

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>



TURKISH STUDIES

International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic

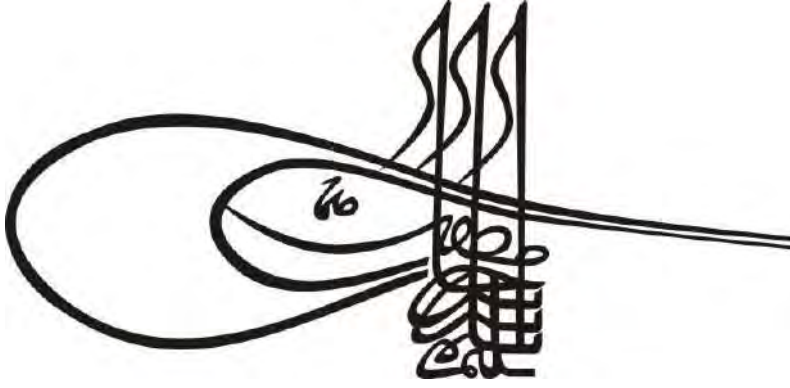
SOSYAL BİLİMLER

Turkish Studies

International Periodical For The Languages, Literature and History of
Turkish or Turkic

ACADEMIC JOURNAL

SOSYAL BİLİMLER SAYISI



Turkish Studies Dergisi, üç ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. *Turkish Studies Dergisi*'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları **www.turkishstudies.net**'e aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Dergiye gönderilen yazılar iade edilmez. Dergide yer alan yazıların dijital baskı, grafik tasarım, DOI numaralarının alınması ve uluslararası indekslere tanıtılması gibi işlemler Alko Dijital Baskı ve Grafik Tasarım şirketi tarafından ücret karşılığında yapılmaktadır. Dergide basım kararı alınan yazıların sahipleri yazılarının tasarım, yayın ve indeks masraflarını Alko Dijital Baskı ve Grafik Tasarım şirketine öderler.

Turkish Studies; EBSCO, DOAJ, ICAAP, Scientific Commons, MLA, ASOS, AMIR (Access to Mideast and Islamic Resources), Journal Directory, DJS (Dayang Journal System), ULAKBİM indeksleri tarafından taranmaktadır.

ISSN: 1308-2140

Volume 9/11 Fall 2014



Yayınevi / Publishing House

ALKO DİJİTAL BASKI MERKEZİ – GRAFİK TASARIM

Editor

Sibel ÜST

Editor Yardımcıları/Assistant Editors

Özgür AY-Ramazan BÖLÜK

Hanife ALKAN-Mehmet Burak ÇAKIN

Yayın Kurulu/Editorial Board

Fatma S. KUTLAR OĞUZ - Orhan K. TAVUKÇU

Ali AKAR-Dursun Ali TÖKEL

M. Vefâ NALBANT-Caner KERİMOĞLU

Ülkü ELİUZ-Mitat DURMUŞ

Yavuz ÜNAL-İsrafil BABACAN

Mehmet Dursun ERDEM – Tuncay BÜLBÜL

Cemalettin KÖMÜRCÜ

Danışma Kurulu/Board of Advisory

Ahmet BURAN- Gürer GÜLSEVİN

Turgut KARABEY-Mehmet AYDIN-Ramazan KORKMAZ

Genel Koordinatör/General Coordinator

Yavuz ÜNAL

Kaynakça Sorumluları/Persons for Bibliography Process

Süleyman Kaan YALÇIN

Murat ŞENGÜL - Veysel İbrahim KARACA

Yabancı Dil Uzmanları

Yusuf AYDIN

Baskı Sorumluları/Persons for Print Process

Özgür AY - Önder SEZER

Turkish Studies

Dış Temsilciler/Representative of Foreign Country

USA	Robert DANKOFF
Germany	Marcel ERDAL-Zeki KARAKAYA
Greece	Fatih KEMİK
Japan	Yuu KURIBAYASHI
Norway-Swedish	Bernt BRENDEMÖEN
England	Fikret TURAN
Albania	Xhemile ABDÛ
Central Asia	Seadet SHİKHİYEVA
Kazakhstan	Gülnar KOKUBASOVA
Kyrgyzstan	Ulanbek ALİMOV
Azerbaijan	Vusale MUSALİ
Uzbekistan	Cabbar İŞANKUL
Halab-Aleppo (Syria)	Ahmet DEMİRTAŞ
Poland	Öztürk EMİROĞLU

Hakemler/Referees

Prof. Dr. Marcel ERDAL	Frankfurt University
Prof. Dr. Han-woo CHOİ	Eurasia University
Prof. Dr. Bernt BRENDEMÖEN	Oslo University
Prof. Dr. Robert DANKOFF	Univcity Of Chicago
Prof. Dr. Walter ANDREVS	Washington University
Prof. Dr. Ahat ÜSTÜNER	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet TAŞGIN	Konya Üniversitesi
Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Ali AKAR	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ali YILDIRIM	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Asiye Mevhibe COŞAR	Karadeniz Teknik Ü.
Prof. Dr. Atabey KILIÇ	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Avni GÖZÜTOK	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan BOZ	Eskişehir Osmangazi Ü.
Prof. Dr. Fazıl GÖKÇEK	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Fikret TURAN	Manchester University
Prof. Dr. Filiz KILIÇ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Prof. Dr. Funda TOPRAK	Yıldırım Beyazıt Ü.
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. H. Dilek BATİSLAM	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. H. İbrahim DELİCE	Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Halûk Harun DUMAN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan AKAY	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice AYNUR	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN	Uludağ Üniversitesi

Turkish Studies

Prof. Dr. İ. Hakkı AKSOYAK
Prof. Dr. İbrahim TELLİOĞLU
Prof. Dr. İlhan GENÇ
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA
Prof. Dr. Mahmut KAPLAN
Prof. Dr. Mehmet AYDIN
Prof. Dr. Mehmet TÖRENEK
Prof. Dr. Mehmet İNBAŞI
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM
Prof. Dr. Mehmet Mehdi ERGÜZEL
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Prof. Dr. Menderes COŞKUN
Prof. Dr. Metin AKKUŞ
Prof. Dr. M. Muhsin KALKIŞIM
Prof. Dr. Muhittin ELİAÇIK
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Prof. Dr. Mukim SAĞIR
Prof. Dr. Mustafa UĞURLU
Prof. Dr. Nebi ÖZDEMİR
Prof. Dr. Nurettin DEMİR
Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK
Prof. Dr. Nurullah ÇETİN
Prof. Dr. O. Kemal TAVUKÇU
Prof. Dr. Osman YILDIZ
Prof. Dr. Öcal OĞUZ
Prof. Dr. Pervin ÇAPAN
Prof. Dr. Ramazan GÜLENDAM
Prof. Dr. Saadettin GÖMEÇ
Prof. Dr. Songül TAŞ
Prof. Dr. Şener DEMİREL
Prof. Dr. Yakup ÇELİK
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR
Prof. Dr. Zeki KARAKAYA
Prof. Dr. Zeki KAYMAZ
Ass. Prof. Yuu KURIBAYASHI

Doç. Dr. Abdullah İLGAZİ
Doç. Dr. Abdülhalim AYDIN
Doç. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK
Doç. Dr. Adem ÖGER
Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK
Doç. Dr. Ahmet YİĞİT
Doç. Dr. Alaattin KARACA
Doç. Dr. Alparslan CEYLAN
Doç. Dr. Bahir SELÇUK
Doç. Dr. Bayram Ali KAYA
Doç. Dr. Bekir ÇINAR
Doç. Dr. Bülent BAYRAM
Doç. Dr. Bünyamin KOCAOĞLU
Doç. Dr. Cafer ÇİFTÇİ
Doç. Dr. Caner KERİMOĞLU
Doç. Dr. Celal DEMİR
Doç. Dr. Ercan ALKAYA
Doç. Dr. Erdal ŞAHİN
Doç. Dr. Erdoğan ERBAY
Doç. Dr. Erhan AYDIN

Gazi Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Ü.
Dokuz Eylül Üniversitesi
Uludağ Üniversitesi
Fatih Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Ü.
Atatürk Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Sakarya Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Süleyman Demirel Ü.
Atatürk Üniversitesi
Karadeniz Teknik Ü.
Kırıkkale Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Erzincan Üniversitesi
Girne Amerikan Ü.
Hacettepe Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Süleyman Demirel Ü.
Gazi Üniversitesi
Muğla Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Ankara Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Goethe University
Ege Üniversitesi
Okayama University

Dumlupınar Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Erzincan Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Sakarya Üniversitesi
Muğla Üniversitesi
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Kırklareli Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Uludağ Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

Doç. Dr. Fatma AÇIK
Doç. Dr. Fatma Sabiha KUTLAR
Doç. Dr. Galip GÜNER
Doç. Dr. Gül TUNÇEL
Doç. Dr. Güray KIRPIK
Doç. Dr. Hatice ŞİRİN USER
Doç. Dr. Hikmet KORAŞ
Doç. Dr. Hüseyin GÜFTA
Doç. Dr. İbrahim Halil TUĞLUK
Doç. Dr. İsmail TAŞ
Doç. Dr. Mehmet BEŞİRLİ
Doç. Dr. Mehmet ÇOG
Doç. Dr. Mehmet GÜMÜŞKILIÇ
Doç. Dr. Mehmet KIRBIYIK
Doç. Dr. Mehmet Naci ÖNAL
Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN
Doç. Dr. Mehmet Vefa NALBANT
Doç. Dr. Mehmet ZAMAN
Doç. Dr. Metin ARIKAN
Doç. Dr. Mevlüt GÜLTEKİN
Doç. Dr. Muammer Mete TAŞLIOVA
Doç. Dr. Muharrem DAŞDEMİR
Doç. Dr. Muharrem DAYANÇ
Doç. Dr. Musa ÇİFÇİ
Doç. Dr. Mustafa ALKAN
Doç. Dr. Mustafa ARSLAN
Doç. Dr. Mustafa GENCER
Doç. Dr. Mustafa ÖZSARI
Doç. Dr. Mümtaz SARIÇİÇEK
Doç. Dr. Nadir İLHAN
Doç. Dr. Nergis BİRAY
Doç. Dr. Nesrin T. KARACA
Doç. Dr. Osman GÜNDÜZ
Doç. Dr. Salim ÇONOĞLU
Doç. Dr. Sami KILIÇ
Doç. Dr. Serkan ŞEN
Doç. Dr. Şaban DOĞAN
Doç. Dr. Şahin KÖKTÜRK
Doç. Dr. Tarık ÖZCAN
Doç. Dr. Tuncay BÜLBÜL
Doç. Dr. Turgut TOK
Doç. Dr. Turhan ÇETİN
Doç. Dr. Ülkü ELİUZ
Doç. Dr. Ülkü GÜR SOY
Doç. Dr. Yaşar ŞENLER
Doç. Dr. Yunus BALCI
Doç. Dr. Yusuf ÇETİNDAG

Yrd. Doç. Dr. Abdullah KÖK
Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN
Yrd. Doç. Dr. Adem İŞCAN
Yrd. Doç. Dr. Ahmet DEMİRTAŞ
Yrd. Doç. Dr. Ahmet GÜNDÜZ
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Turan SİNAN
Yrd. Doç. Dr. Ali Emre ÖZYILDIRIM
Yrd. Doç. Dr. Ali YILDIZ

Gazi Üniversitesi
Hacette Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Ege Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Mustafa Kemal Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Çankırı Karatekin Ü.
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fatih Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Muğla Üniversitesi
Ege Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Ege Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Hitit Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Ü.
Uşak Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Ü.
Balıkesir Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Başkent Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Ü.
Abant İzzet Baysal Ü.
Ondokuz Mayıs Ü.
Fırat Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Pamukkale Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Karadeniz Teknik Ü.
Gazi Üniversitesi
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Fatih Üniversitesi

Niğde Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Ü.
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
İstanbul Arel Üniversitesi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

Yrd. Doç. Dr. Alpaslan OKUR
Yrd. Doç. Dr. Alpay Doğan YILDIZ
Yrd. Doç. Dr. Alptekin YAVAŞ
Yrd. Doç. Dr. Aydın KIRMAN
Yrd. Doç. Dr. Ayfer YILMAZ
Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇETİNKAYA
Yrd. Doç. Dr. Cafer GARİPER
Yrd. Doç. Dr. Cahit BAŞDAŞ
Yrd. Doç. Dr. Cüneyt AKIN
Yrd. Doç. Dr. Dursun Ali TÖKEL
Yrd. Doç. Dr. Ebru Burcu YILMAZ
Yrd. Doç. Dr. Ekrem AYAN
Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul AYDIN
Yrd. Doç. Dr. Esen DURMUŞ
Yrd. Doç. Dr. Fatih AYDIN
Yrd. Doç. Dr. Fatih USLUER
Yrd. Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY
Yrd. Doç. Dr. Filiz ÇOLAK
Yrd. Doç. Dr. Funda KARA
Yrd. Doç. Dr. Gökhan ARI
Yrd. Doç. Dr. Halil ERDEMİR
Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY
Yrd. Doç. Dr. Hasan BAKTİR
Yrd. Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Yrd. Doç. Dr. Huriye ALTUNER
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin DOĞRAMACIOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU
Yrd. Doç. Dr. İbrahim KOPAR
Yrd. Doç. Dr. İlyas YAZAR
Yrd. Doç. Dr. İsmet ŞANLI
Yrd. Doç. Dr. Kadir GÜLER
Yrd. Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL
Yrd. Doç. Dr. M. Fatih KANTER
Yrd. Doç. Dr. Mehmet EKİZ
Yrd. Doç. Dr. Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI
Yrd. Doç. Dr. Mesut TEKŞAN
Yrd. Doç. Dr. Mitat DURMUŞ
Yrd. Doç. Dr. Murat KACIROĞLU
Yrd. Doç. Dr. Murat ÖZŞAHİN
Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL
Yrd. Doç. Dr. Musa Şamil YÜKSEL
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ARSLAN
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERTÜRK
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÜSTÜNOVA
Yrd. Doç. Dr. Mutlu DEVECİ
Yrd. Doç. Dr. Muvaffak DURANLI
Yrd. Doç. Dr. Mücahit COŞKUN
Yrd. Doç. Dr. Nafi YALÇIN
Yrd. Doç. Dr. Nedim BAKIRCI
Yrd. Doç. Dr. Nesime CEYHAN
Yrd. Doç. Dr. Nurullah ULUTAŞ
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan DURMUŞ
Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ
Yrd. Doç. Dr. Önder SEZER
Yrd. Doç. Dr. Özgür AY
Yrd. Doç. Dr. Özlem NEMUTLU

