah'ın aldığı da verdiği de Allah'ındır, her şeyin Allah katında belirlenmiş bir vakti vardır. Sabretsin ve sevabını Allah'tan beklesin.” diyerek selam gönderir. Hız. Peygamber'in kızı elçisini tekrar gönderir ve yemin ederek gelmesini ister. Hız. Peygamber de Sa'd b. Ubâde, Muaz b. Cebel, Übey b. Ka'b, Zeyd b. Sabit ve başkaları ile birlikte gelirler. Çocuk Hız. Peygamber'in kucağına verilir, ıstırap içerisinde nefes alıp verişinin hırıltısı duyuluyor haldedir. Hız. Peygamber'in gözlerin-

¹⁰³ İbnu Sa'd, *Tabakât*, I, 118; Heysemî, *Mecmeu'z-Zevâid*, IX, 162.

¹⁰⁴ İbnu Sa'd, *Tabakât*, I, 118, 119.

¹⁰⁵ İbnu'l-Esîr, *Üsdu'l-Ğâbe*, IV, 126.

¹⁰⁶ Aynî, VIII, 105.

den yaşlar akar. Sa'd b. Ubâde "Ey Allah'ın Rasûlü! Bu ağlayışın da ne?" der. Rasûlüllah da "Bu, Allah'ın kulunun kalbine koyduğu rahmetin belirtisidir, Allah ancak merhamet sahibi kullarına merhamet eder." buyurur.¹⁰⁷ Aynî (v.855/), rivâyette geçen "Peygamber'in kızı"ndan maksadın, Zeynep olduğunu, çocuğun da Zeyneb'in oğlu Ali olduğunu söyler¹⁰⁸. Böylece Ali, ergenlik çağına yaklaştığı zaman ve Hz. Peygamber (s.a.v.) henüz hayatta iken vefat etmiştir¹⁰⁹.

2-Ümâme

Ümâme, Hz. Peygamber'in en büyük kızı Zeyneb'in kızıdır, Hz. Peygamber'in de ikinci torunudur. Hz. Peygamber (s.a.v.), Ümâme'yi çok severdi. Onu bebekken omzunda ve sırtında taşırdı¹¹⁰. Hz. Peygamber (s.a.v.) bir gün yanında Yemen boncuklarından yapılmış bir gerdanlıkla ailesinin yanına girdi ve "Bu gerdanlığı bana en sevimli olanınıza vereceğim." dedi. Eşleri de o gerdanlığı Ebû Bekir'in kızı Aişe'ye vereceğini söylediler. Ancak Hz. Peygamber (s.a.v.), torunu Ümâme'yi çağırdı ve onun boynuna taktı¹¹¹. Yine Hz. Aişe'nin bildirdiğine göre Habeş kralı Necaşi, Rasûlüllah (s.a.v.)'e içinde kaşı habeşî olan bir altın yüzüğün bulunduğu ziynet eşyası hediye etmişti. Rasûlüllah (s.a.v.) da o yüzüğü Ümâme'ye vermiştir¹¹².

Yine Hz. Peygamber (s.a.v.), Ümâme'yi namazda sırtına alır, rükûya ya da secdeye vardığında ise yere koyar, kıyâma kalktığında tekrar sırtına alırdı ve bu hâl namazı bitirinceye kadar devam ederdi¹¹³.

Hz. Ali, eşi Fâtıma vefat ettikten sonra Ümâme ile evlenmiştir¹¹⁴. Kaynakların belirttiğine göre Hz. Fâtıma, Hz. Ali'ye Ümâme ile evlenmesini vasiyet etmiştir¹¹⁵. Çünkü Hz. Ali'nin çocukları vardı, onlara en güzel bakabilecek ve onlarla ilgilenebilecek teyze yerinde olan teyzenin kızıdır. Çünkü teyze,

¹⁰⁷ Buhârî, Cenâiz, 33.

¹⁰⁸ Aynî, VIII, 108.

¹⁰⁹ İbnu Hazm, *Cemhere*, s. 16, 77; Heysemî, *Mecmeu'z-Zevâid*, IX, 162; İbnu'l-Esîr, *Üsdu'l-Ğâbe*, VIII, 130; IV, 126; Ebû Nuaym, *Ma'rife*, 3194; İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 875; İbnu Cemâa, *Sîret*, s.79.

¹¹⁰ İbnu Sa'd, *Tabakât*, X, 39.

¹¹¹ İbu Sa'd, *Tabakât*, X, 40; İbnu Hacer, *İsâbe*, VIII, 14-15.

¹¹² İbnu Sa'd, *Tabakât*, VIII, 40; Heysemî, *Mecmeu'z-Zevâid*, IX, 254; İbnu Hacer, *İsâbe*, VIII, 14.

¹¹³ İbu Sa'd, *Tabakât*, X, 39-40; İbnu Hacer, *İsâbe*, VIII, 14-15.

¹¹⁴ İbnu Hazm, *Cemhere*, s. 77; İbnu Cemâa, *Sîret*, s. 80.

¹¹⁵ İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 899; İbnu'l-Esîr, *Üsdu'l-Ğâbe*, VII, 20.

anne yerindedir, teyzekızı da teyze yerindedir. Bu bakımdan Hz. Fâtıma'nın bu tavsiyesinin çok olumlu ve yerinde olduğunu belirtmek gerekir. Hz. Ali'nin vefatından sonra Ümâme, el-Muğîre b. Nevfel ile evlenmiştir¹¹⁶. Ümâme'nin çocuğunun olup olmadığı konusunda ihtilaf olmakla birlikte el-Muğîre'den Yahya isminde bir çocuğu dünyaya geldiği söylenmektedir. Bununla birlikte nesli devam eden sadece Fâtıma olduğu kanaati en yaygın görüştür¹¹⁷.

3- Abdullah

Yukarıda da zikredildiği gibi Rukiye, birinci hicret esnasında bir düşük yapmış, ondan sonra Habeşistan'da bir çocuğu daha dünyaya gelmiştir. O da Abdullah'tır. Bu sebeple de Hz. Osman'ın künyesi Ebû Abdillâh'tır. Abdullah iki ya da dört veya altı yaşlarında iken gözünü bir horozun gagalaması ve yaralaması neticesinde hastalanmış ve vefat etmiştir. Cenâze namazını dedesi Rasûlüllah (s.a.v.) kıldırılmış ve kabre konulurken dedesi de torunu Abdullah'ın kabrine inmiştir¹¹⁸.

4- Hasan

Hz. Peygamber'in en küçük kızı olan Fâtıma'dan dünyaya gelen Hasan, Peygamberimizin dördüncü torunudur. Hasan, hicretin üçüncü senesinde dünyaya gelmiştir¹¹⁹. Babası onun ismini "Harb" koymasına rağmen Hz. Peygamber (s.a.v.), Hasan ismini koymuştur¹²⁰. Dedesi, Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'i "*Dünyadan iki reyhanım/çiçeğim.*" olarak nitelendirmiştir¹²¹. Rasûlüllah (s.a.v.), torunu Hasan'ın doğumunun yedinci günü akika kurbanını kesmiş, annesi Fâtıma'ya da başını traş etmesini ve saçının ağırlığına gümüş tasadduk etmesini söylemiştir¹²².

Rasûlüllah (s.a.v.) bir keresinde hutbe irat ederken Hasan ve Hüseyin üzerlerinde kırmızı elbiseleriyle yürüyerek ve sallanarak mescide girerler, Hz.

¹¹⁶ İbu Sa'd, *Tabakât*, X, 40.

¹¹⁷ İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 875; İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, VII, 20.

¹¹⁸ İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, III, 331.

¹¹⁹ İbnu'l-İmâd, *Şezerât*, I, 118; İbu Hazm, *Cemhere*, s. 16.

¹²⁰ Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, İst., 1992, I, 98; İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 180.

¹²¹ Buhârî, *Menâkıb-ı Ashâbi'n-Nebi*, 22; Tirmizî, *Menâkıb*, 30; Ahmed b. Hanbel, V, 51; Taberânî, Süleyman b. Ahmed, *el-Mucemu'l-Kebîr*, Dâru İhyâi't-Türasi'l-Arabî, 2002, III, 127.

¹²² Tirmizî, *Edâhî*, 19; İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 179.

Peygamber minberden inip onları yüklenir ve minbere çıkıp onları önüne alır ve hutbesine devam eder¹²³.

Üsâme b. Zeyd'in naklettiğine göre Rasûlullah (s.a.v.) Üsâme'yi ve Hasan'ı yanına oturtur ve “Allah'ım! Ben bu ikisini seviyorum, onları Sen de sev, onları sevenleri de sev.” diye duâ etmiştir¹²⁴. Hz. Peygamber (s.a.v.), Hz. Hasan ve Hüseyin'i dizlerinin üzerine alırdı hatta göğsüne kadar ayaklarını bastırırdı, omuzlarına alırdı¹²⁵, Rasûlullah (s.a.v.) namaz kılarken onlar dedelerinin sırtına binerlerdi, onlara engel olmak isteseler bırakmaları için işaret ederdi, namazını bitirdikten sonra da onları kucağına alırdı ve “Beni seven bunları da sevsin.” derdi¹²⁶. Ebû Said'in naklettiğine göre Hz. Hasan, dedesi namaz kıldığında secdede iken sırtına binerdi, Rasûlullah da eliyle Hasan'ı tutar kıyama kalkardı¹²⁷.

Bir hadîste de “Hasan ve Hüseyin Cennet ehlinin efendileridir.” buyurulmuştur¹²⁸. Hz. Peygamber (s.a.v.), bir keresinde minberde iken yanında Hz. Hasan da vardı, bir insanlara bakıp bir de Hasan'a bakarak “Bu oğlum sey-yiddir, Umulur ki, Allah onunla Müslüman iki gurubun arasını sulh edecek.” buyurmuştur¹²⁹. Hz. Hasan hicrî 49 senesinde vefat etmiştir¹³⁰.

5- Hüseyin

Hz. Hüseyin, abisi Hasan'dan bir sene on ay sonra dünyaya gelmiştir. O doğduğunda babası ona “Harb” ismini koymuştu. Hz. Peygamber ise bu ismi Hüseyin olarak değiştirmiştir¹³¹. Dedesi onun için akika kurbanı kesmiştir¹³².

Hz. Peygamber (s.a.v.) Fâtıma'ya, çocuklarını bana çağır derdi ve Hasan ve Hüseyin gelince de onları koklar ve kucaklardı¹³³. Hatta “Bunları seven beni

¹²³ Tirmizî, Mekâkıb, 30.

¹²⁴ Tirmizî, Menâkıb, 30; İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 183.

¹²⁵ Taberânî, *el-Mucemu'l-Kebîr*, III, 50.

¹²⁶ İbnu Mâce, Mukaddime, 11; Heysemî, *Mecmeu'z-Zevâid*, IX, 179.

¹²⁷ Heysemî, *Mecmeu'z-Zevâid*, IX, 175.

¹²⁸ Tirmizî, Menâkıb, 30; Taberânî, *el-Mucemu'l-Kebîr*, III,

¹²⁹ Buhârî, Menâkıb-ı Ashâbi'n-Nebi, 22; Tirmizî, Menâkıb, 30.

¹³⁰ Tirmizî, *eş-Şemâilü'l-Muhammediyye*, I, 23.

¹³¹ Ahmed b. Hanbel, I, 98.

¹³² İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 184.

¹³³ Tirmizî, Menâkıb, 30.

sevmiştir, bunları kızdıran da beni kızdırmış olur.” derdi¹³⁴. Kendisinin onları sevdiğini söyleyerek Cenâb-ı Hakkın da onları sevmesini isterdi¹³⁵. Bir keresinde Sa’d b. Ebî Vakkas, Rasûlullah’ın huzuruna girer, Hasan ile Hüseyin’in Rasûlullah’ın karnı üzerinde oynadıklarını görür. Sa’d: ‘Ey Allah’ın Rasûlü! Onları seviyor musun?’ diye sorar. O da “*Onları neden sevmeyeyim ki, onlar benim dünyadan kokladığım çiçeklerimdir.*” buyurur¹³⁶. Ebû Hureyre’nin naklettiğine göre Rasûlullah, Hz. Hüseyin’in (veya Hasan’ın) ellerinden tutup ayaklarına bastırılmış ve “Hadi çık.” diyerek göğsüne kadar çıkarılmış, sonra da “Aç ağzını” deyip öpmüş, akabinde de “Allah’ım! Ben onu seviyorum, sen de onu sev.” diye duâ etmiştir¹³⁷. Ebû Hureyre de “*Rasûlullah (s.a.v.)’in, Hz. Hüseyin’in dilini, çocuğun hurmayı emdiği gibi emdiğini gördüm.*” der¹³⁸.

Hasan ile Hüseyin’i Rasûlullah’ın omuzlarına binmiş vaziyette gören Hz. Ömer, onlara “Atınız da ne kadar güzel!” deyince Peygamber (s.a.v.) de “Biniciler de ne kadar güzel.” diye mukabelede bulunmuştur¹³⁹. Enes b. Mâlik’in anlattığına göre Rasûlullah (s.a.v.) secde ederken Hasan veya Hüseyin geldi ve Rasûlullahın sırtına bindi, Rasûlullah da secdeyi uzattı. Bunun üzerine “Ey Allah’ın Peygamber’i! Secdeyi uzattın.” denildi. Rasûlullah da “*Oğlum sırtıma bindi, ben de acele etmekten hoşlanmadım.*” buyurdu¹⁴⁰. Ümmü Seleme de Hüseyin’in Rasûlullah’ın karnı üzerinde uyuduğunu gördüğünü bildirmektedir.

Bir keresinde Hasan ile Hüseyin Hz. Peygamber’in yanında güreşiyorlardı. Hz. Peygamber de “Hiy/haydi Hasan” diyerek Hasan’ı destekliyordu. Hz. Fâtıma da “Ey Allah’ın Rasûlü! Hasan’a yardım ediyorsun sanki onu Hüseyin’den daha fazla seviyorsun gibi” demesi üzerine Rasûlullah da “Cibril

¹³⁴ İbnu Mâce, Mukaddime, 11; Taberânî, *el-Mucemu’l-Kebîr*, III, 48-49; Heysemî, *Mecmeu’z-Zevâid*, IX, 179.

¹³⁵ Tirmizî, Menâkıb, 30.

¹³⁶ Heysemî, *Mecmeu’z-Zevâid*, IX, 181.

¹³⁷ İbnu Ebî Şeybe, *Musannef*, XVII, 170.

¹³⁸ İbnu Manzûr, Muhammed b. Mükerrrem, *Muhtasarı Tarih-i Dimaşk*, Dimeşk, 1984, VII, 124.

¹³⁹ Heysemî, *Mecmeu’z-Zevâid*, IX, 182; İbnu Hacer, *Metâlib*, IV, 72.

¹⁴⁰ İbnu Hacer, *Metâlib*, IV, 72; İbnu Ebî Şeybe’nin *Musannef*’inde Cemaat, “Ey Allah’ın Rasûlü! Secdeyi her zamankinden fazla uzattın, vahiy mi geldi?” diye sorunca Rasûlullah (s.a.v.), “Oğlum sırtıma bindi de ihtiyacını gidermeden kalkmaktan hoşlanmadım.” diye cevap vermiştir (İbnu Ebî Şeybe, *Musannef*, XVII, 169; Ayrıca bkz. Hâkim, *Müstedrek*, III, 197).

Hüseyin'e yardım ediyor, ben de Hasan'a yardım etmek istiyorum." buyurur¹⁴¹.

6-Muhassin

Muhassin, Hüseyin'den sonra dünyaya gelmiştir. Babası bunun da adını "Harb" koymuştur. Ancak Hz. Peygamber bunun da ismini "Muhassin" olarak değiştirmiş ve bunun üzerine "*Hârûn'un, çocuklarına Şeber, Şübeyr ve Müşebbir koyduğu gibi ben de onları bu isimlerle isimlendirdim.*" buyurmuştur¹⁴². Muhassin küçükken vefat etmiştir¹⁴³.

7- Ümmü Gülsüm

Hz. Fâtıma'nın çocuklarından biri de Ümmü Gülsüm'dür. Ümmü Gülsüm, Hz. Peygamber hayatta iken dünyaya gelmiştir. Hz. Ömer, dört bin dirhem mehir vererek onunla evlenmiştir. Hz. Ömer, Ümmü Gülsüm ile evlenmesinin sebebini şöyle açıklar: "Kıyâmet gününde her neseb ve her bağ kesilir ancak benim nesebim ve bağım kesilmez¹⁴⁴, ben Rasûlüllaha (kızımı vermekle) hısım akraba olmuştum, onun torununu almakla da Ona akraba olmayı arzu ettim." demiştir¹⁴⁵. Bu evlilikten Zeyd ve Rukiyye isminde iki çocuk dünyaya gelmiştir. Bunların ikiz olduğu da ifade edilmektedir. Zeyd bir harpte yaralanıp bunun üzerine vefat etmiştir.

Ümmü Gülsüm Hz. Ömer'in şehid edilmesine kadar onun nikâhında kalmış ve Hz. Ömer'in vefatıyla dul kalan Ümmü Gülsüm, Ebû Tâlib'in Cafer'den torunu olan Avn ile evlenmiştir. Avn da vefat etmiş ve bundan sonra da kardeşi Muhammed b. Cafer ile evlenmiştir. Bu da vefat edince, (kız kardeşi Zeyneb'in vefatından) sonra Abdullah b. Cafer ile evlenmiştir. Ümmü Gülsüm bunun üzerine "Esmâ bintü Umeys'ten utanıyorum artık. Çünkü iki oğlu yanımda vefat etti, üçüncüsünden de korkuyorum" demiştir. Ümmü Gülsüm'ün bunlardan hiç çocuğu olmamıştır¹⁴⁶.

¹⁴¹ İbnu Ebî Şeybe, *Musannef*, XVII, 171; Busîrî, Ahmed b. Ebî Bekir, *İthafu Hıyerati'l-Mehera bi Zevâidi'l-Mesanidi'l-Aşera*, Daru'l-Vatan, ts., VII, 244; İbnu Hacer, *Metâlib*, IV, 71-72.

¹⁴² Ahmed b. Hanbel, I, 98; Taberânî, *el-Mucemu'l-Kebîr*, III, 96, 97; Hâkim, *Müstedrek*, III, 196; İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 69-70; İbnu Manzur, *Muhtasarı Tarih-i Dimaşk*, VII, 117; Geniş bilgi için bkz. Üzüm, İlyas, "*Muhassin b. Ali b. Ebû Talib*", DİA, İst., 2006, XXXI, 21.

¹⁴³ İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 70.

¹⁴⁴ Hz. Ömer, bu sözü Hz. Peygamber'den işittiğini söylemektedir (bkz. Taberânî, *el-Mucemu'l-Kebîr*, III, 45).

¹⁴⁵ İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 962; İbnu Hacer, *İsâbe*, VIII, 275-276.

¹⁴⁶ Bkz. İbnu Sa'd, *Tabakât*, X, 429-430.

7- Zeynep

Hiz. Fâtıma'nın kızı Zeynep, dedesi Hiz. Peygamber hayatta iken dünyaya gelmiştir. Çok akıllı, hatıbe bir kadındı, evlenme çağına geldiğinde babası, onu kardeşi Cafer'in oğlu Abdullah ile evlendirmiştir. Bu evlilikten Ali, Avn el-Ekber, Abbas, Muhammed ve Ümmü Gülsüm isminde beş çocuk dünyaya gelmiştir¹⁴⁷.

C- Üvey Çocukları

Hiz. Peygamber'in, Hiz. Hatice'den, Ümmü Seleme'den ve Ümmü Habibe'den üvey çocukları bulunmaktadır.

a- Hiz. Hatice'den Üvey Çocukları

Bilindiği üzere Hiz. Hatice, Hiz. Peygamber (s.a.v.) ile evlenmeden önce iki kez evlilik geçirmiş bir kadındı. İlk olarak Atık b. Abid el-Mahzûmî ile evlenmiştir. Bu evlilikten Hind isminde bir çocuğu dünyaya gelmiştir. Atik vefat etmiş, fazla zaman geçmeden Ebû Hâle Hind b. Zürâre b. en-Nebbâş et-Temîmî ile evlenmiş¹⁴⁸, bu evlilikten de iki erkek çocuğu dünyaya gelmiştir. Muhammed Hamidullah ise Hiz. Hatice'nin ilk iki evliliğinden birer olmak üzere iki çocuğu olduğunu belirtmektedir¹⁴⁹. Ancak aşağıda da belirtileceği üzere kaynakların naklettiğine göre Hiz. Hatice'nin birinci evliliğinden bir, ikinci evliliğinden de iki olmak üzere üç çocuğu bulunmaktadır.

1- Hind

Hiz. Hatice'nin ilk evlilik yaptığı Atık b. Âiz el-Mahzûmî'den dünyaya gelen çocuğunun adı Hind'dir¹⁵⁰. Hind, Hiz. Peygamber'in ilk üvey oğludur. Ancak bazı kaynaklar Hind'in erkek değil, kız çocuğu olduğunu zikrederler¹⁵¹. Hiz. Peygamber, Hiz. Hatice ile evlendiğinde Hind on yaşlarında idi¹⁵².

2- Hind

Hiz. Hatice, ilk kocası Atık b. Âiz vefat ettikten sonra Ebû Hâle Mâlik (Hind) b. en-Nebbâş ile evlenmiştir¹⁵³. Bu evlilikten de Hind ve Hâle isminde iki

¹⁴⁷ İbu Sa'd, *Tabakât*, VIII, 465; İbnu'l-Esir, *Üsdü'l-Ğâbe*, VII, 134.

¹⁴⁸ İbnu Sa'd, Hiz. Hatice'nin ilk evliliğinin Ebû Hâle ile olduğunu nakletmektedir (Bkz. *Tabakât*, X, 16).

¹⁴⁹ Bkz. Hamidullah, Muhammed, *İslâm Peygamberi* (Çev: Salih Tuğ), Ankara, 2003, I, 57, 60; II, 676.

¹⁵⁰ Ebû Nuaym, *Ma'rife*, s. 3201.

¹⁵¹ İbnu Sa'd, *Tabakât*, I, 16; İbnu Hacer, *İsâbe*, VIII, 206; Hamidullah, I, 60.

¹⁵² Ebû Nuaym, *Ma'rife*, s. 3201.

¹⁵³ İbnu Seyyidi'n-Nâs, Muhammed b. Muhammed, *Uyûnu'l-Eser*, Beyrut, ts., I, 119.

çocukları dünyaya gelmiştir. Hind, Hz. Peygamber'in ikinci üvey oğludur¹⁵⁴. Hz. Peygamber, Hz. Hatice ile evlendiğinde Hind altı yaşlarında idi. Hz. Hasan, "Dayım Hind b. Ebî Hâle'ye Peygamber (s.a.v.)'in şemâilinden sordum, o da şöyle dedi"¹⁵⁵, diyerek Hind'in cevabını nakletmektedir¹⁵⁶. Aynı şekilde Abdullah b. Abbas da, Hz. Peygamber'in üvey oğlu Hind'e Rasûlullah'ı bana anlat dediğinde o da "Anam babam O'na feda olsun ki," diyerek Hz. Peygamber'in şemâilini anlatmıştır¹⁵⁷. Hind, Cemel vakasında şehid edilmiştir¹⁵⁸.

3- Hâle

Hz. Hatice'nin Ebû Hâle'den ikinci çocuğu Hâle'dir. Hâle, bir keresinde Hz. Peygamber uyurken yanına girmiş, Hz. Peygamber de uyanıp, Hâle'yi "Hâle, Hâle, Hâle" diyerek kucağına almıştır¹⁵⁹.

Ebû Nuaym (v.430/1038), Hz. Hatice'nin ikinci kocasından Hind ve Hâle isminde iki çocuğunun olduğunu zikrederek, Atik'in oğlu Hind ile Ebû Hâle'nin oğulları Hind ve Hâle'nin Hz. Hatice'den üç kardeş olup Rasûlullahın üvey çocukları olduğunu söyler¹⁶⁰. Ayrıca Atik'ten bir de kız çocuğunun olduğu da nakledilmektedir¹⁶¹.

Muhammed Hamidullah, Hz. Peygamber (s.a.v.), Hz. Hatice ile evlendiğinde Hatice'nin önceki eşlerinden olan çocuklarının babalarının aileleri tarafından kendi evlerine alınmış oldukları ve zaman zaman annelerini ziyarete geldikleri ihtimalini söyler¹⁶². Ancak müracaat ettiğimiz kaynaklarda bunu destekleyen bir fikre rastlamadık.

b- Ümmü Seleme'den Üvey Çocukları

Hz. Peygamber'in, eşi Ümmü Seleme'den de üvey çocukları vardır. Ümmü Seleme, Hz. Peygamber'le evlenmeden önce Ebû Seleme (Abdullah b. Abd el-Esed) ile evlenmişti. Ümmü Seleme, ilk kocası Ebû Seleme ile birlikte

¹⁵⁴ İbnu Hacer, *İsâbe*, VI293-294; İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, V, 390.

¹⁵⁵ Bkz. Tirmizî, *Şemâil*, I, 21.

¹⁵⁶ Ebû Nuaym, *Ma'rife*, s. 2752.

¹⁵⁷ Ebû Nuaym, *Ma'rife*, s. 2755.

¹⁵⁸ Tirmizî, *Şemâil*, I, 23.

¹⁵⁹ İbnu Hacer, *İsâbe*, VI, 276; İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, V, 355.

¹⁶⁰ Ebû Nuaym, *Ma'rife*, s. 3201, Ayrıca bkz. İbnu Cemâa, *Sîret*, s. 13.

¹⁶¹ Ebû Nuaym, *Ma'rife*, s. 3201.

¹⁶² Hamidullah, I, 64-65.

Habeşistan'a, sonra da Medine'ye hicret edenlerdendir¹⁶³. Ümmü Seleme'nin ilk kocasından Seleme, Ömer ve Zeynep olmak üzere üç çocuğu dünyaya gelmiştir. Ebû Seleme vefat etmiş ve bir müddet sonra Rasûlullah (s.a.v.) Ümmü Seleme ile evlenmiştir. Ümmü Seleme, kendisine evlilik teklifinde bulunanların isteklerini reddetmiştir. Ancak Rasûlullah (s.a.v.) teklifte bulunca kendisinin yaşlı, kıskanç ve yanında yetimlerinin olduğunu söyleyerek evlenmek istememiş ise de Rasûlullah (s.a.v.) ona, bu üç gerekçeden "Kıskançlığına gelince; Ben Allah'a duâ ederim, Allah senin kıskançlığını giderir; yaşının büyük olmasına gelince Ben senden daha yaşlıyım; yetimlerine gelince, onlar Allah'a ve Rasûlüne aittir." buyurmuştur¹⁶⁴. Bir rivâyette de "Senin iyâlin benim iyâlim"¹⁶⁵ buyurarak Ümmü Seleme'nin çekingenlik gösterdiği üç hususta da ona garanti verince Ümmü Seleme Rasûlullah ile evlenmeyi kabul etmiştir. Burada konumuzla ilgili olan, Hz. Peygamber'in Ümmü Seleme'den üç üvey çocuğunun olduğunu belirtmektir. Ve Hz. Peygamber'in üç veya dört çocukla dul kalan kadınla evlenmeyi kabul etmesidir.

1- **Seleme**, babası ve annesi Medine'ye hicret ettiklerinde küçüktü. Annesi ve babası bunun ismi ile Ümmü Seleme ve Ebû Seleme diye künyelenmiştir. Abdümelik b. Mervan zamanına kadar yaşadığı nakledilmektedir¹⁶⁶.

2-**Zeynep**, Habeşistan'da dünyaya gelmiştir. İsmi Berre idi, Hz. Peygamber (s.a.v.), onun ismini Zeynep olarak değiştirmiştir¹⁶⁷. Nakledildiğine göre Hz. Peygamber (s.a.v.), Zeynep ile "Ey Zeynep! Ey Zeynep! Diye ismini tekrarlayarak şakalaşır." ¹⁶⁸. Zeynep, evlilik çağına geldiğinde Abdullah b Zem'a ile evlenmiştir. Zeynep, zamanın en bilgin kadınlarından biri idi¹⁶⁹.

3- **Ömer**, Habeşistan'da dünyaya gelmiştir. Hicretin 3. senesinden babasının vefatıyla yetim kalan Ömer, annesinin Hz. Peygamber ile evlenmesinden sonra Hz. Peygamber'in himâyesinde yetişmiştir. Hz. Peygamber vefat ettiğinde dokuz yaşlarında olduğu bildirilmektedir¹⁷⁰. Ömer'den nakledildiğine göre bir keresinde Rasûlullah'ın yanına girdiğinde yanında yemek vardı. Rasûlullah (s.a.v.) "Ey oğulcağızım! Yanaş ve besmele çek, sağ elinle ve

¹⁶³ Bu hicret, Peygamberliğin beşinci senesinde vuku bulmuştur.

¹⁶⁴ İbu Sa'd, *Tabakât*, VIII, 91-91.

¹⁶⁵ Heysemî, *Mecmeu'z-Zevâid*, IX, 2145; Ebû Nuaym, *Ma'rife*, s. 3219.

¹⁶⁶ İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, II, 254; İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 349.

¹⁶⁷ İbnu Hacer, *İsâbe*, VIII, 96.

¹⁶⁸ Suyûtî, *Câmiu'l-Ehâdis*, VI, 560.

¹⁶⁹ İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, VII, 133.

¹⁷⁰ Bkz. Karacabey, Salih, "İbn Ebû Seleme" DİA, İst., 1999, XIX, 439.

önüne gelen yerden ye.” buyurmuştur¹⁷¹. Buhârî (v.256/870)’de hadîs şöyle nakledilmektedir. Ömer anlatıyor: Bir gün Rasûlullah (s.a.v.) ile birlikte yemek yiyordum, ben tabağın her tarafından yemeye başladım. Rasûlullah (s.a.v.) de bana: “Önüne gelen yerden ye” buyurdu¹⁷². Bir başka rivâyette de “Rasûlullah’ın himâyesinde çocuk idim. Elimle tabağın her tarafından yemek alırdım, bana dedi ki: ‘Ey oğul! Allah’ın ismini an (besmele çek), sağ elinle ye ve önüne gelen yerden ye.’ buyurdu. Ben de bundan sonra böyle yedim.”¹⁷³. Yine “Besmele çek ve önüne gelen yerden ye.”, “sağ elinle ye” şeklinde de nakledilmektedir¹⁷⁴. Bu hâdiseyi yorumlayan Amr Hâlid (özetle) şöyle der: “Bu olay cerayan ettiğinde Ömer altı yaşlarında idi. Babasının vefatıyla yetim kaldı ve babasını kaybetmekle çocukta hırslılık meydana geldi. Bu bakımdan her şeyi almak istiyordu, çünkü kendisini yalnız hissediyordu. Fakat Hz. Peygamber, onun bu şekildeki davranışından dolayı onu cezalandırmadı, bilakis ona Allah’ı hatırlattı.”¹⁷⁵. Şunu hemen ifade edelim ki, Hz. Peygamber’in, üvey oğlu Ömer’e “Ey Oğul!” diye hitap etmesi, ona bağırması, onu rencide edecek ve babasızlığını hissettirecek bir davranışta bulunmaması, ona nasıl yemek yiyeceğini en güzel şekilde söylemesi ve ona şefkatle muamele etmesi dikkati câliptir. Bundan dolayıdır ki, Ömer, hayatı boyunca Hz. Peygamber’in öğrettiği bu âdâbı terk etmediğini söylemiştir.

Ömer, Hz. Ali ile Cemel vakasında bulunmuştur. Hz. Ali onu Fârisîlere ve Bahreyn’e âmil tayin etmiştir. Abdülmelik b. Mervan zamanında Medine’de 83 yaşında iken vefat etmiştir¹⁷⁶.

4- Ümmü Gülsüm: Bazı kaynaklarda Hz. Peygamber’in Ümmü Seleme’den bir de Ümmü Gülsüm isminde üvey kızının olduğu nakledilmektedir¹⁷⁷. Ancak bunun hakkında fazla bir bilgi nakledilmemektedir.

c- Ümmü Habibe’den Üvey Çocuğu

Başlıktan da anlaşıldığı üzere Ümmü Habibe, Habibe’nin annesi demektir. Ümmü Habibe, Ebû Süfyan’ın kızıdır. Esas ismi Remle’dir, Hind olduğu da

¹⁷¹ Ebû Dâvud, Et’ime, 19; İbnu’l-Esîr, *Üsdü’l-Ğâbe*, IV, 170.

¹⁷² Buhârî, Et’ime, 3; Müslim’in rivâyetinde de “Bir gün Rasûlullah (s.a.v.) ile birlikte yemek yiyordum ve tabağın etrafından et almaya başladım, Rasûlullah (s.a.v.) de “Önüne gelen yerden ye.” buyurdu, şeklinde geçmektedir (Eşribe, 109).

¹⁷³ Buhârî, Et’ime, 2; Müslim, Eşribe, 108; İbnu Hacer, *İsâbe*, VI, 280-281.

¹⁷⁴ Buhârî, Et’ime, 3.

¹⁷⁵ Halid, Amr, *el-Cennetu fî Büyütinâ*, Mısır, 2008, s. 104.,

¹⁷⁶ İbnu Abdilber, s. 480; İbnu Hacer, *İsâbe*, VI, 280-281.

¹⁷⁷ İbnu Abdilber, *İstiâb*, s. 962; İbnu Hacer, *İsâbe*, VIII, 273-274.

söylenmektedir. Ümmü Habibe ilk önce Ubeydullah b. Cahş ile evlenmiştir. Ümmü Habibe, kocası ile İslâm'ı ilk kabul edenlerden olup kocası ile birlikte Habeşistan'a ilk hicret edenlerdendir. Ümmü Habibe orada bir çocuk dünyaya getirmiş ve adını da Habibe koymuştur. Bu sebeple Remle, "Ümmü Habibe "olarak künyelenmiş ve bu künye ile meşhur olmuştur. Kocası İslâm'dan irtidat ederek Hıristiyan olmuş ve Habeşistan'da ölmüştür. Ümmü Habibe de Rasûlüllah'ın isteği üzerine Hz. Peygamber ile evlenmiştir¹⁷⁸.

D- Hizmetinde Bulunan Çocuklar

Hz. Peygamber'in, öz çocuklarının yanında bir de hizmetinde bulunan çocuklar vardır. Bu çocuklar, vakitlerinin çoğunu Hz. Peygamber'in yanında geçirmeleri ve O'nun hizmetinde bulunmaları sebebiyle bunların da Hz. Peygamber'in çocukları arasında zikredilmesinin faydalı olacağını düşünüyoruz. Çünkü yanında akrabasından herhangi bir çocuk bulunan kişilerin veya evlatlık olarak çocuk alanların, Hz. Peygamber'in çocuklara olan bu muamelesinden alması gereken birçok güzel örneklerin olduğu kanaatindeyiz.

Hz. Peygamber'in hizmetinde bulunan çocuklardan en çok dikkati çekenler, Zeyd b. Hârise, Üsâme b. Zeyd ve Enes b. Mâlik'tir.

1-Zeyd b. Hârise

Zeyd b. Harise, câhiliye döneminde annesi ile akrabalarını ziyarete gittiği zaman atlı bir grup tarafından alınıp panayırda köle olarak satılmış, Hz. Hatice'nin yeğeni olan Hakîm b. Hızâm da onu Hatice için satın almıştır. Hz. Hatice, Hz. Peygamber'le evlenince Zeyd'i Peygamber'e bağışlamış, Hz. Peygamber de onu azat ederek evlat edinmiştir¹⁷⁹. Bir başka rivayette de Batha denilen yerde Zeyd'in satılık olduğu ilan ediliyordu. Sesi duyan Hz. Hatice durumu Hz. Peygamber'e zikretmiş ve kendi mâlından Zeyd'i satın alıp Hz. Peygamber'e hibe etmiştir. Hz. Zeyd, bu dönemde sekiz yaşlarında idi. Hz. Peygamber'in onu evlat edinmesi ile "Muhammed'in oğlu Zeyd" diye çağırılmaya başlamıştı. Bu durum, "*Onları babalarının ismiyle çağırın.*"¹⁸⁰ âyeti nâzil oluncaya kadar devam etti¹⁸¹.

¹⁷⁸ Hâkim, *Müstedrek*, IV, 102-105; Heysemî, IX, 249-250; İbnu Hacer, *İsâbe*, VIII, 84-85; İbnu Kesir, *Bidâye*, VI, 144-147.

¹⁷⁹ Hâkim, *Müstedrek*, III, 255-2556.

¹⁸⁰ Ahzab, 33/5.

¹⁸¹ Tirmizî, Menâkıb, 39; İbnu Hacer, *İsâbe*, III, 25.

Hız. Zeyd'in babası, oğlunun Mekke'de olduğunu öğrenir, kardeşini (Zeyd'in amcasını da) yanına alarak Mekke'ye gelir. Hız. Peygamber'i bulurlar ve "Ey Abdumuttalib'in oğlu! Ey Haşım'in oğlu! Ey kavminin efendisi! Biz sana oğlumuz için geldik." derler. Hız. Peygamber de "Kim o?" der. Onlar da "Zeyd b. Hârise" derler ve onu fidiye karşılığında bize vereceğinizi ve bu hususta bize iyi davranmanızı istiyoruz." derler. Hız. Peygamber de "Başka bir şart olmaz mı?" der. Onlar "Nedir o şart?" diye sorarlar. Hız. Peygamber de "Ben onu çağıracağım, siz de onu serbest bırakın, şayet sizi tercih ederse o sizin. Şayet beni tercih ederse o zaman, vallahi, beni tercih eden üzerine hiçbir kimseyi tercih etmem." buyurur. Onlar da "Bize insafli davrandın ve bize iyilik ettin." derler. Hız. Peygamber, Zeyd'i çağırır ve onları tanıyıp tanımadığını sorar. O da "Evet onları tanıyorum, bu babam, bu da amcam." der. Bunun üzerine Hız. Peygamber (s.a.v.) "Beni tanıdın ve benim sana olan arkadaşlığımı da gördün, ister beni tercih et, istersen onları tercih et." buyurur. Zeyd ise "Onları istemiyorum ve ben sana kimseyi tercih edemem, sen bana hem babam hem de amcam yerindesin." der. Bunun üzerine babası ve amcası "Ey Zeyd! Yazıklar olsun sana, sen köleliği, hürriyete, baban ve ailen üzerine tercih mi ediyorsun?" dediler. Zeyd'in bu şekildeki davranışını Rasûlüllah görünce onu Hıcr'ın üzerine çıkardı ve "Ey burada hazır bulunanlar! Şahit olun ki, Zeyd benim oğlumdur ve o bana mirasçı, ben de ona mirasçiyim." dedi. Hız. Peygamber'in bu davranışı karşısında Zeyd'in babasının ve amcasının gönülleri rahatladı ve oradan ayrılıp gittiler¹⁸².

Zeyd, Hız. Peygamber'e ilk iman edenlerdendir, Bedir savaşına katılmış ve bedir zaferini haber vermek üzere Medine'ye müjdeci olarak gönderilmiştir¹⁸³. Hız. Zeyd, Hıbbu Rasûlillah/Rasûlüllahın sevdiği zât" olarak meşhur olmuştur¹⁸⁴.

Rasûlüllah (s.a.v.) onu mevlası Ümmü Eymen ile evlendirmiş ve bu evlilikten Üsâme dünyaya gelmiştir. Daha sonra Rasûlüllah (s.a.v.) Zeyd'i, amcasının kızı Zeyneb bintu Cahş ile evlendirmiş ancak bu evlilik fazla sürmemiş, Hız. Zeyd onu boşamıştır. Zeyd, birden fazla evlilik yapmış, Hız. Peygamber, onun bütün evlilikleri ile ilgilenmiştir¹⁸⁵.

¹⁸² İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, II, 351-352; Ayrıca bkz. Hâkim, *Müstedrek*, III, 257; İbnu Hacer, *İsâbe*, III, 25.

¹⁸³ Hâkim, *Müstedrek*, III, 261.

¹⁸⁴ Hâkim, *Müstedrek*, III, 255.

¹⁸⁵ İbnu Hacer, *İsâbe*, III, 25.

Hiz. Peygamber onu Hiz. Hazma ile kardeş yapmıştır. Hiz. Peygamber (s.a.v.) bir seriyeye gönderdiğinde (Zeyd o orduda ise) onu komutan tayin ederdi¹⁸⁶. Medine’de kalırsa o zaman da onu halife bırakırdı, Zeyd’i en son Şam üzerine gönderilen orduya komutan tayin etmişti, Zeyd orada yapılan savaşta şehid olmuştur. Hiz. Peygamber, o savaşta Cafer-i Tayyar ile Zeyd’in şehid olduğu haberini alınca “İki kardeşim, iki dostum ve iki muhaddisim” demiş ve onun şehitliğine şahadet etmiştir¹⁸⁷. Kur’ân-ı Kerim’de Cenâb-ı Hakk’ın ismen zikrettiği tek sahâbî, Zeyd’dir¹⁸⁸.

2- Üsâme b. Zeyd

Üsâme, Hiz. Peygamber’in azatlı kölesi Zeyd’in, Ümmü Eymen’den oğludur. Üsâme, Hiz. Peygamber’in terbiyesinde yetişmiştir ve Hiz. Peygamber (s.a.v.), onu çok sevmiştir. Nitekim “İnsanların bana en çok sevimli olanı Üsâme’dir.” buyurmuştur¹⁸⁹. Bir rivâyette de “Üsâme, bana insanların en sevimli olanlarından ve ben onun sizin sâlihlerinizden olmasını umuyorum, ona iyi davranın.” şeklinde nakledilmektedir¹⁹⁰. Rasûlullah onu öylesine severdi ki, kendisine “Hıbbu Rasûlillah”¹⁹¹ ya da “Hıbbu ibn-i hıbb-ı Rasûlillah” denirdi¹⁹². Hatta yüzüğünün kaşında da “Hıbbu Rasûlillah” yazılı idi¹⁹³. Üsâme şöyle der: Rasûlullah (s.a.v.) beni ve Hasan’ı tutar ve ‘Allah’ım! Ben bunları seviyorum, sen de onları sev’ derdi.”¹⁹⁴. Bu da Hiz. Peygamber’in, öz torunu ile Üsâme arasında ayrıcalık gözetmediğini göstermesi bakımından önemli bir husustur. Hiz. Peygamber Üsâme’ye çocukluğundan itibaren önem verirdi. Hatta Hiz. Aişe’ye “Ey Aişe! Ben Üsâme’yi seviyorum, sen de onu sev.” tavsiyesinde bulunmuştur¹⁹⁵.

Bir keresinde Üsâme, kapının eşiğinde düşmüş ve yüzü yarılmıştı, Hiz. Peygamber de Hiz. Aişe’den onun yüzünün kanının temizlemesini istemişti, ancak Aişe bu işi tam yapamamıştı, Hiz. Peygamber bizzat kalkıp Üsâme’nin

¹⁸⁶ İbnu Hacer, *İsâbe*, III, 26.

¹⁸⁷ İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 244.

¹⁸⁸ Ahzab, 33/37; İbnu’l-Esîr, *Üsdü’l-Ğâbe*, II, 353.

¹⁸⁹ İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 46-47; İbnu’l-Esîr, *Üsdü’l-Ğâbe*, I, 195.

¹⁹⁰ İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 47; İbnu’l-Esîr, *Üsdü’l-Ğâbe*, I, 195.

¹⁹¹ Buhârî, Menâkıb-ı Ashâbi’n-Nebi, 18.

¹⁹² İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 46; İbnu Hacer, *İsâbe*, I, 29.

¹⁹³ Ebû Nuaym, *Marifetu*, I, 224.

¹⁹⁴ Buhârî, Menâkıb-ı Ashâbi’n-Nebi, 22.

¹⁹⁵ Tirmizî, Menâkıb, 40; Muhammed Casim Hamâdî, *Üsame b. Zeyd*, Dâru’ş-Şuûni’s-Sekâfiyye, 1993, s. 16.

yüzünü temizlemiş ve şöyle demiştir: “*Üsâme kız çocuğu olsaydı ona elbise giydirir ve onu iyi oluncaya kadar süslerdim.*” buyurmuştur¹⁹⁶. Hz. Peygamber (s.a.v.) bir keresinde üzerinde kadife olan bir merkebe binmişti, Üsâme’yi de terikesine bindirmiştir. Üsâme, evlilik yaşına geldiğinde Hz. Peygamber onu evlendirmiştir.

Hicretin altıncı yılında münafıkların Hz. Aişe’ye iftira atması hadisesinde Hz. Peygamber, Ali ile Üsâme’yi çağırarak ve onlarla istişare etmiştir. Üsâme kanaatini şöyle bildirmiştir: “*Ey Allah’ın Rasûlü! Ailen hakkında hayırdan başka bir şey bilmiyoruz, bu sözler ise yalan ve bâtil şeylerdir. ...*”.

Hz. Peygamber’in Üsâme’ye olan sevgisinden dolayıdır ki, Mahzumiyeli bir kadın hırsızlık yaptığında kabilenin ileri gelenleri, durumun Rasûlüllaha intikalinde gerekli cezanın tatbik edilmemesini Rasûlüllaha ancak Üsâme’nin söyleyebileceğini ifade etmişler, O da Rasûlüllaha bu isteği iletmesine rağmen böyle bir aracılıktan Hz. Peygamber hoşlanmamış ve hoşnutsuzluğunu da açıkça bildirmiştir..¹⁹⁷

Hz. Peygamber (s.a.v.) orduya katılmadığında silahını Ali’ye ya da Üsâme’ye verirdi. Hz. Ömer, ganimet taksiminde kendi oğluna verdiği fazlasını Üsâme’ye vermiş ve oğluna bunun sebebinin şöyle açıklamıştır: “Onun babası Rasûlüllaha senin babandan, kendisi de Rasûlüllaha senden daha çok sevimli di.”¹⁹⁸.

Üsâme henüz on sekiz yaşında iken Hz. Peygamber onu görevli olarak tayin etmiştir¹⁹⁹. İbnu Abdilberr (v.463/1070), bu görevin Şam tarafına çıkarılan bir orduya komutanlığı olduğunu söyler. Ordunun Mute ordusundan başka bir ordu olduğunu belirtir²⁰⁰. Üsâme’nin bu komutanlığına bazı sahabiler karşı çıkar, ancak Hz. Peygamber (s.a.v.) onlara “Eğer onun komutanlığına karşı çıkıyorsanız, daha önce babasının komutanlığına da karşı çıkmıştınız, Allah’a yemin olsun ki, komutanlığa en layık olan olacaksa ve de insanların bana en çok sevimlisi için olacaksa, o da Zeyd’den sonra insanların bana en sevimlisi olan Üsâme içindir.” buyurmuştur²⁰¹. Üsâme, Muâviye döneminde hicrî 58 ya da 59 senelerinde vefat etmiştir.

¹⁹⁶ İbnu’l-Esîr, *Üsdü’l-Ğâbe*, I, 197.

¹⁹⁷ Buhârî, *Menâkıb-ı Ashâbi’n-Nebi*, 18.

¹⁹⁸ Tirmizî, *Menâkıb*, 39; Ebû Nuaym, *Marife*, I, 224.