Sakarya Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Ordu Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Süleyman Demirel Ü.
Muğla Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Ü.
İnönü Üniversitesi
Muğla Üniversitesi
Doğu Akdeniz Ü.
Fırat Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
TOBB Üniversitesi
Erzincan Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
Celal Bayar Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Ü.
Erciyes Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Ü.
Niğde Üniversitesi
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Ü.
Dumlupınar Üniversitesi
Kafkas Üniversitesi
Ardahan Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Ç. Onsekiz Mart Ü.
Kafkas Üniversitesi
Bozok Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Ege Üniversitesi
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Muğla Üniversitesi
Uludağ Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Ege Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Melikşah Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Muş Alparslan Üniversitesi
Trakya Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Celal Bayar Üniversitesi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

Yrd. Doç. Dr. Refika ALTIKULAÇ DEMİRDAĞ
Yrd. Doç. Dr. Rıdvan CANIM
Yrd. Doç. Dr. Salim ÇONOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Sedat MADEN
Yrd. Doç. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN
Yrd. Doç. Dr. Selma BAŞ
Yrd. Doç. Dr. Sema ÇETİN BAYCANLAR
Yrd. Doç. Dr. Sema ÖZHER KOÇ
Yrd. Doç. Dr. Serdar Uğurlu
Yrd. Doç. Dr. Seval ŞAHİN GÜMÜŞ
Yrd. Doç. Dr. Seyit Battal UĞURLU
Yrd. Doç. Dr. Sezai COŞKUN
Yrd. Doç. Dr. Sibel ÜST
Yrd. Doç. Dr. Soner AKPINAR
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Kaan YALÇIN
Yrd. Doç. Dr. Süleyman SOLMAZ
Yrd. Doç. Dr. Şevkiye KAZAN
Yrd. Doç. Dr. Şeyma BÜYÜKKAVAS KURAN
Yrd. Doç. Dr. Tacettin ŞİMŞEK
Yrd. Doç. Dr. Tuba Işınsu İSEN-DURMUŞ
Yrd. Doç. Dr. Tuğça Poyraz TACOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Türkan GÖZÜTOK
Yrd. Doç. Dr. Yasemin MUMCU AY
Yrd. Doç. Dr. Yunus AYATA
Yrd. Doç. Dr. Zehra GÖRE
Yrd. Doç. Dr. Zeki ÇEVİK

Dr. İlyas KARABIYIK
Dr. Nezir TEMUR

Aksaray Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Osmaniye Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Mimar Sinan -GS Ü.
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Fatih Üniversitesi
Yıldırım Beyazıt Ü.
Eskişehir Osmangazi Ü.
Fırat Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Ü.
Ondokuz Mayıs Ü.
Atatürk Üniversitesi
TOBB Ekonomi ve Tek. Ü.
Hacettepe Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Adnan Menderes Ü.
Cumhuriyet Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi

Erzincan Üniversitesi
Gazi Üniversitesi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

BU SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Erdal AÇIKSES
Prof. Dr. Hidayet AYDAR
Prof. Dr. İbrahim TELLİOĞLU
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR
Prof. Dr. Okan YAŞAR
Prof. Dr. Ömür BÜTEV DOLGUN
Prof. Dr. Rahmi DOĞANAY
Prof. Dr. Ruhattin YAZOĞLU
Prof. Dr. Sami KILIÇ
Prof. Dr. Sebahattin ÇEVİKBAŞ
Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR
Prof. Dr. Tahir BALCI
Prof. Dr. Tevhit AYENGİN
Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN

Fırat Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Fırat Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Artvin Çoruh Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Ü.
Fırat Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Doç. Dr. Abdulhalim AYDIN
Doç. Dr. Adem ÖGER
Doç. Dr. Ahsen ARMAĞAN
Doç. Dr. Ali MEYDAN
Doç. Dr. Aygül AYKUT
Doç. Dr. Fazlı ARSLAN
Doç. Dr. Fikriye KIRBAĞ ZENGİN
Doç. Dr. Gözde ÇOLAKOĞLU SARI
Doç. Dr. Hanife Nâlan GENÇ
Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT
Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI
Doç. Dr. İhsan SOYSALDI
Doç. Dr. İbrahim ÇANKAYA
Doç. Dr. İsmail BOYACI
Doç. Dr. Kadir PAKSOY
Doç. Dr. Mehmet ÇOG
Doç. Dr. Mehmet KÖÇER
Doç. Dr. Vefa TAŞDELEN

Fırat Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Uşak Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Erciyes Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
İstanbul Teknik Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Harran Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Adem ÇATAK
Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKKAYA
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Serdar AYTAÇ
Yrd. Doç. Dr. Ahmet TARCAN
Yrd. Doç. Dr. Ahmet TEKBIYIK
Yrd. Doç. Dr. Ali ALBAYRAK
Yrd. Doç. Dr. Ali Fuat GÖKÇE
Yrd. Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR
Yrd. Doç. Dr. Ali KUZUDİŞLİ
Yrd. Doç. Dr. Aydın ÇİVİLİDAĞ
Yrd. Doç. Dr. Ayhan DEVER
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül KOYUNCU OKCA
Yrd. Doç. Dr. Bahar GÜDEK
Yrd. Doç. Dr. Bahset KARSLI
Yrd. Doç. Dr. Banu YAMAN

Gümüşhane Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Harran Üniversitesi
Dicle Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Ü.
Akdeniz Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Gümüşhane Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Ordu Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Trakya Üniversitesi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

Yrd. Doç. Dr. Barış ÇİFTÇİ
Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Yrd. Doç. Dr. Celal TAŞKIRAN
Yrd. Doç. Dr. Cemile Zehra KÖROĞLU
Yrd. Doç. Dr. Cevat EKER
Yrd. Doç. Dr. Demet ÖRNEK
Yrd. Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRGAN GÜLTEN
Yrd. Doç. Dr. Dilek SEZGİN MEMNUN
Yrd. Doç. Dr. Dündar YENER
Yrd. Doç. Dr. Elçin ESMER
Yrd. Doç. Dr. Elifhan KÖSE
Yrd. Doç. Dr. Emin Erdem KAYA
Yrd. Doç. Dr. Emine Filiz DÜRÜK
Yrd. Doç. Dr. Enes ERDİM
Yrd. Doç. Dr. Ercan ARI
Yrd. Doç. Dr. Ercüment ERDOĞAN
Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ
Yrd. Doç. Dr. Haydar DÖLEK
Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU
Yrd. Doç. Dr. Hilal YAKUT İPEKOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Huriye DENİŞ ÇELİKER
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin AKYÜZ
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN
Yrd. Doç. Dr. İbrahim COŞKUN
Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL
Yrd. Doç. Dr. İbrahim HABACI
Yrd. Doç. Dr. İbrahim KOPAR
Yrd. Doç. Dr. K. Funda NAYİR
Yrd. Doç. Dr. Kemal GÖZ
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Devrim TOPSES
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Gökhan GENEL
Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜRLEK
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞANVER
Yrd. Doç. Dr. Mesut BULUT
Yrd. Doç. Dr. Mesut GÜN
Yrd. Doç. Dr. Mutlu TÜRKMEN
Yrd. Doç. Dr. Nihat DURAK
Yrd. Doç. Dr. Nilüfer KÖŞKER
Yrd. Doç. Dr. Nur Ahmet KURBAN
Yrd. Doç. Dr. Osman Zahid ÇİFTÇİ
Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ
Yrd. Doç. Dr. Özcan GÜNGÖR
Yrd. Doç. Dr. Seyit COŞKUN
Yrd. Doç. Dr. Seyit TAŞER
Yrd. Doç. Dr. Sibel ÜST
Yrd. Doç. Dr. Şebnem YILDIRIM ORHAN
Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI
Yrd. Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ
Yrd. Doç. Dr. Tamer KUTLUCA
Yrd. Doç. Dr. Tamer KAVURAN
Yrd. Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Yrd. Doç. Dr. Yakup Alper VARİŞ
Yrd. Doç. Dr. Yaşar BARUT
Yrd. Doç. Dr. Zafer BAŞKAYA

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Dicle Üniversitesi
Fatih Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Gümüşhane Üniversitesi
Bülent Ecevit Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Uludağ Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Karamanoğlu Mehmet Bey Ü.
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Dokuz Eylül Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Ordu Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Fırat Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Süleyman Demirel Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Osmangazi Üniversitesi
Trakya Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Atatürk Üniversitesi
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Yalova Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Uludağ Üniversitesi
Bayburt Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Bartın Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Kırıkkale Üniversitesi
Gümüşhane Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Amasya Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Dicle Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

Editörden...

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

İŞLEVSEL TEORİ BAĞLAMINDA YEMEK KÜLTÜRÜNÜN İLETİŞİMSEL
YÖNÜ

*COMMUNICATIONAL ASPECT OF FOOD CULTURE IN THE CONTEXT OF
FUNCTIONAL THEORY*

Ali Osman ABDURREZZAK

1-16

COMPARAISON ENTRE LES APPLICATIONS DU MINISTÈRE
PROVINCIAL DE LA TURQUIE ET LES ACADEMIES DE FRANCE
*MİLLÎ EĞİTİM MAARİF EMİNLİKLERİ UYGULAMALARI VE FRANSA
EĞİTİM AKADEMİLERİ İLE KARŞILAŞTIRILMASI*

Sefer ADA

Z. Nurdan BAYSAL

Senem Seda ŞAHENK ERKAN

17-30

DERSHANELERİN KAPATILMASI SÜRECİNİN YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN
VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
*THE ASSESMENT OF THE SHUTDOWN OF PREPARATORY SCHOOLS
PROCESS FROM THE ADMINISTRATORS, TEACHERS AND STUDENT'S
PERSPECTIVES*

İ. Bakır ARABACI

Aysel NAMLI

31-48

RUSSEL'DA ÇOCUĞUN EĞİTİMİNDE DEVLETİN ROLÜ
*ROLE OF GOVERNMENT ON CHILD'S EDUCATION ACCORDING TO
RUSSELL*

Ayşe ARIK

49-62

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014*

HARRAN ÜNİVERSİTESİ ZİRAAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN
TÜRKİYE TARIMINA VE POLİTİKALARINA OLAN BAKIŞ VE ALGILARI
*THE OVERVIEWS AND PERCEPTIONS OF FACULTY OF AGRICULTURE
STUDENTS OF HARRAN UNIVERSITY TO AGRICULTURAL POLICIES OF
TURKEY*

Mustafa H. AYDOĞDU
Ali Rıza MANCI
Murat AYDOĞDU
63-77

DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLERİN OKUMA ANLAMA GELİŞİMLERİ
*DEVELOPMENT OF DISADVANTAGED STUDENTS' READING
COMPREHENSION*

Gıyasettin AYTAŞ
Demet KARDAŞ
79-92

ORTAÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMI İÇERİĞİNİN
RASCH ÖLÇME MODELİ VE NVIVO İLE ANALİZİ
*ANALYSIS OF HIGH SCHOOL MATH CURRICULUM CONTENT THROUGH
RASCH MEASUREMENT MODEL AND NVIVO*

Veli BATDI
93-109

HALAL FOOD CERTIFICATION CHALLENGES AND THEIR
IMPLICATIONS FOR MUSLIM SOCIETIES WORLDWIDE
*HELAL GIDA BELGELENDİRMEDEKİ ZORLUKLAR VE DÜNYA
MÜSLÜMAN TOPLUMLARINA ETKİLERİ*

Ali BATU
Joe M. REGENSTEIN
111-130

ATATÜRK'ÜN TÜRKÇEYE YÖNELİK ÖZLEŞTİRME/ SADELEŞTİRME
ÇALIŞMALARI VE BU BAĞLAMDA YAŞANAN DİL TARTIŞMALARI
ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME
*STUDIES BY ATATURK TO SIMPLIFY TURKISH AND AN EVALUATION OF
DISCUSSIONS ON LANGUAGE IN THIS CONTEXT*

Mesut BULUT
131-147

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

SANAYİ COĞRAFYASI PERSPEKTİFİNDEN HUĞLU (BEYŞEHİR-
KONYA)'DA AV TÜFEĞİ SANAYİİ
*THE SHOTGUN INDUSTRY IN HUĞLU (BEYŞEHİR, KONYA) FROM THE
PERSPECTIVE OF INDUSTRIAL GEOGRAPHY*

Vedat ÇALIŞKAN

Kamile MANAV

149-169

NECİP FAZIL'IN ABDÜLHAKİM ARVÂSÎ'Yİ TANIMASI VE TASAVVUFÎ
DÜŞÜNCELERİ
*RECOGNITION OF ABDÜLHAKİM ARVASÎ BY NECİP FAZIL AND HIS
SUFIST IDEAS*

Nuran ÇETİN

171-192

YERALTI SUYUNUN AZALMASINA BAĞLI OLARAK SURUÇ İLÇESİ
(ŞANLIURFA) TARIMSAL YAPISINDA MEYDANA GELEN
DEĞİŞİKLİKLERİN İNCELENMESİ
*ANALYSIS OF THE CHANGES OCCURRED AT THE AGRICULTURAL
STRUCTURE OF SURUÇ DISTRICT (ŞANLIURFA) DUE TO THE DECREASE
OF THE UNDERGROUND WATER*

İbrahim Halil DOĞANTÜRK

193-205

KUR'AN'DA MURÂKABE VE MÜNAFİKAR
THE VIGILANCE AND HYPOCRITES IN THE QUR'AN

Mevlüt ERTEN

207-231

UNUTULMUŞ BİR COĞRAFYA EKOLÜ: BELH COĞRAFYA OKULU
*A FORGOTTEN GEOGRAPHY SCHOOL: THE BALKHI SCHOOL OF
GEOGRAPHY*

Ali Ekber GÜLERSOY

233-242

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ VE ÇOK PARTİLİ DÖNEMİN İLK
YILLARINDA BATILILAŞMA VE İNSAN HAKLARI DÜŞÜNCESİNİN BİR
ÖRNEĞİ OLARAK HASAN ALİ YÜCEL
*HASAN ALİ YÜCEL AS AN EXAMPLE OF WESTERNIZATION AND HUMAN
RIGHTS THOUGHT IN THE EARLY REPUBLICAN ERA AND THE FIRST
YEARS OF THE MULTI-PARTY PERIOD*
Gülden GÜRSOY ATAMAN
243-261

MERSİN'DE METEOROLOJİK VE HİDROMETEOROLOJİK AFETLER
*METEOROLOGICAL AND HYDROMETEOROLOGICAL DISASTERS IN
MERSIN*
Gülten İÇEL
273-282

PLATON EPİSTEMOLOJİSİNDE EPİSTEME – DOXA AYRIMI
*DISTINCTION BETWEEN EPISTEME AND DOXA IN PLATO'S
EPISTEMOLOGY*
Mustafa İLBOĞA
283-294

BEYZİK (BEZIQUE) TOPLAMA TAHTASININ İLKÖĞRETİM ARİTMETİK
PROBLEMLERİNDE KULLANILMASININ ÖĞRENCİLERİN
BAŞARILARINA VE MATEMATİĞE KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ
*INFLUENCE OF USE OF THE BEZIQUE ADDITION BOARD IN
ELEMENTARY SCHOOL ARITHMETIC PROBLEMS ON STUDENTS'
SUCCESS AND ON THEIR ATTITUDES TOWARDS MATHEMATICS*
Cemil İNAN
Muhammet Faysal AKIN
295-311

TEYMURBEY BAYRAMALİBEYOV'UN AZERBAIJAN'IN LENKARAN
ŞEHRİNİN EĞİTİM SİSTEMİNE ETKİSİ
*TEYMUR BEY BAYRAMALİBEYOV'S INFLUENCE ON THE EDUCATIONAL
SYSTEM OF LENKARAN CITY OF AZERBAIJAN*
Aybeniz RAHİMOVA
Halide Gamze İNCE YAKAR
313-319

KÜRESELLEŞME ÇAĞI VE YÜKSEKÖĞRETİMDE SPOR BİLİMLERİ
ÜZERİNE

*GLOBALIZATION ERA AND DISCUSSION ON SPORT SCIENCES IN
HIGHER EDUCATION*

Yunus Emre KARAKAYA

Mikail TEL

321-331

MİLLİYETÇİ KİMLİĞİN DİNSEL DÖNÜŞÜMÜ
RELIGIOUS TRANSFORMATION OF NATIONAL IDENTITY

Gülsüm KAYMAK

Nilüfer ÖZTÜRK AYKAÇ

333-344

DÜNYADA DEĞİŞEN MÜZE ALGISI EKSENİNDE TÜRKİYE'DEKİ MÜZE
TURİZMİNE BAKIŞ

*PERSPECTIVE OF MUSEUM TOURISM IN TURKEY IN TERMS OF
CHANGING MUSEUM PERCEPTION IN THE WORLD*

İsmail KERVANKİRAN

345-369

KIYAFETNAMELER VE RALAMB'IN KIYAFET ALBÜMÜN'DEKİ 17.
YÜZYIL OSMANLI TOPLUMU GİYSİ ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ
*KIYAFETNAMELER AND EXAMINATION OF THE FEATURES OF
OTTOMAN SOCIETY IN THE CLOTHES ALBUM OF RALAMB IN 17TH
CENTURY*

Emine KOCA

Fatma KOÇ

371-394

TIP ETİĞİNE İLİŞKİN SORUNLARDA EĞİTİM, KÜLTÜR, ETİK
ETKİLEŞİMİ BİR KAMU HASTANESİ TIP FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ
*THE INTERACTION OF EDUCATION, CULTURE AND ETHICS FOR THE
PROBLEMS RELATED TO MEDICAL ETHICS MEDICAL FACULTY OF A
PUBLIC HOSPITAL EXAMPLE*

Engin KURT

Ahmet KESER

395-406

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014*

COĞRAFI BİLGİ SİSTEMLERİ İLE ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN
COĞRAFYA DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ
*EFFECT OF TEACHING THROUGH GEOGRAPHICAL INFORMATION
SYSTEMS UPON THE ATTITUDES OF STUDENTS TOWARDS
GEOGRAPHY LESSON*

Ali MEYDAN
Sibel ÖNER
407-417

SANAT FELSEFESİNDE ESTETİK OBJE ÇÖZÜMLEMESİ AÇISINDAN
EBRU SANATI
*ART MARBLING IN TERMS OF AESTHETIC OBJECT ANALYSIS IN THE
PHILOSOPHY OF ART*

Osman MUTLUEL
419-428

DİN VE SOSYALLEŞME
RELIGION AND SOCIALIZATION
Ejder OKUMUŞ
429-454

HİKMET VE FITRAT EKSENİNDE ADALETİN TEMELLERİ
*THE FUNDAMENTALS OF JUSTICE IN THE AXIS OF WISDOM AND
DISPOSITION*

Harun SAVUT
455-478

İSLAM VE TURİZM İLİŞKİSİ
THE RELATIONSHIP OF ISLAM AND TOURISM

Abdulnasır SÜT
479-497

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

ÜNİVERSİTE ÖĞRETİM ELEMANLARININ SINIF İÇİ ÖĞRETİMSSEL
DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
(ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)
*EXAMINE STUDENT'S OPINIONS ABOUT HOW BEHAVE ACADEMICAL
STAFF ABOUT EDUCATIONAL INSTRUCTIONS IN THE CLASSROOM
(ÇANKIRI KARATEKİN UNIVERSITY EXAMPLE)*

Mehmet ŞAHİN

499-515

EVLIYA ÇELEBİ VE KÜTAHYA: GEÇMİŞE YOLCULUK
EVLIYA CELEBI AND KUTAHYA: TRAVEL TO THE PAST

Bilge Kağan ŞAKACI

517-528

TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS THE TEACHING
PROFESSION – WORRYING TRENDS
*ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN
TUTUMLARI - ENDİŞE VERİCİ EĞİLİMLER*

P. Oya TANERİ

K. Funda NAYİR

Gerry MCNAMARA

529-545

DAVID HUME DÜŞÜNCESİNDE AHLAKIN ZEMİNİ OLARAK BENLİK VE
KİŞİSEL ÖZDEŞLİK
*IN PHILOSOPHY OF DAVID HUME, IDENTITY AND IDENTITY OF
INDIVIDUAL AS GROUND OF ETIC*

Ahmet UĞURLU

547-558

TÜRKİYE'DE İLÇELERE GÖRE MEDYAN YAŞ DAĞILIMININ MEKÂNSAL
VE İSTATİSTİKSEL ANALİZİ
*A SPATIAL AND STATISTICAL ANALYSIS OF THE MEDIAN AGE
DISTRIBUTION ACCORDING TO DISTRICTS IN TURKEY*

Mustafa YAKAR

559-591

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK TUTUMLARI VE
DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
*EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN DEMOCRATIC ATTITUDES
AND DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF THE PROSPECTIVE
TEACHERS*

Fatma YAŞAR EKİCİ
593-602

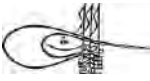
BELİRSİZLİK İLKESİ VE ÖĞRETİMİ
UNCERTAINTY PRINCIPLE AND ITS INSTRUCTION

Ali YILDIZ
603-612

MÜZİK ÖĞRETMENİ, MÜZİK ÖĞRETİM MATERYALİ VE UYGULAMA
AÇISINDAN KÖY ORTAOKULLARINDA MÜZİK EĞİTİMİNİN DURUMU
ÜZERİNE BİR İNCELEME

*AN ANALYSIS OF THE STATUS OF MUSIC EDUCATION IN VILLAGE
MIDDLE SCHOOLS IN TERMS OF MUSIC TEACHER, MUSIC TEACHING
MATERIALS AND PRACTICE*

Kubilay YILMAZ
613-622



İŞLEVSEL TEORİ BAĞLAMINDA YEMEK KÜLTÜRÜNÜN İLETİŞİMSSEL YÖNÜ*

*Ali Osman ABDURREZZAK***

ÖZET

İnsanın temel ihtiyaçlarından biri olan yemek yeme ile iletişim arasında kurulan ilişki, hayatın her evresinde yadsınamaz bir gerçek olan iletişim olgusunun insan hayatındaki önemini göstermektedir. Yemeği oluşturan sebze ve meyvelere şekil vererek, kültüre özgü hazırlanışının sonunda ortaya çıkan yemek çeşidi ve sunuluşu ile güç ve sosyal statü ilişkisinin varlığı önemli bir tespit niteliği taşımaktadır. Sosyal işlevinin temelinde paylaşılma özelliği bulunan yemek ile yemeği hazırlayan tarafından elde edilen güç ilişkisi günümüzde sosyo-ekonomik farklılıklar ile değişikliğe uğramıştır. Yemeğin kadın tarafından hazırlanışı evdeki hâkimiyet sınırlarını belirlemede kadına statü olarak üstünlük sağlamaktadır. Hangi yörede ne tür yiyecek yetiştiğini göstermek açısından, yörede yetişen besin maddesi ile yörenin özdeşleştirilmesi de kısa ama kapsamlı bir bilgi sağlar. Bunun yanında tek başına mizahi bir anlamı olmayan kavramlar bağlam merkezli olarak kullanıldığı ortama göre mizahi bir mana kazanır. Yemek türlerinin cinsiyet ile ilişkilendirildiği ve sembolik anlamlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Farklı kültürlerdeki yemeğin iletişimsel boyutu da kültür vesikası olan yemeğin önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada yemeğin iletişim boyutu içerisinde sosyo-kültürel işlevinin ne olduğu, yemek ve güç arasındaki ilişki, yemeğin kültürel bağlamda halk edebiyatı türlerinden şiir türüne olan yansıması, yemek-mizah ilişkisi, modern yaşam ile yaşanan değişimin yemek yeme alışkanlığına olan etkilerinin neler olduğu halk bilimsel açıdan değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: İşlevsel teori, yemek, iletişim, kültür, modern yaşam.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: ali-37@hotmail.com

COMMUNICATIONAL ASPECT OF FOOD CULTURE IN THE CONTEXT OF FUNCTIONAL THEORY

ABSTRACT

Connection between eating function which is one of the basic needs of human beings and communication shows the importance of communication phenomenon which is an undeniable fact on man's life. Kinds of food made at the end of preparation in cultural specific by giving form to vegetables and fruit, serving food, power and social status realation has an important determination quality. Relation between food has a sharing feature lying at the bottom of social function and the power gained by the food maker changes with socio-economical differents nowadays. The fact that woman prepares food outclasses to determine the dominance boundries at home. The privatization of the food substance in the region with the region provides with a short and comprehensive information in terms of in which region what kinds of food grows. In addition to this, concepts which don't have a humorous meaning singly make sense according to the environment in the contextual based. It is determined that the food culture associated with gender and it has symbolical meanings. The communicational extent of food in the different regions reveals the importance of food which is the culture record. In this study especially, it is discussed that what the social function of food in communication process is, food and power factor, reflection of folk literatures on poem kind, its relation with humor, what the effects of change by the modern life on eating habit in terms of folkloristic.

Key Words: Functional theory, food, communication, culture, modern life.