¹⁹⁹ İbnu’l-Esîr, *Üsdü’l-Ğâbe*, I, 195; İbnu Hacer, *İsâbe*, I, 29.

²⁰⁰ İbnu’l-Esîr, *Üsdü’l-Ğâbe*, I, 199.

²⁰¹ Buhârî, *Menâkıb-ı Ashâbi’n-Nebi*, 17; Tirmizî, *Menâkıb*, 39.

3- Enes b. Mâlik

Hiz. Peygamber (s.a.v.), hicret ettiğinde Medine'ye gelince, Medine müslümanlarından Ümmü Süleym isminde dul bir kadın, yanında on yaşlarında bulunan oğlu Enes'i elinden tutarak Hiz. Peygamber'e getirir ve: "Ey Allah'ın Rasûlü! Bu benim oğlum, yazmayı bilen bir çocuktur." der, hizmetinde bulunması için Hiz. Peygamber'e takdim eder. Hiz. Peygamber de kabul eder. Hiz. Enes, on sene Hiz. Peygamber'in hizmetinde bulunur. Bu sebeple Enes, "Hâdimu Rasûlillah (s.a.v.) /Rasûlullah'ın hizmetçisi" olarak tavsif edilirdi²⁰² ve böyle denilmesi ile de Enes iftihar ederdi. Hiz. Peygamber, Enes'e hiçbir zaman yaptığı bir şeyden dolayı bunu niçin böyle yaptın, yapmadığı bir şeyden dolayı da bunu niçin yapmadın diyerek azarlamamış²⁰³, ona asla vurmamış, kötü söz söylememiş, yüzünü asmamıştır. Bununla birlikte kendisine "Sırrımı kimseye söyleme ki, gerçek mümin olasın." tavsiyesinde bulunmuşur²⁰⁴. Bu sebeple Enes, annesi bile sorsa hiç kimseye Hiz. Peygamber'in sırrını söylemediğini söyler²⁰⁵. Enes, Hiz. Peygamber'e hizmet ettiği için O'nun yanına izin almaksızın girdiğinde Hiz. Peygamber kendisine "Ey oğulcağızım! Bir iş olduğunda yanına ancak izinle gir." buyurmuşur²⁰⁶. Hiz. Peygamber (s.a.v.), "Ey Enes! Büyüğe saygı göster, küçüğe de merhamet et ki, Cennette benimle birlikte olasın."²⁰⁷ buyurarak Enes'in büyüklere ve küçüklere karşı nasıl davranması gerektiğini bildirmiştir.

Hiz. Peygamber, kendisini henüz olgunlaşmamış ekşi meyveleri toplaması sebebiyle "Ebû Hamza²⁰⁸" künyesi ile künyelendirmiştir²⁰⁹. Yine Hiz. Peygamber (s.a.v.), kendisiyle çoğu zaman "İki kulaklı" diyerek şakalaşır²¹⁰. Hattabî (v.388/), Hiz. Peygamber'in bu şakasının aslında gerçeğin ta kendisi

²⁰² İbnu Hazm, *Cemhere*, s. 351.

²⁰³ İbnu Sa'd, *Tabakât*, V, 326.

²⁰⁴ İbnu Sa'd, *Tabakât*, V, 329.

²⁰⁵ İbnu Sa'd, *Tabakât*, V, 329.

²⁰⁶ İbnu Sa'd, *Tabakât*, V, 327.

²⁰⁷ Beyhakî, *el-Câmiu li Şuabu'l-İman* (tahk:Abdulali Abdulhamid Hâmid), Kahire, 2003, XIII, 355.

²⁰⁸ Hamza, tadının kekre ve ekşi olmasından dolayı dili kamaştırır habbeye denir. Ebû Hamza da henüz olgunlaşmamış tadı ekşi ve kehre olan sebze/meyvelerin babası demektir. Enes de olgunlaşmamış baklaları topladığı için Râsûlullah (s.a.v.), onu "Ebû Hamza" diye künyelemiştir (İbnu Fâris, Ahmed, *Mekâyîsu'l-Lüga*, Beyrut, 2008), s. 263.

²⁰⁹ Tirmizî, Menâkıb, 45; Taberânî, *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, I, 239.

²¹⁰ Ebû Dâvud, Edeb, 84; Tirmizî, Menâkıb, 45; Taberânî, *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, I, 240; İbnu Kesîr, *Bidâye*, VIII, 490.

olduğunu, çünkü her insanın iki kulağının bulunduğunu, dolayısıyla bu şakada, kişinin kendisine söylenileni güzelce dinlemeye teşvik edildiğinin işareti olduğunu söyler²¹¹. Enes'in naklettiğine göre Hz. Peygamber (s.a.v.) kendisine “Ey oğulcağızım!” derdi²¹².

Hz. Peygamber (s.a.v.) kendisine mâl ve evlat için duâ etmiş²¹³ ve bunun bereketiyle sulbünden seksen erkek, iki de kız çocuğu dünyaya gelmiştir. Enes vefat ettiği zaman hayatta iken çocuklarının ve torunlarının sayısı yüz yirmi civarındadır. Yine bu duânın bereketiyle bahçesinin senede iki kere meyve verdiği ve bahçesindeki reyhanların da misk gibi koktuğu nakledilmektedir²¹⁴.

Enes, 93 yaşında iken veya daha yukarı yaşlarda vefat etmiştir. Kesin olarak kaç yaşında vefat ettiği konusunda ihtilaf bulunmaktadır.

D- Himâyesinde Yetişen Çocuk: Ali

Hz. Ali, Hz. Peygamber'in amcası Ebû Tâlib'in en küçük oğludur²¹⁵. Hz. Peygamber (s.a.v.), Hz. Hatice ile evlendikten bir zaman sonra Mekke'de şiddetli bir kıtlık olmuştu. Amcası Ebû Tâlib'in çocuklarının fazla olması ve malî durumlarının da zayıf olması sebebiyle Hz. Peygamber (s.a.v.), amcası Abbas'a “Kardeşin Ebû Tâlib'in çocukları çok, mâli imkânları da az, ben bir çocuğunu alayım, sen de bir çocuğunu al da onun yükünü hafifletelim ve terbiyelerini üstlenelim.” der. Abbas da bu fikri kabul eder. Ebû Tâlib'e giderler, durumu anlatırlar. Ebû Tâlib de “Akıl ile Tâlib'i bana bırakın, bunun dışında istediğinizi yapın.” diyerek o da bu fikri kabul eder. Bunun üzerine Abbas, Caferi, Hz. Peygamber de Ali'yi yanına alır²¹⁶. Bu zamanda Ali beş yaşlarında idi ve hicrete kadar Hz. Peygamber'in himâyesinde yetişti²¹⁷. Hz. Peygamber'e ilk vahiy geldiğinde Ali on yaşlarında idi. Hz. Peygamber kendisine “Allah beni peygamber olarak gönderdi ve bana insanları İslâm'a, imâna, Allah'ın birliğine davet etmemi ve putlara tapmamayı emretti.” der ve onu İslâm'a davet eder. O da “Bana biraz mühlet ver de babamla bir istişâre edeyim.” der. O gece durumu düşünerek geçirir, sabah olunca Hz.

²¹¹ Hattabî, Hamd b. Muhammed, *Meâlimu's-Sünen*, Beyrut, 1991, IV, 126.

²¹² İbnu Sa'd, *Tabakât*, V, 328.

²¹³ Müslim, *Fazâilu's-Sahâbe*, 141-143.

²¹⁴ Tirmizî, *Menâkıb*, 45.

²¹⁵ İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 523.

²¹⁶ İbnu Seyyidi'n-Nâs, I, 180; Köksal, Asım, *İslam Tarihi*, İst., 1987, II, 173.

²¹⁷ Fığlalı, Ethem Ruhi, “Ali”, *DİA*, İst., 1980, II, 371.

Peygamber'e "Bu hususta babamla istişâre etmeye ihtiyacım yok, çünkü Allah beni Ebû Tâlib'e danışmadan yarattı, o zaman ben Allah'a ibadet etmek için Ebû Tâlib'e danışmaya niye ihtiyaç duyayım!" diyerek İslâm'ı kabul ettiğini bildirir. Böylece Ali, Hz. Peygamber'e vahiy geldikten iki gün sonra müslüman olur ve Rasûlüllah da onun İslâm'ı kabul etmesine çok sevinir²¹⁸. Böylece Hz. Hatice'den sonra çocuk yaşta İslâm'ı kabul edenlerin ilki, Ali'dir. Hz. Ali, Hz. Hatice ile birlikte Hz. Peygamber'in arkasında namaz kılarlardı.

Hz. Peygamber (s.a.v.), gerek muhâcirler arasında, gerekse Muhâcir ile Ensar arasında kardeşlik ilan ettiğinde Ali'yi kendisine kardeş seçmiş ve kendisine "Sen benim dünyada da âhirette de kardeşimsin"²¹⁹ buyurmuştur. Hz. Peygamber (s.a.v.), Medine'ye hicret edeceğinde Ali'yi kendi yatağına yatırmış ve emanetleri sahiplerine iade etmesini söylemiştir. Hz. Ali de emanetleri sahiplerine iade ettikten sonra Medine'ye hicret etmiştir²²⁰. Hz. Ali, Tebuk savaşı dışında Hz. Peygamberle birlikte bütün savaşlara katılmıştır. Tebuk savaşında ise Hz. Peygamber onu Medine'de yerine halife olarak bırakmıştır. Hz. Peygamber (s.a.v.) bir çok yerde sancağı Ali'ye vermiştir²²¹. Hz. Ali, Cennet'le müjdelenen on kişi (aşere-i mübeşşere)'den biridir²²².

Hz. Ali, Hz. Peygamber'in kızı Fâtıma ile evlenmiştir. Bir keresinde Ali, eşi Fâtıma'ya kızmış, bu sebeple de Mescid'e gitmiş ve duvarın dibine yatmıştı. Hz. Ali'nin sırtına bolca kum yapışmıştı. Hz. Peygamber (s.a.v.), yanına gelmiş ve: "Yâ ebâ't-turâb/ey toprağın babası kalk" diyerek sırtından kumları silmiştir. Böylece Hz. Ali'nin künyesi "Ebû't-turâb" olmuştur. Kendisi de bu künyeyi çok severdi²²³.

Hz. Ali'nin Hz. Peygamber yanında çok büyük değeri ve mevki vardı. Onun büyüklüğü ve fazileti ile ilgili Hz. Peygamber'in birçok hadîsi bulunmaktadır. Aynı zamanda gerek hadîs kitaplarının menâkıb bölümlerinde gerekse tarih kaynaklarında Hz Ali'ye sayfalarca yer ayrılmıştır. Ancak biz makale-

²¹⁸ Şevkî Dayf, *Muhammed Hâtemu'l-Murselîn*, s. 85.

²¹⁹ Tirmizî, *Menâkıb*, 19; İbnu Mâce, *Mukaddime*, 11.

²²⁰ Suyûtî, *Târih*, s. 166.

²²¹ Suyûtî, *Târih*, s. 167.

²²² Suyûtî, *Târih*, s. 166.

²²³ Suyûtî, *Târih*, s. 167; Ayrıca bkz. Buhârî, *Ashâbu'n-Nebî*, 9.

nin sınırını fazla zorlamamak için bazı kaynakları referans göstermekle yetineceğiz²²⁴.

III- EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARIYLA İLETİŞİM KURMALARINDA HZ. PEYGAMBER'İN ÖRNEKLİĞİ

Ebeveynlerin, çocukları ile sağlıklı ve nitelikli iletişim kurmalarının, aile mutluluğu açısından büyük önemi bulunmaktadır. Ebeveynlerin, çocukları ile sağlıklı iletişim kurabilmelerinin de birçok usûlleri vardır. Bu usûller, örfelere göre bazı değişiklikler gösterse de her aile ve her toplum için geçerli olan ana prensipler bulunmaktadır. Bu konuda Hz. Peygamber'in pratikte ümmetine örnek olduğu hususlardan ve konumuzla alakalı olan tavsiyelerinden bazıları belirtmeye çalışacağız. Çünkü -yukarıda da kısaca bahsettiğimiz gibi- Hz. Peygamber'in çocukları ile olan ilgisinden çıkarılabilecek birçok önemli düstur bulunmaktadır.

Şunu hemen ifade edelim ki, Hz. Peygamber'in, çocukları ile iletişim kurmasını araştırırken bu kapsamda müracaat ettiğimiz kaynaklarda, oğlu İbrahim dışındaki çocuklarının Peygamberlik öncesinde dünyaya gelmelerine, çocuklarının çoğu hayatta iken anneleri Hz. Hatice vefat etmiştir. Buna rağmen öksüz kalan çocukların babalarını üzücü veya rencide edici, babalarının ikâzlarını kulak ardı edici bir davranışın bulunduğu ya da babalarının onları kendisinden uzaklaştıracak veya onları incitecek, nefret ettirecek bir tavrın zuhur ettiğine rastlamadık.

Hz. Peygamber (s.a.v.), bir baba ve dede olarak, bir ebeveynin çocukları ile karşılaşabileceği problemleri yaşamıştır. Mesela, Mekke döneminde iken erkek çocukları vefat etmiş, evliliğinin daha ilk yıllarında evlat acısı çekmiştir. Kızlarından Zeyneb'i Ebu'l-Âs ile evlendirmişti. İslâm'ın gelmesiyle Zeynep müslüman olmuş ama kocası henüz müslüman olmamıştır. Zeynep de Bedir savaşından sonra kocasından ayrılarak Medine'ye hicret etmiştir.

Hz. Peygamber (s.a.v.), Medine'ye hicret etmeden üç sene önce eşi Hatice de vefat etmiş²²⁵ ve geride Hz. Peygamber'den öksüz kızları kalmıştır. Hz. Peygamber (s.a.v.) de bunlara hem babalık hem de annelik yapmıştır. Rukiye

²²⁴Bkz. Buhârî, *Ashâbu'n-Nebî*, 11; Müslim, *Fazâliu's-Sahâbe*, 30-38; Tirmizî, *Menâkıb*, 19-20; İbnu Ebî Şeybe, *Musannef*, XVII, 94-140; Heysemî, *Mecmeu'z-Zevâid*, X, 100-152; İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 522-544; İbnu'l-Hacer, *İsâbe*, IV, 269-271; İbnu'l-Esîr, *Üsdu'l-Ğâbe*, IV, 87-109; Suyûtî, *Târih*, 166-186; Fığlalı, *Ethem Ruhi*, "Ali", DİA, II, 371-374.

²²⁵ İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 892; İbnu'l-Esîr, *Üsdu'l-Ğâbe*, I, 86.

ve Ümmü Gülsüm'ü Ebû Leheb'in iki oğlu ile evlendirmiş, fakat Peygamberliğin verilmesiyle öz amcası olan Ebû Leheb, en azılı düşmanı olmuş ve oğullarına Hz. Peygamber'in kızlarını boşattırmıştır²²⁶. Hz. Peygamber, daha sonra Rukiye'yi Hz. Osman ile evlendirmiştir. Müşrikler, Hz. Peygamber'e ve müslümanlara revâ gördükleri şiddeti artırınca, müslümanlardan bazıları Habeşistan'a hicret etmiş ve bunlar arasında Hz. Peygamber'in damadı Hz. Osman ve kızı Rukiye de bulunmaktadır. Hz. Peygamber Medine'ye hicret ettiğinde kızları Mekke'de kalmış, Kendisi Medine'ye geldikten sonra onları getirtmiştir. Bedir savaşından sonra kızı Zeynep Medine'ye hicret için yola çıktığında müşrikler tarafından şiddete maruz kalmış, devesinden düşürülmüş, yaralanmış ve bunun neticesi olarak da düşük yapmıştır. Hicreti engellenmek istenmesine rağmen o yine de hicret etmiştir²²⁷. Hicretin ikinci yılında Rukiye, sekizinci yılında Zeynep, dokuzuncu yılında da Ümmü Gülsüm, onuncu yılında da İbrahim vefat etmiştir. Böylece Hz. Fâtıma'nın dışındaki bütün çocukları Kendisi hayatta iken vefat etmiş, onların ölümlerinden dolayı hüzünlenmiştir. Bir baba hayatta iken yedi çocuğundan altısının vefatının ne kadar üzüntü verici bir hâdisе olduğu malumdur. Hz. Peygamber (s.a.v.) bizzat kendisi, çocuklarından Rukiye dışında Zeynep, Ümmü Gülsüm ve İbrahim'in cenâze ve tekfin işleri ile ilgilenmiştir. Bütün bu ıstıraplı hayata rağmen O (s.a.v.), çocukları ile çok yakından ilgilenmiş, sevgi ve şefkat dolu tavırlarla muamele etmiştir.

Hz. Peygamber (s.a.v.), bir baba olarak Hz. Fâtıma'ya çocuk iken gösterdiği ilgiyi, evlendikten sonra da göstermiş, evliliğinin ilk altı ayında her sabah onları namaz için uyandırmış²²⁸, sık sık ziyaret etmiş, yolculuktan döndüğünde eşlerinden önce kızı Fâtıma'yı ziyaret etmiş, onu onurlandıran sözler söylemiş, kocası Ali ile arasında zuhur eden anlaşmazlıklarda zaman geçmeden aralarını sulh etmiştir²²⁹. Babasının vefat edeceği haberini aldığı anda çok üzülüğünü gören kızı Fâtıma'ya baba Peygamber, kendisinden kısa zaman sonra kendisine kavuşacağı müjdesini vererek gönlünü almıştır²³⁰.

Hz. Peygamber (s.a.v.), çocukları ile olduğu kadar torunlarıyla da çok yakından ilgilenmiş ve onlara gereken şefkat ve sevgiyi göstermiş, rahatsızlandıklarında ziyaretlerine gitmiştir. Yeri gelmiş sırtına bindirmiş, yeri gelmiş on-

²²⁶ İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 899; İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, I, 115.

²²⁷ İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 905.

²²⁸ Hâkim, *Müstedrek*, III, 187; İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, VII, 218.

²²⁹ İbnu Sa'd, *Tabakât*, X, 27.

²³⁰ Tirmizî, *Menâkıb*, 60.

larla oynamış, yeri gelmiş onları bağına basmış, yeri gelmiş onları hediyelerle sevindirmiştir.

Yine Hz. Peygamber (s.a.v.), öz çocukları ve torunlarına gösterdiği aynı ilgi ve alakayı hem üvey çocuklarına hem de hizmetinde bulunan çocuklara da göstermiştir. Onlara asla bir ayrıcalık göstermemiştir.

Bütün bunları dikkate aldığımızda Hz. Peygamber'in çocukları ile sağlıklı ve olumlu şekilde iletişim kurmuş olmasını fiziksel ve sözlü iletişim olmak üzere iki başlık altında inceleyebiliriz.

1-Fiziksel İletişim

Hz. Peygamber'in, çocukları ile "fiziksel iletişim" kurmalarından maksat, Hz. Peygamber'in, çocuklarına olan sevgisini ve şefkatini ifade etmesinin en önemli vasıtalarından biri olan fizikî temaslarıdır. Bu fizikî temasın birçok tarzları vardır. Bazıları şunlardır:

a- Öpmek ve Koklamak

Çocuklarla sevgiye dayalı fiziksel iletişim kurabilmenin en etkili âmillerinden biri, ebeveynlerin çocuklarını öpmeleri ve koklamalarıdır. Hz. Peygamber (s.a.v.) de, çocukları ile fizikî temasta bulunur, onları koklar ve öperdi. Kızı Fâtıma, babasının yanına geldiğinde babası ona ayağa kalkar, onun elinden tutar, onu öper, ona "merhaba" der ve onu yanına oturturdu²³¹.

Hz. Peygamber'in, bir baba olarak, çocuğuna ve onun şahsına gösterdiği bu ilgi, ebeveynlerin de çocukları ile sağlıklı ve nitelikli iletişim kurabilmesine örnek olması açısından ne kadar da büyük önem arz etmektedir. Çünkü tv., bilgisayar ve İnternet gibi teknik ve teknolojinin evlere girdiği; çocukların haftanın bütün günlerinde okula ve hazırlık kurslarına gittiği; sınavları kazanmaları düşünülerek devamlı ders çalışmalarının istenildiği, hatta çocukların birbirleriyle yarıştırdığı, bütün bu şartlar içerisinde çocukların stresli bir dünyada yaşamaları karşısında ebeveynlerin, çocukları ile nitelikli iletişimlerinin zayıfladığı hatta neredeyse yok denecek kadar azaldığı bir dünyada ve çevrede yaşıyoruz. İlişkilerin böylesine zayıfladığı bir zamanda ve ortamda ebeveynlerin çocukları ile sık sık fiziksel iletişim kurmalarına, çocukların da, ebeveynleri tarafından sevildiklerinin farkında olmalarına ve kendilerine hissettirilmelerine, bu sevginin fiziksel olarak gösterilmesine büyük ihtiyaç vardır.

²³¹ Ebû Dâvud, Edeb, 155; Tirmizî, Menâkıb, 61; Zehebî, *Siyer*, II, 126.

Hız. Peygamber (s.a.v.)'in, sütannesinin yanında bulunan oğlu İbrahim'i ziyaret ederek onu kucaklaması ve öpmesi, bir ebeveynin çocukları ile fiziksel iletişim kurması açısından önemli örnek olmaktadır.

Bir keresinde Hız. Peygamber'i, torunları Hız. Hasan ile Hız. Hüseyin'i öperken gören el-Akra' b. Hâbis: "Benim on tane çocuğum var, hiç birini öpmedim." deyince Hız. Peygamber (s.a.v.): "*Merhamet etmeyene merhamet olunmaz.*" şeklinde cevap vermiştir²³². Bir rivâyette de "*Allah kalbinden merhameti çıkarıp almışsa ben ne yapabilirim ki!*" diyerek çocuklarını öpmemenin, şefkatsizliğin belirtisi olduğuna işaret etmiştir. Enes b. Mâlik'in, "*Rasûlüllah (s.a.v.)'den başka ıyâline daha fazla merhametli davranan birini görmedim.*"²³³ itirafında bulunması konumuz açısından çok önemlidir.

Görüldüğü gibi bir yanda çocuklarıyla sevgiye dayalı fiziksel iletişim kurmayan bir baba profilini sergileyen bir kişi, diğer yanda ise torunlarını öpererek çocuklarıyla sevgi iletişimi kuran son derece şefkatli ve merhametli bir baba profilini sergileyen Hız. Peygamber.

Hız. Peygamber (s.a.v.), bir keresinde kızı Fâtıma'ya "*Çocuklarımı bana çağır.*" demiş ve torunları Hasan ve Hüseyin gelince de onları koklamış ve kucaklamıştır.

Berâ'nın naklettiğine göre Rasûlüllah (s.a.v.) Hız. Hasan'ı omzuna almış ve "*Allah'ım! Ben bunu seviyorum, sen de sev.*"²³⁴ diye duâ etmiştir.

Her hâliyle bütün insanlığa örnek olan Hız. Peygamber (s.a.v.), çocuklarla iletişim kurma, onlara iltifat gösterme bakımından da en güzel örnektir. Şunu hemen ifade edelim ki, Rasûlüllah'ın yaptığı bu tarzı, ebeveynler de çocuklarına ve torunlarına uyguladıkları düşünöldüğünde ne kadar güzel olacaktır. Önce çocukları koklamak ve hemen kucaklamak, çocuğuna hem sevdiğini söylemek, hem de Allah'ın sevmesi için en güzel duâyı yapmak, ne kadar da mânidardır. Anne ve babasından veya büyük anne ve babalarından bu şekilde sevgiye, duâyaya ve iltifata mazhar olan çocuklar ne kadar mutlu olacaklardır. Böyle bir çocuğun gönlünde "Annem ve babam beni çok seviyorlar ve Allah'ın beni sevmesi için de duâ ediyorlar." şeklinde kanaatinin oluşması, çocukların kalplerinin derinliklerine nüfuz eden bir sevgiyi yerleştirecektir.

²³² Buhârî, Edeb, 18; Tirmizî, Birr, 12.

²³³ İbnu Sa'd, *Tabkât*, I, 114.

²³⁴ Buhârî, Menâkıb-ı Ashâbü'n-Nebi, 22, Müslim, Fazâilu's-Sahâbe, 59; Tirmizî, Menâkıb, 30.

Üsâme b. Zeyd anlatıyor: Gecenin birinde bir ihtiyaç için Peygamber (s.a.v.)'in kapısını çaldım, bir şeye sarılmış halde dışarı çıktı ama sarıldığı şeyin ne olduğunu anlayamadım. İhtiyacım bitince “Ey Allah'ın Rasûlü! Bu sarılı olduğun şey nedir?” dedim. O da üzerini açtı, bir de baktım ki, Hasan'ı ve Hüseyin'i sırtına almış, Peygamber (s.a.v.) “*Bunlar benim oğullarım ve kızımın oğulları, 'Allah'im! Ben onları seviyorum, sen de onları sev, onları sevenleri de sev.*” dedi²³⁵. Bazı rivâyetlerde de Hz. Hasan'ı omzuna almış ve “*Allah'im! Ben onu seviyorum, sen de onu sev, onu seveni de sev.*”²³⁶ şeklinde ya da “*Allah'im! Ben onu seviyorum, sen de onu sev.*” şeklinde²³⁷.

Yine Ebû Hureyre (r.a.) naklediyor. Rasûlullah (s.a.v.); bir omzunda Hasan, bir omzunda da Hüseyin; bir onu öperek, bir bunu öperek yanımıza geldi. Adamın biri: “Ey Allah'ın Rasûlü! Onları çok seviyorsunuz!” deyince Rasûlullah da “*Onu sevenler beni sevmiştir. Onlara kızan da bana buğzetmiş olur.*” buyurur²³⁸.

İşte çocuklarla sağlıklı ve nitelikli iletişim kurmanın en güzel yollarından biri, çocuklarla fiziksel temasta bulunmak ve onları sadece kucaklama ya da omza almak değil, aynı zamanda onların iyi insanlar olması için duâ etmek ve başkalarına da bunu ihsas edebilmektir. Bu tarz uygulama ve iletişim kurma çok önemli bir husustur.

Hz. Peygamber (s.a.v.), torunları Hz. Hasan ile Hz. Hüseyin için: “*Onlar, dünyadan benim iki reyhanlarımdır.*”²³⁹ buyurarak onları reyhana benzetmiştir. Enes b. Mâlik de, “Peygamber (s.a.v.), oğlu İbrahim'i öper ve koklardı” der.²⁴⁰

Hz. Peygamber (s.a.v.), sadece erkek torunlarını değil kız torunlarına da aynı muameleyi göstermiştir. Nitekim rivâyetlerde torunu Ümâme'yi de omzunda iken namaz kılmıştır. Rükûya vardığında onu omzundan yere koymuş, rükûdan kalkınca da yine omzuna almıştır²⁴¹, ona hediyeler vermiştir.

²³⁵ Buhârî, Ahsab'n-Nebi, 22.

²³⁶ Müslim, Fazâilü's-Sahâbe, 56, 57.

²³⁷ Müslim, Fazâilü's-Sahâbe, 58.

²³⁸ Ahmed b. Hanbel, II, 440.

²³⁹ Buhârî, Fazâilü's-Sahâbe, 22; Edeb, 18; *el-Edebü'l-Müfred*, Beyrut, 1986, s. 30; Tirmizî, Menâkıb, 30.

²⁴⁰ Buhârî, Edeb, 18.

²⁴¹ Buhârî, Edeb, 18.

b- Kucaklamak

Yukarıda da belirtildiği gibi ebeveynin çocuklarıyla sağlıklı ve nitelikli fiziksel iletişim kurabilmelerinin en önemli etkenlerinden biri de kucaklamaktır. Hz. Peygamber (s.a.v.), Hz. Hasan ile Hz. Hüseyin'i kucaklamış ve “*Siz; cimriliğe, korkaklığa, cehâlete sebep olursunuz. Hâlbuki siz Allah'ın bahşettiği reyhanlardan/rızklardansınız.*”²⁴² buyurarak çocukları hem Allah'ın insana verdiği rızklar olarak nitelendirmiş hem de onları kucaklayarak fiziksel temasta bulunmuş ve böylece çocuklarına sevgisini göstermiştir.

Bir keresinde Hz. Peygamber (s.a.v.), bir yemeğe davet edilir ve yolda giderken torunu Hüseyin'in çocuklarla oynamakta olduğunu görür, arkadaşlarının önüne geçerek torununa doğru ellerini açarak hızlıca yürür. Hüseyin ise bir o tarafa, bir bu tarafa kaçmaya başlar, dedesi de gülerek onu tutar, onun yanaklarını iki elleri arasına alır, sonra kucaklar, ağzından öper ve “*Hüseyin benden, ben de Hüseyin'denim, Hüseyin'i seveni Allah da sever, Hüseyin torunlarımdan biridir.*” buyurur²⁴³.

Hz. Peygamber (s.a.v.), kendisine torununun hasta olduğu haber verildiğinde dede Peygamber, torununu ziyaret etmiş, onu kucağına almış ve ona olan şefkatinden dolayı da gözyaşı akıtmıştır²⁴⁴.

c-Sırtına Almak

Hz. Peygamber'in, torunlarını zaman zaman sırtına aldığı ve onlara binek olduğu görülmektedir. Meselâ, Hz. Câbir anlatıyor: Hz. Peygamber'in huzuruna girdim. Peygamber (s.a.v.), Hasan ile Hüseyin'i sırtına almış, “*Deveniz ne güzel deve, siz de ne güzel yüklersiniz.*” diyerek elleri ve ayakları üzerine yürüyordu²⁴⁵. Bir keresinde de Hz. Hasan'ı omzuna almış ve “Allah'ım! Ben onu seviyorum, sen de onu sev” diyerek dua etmiştir²⁴⁶. İbnu Abbas'ın anlattığına göre Rasûlullah (s.a.v.) Hz. Hüseyin'i omzuna almıştı. Adamın biri de “Ey oğul! Binitin de ne güzel!” deyince Peygamber (s.a.v.) de “*Binen de ne güzel!*” buyurmuştur²⁴⁷. Hz. Peygamber namaz kılarken Hz. Hasan gelir ve sırtına binerdi, Peygamberimiz de onu eliyle tutar ve o halde iken kıyama

²⁴² Tirmizî, *Birr*, 11.

²⁴³ Buhârî, *el-Edebü'l-Müfred*, s. 169; İbnu Ebî Şeybe, *Musannef*, XVII, 174.

²⁴⁴ Buhârî, *el-Edebü'l-Müfred*, s. 113.

²⁴⁵ Taberânî, *el-Mucemu'l-Kebîr*, III, 52.

²⁴⁶ Buhârî, *Menâkıb-ı Ashâbi'n-Nebi*, 22; Müslim, *Fazâilu's-Sahâbe*, 58, 59.

²⁴⁷ Tirmizî, *Menâkıb*, 30; Suyûtî, *Târihu'l-Hulefâ* isimli eserinde mezkur hadiste Hüseyin'in yerine Hasan'ı zikretmektedir (bkz. *Târihu'l-Hulefâ*, İst., 1952, s. 189.).

kalkar, rükûya giderdi, bıraktığı zaman da Hasan ayrılır giderdi. Yine Peygamberimiz secdede iken Hz. Hasan sırtına çıkardı, onu sırtından indirdiğinde dedesinin karnının altına girer Peygamberimiz de ayaklarını ayırırdı, Hasan da ayaklarının arasından girer çıkardı²⁴⁸. Bir keresinde Rasûlullah (s.a.v.), omzuna Hasan ile Hüseyin'i almış, Ensar'ın oturmakta olduğu yerden geçerken Ensar "Taşıyıcı da ne kadar güzel!" derler. Rasûlullah da "Binenler de ne kadar güzel." buyurur²⁴⁹.

d-Hizmetinde Bulunmak

Çocuklarla nitelikli iletişim kurmanın yollarından biri de onların isteklerine cevap vermektir. Hz. Ali (r.a.) anlatıyor: Bir keresinde Hz. Peygamber (s.a.v.) bizi ziyarete geldi. Ben, Hasan ve Hüseyin birlikte bir örtünün altında uyuyorduk. Bir ara Hasan uyandı ve su istedi. Rasûlullah (s.a.v.) hemen kalktı, kaptan kadehe su aldı ve Hasan'a getirdi. Bu esnada Hüseyin eliyle kadehi alıp suyu içmek istedi. Rasûlullah suyu Hasan'a verdi. Bunun üzerine Fâtıma, babasına "Sanki Hasan'ı, Hüseyin'e tercih ediyorsun!" dedi. Rasûlullah (s.a.v.) de "Hayır, o, ondan önce suyu istedi." buyurdu²⁵⁰. Konumuz açısından bu olaydan çıkarılabilecek durumlardan bazıları şunlardır: Hz. Peygamber (s.a.v.), Kızı Fâtıma'yı ve damadı Ali'yi ve torunlarını ziyarete gitmiştir. Çocuklardan birisi su istediğinde üşenmeden hemen kalkıp çocuğa su (veya keçi sağıp süt) vermiştir. Çocuklardan birisi bir şey istediğinde diğerinin istemesi durumunda önceliğin, ilk isteyeninin olması gerektir. Hz. Peygamber (s.a.v.), bu tavırlarıyla gerek çocuklarına, gerekse torunlarına fiziksel temasın en güzel örneğini göstermiş olmaktadır. Bu bakımdan ebeveynlerin çocuklarının meşru isteklerini imkânlar ölçüsünde yerine getirme hususunda fedakârlık göstermeleri çocuklarla fiziksel temas kurmaları açısından büyük önemi hâizdir.

2-Sözlü İletişim

Hz. Peygamber (s.a.v.), çocuklarına sevgisini fiziksel olarak gösterdiği gibi sözlü olarak da bildirir ve bu sevgisini başkasına da söylerdi. Çocuklar tarafından babalarının kendilerini sevdiğini bilmeleri ve bu sevginin sözlü olarak da belirtilmesi, çocuklarının babalarına ve annelerine karşı olan sevgilerini ve bağlılıklarını artıracaktır. Hz. Peygamber'in, sevgisini sözel olarak belirtmesinin yanında onlara hayırlı duâlar etmesi de önemli bir husustur. Yu-

²⁴⁸ Heysemî, *Mecmeu'z-Zevâid*, IX, 175.

²⁴⁹ İbnu Ebî Şeybe, *Musannef*, XVII, 173.

²⁵⁰ Heysemî, *Mecmeu'z-Zevâid*, IX, 171; İbnu'l-Esîr, *Üsdü'l-Ğâbe*, VII, 220.

karıda da belirtildiği gibi, kendisinin iyi ve hayırlı bir insan olması için duâ eden babasının olduğunu idrak eden bir çocuk, babasının bu duasının gerçekleşmesi için gayret gösterecektir ya da duanın kabul olmasıyla çocuğun hallerinde güzelliğinin olduğu görülecektir. Hz. Peygamber anne-babanın çocukları hakkındaki duâlarının peygamberlerin ümmetleri hakkındaki duaları gibi olduğunu bildirerek ana-babaların çocuklarına hayırlı dualar etmesini teşvik etmektedir. Kur’ân’da da bunun örnekleri görülmektedir. Nitekim Kur’ân-ı Kerim, müminlerin vasıflarını anlatırken onların özelliklerinden birinin de şöyle duâ etmek olduğunu bildirir: *“Ey Rabbimiz! Bize eşlerimizden ve nesillerimizden göz aydınlığı kimseler ihsan et ve bizi takvâ dairesinde yaşayanlara uyulacak önderler kıl.”*²⁵¹.

Hz. İbrahim, oğlu İsmail ile birlikte Kâbe’yi inşa ettiklerinde Cenâb-ı Hakk’a yalvararak: *“Rabbimiz! Bizî, sana teslim olan kimselerden eyle ve yine neslimizden sana teslim olan bir ümmet çıkar.”* diye dua etmişlerdir²⁵². Bundan dolayı Hz. Peygamber (s.a.v.) de, *“Ben, babam İbrâhîm’in duâsıyım...”* buyurmuştur.²⁵³

Şunu hemen ifade edelim ki, ebeveynin, çocukları ile kuracakları sözlü iletişimin etkili ve nitelikli olabilmesi için her şeyden önce şefkat dilinin (veya sevgi ifade eden sözcüklerin) kullanılmasına özen gösterilmesi gerekir. Onlarla sözlü iletişim kurulurken aklî, mantıkî ve faydacı sözler kullanılabilir. Ancak bu sözlerin hiçbiri şefkat dilinin yerini tutmayacaktır. Bu hususta Hz. Peygamber’in hadislerine ve uygulamalarına bakıldığında Hz. Peygamber’in gerek kendi çocuklarına gerekse ahabın çocuklarına şefkat dilini en güzel şekilde kullandığı görülmektedir. Fiziksel iletişimde temas edildiği gibi, Hz. Peygamber’in torunlarına ve Hz. Üsâme’ye ve başkalarına **“Bunları seviyorum”**, **“Seni seviyorum”** gibi sevdiğini bildiren sözcükleri kullanmış olması konumuz açısından çok manidârdır.

a- Güzel İsimle Çağırma

Hz. Peygamber (s.a.v.)’in, çocuğa güzel isim konulması hususunda da hassas davrandığı görülmektedir. Nitekim kendi torunları olan Hz. Hasan ve Hüseyin’e babaları Hz. Ali, savaş anlamına gelen “Harb” ismini koymuştu. Hz. Peygamber ise onların isimlerini güzel ve güzelcik anlamına gelen “Hasan” ve Hüseyin” isimleri ile değiştirmiştir. Yine Hz. Peygamber, oğlu İbrahim

²⁵¹ Furkân, 25/74.

²⁵² Bakara, 2/128.

²⁵³ İbnu Sa’d, I, 149.

doğduğu zaman ismini İbrahim koyarak “Atamın ismini koydum.”²⁵⁴ demiştir. Bu da çocuğa konulacak ismin güzel manalar ifade eden isimlerin olmasının önemli olduğunu bize göstermektedir

b- Şakalaşmak

Hz. Peygamber (s.a.v.), bir keresinde Kızı Fâtıma'nın evine gelmiş ve torunu Hasan'ı arzu ederek “Ufaklık burada mı? Ufaklık burada mı?” diye Hasan'ı istemişti. Annesi onu hazırlamış ve Hasan koşarak dedesine gelince dedesi de onu kucağına almıştır²⁵⁵.

Rasülüllah (s.a.v.), Enes'e “Ey iki kulaklı!” diyerek şaka yapmıştır²⁵⁶. Aynı zamanda bu latifede ince bir mânâ vardır ki, o da, kendisine söylenilen sözün en güzel şekilde dinlenilmesine teşviktir.

Hz. Peygamber (s.a.v.), bir keresinde Hz. Hasan'ın (veya Hz. Hüseyin'in) elinden tutup ayaklarını ayaklarının üzerine koyarak “Haydi, yukarı çık!” demiştir²⁵⁷.

Yine Hz. Peygamber (s.a.v.) sadece kendi çocukları ile değil aynı zamanda başka çocuklarla da şakalaşır. “**Peygamber (s.a.v.), insanlar içinde çocuklarla en çok şaklaşan kimse idi.**”²⁵⁸ diyen Enes b. Mâlik anlatıyor: “Rasülüllah (s.a.v.), aramıza karıştı, hatta küçük kardeşime, oynamakta olduğu serçenin ölmesi sebebiyle onu teselli etmek için ‘*Ey Ebû Umeyr! Ne yaptın Nuğayr*’ derdi”²⁵⁹.

c- Hâl ve hatırlarını Sormak

Hz. Peygamber (s.a.v.), kızı Fâtıma'yı ziyaret eder, hâl ve hatırlarını sorardı, bir yolculuktan döndüğünde de Mescid'de iki rekat namaz kılar, sonra da kızı Fâtıma'yı ziyaret ederdi. Hasta olduğu zamanlarda da kızını ziyaret eder, hâl ve hatırını sorardı, onu teselli edici sözler söylerdi.

²⁵⁴ İbnu Sa'd, *Tabakât*, I, 113; İbnu Ebî Şeybe, *Musannef*, VII, 504; İbnu Abdilberr, *İstiâb*, s. 39.

²⁵⁵ Müslim, *Fazâilu's-Sahâbe*, 57.

²⁵⁶ Tirmizî, *Menâkıb*, 45.

²⁵⁷ Buhârî, *el-Edebü'l-Müfred*, s. 66.

²⁵⁸ İbnu'l-Esîr, Ebu's-Saadât el-Mübarek b. Muhammed, *en-Nihaye fi Ğaribi'l-Hadis ve'l-Eser*, Beyrut, ts., III, 466.

²⁵⁹ Tirmizî, *Birr*, 57.

d- Selâm Vermek

Hız. Peygamber (s.a.v.), çocuklarına selâm verir ve ailesinin yanına girdiğinde selâm vermelerini isterdi. Nitekim Enes b. Mâlik, naklettiğine göre Rasûlüllah (s.a.v.), bana: “*Ey oğulcağızım! Ailenin huzuruna girdiğinde selâm ver ki, sana ve evinin halkına bereket olur.*” buyurdu, der²⁶⁰. Enes b. Mâlik, çocukların yanından geçtiğinde onlara selâm vermiş ve “Peygamber (s.a.v.) de böyle yapardı.” demiştir²⁶¹.

Şunu hemen ifade edelim ki, Hız. Peygamber (s.a.v.) sadece kendi çocuklarına değil bütün çocuklara karşı sevgi göstermeyi esirgememiş, yolda karşılaştığı çocuklara selâm vermiş, hâl ve hatırlarını sormuş, hasta çocukların ziyaretine gitmiş, kendi yanına gelen çocukları kabul etmiş, çocuklara hediyeler, armağanlar almış ve onları sevindirmiştir.

3- Cinsiyet Ayrımı Yapmamak

Ebeveyn ve çocuklar arasında sağlıklı iletişim kurulabilmesinin en önemli ve en etkili âmillerden biri de çocuklar arasında kız erkek ayrımcılığı yapmaktır.

Hız. Peygamber, çocukları arasında asla cinsiyet ayrımı yapmadığı gibi çocukları arasında kız-erkek ayrımı yapanları uyarmış ve onlardan çocukları arasında adâletli davranmalarını istemiştir. Nitekim günün birinde bir adam, Peygamberimizin yanında oturduğu sırada, adamın erkek çocuğu çıkagelmişti. Adam, çocuğunu öpüp dizlerine oturttu. Daha sonra kız çocuğu geldi. Adam onu da yanına oturttu. Peygamber Efendimiz derhal, “*Niçin ikisini bir tutmadın?*”²⁶² diye adamın tutumunu eleştirdi.

Keza bir başka zamanda ise Peygamber Efendimiz bir vesile ile bir kişiye: “*Çocukların senin üzerindeki haklarından birisi de, onlara eşit davranmandır.*”²⁶³ buyurmuştur.

Bu eşitliğin özellikle dünyevî hususlarda olması gerekir. Zira sevgi, kalbî bir husus olması sebebiyle bir anne veya baba çocuklarından birini diğerinden

²⁶⁰ Tirmizî, İsti’zân, 10.

²⁶¹ Buhârî, *el-Edebü’l-Müfred*, s.220.

²⁶² Heysemî, *Mecmeu’z-Zevâid*, IX, 169. Hadîsin farklı rivayetleri vardır. Mesela; Hız. Hasan ya da Hız. Hüseyin’den birisi su istediğinde Hız. Peygamber kalkıp az sütü bulunan bir koyunu sağıp sütü çocuğa vermiştir. Bkz. Ahmed b. Hanbel, I, 101, Heysemî, *Mecmeu’z-Zevâid*, IX, 169.

²⁶³ Bkz. Beyhakî, *es-Sünenu’l-Kübrâ* (tahk: Muhammed Abdulkadir Atâ), Beyrut, 2003, VI, 293.

fazla sevebilir ancak bu fazla sevginin dıştaki tezahürü diğerine karşı farklı muamele etmeye ve cinsiyet ayırımına varmamalıdır. Bununla birlikte maddî hususlarda asla adâletsizlik yapılmamalı ve çocuklar arasında adâletli davranılmalıdır. Nitekim Hz. Peygamber (s.a.v.) bir hadisinde “*Hediye verme hususunda çocuklarınız arasında adâletli davranın.*” buyurmuştur²⁶⁴.

Hz. Peygamber (s.a.v.), kız çocuklarına değer verilmediği hatta bazı kabileler tarafından kız çocuklarının diri diri toprağa gömüldüğü, kadınlara hiçbir hakkın tanınmadığı bir dönemde Peygamber olarak gönderilmiştir. Toplumdaki bu yanlış yargının zirveye ulaştığı bir zamanda gönderilen Hz. Peygamber’in, kız çocuklarına daha büyük önem verdiği görülmektedir. Nitekim bir hadisinde: “*Birinizin üç kız çocuğu veya üç kız kardeşi olur da onların ihtiyaçlarını güzelce yerine getirirse, o cennete girer.*” buyurmuştur²⁶⁵. Onların ihtiyaçları ise yiyecekleri, içecekleri, giyecekleri, eğitimleri, evlenmeleri, onlara şefkat ve merhametle davranma gibi hususlardır.

Hz. Peygamber’in, çocuklarıyla hem fiziksel hem de sözlü iletişim kurmasını özetleme bakımından konumuzu Hz. Aişe’nin şahit olduğu şu hâdiseye özetlemek mümkündür: Hz. Peygamber (s.a.v.) elinde bir örtü ile evinden çıktı. O anda Hasan geldi, onu örtünün altına aldı, sonra Hüseyin geldi, onu da örtünün altına aldı, sonra Fâtıma geldi, onu da örtünün altına aldı, sonra Ali geldi onu da örtünün altına aldı. Sonra da Hz. Peygamber (s.a.v.) “Ey ehl-i beytim! Şüphesiz Allah sizden her türlü kiri (ricsi) gidermek ve sizi en güzel şekilde temizlemek istiyor.” buyurdu²⁶⁶. Görüldüğü gibi Hz. Peygamber (s.a.v.), elindeki örtünün altına kızını, damadını ve iki torununu alarak onlara duâ mahiyetinde Allah’ın, kendilerinden her türlü kiri gidermek ve kendilerini en güzel şekilde temizlemek istediğini bildirmiş ve onlara olan sevgi ve şefkatini göstermiştir.

²⁶⁴ Buhârî, Hibe, 12.

²⁶⁵ Tirmizî, Birr, 13.

²⁶⁶ Müslim, Fazâil, 61; Hadisin farklı rivâyetleri ve değerlendirmesi için bkz. Açıklık, Yusuf, *Kur’ân ve Hadisler Işığında Geçmişten Günümüze Ehl-i Beyt*, Ankara, 2009, s. 139 vd.

IV. SONUÇ

Bütün insanlığa müjdeci ve uyarıcı olarak gönderilen ve uyulması gereken bir numûne-i imtisal olarak takdim edilen Hz. Peygamber (s.a.v.)'in yaşayışının her safhasından ve her alanından alınabilecek güzel örnekler bulunmaktadır. Bu makalede Hz. Peygamber'in çocuklarıyla nitelikli ve sağlıklı iletişim kurmasıyla ilgili örnekler ele alınarak, bu örneklerden alınabilecek noktalara dikkat çekilmeye çalışıldı.