Giriş

Fiziksel bir ihtiyaç olarak düşünülen yemek yeme ihtiyacı, kişinin iş bulma çabası, para kazanma hırısı, bir aile kurma düşüncesinin temelinde ekmek parası kazanma ihtiyacı yatmakta olup doğrudan yemek yeme ihtiyacına vurgu yapılmaktadır. İşlevsel olarak biyolojik gereksinimlerin yanında insana haz veren psikolojik bir özelliğe de sahip olan yemek yeme eylemi kültürel bir yapıya da sahiptir. “Yiyerek bireyler, en özel alanları olan bedenlerine yabancı maddeler almaktadırlar; bu nedenle yeme psikolojik olarak benliğin yapılandırılmasında önemli görülmektedir” (Belk ve diğerleri, 1996). Yemek yeme alışkanlıkları, tüketilen besinler, sunuş biçimleri, sofrada adabı, tarihsel süreç içerisinde gelişen ve değişen kurallar, endüstrileşme gibi unsurlar yemek yeme kültürünü sosyal boyut içerisinde incelenme gereksinimini doğurmuştur. Coğrafi, etnik, ırksal farklılıkların yemek kültürüne olan etkileri yadsınamaz derecede önemlidir. Bu farklılıkların temelinde kültür yatmaktadır. Kültürlerin farklılığını gösteren en karakteristik ürün yiyeceklerdir (Dedeoğlu vd, 2005: 81). Türk kültürü, Yunan kültürü, Fransız kültürü vb diye adlandırılan çerçevede yemek kültürü, kültür içerisinde bir parçadan ibarettir. Yiyeceklerin seçimi, hazırlanışı, yeme metodu, günlük öğün sayısı, yemek zamanı ve porsiyon ölçüsü oluşumu gelenek ve pratiklerin rol oynadığı yemek kültürü ve genel olarak kültürel örüntülerle bütünleşiktir (Fieldhouse, 1996: 1).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

Somut bir maddenin yenilip içilmesi bireydeki fizyolojik değişikliklerin yanında manevi ruhsal değişikliklere de neden olmaktadır. Gerçekleşen değişiklik bireyin doğrudan kendisinde görüldüğü gibi, sosyal bir ortamda da kendini gösterebilir. Yemek yeme isteği karın doyurmak, manevi doyum sağlamak ve toplumsal saygınlık kazanmak olarak tanımlanmaktadır (Köksal, 1984: 71). Yemeğin manevi ve toplumsal özelliğinin kültürel açıdan yemek ve iletişim arasındaki ilişkinin sembolik bir dil kullanımı ile insan hayatındaki oluşumunu ortaya koymaktadır. Daha samimi bir ortamda aile fertleri ile yenilen yemek ile daha resmi bir ortamda şirket elemanlarının ya da aile büyüklerinin ağırlandığı yemek ortamlarında, mekândaki doku farklılığının sosyal statüden gerçekleştiğini göstermektedir. Dış mekânlardan herhangi birinde yenilen yemeğin bireye kattığı davranışsal etki mekânsal farklılıkla doğrudan ilişkilidir. Bu durum performans teorisinin üzerinde durduğu, bağlam merkezli yaklaşım ile örtüşmektedir. Diğer bir deyişle “bağlamda meydana gelen bir değişiklik dokudaki bir değişikliği açıkça etkilemektedir” (Ekici, 2006: 74). Bu durum bireyin kimlik yapılanması ile de ilişkili olduğundan biyolojik bir ihtiyacın ötesinde yemeğin sosyal davranışların da bir ögesi olduğu anlaşılmaktadır.

Yemek ile iletişim arasındaki bağın kuruluşu, kültürel bir sembol oluşu yemeğin yalnızca yenen ve insanların açlığını giderici bir madde olmadığını göstermektedir. “Yemek topluluk düzeniyle, disiplin ve onurları da kuran bir vasıta ve sembol özelliği taşımaktaydı” ifadesi ile Ögel (1982: 16) insan ihtiyacının bir parçası olan beslenme gerçeğine ve yemek olgusunun kutsallığına vurgu yapmaktadır.

Çalışmada ortaya atılan hipotezin, yemeğin sosyo-kültürel bir iletişim aracı olması münasebetiyle, öncelikle Türk kültüründe ve sosyal yaşamında yemek olgusuna bakış açısı ile diğer ülkelerdeki bakış açısı arasındaki benzer ve farklı yönleri karşılaştırmalı olarak ele almanın çalışmanın, evrensel bir işleve sahip olan iletişim ile bağının kurulması açısından önemli olacaktır. Kültürün bir parçası olarak sembolik anlam ifade eden davranışlar olduğu için beslenme alışkanlıkları ortaya çıkmış ve sürdürülmüştür. Yeme ve içme aynı zamanda bir araçtır ve bu yeme-içmenin sembolik özelliğinden kaynaklanmaktadır (Sceats, 2000: 92). Yemek kültüründen bahsederken, bağlı olduğu diğer disiplinler ile olan ilişkileri üzerinde durmak, yemek kültürünün basit bir kültürel değer olmadığını göstermek açısından önemlidir.

Nasıl ki sözlü geleneğe hiçbir halk edebiyatı türünün, değişmez donup kalmış, kuşaktan kuşağa böylece aktarılan bir metni veya biçimi yok ise, atalarımızdan öğrenilen yemeklerin günümüzde yapılışı, sunuluşu, taşıdığı değerler ile yemeğin tüketilme biçimi ve belli başlı uyulması gereken kuralların da durağan olmadığı, sürekli bir değişim içerisinde cereyan ettiği gerçeği ortaya çıkar (Başgöz, 2002:1). Dolayısıyla hiçbir kültürde kültürel olgular sabit olmayıp, sürekli hareket halindedir ve bu durum iletişimi ve buna bağlı olarak diğer halkbilim unsurlarını da etkilemektedir.

Günümüzde yemek yeme ihtiyacını karşılayan restoranların tarihi süreç içerisinde işlevlerine bakıldığında prehistorik ve protohistorik çağlardan buyana büyük değişimler gösterdiği anlaşılmaktadır. Sanayi devrimi sonrası “şehirde yaşayan kalabalık nüfusun beslenmesi önemli bir sorun” olduğundan “restoran” adı verilen mekânlar “sağaltma amaçlı” kullanılan yerler olduğu ifade edilmektedir (Uhri, 2011: 31). Günümüze yansıyan mekân işlevindeki farklılaşmaya göz önünde bulundurulduğunda yeme-içme kültürünün insan hayatının merkezinde ve basite indirgenemeyecek bir yapıya sahip olduğuna anlaşılmaktadır. İşlevsel değişimin sürekliliği ile geleneğin değişimine bakıldığında yemek kültürünün geleneğin bir parçası olarak değişimin merkezinde yer aldığı söylenebilir.

Yöntem

Sosyal davranışlara uyum sağlamak durumunda kalan sosyal bir varlık olan insanın sosyal ve kültürel normlar ile yaşama zorunluluğunda olması kabul gören ya da görmeyen davranışları

sergilemesi, birlik ve beraberlik içerisinde yaşaması ve toplumsal değişimlere ayak uydurabilmesi ile örgüt kültürüne sahip olmaları da zorunlu hale gelmiştir. Bu çalışmada kullanılan yöntemi bağlam merkezli yöntemlerden işlevsel kuram oluşturmaktadır. Bir diğer bağlam merkezli teori olan performans teorisi ile de bütünleşik bir özellik taşımaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi davranışın sosyal kurallara göre şekillenmesi için bağlamın önemli bir etkisi vardır. Bu da işlevin gerçekleşme yönünü etkiler. İşlevsel teorinin öncülerinden “Franz Boaz, R. Benedict, Margerat Mead, Melville Herskovits, A. Reginald Radcliffe-Brown, R. Thurnwald” gibi sosyal bilimcilerin yanı sıra işlevsel kuramın kurucusu B. Malinowski temel ihtiyaçların, belli başlı kültürel davranışları beraberinde getirdiğini ileri sürmektedir (Çobanoğlu, 2002: 223). Sosyal davranış kuralları çerçevesi bireyin davranışlarını şekillendirdiği gibi toplumun davranış bütünlüğünü de bireylerin oluşturduğu “toplumsal şeyler, içimizde taşıdığımız, doğuştan gelen veya sonradan kazanılan düşüncelerin hayata geçirilmesinden, bu düşüncelerin insanlar arası ilişkilere eşlik eden farklı koşullara uygulanmasından başka bir şey” olmadığı ile açıklanabilir (Durkheim, 2014: 47). Yukarıda bahsedilen işlevsel teori bağlamında insan ihtiyaçları ile ortaya çıkan kültürel olgular ile sosyalleşen insan da kolektif alışkanlıklara sahip bir özellik taşımaktadır.

Malinowski, yemek yemenin ihtiyaçları gidermenin ötesindeki toplumsal işlevlerine yer vererek; statü simgesi, dostluk, arkadaşlık ve iletişim, hediyeleşerek paylaşma, toplumsallaştırma aracı olarak yiyecekler, ailenin yüceltilmesi, üstün tutulması gibi işlevlerden söz etmiştir. (akt. Tezcan, 2000: 15). “Jacobson ise iletişimle ilgili anlayışını çerçevesinde İletişim birimleri, iletişimin yer aldığı ortam, iletişim biçimi, iletişim içeriği gibi iletişim unsurları” ile yemeğin ilişkilendirilmesi açısından, iletişimin nasıl bir yol çizeceğini göstermesi bağlamında önem arz etmektedir (Başgöz, 2002: 31).

“Claude Levi Strauss un söylediği gibi, yemek sadece karın doyurmaya değil, aynı zamanda düşünmeye de iyi gelir. Beslenmenin eşsiz birleşik doğası (asimile etme), yemeyi kutsal ve önemli sembol haline getirir. Grupla Tanrı arasındaki ilişki, cemiyet üyeleri arasındaki ilişki gibi rızık paylaşma ve değişme halinde açıkça görülmektedir” (Goode, 2005: 172).

Görüldüğü gibi yemeğin kutsal kabul edilmesinde biyolojik ihtiyacın yanında, devamlılığının sağlanabilmesi için ilahi gücün varlığının kabul edilmesi ve birey olarak birlik, beraberlik ve paylaşımın gerçekleştirilmesi yemeğin dinsel, kültürel ve sosyal yönüne vurgu yapmaktadır.

Bu bağlamda, yemeğin fizyolojik ihtiyaçların karşılanması yanında sembolik olarak da iletişim sağladığı açıkça görülmektedir. Hem insanlar arası iletişimin hem de Tanrı ile olan bağın sağlandığı bir araç niteliği taşımaktadır. Yemeğin çeşidi, sunuluşu, yemek yenilen ortam, insanlar arası statü iletişim ile ilişkilendirilerek, insanı bir iş bulup çalışmaya iten, hayatını devam ettirebilmesi için zorunlu kılan yemeğin sosyo-kültürel seviyeyi belirlemesi söylenmek istenenin sözsüz mesaj ile iletilmesi, yemek ile iletişim arasındaki bağı güçlendirmektedir.

Yemeğin Sosyal İşlevi

Türk mutfak denildiğinde Türkiye’de yaşayan insanların beslenmesini sağlayan yiyecekler ve içecekler, bunların hazırlanması, pişirilmesi, korunması; bu işlemler için gerekli araç gereç ve teknikler ile yemek yeme adabı ve mutfak çevresinde gelişen tüm uygulamalar ve inanışlar anlaşılmalıdır. Murat Belge’nin (2008: 15) Levi Staruss’dan aktardığı bir toplumun yemek pişirme yolu, bilincinde olmadan yapılarını tercüme ettiği bir dil gibidir sözünden de anlaşılacağı gibi, bilinç dışı, doğuştan aynı ana dilin öğrenilmesi gibi, yemek kültürünün kültürlere özgü bir yapıya sahip olduğu belirtilmiştir.

Türk kültüründe mutfak kültürü, diğer kültürlerden farklı bir özellik taşımaktadır. Bu durumun “Türk misafirperverliği” ile olan ilişkisi etkili olmaktadır (Sürücüoğlu ve Akman, 1998).

Aslında dünyanın her millette yiyecek ve içecek ikramı alışlagelmiş bir mevsurdur. Yapılan ikramlar konukseverliğin bir ölçütüdür (Tezcan, 1993). Misafir anlayışı Türk kültüründe ise saygının, sevginin, birlikteliğin bir göstergesi konumundadır. Yemekli veya yemeksiz davetlerin gerçekleştiği Türk kültüründe, iletişim ortamları misafirin varlığı ile değişiklik gösterir. Özellikle yemekli davetlerde, bir masa etrafında toplu olarak yenilen yemek yeme geleneği oldukça eskilere dayanır. Bu toplantılarda geleneğe göre sofralar hazırlanır, yemekler çıkarılır, bütün oymak, boy veya köy halkı birlikte yer, birlikte eğlenir veya acıyı paylaşır (Eröz, 1977: 158).

Bu gelenek içerisinde düğün, sünnet, cenaze, doğum günü, yeni yıl kutlamaları, dini bayram yemekleri önemli bir yere sahiptir. Pek çok insan belirli bir zamanda belirli yemekler yiyerek grup kimliğini doğrular, aynı zamanda kendi geleneğini de yutar (Stoeltje, 2005: 162). Günümüzde yemekli düğünlerin yapılması oldukça popüler hale gelmiştir. Yemekli düğünlerde çeşit ne kadar çok olursa düğün sahibinin maddi gücünde aynı doğrultuda iyi olduğu anlaşılmaktadır. Yemekli yapılan bu merasimlerde gelen konuklara yemek menüsünün zenginliği ile maddi içerikli bir mesaj verilmiş olur.

Yemeğin statü belirleyici iletişimsel özelliği içerisinde, bu tür adetlerin amacı misafirperverliği göstermenin yanında günümüzde daha çok maddi güç gösterisi halini almıştır. Bu tür ortamlarda sofrada pek önemli olmamakla birlikte, ev veya bir toplantı ortamında sofrada önem kazanmaktadır. Birçok kişinin bir arada iş yapabilmesi için toplumsallık her zaman ve kaçınılmaz olarak kural üretir (Belge, 2008: 360). Sofra adabının ortaya çıkması da birlikte yemek yemenin getirdiği kuralların sonucunda ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla yeme sırasındaki davranış kalıplarını belirleyen sofrada kuralları söz konusudur. Sofraya eller yıkanmadan oturulmaz (Araz, 1996: 21). Bunun yanında yemek yerken ağız şapırdatmak, diş karıştırmak, sofraya elleri silmek, ekmek kırıntısı dökmek gibi davranışlar görgü kurallarına aykırıdır.