Hz. Peygamber (s.a.v.)'in, çocuklarıyla gerek fiziksel ve sözlü, gerekse psikolojik açıdan sağlıklı ve nitelikli şekilde iletişim kurmasının temelinde şefkat, merhamet, sevgi, değer verme, seviyelerine göre onlarla muhatap olma, onların haklarına riayet etme ve onların psikolojik yönlerini göz önünde bulundurma gibi birçok unsur bulunmaktadır.

Hz. Peygamber'in, kendi çocuklarıyla ve ashabının çocuklarıyla kurduğu nitelikli iletişim ne kadar iyi bilinir ve bu örnekler hayata geçirilebilirse hem aile içi iletişimin sağlıklı şekilde kurulmasında hem de bütün insanlığın mutluluğu kazanmasında büyük etkisinin olacağı muhakkaktır. Zira günümüz insanların aile içi iletişiminin sarsıldığı, aile yapısının yok olmaya yüz tuttuğu, buna bağlı olarak da toplumun huzursuzluklara maruz kaldığı bir gerçektir. Bu nedenle günümüz insanının en çok muhtaç olduğu en önemli şey, aile kurumunun sağlam ve sağlıklı şekilde ayakta durması ve devam etmesi için ebeveynler ile çocukları arasında nitelikli ve sağlıklı bir iletişimin kurulması ve bu iletişimin devam ettirilmesidir. Bunun için de Hz. Peygamber'in, çocuklarıyla olan iletişiminin, ebeveynlerin de çocukları ile nitelikli iletişim kurmaları hususunda en güzel örnek olma özelliğini taşıdığı kanaatindeyiz.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak b. Hemmam (v.211/826), **el-Musannef** (tahk ve tahr: Habiburrahman el-A‘zamî), (I-XII), Beyrut, 1970.
- Açıklık, Yusuf, **Kur‘ân ve Hadisler Işığında Geçmişten Günümüze Ehl-i Beyt**, Ankara, 2009.
- Ahmed b. Hanbel (v.241/855), **Müsned** (I-VI), İst., 1992.
- Ayar, Kenan, **Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, Dinbilimleri.com, Samsun, 2007.
- Aynî, Bedruddin Muhammed b. Ahmed (v.855/), **Umdetu‘l-Kârî Şerhu Sahîhi‘l-Buhârî** (I-XXV), Beyrut, 2001.
- Beyhakî, Ahmed b. Hüseyin (v.458/1065), **Delâilü‘n-Nübüvve ve Ma‘rifetu Ahvâl‘ş-Şerîa** (I-VII), Beyrut, 1985.
- Beyhakî, **es-Sünenu‘l-Kübrâ** (tahk: Muhammed Abdulkadir Atâ), (I-XI), Beyrut, 2003.
- Beyhakî, **el-Câmiu li Şuabi‘l-İman** (tahk: Abdulali Abdulhamid Hâmid), (I-XIV), Kahire, 2003.
- Buhârî, Muhammed b. İsmail (v.256/870), **Sahih** (I-VIII), İst., 1992.
- Buhârî, **el-Edebu‘l-Müfred**, Beyrut, 1986.
- Buhârî, **et-Târihu‘s-Sağîr** (I-II), Beyrut, 1986.
- Busîrî, Ahmed b. Ebî Bekir (v.840/1436), **İthâfu‘l-Hıyarati‘l-Mehera bi Zevâidi‘l-Mesânidi‘l-Aşera** (I-IX), Daru‘l-Vatan, ts.
- Çubukçu, Asri, “**Kâsım**”, DİA, İst., 2001.
- Dölek, Adem, “**Sünnet Işığında Aile İçi İletişimde Hz. Peygamber’in Örnekliliği -I-**”, EÜSBE Dergisi, Erzincan, 2008 (I) 2.
- Durmuş, Zülfikar, “**Hz. Peygamber’in Kızlarıyla Olan İletişimi**”, Diyanet İlmî Dergi, Cilt:45, Sayı:1, Ankara, 2009.
- Ebû Dâvud, Süleyman b. el-Eş‘as (v.275/885), **Sünen** (I-V), İst., 1992.
- Ebû Nuaym, Ahmed b. Abdillâh (v.430/1038), **Hilyetu‘l-Evliyâ ve Tabakâtu‘l-Asfiyâ** (I-X), Beyrut, 1988.
- Ebû Nuaym, **Ma‘rifetu‘s-Sahâbe** (tahk: Adil b. Yusuf el-Azâzî), Riyad, 1998.
- Erdemli, Kadriye, “**Hz. Hatice**” Diyanet İlmî Dergi, Cilt:45, Sayı:1, Ankara, 2009.
- Fığlalı, Ethem Ruhi, “**Ali**”, DİA, İst., 1980.

- Hâkim, Muhammed b. Abdillâh en-Neysâbüri (v.405/1014), **el-Müstedrek alâ's-Sahîhayn** (I-V), Beyrut, 1990.
- Halid, Amr, **el-Cennetu fî Büyûtinâ**, Mısır, 2008.
- Hamidullah, Muhammed, **İslâm Peygamberi** (Çev: Salih Tuğ), (I-II), Ankara, 2003.
- Harun, Abdusselam, **Tehzibu Siret-i İbn-i Hişam**, by, 1964.
- Hattabî, Hamd b. Muhammed (v.388/998), **Meâlimu's-Sünen** (I-IV), Beyrut, 1991.
- Heysemî, Nuruddin Ali b. Ebî Bekir (v.807/1404), **Mecmeu'z-Zevâid ve Menbeu'l-Fevâid** (I-X), Beyrut, ts.
- Heysemî, **Keşfu'l-Estâr an Zevâidi'l-Bezzâr an Kütübi's-Sitte**, (Tahk: Habiburrahman el-Azamî), (I-V), Beyrut, 1979.
- İbnu Abdilberr, Yusuf b. Abdillâh (v.463/1070), **el-İstiâb fî Ma'rifeti'l-Ashâb**, Ürdün, 2002.
- İbnu Cemâa, Bedruddîn (v.767/1365), **Sîretu Seyyidi'l-Mürselîn**, Dâru Âfâkı'l-Cedide, Amman, 1993.
- İbnu Ebî Şeybe, Abdullâh b. Muhammed (v.235/849), **el-Musanef** (tahk: Muhammed Avvame), (I-XXVI), Dimaşk, 2006.
- İbnu Fâris, Ahmed (v.395/), **Mekâyisu'l-Lüga**, Beyrut, 2008.
- İbnu Hacer, Şihabuddin Ahmed b. Ali (v.852/1448), **el-Metâlibu'l-Âliye bi Zevâidi'l-Mesânidi's-Semâniyye** (I-IV), Beyrut, ts.
- İbnu Hacer, **el-İsâbe fî Temyîzi's-Sahâbe** (I-VIII), Beyrut, ts.
- İbnu Hacer, **Fethu'l-Bârî, Şerhu Sahîh'l-Buhârî**, (I-XIII), by., ts.
- İbnu Hazm, Ali b. Ahmed (v.456/1063), **Cemhere Ensâbi'l-Arab** (tahk: Abdüsselam Muhammed Harun), Kahire, ts.
- İbnu Hişam, Abdulmelik (218?/833), **es-Sîratu'n-Nebeviyye** (tah: Heyet), (I-IV), ts.
- İbnu Kesîr, Ebu'l-Fidâ İsmail b. Ömer (v.774/1372), **el-Bidâye ve'n-Nihâye** (tahk: Abdullâh b. Abdulmecid), (I-XXI), Daru Hicr, ts.
- İbnu Mâce, Ebû Abdillâh Muhammed b. Yezid (v.273/886), **Sünen** (I-II), İst. 1992.
- İbnu Manzûr, Muhammed b. Mükerrrem (v.711/1311), **Muhtasaru Târihi Dimaşk li İbn-i Asâkir**, Dimeşk, 1984.
- İbnu Sa'd, Muhammed (v.230/844), **et-Tabakâtu'l-Kübra** (tahk: Ali Muhammed Ömer), (I-XI), Kahire, ts.

- İbnu'l-Esîr, Mecdüddin Ebüssaadât el-Mübarek b. Muhammed (v.606/1209), **en-Nihâye fi Ğaribi'l- Hadîs ve'l-Eser**, (I-V), Beyrut, ts.
- İbnu'l-Esîr, İzzuddîn Ali b. Muhammed el-Cezerî (v.630/1232), **Üsdü'l-Gâbe fi Ma'rifeti's-Sahâbe** (tahk: Ali Mumammed Muavviz- Adil Ahmed Abdulmevcud), (I-VIII), Beyurt, ts.
- İbnu'l-İmâd, Abdulhayy b. Ahmed (v.1089/1678), **Şezerâtu'z-Zehab fi Ahbâr-i men Zehab** (I-X), Beyrut, 1986.
- İbnu Seyyidi'n-Nâs, Muhammed b. Muhammed (v.734/), **Uyûnu'l-Eser fi Funûni'l Megâzi ve's-Şemâil ve's-Siyer** (I-II), Beyrut, ts.
- Kandemir, M. Yaşar, "Fâtima", DİA, İst., 1995, XII.
- Karacabey, Salih, "İbn Ebû Seleme" DİA, İst., 1999, XIX.
- Kehhale, Ömer Rıza, **A'lâmu'n-Nisâ fi Âlemeyi'l-Arab ve'l-İslâm** (I-V), Beyrut, 1909.
- Köksal, M. Asım, **İslâm Tarihi**, İst., 1987.
- Kurtubî, Muhammed b. Ahmed (v.671/1272), **el-Câmiu li Ahkâmi'l-Kur'ân**(tahk: Abdullah b. Abdilmühsin), (I-XXIV), Beyrut, 2006.
- Mahmud Şiblî, **Hayat-ı Rasûlillah**, Beyrut, 2005.
- Muhammed Casim Hamâdî, **Üsâme b. Zeyd**, Daru's-Şuûni's-Sikafiyye, 1993.
- Müslim b. el-Haccâc (v.261/874), **Sahih** (I-III), İst., 1992.
- Nesâî, Ebû Abdirrahman Ahmed b. Şuayb (v.303/915), **Sünen** (I-VIII), İst., 1992.
- Suyûtî, Abdurrahman b. Ebî Bekir (v.911/1503), **Câmiu'l-Ehâdis el-Camis's-Sağîr ve Zevâidühû ve'l-Câmiu'l-Kebîr** (Cem ve tertip: Abbas Ahmed Sakar-Ahmed Abdulcevad), (I-XXI), Daru'l-Fikr, ts.
- Suyûtî, **Târihu'l-Hulefâ**, İst., 1952.
- Şevkî Dayf, Muhammed, **Muhammed Hâtemu'l-Murselîn**, Kâhira, ts.
- Taberânî, Süleyman b. Ahmed (v.360/970), **el-Mu'cemü'l-Kebîr** (I-XXV), Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, 2002.
- Taberî, Muhammed b. Cerîr (v.310/922), **Tarih** (I-XI) Mısır, ts.
- Tirmizî, Muhammed b. İsâ (v.279/892), **Sünen** (I-V), İst., 1992.
- Tirmizî, **eş-Şemâilü'l-Muhammediyye** (tahk: Tâhâ Abdurraûf Sa'd) (I-II), by., ts.
- Üzüm, İlyas, "Muhassin b. Ali b. Ebû Talib", DİA, İst., 2006.

Zehebî, Muhammed b. Ahmed (v.748/1374), **Siyeru Alâmu'n-Nübelâ** (I-XXV), Beyrut, 1985.

GOETHE'NİN FAUST VE NECİP FAZİL'İN SİYAH PELERİNLİ ADAM ÜZERİNE BİR MUKAYESE ÇALIŞMASI

COMPARİSON STUDY ABOUT GOETHE'S FAUST AND NECİP FAZİL'S SİYAH PELERİNLİ ADAM

*Bircan EYÜP**

ÖZET

Goethe (1749-1832) ve Necip Fazıl (1904-1983) farklı kültürlerde ve zamanlarda yaşamış sanatkarlar olmalarına rağmen ikisi de benzer temayı ele alan eserler ele almışlardır. Faust ve Siyah Pelerinli Adam'da seçilen kahramanlar 'insan' ve 'şeytan'dır. Bu iki varlığın çatışmaları üzerine kurulan oyunlarda yazarların kendi kültürlerine ait unsurlardan yoğun bir şekilde yararlandıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İnanç, Şeytan, Tanrı, Kutsal kitap, İrade.

ABSTRACT

Both Goethe and Necip Fazıl wrote out work of arts that consider similar themes, although they were artists who lived in different culterest and time. The heroes that were chosen in Siyah Pelerinli Adam and Faust, are Human being and Satan (The Devil). It was seen that writers intensively benefit from these components, in the plays that was established for these two living creatures conflict that belongs to their cultures.

Key Words: Conviction, God, Devil, Scripture, Willpower.

* Arş. Gör., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.
bircaneyup@hotmail.com

I. GİRİŞ

Tiyatro, hayatı sahneye taşıyan bir sanat dalıdır. Daha farklı bir ifadeyle tiyatro yüzümüze tutulan bir aynadır. Duygular, düşünceler, yaşanmışlıklar tiyatro sahnesinde yeniden şekillenir.

Zamana, kültür farklılıklarına ve anlayışlarına rağmen tiyatro sanatının bireyin ve toplumun yaşadığı sorunları, çatışmaları; aşk, sevgi, intikam, nefret, kıskançlık vb. temalarla süsleyerek sahneye getirdiğini görürüz. Bu anlamda büyük bir çoğunlukla temaların evrensel oluşundan söz edilebilir. Evrensel temalar her kültürde farklı şekillerde takdim edilir. Goethe'nin Faust'u ile Necip Fazıl'ın Siyah Pelerinli Adam'ı benzer temayı farklı dinlerin anlayışlarıyla ele almışlardır.

Goethe'nin 22 yaşındayken kendisinden beş yaş büyük olan Alman şair ve yazar Herder ile tanışması onun düşünce dünyasında büyük değişimlere sebep olur. "Goethe, Herder'e 'öyle hikmetli ve derin sözler kullanıyorsunuz ki, bunların kaynağını merak ediyorum' dedi. Herder, tebessümle cevap verdi: 'Bu sözlerin kaynağını gerçekten merak ediyor musunuz?' Goethe 'Evet' dedi, 'Sanırım beni size çeken sihirli cazibe de bu hikmetli sözlerin kaynağıdır.'"¹Herder'in bu hikmetli sözlerinin kaynağı Kur'an-ı Kerim'dir. İslamiyet'e yakınlaşan Goethe Muhammed'in Nağmesi (Mahomets-Gesang) isimli bir şiir, Kur'an-ı Kerim Hülasesi (KORAN-Auszüge) adıyla bir eser kaleme alır. Konusunu bir Alman efsanesinden alan Goethe Faust'ta dini düşüncelerini işler.

Johann Wolfgang Von Goethe Faust'u 1773 yılında kaleme almaya başlar. Goethe 24 yaşında yazmaya başladığı Faust'u uzun bir sürede tamamlamıştır. Bu bakımdan Goethe'nin de belli bir olgunluğa ulaştıktan sonra eseri yayımlattığı söylenebilir. Eserin birinci bölümü 1808 yılında yayımlanır. 1832 yılında ise, Goethe'nin ölümünden sonra eser bir ve ikinci bölümler birlikte olmak üzere yayımlanır.²

Faust'un yayımlanmasından 176 yıl sonra 1949 yılında Necip Fazıl Siyah Pelerinli Adam'ı kaleme alır ve eser aynı yıl içerisinde yayımlanır. Necip Fazıl bu eseri yazdığı 44 yaşındadır. Hem edebiyat alanında hem de düşünce dünyasında belli bir birikime ve olgunluğa ulaşmıştır.

Necip Fazıl'ın fikir dünyasının gelişiminde de Goethe'ninkine benzer bir süreç görülür. Goethe 22 yaşında Herder'le tanışır. Necip Fazıl sanat yılları-

¹ Goethe, *Faust*, çev. Ali Çankırılı, İstanbul, 2001, s. 160.

² Batıman, *Goethe*, İstanbul, 1949, s. I.

nın başında materyalist düşüncenin etkisindedir. 1934'ten sonra Abdülhakim Arvasi'yle tanışması onun ben merkezli şiirinin mistik bir eğilim kazanmasında önemli rol oynar.³ Bu fikri değişimden sonra Necip Fazıl'a göre sanatkarın görevi, mutlak hakikati (Allah'ı) aramaktır.⁴Eserlerine bu zihniyet hâkimdir.

Hayatlarındaki bu benzerlik eserlerinde tezahür eder. Faust ve Siyah Pelerinli Adam'da bu benzerlik açıkça görülmektedir. Zira iki eserde de temayı ve aksiyonu belirleyen şeytandır. İki eserde de insan ve şeytan arasındaki ezeli çatışma bir vakanın imkânları dâhilinde dikkatlere sunulmuştur.

Bütün inançlarda şeytan, kökten kötülüğün en iyi bilinen simgesidir.⁵ İslâm inancı şeytanı, kötülüğe teşvik eden, kötülüğün temsilcisi, karanlık ve dalaletin önderi, Allah düşmanlarının müşahhaslaştırılmış şekli veya kötülüğün sembolü, Allah yolundan saptırmak isteyen, kötü aktivitelerin içerisinde bulunan ve iyiliğe düşman olan, Adem'den bu yana insan neslini Allah yolundan saptırmak için çaba harcayan ve kıyamete kadar da harcayacak olan varlık olarak ifade eder.⁶ Kur'an-ı Kerim'de yer alan ayetlerden bazılarında şeytanın insanların düşmanı olduğu ifadesi açıkça yer alır. Örneğin Bakara Sûresi'nde iki kez şeytanın düşman olduğu belirtilmiştir: "Ey insanlar! Yeryüzündeki şeylerin helal ve temiz olanlarından yiyin! Şeytanın izinden yürümeyin. Çünkü o sizin için apaçık bir düşmandır" (168. ayet) ve "Ey iman edenler! Hepiniz topluca barış ve güvenliğe (İslâm'a) girin. Şeytanın adımlarını izleyin. Çünkü o, size apaçık bir düşmandır" (208. ayet).⁷ İslâm inancında insanlar için şeytandan korunmanın en iyi yolu Allah'a ve Kur'an-ı Kerim'e sığınmaktır.

Hristiyanlıkta da İslâm inancında olduğu gibi şeytan bütün kötülüklerin anası olarak görülür ve arzusunun Tanrı diye sayılmak ve tapılmak olduğundan söz edilir. Şeytan toplumda iftiranın, yalanın, hilenin, inkârın ve her türlü kötülüğün yayılması için mücadele eder. Hristiyanlıkta şeytan bazen varlık,

³ Ramazan Korkmaz (ed.), *Yeni Türk Edebiyatı*, Ankara, 2009, s. 254.

⁴ Nihad Sâmî Banarlı, *Resimli Türk Edebiyat Tarihi 2*, İstanbul, 2001, s.1255.

⁵ Jeffrey Burton Russel, *Mephistopheles Modern Dünyada Şeytan*, (çev. Nuri Plümer), İstanbul 2001, s. 11.

⁶ Mustafa Çoban, *Kur'an ve Sünnet Rehberliğinde Şeytanla Mücadele Edecek İnsanın Eğitimi*, (Danışman: Prof. Dr. Abdullah Özbek), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2007, s.25.

⁷ Kur'an-ı Kerim Meali, (Hazırlayanlar: Halil Altuntaş, Muzaffer Şahin, Ankara, 2005, s. 24-31.

bazen de düşünce olarak ele alınmaktadır. Kötülüğün şeytandan kaynaklanabileceği gibi insanın kendisinin de kötülüğe sebep olabileceği ifade edilmektedir.⁸ İncil’de Hz İsa’nın çevresindeki insanlara söylediği şu sözlerle bu açıkça belli olmaktadır: İnsanı kirleten, insanın içinden çıkar. Çünkü kötü düşünceler, fuhuş, hırsızlık, cinayet, zina, açgözlülük, kötülük, hile, sefahat, kıskançlık, iftira, kibir ve akılsızlık içten, insanın yüreğinden kaynaklanır. Bu kötülüklerin hepsi içten kaynaklanır ve insanı kirletir.⁹ Bu ifadeler Hristiyanlıkta şeytani düşüncelerin insanın iç dünyasından kaynaklanabileceği de vurgulanır.

Her iki dinde benzer ve farklı yönleriyle birlikte şeytan kötülüğün sembolüdür. Faust ve Siyah Pelerinli Adam’da şeytanın insanları doğru yoldan sapırtmak için çaba harcadığı kendi dini inançlarının şekillendiği ölçüde olmuştur.

II. FAUST VE SİYAH PELERİNLİ ADAM’IN MUKAYESESİ

Goethe’nin kaleme aldığı Faust kendisinden önce 1585 yılında İngiliz yazar Christopher Marlowe tarafından Doktor Faustus adıyla yazılmıştır. Bu eserde kendini ilmî konularda geliştirmiş olan Faustus, Tanrı’nın güçlerine sahip olma arzusuyla büyücülüğe başlar ve bunun için ruhunu şeytana satar. Bütün pişmanlıklarına rağmen ölümlerine yine şeytanın esiri olur.¹⁰ Marlow’dan 200 yıl sonra Goethe aynı efsaneden hareketle Faust’u kaleme alır.

Faust iki perdedir. Her iki perde de vakanın farklı ilerlediği dikkat çekmektedir. Ancak her iki perdede hâkim karakter Faust’tur. Yazar oyunda kendini her alanda geliştirmiş, bilimde, hukukta ve ilahiyatta oldukça başarılı olmuş Faust’un daha fazlasını, görülmeyeni de öğrenme arzusu yüzünden ruhunu şeytana satışını sahneye getirir. Mefisto, aralarında yaptıkları anlaşmayı kazanmak için Faust’u farklı mekânlara götürerek değişik, ilginç insanların arasına sokar. Yaptığı bu planlar sonunda Faust’a geçmesini istemeyeceği bir anı yaşatır. Faust bu anı “İşte o âna ‘dur geçme, ne güzelsin’ diyebilirdin. Benim dünyada yaşadığım günlerin izi yüzyıllarca silinmeyecektir. Bu büyük bahtiyarlığı içimde duyuyor ve en yüce ânın zevkine varıyorum”¹¹ cüm-

⁸ Çoban, 2007, s. 35-37.

⁹ İncil, 2004, s. 82.

¹⁰ Christopher Marlowe, Bütün Oyunları, (çev. M. Hamit Çalışkan), İstanbul 1996, s. 239-363.

¹¹ Goethe, Faust, İstanbul, 2007, s. 291.

leleriyle ifade eder. Mefisto Faust'a istediği anı yaşattığı için kazanmış gözüke de bu başarısından mutlu olmaz. Çünkü Faust'un geçmesini istemediği an Tanrı'ya ulaştığı andır.

Faust, şahıs kadrosu bakımından oldukça zengindir. Oyunda, Faust ve Mefisto dışında Müdür, Şair, Neşeli Adam, Margaret, Plutus, Pantalıs, Forkiyas, Wagner, Tales, Helena vb. gibi sürekli değişik karakterler yer alır. Birinci bölümde daha çok dini karakterler (Tanrı, üç büyük melek gibi...) yer alırken, ikinci bölümde ise mitolojik karakterler (Helena, Chiron, Zevs vb...) ağırlıktadır.

Siyah Pelerinli Adam, Necip Fazıl'ın ifadesiyle "tek perdede bir hikâye"dir¹². Yazar, fakir bir pansiyon odasında tek başına sanatıyla ilgilenen inançlı bir Şâir'in karşısına Siyah Pelerinli Adam, İskelet, Kambur, Kadın gibi değişik kılıklara giren ve Şâir'i yolundan saptırmaya çalışan Şeytanı çıkarır. Oyun, Şâir ile Şeytan arasında geçen diyaloglar üzerine kurulmuştur.

Siyah Pelerinli Adam'da dikkat çeken önemli bir nokta olayların gece yaşanmasıdır. Elektriklerin kesilmesi üzerine Şâir bir mum yakarak ortalığı aydınlatır. Karanlık odasında yalnız olan Şâir için böyle bir ortam korkuları ile yüzleşmesine neden olur. Karşısına farklı kılıklarda çıkan Şeytan aslında Şâir'in hayal dünyasında yarattığı ve nefsinin farklı suretlere bürünmüş halidir. Kendi iç dünyasıyla çatışan Şâir'in iç seslerinin ayrı ayrı karşısına gelmesi ve onları vücutlaştırması kurgusal olarak başarılıdır.¹³

Goethe oyun kişisi olarak kendini bilim dünyasında geliştirmiş, "felsefenin, hukukun, tıbbın ve maalesef ilahiyatın da, eğitimini ateşli bir çabayla"¹⁴ almış Faust'u seçer. Necip Fazıl'ın seçtiği kişi, manaya teslim olmuş, zaafından neredeyse tamamen kurtulmuş, inançlı Şâir'dir. Faust Hıristiyan zihniyetini temsil ederken Şâir İslâm tasavvufunun izlerini taşır.

Mefisto Faust'un karşısına önce köpek suretinde çıkar. Sonra şekil değiştirir. Bu durum karşısında "ne görüyorum? Doğada böyle şey olabilir mi? Bir hayalet mi, bir gerçeklik mi o? Köpek nasıl uzuyor, genişliyor ve yeniden güçlkle kalkıyor. Bu bir köpek gövdesine benzemiyor artık. Eve nasıl bir

¹² İlyas Ersoy, Necip Fazıl Kısakürek Düşüncesinin Felsefi Yönü, (Danışman: Prof. Dr. Hayrani Altuntaş), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007, s. 20.

¹³ Ayşe Sancak, Necip Fazıl Kısakürek'in Tiyatro Oyunlarında Gerçekçi Öğelerin Saptanması ve Gerçekçi Bir Tiyatro Eserinin Yazılması, (Danışman: Doç. Dr. Çetin Sankartal), Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, 2008, s. 35.

¹⁴ Goethe, 2007, s. 15.

hayalet getirmişim?”¹⁵ diyerek şaşkınlığını ifade eder. Faust şeytanı “Ateşli gözleri, müthiş dişleriyle bir Nil aygırına”¹⁶ benzetir.

Siyah Pelerinli Adam’da Şeytan önce ‘cehennemden gelen bir ıslığa’ benzettiği ‘Ses’ ile Şâir’in karşısına çıkar. Şâir ‘Ses’ten korkmasına rağmen boyun eğmeyince, Şeytan sırayla Siyah Pelerinli Adam, “Şair’in hayalinde canlandırdığı kadın suretinde, sonra kambur bir Yahudi biçiminde ve en son vehim ve sabit fikirleri temsil eden bir iskelet olarak Şair’in karşısına çıkar ve her defasında farklı bir insani zaaftan yararlanarak Şair’in imanını çalmaya ve ruhunu teslim almaya çalışır.”¹⁷ Oyun boyunca hâkim rengi siyahtır.Şeytan siyah renkle simgeleştirilir.

Faust’ta vaka çok farklı mekânlarda geçmesine rağmen bu yerler hakkında ayrıntılı tasvirler yer verilmemiştir. Vaka değişiklik gösterdikçe mekânın da değiştiği görülür. Yazar bazı sahnelerin başında ‘Sokak, Ege Kıyıları, Kayalıklar, küçük ve temiz bir oda, kırlar, zindan, park, ışıltılı salonlar, Farasalus Kırları’ gibi vakanın geçtiği mekânın neresi olduğunu belirtir.

Siyah Pelerinli Adam’da mekân Şâir’in ‘fakir pansiyon odası’dır. Kapalı, karanlık ve iç mekân olma özelliği gösteren bu mekânın en belirgin özelliği tema ve kahramanlara uygun görüntüsüdür.¹⁸

Zamanın uzun bir sürece yayıldığı Faust’ta kesin bir zaman aralığından bahsetmek mümkün değildir. Fakat Tanrı ile Mefisto’nun yaptığı anlaşmadan sonra Faust ile Mefisto uzun süre birlikte farklı mekânlarda farklı maceralar yaşarlar. Faust’un ölümünden sonra diğer âlemle ilgili sahnelere de yer verilir. Oyunda bazı sahnelerin başında vakanın geçtiği zamanın günün hangi dilimine ait olduğu ‘gece, sabah güneşi, karanlık...’ ifadeleriyle verilir. Tek perdelik Siyah Pelerinli Adam dar bir zaman dilimine sahiptir. Vaka bir gece vakti yaşanır ve sonlanır.

Şahıs kadrosu, mekân, zaman gibi unsurlar bakımından farklılıklar görülse de dini ve mistik düşünce iki oyunda da hâkimdir. Mefisto Faust’u kandırabileceğine, onu istediği gibi yönlendirebileceğine inanır. Bu yüzden vakanın başında Tanrı ile açıkça iddiaya girmekten çekinmez. Tanrı da Faust kulun-

¹⁵ Goethe, 2007, s. 37.

¹⁶ Goethe, 2007, s.37.

¹⁷ Harun Ünsal, Necip Fazıl Kısakürek’in İlk Dönem Oyunları Üzerine Bir İnceleme, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Seyit Battal Uğurlu), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007, s. 145-146.

¹⁸ Ünsal, 2007, s. 102.

dan emindir. Tanrı Mefisto'ya, "onu sana bırakıyorum. O ruhu asıl kaynağından çek, tutabilirsen, kendi yoluna sürükle. Sonunda iyi bir insanın belirsiz çabalarıyla doğru yolu bulabileceğini itirafa zorunlu kal ve karşımda utan"¹⁹ diyebilecek kadar Faust'a güvenir. Goethe bu iddia sahnesiyle insanın şeytanın oyunlarına alet olsa bile bir gün mutlaka Tanrı'yı bulacağını, çünkü insanın içinde doğuştan Tanrı sevgisi olduğunu anlatmaya çalışmıştır.

Faust'ta, Tanrı ve melekler sahneye getirilirken Siyah Pelerinli Adam'da şeytan kişileştirilir. İslam ve Hıristiyan inançlarının etkisi yazarlarda belirgin bir şekilde hissedilir. İslam dininde Tanrı'nın (Allah) varlığına aklımızla ve duygularımızla inanırız. Faust'ta sahneye getirilen Tanrı imgesinde Yunan mitolojisi tesiri açıkça görülmektedir.

Faust oyun boyunca Tanrı'yı, tabiatı, hayatı sorgulayan bir kimlikle karşımıza çıkar. Faust'un "Nasıl, her şey aynı bütünde örülüyor, bir varlık diğer varlıkta yaşıyor ve izini bırakıyor? Nasıl göksel güçler inip çıkıyorlar ve birbirine altın ovayı sunuyorlar? Bolluk kokan titreyişlerle gökten yere nasıl iniyorlar? Ve uyumlu sesleriyle evreni nasıl çınlatıyorlar! Nasıl bir oyun bu - Ama ah, yalnızca bir oyun!"²⁰ cümleleriyle evreni sorgulaması belirgin bir şekilde verilir ve öyle ki hayatın bir oyun olduğu düşüncesi de açıkça ifade edilir. Yine burada Batı insanın sorgulayıcı yönünü Faust karakterinde görmekteyiz.

Siyah Pelerinli Adam'da Şâir, evreni sorgulamadan, tam bir teslimiyetle Allah'a sığınmıştır. Onun tarafından yaratılan hayatın her zerresi insanın ruhunda, zihninde anlam bulduğundan doğrudan sorgulanmayı gerektirmektedir. Necip Fazıl, Şâir karakteriyle Doğu insanının Allah'a tam bir sadakatle bağlılığını, Ona olan itikadına işaret eder.

Her iki eserde dini unsur olarak kutsal kitaplar vardır. Faust'un İncil'i açıp okuduğu, onu anlamlandırma çabası içinde olduğu görülür. Siyah Pelerinli Adam'da ise Şâir Şeytan'ın üzerine Kur'an-ı Kerim'le yürür ve bu sayede ondan kurtulur. Siyah Pelerinli Adam'da Kur'an kurtarıcı öge olarak sunulurken Faust'ta İncil içindekilerin eleştirildiği tam anlamıyla anlaşılammış, felsefenin problemi bir kitap olarak getirilir.

Oyunda Faust'la Mefisto arasında yapılan anlaşma sayesinde Mefisto Faust'a istediklerini vereceğine dair vaatlerde bulunarak onu kolaylıkla kandırır. Bu vaatlere inan Faust, Mefisto'ya "Ver elini o halde. Eğer o âna 'dur

¹⁹ Goethe, 2007, s. 14.

²⁰ Goethe, 2007, s. 17.

geçme, ne kadar güzelsin' diyecek olursam, beni artık zincirlere bağlayabilirsin"²¹ diyerek onunla anlaşmış olur. Bu vakadan sonra ikisi birlikte o anı yakalamanın peşine düşerler.

Faust, başlangıçta Şeytan'la anlaşma yapmaktan çekinmeyen ve onunla birçok yeri gidip görmesine, değişik aşklar yaşamasına rağmen ömrünün son anlarında İlahi mutluluğu yaşar. Faust "gece giderek koyulaşılıyor, ama içimde duru bir ışık parıldar. Hayal ettiğim şeyi tamamlamaya koşuyorum. En değerli kılavuz, Tanrı sözüdür"²² cümleleriyle son anlarında ruhunda ve düşüncelerinde yaşadığı değişimi ifade eder. Tanrı'ya ulaşmaktadır ve bu yüzden artık içinde aydınlık, hoş bir huzur vardır. Faust, Mefisto ile yaptığı anlaşmayı kaybeder, fakat bu aslında Mefisto'nun arzu ettiği anlamda bir kazanma da olmaz. Çünkü Faust'un 'dur geçme, ne güzelsin' dediği an Tanrı'ya ulaştığı andır.

Goethe eserinin sonunda Tanrı'ya yönelik övgüler içeren diyaloglara yer verir: "Ve yalnız sonsuz sevginin ezeli yıldızı parlasın"²³ ve "Binlerce dere, muazzam şelalenin köpüklerine doğru nasıl parıldayarak akıyor. Ağaç gövdeleri de, güçlü hamleleriyle göklere doğru yükseliyorlar! Bütün bunlar, her şeyi koruyan ve her şeye gücü yeten sevginin eserleridir."²⁴

Goethe, Faust'un ölümünden sonra ruhlar âlemindeki durumundan da söz eder. "Ruhlar âleminin bu soylu organı, artık kötülüğün elinden kurtuldu. Bir amaç için çaba harcayanı, mutluluğa kavuşturabiliriz. Tanrı da onu sevgisine uygun görürse, bahtiyarlar topluluğu kendisini içten bir sevinçle karşılar."²⁵ Böylece hayatının her anını bir amaç için harcamış olan Faust'un Tanrı katında bağışlanabileceği ifade edilir.

Siyah Pelerinli Adam'da Şâir ile Şeytan devamlı çatışma halindedir. Şeytan çeşitli kılıklara girerek Şâir'i kandırmaya çalışsa da bunda başarılı olamaz. Şâir her defasında 'Allah'ım, Sen beni koru' diyerek Rabbine sığınır. Sadece bir kez Şâir'i Şeytan karşısında aciz duruma düşürür. O da Şeytan'ın "zamanı bir silah gibi kullanmasından dolayıdır. Şâir bu noktada şeytana yalvarır. Çünkü zaman, Şâir'in en büyük meselesidir. Zaman çözemediği meselelerin

²¹ Goethe, 2007, s. 46.

²² Goethe, 2007, s. 289.

²³ Goethe, 2007, s. 297.

²⁴ Goethe, 2007, s. 298.

²⁵ Goethe, 2007, s. 299.

toplandığı merkezdir.”²⁶ Şeytanın Şâir’e ‘zamanın oyuncağı’ demesi üzerine Şâir Şeytan’a yalvarır: “Şeytan, şeytan!!! Beni tabii insanların zaaf kapılarından istediğin kadar zorla! İstedığın kadar... Yalnız bu tarafıma merhamet! Şeytan, sana yalvarıyorum; bu tarafıma dokunma! Ellerini görüyorum. Kemikten parmaklarına rağmen dünyanın en zarif ellerini taşıyorsun... Sen hiç cinnetin ellerini gördün mü? Ondaki zarafeti anlatmaya kelimelerde mecal yoktur. Beynimin liflerini, o eller, teker teker çözdü; sonra onları birer birer kanımla tükürükleyerek yapıştırdım. Ellerin aman o noktaya değmesin!.. Bana ne istersen teklif et, yalnız bu işkenceyi değil... Bana acı büyücü, ölümden ve cinnetten öteye başıma ne getirmek istiyorsun?”²⁷ Şâir, Şeytan’a karşı yenik duruma düşer fakat daha sonra “sayıların gide gide ulaşamayacağı kıymet, ufukların aka aka varamayacağı manzara, kitapların yığıla yığıla bütünleştiremeyeceği hakikat, Allah”²⁸ diyerek kendini bu mağlubiyetten kurtarır.

İlerleyen sahnelerde kendini toparlayan Şâir son bir hamle olarak Şeytan’ın üzerine Kur’an’la yürür ve Şeytan o an yok olur. Burada “şeytanın üzerine önce şamdan atması, ancak şeytanın bundan etkilenmemesi, sadece Allah’ın hakikatini şeytana karşı bir silah gibi kullanarak galip gelmesi”²⁹ oldukça dikkat çekicidir. Şâir hem nefsiyle hem de Şeytan’la mücadele ederek ağır bir sınavdan başarıyla ayrılır.

Bu iki eserde yazarlar insan ile şeytanı karşı karşıya getirir. Öyle ki Goethe Tanrı ile şeytanı da karşı karşıya getirmiştir. Goethe başlangıçta Faust ile şeytanı anlaşırma yoluna gitse de daha sonra Faust’u onun elinden kurtararak Tanrı sevgisine ulaştırır. Necip Fazıl ise Şâir’i hiçbir şekilde Şeytan’la aynı noktada buluşturmaz. Dikkat çeken önemli bir farklılık da Faust’ta Şeytan kahraman üzerinde olgunlaştırıcı bir etkiye sahipken Siyah Pelerinli Adam’da Şeytan’ın insanı değiştirmesinden söz edilemez. Her iki eserde de mistik motifler ağırlıklı olarak işlenmiştir. Dini inançlar yoğun bir şekilde ele alınarak insanın şeytan karşısındaki üstünlüğü vurgulanmaya çalışılmıştır.

²⁶ Sezai Coşkun, “Necip Fazıl’ın Tiyatroları Üzerine Bir İnceleme”, Hece Dergisi, S. 97, 2005, s. 388.

²⁷ Necip Fazıl Kısakürek, Siyah Pelerinli Adam, İstanbul 2000, s. 35-37.

²⁸ Kısakürek, 2000, s. 21.

²⁹ Coşkun, 2005, s. 388.

III. SONUÇ

Goethe, 1773 yılında kaleme aldığı Faust'ta mistik motifleri oldukça başarılı bir kurgu içinde ele almıştır. Hıristiyanlık öğretilerinden yararlanarak insan iradesinin şeytana yenik düşüşünü ve sonrasında Tanrı sevgisinin ağır basarak insanın şeytanın elinden nasıl kurtulduğunu anlatmıştır.

Necip Fazıl'ın 1949 yılında yazdığı Siyah Pelerinli Adam, mistik motiflerin yoğun şekilde kullanıldığı bir oyundur. Şâir'in Şeytan karşısındaki iradesini, inancıyla ondan nasıl kurtulduğunu anlatır.

Benzer temayı ele almış olmalarına rağmen olayların kurgulanmasında yaşanan çevrenin, inançların etkisinin büyük derecede etkili olduğu görülmektedir. Faust'ta Batı mistisizmi ağır basarken Siyah Pelerinli Adam'da İslâm tasavvufu kendini belirgin bir şekilde hissettirir.

Vakalar birbirinden farklı kurgulanmış olsa da Faust'un Siyah Pelerinli Adam üzerindeki etkisi inkâr edilemez. Necip Fazıl'ın Goethe'den etkilenecek bu oyunu yazdığını düşünmek mümkündür.

KAYNAKÇA

- Altuntaş, Halil, Muzaffer Şahin, Kur'an-ı Kerim Meâli, Diyanet İşleri Başkanlığı, Ankara, 2005.
- Banarlı, Nihad Sâmi, Resimli Türk Edebiyat Tarihi 2, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul 2001.
- Batıman, Burhanettin, Goethe Faust, Üçler Basımevi, İstanbul, 1949.
- Coşkun, Sezai, "Necip Fazıl'ın Tiyatroları Üzerine Bir İnceleme", Hece Dergisi
- Özel Sayısı, Sayı:97, 2005, s.382-401.
- Çoban, Mustafa, Kur'an ve Sünnet Rehberliğinde Şeytanla Mücadele Edecek İnsanın Eğitimi, (Danışman: Prof. Dr. Abdullah Özbek), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Konya, 2007.
- Ersoy, İlyas, Necip Fazıl Kısakürek Düşüncesinin Felsefi Yönü, (Danışman: Prof. Dr. Hayrani Altıntaş), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2007.
- Goethe, Faust, Timaş Yayınları, çev. Ali Çankırılı, İstanbul, 2001.
- Goethe, Faust, Oda Yayınları, İstanbul, 2007.
- İncil, Yeni Yaşam Yayınları, İstanbul, 2004.
- Kısakürek, Necip Fazıl, Siyah Pelerinli Adam, Büyük Doğu Yayınları, İstanbul, 2000.
- Kısakürek, Necip Fazıl, Konuşmalar, Büyük Doğu Yayınları, İstanbul, 1998.
- Korkmaz, Ramazan-Özcan Tarık, "Cumhuriyet Dönemi Türk Şiiri", R. Korkmaz (edtr), Yeni Türk Edebiyatı, (237-340), Grafiker Yayınları, Ankara, 2009.
- Marlowe, Christopher, Bütün Oyunları, Yapı Kredi Yayınları, çev. M. Hamit Çalışkan, İstanbul, 1996.
- Nutku, Özdemir, Dram Sanatı, Dokuz Eylül Ün. Güzel Sanatlar Fak. Yay., İzmir, 1983.
- Okay, M. Orhan, Necip Fazıl Kısakürek, Şûle Yayınları, İstanbul, 1998.
- Russel, J. Burton, Mephistopheles Modern Dünyada Şeytan, Kabalcı Yayınevi, çev. Nuri Plümer, İstanbul, 2001.
- Sancak, Ayşe, Necip Fazıl Kısakürek'in Tiyatro Oyunlarında Gerçekçi Öğelerin Saptanması ve Gerçekçi Bir Tiyatro Eserinin Yazılması, (Danışman: Doç. Dr. Çetin Sarıkartal), Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2008.
- Sağlık, Şaban; "Tiyatro Yazarı Olarak Necip Fazıl", Hece Dergisi, Sayı:97, 2005, s:342-381.
- Ünsal, Harun, Necip Fazıl Kısakürek'in İlk Dönem Oyunları Üzerine Bir İnceleme, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Seyit Battal Uğurlu), Yüzüncü Yıl

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van, 2007.

DEDE KORKUT HİKÂYELERİNDE SOSYAL HAYAT

SOCİAL LIFE in DEDE KORKUT STORY BOOK

Ruhi KARA*

Oğuzhan YILMAZ**

ÖZET

Dede Korkut Hikâyeleri, mahiyetinde taşıdığı millî ve manevi değerler dolayısıyla çok büyük önem arz etmektedir. Âdeta Türk milletinin yüzyıllar önceki akli ve vicdani hassasiyetlerinin yansıtıcısı niteliğinde olan bu eserde edebî çizgileri ve unsurları bulmanın yanı sıra “tarih, aile, kadın, çocuk, sanat, nüfus siyaseti ve din” gibi pek çok tarihî ve içtimai motife rastlamak da mümkündür. Türk milletinin tarihinden edebiyatına; hassasiyetlerinden hasletlerine; sevinçlerinden üzüntülerine varana dek pek çok konuda bilgi sahibi olduğumuz Dede Korkut Hikâyeleri’ni pek çok boyutuyla incelemek mümkündür. Bu çalışmada Türk Millî Eğitiminin genel amaçları içinde yer alan “Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını ve milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan” vatandaşlar yetiştirmek ilkesi doğrultusunda Dede Korkut Hikâyeleri’ndeki “aile, çocuk, kadın, din, siyasi mücadele, av ve töre” mefhumları açıklanmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Dede Korkut Hikâyeleri, sosyal hayat, eğitim, değer*

ABSTRACT

Dede Korkut Story Book is of great importance because of national and spiritual values it contains. Apart from literary lines and elements, it is possible to find historical and social themes including such as “history, family, woman, child, art, population policy, and religion” in this work that is fairly the mirror of mentally and conscientious sensitivity of Turkish society. Dede Korkut Story Book that we have

*Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü, ruhikara24@ hotmail. com

**Erzincan Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü, oguzhan24@ hotmail. com

knowledge about many issues ranging from history to literature, sensitivities to virtues, happiness to sadness of Turkish society may be examined from many perspectives. In this study, the concepts of "family, child, woman, religion, political struggle, hunting and custom" in Dede Korkut Story Book will be tried to be explained in line with one of Turkish education system's principles which aims to raise citizens "who adopt, protect and improve national, moral, humanistic, spiritual and cultural values of Turkish society; love their country and nation and always try to sublimate them".

Key Words: *Dede Korkut Story Book, social life, education, value*

I. GİRİŞ

Dede Korkut Hikâyeleri üzerine bugüne kadar yapılmış en isabetli tespit Türk edebiyatı tarihinin önemli isimlerinden biri olan merhum Fuat Köprülü'nün "Bütün Türk edebiyatını terazinin bir gözüne, Dede Korkut'u diğer gözüne koysanız, yine Dede Korkut ağır basar."³ şeklindeki görüşüdür. Bu görüş hikâyelerin değerini açık bir biçimde ortaya koymaktadır.

Dede Korkut Hikâyeleri, mahiyetinde taşımış olduğu millî ve manevi değerler dolayısıyla çok büyük önem arz etmektedir. Âdeta Türk milletinin yüzyıllar önceki akli ve vicdani hassasiyetlerinin yansıtıcısı niteliğinde olan bu eserde edebî çizgileri ve unsurları bulmanın yanı sıra "tarih, aile, töre, kadın, çocuk, sanat, av, nüfus siyaseti ve din" gibi pek çok tarihî ve içtimai motife rastlamak da mümkündür.

Ecdadın hayat karşısındaki duruşunu, hayattan beklentilerini, tahayyüllerini ve tefekkürlerini "millî bir destan" biçiminde dile getiren Dede Korkut Hikâyeleri Ergin'e göre: "Türk çocuklarının ruh ve kafa yapısını tek başına sağlam tutacak kudrette bir eserdir."⁴ Saim Sakaoğlu'nun "Türk Destanlarının Tacı"⁵ olarak nitelediği bu eserin imkânlarından, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları içinde yer alan "Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını ve milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan"⁶ vatandaşlar yetiştirmek ilkesi doğrultusunda azami ölçüde faydalanılmalıdır.

³ Muharrem Ergin, Dede Korkut Kitabı, Boğaziçi Yayınları, 42. bs., İstanbul 2009, s. 5.

⁴ Ergin, s. 10.

⁵ Saim Sakaoğlu, Dede Korkut Kitabı I-II (İncelemeler, Derlemeler, Aktarmalar), Selçuk Üniversitesi Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları, Konya 1998, s. 213.

⁶ MEB, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, MEB Yayınları, Ankara 2006, s. 1.

II. HİKÂYELER ÜZERİNE

“Asıl adı ‘Kitab-ı Dedem Korkut Ala Lisan-ı Taife-i Oğuzan’ (Oğuz Boyları Dilince Yazılmış Dede Korkut Kitabı) olan; fakat ‘Dede Korkut Hikâyeleri’ olarak anılan eser, 19. yüzyılda varlığı ortaya çıkarılan Oğuz boyları arasında oluşmuş 12 destansı hikâyeden oluşur.”⁷

XII, XIII, XIV. asırlarda yayılan, destan türünden halk hikâyesine geçişin karakteristik özelliklerini bünyesinde taşıyan Dede Korkut Hikâyeleri’nde genel olarak Oğuzların birtakım mücadeleleri yer alır. Bu mücadelelerin ikisi Oğuzların kendi aralarında yaptıkları mücadelelerdir. Bunlardan birinde (Dirse Han Oğlu Boğaç Han) mücadele bir beyin oğlu ile kendi adamları arasından geçer. Bir başka mücadelede ise İç Oğuz ve Taş Oğuz karşılaşır.⁸

İki hikâyede ise mücadele insanüstü kuvvetlere ve tabiata karşıdır. Birinde Deli Dumrul Azrail’in karşısına çıkar. Ötekinde Basat, Tepegöz adındaki dev öldürür.⁹

Bunların dışında kalan sekiz hikâyede ise mücadele Oğuz Beyleri ile Oğuzların düşman komşuları (Gürcüler, Abazalar, Trabzon Rumları vb.) arasında geçmektedir. Düşmanların en büyüğü Şöklü Melik’tir. Diğer düşmanlar ise Kara Aslan Melik, Kara Tüken Melik, Buğaçuk Melik, Arşun oğlu Direk Tekün ve diğer melik ve tekürler gibi komşu milletlerin melik ve tekürleridir.¹⁰

Türk milletinin tarihinden edebiyatına; hassasiyetlerinden hasletlerine; sevinçlerinden üzüntülerine varana dek pek çok konuda bilgi sahibi olduğumuz Dede Korkut Hikâyeleri’ni pek çok boyutuyla incelemek mümkündür. Bu çalışmada “Dede Korkut Hikâyelerinde Sosyal Hayat” başlığı altında, hikâyelerdeki “aile, çocuk, kadın, din, siyasi mücadele, av ve töre” mefhumları açıklanmaya çalışılacaktır.

III. DEDE KORKUT HİKÂYELERİNDE SOSYAL HAYAT

İnsan sosyal bir varlıktır ve hayatını idame ettirebilmek adına etrafında yaşayan diğer canlılarla birtakım münasebetlerde bulunmak durumundadır. Dede Korkut Hikâyeleri, edebî açıdan benzersiz ve önemli örneklerdir; ese-

⁷ Erman Artun, Anonim Türk Halk Edebiyatı Nesri, Kitabevi, 2. bs., İstanbul 2006, s. 84.

⁸ Muharrem Ergin, Dede Korkut Kitabı, TDK Yayınları, C. I-II, Ankara 1997, s. 26.

⁹ Ergin, s. 26.

¹⁰ Ergin, s. 26.

rin edebî vasfının yanında insani münasebetleri ön plana çıkarması, onu daha değerli kılmaktadır. Hikâyelerdeki insana, insana atfedilen değere ve insani ilişkilere dair bilgiler ecdadın tefekkür ve tahayyülünü yansıtmaları açısından önemlidir. Bu vesileyle insan ve temelinde insanın olduğu ilişki ağında değinilmiştir.

3.1. Aile

“Hikâyeler öyle haber verir ki bu cemiyette çok sağlam bir müessese aile’dir. Bu aile, kadınla erkeğin birbirlerine ölesiye bağlı buldukları; gerek çocukları için, gerek birbirleri için hayatlarını fedadan çekinmedikleri, vefalı ve manalı bir aile tipidir.”¹¹ Fedakârlığın ve vefanın en güzel biçimde terennüm edildiği hikâye kuşkusuz Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Hikâyesi’dir. Hikâyede Deli Dumrul Hak Teâla’ya asi olup Azrail’le karşılaşmak ve savaşmak diler. Hak Teâla’ya Deli Dumrul’un tavrı hoş gelmez ve Azrail’e “Var o deli kavatın gözüne görün, benzini sarart, canını hırıldat.”¹² şeklinde emir verir. Azrail buyruğa itaat edip Deli Dumrul’u kaldırıp yere vurur, kara kaşı bunalıp darda kalan Deli Dumrul mırıldanmaya, hırıldanmaya başlar, yaptığı hatanın farkına vararak Tanrı’ya “Benim canımı alacaksan sen al, Azrail’e almağa bırakma.”¹³ diye niyaz eder. Bu söz Allah’a hoş gelir ve Allah “canının yerine can bulması”¹⁴ karşılığında Deli Dumrul’u affedeceğini irat eder. Bu hüküm üzerine babasının ve annesinin yanına gelen Deli Dumrul istediğini alamaz ve çaresiz bir biçimde oğlancıklarını ısmarlamak ve helallik almak için hasretlisinin yanına vararak şunları söyler:

“Biliyor musun neler oldu?/ Gökyüzünden al kanatlı Azrâil uçup geldi./ Benim beyaz göğsüme bastırıp kondu./ Benim tatlı canımı alır oldu./ Babama ver dedim can vermedi,/ Anama vardım can vermedi,/ Dünya şirin can tatlı dediler./ Şimdi,/ Yüksek yüksek kara dağlarım sana yaylak olsun,/ Soğuk soğuk sularım sana içme olsun,/ Tavla tavla koç atlarım sana binme olsun,/ Penceresi altın otağım sana gölge olsun,/ Katar katar develerim sana yük taşıyıcı olsun,/ Ağıllarda beyaz koyunum sana şölen olsun,/ Gözün kimi tutarsa,/ Gönlün kimi severse,/ Sen ona var./ İki oğlancığını öksüz koyma.”¹⁵

¹¹ Nihad Sâmi Banarlı, Resimli Türk Edebiyatı Târîhi, MEB Yayınları, İstanbul 2004, s. 407.

¹² Ergin, s. 114.

¹³ Ergin, s.117.

¹⁴ Ergin, s.117.

¹⁵ Ergin, s.120.

Bunun üzerine kadın şöyle cevap verir:

“Ne diyorsun ne söylüyorsun?/ Göz açıp da gördüğüm,/ Gönül verip sevdiğim,/ Koç yiğidim şah yiğidim,/ Tatlı damak verip öpüştüğüm,/ Bir yastıkta baş koyup emiştığım,/ Karşı yatan kara dağları,/ Senden sonra ben neyleyim?/ Yaylar olsam benim mezarım olsun./ Soğuk soğuk sularını,/ İçer olsam benim kanım olsun./ Altın akçeni harcar olsam benim kefenim olsun./ Tavla tavla koç atını,/ Biner olsam benim tabutum olsun./ Senden sonra bir yiğidi,/ Sevip varsam beraber yatsam,/ Alaca yılan olup beni soksun./ Senin o namert anan baban,/ Bir canda ne var ki sana kıymamışlar./ Arş şahit olsun sekizinci kat gök şahit olsun,/ Yer şahit olsun gök şahit olsun,/ Kadir Tanrı şahit olsun,/ Benim canım senin canına kurban olsun.”¹⁶

Eşinin canını Kadir Tanrı alırsa buna dayanamayacağını düşünen Deli Dumrul Hak Teâla’ya “Ulu yollar üzerine imaretler yapayım senin için, aç görsem doyurayım senin için, çıplak görsem donatayım senin için, alırsan ikimizin canını beraber al, bırakırsan ikimizin canını beraber bırak.”¹⁷ şeklinde niyaz eder.

Yukarıda Deli Dumrul ve eşi arasında geçen diyalog iki açıdan önemlidir. Birinci mevzu Deli Dumrul anne ve babasından can dilemesine karşın eşine bu yönde hiçbir teklif götürmemiştir. Çünkü o biricik sevdiceği ve çocuklarının anasıdır. Çocukları annesiz büyütme ve eş acısı çekmek Deli Dumrul gibi hâlden anlamayan ceberut bir karakterin dahi katlanamayacağı bir durumdur. Nitekim Deli Dumrul’un “Dâim duran Cebbar Tanrı,/ Ulu yollar üzerine,/ İmaretler yapayım senin için./ Aç görsem doyurayım senin için./ Çıplak görsem donatayım senin için./ Alırsan ikimizin canını beraber al,/ Bırakırsan ikimizin canını beraber bırak.”¹⁸ biçimindeki niyazı eşinden bir lahza olsun ayrılamama düşüncesini desteklemektedir. İkinci mevzu ise hikâyede cihanın eşten ibaret olduğu itikadının hâkim olmasıdır. Deli Dumrul’un eşinin onsuz kara dağları mezar, soğuk soğuk suları kan, tavla tavla koç atları tabut görmesi bu kanaati perçinlemektedir. Aile içinde sevgi ve sadakat bağının çok güçlü bir şekilde örülmesi, öyle ki kadının kocasına “Bir can da ne var ki.”¹⁹ diyecek kadar bağlılık göstermesi her daim karşılaşılacak bir vakıa değildir. Bu manada Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Hikâyesi

¹⁶ Ergin, s. 121.

¹⁷ Ergin, s. 122.

¹⁸ Ergin, s. 122.

¹⁹ Ergin, s. 121.

için sevgi, sadakat ve fedakârlık duygularının zirvede yaşandığı bir hikâye tabirini kullanmak yanlış olmaz.

Sadakat bağlarıyla eşine bağlanma ve ondan bir lahza olsun ayrı düşmeme veya eşini kaybetmeme düşüncesi Uşun Koca Oğlu Segrek Hikâyesi'nde de görülür. Kardeşi Egrek'i esir düştüğü düşman elinden kurtarmaya giderken Segrek'in eşine söylediği "Kız sen beni bir yıl bekle, bir yılda gelmezsem iki yıl bekle, iki yılda gelmezsem üç yıl bekle, gelmezsem o vakit öldüğümü bilesin, aygır atımı boğazlayıp aşımı ver, gözün kimi tutarsa, gönlün kimi severse ona var."²⁰ cümlelerinden sonra eşinin Segrek'e "Yiğidim ben seni bir yıl bekleyeyim,/ Bir yılda gelmezsen iki yıl bekleyeyim,/ İki yılda gelmezsen üç dört yıl bekleyeyim,/ Dört yılda gelmezsen beş altı yıl bekleyeyim,/ Altı yol ayırımına çadır dikeyim,/ Gelenden gidenden haber sorayım,/ Hayır haber getirene at elbise vereyim,/ Kaftanlar giydireyim,/ Şer haber getirenin başını keseyim,/ Erkek sineği üzerime kondurmayayım."²¹ hitabı etkileyici ve manidardır. Bu anlamda hikâyelerden birçok ders çıkarılabilir. Ecdadın aile, sevgi ve sadakat anlayışı, çapraşık gönül ilişkilerinin ve aldatma, yalan, riya temelli birlikteliklerin olduğu bir demde gençlere örnek olarak gösterilebilir.

Hikâyelerde aile mefhumu yalnızca eş ekseninde temellenmemiştir. Anne, baba, evlat ve kardeş ilişkilerine örnek teşkil edebilecek önemli nitelikteki parçalar da mevcuttur. Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Hikâye'de Salur Kazan'ın esir edilen yaşlı annesine karşılık Şöklü Melik'e "altın otağlarını, bol akçesini, oğlu Uruz'u, tavla tavla koç atlarını, katar katar develerini"²² vermesi ve savaşmadan çekilmek dilemesi anneye gösterilen ihtiram adına dikkate değer bir davranıştır.

Hikâyelerde anneye atfedilen değer yanında kardeşe gösterilen sevgi ve saygı da fevkalade düzeydedir. Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi'nde, on altı yıl kara dinli kâfir elinde esir olan Bamsı'nın acısını ilk günkü gibi yüreğinde yaşayan küçük kız kardeşin "kardeş Beyrek diye ağlayıp fer-yat etmesi"²³, onu bir lahza olsun unutamaması kardeş sevgisinin boyutları hakkında bizleri malumat sahibi yapmaktadır.

²⁰ Ergin, s. 182.

²¹ Ergin, s. 183.

²² Ergin, s. 51.

²³ Ergin, s. 77.

Yine kardeş mefhumu ile ilgili olarak Uşun Koca Oğlu Segrek Hikâyesi'nde Segrek'in, kardeşi Egrek'in esir olduğu için dünya nimetlerini kendine haram kılması ve ilk defa girdiği gelin odasında kılıcını çıkarıp kız ile arasına koyması, kızın "Kılıcını gider yiğit, murat ver, murat al, sarılalım."²⁴ demesi üzerine "Bre kavat kıızı, ben kılıcıma doğranayım, okuma sancılayım, oğlum doğmasın, doğarsa on yaşına varmasın, ağabeyimin yüzünü görmeyince, ölmüş ise kanını almayınca bu gelin odasına girmem."²⁵ biçiminde kükremsi hikâyelerdeki kardeş sevgisinin ne denli üst noktalarda yaşandığını gözler önüne serer.

Son olarak, Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi'nde aile içi sevginin bir başka boyutu göze çarpmaktadır. Oğlu Bamsı'nın kâfir elinde esir düşmesi ve sözde öldüğüne dair kanlı bir gömleğin emare olarak Kam Püre'ye gelmesi, Yakup peygamber gibi Kam Püre'nin ağlamaktan gözlerinin kör olmasına sebep olmuştur. Bu elim hadise Bamsı Beyrek'in "vatanına rücu etmesi, parmağını kanatması, kanını mendile silmesi, mendilin de Kam Püre'nin gözüne sürülmesi."²⁶ neticesinde Allah Teâla'nın kudreti ile son bulmuş ve Kam Püre'nin gözleri evladına beslediği derin muhabbet vesilesiyle açılmıştır.

3.2. Çocuk

Evlat sahibi olmak Oğuz geleneğinde oldukça önemlidir. Erkeğine bir evlat bile veremeyen kadın hor görülmektedir. Dirse Han Oğlu Boğaç Han Hikâyesi bu durumun bariz örneğidir. Dirse Han'ın kendisine evlat veremeyen eşine "Han kıızı yerimden kalkayım mı?/ Yakan ile boğazın tutayım mı?/ Kaba ökçemin altına alayım mı?/ Kara çelik öz kılıcımı eline dolayayım mı?"²⁷ biçiminde ünleyişi evlat sahibi olmanın Oğuz geleneğindeki değerine işaret etmektedir. Öyle ki çocuk sahibi olmak Oğuz içinde bir üstünlük vesilesidir. Hanlar Hanı Bayındır Han'ın Oğuz Beylerine ziyafet tertip edip ak otağ, kıvıllı otağ ve kara otağ kurdurması; çocuğu olmayanları kara otağa kondurup onlara kara keçe üstünde, kara koyun yahnisi yedirmesi ve oğlu kıızı olmayanları Alla Teâla'nın bedduasına uğramış olarak telakki etmesi evlat sahibi olan Oğuz Beylerine gösterilen ihtiramın delilidir.

²⁴ Ergin, s. 182.

²⁵ Ergin, s. 182.

²⁶ Ergin, s. 87.

²⁷ Ergin, s. 23.

Oğuz geleneğinde çocukta belirli hasletlerin bulunması gerekmektedir. Bir evlat ne kadar zor elde edilirse edilsin geleneklere ve inanışlara ters düşen davranışlarda bulunursa bir kalemde gözden çıkarılabilir. Nitekim Dirse Han oğlu Boğaç Han Hikâyesi'nde bu durumun örneğini görebiliriz. Dirse Han'ın Tanrı'ya bin bir yakarışından sonra olan çocuğu Boğaç hakkında, yanındaki yiğitlerden bir kısmının "Ak sakallı ihtiyarın ağzına sövdü, ak bürçekli kadının sütünü çekti."²⁸ şeklindeki isnadı Dirse Han'ın Boğaç'ı gözden çıkarmasına sebep olmuştur.

Ailede çocuk tam bir ahlak abidesi olarak yetiştirilmeye çalışılmış; onun fiziki ihtiyaçlarının yanında ruhi ihtiyaçları da doyurulmuştur. Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Esir Olduğu Hikâye'de Kazan Bey'i Uruz'un savaşmamasını istemekte ve oğluna "Ela gözlü kırk yiğidini yanına al, göğsü güzel koca dağlar başına çık, benim savaştığımı, benim dövüştüğümü, benim çekiştığimi, benim kılıçlaştığımı gör de öğren ve hem bizim için pusuya yat."²⁹ şeklinde emir vermektedir. Bu emir üzerine oğul Uruz babasına içtenlikle katılmasa da babasının emrini iki eylemeden arkadaşlarını alıp yüce dağlar başına çıkmıştır. Çünkü o zaman da "Oğul baba sözünü iki eylemezdi, iki eylese o oğlanı kabul eylemezdi."³⁰ biçiminde bir inanış söz konusudur, oğul da bu akideye uymakla mükelleftir.

3.3. Kadın

Dede Korkut Hikâyeleri'ni destan türünden ayıran önemli vasıflardan biri de hikâyelerde kadın unsuruna geniş yer verilmesidir. Dede Korkut Hikâyeleri'nin mukaddime kısmında Korkut Ata'nın ifadesiyle kadınlar dört türdür. "Birisi solduran soptur. Birisi dolduran toptur. Birisi evin dayağıdır. Birisi ne kadar dersen bayağıdır."³¹ Bu dört sınıf kadın arasında muteber olanı evin dayağıdır. Korkut Ata bu sınıftaki kadınların Ayişe Fatıma soyundan olduğuna inanır ve ocaklara bu türden kadınlar gelmesini ve bu tür kadınların bebeklerinin yetişmesini niyaz eder. Çünkü evin dayağı olan kadınlar "Eve bir misafir gelse, kocası evde olmasa, onu yedirir, içirir, ağırlar, azizler gönderirler."³²

²⁸ Ergin, s. 26-27.

²⁹ Ergin, s. 97.

³⁰ Ergin, s. 97.

³¹ Ergin, s. 18.

³² Ergin, s. 18.

Evin dayacağı olan kadınların Korkut Ata'nın iltifatına mazhar olmalarına karşın solduran sop, dolduran top ve ne kadar dersin bayağı sınıftaki kadınlar için bu durum geçerli değildir. Çünkü onlar "Sabahleyin yerinden kalkar, elini yüzünü yıkamadan dokuz bazlama ile bir külek yoğurt bekler, doyuncaya kadar tıka basa yer elini böğrüne koyar, bu evi harap olasıca kocaya varalıdan beri daha karnım doymadı, yüzüm gülmedi, ayağım pabuç, yüzüm yaşmak görmedi derler. Dedi kodu yapar, kapı dinler öğlene kadar gezerler. Kırdan yabandan gelen edepli misafiri bu yıkılacak evde un yok, elek yok, deve değirmeninden gelmedi diyerek ağırlamazlar."³³

Mukaddime ve devamındaki on iki hikâyede kadın, sorumluluk alanı evin sınırlarıyla çizilmiş bir varlık değildir. Kadın, yeri geldiğinde at binip kılıç kuşanır, yeri geldiğinde bilgi ve görgüsüyle eşine akıl verir. Kanglı Koca Oğlu Kan Turalı Hikâyesi'nde Selcen Hatun'un Kan Turalı'yı kanını siler vaziyette görünce kâfire at sürmesi; kâfiri kırıp geçirmesi yahut Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Esir Olduğu Hikâye'de Burla Hatun'un kırk ince belli kızla Uruz'u kurtarmak için Kazan Bey'in imdadına yetişmesi kadının toplum içindeki yerini net bir biçimde ortaya koymaktadır. Yine Kanglı Koca Oğlu Kan Turalı Hikâyesi'nde Kan Turalı'nın evleneceği eşteki meziyetleri "Ben yerimden kalkmadan o kalkmış olmalı, ben kara koç atıma binmeden o binmiş olmalı, ben kanlı kâfir eline varmadan o varmış bana getirmiş olmalı"³⁴ şeklinde beyan etmesi toplumdaki kadın telakkisinin kahramanlık ve çabukluk mefhumları üzerine kurulduğunu göstermektedir.

Kadın savaşçı kimliğinin yanı sıra ikili ilişkilerindeki akıllı ve isabetli tavsiyeleriyle de dikkat çeker. Begil Oğlu Emre'nin Hikâyesi'nde hanımın nazarınn kendinden döndüğüne kanaat getiren Begil Oğuz'a asi olmaya karar verir. Bu kararın doğru olmadığını düşünen Begil'in eşi "Yiğidim bey yiğidim, padişahlar Tanrı'nın gölgesidir. Padişahına âsi olanın işi rast gelmez, arı gönülde pas olsa şarap açar, sen gideli hanım çapraz yatan alaca dağların avlanmamıştır, ava bin gönlün açılsın."³⁵ şeklinde kocasına nasihatte bulunur. "Hatun kişinin aklının ve sözünün iyi olduğunu"³⁶ düşünen Begil bu nasihate uyar. Böylece gelecekte başına gelebilecek olası bir felaketi eşinin öngörüsü ve akli selim tavrıyla engellemiş olur.

³³ Ergin, s. 18-19.

³⁴ Ergin, s. 124.

³⁵ Ergin, s. 167.

³⁶ Ergin, s. 167-168.

Dede Korkut Hikâyeleri'nde kadının sahip olması gereken önemli bir haslette namustur. Salur Kazan'ın Evinin Yağmalanması Hikâyesi'nde Salur Kazan'ın esir düşen eşinin, namusuna hâlel gelmemesi adına oğlunun kıyma yapılmasını göze alması toplumun değer yargıları içinde takdire şayan bir harekettir.

Bütün bu özelliklerin yanı sıra hikâyelerde zaman zaman kadın güzelliği de yer bulmuştur. Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Hikâye'de kadının "kara gözlü, güzel yüzlü, saçı ardından örülü, göğsü kızıl düğmeli, elleri bileğinden kınalı, parmakları süslü"³⁷ şeklindeki tasviri ve Dirse Han Oğlu Boğaç Han Hikâyesi'nde Dirse Han'ın, eşi için "Beri gel başımın bahtı evimin tahtı./ Evden çıkıp yürüyünce selvi boylum,/ Topuğunda sarmaşınca kara saçlım,/ Kurulu yaya benzer çakma kaşlım,/ Çift badem sığmayan dar ağızlım./ Kavunum yemişim düvleğim"³⁸ ifadelerini kullanışı Türk güzellik ve zarafet anlayışının bir yansımasıdır.

3.4. Din

Genel anlamıyla hikâyeler değerlendirildiği vakit Oğuzların mütedeyyin bir yaşam sürdürdükleri söylenemez. Özellikle avam arasında şarap içmek yaygındır. Halk tasavvuru keskininden olmamak kaydıyla şarap içmeyi günah olarak addetmez.

Hikâye kahramanlarının birçoğu dinin temel umdeleri hakkında bilgi sahibi değildir. Öyle ki Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Hikâyesi'nin başkahramanı Deli Dumrul Azrail'e meydan okuyacak kadar dini hükümlerden bîhaberdir.

Buna mukabil hikâyelerde yer yer dini söylem ve eylemlerle karşılaşmak mümkündür. Örneğin Basat Tepegöz tarafından içinde altınlar bulunan bir kümbete sıkıştırılınca "La ilâhe illallâh Muhammedün Resûlullâh"³⁹ der ve kümbet yarılr, yedi yerden kapı açılır ve Basat birinden çıkarak kurtulur. Yine Begil Oğlu Emre'nin Hikâyesi'nde Emre ile kâfir "göğüsler delinip kılıçlar kırılincaya kadar"⁴⁰ dövüşürler. Kâfirin gücü ziyade oğlan perişan olur. Bu hâl üzerine Emre Allah Teâla'ya "Yücelerden yücesin yüce Tanrı,/ Kimse bilmez nicesin güzel Tanrı,/ Sen Âdem'e taç giydirdin,/ Şeytan'a lanet kıldın,/ Bir suçtan ötürü dergâhtan sürdün,/ İbrahim'i tutturdun,/ Hanım

³⁷ Ergin, s. 38.

³⁸ Ergin, s. 22.

³⁹ Ergin, s. 160.

⁴⁰ Ergin, s. 175.

deriye sardın,/ Kaldırıp ateşe attırdın,/ Ateşi gülistan kıldın,/ Birliğine sığındım,/ Aziz Allah hocam bana medet.”⁴¹ şeklinde yalvarır. Âlemleri yoktan var eden yüce Allah Emre'nin yakarışını geri çevirmez ve Emre kâfir karşısında muzaffer olur.

Oğuzlar arasında gaza anlayışı hâkim olmamakla birlikte kâfir üzerine at sürdükleri her mücadele öncesinde Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Esir Olduğu Hikâye'de Kazan Bey'in yaptığı gibi “Arı sudan abdest alınır, ak alın yere konulur, iki rekât namaz kılınır ve adı güzel Muhammed yâda getirilir.”⁴² Savaş sonrası ele geçirilen beldelerde de Kazılık Koca Oğlu Yigenek Hikâyesi'ndeki gibi “Kiliseler yıkılıp yerine mescit yapılarak Tanrı adına hutbe okutulur.”⁴³

Dede Korkut Hikâyelerindeki kahramanlar özellikle sıkıştıkları demlerde daima Tanrı'dan yardım dilerler. Normal zamanlarda Tanrı'yı pek hatırlamasalar da zor dönemlerinde ilk olarak O'na müracaat ederler. Kanglı Koca Oğlu Kan Turalı Hikâyesi'nde Kan Turalı'nın tekürün kızını almak için boğa, aslan ve deveyle mücadele etmesi; her mücadeleden önce mutlaka salavat getirmesi bu görüşü desteklemektedir.

Bütün bunların dışında Dede Korkut Hikâyeleri'nde dini hayat denilince ilk akla gelmesi gereken kişi akıl, izan ve vicdan sahibi “Korkut Ata”dır. İnsanların çıkmaza girdiği durumlarda onlara yol gösteren Korkut Ata Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi'ndeki gibi “elin kurusun”⁴⁴ biçiminde bir niyazla düşmanlarının elini yukarıda bırakacak kadar da keramet sahibidir.

Zaman zaman kurgunun içinde olmakla birlikte genellikle hikâyelerin son kısımlarında karşımıza çıkan Korkut Ata “Hani dediğim bey erenler?! Dünya benim diyenler,/ Ecel aldı yer gizledi./ Fani dünya kime kaldı?! Gelimli gidimli dünya,/ Sonu ölümlü dünya.”⁴⁵ diyerek “Yerli kara dağların yıkılmasın. Gölgeyi büyük ağacın kesilmesin. Taşkın akan güzel suyun kurumasın. Kanatlarının uçları kırılmasın. Koşar iken ak boz atın sendelemesin. Vuru-

⁴¹ Ergin, s. 175.

⁴² Ergin, s. 110.

⁴³ Ergin, s. 150.

⁴⁴ Ergin, s. 66.

⁴⁵ Ergin, s. 111.

şunca kara çelik öz kılıcın çentilmesin. ... Kadir Tanrı seni nâmerde muhtaç eylesin.”⁴⁶ şeklinde bir dua ile hikâyeyi sonlandırır.

3.5. Siyasi Mücadeleler

Dede Korkut Hikâyeleri’nde yer alan Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Hikâyesi ve Basat’ın Tepegöz’ü Öldürdüğü Hikâye hariç, diğer bütün hikâyeler, Oğuzlar ve Oğuzların düşman komşuları arasındaki siyasi anlamda birtakım mücadeleler üzerine kurulmuştur.

Düşman Oğuz’a saldırmak için genellikle Oğuz’un gaflet anını beklemektedir. Bunun için en uygun zaman da Oğuz ileri gelenlerinin av dönemidir. “Av avlamak, kuş kuşlamak, geyik yıkmak, yemek, içmek, hoş geçinmek”⁴⁷ gayesiyle yapılan avlar çoğu zaman kâfirin casusunun casuslaması üzerine felakete dönüşmekte, kan dökülmesine, esir verilmesine sebep olmaktadır. Salur Kazan’ın Evinin Yağmalandığı Hikâye bu duruma misal teşkil etmektedir. Salur Kazan’ın avlanmak gayesiyle yurdundan uzaklaşması neticesinde düşman bir gece yarısında yurduna baskın verir. “Evler yıkılır, kaza benzer kızlar, gelinler feryat ettirilir, Bey oğulları ve kadınları esir edilir.”⁴⁸

Zaman zaman Oğuzlar düşman karşısında zor anlar yaşasalar da birçok zaman düşman üstünde tahakküm sahibidirler. Begil Oğlu Emre’nin Hikâyesi’nde Han Bayındır’ın “Dokuz Tümen Gürcistan’dan haraç olarak gelen at, kılıç ve bir çomak üzerine müteessir olması ve her yılki gibi altın akçe beklemesi”⁴⁹ üstünlüğün alametidir.

Oğuzların siyasi anlamda vermiş olduğu mücadeleler sadece düşmanlarıyla sınırlı değildir. Bazen hırs, haset ve menfaat gibi ihtiraslar yüzünden kendi aralarında da birtakım çekişmeler yaşanmaktadır. Dirse Han Oğlu Boğaç Han Hikâyesi’nde Dirse Han’ın yanında bulunan kırk yiğidin Boğaç Han’ı çekememeleri, ona haset eylemeleri ve onu babasına çekiştirerek kan dökme amacı gütmeleri iç çekişme bağlamında düşünülebilir. Yine İç Oğuz’a Dış Oğuz Âsi Olup Beyrek’in Öldüğü Hikâye’de Kazan’ın evinin yağmalanması esnasında, Dış Oğuz Beylerinin çağrılmayışı “Daima Kazan’ın başına sıkıntılar gelsin, dayısı Âruz’u dâim ana dursun, biz Kazan’a düşmanız belli bil-

⁴⁶ Ergin, s. 36.

⁴⁷ Ergin, s. 38.

⁴⁸ Ergin, s. 39.

⁴⁹ Ergin, s. 165.

sin.”⁵⁰ ifadelerinin sesli bir biçimde dile getirilmesine kadar varır. Nihai olarak Âruz’un başı kesilerek isyan niteliğindeki bu hareket bastırılır.

Oğuz’un gerek tabiatla, gerek birbirleriyle gerek ise düşmanları ile mücadelelerini konu alan bu hikâyeler dönemin edebiyatı, kültürü ve inancı yanında tarihe de kaynaklık etmektedir.

3.6. Av

Oğuz geleneğinde av önemli bir yer tutmuş ve bir müessese hâline gelmiştir. Dede Korkut Hikâyeleri’nde avcılık faaliyetleri hiçbir ekonomik saike bağlı değildir. Tamamen “savaş için manevra yapıp hazırlanmaya, hüner göstermeye, konuk ağırlamaya, eğlenip tatlı vakit geçirmeye yönelik yapılan bir çeşit silahlı spor”⁵¹ mahiyetindedir.

Dirse Han Oğlu Boğaç Han Hikâyesi’nde av, karalama ve oğulu babaya kırdırarak bir karışıklık çıkarma vesilesidir. Dirse Han’ın Tanrı’ya uzun münacatlardan sonra kendine bahşedilmiş biricik oğlu, yanındaki yiğitlerin hasetine uğramıştır. Dirse Han’ın etrafındaki yiğitler babayı oğula düşürmek için Dirse Han’a “Oğlun yerinden doğruldu, göğsü güzel koca dağa ava çıktı, sen var iken av avladı, kuş kuşladı, anasının yanına alıp geldi, al şarabın keskininden içti, anası ile sohbet eyledi, senin oğlun kötü çıktı, hayırsız çıktı.”⁵² şeklinde ifadeler sarf etmişler ve Dirse Han’ın gazabını “uğruna aygırlar, develer ve koçlar kestiği; açları doyurduğu, çıplakları donattığı; tepe gibi et yığıp göl gibi kırmızı sağdırdığı”⁵³ oğlunun üzerine çekmişlerdir. Bu durum üzerine Dirse Han oğlunu öldürmek için bir av tertip etmiştir.

Dirse Han’ın oğlunu öldürmek için düzenlediği faaliyette av, aynı zamanda “sevinme, kıvanma ve güvenme”⁵⁴ vasıtasıdır. Her şeyin olağan seyrinde gittiğini düşünen Dirse Han Oğlu Boğaç Han’ın “Babam at koşuruşuma baksın, kıvansın; ok atışıma baksın, güvensin; kılıç çalışıma baksın, sevin-sin.”⁵⁵ biçiminde düşünmesi; kendi rüştünü babasına ispatlamak ve onu bah-tiyar kılmak için elinden geleni yapması bu düşünceyi destekler niteliktedir.

⁵⁰ Ergin, s. 206.

⁵¹ L. Sami Aklın, “Dede Korkut Hikâyelerinin Folklor Bakımından Değerlendirilmesi”, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basılmamış Doktora tezi, İstanbul 1967, s. 91.

⁵² Ergin, s. 27.

⁵³ Ergin, s. 24.

⁵⁴ Ergin, s. 28.

⁵⁵ Ergin, s. 28.

Yine aynı hikâyede av, sağlam ve sağlıklı olma durumunun da bir alametidir. Dirse Han'ın oğlunu okladığıktan sonra Boğaç Han'ın kendi annesi tarafından bulunması ve hekimlere emanet edilmesi sürecinin sonunda "Hanım, oğlanın kırk günde yarası iyileşti, sapa sağlam oldu. Oğlan ata biner, kılıç kuşanır oldu, av avlar, kuş kuşlar oldu."⁵⁶ şeklinde ifadelerin kullanılışı kılıç kuşanma, av avlama ve kuş kuşlama gibi icraatlarının kişinin sağlığıyla doğrudan ilgili olduğunu gözler önüne sermektedir.

Dede Korkut Hikâyeleri'nde avın amaçları arasında insanlar arasındaki muhabbet bağına güçlendirmek, yemek , içmek ve hoş geçinmek gibi durumlar da vardır. Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Hikâye'de Oğuz Beyleri ile şarap içip eğlenen Salur Kazan bir süre sonra bu durumdan sıkılmış olacak ki Oğuz Beylerine "Ünümü anlayın beyler, sözümü dinleyin beyler, yata yata yanımız ağrıdı, dura dura belimiz kurudu, yürüyelim beyler, av avlayalım, kuş kuşlayalım, yabancı geyik yıkalım, dönelim otağımıza inelim, yiyeelim, içelim, hoş geçinelim."⁵⁷ diye nidada bulunur ve etrafındaki Oğuz Beylerinin fikirlerini de aldıktan sonra, kendince güvenlik önlemlerini de ihmal etmeyerek ava çıkar.

Fakat alınan bütün önlemlere rağmen av gezileri hikâyelerde ekseriyetle bir facia ile bitmektedir. Çünkü kara dinli kâfir Oğuzların nispeten tedbirsiz olduğu bu demleri bir fırsat olarak görmekte ve bu vesileyle Oğuz'a baskın yapmaktadır. Salur Kazan'ın Esir Olup Oğlu Uruz'un Çıkardığı Hikâye'de av maksadıyla "Salur Kazan'ın tedbirsizce bir şahinin arkasından gitmesi ve bu esnada küçük ölüm denilen uykuya yakalanması yirmi beş Kazan beyinin şehit olmasına ve Salur Kazan'ın esir düşmesine neden olmuştur."⁵⁸

Kimi zaman da çıkılan avlar hayırlı işlere vesile olmaktadır. Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi'nde Bamsı Beyrek'in Banu Çiçek'e gönül bağlaması bir av sırasında olmuştur. Av esnasında at yarıştırdı ok attığı ve hatta güreştiği kadının beşik kertmesi Banu Çiçek olduğunu anlayan Bamsı onu "Üç öpüp bir dişlemiş, parmağından altın yüzüğü çıkarıp kızın parmağına geçirmiş ve bunu aralarında nişan kabul etmiştir."⁵⁹

Bunun yanında babanın oğula yol gösterdiği, bilgisini, görgüsünü aktardığı bir merasimdir av. Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Esir Olduğu Hikâye'de

⁵⁶ Ergin, s. 33.

⁵⁷ Ergin, s. 38.

⁵⁸ Ergin, s. 191-192.

⁵⁹ Ergin, s. 64.

Kazan Bey'in oğlu Uruz'un akıbeti hakkında tereddütleri vardır. Onun bir gün olsun "yay çekmediğini, ok atmadığını, baş kesmediğini ve kan dökmediğini"⁶⁰ düşünerek ağlamaktadır. Buna mukabil Uruz babasının bu hâline anlam verememekte ve "Deve kadar büyümüşsün yavrusu kadar aklın yok,/ Tepe kadar büyümüşsün darı kadar beynin yok."⁶¹ biçiminde bir hitapla "Hünéri oğul babadan mı görür, öğrenir? Yoksa babalar oğuldan mı öğrenir? Ne zaman sen beni alıp kâfir hudut boyuna çıkardın, kılıç çalıp baş kestir? Ben senden ne gördüm ne öğreneyim?"⁶² der. Serdedilen bu sözleri haklı bulan Kazan Bey "ok attığı yerleri, kılıç çalıp baş kestiği yerleri"⁶³ oğluna göstermek ve onunla av avlayıp kuş kuşlamak amacıyla ava çıkar.

Av, hikâyelerde bazen de misafir ağırlama bahanesidir. Begil Oğlu Emre'nin Hikâyesi'nde Bayındır Han'ın emri üzerine kendisini ziyarete gelen Begil'i misafir ederek ona "güzel at, güzel kaftan ve bol harçlık vermesi; ava çıkarak onu av etiyle misafir etmesi"⁶⁴ bu duruma örnek teşkil edebilir.

Bunun yanı sıra hikâyelerde av, muhtelif durumlarda rahatlama ve kafa dağıtma için bir eğlence olarak görülür. Begil'in Han'ın nazarının kendinden dönmüş olduğuna kanaat getirerek Oğuz'a asi olmaya karar vermesi neticesinde eşinin Begil'e "Yiğidim bey yiğidim, padişahlar Tanrı'nın gölgesidir, padişahına âsi olanın işi rast gelmez, arı gönülde pas olsa şarap açar, sen gideli hanım çapraz yatan alaca dağların avlanmamıştır, ava bin gönlün açılınsın."⁶⁵ biçiminde öğüt vermesi ve Begil'in bu nasihat üzerine ava çıkarak düşünmek için kendine fırsat tanınması ve sonraki süreçte daha itidalli davranması konu bağlamında önemlidir.

3.7. Töre

"Bir toplulukta benimsenmiş, yerleşmiş davranış ve yaşama biçimlerinin, kuralların, görenek ve geleneklerin, ortaklaşa alışkanlıkların, tutulan yolların bütünü"⁶⁶ biçiminde tanımlanan töreye ilişkin unsurlar Dede Korkut hikâyelerinde önemli bir yekûn tutar. Hikâyeler içinde töre başlığı altında düşünül-

⁶⁰ Ergin, s. 92-93.

⁶¹ Ergin, s. 93.

⁶² Ergin, s. 93.

⁶³ Ergin, s. 93.

⁶⁴ Ergin, s. 166.

⁶⁵ Ergin, s. 167.

⁶⁶ TDK, Türkçe Sözlük, TDK Yayınları, 10. bs., Ankara 2005, s. 2000.

lebilecek kültürel miras öğelerinden biri de ad koyma ile ilgili usullerdir. Hikâyelerde ad koyma önemli bir olay biçiminde addedilmekte, kişinin adı ile kişiliği arasında bir ilişki olması elzem sayılmaktadır. Dirse Han Oğlu Boğaç Han Hikâyesi'nde Boğaç, Bayındır Han'ın boğası ile yaptığı mücadele neticesinde boğanın başını kesmiş ve bu hadisenin yadigarı olarak Dede Korkut Dirse Han'a "Bayındır Han'ın ak meydanında bu oğlan cenk etmiştir, bir boğa öldürmüş senin oğlun, adı Boğaç olsun, adını ben verdim, yaşını Allah versin."⁶⁷ demiştir. Cereyan eden bu hadisenin neticesinde Boğaç, Korkut Ata'dan adını almıştır. Ancak Boğaç'a verilen ödül yalnızca mizacına ve başarısına uygun bir adla kalmamış yaşının ve liyakatinin gereği olarak ona "Dirse Han tarafından taht ve beylik de verilmiştir."⁶⁸

Oğuz töresinde evin oğlancığının çıktığı ilk av oldukça önemlidir; bu yüzden avın akabinde hem oğlancığı onurlandırmak hem de etraftaki insanları bu gurur verici hadiseden haberdar etmek maksadıyla bir eğlence tertip edilir. Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Esir Edildiği Hikâye'de Burla Hatun'un oğlu Uruz'un çıktığı ilk av şerefine "attan aygır, deveden erkek deve, koyundan erkek koç kestirmesi ve oğlancığının ilk avı diye Oğuz Beylerini davet etmeyi düşünmesi"⁶⁹ aileler için önemli olan ilk av ritüelinin yansımasıdır.

Hikâyelerde görülen mu'tat davranışlardan biri de Oğuz Beylerinin atlattıkları badirelerden sonra türlü eğlenceler tertip etmeleri ve mükâfat biçiminde telakki edilebilecek türlü hediyeleri yanındaki insanlara dağıtmalarıdır. Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Hikâye'de Kazan Bey kâfiri kılıçtan geçirdikten sonra yurduna döner ve "Karacık Çobanı tavlacı başı eyler. Yedi gün yedi gece yeme içme olur. Kırk tane kul, kırk cariye oğlu Uruz'un başını âzât eyler. Kahraman koç yiğitlere çok ülke verir, şalvar, cüppe, çuha verir."⁷⁰

Hikâyelerde evlilikle ilgili kimi kalıplaşmış davranışlarda dikkat çekmektedir. Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi'nde Bamsı Beyrek'in gelin odasını dikmek için ok atması ve okun düştüğü yere gelin odası dikmesi "Oğuz zamanında bir yiğit evlense ok atardı. Oku nereye düşse orada gelin odası dikerdi."⁷¹ düşüncesinin tezahürü niteliğindedir.

⁶⁷ Ergin, s. 26.

⁶⁸ Ergin, s. 26.

⁶⁹ Ergin, s. 98.

⁷⁰ Ergin, s. 55.

⁷¹ Ergin, s. 69.

Hikâyelerde Oğuz Beyleri kökenlerine bağlı ve saygılı insanlardır ve hiçbir surette kendi asıllarını yerme gibi bir garabetin içine düşmemişlerdir. Aidiyetlerinin bir gereği olarak daima Oğuz'un töresini üstün tutmuşlar, canları pahasına doğru bildiklerinden şaşmamışlardır. Salur Kazan'ın Esir Olup Oğlu Uruz'un Çıkardığı Hikâye'de kara dinli kâfirin kendilerini övmeleri karşılığında serbest bırakılması teklifini Salur Kazan geri çevirmiş, esareti kabul ederek inanmadıklarını söylememiştir. Daha da ilginç tarafı "Eline geçmiş iken bre kâfir öldür beni yitir beni./ Çal kılıcını kes başımı./ Kılıcından sapacağı yok,/ Kendi aslımı kendi kökümü yermem yok,/ Oğuz erenleri dururken seni övmem yok."⁷² biçiminde bir ünleyişle kâfire meydan okumuştur.

Oğuz töresinde gelir dağılımında adaleti sağlamak ve zengin fakir arasındaki makası daraltmak amacıyla benimsenen davranış biçimlerinden biri de ev yağmalatma geleneğidir. İç Oğuz'a Dış Oğuz Asi Olup Beyrek'in Öldüğü Hikâye'de Kazan Bey'in "helallisinin elinden tutarak evinden dışarı çıkması; ardından evinin yağma edilmesi"⁷³ Oğuz düşüncesinin dışavurumu niteliğindedir.

Bütün bunların yanı sıra hikâyelerde Oğuz töresi kapsamında değerlendirilebilecek ekmek yenilen kapıya ihanet etmemek, aldatarak er tutmamak, annenin babanın sözünü iki eylememek, erlik işleyene mükâfat vermek, tez vakitte evlat sahibi olmak, alçak gönüllü olmak, misafir ağırlamak, baba adını yürütmek, doğru söylemek gibi pek çok haslet yer bulmuştur.

IV. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Her sözü asırların tecrübesinden damıtılarak geçmiş Türk edebiyatının nadi de ürünlerinden Dede Korkut Hikâyeleri, maalesef hak ettiği değeri bulmamış, yeterince okunmamış ve gerektiği gibi tanıtılmamıştır. Hikâyeler din, dil, aile, sanat, tarih, coğrafya, siyaset gibi farklı alanlarda çok zengin motifler barındırır da bu manada hikâyelere çok fazla müracaat edilmemiş, az sayıda akademisyenin şahsi gayretleriyle oluşturmuş oldukları eserler haricinde Dede Korkut Hikâyeleri dolayısıyla içinde yatan hayat algısı önemli bir gündem teşkil etmemiştir. Bütün bu olumsuzlukları en aza indirmek ve Türk'ün değer yargılarını gelecek nesillere aktarabilmek amacıyla

⁷² Ergin, s. 195.

⁷³ Ergin, s. 205.

aşağıda yer alan önerileri uygulamaya dökmenin azami gayreti içinde olunmalıdır.

4.2. Öneriler

1. Okul öncesi dönemde yer alan çocuklar, “Pokemon” ve “Avatar” gibi Türk’ün değer yargılarıyla uzaktan yakından alakası olmayan yapımlar yerine Dede Korkut Hikâyeleri’nin çizgi film şeklinde kurgulanmış biçimiyle tanıştırılmalıdır.
2. Özellikle internet oyunlarının revaçta olduğu bir devirde hikâyelerle ilgili oyunlar yapılmalı, çocuklar Dede Korkut’un yardımsever kişiliğiyle karşılaştırılmalıdır.
3. İlk ve orta dereceli okullar için hazırlanan ders kitaplarında Dede Korkut Hikâyeleri ile ilgili metinlerin sayısı artırılmalı, öğretmen yönlendirilmeleriyle kitap içindeki mevcut değerler hissettirilmelidir.
4. Örgün eğitim dışında kalan vatandaşlarımızı hikâyeler hakkında bilinçlendirmek amacıyla hikâyelerle ilgili müzikler yapılmalı, diziler ve filmler çekilmelidir.
5. Akademisyenler Dede Korkut Hikâyeleri’ni edebiyat, tarih, coğrafya, mimari, müzik gibi farklı yönleriyle ele almalı, alanları ile ilgili ilmî araştırmaların sayısını artırmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKLIN, L. Sami; “Dede Korkut Hikâyelerinin Folklor Bakımından Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, 1967.
- ARTUN, Erman; Anonim Türk Halk Edebiyatı Nesri, İstanbul 2006.
- BANARLI, Nihad Sâmi; Resimli Türk Edebiyatı Tarihi, İstanbul 2004.
- ERGİN, Muharrem; Dede Korkut Kitabı, İstanbul 2009.
- ERGİN, Muharrem; Dede Korkut Kitabı I-II, Ankara 1997.
- MEB; Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara 2006.
- SAKAOĞLU, Saim; Dede Korkut Kitabı I-II (İncelemeler- Derlemeler- Aktarmalar), Konya 1998.
- TDK; Türkçe Sözlük, Ankara 2005.