Bunun yanında, Türk kültüründe önemli yeri olan belirli aylarda insanların yiyecek üzerine yapmış olduğu hazırlıklar mevcuttur. Bunlar arasında ramazan ve aşure ayı yer almaktadır. Bu aylarda insanlar birbirlerine gelip gitmekte, en güzel yiyecekleri misafirlerine sunmaktadırlar. Bu durum karşılıklı oturup sohbet etmekten ziyade yemek üzerine kurulu bir düzendir ve tek odak noktası budur. Sadece fizyolojik ihtiyaç değil sosyal ihtiyacından giderilmesi için hazırlanmış bir araç özelliği taşımaktadır. Aşure ayında da durum farksızdır. Ancak ramazanda iftar veya sahurdaki gibi yemek toplantısı yapılmaz. Komşuların, eş, dost, akrabaların birbirlerine bir kâse aşure ikram etmesi ile başlar ve biter. Buradaki amaç aşurenin yenip yenmemesi değil sosyal bağın kuvvetlenmesi, yardımlaşmanın gerçekleşmesi ve bunun içinde yemek ile iletişim sağlanması durumu söz konusudur.

Yemek ve güç ilişkisinde bireylerin besin temin sürecindeki rolü belirleyici olabildiği gibi yöneten ve yönetilen ilişkilerinin de yemeğe yansıdığını görmek mümkündür (Beşirli, 2010: 162). Yemekte saygınlık ve güç, katılımcıların hizmet görme miktarı ile ölçülebilir. Saygınlık göstergesi olarak bireyin sofradaki konumlanması da önemlidir. Bir sebze veya et yemeğinin en çok talep edilen kısmı en saygın kişi için ayrılabilir. Yemeğin kısımlarının saygınlığa göre dağıtımı Türklerde görülen bir unsurdur. Sofrada herkesin oturacağı yer belli olup kişinin ifa ettiği görevi ve rütbesi ile birebir alakalı idi.

Tarih çoğunlukla, statü eşitsizliklerini sembolik şekilde ifade eden bir mitolojiye dayanır ve bu eşitsizliklerin yol açtığı egemenlik-tabiiyet ilişkilerini meşrulaştırır (Balandier, 2010: 80). Semboller sistemi, toplumların sosyo-kültürel yapısını oluşturmaktadır. Sofrada oturulan yer, statü farkı gibi etmenlerin yanında bazı yiyeceklerin tüketim hakkının da belli kesimlere verilmesi de güçlü olanın yani baskın olanın (iktidarın) yemek üzerindeki etkisini gösterir. Dışarıda yemek yendiğinde masaya hesap gelince erkekler hesabı masanın altında, kimseye göstermeden ödenmesi durumu kalıplaşmış bir davranış göstermektedir (Yeşil, 2005: 118).

Burada bahsedilen iktidar kavramı resmi bir ortamın yanında aile içi bireyler açısından bakıldığında ekonomik sorumluluklar açısından eşit olmayan bir durumu işaret etmektedir. Yaş ve cinsiyet farklılığı da etkili olmaktadır. Yemeğin paylaşım farklılıkları, tarım toplumu, çiftçi aile ve endüstriyel düzenlemelerde oldukça çoktur. Bu durum kent yaşamında eşitsizlikten çok aile içi eşitliğe dönüşmüş olsa da, erkek egemen toplumlarda, kadın çalışsa dahi erkek son sözü söyleyen ancak ilk yemek servisi yapılan birey haline gelmiştir. Ekonomik gelişmeler ve diğer nedenler kadının çalışma yaşamına katılmasını sağlarken, yemek yeme alışkanlıklarının ev dışına tasması, daha kısa sürede yemek ihtiyacını giderme zorunluluğu gibi sonuçlar doğurmuştur (Güler, 2007: 23).

Sosyokültürel yapı gereği, kadın ve genç kızlar yemek yapıcı ve sunucu, yetişkin erkekler ile genellikle erkek çocuklar yemek alıcı rollere sahiptirler (Özdemir, 2005: 179). Burada kadın ve erkeğin eşit olmama, erkeğin ekonomik imkânları sağlayıcı, kadının ise erkeğin kazandığı ile aldığı malzemeleri veya eşyayı kullanarak kadının ev işlerinden olan yemek yapma eylemini gerçekleştirdiği görülür. Buna ilaveten, ritüelsel yemekler görünmeyen varlıklar ile katılımcıları birbirine bağlamakla kalmaz, onlar ciddi sosyal işlevlerde sergilerler (Mintz ve Bois, 2002: 107). Yemek yeme öncesinde yapılan hazırlıklar, yemeğin yenileceği kişi(ler) ile olan samimiyet ya da mesafe, bu kişilere olan saygınlık, statü farklılığının olması, öğün farklılığı gibi etkenler ardından gelecek iletişim için gerçekleştirilen ritüelsel bir faaliyettir.

Etnologlar insanoğlunun yiyeceklerle ayinler, semboller ve inanç sistemlerini nasıl ilişkilendirecekleri üzerine yapılan çalışma için birden çok giriş noktası buldular (Mintz ve Bois, 2002: 107). Görünmeyen varlıklarla bağ kurulması, bolluğun ve doyumun şükran duygusu ile tanımlanması, üretim ve bereketin kutsanması gibi durumlar insanın varlık nedeni arayışı ile başlayıp, günümüze kadar süregelen bir olgudur. Dinsel bağlamda yiyecek, insanlar ile onların inançlarını yiyecek ve zihinleri arasındaki güçlü bağlarla bağlamaktadır (Feeley-Harnik, 1995: 567). Geçmişten bugüne sahip olunan öğretiler neticesinde kazanılan değerlere uygun davranışlar içerisinde, yiyeceğin kutsiyet sayılması ile yokluğunda yalvarışın, varlığında ise şükran duygusu yer almaktadır.

Bunun yanında “eksikliğin giderilmesi için yemekli uygulamalara başvurulması (inanç-yemek/eğlence birlikteliği) Türkler tarafından etkili bir biçimde kullanı” gösterir (Özdemir, 2005: 180). Örneğin; çocuk sahibi olamayan bir kişinin çocuğu olduktan sonra eşe, dosta, komşuya helva dağıtması veya yemek vermesi gibi uygulamalar Anadolu’nun birçok yerinde uygulanmaktadır. “Doğum, nişan, evlilik, sünnet ve hatta ölüm gibi geçiş dönemleriyle ilgili yemeklerin çok kere ilk sembolik yemeği tatlıdır” (Özdemir, 2005: 188). Çünkü tatlı ile birlikte ilişkilerinde aynı doğrultuda olumlu olacağı aile, akrabalık ilişkilerinin kuvvetlenip ağız tadının bozulmayacağı inanışı hâkimdir. Yukarıdaki doğum âdetinde de bu tür bir inanış olduğu düşünülebilir çünkü tatlı türü yiyecekler Türk kültüründe en son yenir ve bunun da manası tatlılığın devam etmesi, onun üzerine bir şey yenmeden sofradaki yemek yeme işlemi bittiğini göstermektedir.

Yemek zamanı aile fertlerinin sosyal etkileşimi, aile aktivitelerinin koordinasyonunun sağlanması, üyeler arasında bilgilerin paylaşıldığı, bireylerin şekillendiği rutin bir içeriğe sahiptir. Yemek, aile için sistem olarak ilave fonksiyonlara sahiptir. Yemek aileler için yaşamı sürdürme fonksiyonu yanında statü farklılaşması ve iş bölümünün sürdürülmesini sağlamaktadır (Beşirli, 2010: 162). Statü farkını belirleme, inanç yönü, fizyolojik ihtiyaçlar gibi yemeğin yani, görünürde somut bir madde olan malzemelerden elde edilen ürünlerin aslında gözle görülemeyen, elle tutulamayan bir yönünün olduğu açıktır. Ne yazık ki, ne sözlü bir iletişim taşımamakla birlikte, sembolik, kendine özgü belli işaretler ile insan hayatında yer ettiği görülür. Kendine özgü yani yemeğe özel işaretlerden kastedilen, yöreden yöreye seslendirilişi farklı olan şiirlerin türlerini belirlemede temel unsurlardan biri olan ezgi gibi, yemek de kendine has ezgiyi bünyesinde

barındırmaktadır. Sofra adaplarının, yemek çeşitlerinin, sosyal yaşantıyı bile etkileyen yemek yeme alışkanlıklarının toplumdan topluma farklılık gösterdiği açıktır. O halde yemek ve iletişim arasında, insanlar arasında köprü kurabilmesi açısından önemli bir bağ vardır.

Dahası, “yaren, erfane, ferfane, sıra toplantıları, sıra geceleri” gibi sosyal mekânlarda bir arada bulunduğu sürece yemek, yakacak, su, elektrik giderleri ortamı kullanan kişiler tarafından karşılanmaktadır (Özdemir, 2005: 191). Özellikle toplantıların ana kaynağı olarak birlikte yenilen yemek dikkati çeker. Paylaşım ortamı içerisinde aşını arkadaşı, akrabası, komşusu ile bölüşen topluluk üyeleri bazı durumlarda evde yapılan yemekleri bu tür ortamlarda birleştirerek topluca yemektirler. Yemeğin bir işin ortaklaşa yapılmasını sağlaması, yemeğin birlik ve beraberliğin oluşturulması özelliğine sahip olduğu görülür.

Türk kültüründe dışarıda yemek yeme kültürü çok yaygın değildir. Özellikle akşam yemeklerinde evde yapılan yemeklerin yenmesine özen gösterilir. Kadınların yapmış olduğu günlerde de dışarıdan hazır yiyecekler yerine çoğu kadın kendi yapmış olduğu böreği, çöreği, pastayı misafirlerine ikram etmek ister. Bunun bir nedeni temiz olması ama asıl konumuzu ilgilendiren kısmı, beğenilme arzusudur. İkramların gösterişi, çeşitliliği misafire yiyecekler üzerinden verilen bir mesaj niteliği taşımaktadır. Özenle hazırlanmış aperatif yiyecekler karşı tarafın önemsendiğini, değer verildiğini göstermektedir.

Özellikle kırsal kesimde yemek yeme işlemi toplu yapılsa da, yer sofrası ya da masa etrafında gerçekleşse de kent yaşamına göre daha hızlı olmak durumundadır. Çünkü genellikle tek kaptan yemek yeme geleneğinin hâkim olduğu zamanlarda doymak için hızlı hareket etmenin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ayrıca iş sırasında yemekte fazla zamanı harcamayıp tarlada çifte çubuğa bir an önce yetişmek, işi tamamlamak kaygısı da çabuk yemekte rol oynuyordu (Tezcan, 1982: 123).

“Yemek sofralarının iletişimsel sistemi” adeta konuşma dili gibi kendine özgü bir işlevi vardır (Özdemir, 2005: 177). Sunulan yemekler, yemeklerin sunuş sırası ve şekli birer iletişimsel sembol niteliğindedir. Türk kültüründe önce çorbanın servis edilmesi ve ardından ana yemek, tatlı ve çay ya da kahve sıralaması yemek yeme olgusunun önemli bir parçasıdır. “Çayın aksine kahve” ikramı, iletişimsel anlamda toplantının uzun süreli olduğunun göstergesi olarak anlaşılabilir (Özdemir, 2005: 197). Toplumda çay her zaman içilebilen, daha ucuz, daha hızlı ikram edilen bir içecek olmasına rağmen, kahvenin hazırlık aşaması, ücreti ve çok sık tüketilememesi gibi farklarda iletişim boyutunu göstermesi açısından önemlidir.

Kahve içmek statünün psikolojik olarak yükselmesini sağlamaktadır denilebilir. Hatırlı misafir olma, güzel ağırlandırma, önemli konular konuşma gibi durumlar kahve içimi ile doğru orantılıdır. Bu durumlarda çay da tercih edilir. Burada üzerinde durulan konu en çok tercih edilen tüketim maddesini belirlemek değil, iletişimsel olarak yemek kültüründe kahvenin nasıl bir izlenim yarattığı ve insan üzerinde bıraktığı sosyal etkidir.

Yaren sohbetlerinde iki kez kahve ikram edilir. Birinci ikram yemekten önce ikinci ikram ise yemekten sonra edilir. Sohbetin yapıldığı, orta oyunlarının oynandığı, müziğin dinlendiği yaren meclisinde son kahve misafire kalkıp gitmesi için bir mesaj niteliği taşımaktadır. Bazı yörelerde “kalk git kahvesi” olarak adlandırılan bu ikram kapanış türküsü niteliğindeki “Cezatir havası” eşliğinde sunulmaktadır (Mirzaoglu, 2003: 118).