TÜRKİYE’DE BELEDİYELERDE SOSYAL POLİTİKA UYGULAMALARI VE ESKİŞEHİR ÖRNEĞİ

SOCIAL POLICY APPLICATIONS IN MUNICIPALITIES IN
TURKEY AND ESKİŞEHİR SAMPLE

*Orhan KOÇAK**

*Davut TİRYAKİ***

ÖZET

Belediyeler temel kentsel hizmetler sağlayan kurumlardır. Bunun yanında halk belediyelerden sosyal sorunları ile de ilgilenmelerini istemektedirler. Sosyal belediyede sadece hizmetler üzerine değil halkın sosyal sorunlarıyla da ilgilenilmektedir. Bu çalışmada sosyal belediyeciliğin ne olduğu araştırılmıştır. Belediyelerin sosyal sorunların çözümü için daha fazla maddi kaynağa ihtiyaçları vardır ve merkezi yönetimin bu konuda daha fazla destek olması gerekmektedir. Çalışmanın birinci kısmında sosyal politika ve yerel yönetimin tanımları ve tarihleri açıklanmıştır. Çalışmanın ikinci kısmında bu konu ile ilgili yasal düzenlemeler incelenmiştir. Çalışmanın üçüncü kısmında belediye ve sosyal politika ilişkileri araştırılmıştır. Son kısımdaysa, Türkiye’nin önemli bir şehri olan Eskişehir’de sosyal belediyecilik uygulamaları üzerine çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal politika, belediye, sosyal belediyecilik*

ABSTRACT

Local government provides basic city services, but people want municipality to interest in their social problems. A social municipality not only works for services but also works on social problems of the people. In this paper, what a social municipality has been investigated. Municipality needs more fund to solve the social prob-

* Yrd. Doç. Dr., Yalova Üniversitesi İİBF Çalışma Ekonomisi Bölümü Öğr. Üyesi, okcak@yalova.edu.tr

** Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, tiryakidavut26@hotmail.com

lems and central government must help the municipalities more in this aspect. In the first part of the article, what do social policy and local government mean and history of them are described. In the second part of the article, local government and its duty in law have been examined. In third part of the article, the relation between municipality and social policy has been analyzed. In the last part, social municipality applications in Eskişehir that is an important city in Turkey has been studied.

Key Words: *Social policy, municipality, social municipality.*

GİRİŞ

Sosyal kelimesi toplumla ilgili, birden fazla insanın oluşturduğu insan toplulukları ile ilgilidir. Ancak sosyal politika konularında sosyal kelimesi hangi başka bir kelimenin önüne gelirse bu kelimeye insani bir boyut kazandırır. Bu anlamda kullanılan sosyal kelimesi “karşılıklı yardım ve dayanışma anlayışı ile birlikte hareket etme” anlamını taşır (Alper, 2004: 3). Bu yardımlaşma ve dayanışmanın temelinde toplum içinde zayıf olanı, güçsüz olanı koruma, onu muhtaçlıktan kurtarma amacı vardır. Bu manada sosyal adalet, sosyal devlet, sosyal güvenlik ve sosyal belediyeçilik bahsedilen anlama sahip kavramlar olarak ortaya çıkmıştır.

Sosyal politikanın mana ve tarihi gelişimine bakacak olursak, sosyal politika kavramı 19. yüzyılda sanayileşmenin sonuçlarından biri olarak ortaya çıkmış ve İkinci Dünya savaşı kadar işçi-işveren dar kapsamında ele alınmıştır. Sanayi devrimi ile birlikte kentlerin nüfusu artmış ancak özellikle İkinci Dünya savaşı sonrası bu nüfus artışı çok hızlı olmuştur. Bu nüfus artışına bağlı olarak sosyal politika kapsamında ele alınabilecek sorunlar artmış ve sosyal politika, bireylerin toplumsal yaşamda karşılaştıkları veya karşılabilecekleri tüm sorunlar genişliğine ulaşmıştır (Güven, 1995: 11). Sosyal politika, başlangıçta işçilerin korunması ve işçi-işveren arasındaki çatışmanın giderilmesi için başlamış, daha sonra toplumun tüm bireylerini kapsayacak bir genişliğe ulaşarak devletin uyguladığı vergi ve ücret politikalarından sosyal yardımlara, eğitim ve sağlık politikalarından çocuk yuvaları ve huzur evlerine kadar birçok uygulama ve hizmetin yer aldığı bir olgu olmuştur (Koray-Topçuoğlu, 1995: 22).

Son 20-30 yıl içinde ekonomik gelişmeler, küreselleşmenin artması ve hatta komünizmin yıkılması sonuçlarına bağlı olarak belediyelerin yönetim anlayışlarında değişiklikler meydana getirmiştir (Andrew – Goldsmith, 1998: 101). Bu değişikliklere bağlı olarak kamu yönetiminde modern işletme anlayışı içinde sosyal sorumluluk odak noktası haline gelmiştir (Yılmaz, 2008: 311). Kamu yönetiminde yerel yönetimin bir birimi olan belediyeler yerel

kentsel hizmetlerin yanında sosyal sorumluluk anlayışının gereği olarak, halkın sosyal durumları ile de ilgilidirler. Belediyeler son yıllarda görevlerini sadece yol, su ve kanalizasyondan ibaret görmemektedir. Bunların yanı sıra kent sakinlerinin sosyal, kültürel, sportif ve benzeri ihtiyaçlarını da dikkate almaktalar ve gerekli hizmetleri mali yapılarının elverdiği ölçüde sunmaktadırlar. Bu belediyeçilik anlayışı sosyal belediyeçilik olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca “Sosyal belediyeçilik”, Yalçın Akdoğan tarafından şöyle tanımlanmakta: “Mahalli idareye sosyal alanlarda planlama ve düzenleme işlevi yükleyen, bu çerçevede kamu harcamalarını konut, sağlık, eğitim ve çevrenin korunması alanlarını kapsayacak şekilde sosyal amaca kanalize eden; muhtaçlara yardım yapılması ve sosyal dayanışmanın tesis edilmesi ile sosyo-kültürel faaliyetlerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan altyapı yatırımlarını üstlenen; bireyler ve toplumsal kesimler arasında zayıflayan sosyal güvenlik ve adalet mefhumunu güçlendirmeye yönelik olarak mahallî idarelere sosyal kontrol işlevleri yükleyen bir modeldir” (Akdoğan, 2002).

Sosyal politika uygulama alanları içinde sorunların çözülmesinde en etkin ve güçlü kurum devlettir. Yerel yönetimler, devletin işleyişi içinde halka en yakın kuruluşlar olarak, mahalli sorunların tespit edilmesinde, sosyal politikaların oluşturulmasında ve bu politikaların uygulanmasında önemli yere sahiptirler. Özellikle refah devleti kavramının ortaya çıktığı İkinci Dünya savaşından sonra bu kapsamda ele alınan sorunların çözümünde belediyelerin sosyal yardım ve sosyal hizmet uygulamaları önemini artırmıştır.

Bu çalışmada sosyal belediyeçilik anlayışı içinde sosyal politika üreten ve bu politikaları uygulama sahasında neler yapıldığı incelenmiştir.

I. LİTERATÜR ÇALIŞMASI

A. Sosyal Politika

Sosyal politika kavramı olarak sanayi devriminden sonra doğmuş ve ilk defa Almanya’da Prof. Riehl tarafından kullanılmıştır. Bilimsel gelişmesinde 1873 yılında Alman Sosyal Politika Derneği sonrasında olmuştur.

Sosyal politikanın doğuşu 19. yüzyılda işçi sınıfı odaklı çalışmalar ile olmuştur. Sanayi devrimi sırasında uygulanan iktisat politikaları sonucunda, bu kesimin çalışma ve yaşam koşulları ağırlaşmıştır. Ücretler düşmüş, çalışma hayatına kadınlar ve çok küçük yaşta çocuklar girmiştir. Bunların sonucunda toplumsal düzen ve sosyal denge bozulmuştur. Sosyal politika uygulamalarının temelleri böyle bir ortamda atılmıştır. Çalışma koşullarının iyileştirilmesi, sosyal güvenlik (Koray, 1995: 4), çalışma hayatındaki kadın ve çocuklar gibi konular sosyal politikanın temel konularıdır.

İkinci dünya savaşına kadar geçen zaman zarfında sosyal politikanın ilgilendiği konular işçi-işveren arasındaki anlaşmazlıklar ve çatışmalardı. İkinci dünya savaşından sonra “Refah devleti” kavramıyla birlikte sosyal politikanın ilgilendiği konular gelişmiştir (Güven, 1995: 12). Sosyal refahı etkileyen her konu ve sorun sosyal politikanın ilgi alanına girmiştir.

Sosyal politika çok çeşitli tanımlar yapılan bir bilim dalıdır. Ancak bütün tarifleri iki kategori altına toplamak mümkündür. Bunlar dar anlamda sosyal politika ve geniş anlamda sosyal politika.

1. Dar Anlamda Sosyal Politika

19. yüzyılda sanayi devriminden sonra ortaya çıkan, işçi sorunlarını çözmeye yönelik politikaları içeren sosyal politika anlayışıdır. Sanayileşme ve buna bağlı olarak kentleşmenin yol açtığı sefalet ve tehlikelere karşı işçileri korumak amacıyla ekonomik ve sosyal yaşamda alınan önlemler bütünüdür (Koray-Topçuoğlu, 1995: 3). Anlaşıldığı üzere, işçi ve işveren arasında oluşan sorunlar ve çatışmaları gidermek, işçilerin çalışma ve yaşam koşullarını iyileştirmek dar anlamda sosyal politikanın hedefleridir.

2. Geniş Anlamda Sosyal Politika

Bu anlamıyla sosyal politika aslında insanlık tarihi kadar eskidir. Sanayi devriminden önce de insanlar arasında güçsüz, yaşlı, özürlü ve yardıma muhtaç olanlar bakılıp gözetiliyordu. Bu manada sosyal politika tüm zayıf ve güçsüzlerin korunmasının yanında sosyal refahın artmasını da kapsar. Sosyal sorun sağlık, eğitim, konut, çevre, yerleşim sorunları, personel sorunları ve demokratikleşmeyi de içine alacak şekilde geniş bir çerçevede ve kapsamda anlam ve içerik kazanmaktadır.

Genel bir tanım yapacak olursak, sosyal politika, bireyi gerek iş gerekse toplumsal yaşamında karşılaştığı veya karşılaşılabileceği sorunlara karşı korunması, gerektiğinde bakılıp gözetilmesini sağlayan politikalar oluşturan, sorgulayan ve uygulayan sosyal bir bilimdir.

B. Yerel Yönetimler

Sosyal politikaların oluşturulması ve etkin bir şekilde uygulanması üzerine yapılan araştırmalarda yerel yönetimlerin merkezi yönetime göre daha etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ersöz, 2006: 760). Sosyal politika başlığı altına toplanabilecek sosyal yardım, sosyal hizmet, eğitim, sağlık, kültür ve konut başlıklarında, mahalli sorunların tespit edilmesinde ve bu sorunların çözümlenmesinde belediyeler halka yakınlık derecesi oranında merkeze göre daha etkindirler. Ancak belediyelerin sosyal politikaları uygulamalarındaki

etkinliği büyük oranda mali yapılarına ve merkezi yönetimin refah devleti yaklaşımına bağlıdır (Ersöz, 2006: 760).

Son 20 yılda yerel yönetimler bölgelerinin ekonomik gelişimlerinde kritik roller oynamışlardır (Mike-Imrie, 1999: 58). Ancak bu kritik ve önemli rolüne rağmen belediyeler tek başlarına uygulamaları ile özellikle sosyal sorunların başında gelen yoksulluğu düşüremezler (Torjman-Leviten, 2003: 21).

Türkiye gibi Sivil Toplum Kuruluşlarının gelişmediği, ara korunak mekanizmalarının etkisiz olduğu, devletin sosyo-ekonomik fonksiyonlarını yitirdiği ülkelerde yerel yönetimlerin sosyal devlet misyonunu üstlenmeleri kaçınılmaz bir durumdur (Akdoğan, 2002:). Ülkemizde sosyal politika kapsamına giren görev ve sorumluluklar 5393 sayılı Belediye Kanununun 14. maddesinin “b” fıkrasında sayılmış ve uygulama takdiri belediyelere bırakılmıştır (Ersöz, 2004: 23). Bu fıkranın üçüncü paragrafında “Hizmetlerin yerine getirilmesinde öncelik sırası, belediyenin malî durumu ve hizmetin ivediliği dikkate alınarak belirlenir.” cümlesi ile belediyelere kanunda belirtilen ve belirli bir sınırı olmayan sosyal politika uygulamalarında serbestlik tanınmıştır.

Bir ülkeyi, özellikle Türkiye ölçeğinde büyük bir ülkeyi tek bir merkezden yönetmek mümkün değildir. Kamu hizmetlerinin verimliliği ve etkinliğini artırmak için yerel yönetimlerin varlığı önemlidir. Yerel yönetimler belirli bir amaçlara ulaşmak, belirli ihtiyaçlara yanıt vermek için ortaya çıkmış birimlerdir (Keleş, 1994: 21).

Ülkemizde “il özel idaresi”, “belediye” ve “köy” olmak üzere üç türlü yerel yönetim birimi vardır. Ancak ülkemizde belde veya beldeye ait hizmetler denildiğinde, il özel idarelerinden çok Belediyeler akla gelmektedir. Kente yönelik hizmetler belediyelerin varlık sebebidir (Toprak, 1988: 103). Biz de konumuzla ilişkili olan yerel yönetim birimini belediye olarak ele alacağız.

Yönetim sistemimiz içinde yaklaşık 150 yıllık bir geçmişi bulunan belediye de, il özel idaresi gibi, Osmanlı’dan Cumhuriyet’e intikal eden yönetim kurumlarından (Eryılmaz, 2002: 136). Cumhuriyet döneminde ilk olarak 1930 yılında çıkartılan 1580 sayılı Belediye Kanunu ile belediyeler düzenlenmiştir. Ancak bu konuda en son düzenleme 5393 sayılı Belediye Kanunu ile yapılmıştır. Bu kanuna göre nüfusu 5000’i aşan yerleşim merkezleri ile tüm il ve ilçe merkezlerinde belediye kurulmaktadır.

1. Avrupa’da Belediyeciliğin Gelişim Süreci

Sanayi devrimine kadar geçen sürede belediyecilik anlamında önemli bir gelişme yaşanmamıştır. Yerel yönetimler Sanayi devrimi öncesi Avrupa’da daha çok bağımsız şehir yönetimleri şeklinde ortaya çıkmıştır. Kent yöne-

timleri temel kentsel hizmetlerin yanısıra günümüzün üniter devletleri tarafından yerine getirilen önemli sosyal politika fonksiyonları üstlenmişlerdir. Su arzı, atık sistemi, yol sistemi gibi kentsel hizmetler ve kadın ve çocuk emeğinin denetimi, kamu sağlığı sistemlerinin oluşturulması, okullar, yoksullar ve yaşlılar için bakım imkanlarının geliştirilmesi gibi sosyal politika hizmetleri bu yönetimler tarafından karşılanmışlardır (Ersöz, 2007: 761).

18 yüzyıl sonunda gerçekleşen sanayi devrimi ile birlikte tarım toplumundan sanayi toplumuna geçilmesi kentlerin sanayi merkezi olarak ortaya çıkması ve buralara köylerden yoğun göç olması yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Kentlerin nüfusları hızla artmış, bu yoğun nüfus çarpık kentleşme, hava kirliliği, alt yapı yetersizliği gibi sorunlarla karşılaşmışlardır. Bu sorunların çözümünde yeni arayış ve çabalar Avrupa belediyeçiliğini derinden etkilemiş ve yerel yönetimlerin önemini artırmıştır (Aydınlanma1923, 2004). Endüstri devriminden İkinci dünya savaşına geçen periyotta yerel yönetimlerin sosyal politika alanındaki işlevi 20. yüzyılın başlarına kadar genelde yoksullara yardım ölçüğünde kalmıştır.

Belediyelerin önemi özellikle sosyal politika fonksiyonlarındaki rol ve etkinliği İkinci Dünya savaşından sonra refah devleti kavramı ile birlikte artmıştır. 1945-1975 döneminde refah devletleri gibi, birçok ülkede, yerel yönetimler de “altın çağ” diye nitelendirilen bir dönemi yaşamışlardır (Ersöz, 2007: 1).

1.2.2. Türkiye’de Belediyeçiliğin Gelişim Süreci

Selçuklularda birinci derecede belediye işleri kadıların yetkisinde idi. Osmanlılarda ise kuruluşundan 1850’li yıllara kadar bir belediye örgütlenmesi yoktu. Devletin görmesi gereken belediye hizmetleri vakıflar aracılığı ile görülüyordu. Bunlar: su işleri, temizlik işleri, aydınlatma işleri, parklar ve bahçeler, mezarlıklar, yol ve altyapı hizmetleri, halk sağlığını koruyucu çalışmalardır. Bu işler için halktan vergi toplanmıyordu. Ancak 19. yüzyılda sanayi devriminden sonra Osmanlı’da el sanatlarına dayanan geleneksel ekonominin çöküşü ile birlikte vakıfların gelirleri azalmış bu durum vakıf hizmetlerinin sağlıklı bir şekilde görülmesini engellemiştir (Aydınlanma1923, 2004).

Osmanlı döneminde İstanbul dışında diğer şehirlerde belediye kurulması 1870’den sonra olmuştur. Vilayet yönetimini yeniden düzenleyen 1871 tarihli “İdare-i Umumiye-i Vilayet Nizamnamesi” aynı zamanda belediyelerin ilk yasal temeleni oluşturur. Şehir ve kasabalardaki belediye örgütünün yaygın bir şekilde kurulması 1877 yılında yürürlüğe giren “Vilayetler Belediye Kanunu” ile gerçekleşti. Bu yasa 1930 yılında kabul edilen 1580 sayılı Belediye Kanununa kadar yürürlükte kaldı (Eryılmaz, 2002: 178).

Cumhuriyet döneminde 1930 yılında 1580 sayılı belediye yasası çıkarılarak belediyelerin fonksiyonları düzenlenmiştir. Fransa'dan uyarlanarak yapılan bu yasa çıkarıldığı yılların sosyo-ekonomik şartları içinde yeterli, hatta ileri düzenlemeler içermekte idi. Yaklaşık 75 yıl yürürlükte kalan bu yasa belediyelere geniş bir faaliyet alanı tanımaktaydı (Ersöz, 2006: 761). Daha sonra 7 Aralık 2004 tarihinde çıkartılan 5272 no'lu yasa belediye kanunu olarak yürürlüğe girdi ancak Anayasa Mahkemesi bu yasayı 18 Ocak 2005 tarihinde iptal etti. İptal edilen bu yasanın yerine 13 Temmuz 2005 tarihinde 5393 sayılı yasa yürürlüğe girdi.

II. BELEDİYECİLİK İLE İLGİLİ YASAL DÜZENLEMELER

A. Anayasa'da Yerel Yönetimler

Yerel yönetimler, 1982 Anayasasında 2. bölümde “Yürütme” başlığı altında, “İdarenin kuruluşu” kenar başlığında 127. maddede şöyle tarif edilmiştir: Mahallî idareler; il, belediye veya köy halkının mahallî müşterek ihtiyaçlarını karşılamak üzere kuruluş esasları kanunla belirtilen ve karar organları, gene kanunda gösterilen, seçmenler tarafından seçilerek oluşturulan kamu tüzel kişileridir. Mahallî idarelerin kuruluş ve görevleri ile yetkileri, yerinden yönetim ilkesine uygun olarak kanunla düzenlenir.

Anayasa'da da görüldüğü üzere belediyeler bulunduğu bölgenin yerel ihtiyaçlarını karşılamak üzere oluşturulmuş kamu tüzel kişileridir. Bu ihtiyaçları en yakından tanıyan halka en yakın yerel yönetimlerdir.

B. 5216 Sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu'nda Sosyal Politika Görevleri

Nüfusu 750 bini aşan illerde kanunla büyükşehir belediyesi kurulabilir. Ülkemizde 16 adet büyükşehir belediyesi bulunmaktadır. Büyükşehir belediyelerine yasa ile verilen bazı sosyal politika görev ve sorumlulukları mevcuttur. Bunlar yasanın 7. maddesinin (n) ve (v) fıkralarında yer almaktadır. “n” fıkrası büyükşehir belediyelerine gerektiğinde sağlık, eğitim ve kültür hizmetleri için bina ve tesisler yapmak, kamu kurum ve kuruluşlarına ait bu hizmetlerle ilgili bina ve tesislerin her türlü bakımını, onarımını yapmak ve gerekli malzeme desteği sağlamak şeklinde görevler verirken, “v” fıkrası: sağlık merkezleri, hastaneler, gezici sağlık üniteleri ile yetişkinler, yaşlılar, engelliler, kadınlar, gençler ve çocuklara yönelik her türlü sosyal ve kültürel hizmetleri yürütmek, geliştirmek ve bu amaçla sosyal tesisler kurmak, meslek ve beceri kazandırma kursları açmak, işletmek veya işlettirmek, bu hiz-

metleri yürütürken üniversiteler, yüksek okullar, meslek liseleri, kamu kuruluşları ve sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapmak görevlerini vermiştir.

C. 5393 Sayılı Belediye Kanunu'nda Belediyelerin Görevleri

Belediyeler, belde halkının günlük ihtiyaçlarının karşılanmasında birinci derecede sorumlu kuruluşlar olarak kabul edildikleri için temel kentsel hizmetlerin ve altyapı tesisinde, sosyal ve hatta kültürel konulara kadar birçok alanda sorumluluklar üstlenmişlerdir (Aydın, 2008: 115)

3 Temmuz 2005 tarihinde kabul edilen 5393 nolu belediye konununda belediyelerin görevleri şu şekildedir :

MADDE 14. — Belediye, mahallî müşterek nitelikte olmak şartıyla;

a) İmar, su ve kanalizasyon, ulaşım gibi kentsel alt yapı; coğrafi ve kent bilgi sistemleri; çevre ve çevre sağlığı, temizlik ve katı atık; zabıta, itfaiye, acil yardım, kurtarma ve ambulans; şehir içi trafik; defin ve mezarlıklar; ağaçlandırma, park ve yeşil alanlar; konut; kültür ve sanat, turizm ve tanıtım, gençlik ve spor; sosyal hizmet ve yardım, nikâh, meslek ve beceri kazandırma; ekonomi ve ticaretin geliştirilmesi hizmetlerini yapar veya yaptırır. Büyükşehir belediyeleri ile nüfusu 50.000'i geçen belediyeler, kadınlar ve çocuklar için koruma evleri açar.

b) Okul öncesi eğitim kurumları açabilir; Devlete ait her derecedeki okul binalarının inşaatı ile bakım ve onarımını yapabilir veya yaptırabilir, her türlü araç, gereç ve malzeme ihtiyaçlarını karşılayabilir; sağlıkla ilgili her türlü tesisi açabilir ve işletebilir; kültür ve tabiat varlıkları ile tarihî dokunun ve kent tarihi bakımından önem taşıyan mekânların ve işlevlerinin korunmasını sağlayabilir; bu amaçla bakım ve onarımını yapabilir, korunması mümkün olmayanları aslına uygun olarak yeniden inşa edebilir. Gerekğinde, öğrencilere, amatör spor kulüplerine malzeme verir ve gerekli desteği sağlar, her türlü amatör spor karşılaşmaları düzenler, yurt içi ve yurt dışı müsabakalarda üstün başarı gösteren veya derece alan sporculara belediye meclisi kararıyla ödül verebilir. Gıda bankacılığı yapabilir.

Belediye hizmetleri, vatandaşlara en yakın yerlerde ve en uygun yöntemlerle sunulur. Hizmet sunumunda özür, yaşlı, düşkün ve dar gelirlilerin durumuna uygun yöntemler uygulanır. Belediyenin görev, sorumluluk ve yetki alanı belediye sınırlarını kapsar. Belediye meclisinin kararı ile mücavir alanlara da belediye hizmetleri götürülebilir. Bu maddenin b fıkrasında yer alan "Okul öncesi eğitim kurumları açabilme" görevi daha sonra Anayasa mahkemesi tarafından yürütmesi durdurulmuştur.

Bu maddede sosyal politika açısından belediyelere verilen görevleri belirten hükümler şunlardır: 14. maddenin a fıkrasında açıkça sosyal politikaların temeli sayılan sosyal hizmet ve yardım görevi zikredilmiş ve bu çerçevedeki hizmetler arasında nitelendirilebilecek olan kadın ve çocuklar için koruma evleri açma görevi verilmiştir (Aydın, 2008: 117). Büyükşehir belediyeleri ile nüfusu 50.000'i geçen belediyeler kadınlar ve çocuklar için koruma evleri açacaklardır. Yine bu kapsamda belediyeler okullara, öğrencilere ve amatör spor klüplerine destek olabileceklerdir. Yine aynı maddenin a fıkrasında yeralan önemli bir görev de belediyelere hemşerilerine meslek ve beceri kazandırmak amacıyla faaliyetlerde bulunmadır.

III. SOSYAL POLİTİKA VE BELEDİYE

Sosyal politika gerek kavram gerek kapsam ve gerekse politikalarının belirlenmesi ve bu politikaları uygulayan kurumlar bakımından kesin sınırları çizilemeyen bir alandır. Sosyal politika tanımlarına bakıldığında çok çeşitli yaklaşımlarla karşılaşılır. Örneğin İngiltere'de sosyal politika sosyal refahı temin etmesi olarak ele alınırken, (Walsh- Stephens- Moore, 2000:2) başka bir tanımda devletin sosyal şart ve imkanlara müdahale biçimi olarak değerlendirilmektedir.

Gelişmiş ülkelerde devlet İkinci Dünya Savaşından sonra refah devleti olarak algılanmaya başlamış ve 1945 - 1975 dönemleri arasında yerel yönetimler bu konuda çalışmalar yapmışlardır. Bu dönemde kentlerin sosyal kalkınmasında yerel yönetimler önemli roller oynamışlardır (Aydın, 2008: 42). 1980'li yıllarda belediyelerin bu konudaki fonksiyonlarında daralma olsa da 1990'lı yılların ikinci yarısında desantralizasyon etkisi ile yerel kalkınmadan istihdam sağlamaya, işsizlik ve yoksullukla mücadele etme konusuna kadar yerel yönetimler yeniden insiyatif kullanmaya başlamışlardır (Kesgin, 2008: 102).

İnsanlar var olduklarından beri sorunlar da var olmuştur. Bundan dolayı sosyal yardımlar ve hizmetler de insanlığın başlangıcından beri var olmuşlardır (Aydın, 2008: 26). İlk dönemlerde sosyal politika gönüllü karşılıklı yardım şeklinde gelişmiştir (Ersöz, 2004: 12). Örneğin, yaşlılık sebebiyle bakıma muhtaç hale gelme sorununa aile içinde çözüm bulunmuş ve evlatlar veya yakın akrabalar bakıma muhtaç olanlara bakmışlardır. Aile üyeleri ve komşuların gönüllü yardımları dışında sosyal politikaları uygulayan beş kurum daha vardır. Bunlar sivil kesim, din, işyeri, piyasalar ve devlet, bölgesel ve yerel yönetimlerdir (Ersöz, 2004: 12). Bu kurumların geniş anlamıyla sosyal politika kapsamına girebilecek başlıklar altında yardımları çeşitli şekillerde olmaktadır.

Tablo 1: Sosyal Politika Sağlayan Gruplar

Sosyal Kurumlar	Örgütlenme Biçimleri	Temel Fonksiyonları	Sosyal Refah Fonksiyonları
Sivil Kesim	Aileler	Üreme, sosyalleşme, koruma, dostluk, manevi destek	Bağımlı üyelerinin bakımı, aile içi mali destek
Din	Dini kurumlar	Ruhi gelişme	Üyelerine refah, sağlık, eğitim, sosyal hizmetler sağlamak ve danışmanlık
İşyeri	İş organizasyonları	İstihdam	İşçi ödenekleri
Piyasa(özel sektör)	Üreticiler(fırma) ve tüketiciler (Hane halkı)	Mal ve hizmetlerin değişimi	Mal ve hizmetlerin ticari sosyal refahı
Gönüllü sektör karşılıklı yardım	Gönüllü kuruluşlar, gruplar	Karşılıklı yardım, insan sevgisi, yardımseverlik	Kendi kendine yardım, gönüllülük, topluma yönelik sosyal hizmetler
Devlet	Merkezi yönetimler, bölgesel ve yerel yönetimler	Toplumsal amaçlarla kaynakların yönlendirilmesi ve dağıtılması	Yoksulluğun önlenmesi, ekonomik güvenlik, sağlık, eğitim ve konut hizmetleri

Kaynak H.Y.ERSÖZ; Sosyal Politika Perspektifinden Yerel Yön.;İstanbul, Filiz kitabevi, 2004; s. 13

Bu kurumların en güçlüsü ve önemlisi hiç şüphesiz devlettir. Herkese içinde yaşamakta olduğu toplumun olanaklarına uygun bir yaşam düzeyi sağlamakla görevli olan sosyal devlet, refahın sağlanması amacıyla kaynakların yönlendirilmesi ve dağıtılması görevini yürütür. Bu görevin etkin bir biçimde yürütülmesinde yerel yönetimler kamu yönetiminin bir parçasıdır.

Yerel yönetim birimlerinden biri olan belediyelerin temel kentsel hizmetlerin yanında sayabileceğimiz görevleri, fiziki mekanları düzenlemenin ötesinde, halkın yaşam kalitesini yükseltmek, kimsesiz, yoksul, özürlü, yaşlı, kadın ve çocukları gözetmek, yersiz yurtsuzlara iş bulmak ve korumaktır. Diğer bir ifade ile belediyeler bir anlamda “sosyal rehabilitasyon” işlevlerini de üstlenmiş durumdadırlar (Aytaç, t.y: 132). Bu rehabilitasyon çerçevesinde belediyeler bireyin sosyalleşmesinde sosyal eğitim işlevi de görebilirler (Es, 2007: 29). Diğer bir açıdan yerel sosyal politikalar, mahalli düzeyde, yöre

sakinlerinin ve STK'ların beceri ve kaynaklarından yararlanılarak, sosyal hayatın ve gücünün, yerel ekonomik ve sosyal gelişmeyle desteklenmesini öngören politikalardır (Seyyar, 2008,: 32)

Belediyelerin bu konudaki önemini vurgulayan bir başka bilgi de Türkiye'de belediye sınırları içinde yaşayan nüfusun miktarıdır. Aşağıdaki tabloda belediye sınırları içinde yaşayan nüfusun yıllara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2:Belediye Sınırları İçerisinde Yaşayan Nüfus Oranları

Yıllar	%	Yıllar	%
1950	28.2	2000	80.7
1960	37.9	2001	81.19
1970	47.6	2002	81.0
1980	57.7	2003	82.6
1985	60.3	2004	84.2
1990	67.3	2005	86.7
1995	76.4		

Kaynak: Murat Aydın; Sosyal Politika ve Yerel Yönetimler; İstanbul; Yedirenk; 2008 s.84

Hizmet götürmekle yükümlü oldukları insan sayısı artan belediyeler asli görevleri olan kentsel altyapı, çevre ve çevre sağlığı, çöplerin toplanması, yolların bakım ve onarımı, parklar ve eğlenme dinlenme alanları gibi faaliyetlerden tamamen vazgeçmemişlerdir. 2006 yılında çeşitli büyüklüklerde 95 belediye arasında yapılan ankette belediye başkanlarına “ Gelirler yetersiz olduğundan hangi hizmetleri ne düzeyde uygulamaktan vazgeçtiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya belediyeler “sınırlı” veya “ çok sınırlı” düzeyde vazgeçmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir (Aydın, 2008: 144).

Ancak aynı araştırmada belediyeler gelirleri yetersiz oldukları için sosyal politika alanındaki hizmetlerinden “büyük ölçüde” vazgeçme kararı aldıklarını ifade etmişlerdir. 5393 sayılı Belediye Kanunu'nda da belirtilen sosyal yardım ve sosyal hizmetlerden, eğitim ve sağlık hizmetleri sunmaktan, meslek ve beceri kazandırma ile barınma ihtiyaçlarını karşılamaktan büyük ölçüde veya tamamen vazgeçen belediye sayısı oldukça fazladır (Aydın, 2008: 145).

A. Sosyal Yardım ve Sosyal Hizmetler

Ülkemizde belediyelerin en çok yerine getirdiği sosyal politikalar sosyal yardım ve sosyal hizmet alanındadır. Belediyeler 5393 nolu yasada bu yardım ve hizmetlerin sağlanmasından sorumlu tutulmuşlardır. Yasada sosyal yardım ve hizmetler konularından bazılarında özellikle vurgu yapılmıştır. Bunlar; kadın ve çocuklar için koruma evleri açma, gıda bankacılığı, fakir öğrencilere destek (md14), dar gelirlilere ve afete maruz kalanlara arsa tahsisi yapma (md69/3), olarak sıralanabilir. Bizzat belediye başkanına verilen görev özürülülere yönelik hizmetleri yürütmek ve özürülüler merkezini oluşturmaktır. Bu düzenlemelere ek olarak belediyelerin gider kalemlerinden biri “ dar gelirli, yoksul, muhtaç ve kimsesizler ile özürülülere yapılacak sosyal hizmet ve yardımlar”dır.

Ülkemizde belediyeler sosyal yardım kapsamında en fazla gıda ve giyecek yardımı yapmakta, nakit yardımında bulunmaktadır (Aydın, 2008: 152).

B. Eğitim ve Sağlık

Devlete ait her derecedeki okul binalarının inşaatı ile bakım ve onarımını yapabilme veya yaptırabilme ile her türlü araç gereç ve malzeme ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri. Yine il sınırları içinde Büyükşehir belediyeleri, belediye ve mücavir alan sınırları içinde il belediyeleri ile nüfusu 10.000’i geçen belediyeler, meclis kararıyla; sağlık yatırımlarının ve eğitim kurumlarının su, termal su, kanalizasyon, doğal gaz, yol ve aydınlatma gibi alt yapı çalışmalarını faiz almaksızın on yıla kadar geri ödemeli veya ücretsiz olarak yapabileceklerdir. Ayrıca meslek ve beceri kazandırma kursları açma görevi bu kapsamda değerlendirilen görevler arasındadır.

Sağlık alanında ise belediyelere mahalli müşterek nitelikte olmak şartıyla, acil yardım, kurtarma ve ambulans hizmetlerini yerine getirme görevi ve sağlıkla ilgili her türlü tesisi açabilme işletebilme imkanı verilmiştir.

C. Konut

5393 sayılı yasanın 69. maddesinde belediyelere imarlı ve alt yapı arsalar üretmek; konut, toplu konut yapmak, satmak, kiralamak, ve bu amaçlarla arazi satın almak, kamulaştırma yapmak, bu arsaları trampa etmek, bu konuda ilgili diğer kamu kuruluşları ve bankalarla iş birliği yapmak ve gerektiğinde onlarla ortak projeler geliştirmek yetkisi tanınmıştır.

IV. SOSYAL BELEDİYECİLİK ÖRNEĞİ: ESKİŞEHİR BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ

Anadolu'da yolların kesiştiği önemli bir kavşak noktası konumunda olan Eskişehir bir sanayi ve üniversite kentidir. Metropoller dışında Anadolu'da iki üniversiteye sahip tek şehir olma ünvanına sahip Eskişehir 2009 verilerine göre nüfusu 755 bin 447 kişidir. Ayrıca Eskişehir'de lokomotif, uçak motoru üretim, uçak ve helikopter yan sanayi gibi önemli fabrikaların yanında 200'ün üzerinde fabrika bulunmaktadır. Buna rağmen işsizlik TÜİK verilerine göre 179 bin kişidir. Bu bilgiler ışığında Eskişehir'de orta ve aşağı gelir grubuna sahip nüfusun çok olması sosyal politikaların ihtiyacını açıklamış olur.

Sosyal belediyecilik uygulama örneklerinden bir tanesi Eskişehir Büyükşehir Belediyesi'dir. Eskişehir Büyükşehir Belediyesinin 2008 faaliyet raporunda "Amaç ve Hedefler" başlığı altında belediyenin uygulayacağı ana stratejik konular "Nasıl Bir Belediye?" başlığı ile verilmiştir. Bu sorunun yanıtı olarak da hedeflenen sekiz maddeden altıncısı "*Sosyal belediyecilik çerçevesinde eşitlikçi ve öncü bir belediye olmak*" olarak verilmiştir. Bu hedefe uygun olarak Belediye sosyal politika anlamında birtakım faaliyetler gerçekleştirmiştir ve bütçesinden de bir miktar pay ayırmıştır. Bu pay 2008 Faaliyet raporunda Bütçe Giderlerinin Kurumsal Sınıflandırılması Tablosunda sadece Fen İşlerine 115.545.760,27 TL. ayırmış olmasına rağmen, Sağlık ve Sosyal Hizmetler Dairesi Başkanlığı'na 1.544.467,72 TL. ayırmıştır (2008 Faaliyet Raporu, Ek-3). Bu bilgiler ışığında çalışmanın bu kısmında bu faaliyetlerden bir kısmını sosyal politika kuramı ile ne kadar örtüşüp örtüşmediğini değerlendirmeye çalışacağız.

Bu çalışmada Eskişehir Büyükşehir Belediyesi hakkında kullanılan bilgiler 3 kaynaktan elde edilmiştir. Bu kaynakların ilki, Belediye'nin kendi web sayfası olmuş olup gerekli olan yerlerde ise dipnot olarak gösterilmiştir. Onun dışındaki 2 kaynak ise, Belediyenin yıllık faaliyet raporları ve bilgi edinirme servisleridir.

A. Meslek Edindirme Ve Eğitim Merkezi

Kent nüfusunun orta ve alt gelir gurubunda olan nüfusuna yardım ve destek olmak amacı ile Eskişehir Büyükşehir Belediyesinde bir eğitim merkezi kurularak burada öğrencilerin eğitimlerinin sosyal etkinliklerle desteklenmesini ve kent yaşamına aktif olarak katılmalarını sağlamak amacıyla çalışmalar yapılmış. Bu çalışma kapsamında üniversitelerin de desteği ile eğitmen sağlanmış ve "üniversite hazırlık, 6.7.8. sınıf eğitime destek kursları, İngilizce, Almanca, Fransızca, Rusça, resim, satranç, cam boncuk, seramik, bilgi-

sayar” dersleri verilmiştir (http://www.eskisehir-bld.gov.tr/sosyal_meslekedindirme.php).

Sadece teknik değil Eskişehir Büyükşehir Belediyesinin sosyal projesi olarak ele alınan Meslek Edindirme ve Eğitim Merkezinde ayrıca “Trafik Eğitimi, İlk Yardım, Anne Bebek İletişimi, Çevre Sağlığı, Diş Taraması, Kadın Hakları” gibi çeşitli seminerler düzenlenmiştir.

Ayrıca her yıl 06-16 yaş grubu için düzenlenen yaz okullarında basketbol, voleybol, resim, satranç, masa tenisi, origami, kitap okuma dersleri verilmiş ve bu dersler ile çocukların yaz dönemlerini verimli geçirmeleri amaçlanmıştır. Eğitim Merkezi 2003 yılında faaliyete geçmiş ve 2008 sonu itibari ile toplam 5300 kursiyer, yaz okullarından da 1500 öğrenci yararlanmıştır.

B. Her Ev Bir Atölye

Eskişehir Büyükşehir Belediyesi’nin Sosyal Belediyecilik kapsamındaki projelerinden biri de “Her Ev Bir Atölye” projesidir. Sanayi bölgesi olmasına rağmen işsizliğin olduğu kentte, bu proje ile ev hanımları ve genç kızların el işi ve nakış gibi alanlarda beceri kazanmaları; evdeki iş gücünün değerlendirilmesi sonucu elde edecekleri gelire aileye katkı sağlaması ve vasıfların geliştirilmesi yoluyla da kısmen istihdama fayda hedeflenmiştir.

2001 yılından bu yana sürdürülen projeden 8000 kursiyer yararlanmış ve sertifikalarını almışlardır. Proje kapsamında makina nakışı, ev nakışı, mefruşat, kurdele nakışı, iğne oyası, cam boyama, kumaş boyama, ahşap boyama, çini boyama, inönü sırması, tel kırma, kilim dokuma, ev süslemeleri, takı tasarımı, mum tasarımı, kırk yama, yağlı boya resim, örgü, gibi bölümlerin yanı sıra bilgisayar, yaşlı ve hasta bakımı kursları verilmektedir. Ayrıca bu kursların dışında anne çocuk eğitimi, sağlık eğitimi gibi eğitim programları da sürdürülmektedir. Her Ev Bir Atölye projesi için “İşlik Evler Kompleksi” yapılmaktadır. Bu komplekste kursiyerlere çağdaş eğitim olanağı sağlamak hedeflenmiştir (http://www.eskisehir-bld.gov.tr/sosyal_atolye.php). Eğitim merkezlerinde yapılan çalışmalar **Tablo 3**’de gösterilmiştir.

Tablo 3: Eskişehir Büyükşehir Belediyesi Eğitim Merkezleri

KURUM ADI	FAALİYET ALANI	ÜYE SAYISI
SAĞLIKLI YAŞAM MERKEZİ	SPOR (Aerobik)	220
NECATİBEY EĞİTİM MERKEZİ	EĞİTİM, KÜLTÜR, SPOR (Üniversite Hazırlık Kursları, S.B.S. Kursları, Bilgisayar, Yabancı Dil, Resim, Seramik, Cam Boncuk, Diksiyon, Model Uçak, Satranç, Basketbol, Voleybol, Masa Tenisi)	3480
YUNUSEMRE EĞİTİM MERKEZİ	EĞİTİM, SPOR, SANAT KÜLTÜR (Aerobik, Halk Oyunları, Çocuk Jimnastiği, Latin Dansları, Masa Tenisi, Basketbol, Bale, Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği, Saz Kursu, Giyim, El Nakışı, Mefruşat, Kurdele Nakışı, Makine Nakışı, Trikotaj, Ahşap Boyama, El Örgüsü)	365
EMEK SOSYAL HİZMET BİNASI	EĞİTİM, KÜLTÜR, SPOR (Giyim, Kurdele, M. Nakışı, Mefruşat, Açev, Ahşap Boyama, El Örgüsü, Bilgisayar, Trikotaj, Kıryama, Takı Tasarım, Yorganlama, Bayan Terziciliği, Bez Bebek, Resim, Müzik, İngilizce, Basketbol, Voleybol, Dans Dersi, Origami, Seramik, Mum Yapımı, Punch Yapımı)	2005
HER EV BİR ATÖLYE PROJESİ BECERİ KURS-LARI (Eski Milli Eğitim Binasındaki Merkezinde Başlayan Kurslar Odunpazarı İşlik Evlerinde Devam Etmektedir)	EĞİTİM, KÜLTÜR (Kaligrafi, Takı Tasarımı, Hediyelik Eşya ve Bebek Yapımı, Yağlı Boya Resim, Çini Boya, Ahşap Boyama, Kumaş Boyama, Cam Boyama, Örgü, Tel Kırma, Kilim Dokuma, Giyim, Mefruşat, El Nakışı, Kurdele)	4000

Kaynak: Eskişehir Büyükşehir Belediyesi Bilgi Edinme Merkezi, Şubat 2010

C. Kadın Danışma ve Dayanışma Merkezi

5393 sayılı Belediye Kanunu'nun 14. maddesinin "a" fıkrasının son cümlesinde "Büyükşehir belediyeleri ile nüfusu 50.000'i geçen belediyeler, kadınlar ve çocuklar için koruma evleri açar" ifadesi ile belediyelere görev olarak verilmiş bir uygulamayı Eskişehir Büyükşehir Belediyesi "Kadın Danışma ve Dayanışma Merkezi" olarak yapmıştır. Bu merkezde kadınların eğitim, istihdam, sağlık, hukuk gibi alanlarda eşit fırsat ve olanaklardan yararlanmalarının sağlanması; güçlendirilmeleri, etkinlik alanlarının genişletilmesi amaçlanmıştır.

Sosyal belediyecilik anlayışında önemli bir uygulama olarak Büyükşehir Belediyesi Kadın Danışma ve Dayanışma Merkezi, kadınlara yönelik şiddetin önlenmesi ve şiddete maruz kalan kadınların hukuki, psikolojik ve sosyal konularda bilgilendirilmesinin yanında, Eskişehir'de yaşayan kadınların Eskişehir Büyükşehir Belediyesi'nden beklentilerini tespit ederek daha iyi hizmet almaları yönünde çalışmalar yürütülmüş, kadınlara sosyal etkinlikler düzenlenmiştir. Merkezde hukuki ve psikolojik destek almak üzere başvuran kadınların çocukları için iyi vakit geçirebilecekleri ve eğitimlerine destek programlarının verildiği bir ortam oluşturulmuştur (http://www.eskisehir-bld.gov.tr/kadindanisma_dayanisma.php).

D. Sağlıklı Yaşam İçin Spor Projesi

Günümüzün sorunlarından biriside hiç şüphesiz ki hareketsiz yaşamdan kaynaklanan sağlık sorunlarıdır. Özellikle hanımların ve emeklilerin hareketsiz, veya daha az hareket ederek yaşam sürmeleri çeşitli sağlık sorunlarına neden olmaktadır. Bu sorunların azaltılabilmesi için Eskişehir Büyükşehir Belediyesi 7' den 70'e tüm kent halkının spor yapabilmesi amacıyla "Sağlıklı Yaşam İçin Spor Projesi"ni hayata geçirmiştir (<http://www.eskisehir-bld.gov.tr/sporprojeleri.php>).

Proje kapsamında Büyükşehir Belediyesinin sorumluluğunda bulunan, semt spor sahaları ve parklar jimnastik aletleri ile donatılmış ve uzman spor eğitimcileri eşliğinde toplu spor aktiviteleri başlatılmıştır. Yaz dönemlerinde açık alanlarda yürütülen spor projesi kış dönemlerinde kapalı spor alanında sürdürülmektedir. Ayrıca yasalar çerçevesinde amatör spor kulüplerine malzeme, ulaşım gibi konularda destek sağlamaktadır.

E. Aşevi

Belediyelerin uyguladığı sosyal politikaların en başında sosyal yardımlar gelmektedir. Eskişehir Büyükşehir Belediyesi'de bu kapsamda bir aşevi

modernize ederek, ihtiyaç sahipleri ile hayır sever insanları biraraya getirmiş ve Büyükşehir Belediyesi Aşevi her gün binlerce kişinin yemek ihtiyacını karşılayan önemli bir sosyal merkez haline dönüştürülmüştür.

Yemek yardımı alacak vatandaşların gerçek ihtiyaç sahibi olup olmadığının ciddi araştırmalarla tespit edildiği Büyükşehir Belediyesi Aşevi'nden yılın 12 ayı, her gün 2500'ün üzerinde ihtiyaç sahibi yemek yardımı almaktadır. Bir taraftan aşevine gelenlere yemek verilirken, bir taraftan da Aşevine gelemeyecek derecede yaşlı ya da hasta olan kişilerin de evlerine yemek servisi yapılmaktadır. Burada uygulamada belediye organizasyonu sağlamış ve ihtiyaç sahibi ile hayırsever kişileri buluşturmuştur (www.eskisehir-bld.gov.tr/asevi.php).

F. Engellilere Yönelik Hizmetler

17 Aralık 2003 tarihinde değiştirilen Belediye İmar Yönetmeliği'ne engellilere yönelik maddeler konulmuştur. Söz konusu bu yeni yönetmeliğe göre alışveriş merkezleri, sinemalar, lokantalar gibi kamuya açık işyerlerinin inşasında engelli tuvaleti, engelli merdiveni, engelli asansörü ve rampası bulundurulması gibi zorunluluklar getirilmiştir. 2004 yılında işletmeye açılan ve dünya raylı sistem ödülü alan Estram tramvay sistemi de engelliler göz önüne alınarak inşaa edilmiştir (<http://www.eskisehir-bld.gov.tr/estram.php>). Engelliler, alçak tabanlı olan son model tramvay araçlarına kimsenin yardımı olmadan rahatlıkla binip inebilmektedirler.

Eskişehir Büyükşehir Belediyesi'nin sorumluluğunda olan ana cadde kaldırımlarının yenilenmesi çalışmalarında da engelliler göz önüne alınmış ve kentin tamamına yayılan yeni kaldırımlar işlevsel rampalarla donatılmış, görme engelliler için kaldırımların belirli noktalarına, ayakları ile hissedebilecekleri kabartma yüzeyli özel taşlar yerleştirilmiştir. Sesli sinyalizasyon sistemleri kurulmuştur (<http://www.eskisehir-bld.gov.tr/engelliler.php>).

Türkiye Sakatlar Derneği Genel Başkanı Şükrü Boyraz açıklamasında "Eskişehir'deki projelerin tamamı engelli insanlar da düşünülerek hazırlanmış. Eskişehir'de kendimizi normal insanlardan farklı hissetmedik. Özlemimizi duyduğumuz 'Sosyal Devlet' kavramı Eskişehir'de hayat bulmuş. Eskişehir'i, Türkiye'nin engelliler için en rahat yaşanılabilir kenti ilan ediyoruz" demiştir (<http://www.eskisehir-bld.gov.tr/engelliler.php>).

Eskişehir Büyükşehir Belediyesi'nin hizmete koyduğu engelli otobüsü, diyaliz hastaları servis aracı, işitme engelliler için servis minibüsü gibi uygulamalarla da engellilerin ulaşım sıkıntıları bir ölçüde çözülmüştür. Bu kapsamda hazırlanan güzergahda sabah 06.00'dan akşam 23.00'a kadar ring servisler yapılarak engellilerin iş ve okullarına ulaşmaları sağlanmış, şehir

merkezine giderek banka, sağlık, alışveriş ve gezmek gibi ihtiyaçlarını görmelerine imkan tanınmıştır. Ayrıca diyaliz aracı da aynı şekilde sabah 05.15'den akşam 23.30'a kadar servis hizmeti vermekte, her seans için 15 hasta evlerinden alınarak tedavi merkezine götürülmekte, tedavi sonucunda da tekrar evlerine götürülmektedir.

Eskişehir'de Anadolu Üniversitesinde İşitme Engelli Çocuk Eğitim Merkezi (İÇEM) bulunmaktadır. Belediyenin iki adet minübüsü işitme engelli çocukların ulaşımını için ücretsiz olarak hizmet vermektedir. Bu hizmetten de 100 çocuk yararlanmaktadır.

G. Diğer Sosyal Yardımlar

Yine belediye ihtiyaç sahipleri ile bağışta bulunmak isteyenleri bir araya getirdiği bir proje de "Giysi Destek Mağazası" projesidir. Bu proje ile bağışlanan ikinci el giysilerin temizliği ve bakımı yapılarak ihtiyaç sahiplerine bu mağazada dağıtılmıştır. Üstelik ihtiyaç sahipleri normal bir mağazadan alışveriş yapıyor gibi istedikleri kıyafetleri seçmişler, böylelikle alışveriş yapma duygusu da tatmin edilmiş olmaktadır. Bu şekilde her yıl ortalama 7500 kişiye kıyafet dağıtılmıştır(http://www.eskisehir-bld.gov.tr/oldarsivhaber_detay.php?haberid=118).

Gelir düzeyi düşük, hiçbir sosyal güvencesi olmayan, fakirlik belgesi ibraz eden ve araştırması yapılan 750 aileye her yıl kömür ve gıda yardımında bulunulmuştur.

Ayrıca atık kağıtlar toplanarak geri dönüşümü sağlanmış ve bu şekilde her yıl 2000 öğrenciye kırtasiye desteği yapılmıştır. Bu kampanya ile çeşitli okullara kütüphane kurulmuş, kütüphanesi olan okullara ise kitap desteği sağlanmıştır.

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Belediyeler sundukları kentsel hizmetlerin yanında halkın sosyal ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak sosyal politikalar da uygulamalıdır. Ancak belediyeler mali kaynaklarını öncelikli görevleri olarak gördükleri kentsel hizmetlerde kullanmayı tercih etmişlerdir. Sosyal politika uygulamalarını tali bir iş olarak görmüşler ve yeterli mali kaynak bulabildikleri ölçüde sosyal projeler üretebilmişlerdir.

Belediyelerin sosyal politika uygulamalarını etkileyen mali sorunların yanında ikinci faktör de merkezi yönetimin bu konudaki politikalarıdır. Sosyal refah devleti anlayışında olan yönetim, çıkardığı yasalar ile yerel yönetimleri

destekleyebilir. Yerel yönetimler merkezi yönetimle koordineli bir şekilde beldelerindeki sorunların giderilmesi konusunda çalışmalar yapabilirler.

Belediyeler sosyal politika uygulamalarında kaynak sağlamalı, yardımsever halkı örgütleyerek yardıma muhtaç olanlar ile yardım yapmak isteyenleri bir araya getirmelidir. Ayrıca merkezi yönetim ile uyumlu çalışmalar yapmalı, sosyal sorunların giderilmesinde ihtiyaç duyulan desteği almalıdırlar.

ESKİŞEHİR BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ 2008 YILI FAALİYET RAPORU

Eskişehir Büyükşehir Belediyesi'nin sosyal politika kapsamında uygulamalarının maliyet ve faydalanan kişi sayıları aşağıda tablolarda verilmiştir.

TABLO 4: SAĞLIK

Amaç : Hastalanan hemşehrilerimizin yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik durum gözetmeksizin tedavilerini sağlamak.

UYGULAMA	Harcama (TL)	2006	2007	2008	2009 Tahmini
Gezici sağlık aracının hizmete başlaması	20.000			1 Mahalle	25.000
Belediye hastanesinin faaliyete geçirilmesi	948.781				1.042.448
Engelliler, yaşlı ve çocuklar için kenti daha rahat ve yaşanabilir kılmak		2.843	2500	2500	2500
Engelliler projesi kapsamında yapılan yardımların sürdürülmesi		2.843	2500	2500	
Engelli aracı verilen kişi sayısı		12	20	20	20
Diyaliz hastaları servis aracından faydalanan kişi sayısı (kişi/gün)		45	45	45	45
İÇEM(İşitme Engelli Çocuk Eğitim Merkezi) servisinden faydalanan çocuk sayısı(kişi/gün)		100	100	100	100
Alzheimer hastaları servis aracından faydalanan hasta sayısı(kişi/gün)		17	17	17	17

KAYNAK: Eskişehir Büyükşehir Belediyesi 2008 Yılı Faaliyet Raporu

TABLO 5 SOSYAL YARDIM

Amaç : Sosyal güçsüzleri birçok yönden destekleyerek onların temel gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olmak

UYGULAMA	2005	2006	2007	2008	2009 Tahmini
Eğitim yardımı yapılan öğrenci sayısı	150	200	250	250	
Sağlık, gıda ve kömür yardımı yapılan kişi	150	200	250	250	300
Aşevinden yararlanan aile sayısı(gün)	758	700	700	700	700
Giyim yardımından yararlanan kişi sayısı	9210	9530	10000	10000	10000
Kömür yardımından yararlanan aile sayısı	600	825	750	750	750
Kırtasiye yardımından yararlanan öğrenci sayısı	469	1000	1000	1000	1000

KAYNAK: Eskişehir Büyükşehir Belediyesi 2008 Yılı Faaliyet Raporu

KAYNAKLAR

- Akdoğan, Yalçın; “Ulusal soruna yerel çözüm: Sosyal Belediyecilik”, **Emi-nönü Bülteni, Şubat sayısı**. İstanbul , 2002, www.yerelsiyaset.com, 15.02.2010
- Alper, Yusuf; **Sosyal Güvenlik Kavramsal, Kurumsal Yapı, Kapsam, Finansman ve İvazlar**; Uludağ Üni. İİBF ÇEKO Sosyal Güvenlik Teorisi Ders Notları; Bursa; 2004.
- Andrew, Caroline- Goldsmith, Michael; “From Local Government to Local Governance: And Beyond”, **International Political Science Review**, Vol. 19,No:2, New Trends in Municipal Government, 1998, s. 101-117
- Aydın, Murat; **Sosyal Politika ve Yerel Yönetimler**, Yedirenk, İstanbul,2008
- Aytaç, Serpil; “İstihdam ve Koruma Alanı Yaratmak Üzere Özürlüler İçin Sosyal Yaşam Merkezi Projesi”, çevrimiçi, <http://iibf.kocaeli.edu.tr/ceko/armaganlar/turanyazgan/04.pdf> 15.02.2010
- Ersöz, Halis Yunus; **Sosyal Politika Perspektifinden Yerel Yönetimler (İngiltere, İsveç ve Türkiye Örneği)**, Filiz Kitabevi, İstanbul, 2004
- Ersöz, Halis Yunus; “Sosyal Politika-Refah Devleti- Yerel Yönetimler İlişkisi”, **İ.Ü. İktisat Fakültesi Mecmuası Prof. Dr. Toker Dereli’ye Armağan Kitabı** (Yayına kabul edilmiş çalışma), Cilt 55, Sayı 1, İstanbul, İ.Ü.Yayınları, 2006, s. 760
- Ersöz, Yunus Halis; “5272 Sayılı Yasa Öncesinde Türkiye’de Belediyelerin Sosyal Politika Alanındaki Deneyimleri”; **Sosyal Siyaset Konferansları,(Prof. Dr. Nevzat Yalçıntaş’a Armağan Özel Sayısı), Sayı: 50. İktisat Fakültesi Yayını.** (Yayına kabul edilmiş çalışma), İstanbul,İ.Ü.Yayınları, 2005
- Eryılmaz, Bilal; **Kamu Yönetimi**, Erkam Matbaası, İstanbul, 2002
- Es, Muharrem; “ Kentsel Yoksulluğun Azaltılmasında Sosyal Belediyeciliğin Rolü”; **Kent Üzerine Düşünceler**; Okutan Yayıncılık; 1. baskı; İstanbul; 2007; s. 19-35
- Güven, Sami; **Sosyal Politikanın Temelleri**, Ezgi Kitabevi, Bursa, 1995
- Keleş, Ruşen; **Yerinden Yönetim ve Siyaset**, Cem yayınları, İstanbul, 1994
- Kesgin, Bedrettin, “Yoksulluğa Yerel Müdahale “Sosyal Belediyecilik” Karşılaştırmasında Eminönü ve Beşiktaş Belediyeleri Örnekleri”, **Onaylanmış Doktora Tezi**, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 2008
- Koray,Meryem-Topçuoğlu, Alper; **Sosyal Politika**, Ezgi Kitabevi, Bursa, 1995

- Mike, Raco- Imrie, Rob; “How New is the New Local Governance?” **Transactions of the Institute of British Geographers**; New Series, Vol. 24, No. 1;1999; s. 45-63
- Seyyar, Ali; “Yerel Siyasetin Gelişiminde Sosyal Siyasetin Önemi”; **Yerel Siyaset Dergisi**; Sayı 26; 2008
- Toprak, Zengin; **Kent Yönetimi ve Politikası**, Akevler Akdeniz Bilimsel Araştırma Merkezi Yayınları No:3 (İkinci Baskı), İzmir, 1988
- Torjman, Sherri-Leviten-Reid, Eric, “The Social Role Of Local Government”, **TheCaledon Institute of Social Policy**, Mart 2003
- Walsh, Mark- Stephens, Paul- Moore, Stephen; **Social Policy and Welfare**; Stanley Thornes ltd; Cheltenham, 2000, http://books.google.com/books?id=O9HeJFoUhxYC&printsec=frontcover&dq=social+policy+and+welfare&source=bl&ots=xpt_HJ2Tc&sig=P2FvXIKVjvm3wE-vRWhDeyfwAY4&hl=tr&ei=OfV6S5XOOZLwngO1mYy-CQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAcQ6AEwAA#v=onepage&q=&f=false, 15.02.2010
- “Türkiye’de ve Dünya’da Yerel Yönetimler: Kısa Bir Tarihçe”, **Aydınlanma1923**, Sayı 51, 2004. <http://kisi.deu.edu.tr/hakki.uyar/6.pdf>
- Yılmaz, Aydın; “Belediye Yöneticilerinin İş Ahlâkı Ve Sosyal Sorumluluğa Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Adapazarı Büyükşehir Ve Merkez Belediyesinde bir Araştırma”; 2008,s. 311-324 <http://www.etikturkiye.com/etik/yerel/3AydinYilmazer.pdf>, 15.02.2010
- http://www.eskisehir-bld.gov.tr/kadindanisma_dayanisma.php
- <http://www.eskisehir-bld.gov.tr/kaynaklar/rapor/ebb.2009.faaliyet.raporu.pdf>
- http://www.eskisehir-bld.gov.tr/kaynaklar/rapor/faaliyet2008_ek.pdf

1930-1950 DÖNEMİ ORTAÖĞRETİM TARİH DERS KİTAPLARINDA TARİHÇİLİK ANLAYIŞI

SECONDARY HISTORY TEXTBOOKS HISTORICISM
UNDERSTANDING BETWEEN 1930 and 1950

*Ertuğrul ORAL**

*Kibar AKTİN***

ÖZET

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin ilk ders kitapları Türk Tarih Tetkik Cemiyet'i tarafından yazılmıştır. Cemiyet Türk Ocağı'nın kapanmasıyla eski üyelerinin de yer aldığı siyasetçi tarihçiler tarafından kurulmuş olup Atatürk'ün de üzerinde aktif olarak çalıştığı "Türk Tarihinin Anahatları" adlı çalışmayı 1931 ile 1941 yılları arasında okullarda okutulan yeni tarih ders kitaplarına yansıtılmıştır. Ders kitaplarında Türk Tarih Tezi'nin etkisiyle Türk ulusunun üstün bir uygarlığa sahip olduğu ispatlanmaya çalışılmıştır. Bu tezin etkisiyle tarih ders kitapları milliyetçi bir söylem doğrultusunda yazılmış, yeni Türk toplumu düşünce bazında da ulusal bir kimlik etrafında bütünleştirilmeye başlanmıştır. Genel olarak 1931 ile 1941 yılları arasında Türk Tarih Tezi ders kitaplarına damgasını vururken 1940-50 yılları arasında ders kitapları üzerinde Hümanist akımdan bahsedilmektedir. Gerçekte ise Hümanist akımın yansımaları sadece lise ders kitaplarında antik dönem içerisinde yer alan medeniyetlerin üzerindeki Türklük vurgusunun kısmen azaltılması dışında farklı bir durum değildir. Türk Tarih Tezi düünden bugüne kendi içerisinde kırılmalara uğrayarak günümüze kadar gelen ders kitaplarında da etkisini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: *Tarih Ders Kitapları, Türk Tarih Anlayışı, Türk Tarih Tezi, Hümanistik Yaklaşım.*

* Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi

** Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

ABSTRACT

The first text books of Turkish Republic was written by Turkish History Examination Association. After Turkish OCAK was closed the association was founded by politician historians some of whom are the ex-members of the OCAK and the study called 'The Framework of Turkish History' on which Ataturk studied actively, was reflected on the new history text books studied in schools between 1931 and 1941. The superior civilization of Turkish nation was tried to be proven in the text books through the effect of Turkish History Thesis. With the effect of this thesis the text books were written through a nationalist declaration, and the new Turkish society began to integrate around the national identity also in thinking base. Between 1931 and 1941 the Turkish History Thesis was effective among the text books but between 1940-1950 humanist approach was effective among text books. In reality, humanist approach is nothing else than decreasing the Turk emphasis over the civilizations of antique period taking place in the high school text books. Turkish History Thesis has reflects on text books which are coming upto present time with the breakings in itself.

Key Words: *History Textbook, Turkish History Understanding, Turkish History Thesis, Humanist Approach.*

I. GİRİŞ

Tarih dersi eğitim tarihimiz boyunca sosyalleşme ve vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak düşünülmüştür. Dilek'in belirttiği gibi "bilimlerin topluma faydalı olduğuna dair yaygın kanı, tarih ders programlarının bu bilimsel anlayışa uygun olarak topluma ve bireye faydalı olması yönünde"¹ hazırlanmasına sebep olmuştur. Hâlbuki XIX. yüzyılda Ranke'nin de içinde bulunduğu profesyonel tarihçilerin amacı tarafsızlığı ve nesnelliği güvence altına almaktı. Ne var ki, bu meslek XIX. yüzyılda Iggers'in belirttiği gibi "hiç de tarafsız değildir. Her yerde profesyonel tarihçiler ulusal tarihe özgü imgeler yaratmaya koyuldular. Almanya, Fransa, Büyük Britanya, Bohemya, ABD ve daha sonra Japonya'da ortaya çıkan"² aynıdır. XIX. yüzyıl milliyetçiliği; toplumun ideallerini ve ideolojilerini uzak bir geçmişe dayandırmaya odaklanmıştır. Bu tutumu benimseyen tarihçiler kendi ulusal tarihlerine bütünlük, yön ve tutarlılık kazandıracak bir yol izlemişlerdir. Bu bağlamda incelediği-

¹ Dilek Dursun, *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. Ankara 2001, s. 31.

² Iggers G. George, *Yirminci Yüzyılda Tarih Yazımı*, İstanbul 2003, Tarih Vakfı Yurt Yayınları 96, 2003, s.4.

miz zaman XX. yüzyılda kurulan yeni Türk devletinin ilk yıllarından itibaren tarih, resmî bir çalışma alanı hâline gelmiştir. Avrupa’da Fransızların pozitivist ve ahlâkî tarihçiliği ile Almanların idealist ve devletçi tarihçiliği Türk tarih yazımı üzerinde 1930’larda güçlü etkisini hissettirmiştir. Yeni bir toplum oluşturma, üniter devlet yapısının öngördüğü ulusçuluk anlayışı paralelinde yeni bir kimlik oluşturma ve bu yolla ulusal kimliği olumlama girişimleri neticesinde “Türk Tarih Tezi” ortaya atılmış ve bu tez tarih ders kitaplarına yansımıştır. Tez, esas itibariyle Türk tarih ve kültürünün köklerini bugünkü Türkiye içinde olduğu kadar Orta Asya’da da aramaktadır. Böylelikle Avrupalıların Türkleri barbar ve tam bir kültür yoksunluğuyla, Avrupa’nın içinde uğursuz ve yıkıcı bir unsur olarak gösteren suçlamalarına cevap verme amacı da güdülmüştür.

Ders kitaplarında tarihle ilgili bölümler öğrencilere Dilek’in belirttiği “kendi ulusal kimlik, kültürel miras ve Türk toplumunun değerlerinin farkına varmaları açısından ulusal tarihin önemli olaylarını kapsamaktadır... tarih öğretiminin amacı bir bakıma ahlâk, hukuk ve vatandaşlık eğitimine hizmet etmektir”³. Tarih, pragmatik zihniyetin yansımaları olarak öğrencide olumlu davranış değişikliği meydana getiren bir unsur olarak görülmektedir. Böylece mevcut düzenin istediği vatandaş tipine ulaşılmaktadır. Tarih dersleri Türk tarih anlayışıyla bu şekilde anlatılmış ve öğretilmiş gelmiştir.

Dönem içerisinde yazılan ders kitapları ilk dönemler, yalnız “Türk Tarih Tezi” ile şekillenirken, 1938’den sonra “Hümanizm” ve “Türk Tarih Tezi” etkisi altında yazılmıştır. Atatürk’ün ölümünden sonra Güngör’e göre “bir taraftan milliyetçilikten hümanizme doğru bir açılma bir taraftan da milli kültürün ihmal edilmiş veya reddedilmiş taraflarına yönelme şeklinde iki yönlü bir baskı oluşmuştur”⁴. Bu baskılardan biri inkılâpçı aydınlardan diğeri memlekette yeni başlayan siyasi muhalefetten gelmiştir. Cumhuriyetin kuruluşundan 1946’ya kadar olan dönemde tek parti eşliğinde tek şefin iktidarı söz konusu olduğu için çok radikal kararlar alınıp uygulanmıştır⁵. Yalnız İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Kaplan’a göre, “Alman nazizmi”, “İtalyan faşizmi” ve “Japon militarizmi” yenilgiye uğramış “anti-faşist” güçlerin zaferiyle dünyada yeni güçler dengesi meydana gelmiştir. Türkiye’de gelişen durum tek parti rejimi siyasal gerçeklere uyum sağlamak için 1945 yılının Temmuz ayında diğer siyasal partilerin kurulmasına izin vermiştir. 1946

³ Dilek, s.31

⁴ Güngör Erol, Dünden, Bugünden Tarih-Kültür-Milliyetçilik, Ankara 1982, s.109.

⁵ Güngör, s.109-113

yılında da Cumhuriyet Halk Partisi Olağanüstü Kurultayı'nda parti tüzüğü değiştirilerek "Değişmez Genel Başkanlık ve Şeflik Kurumu ve Unvanı"⁶ kaldırılmıştır. Parti kendi içindeki totaliter düzene de bir darbe vurmuştur.

Atatürk'ün ölümünden sonra dünyada yaşanan siyasî ve sosyal olayların etkisi ile şekillenen dış politikada batı yanlısı bir duruş benimsenmiştir. Bu politika beraberinde 'Hümanizm' akımını getirmiştir. Yeni olan bu kültürel akım, Anadolu kültür kaynağını Grek-Latin uygarlığında görmektedir. Türklerin etnik geçmişinden ziyade Anadolu'nun geçmişini ele almak isteyenler bu görüşü kısmen de olsa kabul etmiştir. "Türk Tarih Tezi"nden büyük bir kopuş yoktur. Yeniden yazılan tarih ders kitaplarından, dünyadaki birçok uygarlığın Türk olduğuna yönelik iddialar ve Türklerle bir şekilde bağlantısı kurulan medeniyetlere ait bölümlerin büyük bir çoğunluğu çıkartılmıştır. Bununla birlikte Türk medeniyetinin dünyada birçok medeniyete beşiklik ettiğine ve Türk ırkının üstünlüğüne dair görüşler kitaplardaki yerini korumuştur. TTTC'nin bu dönem yazdığı ders kitapları şunlardır:

Tarih I. Tarihtenevelki Zamanlar ve Eski Zamanlar

Tarih II. Ortazamanlar

Tarih III. Yeni ve Yakın Zamanlar

Tarih IV. Türkiye Cumhuriyeti⁷

Bu kitaplar 1931 yılından başlayarak 1941 yılına kadar ciddi bir değişiklik yapılmadan ders kitabı olarak okutulmuştur. 1940'lı yıllarda devreye giren yeni siyasi partiler kitapları yöntem açısından değiştirmiştir. Yeni ders kitapları ile ilgili değerlendirme yapan Behar⁸ ise kitapların yöntem açısından değişmediğini, olayların oldubitti şeklinde anlatıldığını, tüm siyasal gelişmelerin olumlu ve olumsuz olmasına bakılmaksızın tarihsel bir açıklamanın ve objektif durum değerlendirilmesinin yapılmadığını öne sürmüştür. Yukarıda adı geçen kitaplardan sonra ilk farklı kitap 1939 yılında basımı yapılarak üç yıl üst üste kullanılan Şemsettin Günaltay'ın Tarih 1 lise ders kitabıdır. Bu kitap Maarif Vekilliği Talim Terbiye Heyeti'nin 2 / VIII / 1939 tarih ve 86 sayılı kararıyla liselerde ders kitabı olarak okutulmaya başlatıl-

⁶ Kaplan İsmail, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, İstanbul 2002, s.199.

⁷ Kibar Aktin, 1930-1950 Dönemi Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Tarihçilik Anlayışı, (Danışman: Mustafa Aksoy), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2005.s.113.

⁸ Behar Büşra Ersanlı, *İktidar ve Tarih*. İstanbul 2003, s. 115.

mıştır⁹. Daha sonraki dönemde 1942 yılında Arif Müfit Mansel, Enver Ziya Karal ve Cavit Baysun'un ders kitapları Maarif Vekilliği Talim Terbiye Heyeti'nin 17 / VIII / 1942 tarih ve 222 sayılı kararıyla ders kitabı olarak liselerde okutulmaya başlatılmıştır¹⁰. 1950 yılına kadar liselerde okutulan tarih ders kitapları:

İlk Çağ Tarihi (Birinci Sınıf)

Orta Çağ Tarihi (İkinci Sınıf)

Yeni ve Yakın Çağlar Tarihi (Üçüncü Sınıf)¹¹

İki farklı döneme ait ders kitaplarında siyasetin etkisi ve eğitsel amaçları tarih ders kitaplarına yansımıştır.

II. TÜRK TARİH TEZİ ÇATISINDA DERS KİTAPLARINDA TARİHE YARDIMCI BİLİMLER

Dönem boyunca tarih ders kitaplarında tarihin tanımı birbirine benzer şekilde yapılmıştır. Emin Ali “insan cemiyetlerinin hayatını zaman ve mekân kaydile sahih bir surette nakleden ilimdir”¹² şeklindeki tanımıyla tarihi belirli bir zaman diliminde ve mekanda geçmiş hakkında bilgi veren bir bilim olarak ifade etmiştir. 1931–1938 yılı TTTC (Türk Tarih Tetkik Cemiyeti) ders kitaplarında tarihe “... insan cemiyetlerinin, zaman ve mekân gösterilerek ve sahih olarak, hayatını, harsını tetkik ve nakleden bir ilimdir”¹³ denilmiştir. Biraz daha genişletilen bu tanımda, tarihin insan hayatını sadece zaman ve mekân olarak kaydetmekle kalmayıp onun kültürünü de inceleyerek etnolojik çalışmalara da vurgu yapılarak günümüze aktaran bir ilim olduğu ifade edilmiştir. Günaltay'ın kitabında verilen tarih tanımı TTTC'nin tarih kitabındaki tanımla aynıdır; yalnız “hars” yerine “kültür” kelimesi kullanılmıştır. Böylece sosyal ve kültürel maddi ve manevi öğeleri de içeren daha geniş bir kavram tanımına doğru geçildiğini görmekteyiz. Bu şekilde bir tarih tanımı-

⁹ Günaltay Şemsettin, *Tarih I*, 1939, s.1.

¹⁰ Mansel Arif Müfit; Baysun Cavit; Karal Enver Ziya, *İlk Çağ Tarihi*, İstanbul 1942, s.1.

¹¹ Aktin, s.113.

¹² Ali Emin, *Umumi Tarih I*. İstanbul 1930, s.8-9.

¹³ Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, *Tarih I. Tarihtenevelki Zamanlar ve Eski Zamanlar*, İstanbul 1931, s. 8.

nın yapılmış olması dönemin koşulları değerlendirildiğinde son derece önemlidir. Zira günümüzde bile birçok ders kitabında tarihin tanımının eksik yapıldığını ya da yapılmadığını görmekteyiz.

A. Antropoloji

Türk Tarih Tezi'nin en önemli varsayımlardan biri de Türklerin beyaz ırka mensup, brakisefal kafa yapısına sahip olduklarıydı. Bu temel görüş ulusçu tarihler tarafından yapılan bilimsel çalışmalara temel dayanak oluşturmuştur. Capeaux'a göre Eugenne Pittard'ın "Irklar ve Tarih" adlı çalışması "Türk göç dalgalarının Avrasya'yı işgal ettiklerini ve tüm neolitik uygarlıkları ilerlettiklerini kanıtlamak isteyenlere"¹⁴ yeni bir araştırma perspektifi sunmuştur. Pittard'ın çalışmalarının etkisi Türk milliyetçiliği tarafından brakisefal grupların "Türklüğünü" kanıtlama yönünde bir teşvik olarak algılanmıştır. 1933'de Antropoloji kürsüsü kurulmuştur. Pittard ile birlikte de çalışma fırsatı bulan Afet İnan bu çalışmaların sonucu olarak 1937'de 40 bin Türk üzerinde antropolojik ölçümler yapmıştır. Berktaş'a göre, bu tür aşırılıklarla ciddi bilimsel çalışmalar yapılmasına imkân yoktur. Bu çalışmalar o yıllarda okul kitaplarının içeriğini belirlemiştir.¹⁵ Sonraki kuşaklara etkisi büyük olmuş ve yetişen neslin zihinlerine işlenmiştir.

TTTC'nin ders kitapları okutulmadan önce 1930'lu yıllarda Emin Ali'nin liseler için yazdığı III ciltlik tarih ders kitabı ile karşılaşmaktadır. Bu kitaplar: "Tarih I. Umumi Tarih "Eskizaman ve Ortazaman Başlangıcı", Tarih II. Ortazamanlar, Tarih III. Yenizaman ve Yakınzaman"dır.¹⁶ Türk Tarih Tezi üzerinde çalışmalar yapıldığı o yıllarda tezde ileri sürülen bazı önermeleri Emin Ali'nin ders kitaplarında görmemize karşın ırk konusuna değinilmemiştir. 1931-1941 TTTC¹⁷ ders kitabında konu içeriklerinde "ırk" önemli bir kavram olarak ele alınıp işlenmiştir. İnsanları fenotiplerine (fiziksel özellikler) göre sınıflandıran bir ırk tasnifine yer verilmiştir. Brakisefal kafa grubuna paralel çok sayıda medeniyetin Türklerle bağlantısı kurulmuştur. Türklerin üstün ırk olduğu dile getirilmiştir. 1939 yılı Günal-

¹⁴Copeaux Etienne, *Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*, İstanbul 2000, s.32.

¹⁵Berktaş Halil. (b.d). "Tarih Çalışmaları". *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, İletişim Yayınları, İstanbul, s.2464.

¹⁶ Aktın, s.112.

¹⁷ Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.38.

tay'ın¹⁸ kitabında ise sık sık “Brakisefal” ve “Ortaasya”lılardan bahsedilmesine rağmen bunların kimliğine değinilmemiştir. Örtük bir şekilde ‘Türk Tarih Tezi’ etkisinin devam etmekte olduğu söylenebilir.

B. Arkeoloji

Tarih ders kitaplarının yazımında arkeolojik çalışmalardan önemli ölçüde faydalanılmıştır. Arkeolojik kazılarda elde edilen kalıntılar hem Türklerin büyük uygarlıklar kurduklarını ispatlamada hem de diğer medeniyetleri etkilediklerini ortaya koymada sürekli olarak ileri sürülen savların delili olarak sunulmuştur. Bu bağlamda TTTC'nin Tarih I ders kitabında;

Kurganlarda bulunmuş eşyadan Türklerde madencilik sanatının gayet ünlü bir sanat olduğu da anlaşılmaktadır. Leingradın “Ermitaj, müzesinde kurgunlarda bulunmuş eşya arasında çekiç tutmuş bir maden işçisini temsil eden küçük bir bakır heykel bulunuyor. Bunlardan başka kurganlarda küçük çekiçler bulunmuştur... Eski Türkler bakır, tunç, demirden başka altın dahi çıkarırlardı.¹⁹

Güney Sibirya'da kurganlarda yapılan kazılar sonucu elde edilen buluntular Türklerin madencilikle uğraştıklarının kanıtı olarak gösterilmiştir. Emin Ali'nin kitabından başlayarak ele alınacak olursa; 1950 yılına kadar ders kitaplarında arkeolojik buluntu/bulgular tarih tezlerinin başlıca kanıtı olarak kullanılmıştır.

C. Filoloji

Filoloji ile ilgili çalışmalar Güneş Dil Teorisi başlığı altında “Arkeoloji” gibi tarih tezlerinin dayanak noktası konumunda olmuştur. Copeaux'nun belirttiği gibi, “tarih tezlerinin savunucuları tezlerin doğruluğunu dil bilimle kanıtlama çabası içerisinde ‘Güneş Dil Teorisi’ne” yönelmişlerdir. Ahmet Ağaoğlu da I. Türk Tarih Kongresinde Türk gençliğine ve halkına hitap ederek “...dilinize sarılıyoruz. Çünkü bu dil anadildir. En eski ve binaenaleyh rol oynamış dildir”²⁰ diyerek dile gereken önemin ve hassasiyetin gösterilmesini istemiştir. İleri sürülen fikirler doğrultusunda “Güneş Dil” teorisi ile Türk dilinin tüm dillerin kaynağını ve esasını teşkil ettiği yolunda olmuştur. Türk

¹⁸ Günaltay, s.108.

¹⁹Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.38.

²⁰ Copeaux, s.38.

ırkının dilini ve kültürünü bugüne kadar muhafaza etmiş büyük bir millet olduğu belirtilip bu yöndeki çalışmalar ders kitaplarına da yansıtılmıştır. Ders kitaplarında birçok medeniyette yer alan belirgin kelimeler tetkik edilip Türk dili ile bağlantısı kurularak adı geçen uygarlıkların Türk ırkına mensup olduğu doğrulanmaya çalışılmıştır. Türklerde yazının şekillenmesi TTTC tarih ders kitabında şu şekilde açıklanmıştır:

Türklerin ilk icat ettikleri yazının bir nevi hiyeroglif benzediği anlaşıyor. Her halde [vurgu araştırmacıya ait] Dicle, Fırat havzasına yazıyı getiren *Sümer[ler]* olmuştur... Türk dehası mahsulü olan yazının tarihçe en yakın zamana ait bir şekli *Orhon-Yenisey* yazıları adı ile malumdur... Bu eski Türk yazısı 38 işaretten ibarettir. Bunlardan dördü sesli harflerdir... VII inci asırdan sonra tarihi sebepler neticesinde Türkler arasında başka bir yazı usulü intişar etti: *Uygur yazısı*...²¹

Türkler'in yazısı hiyeroglif benzetilerek bu yazıyı Mezopotamya'ya getiren uygarlığın Sümerler olabileceği ima edilmiştir. "Her halde" kelimesi kesinlik ifade etmeyen bir anlam taşıması bakımından, bir belirsizliğin varlığına işaret etmektedir. Emin Ali'nin kitabında, "Sümerlerin Turanî oldukları, şehir ve hükümdar isimlerinden birçoğunun Turanî lisanlara pek ziyade benzemelerinden istidlal edilmektedir. 'Ur, Uruk, Ordu' gibi şehir isimleri 'Orhan' gibi hükümdar isimleri aşikâr bir surette Turanî lisanlara benzer"²² görüşleri ileri sürülerek etimolojik bir yaklaşımla "Sümerler'in Türklerle aynı ırka mensup oldukları" yargısının doğrulanmaya çalışıldığı söylenebilir. Bunun yanında "sahillerde inşa ettikleri setler ve kanallar, araziye sulama usulleri" nin de Orta Asya Türklerine benzetilmesi yine söz konusu yargıyı kanıtlama çabası olarak değerlendirilebilir. TTTC'nin yazdığı ders kitabında yer alan "Etilerin esas dilleri de elamîca, sümerce gibi türkçe asıllardandır. Etilerin dili sami veya Hint-Avrupalı değildir"²³ ümleri Sümerlerin Türklerle benzerliğini ortaya koyma çabalarının devam ettiğini göstermektedir.

Sümerlerin Türk olduğu savı aslında kesinlik kazanamamış ön kabuller içerisinde yer almaktadır. Türk dili, dünya medeniyetinin Orta Asya'dan ve Türklerden diğer milletlere geçtiğinin kuvvetli bir delili olarak gösterilmeye çalışılmıştır. Sümerler, Hititler ve Ariler örneklerini kitaplarda görmek mümkündür.

²¹Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.4.

²²Ali, s.66.

²³ Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s. 128.

TTTC'nin kaleme aldığı Tarih I ders kitabında, Türklerle diğer uygarlıkların ilişkisini kanıtlamaya dönük etimolojik çözümlerden birkaçı şu şekildedir:

Ege Denizini çevreleyen kara parçalarının ve bu denizin içinde bulunan adaların vücuda getirdikleri havzaya, Ege havzası denir... Uy-gurca, ige, ite, iti, idi= efendi, sahip, Allah... Türk lügatının 513 ve 514 üncü sayfelerinde iye, ike, ite kelimelerin muhtelif Türk lehçelerinde sahip, malik, Allah manalarının[d]a olduğu izah edilmiştir. Bu tetkikten sonra hükmetmekte tereddüt etmeyiz ki, mana itibari ile ve tarih vakalarına göre İyon (İon) kelimesi türkçe (iye) den başka birşey değildir; ve bu kelimenin aynı manada olan Türkçe aka, eke, eti, eta kelimeleri ailesinden olduğuna şüphe yoktur.²⁴

İran ismi Eran şeklinde telafuz edilirdi. İran hudutları içindeki muhtelif kavimler ve memleketler hakkında kullanılmış olan Arya, Aryana, Aryane isimleri aynı asıldan çıkmıştır. Bu isimler Türkçede tevkire ait bir kıymet ifade eden Er (erkek, mert, hakiki insan, kahraman) kelimesinden alınmıştır. Şarktan garba yayılmış olan muhtelif Türk dalgalarının içlerine girdiği bütün Avrupa kavimlerinin tarihlerinde bir er yahut ar unsuru kavim kabile eşhas isimlerine karışmıştır.²⁵

Afet İnan, Ari denen dillerin temelinde Hintçe ve Persçe'den çok Türk dilinin köklerini aramak gerektiği fikrindedir ve yapılan çalışmaların bunu kanıtlayacak düzeyde olmasına gayret etmiştir. Ari kelimesi, Hint-Avrupa veya Hint Cermen ırkının ilk adı olarak ileri sürülmektedir. Yalnız II. TTK'de (Türk Tarih Konferansı) Arilerin kimler olduğu ve bunlara niçin bu ismin verildiği, Avrupa bilginlerince gösterilmemektedir. Orta Asya yaylası olduğu tahmini bir suretle ileri sürülmüştür.²⁶ O dönem içerisinde Mehmet Fuat Köprülü, Türklerin dâhil olduğu bu dil ailesinin mevcudiyeti hakkında delillerin henüz yeterli olmadığını, araştırmaların çok yeni olduğunu söyleyerek dil konusunda yaşanan belirsizlikleri dile getirmiştir. Fakat bu belirsizlikler ders kitaplarına yansımamış ve bu konudaki ön kabuller tarihsel gerçeklik formunda sunulmuştur. Dil ve tarih araştırmaları bir arada Türk Tarih Tezi'ne destek vazifesini görmüştür. Güneş Dil Teorisi'ni destekleyen Atatürk,

²⁴Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.181-182.

²⁵ Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.164.

²⁶II. Türk Tarih Kongresi. Kongrenin Çalışmaları, Kongreye Sunulan Tebliğler, İstanbul 1937, s. 89-91.

bu teoriyi daha sonra terk etmiştir. Atatürk'ün ölümüyle birlikte teori de artık eski önemini kaybeder. Tarihin coğrafya ilminden ve etimolojiden yararlanması 1938 yılından sonra basılan ders kitaplarında daha az olmuştur.

1930'dan 1939'a kadar tarih ders kitaplarında kronolojik süreçler M.Ö.3000 yada M.S. 1000'li yıllar şeklinde genelde genel yüzyıl tabirleri kullanılarak ifade edilmiştir. Emin Ali'nin ders kitabında "arzın güneşten ne zaman ayrıldığı, üzerinde hayatın ne zaman ve ne suretle başladığını kati olarak bilmiyoruz"²⁷ denilerek yer yer zamanla ilgili mevcut bilgi yetersizliği de değiştirilmiştir. Tarihle ilgili yapılan çalışmaların artmasının sonucu olarak 1939 yılından sonra Günaltay ile birlikte kronolojiye ayrı bir önem vermiştir. Tarihi olay ve durumlar yılı ile ifade edilmeye başlanmıştır.

D. Sosyoloji: Din

1920'lerin dini ve milli eğitim politikasında Kaplan'ın belirttiği gibi "Kemalist reformların başlamasıyla birlikte din siyasal yaşamdan ve eğitimden uzaklaştırılmıştır"²⁸. Benimsenen inanç sistemine temelde Türk menşeyli olmadığı için tepki duyulmuş ve yöneticiler laik bir ülkede artık ilahi bir inanç sisteminin gerekli olmadığı düşüncesini paylaşmışlardır. Bunun yerine Türk tarihinin milliyetçi yorumu yerleştirilmeye çalışılmıştır. Günaltay²⁹ II. Türk Tarih Kongre'sinde İslam dünyasındaki dogmatik düşüncülere karşı çıkarak bilimsel ve akılcı Türk düşüncülerinin örnek alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu konuda Abbasi halifelerinden Memun'u örnek göstererek "Türk illerinde müspet ilimler çerçevesi içinde inkişaf eden dimağı; başta Kuran'ın mahiyeti olmak üzere akıl ve mantığa uymayan herşeye karşı isyan etmiş, laik kültürü umumileştirmek emeliyle geniş nispette bir tercüme telif faaliyetine başlamış" olduğunu söylemiştir.³⁰ Tarih tezlerinde de aynı yol izlenmiştir denilebilir. Kaplan bu konuda "rejimin tek partisi olan CHP'nin belirlediği bu sistemde eğitimin yayılması değil, milliyetçi dogmanın yayılması anlamına gelmektedir"³¹ diyerek eleştiride bulunmuştur. Kâinat ve tabiatın yaratılışına ait yanlış kanaatler bölümü ilginçtir. Bu bölüm Şemsettin Günaltay'ın kitabında da görülmektedir.

²⁷ Ali, s.6.

²⁸ Kaplan, s.161.

²⁹ Behar, s. 211.

³⁰ Behar, s.211.

³¹ Kaplan, s.174.

Emin Ali ders kitabında ilk insan için “duygusuz, düşüncesiz bir hayvandı. Konuşmasını bilmeyen, mağara koğuklarında yaşayan, çıplak gezinen bir mahluku”³² demektedir. Açık bir şekilde evrim teorisinden bahsedilmemiş olsa da üstü kapalı olarak bu teori desteklenmiştir. 1932 TTTC. I, ders kitabında ise ilk insan hakkında şunlar dile getirilmiştir:

İçtimai hayatın başlangıcını gösteren bu hayvanlar, dünya yüzünde ilk defa görülüyordu. Bu devir inkişaf ettikçe, nebatlarının ve hayvanlarının bugün dünyada görülenlere benzeyişleri de arttı. Yavaş yavaş çirkin ve kaba nesiller, bugünün müttekâmil memeli hayvanlarına inkılâp etti. Bu hayvan zümresinin başında: sıra ile maymunlar, kuyruksuz maymunlar ve nihayet insanlar bulunmaktadır... İnsan doğmadan evel vücudunun geçirdiği pek garip safhalar vardır ki, onlar bilinecek olursa, bu iddianın sıhhatini kabul etmemek mümkün olmaz. Filhakika rüşeymi hayat ile cenin hayatı devirlerinde insan, evvelâ bir balık olacakmış gibi başlar; yerde sürünen hayvanları hatırlatan birtakım şekillerden geçer; basit memeli hayvanların bünyelerini tekrarlar; hatta bir müddet için kuyruğu da vardır... Hulâsa insanlar, sularda kaynaşıp çırpınan bir mevcuttan çok yavaş yürüyen bir tekâmülle, bugünkü şekle geldiler. Tespit ettiğimiz hayat zincirinin başlangıcı ve nihyeti daha aydınlatılmak ihtiyacındadır.³³

Bu satırlarda görüldüğü gibi 1932 tarihli ders kitabı evrim teorisini desteklemektedir. Kitabının birinci baskısında, bu teoriyi kanıt olarak insan ve goril iskeletlerinin fotoğrafları yan yana verilmiştir. İkinci baskısında da “Hayatın Başlaması ve İnsanın Zuhuru” başlıklı bir levha konulmuştur. Paragrafın son cümlesinden de anlaşılacağı üzere, savunulan “Evrimsel Teori”nin daha fazla kanıt ve desteğe ihtiyacı olduğu da düşünülmektedir. Bu ilk kitap, Aydın’ın belirttiği gibi “canlıların ve insanların oluşumu konusunda daha sonraki yıllarda yazılan ve okutulan ders kitaplarından daha ileridir”³⁴. Bu ilerilik farklı inanış ve düşüncelere yer verilmesi açısından değerlendirilebilir. Daha sonraki ders kitaplarında ise kâinat ve canlılar adlı bu bölüm çıkartılarak insanlık tarihi “Yontma Taş Çağı” ile başlatılacaktır. İlk İnsanın yaratılışı ve evrim teorisinden bahsedilmeyecektir. 1930–1941 dönemi tarih ders kitaplarında evrim teorisini desteklenmektedir. 1942–1950 yıllarında kullanılan ders kitaplarında ise bu teoriye rastlanılmamaktadır.

³² Ali, s.7.

³³Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.4-6.

³⁴ Aydın İsmail, *Osmanlıdan Günümüze Tarih Ders Kitapları*, Ankara 2001, s.40.

Tarih ders kitaplarında, yanlış olduğu düşünülen inanışlar eleştirilerek asıl bilgi arkeolojik kalıntılara ve kazılarda bulunan fosillere dayandırılmıştır. İslâm dünyasındaki dogmatik inanışlara ve olaylara eleştirel bir tarzda bakılarak çağa damgasını vuran pozitivist değerler dizisi paralelinde bilimsel ve akılcı bir yol izlenmeye çalışılmıştır. Fakat Türk tarihi ile ilgili bölümlerde bu bilimsellik çok zayıf kalmaktadır. Benimsenen inanç sistemine temelde Türk orijinli olmadığı için tepki duyulmuş ve yöneticiler laik bir ülkede artık ilahi bir inanç sisteminin gerekli olmadığı düşüncesini paylaşmışlardır. İlk dönemler Emin Ali'nin kitabında İslâm tarihine ayrılan sayfa oranı görsel fotoğrafların çokluğu ile oldukça fazladır, içerik olarak ise ayrıntılarıyla olayların anlatıldığı derin tasvirlerin yapıldığı bir tarih yazımı söz konusu değildir. 1931–1941 yılı ders kitaplarından konu anlatımı fazla görünmesine karşın İslâm tarihi, bu inancı yansıtan anlayışın dışında yazılmıştır.

E. Coğrafya

Orta Asya ders kitaplarında önemli konulardan biridir. Türk Tarih Tezi önermelerin temel başlangıç noktasıdır. Tezde Orta Asya'da coğrafi ve doğal değişikliklerin geniş çaplı bir göçe yol açmasıyla Türklerin buradan Çin, Hint, Garbe, Ön Asya'ya, Mısır'a, Ege Havzası'na ve Avrupa'ya göç edip buradaki medeniyetlerin ilerlemelerine önemli katkıda bulunduğu dile getirilmiş bununla birlikte Asya ve Avrupa'nın değişik yerlerinde büyük imparatorluklar kurduğu belirtilmiştir. Türkler dünyaya medeniyetine önemli katkıları olan topluluk olarak sunulmuştur.