Ayrıca kahve ve kahvehane kültürü üzerine yapılan bir çalışmaya göre yapılan anketin bir bölümü neden kahve falına bakıldığı ile alakalıdır ki; bu durum özellikle kahvenin telvesine bakarak gelecekte haber verilmesi/alınması için de içildiğini göstermektedir (Ulusoy, 2011: 165). Halk inancı unsurlarından fala bakma yolu ile karşılıklı iletişim ortamı sağlanmakta olup, bu durum birbirini tanıyan ya da hiç tanımayan iki kişi arasında meydana gelen sosyalleşmenin bir

göstergesidir. “Sosyalleşme ve sosyal müeyyidelerle aile üyelerine diğer insanlarla iletişim kurma, uygun değerlerin kabul edileceğini öğretilir. Bu anlamda yemek masası bir sosyalizasyon forumudur” (Beşirli, 2010: 167).

Bu bağlamda yemekli yapılan toplantıları göz önünde bulunduracak olursak, iki şirket arasında bir ortaklaşma imzalanması durumu düşünelim. Yemekli değil de, her hangi bir toplantı salonunda oldukça ciddi bir atmosferde geçen toplantıda, insanların gerginliği ve resmiyeti hem toplantının uzamasını hem de sonucun olumsuz sonuçlanabilmesine neden olabilir. Oysa yemek eşliğinde yapılan bir iş toplantısında tarafların iletişimi daha samimi olabilir ve daha müspet sonuçların elde edilebilir. “Yeme-içme tarzı ve beslenme alışkanlığı, yemekle ilişkili pek çok durum, sosyalleşme süreciyle yakından ilgilidir” ifadesi kültürün yaşanması ile başlayan sürecin kültürün devamlılığını koruyarak devam ettirildiğini açıklamakta olup kolektif davranışların oluşmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Kılıç vd, 2012: 715).

Bunun yanında toplu yenen yemeklerde insanlar daha uzun iletişim kurabilirler, çünkü doyma hissi daha uzun bir zaman dilimine yayılmıştır. Ancak tek başına yenen yemekte bir an önce yemeği yiyip, yapılacak işe devam etme gibi bir düşünce oluşur. Ayaküstü yenen yemekler, fast-food türü yiyecekler de iletişimin kısa olmasına, konuşulacak konuların daha basit olmasına neden olmaktadır.

Yemeğin Kültürel İşlevi

Doğan Kaya'nın (1990: 9) Halk Edebiyatında Yemek Destanları adlı çalışmasında, bu destanların “Türklerde yemek yeme ve mutfak kültürü ile ilgili olarak bilgiler ihtiva ettiğinden bir bakıma vesika niteliği” özelliğine sahip olduğunu belirterek, yemek yeme işlevinin sadece gündelik ihtiyacın karşılanması dışında, etnolojik açıdan da geçmişten bugüne yaşamın kültürel, sosyal, ekonomik alanında da iletişim boyutu ile karşımıza çıktığı göstermektedir. Yemek kültürü hakkında edebiyatın kullanımı ile bilgi verilmesi mesajın alıcıya şiir türlerinden destan yolu ile gönderilmesi, yemeğin iletişim özelliği taşıdığının bir göstergesidir.

Bunun yanında, hangi yörede ne tür yiyecek ve içecek yetiştiğini göstermek açısından, yörede yetişen besin maddesi ile yörenin özdeşleştirilmesi de kısa ama kapsamlı bilginin verilmesi için yeterlidir. Amasya elması, Malatya kaysısı, Kahramanmaraş dondurması gibi kelime guruplarına bakıldığında hangi yörede hangi besin maddesinin ön planda olduğu açıkça görülmektedir. Bu tür tamlamalarla, kelimenin gücü ile verilmek istenen bilgi, kısaca alıcıya ulaşmış olur.

Dahası yörelerin özdeşleştirildiği besin maddelerinin reklamı yapılarak daha çok alıcı bulması sağlanır. Aşağıdaki örnekte, yemeğe nasıl başlanması gerektiği, yemek yapana ve yiyene saygı ve hürmet gösterildiği, haddinden fazla yenmemesi, sofraya adabına göre hareket edilmesi ve tatlının Türk mutfaklığı için önemini göstermesi açısından önemlidir. Görüldüğü gibi şiirlerimizde de her konu gibi yemek ile ilgili dizeler bize yemek kültürü için bilgi vermektedir

Al kaşığı eline

Besmele getir diline

Küçük büyük efendiler sofraya sizin buyurun

El evi cennete benzer karnınızı doyurun

Allah AllahAllah
Lokmalar kabul ola
Muratlar hasıl ola
Yiyene helâl ola
Yedirene delil ola

Cennet taamı ola
Armudu sapı ile
Üzümü çöpü ile
Pekmezi küpü ile

Arsız olup sofrada çok taam yeme sakın
Ayıplarlar seni bazen iki tarafa bakın

Baklavayı görmeden doyma
Bamyayı yedim sayma

Bunun yanında yöresel tatların neler olduğunu göstermesi açısından da aşağıdaki Kamber Nar'a ait şiir önemli bir yere sahiptir.

Tadı Damağımda Kaldı

Köyümdeki yemeklerin
Tadı damağımda kaldı
Tandırdaki ekmeklerin
Tadı damağımda kaldı

İlk kez giydiğim urbanın
Yılda kesilen kurbanın
Soslu düğürcek çorbanın
Tadı damağımda kaldı

Kırda otlayan sürümün
Çökelekli bir dürümün
Kuzukulak, pürpürümün
Tadı damağımda kaldı
Tereyağlı eriştenin

Turkish Studies

Bazlama ile ketenin
Bulgurdan içli köftenin
Tadı damağımda kaldı

Haşıl sofrada baş tacın
Pilavdır senin ilacın
Babikko ile omacın

Tadı damağımda kaldı (Kaya, 1990: 58).

Türk kültüründe yer alan milli yemeklerimizin, bu yemekler arasında günümüzde artık yapılmayan yemeklerimiz hakkında bilgi vermektedir. Aynı yemeklere yöresel farklılıklardan kaynaklanan başka adlar verilmesi de Türk sözcük dağarcığı için önemli bir yere sahiptir. Türk yemek kültürü açısından destan türündeki bu dizeler, yemek çeşitleri hakkında bizleri bilgilendirir. Yemek konusunda ders niteliği taşıyan destan bir bakıma geçmişe şahitlik etmekte ve bizim ulutulmaya yüz tutan yemek kültürümüz hakkında pek çok yemek çeşidini de hatırlatarak, iletişimi sağlamaktadır. İletişim sözlü ve yazılı olduğu gibi, yazılı kaynakların bizlere aktaracağı şeyler açısından da iletişimin yazılı kaynaklardan sağlanabileceğini söylemek mümkündür. Çünkü Kamber Nar gibi pek çok ozanın, aşğın, şairin yazdığı bu tarz yazılı kaynaklar aslında mevcut olan mesajı, bilgiyi sunmaktır. Geçmiş ile günümüzün bağı kuran iletişim gücüne sahip kültürel bir unsur olan yemek, halk kültüründeki yerini ve unutulmuş değerleri hatırlatmayı hedefleyen yaşayan kültürel bellek unsurudur.

Dahası yemek konulu atasözleri de halk edebiyatında önemli bir yere sahiptir. “Pişmiş aş su katmak”, “Gönülsüz yenen aş ya karın ağrıtır ya baş”, “Emek olmadan yemek olmaz”, Aç aman bilmez çocuk zaman bilmez”, “Parasız yemek olmaz” gibi yemek ile ilgili bazı atasözleri de yemeğin hem fizyolojik, hem toplumsal boyutunu ortaya koyması açısından kayda değer nitelik taşımaktadır. Atasözlerinin ve deyimlerin de günlük yaşantıda kullanılması yemek üzerine söylenen ve iletişim kurmada kullanılan edebi türler olarak hayatımızda yer aldığını görmek de iletişimi kolaylaştırıcı özellikleri açısından önemli bir yere sahiptir. Bunun yanında baharın gelişini ve tabiatın yeniden uyanışının kutlandığı kışın bitip yaz mevsimine geçişin sembolü Hıdırellez kutlamaları kapsamında pişirilen yemekler ve yemeğin yenme alanları mitolojik zamanın izlerini taşımaktadır. Bereketin gelişinin de temsili olan Hıdırellez kutlamalarında “kuzu etinden yemek, yapıp yemek, kırlardan toplanan çiçekleri kaynatıp onların suyunu içmek, kırlardan toplanan yenilebilir otlardan çörek ve bazlama yapıp yemek, Hıdırellez gecesi suya girip banyo yapmak, bir eşyaya dua okuyup gül dibine gömmek, yeşil çimenlerde yuvarlanmak, ateş üzerinden atlamak” gibi pratiklere bakıldığında yemeğin eğlence bağlamında yenilmesinin arka planında mitik inanç sisteminin de yansıması görülür (Bakırcı, 2010: 858). Asıl amacın sadece yemek olmadığı ve yemeğin dini-büyüsel uygulamalarda bir araç niteliği taşıdığı anlaşılmaktadır. Yemek kültürel bağlayıcı özelliğini taşımaktadır.

Yemeğin temel taşlarından birisi olan ekmek ise kültürlerarası farklı öneme sahiptir. Türk kültüründe ise ekmek sosyal ve kültürel hayatta önem arz eder. Ekmeğin kutsallığı, ekmeğe duyulan saygı ekonomik bağlamda da insanın yaşama dair bağlılığının en önemli sembolüdür. “Ekmek parası kazanmak” söylemi hayatı idame ettirmenin başında gelen Türk yemek kültüründe kutsallaşmış özel mahiyetteki ekmeğin temsili niteliğe sahip olduğunu gösterip, aslında tüm beslenme ürünlerinin de genel adı olma özelliğini taşır.

“Ekmek üzerine edilen yeminler (ekmek çarpsın...) ve anlamlı sözler de (ekmek aslanın ağzında, ekmeği ekmekçiye ver, bir ekmek de üste ver, ekmeğine yağ sürmek, ekmeğini kanına doğramak)” gibi ifadeler ile ekmeğin kültürel olgu içerisindeki kullanımına işaret etmektedir (Koca vd, 2014: 37). Ekmeğin elde edilmesinin zorluğu ile hayat şartlarının zorluğu, olmayacak gibi görünen işin bilerek ya da bilmeyerek gerçekleşmesini sağlama, kutsalın cezalandırabileceği işlevi gibi özellikler yüklenmektedir.

Yemek ile Mizahın İlişkilendirilmesi

Mizahın işlevselliği ile bulunduğu ortama, zamana göre bağlamsal çeşitliliği göz önüne alındığında kişinin hoşça vakit geçirmesi, stresten uzaklaşması, sosyo-ekonomik şartların getirdiği gerilimi azaltması gibi özelliklere sahip mizah hayatın her evresinde karşımıza çıkabilmektedir. “İnsan, Kültür, Mizah” adlı çalışmada G. Ögüt Eker (2009) gülme, mizah, mizah kuramları, kültür-din ve mizah, tüketim-medya ve Türk mizah geleneği gibi başlıklar altında mizah konusunu derinlemesine araştırarak gülmenin felsefi, psikolojik, sosyolojik ve ekonomik işlevleri ile disiplinler arası bakış açısı sağlamıştır. Yemeğin kültürel bellekte yaşıyor olması ve bulunduğu toplum hakkında tarihi belge niteliği taşıması kültürden kültüre yemeğin değişiklik göstermesi, hayatın sürdürülebilirliği için kutsal bir öneme sahip olması, yöreden yöreye aynı malzemeler ile farklı yemek çeşitleri ortaya konulması tarihi, coğrafi ve sosyolojik veriler sağlamaktadır. Yemek adları ile mizahın bütünleşmesi de kültür yaratmalarına bir örnektir. Kısacası dinamik özelliğe sahip kültür çerçevesinde yer alan “mizahi veriler, geçmişi bugüne ve geleceğe aktaran kodlardır” (Eker, 2009: 83).

Yemek aileler için yaşamı sürdürme fonksiyonu yanında statü farklılaşması ve işbölümünün sürdürülmesini sağlamaktadır (Beşirli, 2010: 168). Statü farkı, cinsiyet farklılığının yansıdığı ortam, inanç yönü, misafirperverlik, birlik ve beraberlik, sözlü gelenek, “yemek kültürümüzün mizahi yönleri” gibi pek çok pencereden bakılabilecek yemek kültürü ve iletişimsel boyutu özellikle üzerinde durulması gereken noktalar. (www.kultur.gov.tr/TR/belge/1-3283/turk-yemek-antropolojisi.html).

Kültür Bakanlığının internet sayfasında Türk yemek Antropolojisi başlığı altında Türk yemek kültürümüzün mizahi yönlerinden bahsetmektedir. Örneğin; Kadınbudu köfte, dilberdudağı, hanımgöbeği... gibi yemek isimleri kadına özgü olanın yemeğe sirayet etmesidir. Mizahi halk yaşantısından alınan bir örnek ise şu şekildedir:

“İzmir’de köfte, döner, adana ve şişten oluşan karışık ızgara et yemeğine ‘Vali’ deniyor. Konaktaki bir lokantada ısmarladığı ‘Vali’nin bir türlü gelmemesi üzerine şef garsonu uyaran kişi şu cevabı aldı:

- Abicim sizin Vali’nin tayini çıktı, hemen geliyor... diyerek sosyal yaşamda mizahın yemek üzerinden yapılması kültürel zenginliğin ve espri anlayışının bir göstergesi olsa gerektir.