Orta Asya'nın neresi olduğu Emin Ali'nin ders kitabında şu şekilde betimlenmiştir:

Ortaasya büyük denizlerden uzak, yüksek dağlarla çevrilmiş, yüksek ve geniş yaylalarla doludur. Ortaasya yaylaları cenupta Himalaya, şimalde Altay dağlarıyla çerçevenmiştir. Himalaya dağları cenupta şimali garbiye doğru büyük kavisler çizerek Pamir yaylalarında birleşirler.³⁵

Daha sonraki dönemde TTTC'nin yazdığı Tarih I ders kitabında “Büyük Türk Tarih ve Medeniyetine Umumi Bir Bakış” adlı bölümde ise Orta Asya'nın bulunduğu alan şu şekilde belirtilmiştir:

Büyük Kadirgan (Kingan) dağlarından Baykal havzasına, oradan Altay dağları boyunca İtil havzasına vararak, Hazar Denizi havzası,

³⁵ Ali, s.147.

Hindikuş, Pamir, Karakurum, Karanlık dağları yolu ile ve Sarı İrmakla beraber Kingan Dağlarına ulaşan çizgi içinde kalan mıntıka Türkün Anayurdu dur.³⁶

Emin Ali'nin ders kitabında Altay ve Himalaya dağları ile Pamir bileşkesinden oluşan Orta Asya sınırı, TTTC 'nin ders kitabında kuzey sınırı ve batı sınırı daha geniş tutularak betimlenmiştir. Her iki ders kitabında da bu bölümde, Asya kıtasının coğrafi özellikleri diğer dönem ders kitaplarına göre daha ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

1939 yılında liselerde okutulmaya başlanan Günaltay'ın kitabında ise Türklerin ilk Anayurdu ve zamanla genişleyen sınırı şu şekilde çizilmiştir:

Altay dağlar[ı]yl[e] İtil ırmağı, Hazar denizi ve Cenubı Sibiryaya ile Pamir arasındaki sahada üreyen brakisefal Türkler, yavaş yavaş şarka doğru taşarak Tagnoola dağlarından Orhun ve Selenge ırmakları boylarına kadar yayılmışlardır. Prehistorik devirlerde başlayan bu yayılış neticesinde garpte İtil ırmağı ve Hazar boylarından şarkta Kingan dağları eteklerine, şimalde İrtiş ırmağı ve Baykal gölü boylarından cenupta Hindikuş, Karakurum dağlar[ı]yl[a] Ortus kıt'asına kadar genişlemiştir. Ortaasya dediğimiz bu saha Türklerin bütün anayurtlarını teşkil etmektedir.³⁷

1931–1938 dönemi ders kitabında ilk Anayurt sınırı daha geniş bir alan olarak gösterilirken Günaltay'ın kitabında daha farklı bir şekilde küçük bir alan gösterilmiş ve Türkler'in Orta Asya'da yayıldıkları bölgenin genel sınırları çizilmiştir. Mansel ve diğerlerinin yazdıkları kitapta “Türklerin Anayurdu Ortaasya'dır”³⁸denilmiştir. Fakat Orta Asya'nın neresi olduğu belirtilmemiştir. Görüldüğü yazarlar Türklerin ilk Anayurt sınırını kendi tanımlarına göre yapmışlardır: Anayurt küçük bir alanla sınırlı kalabilirken geniş bir alan olarak ta tarif edilebilmiştir.

Türkler anavatanları olan Orta Asya'dan değişik zamanlarda göç etmişlerdir. Bu göç konusunda Emin Ali'nin ders kitabından yazılan “Türklerin intişâr ve muhaceretleri, Büyük Okyanus sahillerinden Atlas Okyanusu sahillerine, Umman ve Hint denizinden Baltık denizine kadar vasi bir sahada cereyan

³⁶ Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.26.

³⁷ Günaltay, s.1.

³⁸Mansel ve diğerleri, s.8.

etmiş”³⁹ olduğu ifade edilerek göç edilen sahaların genel sınırı çizilmiştir. TTTC’nin Tarih I ders kitabında Ortaasya’daki göç şu şekilde anlatılmıştır:

...tabiat hâdisesi kuraklığın doğurduğu hayat güçlüklerini artırdı. Bu hadise şimalişarkiden esen rüzgârların çokluğu ve sertliği idi. Bu rüzgârlar Ortaasya sularının tebahhurundan husule gelen su buharlarını Ortaasya cenubundaki ülkelere götürürdü. Buna mukabil rüzgârların Ortaasyaya getirdiği şey yalnız bitmez tükenmez kumlardan ibaretti. İşte böylece Ortaasya kuruduğu nispette kum istilâsı altında kaldı ve milyonlarca insan barındıran ellerde hayat şartları kısırlandı. Buzların çekilmesi ve geniş içdenizlerin aradan kalkmasıyla, Ortaasyanın garba kapıları arkasına kadar açıldı. Ondan sonra Ortaasya binlerce yıl zarfında Çine, Hinde, Önyasyaya, Şimali Afrikaya ve Avrupaya dalgalarını taşıyan büyük bir insan denizi oldu... Bundan yedi asır eveline kadar (en az 9000 yıl), kâh önünde durulmaz yıkıcı ve yutucu seller, kâh kumlar altında gizli sular gibi yürüyen büyük Türk göçleri ve akınları muhaceret ve temdin faaliyetine devam etmişlerdir.⁴⁰

Her iki çalışmada da iklim değişimleri göçün başlıca sebebi olarak gösterilmiştir. Çin, Hint, Ortaasya, Kuzey Afrika ve Avrupa göç dalgalarının yayıldığı alan olarak ifade edilmiştir.

Günaltay’ın ders kitabında ise “Ortaasya’dan dünyaya yayılan ilk göçler” konusunda şu bilgilere rastlanır:

Glasiyelerin çekilmesi, iç denizlerin kuruması ile Ortaasya’nın dört tarafa yolları açılmış oldu. Anayurtlarında artık geçinemez bir hale gelen boylar kabileler halinde her tarafa akmağa başladılar. Ortaasya bu zamandan itibaren tarihi devirlere kadar Çine, Önyasyaya, Şimali Afrikaya ve Avrupaya insan dalgaları gönderen tükenmez bir deniz oldu. Yük taşıyan hayvanların ve bilhassa menşei Ortaasya olan atın ehlileştirilmesinin bilinmesi, bu insan dalgalarının göçmelerini kolaylaştırdı. Bu suretle cihana yayılan Ortaasya Brakisefalleri kendileriyle beraber Ortaasyanın neolitik kültürünü de yaydılar.⁴¹

Bu bilgilerde atın ehlileştirilmesinin göçleri kolaylaştırdığından bahsedilirken, Türk Tarih Tezinin etkisi ile ırk kavramı ön plana çıkarılarak “Brakise-

³⁹ Ali, s.159.

⁴⁰ Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.27.

⁴¹ Günaltay, s.12.

fal” halkın, göç ettiği yere medeniyet götürmüş olduğu ifadeleri bir kez daha vurgulanmıştır. “Anayurttan Dünyaya Yayılan Göçler” konusu ele alındığında, 1931-1938 yılındaki ders kitaplarında ve Günaltay’ın 1939-1941 yılındaki kitabında dünyaya yayılan göç sebepleri “iklim değişimleri” ile sınırlandırılmışken; 1942-1950 yılları arasındaki Mansel ve diğerlerinin kitaplarında şu görüşler dikkati çeker:

Ortaasya’da nüfusun artması ve iklimde olan değişimler yüzünden bütün bu ülkede kuraklık baş göstermesi bu insanları başka ülkelere göç etmek zorunda bıraktı. Ortaasyalılar biryandan Doğuya (Çin) ve Güneye (Hindistan, Afganistan ve Bülucistan) yayıldılar.⁴²

Bu ifadelerden çıkarılabileceği gibi, Mansel ve diğerleri iklim değişimlerine ilâveten nüfus artışı unsurunu, Orta Asya’da göçü zorlayan sebeplerden biri olarak görmüşlerdir. Kuraklığın doğudan batıya göçün başlıca nedeni olduğu görüşüne karşı çıkan Zeki Velidi’ye göre “söz konusu şehirlerin terk edilişi siyasaldır yer yer nüfus yoğunluğu ile ilgilidir. Coğrafi koşulların doğurduğu kuraklık sonucu gerçekleşmemiştir”⁴³ Esasen Türkler’in anavatanlarını terk ederek Asya, Avrupa ve Afrika’ya yayılma nedenleri bugün de tam anlamıyla kanıtlanabilmiş değildir.

TTTC’nin tarih ders kitabında, Türkler’in Avrupa’ya medeniyeti yaymaları şu şekilde açıklanmıştır:

Avrupada muhtelif sanat devirlerinin bu muhaceretlerle açılmış olduğuna artık itiraz eden yok gibidir. Avrupalılara ziraati, yabani hayvanları ehlileştirmeyi, çömlekçilik sanatlarını da bu yeni gidenler öğretmişlerdir. Fikir, sanat ve bilgece Avrupa yerlilerinden çok yüksek olan muhacirler, Avrupayı mağara hayatından kurtarmışlar ve fikri inkışaf yoluna sokmuşlardır... Arkeoloji buluşlarına nazaran milattan 2000 yıl kadar evel Avrupada bakır aletler bile pek az bulunurken o tarihte birdenbire tunç aletlerin çoğaldığı görülüyor.⁴⁴

Bu paragrafta geçen “Avrupayı mağara hayatından kurtarmışlar” ifadesi ile Türkler’in Orta Asya’dan ayrıldıktan sonra gittikleri yerlerde medeniyetin temellerini attıkları görüşünün kuvvetle vurgulandığı görülmektedir.

⁴² Mansel ve diğerleri, s.16.

⁴³ Behar, s.188.

⁴⁴ Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.33.

III. DERS KİTAPLARINDA TÜRKLERLE BAĞLANTISI KURULAN MEDENİYETLER

Türk Tarih Tezi 1931 yılı TTTC'nin çalışmalarıyla ders kitaplarına girmiştir. 1928 yılında yazılan Emin Ali'nin kitabı, dolayısıyla tez çalışmalarının öne sürdüğü düşüncelerden biraz yoksundur. Medeniyetin merkezinin Mısır olduğu ön kabulüyle, dünyanın ilk medeniyetini kuranların Mısırlılar olduğu yazılmıştır. Fakat buna rağmen kitap dönemin milliyetçi, laik tarih anlayışını yansıtmıştır. Yunan ileri medeniyetinin kaynağını şark milletleri olarak göstermiştir. 1932–1950 yılı kitaplarındaki klasik söylemlerden biri de Orta Asya'da Türklerin ileri bir medeniyet kurdukları, diğer uygarlıklara pek çok konuda rehber olmuş bir topluluk olduğudur. 1931'den itibaren TTTC'nin yazdığı ve daha sonraki dönemlerde devreye giren ders kitaplarında ise bu konu ile ilgili olarak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

A. Mısırlılar

TTTC, tarih I ders kitabında Mısır halkının nereden geldiği sorusu ile yapılan araştırmalar ve neticeler şöyle belirtilmiştir:

Büyük bir medeniyet yapmış olan Mısır halkı nereden gelmiştir?... Son keşifler ıspat etti ki, Nil vadisi ve Delta, evvel taş devrinde, bundan sonra milattan 5000 sene eveline doğru Tunç Devrinde tanındı. Tunç madeni Kaldeden gelmiş olan kabileler vasıtasile Asyadan getirilmiş olmalıdır. Bu kabileler daha evvel Nil sahilleri üzerinde yerleşmiş olan yerli ahali ile, o zamanlar karışmış olmalıdır. Mısırlılar, ihtimal Suveyş berzahile Asyadan gelmiş bir kavimdir... Pittard, Mısırlıların ırklarından bahsederken “bu ırkın taşıdığı Namü isminin Asyalı” demek olduğunu söylüyor. S.103...Bunlar bütün Türklerin ekseriyeti gibi brakisefal idiler... Mısır samilerinin medeniyet ve saltanatlarına kondukları Türklerin Mısırdaki mevcudiyetlerine delalet edebilecek bütün vesikaları ortadan kaldırmak için ellerinden geleni yaptıklarına şüphe etmemek lazımdır.⁴⁵

Yukarıdaki paragraftan da anlaşılacağı gibi, Mısırdaki medeniyeti kuran, buradaki yerli halkla karışan ve yeni Mısır halkını oluşturanların brakisefal Türkler olduğu iddia edilmiştir. Günaltay'ın kitabında da Mısır halkı için benzer açıklamalar yapılmıştır:

⁴⁵ Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.108.

Ortaasyadan gelen brakisefallerle Mısırın ilk halkını teşkil eden dolikeseفال insanların karışık kaynaşmalarından ince uzun boylu, geniş omuzlu, zeki ve açık simalı yeni bir ırk doğdu. Tarihi Mısır halkını teşkil eden bu ırkın derisi beyaz, fakat Mısır güneşinin tesiriyle koyulaşmıştı. Saç ve sakalları matruştı. Bu sima, Mısırlıları Afrika zencilerinden ve Araplarından ayırmaktadır..... Mısırdaki Ana kültürü kuran brakisefallerin hâkimiyetleri zamanıdır.⁴⁶

Yusuf Ziya Bey de I. ve II. Türk Tarih Kongresi'nde "Mısır uygarlığını yaratan Türklerdir"⁴⁷ diyerek benzer büyük uygarlıkları Türklerin yarattığı tezini desteklemiştir. Mansel ve diğerleri ders kitabında benzer cümleler üstü kapalı olarak şu şekilde devam etmektedir:

Milattan önce 4000 senesine doğru Mısır doğudan gelen ve ilk zamanlar Aşağı Mısırdaki oturduktan sonra Yukarı Mısıra da giren Asyalı insanların istilasına uğradı; bu istila sonunda yüksek bir medeniyete kavuştu ve belkide bütün medeniyeti içine alan birleşik bir devlet oldu. Bu devrin sanat eserleri Mezopotamya sanat eserleriyle dikkate değer bir benzerlik göstermekte ve Mısıra gelen insanların Sümerlerle Akraha olduklarına işaret etmektedir. Bu insanların Hami ırkından yerli kavimlerle karışmasından Mısır kavmi meydana gelmiştir.⁴⁸

Ancak bu tezin savunulması çok güç olduğundan daha sonraki dönemlerde bundan vazgeçilmiştir. E. Meriç, T. Tarhan, Z. Günel'in tarih ders kitabında Mısır için "köken olarak halkı Akdeniz ırkının zenci unsurlarla birleşmesine dayalı"dır⁴⁹ denilmiştir. Günümüz ders kitaplarında bu tarz bir bilgi bulunmamaktadır.

Mansel ve diğerlerinin kitabında Mısır'da Yeni Kırallık adlı bölümde tarihi olaylar dizisi aşağıdaki şekilde verilmiştir:

Kıral Tutmosis III (1480'e doğru) bu ülkeye karşı birçok seferler yaptı; Fırat boylarında Mitannilerle çarpıştı ve sonunda Asi ırmağına kadar uzanan Suriyeyi Mısıra kattı. Tutmosis, Güneyde dördüncü Nil çavlanına, yani Napata ülkesine kadar ilerledi ve buralarını hara-

⁴⁶ Günaltay, s.108-109.

⁴⁷ Aydın, s.43.

⁴⁸ Mansel ve diğerleri, s.71.

⁴⁹ Meriç, E.; Tarhan, T.; Günel Z. (1990) Lise İçin Tarih 1. Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, s.28.

ca bağladı. Harbden çekinen Amenofis III ve tek tanrıya dayanan yeni bir din kurmak isteyen Amenofis IV zamanlarında (1400–1350) Mısırın dış nüfuzu sarsıldı ve Suriye elden çıktı.⁵⁰

Bu satırlardan anlaşılabilceği gibi, Mansel ve arkadaşlarının hazırladığı ders kitabında siyasi tarih kapsamındaki olaylar, ard arda ve neden sonuç ilişkisi içinde sıralanmıştır. Bu durum Copeaux'nun ileri sürdüğü “söylem gerektiğinde zaman dışı kalmakta ve olayların karmaşıklığını hiç umursamayan bir nedensellik yaklaşımına başvurmaktadır”⁵¹ yargısıyla örtüşmektedir. Böylece bir anlayış ile diğer ders kitaplarında da yer yer karşılaşmaktadır.

1931–1941 dönemi ders kitaplarında Türklerin Orta Asya'dan ayrıldıktan sonra gittikleri yerlerde ilk medeniyeti kurmuş oldukları, o günkü Avrupa'yı mağara hayatından kurtarıp böylece Asya'da Çin, Hint, Anadolu'da Eti; Mezopotamya'da Sümer, Elam; ayrıca Mısır, Akdeniz ve Roma medeniyetlerinin temellerini oluşturdukları öne sürülmüştür. Birçok uygarlık ile Türkler arasında bağlantı kurularak bu uygarlıkların Türk kökenli olduğu yolunda çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır. Türk'ün üstünlüğü her fırsatta vurgulanmıştır. Bununla birlikte, Türklerin medeniyete katkısı somut olarak yeterince ortaya konulamamıştır. Paragraflarda Türklerden en çok övgüyle söz edilen bölümlerin konusunu Türklerin savaşçı özellikleri ve ahlâkî vasıfları oluşturur.

B. TTTC'nin Tarih I. Ders Kitabında Türklerle Bağlantısı Kurulan Medeniyetler

Hindistanda; Milattan 3000 sene evellerine doğru Hindistanın şimalinde Sin ve Pencapta pek parlak bir medeniyete tesadüf olunur. Bunu yapanlar Ortaasyadan gelmiş brakisefallerdir ve aynı devirlerde diğer kıtalara gidip büyük devlet kuranlar gibi bunların da Türk olduklarına **hükmolunabilir**. Medeniyetleri **Sümer medeniyetine** pek çok benzeyiş noktaları arzeder: Heykellerde görülen insanlar Sümerdekilere benzer ilahları, tanrıları aynıdır.⁵²

Hindistan'da mimari, resim, edebiyat sahasında hakiki şaheser देनेcek eserleri müslüman Türkler yapmıştır.⁵³

⁵⁰ Mansel ve diğerleri, s.56.

⁵¹Copeaux, s.309 .

⁵² Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.74.

⁵³ Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.84.

Sümerlerin, Akatların ve Elamların teşkil ettikleri devletler... siyasi teşkilatlarla Altaylarda, tarihin malumu olan ilk Türk hükümet tarzları arasında büyük bir benzeşim vardır.⁵⁴

Bu satırlardan, Sümerlerin Türk olduğu düşüncesinin ön kabul olmanın ötesine geçerek tarihi bir gerçeklik haline geldiği ve diğer uygarlıklarla Türkler arasında kurulan benzerliklerin Türk kimliğine mensup olmanın bir kanıtı şeklinde değerlendirildiği çıkarımı yapılabilir.

Etilerin esas dilleri de Elamlıca, **Sümerce gibi Türkçe** asıllardandır. Etilerin dili Sami veya Hint-Avrupalı değildir. Etiler brakisefaldir. Eski Avrupalılar ve Samiler böyle değildir. Sümerler ve Elamlar böyledirler... Etilerin İmparatorluğu bütün Küçükasyaya şamildi. Küçükasyayı dolduran Türk kabileleri küme küme kendi Etilerin idaresi altında ayrı ayrı krallıklar halinde bulunuyorlardı.... Maraşta bulunan bir Eti kadını heykelinin serpuşu bugünkü Türkmen kadınlarının serpuşunun aynıdır. Bu biçim serpuş bugün hala Kartal köyü kadınları tarafından kullanılmaktadır. Aynı serpuşun bazı Etrüsk abidelerinde de bulunması dikkate şayandır.⁵⁵

Frikyanın en eski seknesi Etilerle beraber gelmiş olan Türk kabileleridir. Bunlar Çanakkale ve İstanbul Boğazından geçerek gelen aynı ırktan Traklarla karışmışlardır.⁵⁶

Litler (Lidyalar) tarihlerinin ilk fecrinde Atalar adını taşıyan sülalenin idaresi altında bulunuyorlardı. Bu atalar Trakyadan geçip sonraları Frikyada yerleşmiş olan Türk trak kabilelerinden idiler.⁵⁷

Fenikeliler ismi ile anılan ilk Fenike medeniyetini kuranlar, şarktan garba olan muhaceretler neticesinde (M.E. 2800 senesine doğru) bu memlekete gelmiş Ortaasyalılardır.⁵⁸

1930–1931 dönemi Emin Ali'nin (1930: 95) ders kitabında “Fenikeliler sami bir millettir” denilerek Türklerle bağlantısı kurulmamıştır. Daha önceki bölümde değinildiği gibi 1931–1938 dönemi ders kitaplarında eldeki kalıntılara dayanarak Fenikelilerin, Türk olduğu görüşü öne sürülmüştür. Günaltay kitabında;

⁵⁴ Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.89.

⁵⁵ Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s. 128, 132, 134.

⁵⁶ Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.137.

⁵⁷ Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.141.

⁵⁸ Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.146.

Millattan önceki ikinci bin içinde şimal ve şimali şarkiden buralara Hurriler, Mitanniler, Hititler, Habirular aktıkları gibi Arabistandan da yeni yeni Sami dalgaları oldu. Bu muhtelif istilalar neticesinde Suriye ve Filistinde bir kaynaşma oldu. Dinler ve kanlar karıştı.... Kenaniler, Fenikeliler, İbraniler, Aramiler... doğmuş oldular.⁵⁹

Fenikelilerin Türk olduğuna hiç değinmemiştir. Hatta oluşan yeni halkların dillerinin ve kanlarının karışık olduğundan bahsetmiştir; Mansel ve arkadaşlarının ders kitabında anlatımın çoğu zaman yüzeysel kaldığı ve içeriğin zayıf düştüğü fark edilmektedir.

C. Hititlerin Türk Olduğu Tezi

1930-1950 dönemi ders kitaplarında Hititlerin Türk olduğuna dair iddialar eldeki kanıtlar değerlendirilerek ortaya atılmıştır. Hititlerin Türk olduğu görüşü Anadolu'yu tarih öncesinden itibaren bir Türk ülkesi olarak göstermek ve böylece Türkleri burada işgalci sayan zihniyete karşılık vermek amacı ile ortaya atılmış olduğu iddia edilmektedir. Ders kitaplarında bu kanıtların yeterliliği ise yoruma açık bir husustur. Emin Ali'nin ders kitabında "Hitit yazıları okunamadığından Anadolu'nun bu eski medeniyeti hakkında kâfi surette malumat sahibi olamıyoruz".⁶⁰ denilerek bu medeniyet hakkındaki belirsizlikler dile getirilmiştir. Kitabın farklı bölümlerinde Hititlerin Menşei adlı bölüm içerisinde ise "Hitit hükümdar ve şehir isimlerinin Turanî kelimelere yakın bir telafüze malik olması, Hititlerin Turanî bir millet olduğu hakkında kuvvetli tahminler yapmamızı kolaylaştırmıştır"⁶¹ ifadeleri Hititler hakkındaki belirsizliği karşı yer isimlerini Turanî kelimelerin telaffuzu ile ilişkilendirilerek Türklerle bağlantısı kurulmaya çalışılmıştır.

TTTC Tarih I ders kitabında Hititler ile ilgili olarak şu bilgilere rastlanır: "Etiler Anadolu'ya Hata adını vermişlerdir. Hata Çin Şimalindeki ülkelere dahi öteden beri Türkler tarafından verilmiş olan isimdir. Etilerin Anadolu'ya oralardan geldiği anlaşılıyor. Zamanımızda Anadolu'ya Küçükasya derler. Bununla Anadolu yarımadasının Büyükasyaya bağlı olduğu işaret edilmektedir"⁶² (1932: 127). Eldeki isim benzerliğinden yola çıkılarak Hititlerin Anadolu'ya göç eden Türkler olduğu görüşü ortaya atılmıştır.

⁵⁹ Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.178

⁶⁰ Ali, s.151.

⁶¹ Ali, s.123.

⁶² Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.127.

Günaltay'ın kitabında Hititler hakkında şu açıklamalar yapılır:

Anadolunun ilk çağları hakkında henüz geniş ve vuzuhlu bilgimiz yoktur. Son senelere kadar Anadolu'nun muhtelif yerlerinde, höyüklerin en derin tabakalarında yapılan araştırmalar, ancak enolitik devir kültürüne ait eserler vermiş, bu kıtanın halis neolitik ve paleolitik devirleri geçirmiş olduğunu gösteren eserler elde edilememiştir. Fakat ahiren Ankara'nın şarkında Elmadağ'da, Psidya'da, Kızılkova'da, Malatya cenubunda Adıyaman civarında Çakal vadisinde ve daha bazı yerlerde Paleolitik devre ait bazı eşya ve aletler bulunmuştur... keşfedilen eşyaların mahalli tekamül mahsulü olmadıklarını ve bunları yaratan kültürün Anadolu'ya muhaceret dalgalarıyla hariçten girmiş bulunduğunu göstermektedir... Bu kültür... Ortaasya medeniyetine bağlı bulunduğu nişaneleri yaşatmaktadır. Bu kültürü getiren ve yaşatanlar Proto Hititler'le Hititler'dir.⁶³

Günaltay'ın kitabında da Anadolu'ya en eski kültürü getirenlerin Orta Asya medeniyetine bağlı olan Hititler olduğu vurgulanmıştır. II. TTK'de Ö. Arık "Proto-Etilere dair" başlığıyla sunduğu II. Türk Tarih Kongresindeki bildiri de Prehistuarda tanınan bir kitle ile münasebetini Proto-Etiler'in yazıyı kullanmayıp "sembol ve önem merhalesinde kalışı şimal ve şarktan gelmiş olmalarını mümkün kılmakta. Son olarak mezarlarda semboller arasındaki geyik motifi, güneş motiflerinin bulunuşu bizi Asya'nın ortalarına götürmekte" diyerek Proto-Etiler'in köklerini Asya'da aramak gerektiğine işaret etmiştir (1937: 874).

Mansel ve diğerlerinin Hititlerin nereden Anadolu'ya girdiklerinin sorguladığı bölümde Hitit-Türk bağlantısı kurulmadan aşağıdaki bilgiler aktarılmaktadır:

Milattan önce 2000 senesine doğru Anadolu'yu Hititler istila etti. Bunların batıdan boğazlar üzerinden mi, yoksa doğudan Kafkaslar yahut İran'dan geçmek suretiyle mi Anadolu'ya girmiş olduklarını kestiremiyoruz. Fakat II nci binin başlangıcında Doğu Anadolu'da oturan Hurrilerde bir kaynaşma olduğuna ve bu kaynaşma sonunda bunların bir kısmının Yukarı Mezopotamya ve Suriyeye indiğine; Kültüpedeki Asur ticaret kolonilerinin ortadan kalktığına bakılacak olursa Hitit dalgasının doğudan gelmiş olduğu kabul olunabilir.⁶⁴

⁶³ Günaltay, s.141.

⁶⁴ Mansel ve diğerleri, s.49.

Paragrafta her ne kadar Hititlerin Türkler ile olan bağlantısı ifade edilmese de doğudan gelmiş olduklarına dair kelimelerle üstü kapalı olarak istenilen mesaj aktarılmıştır. Hititler'in Türk kabul edilmeleriyle birlikte Anadolu'nun sekiz bin yıldan beri Türk olduğu iddiaları öne çıkmıştır. Hititlerin Türk olduğu tezinin, Anadolu'yu sahiplenmek için ortaya atıldığı kanısı Aydın tarafından desteklenmektedir. Aydın'ın düşüncesine göre, "birilerinin çıkıp 'siz buraya gelmeden önce buralar bizim atalarımızın yurdu idi' iddiasına karşılık, 'hayır Anadolu en eskiden beri Türklerin yurdu'"⁶⁵ denilebilmesi için Anadolu'daki en eski devlet olan Hititlere sahip çıkılması gerekiyordu. Bu arada Hititlerin etkisinin bankacılık alanına da yansıdığı görülür. Zira bu dönemde kurulan yeni bankaya Etibank adı verilmiştir

- I. ve II. Türk Tarih Kongrelerinde Reşit Galip'in savunduğu "Hititler Türk'tür" tezinin daha sonraki lise ders kitaplarında terk edildiği anlaşılmaktadır. Bir süre sonra, daha ziyade Yunan medeniyetine sahip çıkmaktan korkan Önyasa tarihçileri tarafından, yeni bir tarih tezinin ortaya atıldığına tanık olunur. Güngör'e göre bu tez yine Hititleri atalarımız saymakla birlikte öncekinden tamamen farklı bir hareket noktasına sahiptir. Buna göre, Türkler ve başka kavimler Anadolu'ya gelip yerleşerek ve birbirleri ile kaynaşarak yeni bir millet ve medeniyet oluşturmuşlar; Türkler de burada yaşayanlarla hem soy, hem kültür bakımından kaynaşmışlardır. Dolayısıyla Hitit milliyetçisi olduğunu söyleyen birinin kanında Hitit, Lidyalı, Frigyalı, Romalı ve bu arada belki Türk kanı bulunması tabiidir.⁶⁶ Bu veriden hareketle, bir savı kanıtlamaya odaklanmış, marjinal ve zorlama bir tarih anlayışının yanlışlığının kısa zamanda algılandığı ve bu yaklaşımdan vazgeçildiği ileri sürülebilir. Bununla birlikte Etilerle Türkler arasındaki akrabalık argümanının, bu noktada sönüp gitmediği görülmektedir. Söz konusu durumun nedeni Asya'dan göç eden bu grupların gerçekte Türk ırkına mensup olup olmadıkları sorunsalıdır. Pittard bu konudaki belirsizliği şu şekilde dile getirmiştir: "gelecekte Küçük Asya'da yapılacak araştırmalar belki de farklı oranlarda birbirine karışmış iki ırkın varlığını göstere-

⁶⁵ Aydın, s.56.

⁶⁶ Güngör Erol, *Dünden, Bugünden Tarih-Kültür-Milliyetçilik*. Ankara 1982, s.85.

cektir. Bunu gerçekleştirmenin koşulu, araştırmanın geniş ölçekte yürütülmesidir”⁶⁷.

D. İskitlerin Türk Olduğu Tezi

İskitlerin Türklüğü konusundaki çelişkiler günümüze kadar yazılan ders kitaplarına yansımıştır. Emin Ali’ye ait şu açıklamalar bir veri niteliğindedir:

Türklerin Hazer denizinin şimalinden Rusya ovalarına, Avrupa ortalarına, Tuna yalılarına doğrueski zamanlardanberi akınlar yaptığı anlaşılıyor. Yunan müverrihleri, Tuna yalılarına kadar akın eden bu akvama İskit, Trak ismini vermektedir... Trakların Türk olduğu kuvvetle muhtemeldir.⁶⁸

Bu açıklamada İskitlerin Türk olma ihtimalinin yüksek olduğuna değinilmiştir. TTTC ders kitabında İskitler hakkında şunlar yazılmıştır: “Bütün eski Türkler gibi İskitler de Yer ve Gök tanrılarına taparlardı... İskitlerde de en makul nezir attı. Kesilen kurbanlar kazanlarda pişirilerek dağıtılırdı. İskitler şarap yaparlar ve içerlerdi”⁶⁹. Türklüğünden şüphe bile edilmeyen İskitlerin geleneksel inanç ve adetlerinden bahsedilmiştir.

1931–1938 lise Tarih I ders kitabında yer alan ifadeler aynen şöyledir:

Bugün Cenubi Rusya denilen bu mntıkaya yerleşmiş Türklere kadim Yunan müverrihleri İskit derlerdi... İskitler bütün eski Türkler gibi ölülerini, bunların sevdikleri eşyaları ile beraber gömdüklerinden insan elinin erişmediği mezarlardan bugün bu medeniyetin yüksek derecesini gösteren eserler meydana çıkarabilmektedir. İskit mezarları Küçük İskitya denilen Dobrucadan başlayarak Ortaasyaya kadar uzanan saha içinde bulunmaktadır.... İskit San’at tarzı Yunan San’atı üzerinde tesir göstermiş ve Yunanistanla İyonya şehirlerinde İskit uslubundan eserler yapılmağa başlanmıştır. Bu tesir bilhassa halılara ve elbiselik kumaşlara dikilen altın ziynet levhaları ile altın ve tunç at takımlarında görülür... Eski Türklerde olduğu gibi İskitlerde de en makul nezir attı. Kesilen kurbanlar kazanlarda pişirilerek dağıtılırdı.⁷⁰

⁶⁷ Copeaux, , s.34.

⁶⁸ Ali, s.160-161.

⁶⁹ Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.71.

⁷⁰ Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, s.69-71.

Yukarıdaki alıntıda sık sık tekrarlanan “bütün eski Türkler gibi”, “Eski Türklerde olduğu gibi” ifadeler İskitlerin Türklüğünü ortaya koymaya çalışan bir anlayışı ortaya koymaktadır. Kanıtlarla doğruluğu ispatlanmaya çalışılan İskitlerin Türk olduğu önermesine karşın Mansel ve diğerlerinin yazdığı tarih ders kitabında İskitler hakkında şu bilgiler yer almaktadır: “Eski Yunan tarihçilerinin İskit adı altında gösterdikleri çoğu Türk olan kavimlerin en eski tarihi karanlıklar içindedir. Yalnız bunların Millattan önce VIII inci asra kadar Yayık (Ural) ile İrtis (Don) arasında oturduklarını, VII nci asırda Don ırmağını geçerek Ortaavrupaya kadar yayıldıklarını biliyoruz”.⁷¹ Kitabın ilerleyen bölümlerde “milattan önce V inci asırdan başlayarak İskit sanatında Yunan izleri görülür. En çok Kırım mezarlarında üslup bakımından Yunan fakat üzerlerindeki tasvirlerin karakteri bakımından İskit olan bir takım madden eserleri bulunmuştur”⁷² açıklamaları yer alır. İskitlerin Türklüğü ile ilgili kesinlik taşıyan ifadelerde kırılmalar başlıyor. Mansel ve arkadaşlarının İskitlerin çoğunluğunun Türk olduğunu belirtmekle birlikte, eski tarihinin karanlıklar içinde olduğu açıklamasını yapmaları ve bilinmeyen bazı noktaların varlığına işaret etmeleri, tarih bilimi metoduna uygun bir yaklaşım olması bakımından dikkate değerdir.

Fransız tarihçi Grausset İskitlerin “şimdiki Rus Türkistan bozkırlarında göçebe olarak kalmış Kuzey İranlılar”⁷³ olduklarını iddia etmiştir. Modison Grant adlı bir Amerikalı “Büyük İrkın Sonu” 1916 yılında yayınlanan kitabında uygarlığın elde ettiği başarıyı “beyazların ‘Nordik’ler adını verdiği Kuzey koluna –Skandinavlara, İskitlere, Baltıklı Cermenlere, İngilizlere ve Anglo-Sakson kökenli Amerikalılara- armağan etti”⁷⁴, Modison İskitleri “Nordikli”⁷⁵ olarak nitelendirmiştir. Aksoy İskitler hakkında yazdığı bir makalede ise refah seviyeleri yüksek bir medeniyet kurmuş olan İskitlerde at “önemli bir hayvandır. Homeros İlyada Destanında İskitlerden bahsederken, onların dişi attan süt sağdıklarını söylemiştir. Burada bahsi geçenin Kımız olduğunun anlaşılmasını sağlayan ilk kişi de Herodotos olmuştur”⁷⁶ açıklamalarını yapar. Bilinmektedir ki, Orta Asya Türkleri için de Kımız önemli

⁷¹ Mansel ve diğerleri, s.12.

⁷² Mansel ve diğerleri, s.14.

⁷³ Aksoy Mustafa, *Sosyal Bilimler ve Sosyoloji*. İstanbul 2000, s.39.

⁷⁴ Durant Will ve Durant Ariel (1968). *Tarihten Dersler*. çev. Bozkurt Güvenç, İstanbul 1968, s.28.

⁷⁵ Durant Will ve Durant Ariel, s.28.

⁷⁶ Aksoy, s.38.

bir içecektir. Kırmızı İskitlerin Türklükle bağlantı kurulmasında araç olan önemli bir sosyo- kültürel unsur olmuştur. Günaltay da kitabında İskitler hakkında şunları yazmıştır: “Bütün eski Türkler gibi İskitler de naturalizm dininin yüksek şekline çıkmış bulunuyordu... Başta Herodot olmak üzere eski Yunan ve Roma müellifleri İskitleri o asırların medeni milleti olarak tasvir ederlerdi”⁷⁷. Alıntılarda görüldüğü gibi İskitler hakkında çok sayıda çelişkili bilgiyi sıralamak mümkündür.

İskit, Sümer ve diğer medeniyetler hakkındaki bu çelişkili bilgilerin mevcudiyeti Carr’ın “Tarihin olguları bütünüyle nesnel olamaz, çünkü bunlar ancak tarihçi tarafından onlara verilen anlamlılığın gücüyle tarihin olguları haline gelir. Tarihin bakış açısı yaptığı bütün gözlemlere mutlaka yansır: Tarih bütünüyle göreliliğin içindedir”⁷⁸ sözlerini doğrular niteliktedir. Tarihte görecelik kavramına karşın Aksoy⁷⁹ araştırmalarda birçok bilim dalından faydalanma yoluna gidilmesi durumunda kısacası disiplinler arası bir yaklaşımla daha gerçeğe yakın bir bilgi elde edileceğini söyler.

Hümanistik akımın etkisinde yazılan Mansel ve arkadaşlarının Tarih I kitabı % 29,61 değerindeki oranla Ege bölgesine en fazla yer veren kitap durumundadır. Kitapta din, edebiyat, sanat ve bilimin ağırlıkta olduğu kültürel tarih ön plandadır. İkinci sırayı % 22,33 ile Günaltay’ın Tarih I kitabı, üçüncü sırayı ise % 21,92 oranla 1931–1938 TTTC üyelerinin yazdığı ders kitabı, dördüncü sırayı da Emin Ali’nin kitabı almaktadır. 1930 Emin Ali, Günaltay, Mansel ve arkadaşlarının yazdığı ders kitaplarında Ege ve Romalıların Türk kökenli oluşlarına dair bir iddia ortaya atılmamıştır. 1931–1938 TTTC ders kitaplarında özellikle bu medeniyetlerin Türklerle bağlantısı kurulup Türk oldukları ispatlanmaya çalışılmıştır.

Türk Tarih Tezi’nin ders kitaplarına yansıdığı 1931–1950 yılları arasında Türk tarihine ayrılan oranın arttığı görülür. Türkler’in üstünlüğünün ve varoluşunun doğrulanması için, mitsel bir anlayışla, ikili zıtlıklara ve “Öteki”ne ihtiyaç duyulmuş ve bu doğrultuda diğer milletlerin ötekileştirilmiş olduğu savı ileri sürülebilir.

IV. SONUÇ

Cumhuriyetin ilk 20 yılında tarih resmi ve tek idealli bir çalışma alanı haline gelmiştir. Devlet, siyasi rejimini ve milli kimliği algılayarak içselleştirecek

⁷⁷ Günaltay, s.43.

⁷⁸ Carr Edward Hallet, *Tarih Nedir*, çev. M. G. Göktürk, İstanbul 1996, s.82.

⁷⁹ Aksoy, s.39.

yeni nesillerin, kültürel ve zihinsel düzeyde birlik olmaları için tarih çalışmalarına büyük bir önem vermiştir. Yeni bir toplum yaratma mücadelesi içerisine giren siyasetçi kimliği taşıyan tarihçiler ile diğer tarihçiler bu çalışmaları, Türk Tarih Tezi olarak yapılandırmışlar ve zaman zaman da marjinal söylemler ortaya koymuşlardır.

Bu araştırma sonucunda, söz konusu dönemin siyasi otoriteleri tarafından tarih öğretimine, rejimlerin olumlandığı ve ideolojilerin aktarıldığı bir araç olma misyonu yüklendiği ve bu anlayışın dönemin ders kitaplarına yansıdığı; bu paradigmalarda doğrultusunda tarihsel bilgilerin şekillendirildiği, bu amaçları gerçekleştirmek için “ötekileştirme”, sosyal bilimlerin tüm disiplinlerini ortaya atılan savları doğrulamak için kullanma, edebi anlatı biçemlerine başvurma ve Türk tarihini idealize edilmiş yapıda sunma adına olumsuz yönlerini törpüleme ve ayıklama yollarına gidildiği bulgulanmıştır. Bununla birlikte bu yaklaşımın, içinde bulunulan dönemin koşullarına ve ruhuna uygun olduğu düşüncesi ileri sürülmüştür.

İleri sürülen bu ve buna benzer tezler konjonktürel bağlamda analiz edildiğinde, arka planda çeşitli ideolojik amaçları gerçekleştirme beklentisinin bulunduğu çıkarımı yapılabilir. Tarihsel malzemenin bu doğrultuda kullanılması, çarpık ve gerçeklikten uzak bir tarih algısının oluşmasına, tarihe karşı duyulan ilginin azalmasına veya tepkisel bir tutumun ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir. Öğrencilere sağlam bir tarih şuuru verilebildiğini söylemek de güçtür. Tarihin doğasında var olan belirsizlikler, şüpheler ve boşlukların açıkça ortaya koyulabilmesi ve araştırmaların çok boyutlu olarak gerçekleştirilmesinin tarih bilimine önemli katkılar sağlayacağı düşünülebilir. Tarihin belli amaçlar doğrultusunda manipüle edilen bir disiplin olmanın çıkarılması gerektiği öne sürülebilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Mustafa; *Sosyal Bilimler ve Sosyoloji*, İstanbul 2000.
- Aktın, Kibar; *1930-1950 Dönemi Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Tarihiçilik Anlayışı*, (Danışman: Mustafa Aksoy), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2005.
- Aydın, İsmail; *Osmanlıdan Günümüze Tarih Ders Kitapları*, Ankara 2001.
- Behar Büşra Ersanlı, *İktidar ve Tarih*. İstanbul 2003.
- Copeaux, Etienne; *Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*, İstanbul 2000.
- Carr, Edward, Hallet; *Tarih Nedir*, çev. M. G. Göktürk, İstanbul 1996.
- Dilek, Dursun; *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*, Ankara 2001.
- Durant, Will ve Durant, Ariel; (1968). *Tarihten Dersler*, çev: Bozkurt Güvenç). İstanbul: Cem Yayınevi
- Güngör, Erol; *Dünden, Bugünden Tarih-Kültür-Milliyetçilik*. Ankara 1982.
- İggers, Georg, G.; *Yirminci Yüzyılda Tarih Yazımı*. İstanbul 2003.
- Kaplan, İsmail; *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi* . İstanbul 2002.

Kaynak Ders Kitapları

- Ali, Emin; *Umumi Tarih I*. İstanbul 1930.
- Günaltay, Şemsettin.; *Tarih I*. Ankara 1941.
- Mansel, Arif, Müfit; Baysun, Cavit; Karal, Enver; *İlk Çağ Tarihi*. İstanbul 1942.
- Meriç, E.; Tarhan, T.; Günal Z. *Lise İçin Tarih I*. İstanbul 1990.
- Türk Tarih Tetkik Cemiyeti: *Tarih I. Tarihtenevelki Zamanlar ve Eski Zamanlar*. İstanbul 1932.

MÜŞTERİ MEMNUNİYETİ ENDEKSLERİNİN OLUŞTURULMASI VE FİNANSAL SONUÇLARI

CREATING THE CUSTOMER SATISFACTION AND IT'S FI- NANCIAL RESULTS

*Şule Yüksel YİĞİTER**

ÖZET

Muhasebe-Finans alanındaki son araştırmalar, işletme performansının, müşteri memnuniyeti, müşteri sadakati, ürün kalitesi ve pazar payı gibi finansal olmayan ölçümlerle yapılması gerektiğini savunmaktadır. Gittikçe artan literatür, finansal olmayan performans ölçümlerinin mevcut finansal ölçümlere göre uzun dönemli finansal performansı daha iyi öngördüğünü ileri sürmektedir. Bu nedenle birçok ülke, endüstri ve sektör analizine imkan veren müşteri memnuniyet endekslerini oluşturmaya başlamıştır. Bu endeksler müşterilere işletmeleri değerlendirme imkanı vermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Finansal Performans Ölçümleri, Finansal Olmayan Performans Ölçümleri, Müşteri Memnuniyeti.*

ABSTRACT

Recent research in accounting-finance advocates nonfinancial measures of company performance, such as customer satisfaction, customer loyalty, product quality and market share. A growing literature suggest that current nonfinancial measures are better predictors of long term financial performance than current financial measures. For that reason, many countries started to create customer satisfaction indexes that allow analyzing industry and sector. These indexes provide data to customers for assessment of businesses.

Key Words: *Financial Performance Measures, Nonfinancial Performance Measures, Customer Satisfaction.*

* Yrd.Doç.Dr., Erzincan Üniversitesi Refahiye MYO, sule_yigiter@hotmail.com

I. GİRİŞ

Rekabetin gittikçe yoğunlaşması ve birçok ülkedeki dinamik gelişmeler işletmelerin amaçlarının şekil değiştirmesine neden olmuştur. İşletmeler geçmişte kendi elde ettikleri sonuçları endüstri ortalamalarıyla karşılaştırarak başarı ya da başarısızlıklarını ölçebilmekteydi. Ancak bu durum artık yetersiz kalmakta, işletmeler artık kendi sonuçlarını gerek aynı endüstriler, gerek farklı endüstriler gerekse farklı ülkelerdeki işletmelerle karşılaştırmak zorunda kalmaktadır. Tek bir işletme için bu karşılaştırmaları sağlayacak verilerin elde edilmesi oldukça maliyetli olabilmektedir. Ayrıca bu karşılaştırmaların sonuçlarının müşteriye yansıtılması da büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, yakın geçmişte birçok ülke endüstri ve sektör analizine imkan veren müşteri memnuniyeti endeksleri oluşturmaya başlamışlardır. Bu endeksler müşterilere işletmelerin değerlendirilmesinde kullanılabilen veriler sağlamaktadır.¹

Ulusal müşteri memnuniyeti endeksleri farklı paydaşlara faydalı bilgiler sağlamaktadır. Endeksler mikro düzeyde müşteri kararlarına temel teşkil ederken, makro düzeyde de ulusal rekabetin gelişmesine neden olmaktadır.² Ulusal müşteri memnuniyeti endeksleri işletmelerin, endüstrilerin, sektörlerin ve ulusal ekonomilerin değerlendirilmesi için müşteri temelli yeni bir sistem sunmaktadır.³

Ulusal müşteri memnuniyeti endeksleri, ülke içinde satın alınan ürün ve hizmetlerin müşteriler bazında memnuniyetlerinin ölçülmesi ve bunun özel bir ekonometrik model kullanılarak analiz edilmesine dayanan ulusal, sektörel ve kurumsal ölçü sistemleridir. Bu sistemler müşteri odaklı değerlendirme sistemleri olarak kabul edilmektedir.

Ulusal müşteri memnuniyeti endeksleri, müşteri memnuniyetini gerçekleştirmek için bir zemin oluşturmaktadır. Müşteri memnuniyetinin sağlanması, müşterinin sürekliliği ve işletmenin karlılığı açısından önem taşımaktadır.

¹ BRUHN, M.; GRUND, M. A. "Theory, development and Implementation of National Customer Satisfaction Indices: The Swiss Index of Customer Satisfaction (SWICS), *Total Quality Management*. Vol: 11, No: 7, 2000, s. 1018.

² BRUHN, M.; GRUND, M. A. 2000, s. 1018.

³ FORNELL, C.; JOHNSON, M. D.; Anderson, E. W.; CHA, J.; BRYANTB, E. "The American Customer Satisfaction Index: Nature, Purpose and Findings", *Journal of Marketing*. Vol: 60 (4), October 1996, s. 7.