Görüldüğü gibi, mizah unsuru olarak bir yemeğe verilen ad, hikâye konusu olabilmekte ve halkbilim unsurlarından biri haline gelebilmektedir. Tek başına mizahi bir anlamı olmayan kavramlar bağlam merkezli olarak kullanıldığı ortama göre mizahi bir mana kazanır. “Bir klişeyi ait olduğu bağlamdan hiç alakası olmayan başka bir bağlama taşımak, her zaman çok sevilen bir teknik” olduğundan özelliğini kaybetmiş, sıradanlaşmış bir kavram ya da olgu yeniden anlamlı hale dönüşür (Zijderfeld 2010: 178).

Yemek Kültüründeki Değişim

Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, teknolojik gelişmelerin hız kazanması gibi durumlar genellikle ataerkil bir topluma sahip olan Türk toplumunun değişmesine neden olmuştur. Bu sayede, evde yemek yapan kadın, çalışan bir bayan rolüne bürünerek, yemeğin tek kadın

tarafından yapılmaması ve evde kadın-erkek arasında eşitliği sağlamıştır. Çünkü teknolojik gelişmeler sayesinde ve çalışan kadınların artması durumu, yemek hazırlama işini de hızlandırmaktadır. Türk mutfağının zahmet gerektirecek pek çok yiyeceği artık yerini daha kolay yapılabilen yemeklere hatta hazır yiyeceklerle, fastfoodlara bırakmıştır. “Fastfood” kültüründe kültürlerarası etkileşimin büyük payı vardır (Arslan, 1997: 29).

Yukarıda belirtildiği gibi, teknolojik gelişmeler, okuma yazma oranının, nüfusun artması, köyden kentte göç gibi nedenlerden dolayı üretici toplumdan daha çok tüketici topluma geçiş ile beraber, tarım toplumundan endüstrileşme çağına geçen bireylerin kaçınılmaz kültürel etkilere maruz kalmasından dolayı Türk mutfağının değişmesi de kaçınılmaz olmuştur (Aktaş ve Özdemir, 2005: 27).

Bölgenin alt bölgelerinde yazarlar yiyecekleri kültürleşme, statü, saygınlık, kentleşme ve diğer sosyal süreçlerin göstergesi olarak buldular. Dahası, ekonomi ve sosyal sistemlerdeki kesin değişiklikler yiyecek alışkanlıklarının değişimini beraberinde getirmiştir (Bennett; Smith; Passin, 1942: 647). Medyadaki reklamların ilgi çekici ve sürekli hale gelmesi de yemek kültürünün değişmesinde önemli etkenlerden biridir. Bu bağlamda insan hayatında önemli bir yere sahip olan yemek, gereksinim duyulduğunda daha hızlı ulaşıma algısını güçlendirerek, yoğun kent yaşamına ayak uydurmuş ve fastfood tarzı yiyeceklerin tüketilmesi kaçınılmaz olmuştur. Türk mutfak geleneği ve geleneklerinde ve sofrada adabında büyük değişiklikler meydana gelmiştir (Maviş, 2003: 63). Beslenme alışkanlığını değiştiren, bu tür yiyecekler batı kültürünün etkisidir. Özenle hazırlanmayan, zamana karşı yarış halinde olan besin tüketimi, zamanın bağlayıcı özelliğini ortadan kaldırmaya aday olarak görülmektedir. Geçmiş kültürümüz ile olan iletişimin zayıflamasının önemli etkilerinden birisi zahmetsiz aş üretme sistemidir. Toplumsal ihtiyaçlar ve hayatı idame ettirebilmenin gerektirdiği koşullar doğrultusunda zamanın büyük çoğunluğunu çalışarak geçiren birey statü kazanma, iş hayatında ilerleme gibi kendi ihtiyaçlarından başka sosyalleşme ve toplumsal kabul görme gibi hedefler doğrultusunda üretken olarak görülmektedir. Ancak tüketim kültürünün bir parçası olarak maddi tüketimin yanında somut olmayan tüketim kapsamındaki kültürel yozlaşma çarkının da dişlisi haline gelmektedir. Bu duruma örnek olarak ülkemizde özellikle özel okullarda, üniversitelerde, yurtdışı bağlantılı eğitim kurumlarında kutlana gelen ve kent ritüeli olarak da içselleştirilen “Cadılar Bayramı” etkinlikleri düzenlenmektedir (Çoşkun vd, 2014: 502). Cadılar Bayramı kapsamında yapılması gereken hazırlıkların öğretimi uygulamalı bir şekilde öğretilerek kültürümüze aktarılmaktadır. Yemek kültürümüzdeki hızlı tüketim ürünleri ile aslında kültürel değerlerimizin tüketiminin gerçekleştiği gözden kaçırılmamalıdır. Özellikle ABD’ne ait kültürün Türkiye’de uygulanabiliyor olması yemek kültürümüze “Halloween Pastası” gibi bir kavramında geçmesine sebep olmuştur (Çoşkun vd, 2014: 502). Geleneğimizde yer almayan ve herhangi bir tarihsel geçmiş olmayan bu tür uygulamalar sömürgeciliğin kılık değiştirmiş hali olarak görülmekte olup her yıl düzenli halde kutlanması da kültürel belleğin bozularak yeni kültürler hazırlanması şeklinde yorumlanabilir.

Yemeğin Farklı Kültürlerdeki İşlevi

Türk kültüründe cinsiyet farklılığı, yemek seçiminde de etkili bir rol oynar. Erkeğin yediği ya da yiyebileceği yiyecekler kadınlardan farklıdır. Daha hafif yiyecek ve içecekler kadınlara özgü gibi algılanırken, daha yağlı, ağır, sert yiyecek ve içecekler erkeklere özgü gibi algılanmaya neden olur. Cinsiyete göre yemek çeşidi birçok kültürde görülür (Goode, 2005: 173).

Amerikan popüler kültüründe erkekler kırmızı et ve patates yerler ve beyaz et “quiche” (içinde tatl veya tuzlu dolgu maddesi bulunan poğaçaya benzeri yiyecek) lerden sakınırlar (Goode, 2005: 173). Kırmızı etin yenmesi erkeksi bir tavır olarak benimsenirken, tavuk eti ve poğaçaya ise erkekler tarafından tercih edilmeyebilir. Bunun yanında Türk toplumunda süt içmenin çocuksu bir hareket belirttiği bilinmektedir. Çünkü Türk dilinde çocuk ve genç ayrımını belirleyen önemli

unsurlardan birisi de yiyecek ve içecek alışkanlığımızdır. Bu alışkanlıkta süt kuzusu, süt çocuğu gibi adlandırmaları beraberinde getirerek, sütün çocuksu bir sembol olduğunu göstermektedir (Hazar, 2006: 251).

Bir başka kültür ile karşılaştırma yapılacak olursa, Çinliler özellikle eti çok kaynatmaz, pişirmedikleri ve böylece “nesnenin özüne saygı” duyduklarına işaret etmektedirler. Çatal ve bıçak kullanarak da yemeği mıncıklamayı sevmezler. Bıçak kullanımını yemeğe karşı bir saygısızlık, bir günah olarak düşündükleri belirtilmektedir (Belge, 2008: 15). Bizim kültürümüzde ise tam tersine çiğ et yenmez ve uzun süre kaynatılır ve pişirilir. Burada yemek ile din ilişkisi de etkilidir. Çünkü çiğ etin, kanlı etin yenmesi doğru değildir. Çinliler elleri ile yemek yediklerinden önceden yiyecekleri her şeyi küçük parçalara ayırırlar ve sonra yerler. Bizde ise yemek esnasında bu işlem gerçekleşir. Çinlilerin her şeyi ayırma, küçük parçalara bölmesi ekonominin getirmiş olduğu bir davranıştır (Belge 2008: 17). Bu nedenle tedbirli ve tasarruflu olma gerekliliğini yerine getirdikleri görülür.

Japonlarda ise yemeğin tadından ziyade görünüşü önemlidir. Diğer bir deyişle Japon yemeğinde görünüş lezzetten önce gelir (Belge, 2008: 16). Yemeğe saygı, ekonomik etkenler, yemeğin görüntüsü gibi durumlar kültürlerin kendine has özellikleri arasındadır. Bu özellikler kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Ancak ne olursa olsun, sadece yemeğe biyolojik ihtiyaçların karşılanması için doyurucu bir madde olarak bakmak,

Yemeğin ayrı bir dili olduğunun fark edilmesini engelleyebilir. Yemeğe özgü bu dil, kültürlerin konuştuğu dil ile dolayısıyla kültürü ile birebir ilişkilidir.

Sonuç

Sosyo-ekonomik süreç göz önünde bulundurularak yemeğin sosyal işlevinin temelinde paylaşılma özelliği olduğu konusu vurgulanmıştır. Bunun yanında yemeği genellikle kadının hazırlaması kadının evde hâkimiyeti elinde tutmasının günümüzde değişikliğe uğradığına işaret edilmiştir. Özellikle yemeğin iletişim boyutu içerisinde toplumsal işlevinin ne olduğuna, halk edebiyatındaki yansımaya, mizah ile olan ilişkisine, kültürel değişimin yemek yeme alışkanlığı ve modern yaşamın yemek kültürüne etkilerinin neler olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yemeğin günlük ihtiyaç gereği tüketilmesinin yanında kültürel bir sembol olduğu da ortaya çıkarılmıştır. Geçmişten günümüze Türk mutfak kültüründe olduğu gibi dünyanın her ülkesinde kendi kültürleri çerçevesinde hayatın içerisindeki toplumsal bir simge olan yemeğin sosyal statüyü, iletişimi, gücü temsil etmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Yemeğin kendine özgü sembolleri içermesinden dolayı belli ritüeller de kültürün beslenme konusundaki önemi de ortaya konulmuştur. İletişim ve yemek arasındaki etkileşim sosyalleşme süreci göz önünde bulundurularak açıklanmaya çalışılmıştır. Sosyal sınıfların olduğu ülkelerde yemekler sınıfları oluşturmuştur. Tarımla uğraşan toplumlar ile endüstrileşmiş toplumlar arasında yiyecek tüketiminde farklılıklar vardır. Bu durum o toplumların ekonomik gelişmişlik süreçleri hakkında bilgi verdiği ortaya konulmuştur.

Modern yaşamda yemek yeme kültürünün değiştiğine işaret edilmiştir. Fastfood tarzı yiyecekler belli yemek ritüellerini ortadan kaldırmıştır. Yemek hazırlama evresinin ortadan kalkıp sadece topluk hissini gidermeye yönelik bir alışkanlık olan fastfood tüketimi, insanların zamanla yarış halinde olduklarını, özentiyi, kendini farklı hissetme ve farklı gösterme gibi hareketlerin ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. Halkbilimi unsurlarından olan destanların yemek üzerine yazılması, halkın hayatındaki önemini vurgulaması açısından son derece önemlidir.

Bunun yanında, yemek ile ilgili mizahi unsurların da yer aldığı belirtilmiştir. İletişimin sözlü, yazılı olmasının yanında sembolik iletişim olarak nitelendirebileceğimiz yemeğin, yemekteki

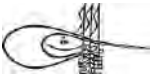
davranışların, olaylara yön verişinin, yenilen yemek ile bağlam arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması, yemeğin kültürel bir vitrin olduğunun göstergesidir. Bu bağlamda, toplumların yemek çeşitlerinden, yemek yeme alışkanlıklarına, yemeğin sunuluşundan, yenilen yemeklerin sırasına ve ortama göre değişen statü ve güç ilişkisine kadar pek çok sosyal ve kültürel içerikli etkenler insanlar ve toplumlar arasında iletişimsel bir köprü oluşturduğu tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

- AKTAŞ, A. ve Özdemir, B. (2005). *Otel İşletmelerinde Mutfak Yönetimi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- ARAZ, Nezihe. (1996), *Tatlı Tatlı Yiyelim, Tatlı Tatlı Konuşalım*”, *Eskimeyen Tatlar: Türk Mutfak Kültürü*. (Editörler: Ersu Pekin, Ayşe Sümer). İstanbul: Vehbi Koç Vakfı.
- ARSLAN, P. (1997). Toplumun Geleneksel Yemek Kültürünün Değişimi-Hızlı Hazır Yemek Sistemine (FastFood) Geçiş. *Türk Halk Kültürünü Araştırma ve Tanıtma Vakfı Yayınları*. Yayın No: 20. s.29-34.
- BAKIRCI, Nedim. (2010). “Hıdırellez ve Niğde’de Unutulan Bir Gelenek: Niğde Cumaları /Hıdırellez And A Forgotten Tradition In Niğde: The Niğde Fridays”, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkishh Or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 5/3, Summer 2010, www.Turkishhstudies.Net, Doi Number :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1512>, p. 855-864.
- BALANDIER, Georges. (2010). *Siyasal Antropoloji*. çev. Devrim Çetinkasap, İstanbul. İş Bankası Kültür Yayınları.
- BAŞGÖZ, İlhan ve Azadovski, Mark. (2002).*Sibiry’a’dan Bir Masal Anası İçinde*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- BELGE, Murat. (2008). *Tarih Boyunca Yemek Kültürü*. İstanbul: İletişim Yayınevi.
- BELK, Russel W. ve Ger, Güliz, Askegaard, Soren. (1996). Metaphors of Consumer Desire. *Advances in Consumer Research*, 23, pp.368- 373.
- BENNETT, John, Harvey, W. Smith ve Herbert L.Passin. (1942). Food and Culture in Southern Illinois-A Preliminary Report, *American Sociological Review*, 7(5), pp. 645-660.
- BEŞİRLİ, Hayati. (2010). Yemek, Kültür Ve Kimlik. *Millî Folklor*, C.11, (87), s.159-169.
- COŞKUN, Çıblak, Nilgün ve Harika Zöhre (2014). “Küreselleşme Ve Tüketim Kültürünün Yaygınlaşması Bağlamında Türkiye’de Cadılar Bayramı / Halloween In Turkey Within The Context Of Spread Of Consumption Culture And Globalization”, *TURKISHH STUDIES- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkishh or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 9/3, Winter 2014, www.Turkishhstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6435>. p.497-506.
- DEDEOĞLU, Ö. Ayla; Savaşçı, İpek. (2005).Tüketim Kültüründe Beden Güzelliği ve Yemek Yeme Arzuları: Kadınların Tüketim Pratiklerine Yansıması, *Ege Üniversitesi işletme Fakültesi Dergisi*, C. 5, (12), s.77-87.
- DUNDES, Alan, (2006).*Doku Metin ve Konteks*, çev. Metin Ekici, Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar I, Ankara: Geleneksel Yayıncılık, s.58-77
- EKER, G.Ö. (2009). İnsan, Kültür, Mizah. Ankara: Grafiker yayınları.