Ulusal müşteri memnuniyeti endeksleri sayesinde:⁴

- Müşteriler, tüketiciler seslerini üreticilere duyurma fırsatı bulmaktadırlar.
- Müşteri odaklı bir üretim sistemi gerçekleştirilmektedir.
- Tüketicinin değeri artmakta, sesine cevap verilmektedir.
- Ülkede üretilen hizmet ve ürünlerin kalitesinin artıp artmadığı değerlendirilmektedir.
- Yurtiçinde üretilen ürün ve hizmetlerle, dışarıdan alınanlar arasında kıyas yapılabilmektedir.
- Özel sektör ve devlete ait işlemlerde müşterilerin memnuniyetleri karşılaştırılabilmektedir.
- İşletmeler, endekste ki verileri kullanarak müşterilerinin memnuniyet seviyelerini görmekte, kendi durumlarını ve rakiplerini değerlendirmekte, sadık müşteri profilini çıkartmakta, müşterinin memnuniyetini engelleyen faktörleri tespit etmektedirler.
- Ulusal müşteri memnuniyeti endeksleri gerek yerli gerekse yabancı ürünlerin memnuniyet derecelerini gösterdiğinden, ülke yönetimi için güçlü bir kıyaslama aracı olmaktadır.
- Özel sektörde üretilen hizmet ve ürünler açısından, değerli bir istatistiksel ölçme sistemi olarak değerlendirilmektedir.

Müşteri memnuniyeti araştırmaları üç kavram üzerine odaklanmıştır: Kalite, değer ve memnuniyet. Araştırmalar bu üç kavramın birbiriyle ilişkisi ve özellikle satın alma davranışı üzerindeki etkisine yoğunlaşmaktadır. Bu ilişki özellikle müşteri memnuniyet endekslerinin oluşturulmasında önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda genel olarak aşağıdaki ilişkiler ortaya çıkmaktadır:⁵

-Hizmet yönetim literatürü, müşteri memnuniyetinin sunulan değer in müşteri tarafından algılanmasının bir sonucu olduğunu ileri sürmektedir.

⁴TÜRKYILMAZ, A.; ÖZKAN, C. "Ulusal Müşteri Memnuniyeti İndeksleri", 3. *Üretim Araştırmaları Sempozyumu*. Kültür Üniversitesi, Mart 2003, s. 2.

⁵ CRONIN, J. J.; BRADY, M. K.; HULT, G. T. M. "Assessing the Effects of Quality, Value, and Customer Satisfaction on Consumer Behavioral Intentions in Service Environments", *Journal of Retailing*. Vol: 76(2), 2000, s. 195.

- Toplam müşteri memnuniyetinin ilk belirleyicisi algılanan kalite, ikinci belirleyicisi ise algılanan değerdir.
- Müşteri memnuniyeti büyük ölçüde değerle ilişkili olarak gerçekleşmekte ve değer kavramı da sunulan hizmetin kalite özellikleri ve fiyatı ile ilişkili olmaktadır.

II. MÜŞTERİ MEMNUNİYETİ ENDEKSLERİNİN OLUŞTURULMASI

İsveç müşteri memnuniyeti ve ekonomik sonuçlarını ölçen ilk ülkedir. 1989 yılında kurulan, Müşteri Memnuniyet Barometresi (Customer Satisfaction Barometer) olarak adlandırılan endeks 32 sektörden 130 işletmenin müşteri memnuniyeti düzeylerini ölçmüş ve sonuçları değerlendirmiştir.⁶⁷ Fornell İsveç Müşteri Memnuniyeti Barometresi'nin (Swedish Customer Satisfaction Barometer) ana mimarıdır. 1992 yılında ise Alman Müşteri Memnuniyeti Endeksi (The German Customer Barometer- Quality and Satisfaction) kurulmuş ve işletmelerin mikro ekonomik düzeyde ölçümlerini gerçekleştirmeye odaklanmıştır. Amerikan Müşteri Memnuniyeti Endeksi 1993 yılında İsveç Müşteri Memnuniyeti Endeksinin Amerika'ya uygulanması çalışmalarıyla ortaya çıkmış, 1994 yılında bazı değişiklikler ve revizyonlarla 34 endüstriden 200 işletmenin verileri toplanmaya başlanmıştır. Avrupa Müşteri Memnuniyet Endeks modeli ise Avrupa ülkelerini kapsayan geniş uygulamalı bir endekstir, 1999 yılında Avrupa Birliği'ndeki 11 ülkenin 4 sektöründen veri toplayarak çalışmalarına başlamış 2000 yılında çalışmanın sonuçlarını yayınlamıştır. Danimarka, Avusturya, Fransa, Norveç, İsviçre ve diğer Avrupa ülkeleri ile Yeni Zelanda ve Tayvan müşteri memnuniyeti ölçme sistemleri geliştirilmiş ve kullanılmaya başlanmıştır.⁸

1999 yılı boyunca 10'dan daha fazla ülke ulusal memnuniyet endekslerini oluşturma çabasına girmişlerdir. Ancak memnuniyet endekslerinin oluşturulması 4-5 yıllık bir süreyi gerektirmektedir (anketlerin yapılması, genel

⁶⁷FORNELL, C. "A National Customer Satisfaction Barometer: The Swedish Experience", *Journal of Marketing Management*. Vol: 56, January 1992, s. 6.

⁷JOHNSON, M. D.; GUSTAFSSON, A.; ANDREASSEN, T. W.; LERVIK, L.; CHA, J. "The Evolution and Future of National Customer Satisfaction Index Models", *Journal of Economic Psychology*. Vol: 22, 2001, s. 219.

⁸GRIGORODIS, E.; SISKOS, Y. "A Survey of Customer Satisfaction Barometers: Some Results From The Transportation-Communications Sector", *Journal of Operational Research*. Vol: 152, 2004, s. 335.

finansal göstergeler arasındaki korelasyonun sonuçlarının değerlendirilmesi ve veri tabanının oluşturulması).

Ulusal müşteri memnuniyeti endekslerinin geliştirilmesinde aşağıdaki temel amaçlara odaklanılmıştır:⁹

- **Ekonomik Getiriler:** Uygulanan metot, finansal performans göstergeleri ile korelasyon içinde olmasına rağmen, müşteri memnuniyeti ile ekonomik getiriler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktadır.
- **Ekonomik İstikrar:** Müşteri memnuniyeti endeksleri, enflasyonun ya da kalite iyileştirmenin neden olduğu fiyat artışlarının yüzdesini tespit etmeye yardımcı etmektedir.
- **Ekonomik İlişki:** Ekonomik çıktının kalitesinin ölçülmesi ve verimlilik ölçümleri fiyatın yorumlanmasında temel oluşturmaktadır.
- **Ekonomik Refah:** Sunulan ürün ve hizmetlerin kalitesinin müşteri memnuniyeti yoluyla ölçülmesi aynı zamanda ekonomik refahın bir göstergesidir.
- **Ekonomik çıktı:** Ulusal müşteri memnuniyeti endeksinin değeri, ürün ya da hizmetin müşteri açısından değerini yansıtmaktadır. Ürünün müşteri açısından değeri de ekonomik çıktıyı etkileyeceğinden müşteri memnuniyetinin ölçülmesi önem kazanmaktadır.

Aşağıda Şekil 1.1. ve 1.2. de İsveç ve Amerikan Müşteri Memnuniyeti Endeksleri gösterilmiştir. Genel müşteri memnuniyetini etkileyen önemli faktörler, müşteri beklentileri, algılanan değer, algılanan kalite, müşteri şikayetleri ve müşteri sadakatidir. İki model arasındaki en önemli fark Amerikan Müşteri Memnuniyeti Endeksinde algılanan kalitenin de modele dahil edilmesidir. Kalite ve değer ayrıca değerlendirildiğinde kalite-fiyat karşılaştırması yapılabilmektedir. Kalite yapısı ayrıca modele, güvenilirlik ve uygunluğu ölçme imkanı da sunmaktadır.¹⁰

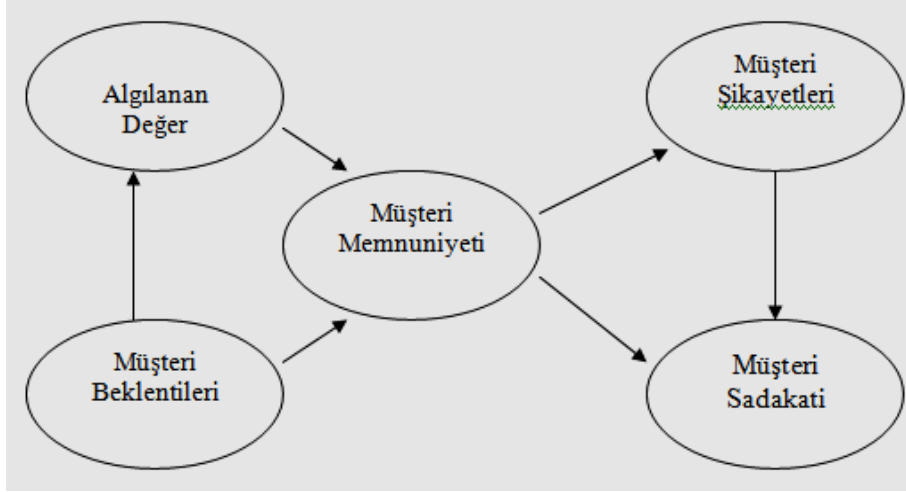
Diğer müşteri memnuniyeti modellerine temel oluşturan İsveç Müşteri Memnuniyeti modeli müşteri beklentileri ve algılarından oluşan iki temel kavram üzerine kurulmuştur. Modelde algılanan performans algılanan değere ya da ödenen fiyata göre algılanan kalite düzeyine eşittir. Modeldeki temel öngörü algılanan değer attıkça memnuniyetin artacağı yönündedir. Modelin diğer temel kavramı ürün ya da hizmetin performansı konusunda müş-

⁹GRIGORODIS, SISKOS 2003, s. 335.

¹⁰TÜRKYILMAZ, ÖZKAN 2003, s. 4.

teri beklentileridir. Müşteri beklentileri normal standartlardan ya da olması gerekenlerden daha çok müşterilerin ürün ya da hizmetle ilgili öngörülerini olarak tanımlanmaktadır. Bu beklentilerin memnuniyetle pozitif ilişkili olduğu ileri sürülmektedir.¹¹

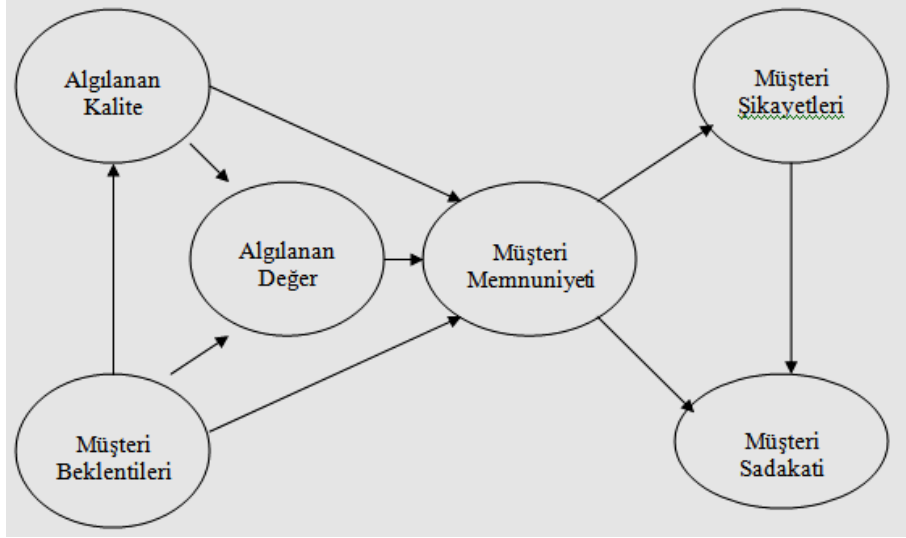
Modelde, exit-voice teorisine göre memnuniyetin sonuçları olarak, müşteri şikayetleri ve sadakat ortaya konmaktadır. Bu teoriye göre, memnun olmayan bir müşteri ya ürünü almaya son vermekte ya da memnuniyetsizliğini dile getirmeye yani şikayet etmeye başlamaktadır. Memnuniyet düzeyinin artmasıyla şikayetler azalacak ve sadakat artacaktır.¹²



Şekil 1.1. İsveç Müşteri Memnuniyeti Endeksi Modeli

¹¹JOHNSON ve diğ 2001, s. 221.

¹²JOHNSON ve diğ 2001, s. 221.



Şekil 1.2. Amerikan Müşteri Memnuniyeti Endeksi Modeli

Kaynak: GRIGORODIS, E., SISKOS, Y., “A survey of customer satisfaction barometers: Some results from the transportation-communications sector”, *Journal of Operational Research*, 152, 2004, s. 336.

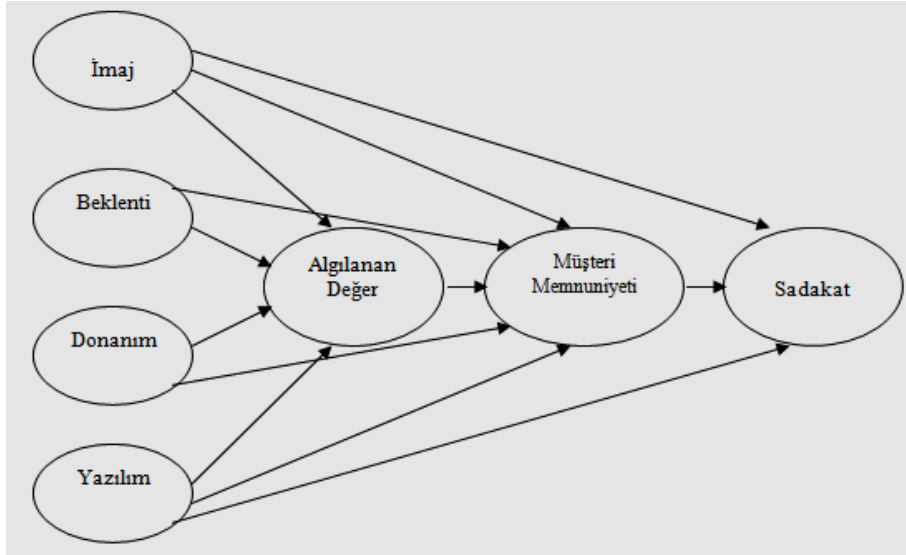
Amerikan Müşteri Memnuniyeti Endeksi, Şekil 1.2’de olduğu gibi ileriye dönük bir neden sonuç ilişkisi sistemi kurmaktadır. Müşteri memnuniyet endeksinin en önemli özelliği, müşteri memnuniyetinin öncesinde ortaya çıkan beklentiler, algılanan kalite ve değer ile sonrasında oluşan şikayet ve sadakat arasında bir ilişki zinciri oluşturmasıdır. Sistem ya da modeldeki temel amaç müşteri sadakatini belirleyen unsurların tahmin edilmesidir.¹³

Müşteri memnuniyeti öncesinde modelde 3 değişken vardır: Algılanan kalite, algılanan değer ve müşteri beklentileri. Algılanan kalite ya da performans, faaliyet gösterilen pazarda en son tüketim deneyiminin, müşterinin kullanmış olduğu ürünün kalitesinin değerlendirmesidir. Müşteri memnuniyetini doğrudan ve pozitif etkilemesi beklenmektedir. Müşteri memnuniyetinin ikinci belirleyicisi algılanan değerdir ya da ödenen fiyata göre ürün kalitesinin algılanan düzeyidir. Üçüncü belirleyici ise faaliyet gösterilen pazarın beklentileridir. Beklentiler gerek önceki tüketim deneyimlerini gerekse rek-

¹³ ANDERSON, E.; W., FORNELL, C. “Foundation of The American Customer Satisfaction Index”, *Total Quality Management*. Vol: 11, No: 7, 2000, s. 873.

lam, kulaktan kulağa iletişim gibi kaynaklardan elde edilen deneyim olmayan bilgileri içermektedir.¹⁴ Diğer bir ifadeyle, müşterilerin işletmeye yönelik genel beklentilerini yansıtmaktadır.

Müşteri memnuniyeti sonrasında ise, modelde müşteri şikayetleri ve müşteri sadakati değişkenleri yer almaktadır. Bu değişkenler aynı zamanda müşteri memnuniyetinin göstergeleridir. Hirschman'ın exit-voice teorisine göre artan müşteri memnuniyeti, müşteri şikayetlerini azaltırken müşteri sadakatini artırmaktadır. Sadakat müşteri memnuniyeti modelinde bağımlı bir değişkendir. Memnuniyetsiz müşteri ya rakiplere yönelecek ya da şikayetleri artacaktır. Amerikan Müşteri Memnuniyeti Endeksinin en önemli özelliği ekonomik getirileri öngörebilmesidir.¹⁵



Şekil 1.3. Avrupa Müşteri Memnuniyet Endeksi Modeli

Kaynak: Cliavolino, E., Dahlgaard, J., J., "ECSI- Customer Satisfaction Modelling and Analysis: The Case Study", *Total Quality Management*, Vol: 18, No: 5, July 2007.

¹⁴ ANDERSON, FORNELL 2000, s. 873.

¹⁵ ANDERSON, FORNELL 2000, s. 874-875.

Şekil 1.3 Avrupa Müşteri Memnuniyeti Endeksini ve endeksteği değişkenleri ortaya koymaktadır. Modeldeki imaj değişkeni, işletmenin müşteriler, tedarikçiler gözündeki yerini ortaya koymakta ve işletmenin satış sonrası hizmet, çevreye duyarlılık, tedarikçiler açısından güvenilirliği gibi değerleri içermektedir. Beklenti değişkeni ise, müşterilerin işletme konusundaki genel beklentilerini yansıtmaktadır. Donanım değişkeni, işletmenin raporlama dilinin kolay anlaşılabilirliği, kolay elde edilebilirliği, kolay kullanımı gibi konuları kapsamaktadır. Modelin bir diğer değişkeni olan yazılım ise zamanında teslimat, meydana gelen beklenmedik problemler konusunda işletmenin desteği, işletme ile iletişim kurabilme kolaylığı, işletme tarafından nazik karşılanma gibi unsurları içermektedir. Modeldeki diğer değişkenler İsveç Müşteri Memnuniyeti Endeksinde ve diğer endekslerde yer alan ortak değişkenlerdir.¹⁶

Bütün müşteri memnuniyeti endekslerinin ortak noktası müşteri memnuniyetini artırarak müşteri sadakatini yükseltmek ve bunun sonucunda da pozitif ekonomik sonuçlar elde etmenin yolunu açmaktır.

III. TÜRKİYE MÜŞTERİ MEMNUNİYETİ ENDEKSİ

Müşteri Memnuniyeti Endeksleri, ülke içinde satın alınan ürün ve hizmetlerin müşterileri nezdinde memnuniyetlerinin ölçülmesi ve bunun özel bir ekonometrik model kullanılarak analiz edilmesine dayanan ulusal, sektörel ve kurumsal ölçü sistemleridir.

Türkiye Müşteri Memnuniyeti Endeksi (TMME), pilot uygulama olarak ACASI-American Customer Satisfaction Index, National Quality Research Center ve Michigan Üniversitesi lisansı ve proje yönetim desteğine sahip, KalDer -Türkiye Kalite Derneği ve uluslararası araştırma kuruluşu KA Araştırma Limited tarafından kurulan TMME Ortak Girişimi tarafından gerçekleştirilmektedir.

Türkiye Müşteri Memnuniyeti Endeksi, ülke ekonomisini temsil eden sektörlerde yer alan ürün ve hizmetlerin ve bunları sunan kuruluşların aynı model kapsamında kıyaslamalı olarak durumlarını ve gelişmelerini belirler. Güçlü bir ekonomik gösterge olan TMME, müşteri memnuniyeti eğilimlerini takip eder ve işletmeler, sanayi ve ticaret birlikleri ve hükümet birimleri için karşılaştırmalı tüketici ekonomisi hakkında derinlemesine bilgi sağlar.

¹⁶CLIAVOLINO, E.; DAHLGAARD, J. J. "ECSI- Customer Satisfaction Modelling and Analysis: The Case Study", *Total Quality Management*. Vol: 18, No: 5, July 2007, s. 549.

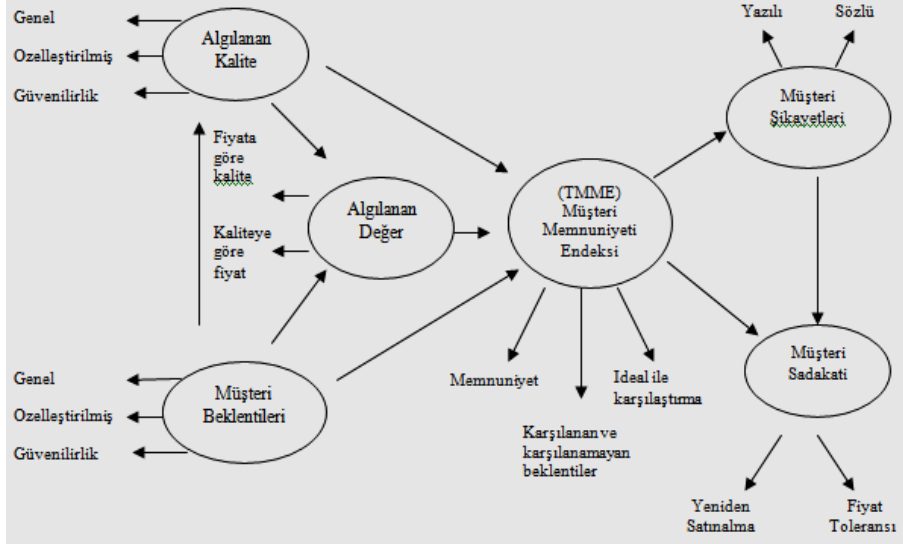
TMME sonuçları, ülke geneli, sektör, kurum ve marka bazında müşteri memnuniyetini, kullandığı özel uluslararası ekonometrik model ve analiz ile belirlemede, veriler 0-100 arasında skorlar ile raporlanmaktadır. Kurumsal bazdaki memnuniyet skorlarına ek olarak TMME, müşteri memnuniyetinin nedenleri ve sonuçları ve ilişkilerine yönelik skorlar da üretmektedir.

Ölçümler, nihai tüketici ekonomisine yönelik olan ekonomik faaliyet kolları, sektörler ve kurumlar arasında ve sektörlerin tümünü temsil edecek şekilde belirlenen kurumlar/markalar için yapılmaktadır. Ülke ekonomisinde önemli pazar payına sahip yurtdışında yerleşik şirketler de, Türkiye içinde ürün ve hizmet sunuyorsa, TMME tarafından ölçülmektedir. Sektörler içinde küçük işletmeler diğer kategorisi altında gruplanmaktadır.

Veriler müşteri bazında toplanıp, işletme/marka/kurum bazında sonuçlar elde edilmektedir. Sektör skorları, o sektörde faaliyet gösteren işletmelerin ortalamasından işletme cirolarına göre ağırlıklandırma uygulayarak hesaplanmaktadır. Ekonomik faaliyet kolu skorları ise, faaliyet kolunda yer alan sektör ve alt sektör skorları, o sektördeki skorlarının ortalaması ve cirolarına göre ağırlıklandırılarak hesaplanmaktadır. Ulusal TMME skoru, ekonomik faaliyet kolunun gayri safi milli hasılaya (GSMH) katkılarına göre ortalamalarının ağırlıklandırılmasıyla oluşturulmaktadır.

A. TMME Modeli

TMME Modeli, müşteri beklentileri, algılanan kalite ve algılanan değerlerin müşteri memnuniyetiyle bağlantısını kuran nedensel denklemler bütünüdür. Buna bağlı olarak memnuniyet, müşteri şikayetleri ve müşteri sadakati olarak (fiyat toleransı ve müşterinin kaybedilmemesi ile ölçülen) tanımlanan sonuçlarla ilişkilendirilmektedir. Memnun ve kalıcı müşteri pek çok işletme için önemli kar kaynağıdır, bu yüzden müşterinin kaybedilmemesi kurumun ve sektörün mali performansının ve ülke ekonomisindeki gelişimin anahtarıdır. Ayrıca, belirli mali verilerle ilişkilendirilmesi ile, TMME kurumsal üyeleri müşterilerinin bugünkü piyasa değerlerini ve işletmenin gelecek nakit akışlarını hesaplama imkanına sahip olmaktadır.



Şekil 1.4. Türkiye Müşteri Memnuniyeti Endeksi Modeli

Kaynak: www.tmme.org.tr

TMME Modeli kapsamında, 6 adet ana değişken ve bunları belirleyen 17 alt değişken ölçümü yapılmaktadır. Bu değişkenler, ACSI/University of Michigan ve National Quality Research Center tarafından geliştirilen sektörel anket formları yardımı ile derlenmektedir. Bu formlar, TMME kapsamında Türkiye'deki ekonomik faaliyet koşulları dikkate alınarak ülkemize uyarlanmıştır (www.tmme.org.tr).

Müşteri Beklentileri

Beklentiler, müşterilerin ürün veya hizmet hakkındaki tecrübeleri, medya, reklam, satış elemanları ve diğer müşterilerden duyduğu bilgilere göre oluşmaktadır. Müşteri beklentileri, kalite ve ürün veya hizmetin ne kadar iyi performans göstereceği ile ilgili değerlendirmeleri etkilemektedir.

Müşteri beklentisi değişkeni için; müşterilerin satın alma öncesinde mal ve hizmetlerin kalitesi ile ilgili genel, ihtiyacı karşılama ve güvenilirlik (ne sıklıkta ürün ve hizmet hakkında olumsuz durumla karşılaşacağı) açılarından, önceden ne düşündüğü sorulmaktadır.

Algılanan Kalite

TMME tarafından ölçülen tüm işletmeler ve sektörlerde, müşteri memnuniyeti üzerinde en çok etkisi olan unsur algılanan kalitedir.

Algılanan Kalite değişkeni için; müşterilerin satın alma sonrasında mal ve hizmetlerin kalitesi ile ilgili genel, ihtiyacı karşılama ve güvenilirlik (ne

sıklıkta ürün ve hizmet hakkında olumsuz durumla karşılaşacağı) açılarından ne düşündüğü sorulmaktadır.

Algılanan Değer

Algılanan Değer değişkeni, müşterilerin satın alma sonrasında mal ve hizmetlerin kalitesine göre fiyatı ve ödenen fiyata göre kalitesi hakkında yaptığı değerlendirmeleri içermektedir.

TMME modelinde, algılanan değer, müşteri memnuniyetini doğrudan etkilemekte ve müşteri beklentileri ve algılanan kaliteden ise etkilenmektedir. Algılanan değer, ilk satın alma kararında büyük öneme sahip olsa da, görece olarak memnuniyet ve tekrar satın almada daha az öneme sahiptir.

Müşteri Memnuniyeti

Müşteri Memnuniyeti değişkeni; müşterilerin satın alma sonrasında mal ve hizmet için edindiği tecrübe ile ne ölçüde memnun kalıp kalmadığı, beklentilerini ne ölçüde karşılayıp karşılamadığı ve ideal ürün/hizmete ne ölçüde yakın olduğu konularında yaptığı değerlendirmeleri içermektedir.

Müşteri Şikayetleri

Müşteri şikayeti, belirli bir zaman dilimi içerisinde işletmelerin ürün veya hizmetleriyle ilgili problem yaşayan kişilerin oranı olarak hesaplanmaktadır. Memnuniyet müşteri şikayetleri ile ters orantılıdır.

Müşteri şikayetleri değişkeni için; müşterilerin satın alma sonrasında mal ve hizmetler ile ilgili oluşan şikayetlerini üretici ve satıcılara kaç kez yazılı ve sözlü bildirdiği durumu sorulmaktadır.

Müşteri Bağlılığı

Müşteri bağlılığı, işletmenin ürünleri veya hizmetlerini farklı fiyatlarda satın alma eğilimi ile ilgili sorular aracılığıyla ölçülmektedir. Müşteri memnuniyetinin müşteri kaybedilmemesinde pozitif etkisi bulunmaktadır, ancak bu etkinin büyüklüğü işletmelere ve sektörlerle göre değişiklik göstermektedir.

B. Ulusal Ölçü Sistemi ve Endeksi

TMME, Türkiye içinde satın alınan ürün ve hizmetlerin, müşterileri temelinde memnuniyetlerinin ölçülmesi ve sonuçlarının analiz edilmesine dayanan ulusal, sektörel ve kurumsal bir ölçü sistemidir.

TMME, ülke ekonomisini temsil eden sektörlerde yer alan ürün ve hizmetlerin ve bunları sunan kuruluşların aynı model kapsamında kıyaslamalı olarak durumlarını ve gelişmelerini belirler. Güçlü bir ekonomik gösterge olan TMME, müşteri memnuniyeti eğilimlerini takip eder ve işletmeler, sanayi ve

ticaret birlikleri ve hükümet birimleri için karşılaştırmalı tüketici ekonomisi hakkında derinlemesine bilgi sağlamaktadır.

Model kapsamında kurumsal sonuç alınabilmesi için, bahsi geçen her işletme/kurum/marka bazında 250 nihai tüketici ile görüşme yapılması modelin ön şartıdır. TMME ölçüm sistemine dahil edilen her bir sektörde u-80 pazar payına sahip 2 ila 5 kuruluş ölçülmekte, geriye kalan kuruluşlar diğer kategorisinde toplanmaktadır. Bu doğrultuda, sisteme dahil edilen her sektörde 750-1500 nihai tüketici görüşmesi gerçekleştirilmektedir. Görüşmeler, ülke genelinde tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen hanelerde, Bilgisayar Destekli Telefon Anketi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Bu yöntem ile toplanan verilerin, 20'den fazla ülkede kullanılan özel ACSI (American Customer Satisfaction Index) ekonometrik modeli ile analizi yapılmaktadır (www.tmme.org.tr).

IV. MÜŞTERİ MEMNUNİYETİ VE FİNANSAL PERFORMANS İLİŞKİSİ

İşletmeler artan rekabete cevap verebilmek için, müşteri memnuniyetinin ölçülmesi, geliştirilmesi, denetlenmesi, ürün/hizmet sunumunun değerlendirilmesi gibi konularla gittikçe daha fazla ilgilenmektedir. Son dönemlerde oldukça fazla araştırma, istenen müşteri çıktılarına katkı sağlayan faktörler üzerine yoğunlaşmıştır. Özellikle müşteri değeri ve müşteri değerinin finansal ölçümü yönetim literatüründe daha fazla önem kazanmaya başlamıştır.¹⁷ Yüksek müşteri memnuniyetinin yüksek ekonomik getirilere neden olduğu yolunda yaygın bir beklenti vardır.¹⁸

1996 yılında Hallowell tarafından farklı bölgelerde 12000 banka müşterisi üzerinde müşteri memnuniyeti, müşteri sadakati ve karlılık ilişkisini inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Yazar çalışma sonucunda, müşteri memnuniyetinin müşteri sadakatine dönüştüğünü, müşteri sadakatinin de karlılıkla doğrudan ilişkisi olduğunu tespit etmiştir.¹⁹

¹⁷LIND, J.; STROMSTEN, T. "When Do Firms Use Different Types of Customer Accounting?", *Journal Of Business Research*. Vol: 59, 2006, s. 1257.

¹⁸YU, S. "An Empirical Investigation on The Economic Consequences of Customer Satisfaction", *Total Quality Management*. Vol: 18, No: 5, July 2007, s. 556.

¹⁹HALLOWELL, R. "The Relationships of Customer Satisfaction, Customer Loyalty, and Profitability: An Empirical Study", *International Journal of Service Industry Management*. Vol: 7, No: 4, 1996, s. 35.

Ittner ve Larcker farklı bir çalışmalarında müşteri düzeyinde, birim (business) düzeyinde ve işletme düzeyinde müşteri memnuniyeti ile firma performansı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonucunda yazarlar müşteri memnuniyet ölçümleri ile işletmenin bugünkü piyasa değeri arasında bir ilişki bulmuşlardır. Müşteri memnuniyet ölçümlerinin muhasebe performansının önemli bir göstergesi olduğunu ortaya koymuşlardır.²⁰

Eklöf, Hackl ve Westlund, açıklanan müşteri memnuniyeti endeksine göre işletmelerin aktif karlılığındaki değişmeyi analiz etmiş, aktif karlılığı ile müşteri memnuniyeti arasında doğrusal bir ilişki saptamışlardır. Ayrıca yüksek müşteri memnuniyetine sahip işletmelerin hisse senedi fiyatlarının borsa oranla daha fazla artış gösterdiğini grafiklerle ortaya koymuşlardır.²¹

Ittner ve Larcker 73 banka şubesi üzerinde yaptığı araştırmada müşteri memnuniyetinin hisse senedi fiyatı ile pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.²²

Müşteri memnuniyetinin artması daha fazla ürün ya da hizmet satın almaya, ürün ya da hizmeti diğer potansiyel müşterilere tavsiye etmeye ve fiyat toleransının artmasına neden olacaktır.²³

Behin ve Riley çalışmalarında, ABD hava endüstrisinde faaliyet gösteren işletmeleri müşteri memnuniyeti ve finansal performans açısından incelemiş, araştırma sonucunda müşteri memnuniyeti ile finansal performans arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulmuşlardır (Behin, Riley 1999).²⁴

Literatürde, müşteri memnuniyetinin geliştirilmesinin mevcut müşterilerin sadakatini artırarak, fiyat elastikiyetini azaltarak, kulaktan kulağa iletişim yoluyla pazarlama maliyetlerini ve işlem maliyetlerini düşürerek finansal

²⁰ITTNER, C. D.; LARCKER, D. F. "Are Nonfinancial Measures Leading Indicators of Financial Performance An Analysis of Customer Satisfaction", *Journal of Accounting Research*. Vol: 36, 1996, s. 1-2.

²¹EKLÖF, J. A.; HACKL, P.; WESTLUND, A. "On Measuring Interactions Between Customer Satisfaction and Financial Results", *Total Quality Management*. Vol: 10, No: 4&5, 1999, s. 516.

²²ITTNER, LARCKER 1996, s.1-2.

²³ANDERSON, E. W.; FORNELL, C.; MAZVANCHERYL, S. K. "Customer Satisfaction and Shareholder Value", *Journal of Marketing*. Vol: 68, October 2004, s. 172.

²⁴BEHN, B. K.; RILEY, R. A. "Using Nonfinancial Information to Predict Financial Performance : The Case of The U.S. Airline Industry", *Journal of Accounting, Auditing, Finance*. Vol: 14, 1999, s. 24.

performansa olumlu katkı sağladığı üzerinde durulmaktadır.²⁵²⁶ Maliyet ve gelir üzerindeki pozitif etkisi nedeniyle, müşteri memnuniyetinin performans üzerinde olumlu bir etki göstermesi beklenmektedir.²⁷

Memnun olan müşterinin fiyat hassasiyeti azaldığından, işletmenin fiyat artışı yapması durumunda işletmeden ayrılma olasılığı daha az olacaktır. Fiyat hassasiyeti azalan müşterinin gelire olumlu bir katkısı olacağı kuvvetli bir öngörüdür.²⁸

V. SONUÇ

Performans ölçümü işletmeler için gittikçe artan bir öneme sahiptir. İşletmelerin performanslarını ölçmeleri, eksikliklerini belirlemeleri ve geleceklerini öngörmeleri açısından anlamlı olmaktadır. Ancak bu ölçümlerin maddi varlıklara dayanması, maddi olmayan varlıkların ihmal edilmesi yanlış sonuçlara neden olabilmektedir. Oysa maddi olmayan varlıklar, işletmeler için oldukça fazla öneme sahiptir. İşletmelerin rekabet üstünlüğü sağlamaları büyük ölçüde maddi olmayan varlıklara bağlıdır.

Finansal olmayan performans ölçümlerinin, finansal performansa ilişkin iyi bir gösterge olabileceği çalışma boyunca vurgulanmıştır. Diğer bir ifadeyle, finansal performans ölçümleri gelecek dönemdeki finansal performans göstergelerinin tahmininde önemli bir işleve sahip olmaktadır. Buna göre, finansal olmayan performans ölçümlerinin pozitif yönde değişmesi, finansal performansın da pozitif yönde değişeceğinin belirtisi olabilmektedir. Finansal olmayan performans ölçümlerinin göz ardı edilmesi, işletmelerin gelecekteki finansal performansının öngörülmesinde yanlış sonuçlara neden olabilecektir. Finansal olmayan performans ölçümlerine ilginin artmasının nedeni, rekabetin artması, pazarlar arasındaki sınırların kalkması ve müşteri değerinin gittikçe önem kazanmasından dolayıdır.

²⁵ITTNER, LARCKER 1996, s. 3.

²⁶ EDVARDSSON, B.; JOHNSON, M. D.; GUSTAFSSON, A.; STRANDVIK, T. "The Effects of Satisfaction and Loyalty on Profits and Growth: Products Versus Services", *Total Quality Management*. Vol: 11, No: 7, 2000, s. 926.

²⁷ YEUNG, M. C. H.; ENNEW, C. T. "Measuring the Impact of Customer Satisfaction on Profitability: A Sectoral Analysis", *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*. Vol: 10, 2001, s. 107.

²⁸ YEUNG, M. C. H.; ENNEW, C. T. "From Customer Satisfaction to Profitability", *Journal of Strategic Marketing*. Vol: 8, 2000, s. 314.

İşletmelerin performanslarının ölçümünde, finansal performans ölçümlerinin yanı sıra finansal olmayan performans ölçümlerinin de dikkate alınması gerektiği vazgeçilmez bir gerçektir. Finansal olmayan performans ölçümlerinin dikkate alınması, işletmelerin kaynaklarını ve kararlarını etkin ve verimli bir şekilde kullanmalarını sağlayacaktır.

Finansal olmayan performans ölçümlerine yönelik son yıllarda yapılan çalışmalar, özellikle müşteri memnuniyeti ve müşteri sadakatine odaklanmıştır. Müşteri memnuniyetini ve müşteri sadakatini sağlayabilen işletmelerin bu durumları, finansal göstergelere de yansımaktadır.

Bu nedenle, diğer ülkelere göre oluşturulması oldukça geç kalan Müşteri Memnuniyeti Endeksinin (MME) geliştirilmesi ve kullanımının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu sayede işletmeler müşteri ilişkilerine daha fazla odaklanacak, bunun sonucunda da piyasalar mükemmelleşme yolunda ilerleyecektir. Ayrıca endeksin yaygınlaşması müşteri kararlarına temel oluşturacak, ulusal rekabet gelişerek, ekonominin gelişmesine imkan verecektir.

KAYNAKÇA

- ANDERSON, E. W.; FORNELL, C.; MAZVANCHERYL, S. K. "Customer Satisfaction and Shareholder Value", *Journal of Marketing*. Vol: 68, October 2004.
- ANDERSON, E.; W., FORNELL, C. "Foundation of The American Customer Satisfaction Index", *Total Quality Management*. Vol: 11, No: 7, 2000.
- BEHN, B. K.; RILEY, R. A. "Using Nonfinancial Information to Predict Financial Performance : The Case of The U.S. Airline Industry", *Journal of Accounting, Auditing, Finance*. Vol:14, 1999.
- BRUHN, M.; GRUND, M. A. "Theory, development and Implementation of National Customer Satisfaction Indices: The Swiss Index of Customer Satisfaction (SWICS)", *Total Quality Management*. Vol: 11, No: 7, 2000.
- CLIAVOLINO, E.; DAHLGAARD, J. J. "ECSI- Customer Satisfaction Modelling and Analysis: The Case Study", *Total Quality Management*. Vol: 18, No: 5, July 2007.
- CRONIN, J. J.; BRADY, M. K.; HULT, G. T. M. "Assessing the Effects of Quality, Value, and Customer Satisfaction on Consumer Behavioral Intentions in Service Environments", *Journal of Retailing*. Vol: 76(2), 2000.
- EDVARDSSON, B.; JOHNSON, M. D.; GUSTAFSSON, A.; STRANDVIK, T. "The Effects of Satisfaction and Loyalty on Profits and Growth: Products Versus Services", *Total Quality Management*. Vol: 11, No: 7, 2000.
- EKLÖF, J. A.; HACKL, P.; WESTLUND, A. "On Measuring Interactions Between Customer Satisfaction and Financial Results", *Total Quality Management*. Vol: 10, No: 4&5, 1999.
- FORNELL, C. "A National Customer Satisfaction Barometer: The Swedish Experience", *Journal of Marketing Management*. Vol: 56, January 1992.
- FORNELL, C.; JOHNSON, M. D.; ANDERSON, E. W.; CHA, J.; BRYANTB, E. "The Amerikan Customer Satisfaction Index: Nature, Purpose and Findings", *Journal of Marketing*. Vol: 60 (4), October 1996.
- GRIGOROUDIS, E.; SISKOS, Y. "A Survey of Customer Satisfaction Barometers: Some Results From The Transportation-Communications Sector", *Journal of Operational Research*. Vol: 152, 2004.
- HALLOWELL, R. "The Relationships of Customer Satisfaction, Customer Loyalty, and Profitability: An Empirical Study", *International Journal of Service Industry Management*. Vol: 7, No: 4, 1996.

- ITTNER, C. D.; LARCKER, D. F. “Are Nonfinancial Measures Leading Indicators of Financial Performance? An Analysis of Customer Satisfaction”, *Journal of Accounting Research*. Vol: 36, 1996.
- JOHNSON, M. D.; GUSTAFSSON, A.; ANDREASSEN, T. W.; LERVIK, L.; CHA, J. “The Evolution and Future of National Customer Satisfaction Index Models”, *Journal of Economic Psychology*. Vol: 22, 2001.
- LIND, J.; STROMSTEN, T. “When Do Firms Use Different Types of Customer Accounting?”, *Journal Of Business Research*. Vol: 59, 2006.
- TÜRKYILMAZ, A.; ÖZKAN, C. “Ulusal Müşteri Memnuniyeti İndeksleri”, 3. Üretim Araştırmaları Sempozyumu . Kültür Üniversitesi, Mart 2003.
- YEUNG, M. C. H.; ENNEW, C. T. “ Measuring the Impact of Customer Satisfaction on Profitability: A Sectoral Analysis”, *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*. Vol: 10, 2001.
- YEUNG, M. C. H.; ENNEW, C. T. “From Customer Satisfaction to Profitability”, *Journal of Strategic Marketing*. Vol: 8, 2000.
- YU, S. “An Empirical Investigation on The Economic Consequences of Customer Satisfaction”, *Total Quality Management*. Vol: 18, No: 5, July 2007.
- TÜRKİYE MÜŞTERİ MEMNUNİYETİ ENDEKSİ, www.tmme.org.tr

YAYIN İLKELERİ

Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi hakemli bir dergidir. Her akademik yılın Güz ve Bahar Dönemlerinde, en az iki sayı yayımlanır.

Derginin asli yayın dili Türkçedir. Bununla beraber İngilizce ve Almanca hazırlanmış yazılar da yayımlanabilir.

Dergiye basılmak üzere gönderilen çalışmalar daha önce başka bir yerde yayımlanmamış olmalıdır.

Dergide yayınlanacak yazılar yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun olmalıdır. Bu kurallara uygun olan yazılar hakem(ler) tarafından değerlendirilir. Yazıların yayımlanması için hakemlerin olumlu görüş bildirmesi şarttır. Hakem görüşü doğrultusunda yazarlardan kısaltma ve/veya düzeltme yapmaları istenebilir. Yazılar, olumlu hakem görüşleri alındıktan sonra geliş tarihine göre sıraya konularak yayımlanır. Dergide yayımlanan yazılar ayrıca elektronik ortamda aşağıdaki adreste de yayımlanır.

<http://sosyalbilimler.erzincan.edu.tr>

Dergide yayımlanan yazıların telif hakları yazarı veya yazarları tarafından karşılıksız olarak Erzincan Üniversitesine devredilir. Yazarların **Makale Sunum Formu**'nu doldurarak imzalaması gereklidir.

Dergiye basılmak üzere gönderilen yazılar, disketler ve CD'ler yayımlansın veya yayımlanmasın iade edilmez.

Dergide yayımlanan yazılardaki görüşler ve bu konudaki sorumluluk yazar/yazarlara aittir.

Dergide yayımlanacak çeviri yazılarda çevirmen, eserin yazarından ve/veya yayıncıya hakkına sahip kişi veya kurumdan yazılı yayım izni almak ve bu izin belgesini yayıncıya iletme zorundadır.

Derginin bir sayısında bir yazarın birden fazla yazısı yayımlanmaz. Ancak ortak çalışma ürünü olan ve birden çok yazarlı çalışmalarda ikinci çalışmanın yayımına izin verilebilir.

YAYIN KOŞULLARI

1. Çalışmalar, Microsoft Word veya buna uyumlu bir kelime işlem programı formatında teslim edilmelidir. Editör, yayımlanacak çalışmalarda kelime sayısı sınırlaması getirebilir.

- Özetler Türkçe eserlerde İngilizce; İngilizce veya Almanca eserlerde kendi dilinde yazılmış olarak toplam en fazla 100-150 kelime olabilir.
- Çalışma ile ilgili anahtar kelimeler (keywords) belirtilmelidir.
- Çalışmanın İngilizce başlığı eklenmelidir.

2. Giriş ve Sonuç kısımları da dahil olmak üzere eserin bütün bölümleri ve başlıkları numaralandırılmalı ve koyu yazılmalıdır. Başlıklar arasındaki hiyerarşik numaralama sistemi aşağıdaki gibi olmalıdır:

I. BAŞLIK

A. BAŞLIK

1. Başlık

a) Başlık

(1) Başlık

(a) Başlık

(i) Başlık

3. Tablo içermeyen bütün görüntüler (fotoğraf, çizim, diyagram, grafik, harita vb.) “Şekil” olarak adlandırılmalıdır.

Tablo ve şekillere başlık (sıra numarası ve ad) verilmelidir.

Tablolarda başlıklar üstte, şekillerde ise başlık altta yazılmalıdır.

Tablo veya şekillere ilişkin olası kaynak bilgileri de tablo veya şeklin altında gösterilmelidir.

Denklemlerde verilecek sıra numaraları parantez içinde ve sağ tarafta yer almalıdır.

4. Ayrı bir içindekiler ve kısaltmalar dizini yer almamalıdır. Kısaltmalar hakkında Türk Dil Kurumu'nun belirlediği esaslara uyulmalıdır. Türk Dil Kurumu'nun hazırladığı listede yer almayan kısaltmalar için Türk Dil Kurumu'nun benimsediği esaslara göre kısaltma yapılmalıdır. Editör, gerek gördüğünde Enstitü'nün hazırladığı bir kısaltmalar dizinine uyulmasını isteyebilir.

5. Atıf yapılırken Enstitü Tez Yazma Kılavuzundaki esaslara uyulmalı; kaynakça ayrı olarak gösterilmelidir. Dipnotlar sayfa altında yer almalıdır.

6. Dergimize yayımlanmak üzere makale gönderecek yazarların bu gösterilen Enstitü Tez Yazma Kılavuzundaki yazım kurallarına uymaları zorunludur.

7. Çalışmanın başında yazar ya da yazarların e-posta adresleri eklenmelidir. Yazarlar kendilerine ait haberleşme adreslerini veya diğer iletişim bilgilerini yayın kuruluna bildirmelidir.