- ERÖZ, Mehmet. (1977). *Türk Yemek Adetleri*. Türk Kültürü Araştırmaları. İstanbul: Kutluğ Yayınları.
- FIEDLHOUSE, Paul. (1996). *Food and Nutrition Customs and Culture*. London: Chapman@Hall Publishing.
- GOODE, Judith. (2005). Yemek. (Çev: Fatih Mormenekşe). *Millî Folklor*, C. 9(67), s.172-176.
- GÜLER, Sibel. (2007). Türk Mutfağının Değişim Nedenleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *I. Uluslararası Gastronomi Sempozyumu ve Sanatsal Etkinlikler*. 4-5 Mayıs 2007, Antalya. Cilt.18, Sayı: 2, s.18-28.
- HARNIK Feeley G.(1995). Religion and Food: An Anthropological Perspective. *Journal of the American Academy of Religion*, vol. 63, No. 3, Thematic Issue on "Religion and Food", pp. 565-582.
- HAZAR, Mehmet. (2006). Türk Dilinde Çocuk ve Genç. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Sempozyumu*. Ankara: 04-06 Ekim 2006, s.249-277.
- KAYA, Doğan. (1990). Sivaslı Âşıklardan Yemek Destanları. *Millî Folklor*, C. 1(7), s.56-59.
- KAYA, Doğan. (2007). Halk Edebiyatında Yemek Destanları. *Motif*, S. 48, s. 4-11.
- KILIÇ, Sami ve Ali Bayraktar. (2012). "İslamiyetten Önce Türklerde Yiyecek ve İçecekler" Food and Drinks Before Islam Among Turks", *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 7/2, Winter 2014, www.Turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3336, p.707-716.
- KOCA, Nusret ve Hakkı YAZICI. (2014). "Coğrafi Faktörlerin Türkiye Ekmek Kültürü Üzerindeki Etkileri /The Impacts of Geographical Factors On The Bread Culture Of Turkey", *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-* ISSN: 1308-2140, Volume 9/8, Summer 2014, www.Turkishstudies.net, DOI Number :http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7297, p.35-45.
- KÖKSAL, Orhan. (1984). "Psiko Sosyal Yönden beslenme, Ağız Tadı ve Tatlıların Sağlık Yönünden Durumları". *Kültür ve Turizm Bakanlığı, Geleneksel Türk Tatlıları Sempozyumu Bildirileri*, Ankara: Başbakanlık Yayınevi.
- MAVİŞ, F. (2003). *Endüstriyel Yiyecek Üretimi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- MINTZ, W. Sidney ve Bois, M. DuChristine. (2002). The Anthropology of Food and Eating. *Annual Review of Anthropology*, vol. 31, pp. 99-119.
- MİRZAOĞLU, Gülay. (2003). Bir Tarihi Türkü: Cezayir. *Türkbilgi*, C.6 s.117-126.
- ÖGEL, Bahaeddin. (1982). "Türk Mutfağının Gelişmesi ve Türk Tarihi Gelenekleri". *Türk Mutfağı Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Kültür Turizm Bakanlığı Araştırma Dairesi Yayınları, s.15-18.
- ÖZDEMİR, Nebi. (2005). *Türk Eğlence Kültürü*. Ankara: Akçağ yayınları.
- SCEATS, Sarah. (2000). *Food, Consumption and The Body in Contemporary Women's Fiction*. London: Cambridge University Press.
- STOELTJE J. Beverly. (2005). Festival. çev: Petek Ersoy. *Millî Folklor*, C.9(67), s.160-169.

- SÜRÜCÜOĞLU, M. Saip ve Akman, M. (1998). Türk Mutfağının Tarihsel Gelişimi ve Bugünkü Değişim Nedenleri. *Standart Dergisi*, Temmuz, Sayı 439, s. 42-53.
- TEZCAN, Mahmut (1982), “Türklerde Yemek Yeme Alışkanlıkları ve Buna İlişkin Davranış Kalıpları”, *Türk Mutfağı Sempozyumu Bildirileri*, 31 Ekim-1 Kasım 1981, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Milli Folklor Araştırma Dairesi Yayınları: 41, Seminer Kongre Dizisi Bildirileri Dizisi: 12, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- TEZCAN, Mahmut. (1993). *Yemeklerin Toplumsal Fonksiyonları*. Ankara: Türk Halk Kültürünü Araştırma ve Tanıtma Vakfı. Yayın No:20,s.54-60.
- TEZCAN, Mahmut. (2000). *Türk Yemek Antropolojisi Yazıları*. Ankara: T. C. Kültür Bakanlığı Yayınları: 2515.
- UHRI, Ahmet. (2011). Boğaz Derdi- Tarım ve Beslenmenin Kültür Tarihi. İstanbul: Ege Yayınları.
- ULUSOY, Kadir. (2011). Türk Toplum Hayatında Yaşatılan Kahve ve Kahvehane Kültürü. *Milli Folklor*, C.12(89), s.159-169.
- YEŞİL, Nilüfer. (2005). Sözlü Kompozisyonlardan Listeye, Listedenden StandUp’a Fıkranın Dönüşümü: Türkleri Anlama Kılavuzu’na Eleştirel Bir Bakış. *Milli Folklor*, C.9(67) s.115-119. Kültür ve Turizm Bakanlığı. www.kultur.gov.tr/TR/belge/1-3283/turk-yemek-antropolojisi.html(E.T. 25.07.2005).
- ZIJDERVELD, C. Anton. (2010). *Klişelerin Diktatörlüğü* (Çev: Kadir Canatan). İstanbul: Açılım Kitapçılık.



COMPARAISON ENTRE LES APPLICATIONS DU MINISTERE PROVINCIAL DE LA TURQUIE ET LES ACADEMIES DE FRANCE*

*Sefer ADA***

*Z. Nurdan BAYSAL****

*Senem Seda ŞAHENK ERKAN*****

RESUME

L'application du «Ministère Provincial» de la Turquie entre les années 1926-1931 et sa construction selon la loi numérotée 1834 étaient subdivisées en 13 régions. Néanmoins, le «Ministère Provincial» prend fin sans discussion raisonnable par l'intermédiaire du décret numéro 1834 signé en 1931. De nouveau, on était retourné vers le système de centralisation. Dans notre pays, le système de centralisation dans l'éducation continue même de nos jours. Pendant cette période, chaque région était gérée par le «Ministre Provincial». Selon la structure et la spécificité de chaque région, plusieurs villes étaient dépendantes d'une même région. Par exemple, tandis qu'il existait 7 villes liées à la région d'Ankara, il y en avait 5 pour la région d'Istanbul. Chaque ville était gouvernée par le «Directeur Provincial. » En Turquie, le «Ministère Provincial» est dirigé par un directeur municipal mais par contre en France l'Académie est gérée par un recteur. Depuis 1808, le système d'«Académie» était construit en tête par le «Recteur». Ce système continue même de nos jours. On y constate 30 académies (26 académies et 4 vice-rectorats d'outre-mer). Par contre, en France, la structure académique dure plus de deux siècles sur le plan scolaire. Ce travail tente de comparer les tentatives de régionalisation en Turquie et en France dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans cet article, nous allons comparer et démontrer les ressemblances et les différences entre la méthode du «Ministère Provincial» de la Turquie de 1926 à 1931 et le système d'«Académie» de la France de 1808 jusqu'à aujourd'hui.

Mots Clés: Ministère Provincial, directeur du ministre provincial, les provinces, les Académies de France, les Recteurs.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Prof. Dr. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı Başkanı, El-mek: seferada@marmara.edu.tr.

*** Doç Dr Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, El-mek: znbaysal@marmara.edu.tr.

**** Okt. Dr. Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, El-mek: senemseda78@gmail.com



MİLLÎ EĞİTİM MAARİF EMİNLİKLERİ UYGULAMALARI VE FRANSA EĞİTİM AKADEMİLERİ İLE KARŞILAŞTIRILMASI

ÖZET

Türkiye'de 1926-1931 yılları arasında uygulanan ve 1834 sayılı yasayla oluşturulan Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı 13 ana mıntıkaya ayrılmış ve her mıntikanın başında Maarif Emini olarak adlandırılan bir üst düzey yönetici bulunmaktadır. Halbuki 1834 sayılı yasanın yürürlükten kaldırılmasıyla ülkemizde 1931 yılında Taşra Teşkilatı uygulamasına son verilmiştir. Ve yeniden eğitim sisteminde merkezi yönetim anlayışına geri dönmüştür. Ülkemizde eğitimde merkezi yönetim uygulaması günümüzde de devam etmektedir. Her mıntikanın yapı ve özelliğine göre aynı bölgeden birçok il ana mıntıkaya bağlıdır. Örneğin Ankara mıntikasına 7 il, İstanbul mıntikasına ise 5 il bağlı bulunmaktaydı. İllerin başında ise Maarif Müdürü vardı. Türkiye'de her mıntıkayı maarif müdürü yönetirken Fransa'da ise her akademi bir rektör tarafından yönetilmektedir. Fransa'da ise 1808'den günümüzde de devam eden Akademik Teşkilat Yapısına göre oluşturulan başta rektör ve onun alt birimlerinden oluşan geniş bir yönetim yapısına sahiptir. Fransa'da günümüzde 30 bölge mevcuttur. Aksine, Fransa'da, Akademi Teşkilatı iki yüzyıldan daha fazla uzun süredir devam etmektedir. Bu makalenin amacı, Türkiye ve Fransa'nın eğitim ve öğretim alanlarında mıntika çalışmalarını karşılaştırmaktır. Bu çalışmada Türkiye kısa bir dönem uygulanan bölgesel esasa dayalı "Taşra Milli Eğitim" yönetim modeli ile Fransa'da hali hazırda uygulanan "Akademi" modeli arasındaki benzerlik ve farklılıklar açıklanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Maarif Eminlikleri, Maarif müdürü, ana mıntika, Eğitim Akademisi, rektör.

COMPARISON BETWEEN THE APPLICATIONS OF PROVINCIAL MINISTRY IN TURKEY AND THE ACADEMIES IN FRANCE

ABSTRACT

With the application of the "Provincial Ministry" of Turkey between the years 1926 and 1931 its construction by the law numbered 1834 were divided into 13 regions which is managed by the "Provincial Minister. In 1931, the law of 1834 is refused and the "Provincial Ministry" is finished. Therefore, Turkey returned the system of centralization in education. Nowadays, in Turkey, the system of centralization continues." Depending on the structure and specificity of each region, several cities were dependent on the same region. For example, while there were 7 cities depended on the Ankara region, there were 5 for the Istanbul region. Each city was ruled by the "Provincial Director." In Turkey the "Provincial Ministry" was directed by the "Provincial Director but in France the "Academy" is directed by the "rector." In France, since 1808, the system of "Academy" was built in

Turkish Studies

the head "Rector". This system continues even today. It has 30 academies (26 academies and 4 academies Vice-Presidents overseas). In France, the system of Academy continues by two hundred centuries. This article will compare the regionalization in Turkey and in France in education. This study will compare and explain the similarities and differences between the application of "Provincial Ministry" in Turkey from 1926 to 1931 and the system of "Academy" in France from 1808 to nowadays.

Key Words: Provincial Ministry, Director of Minister, province, academy, rector.

1. Introduction

De nos jours, le système scolaire se développe et la proportion des écoles, dans chaque niveau d'éducation, atteint le niveau de 100 % ou bien rêve d'obtenir presque 100 % sur la proportion des écoles. C'est aussi la vision et la mission de l'éducation. A cause de l'augmentation du nombre d'élèves sur chaque année scolaire (surtout pour la période d'éducation obligatoire), les nouveaux modèles d'application sont remis en question et sont discutés sérieusement. Les différentes applications de direction de l'éducation sont mises en parallèle suivant le système politique du pays et même aussi suivant les décrets existants. Par exemple dans les pays où il existe un système de politique centralisé, il y a aussi parallèlement un système scolaire centralisé. Mais au contraire, dans les pays comme l'Allemagne et les Etats-Unis où il existe un système de politique décentralisé, on constate en parallèle la décentralisation du système d'éducation.

De nos jours, certains pays commencent à discuter de nouveaux systèmes scolaires et aussi politiques. Dans ce cadre, on parle de plus en plus de la régionalisation, la sous-direction, la direction centralisée vers l'éducation et même la décentralisation (Ölmez et Tonbul, 2011).

Dans notre pays, pour affaiblir le poids lourd qu'il existe sur l'éducation, on a tenté deux fois de décentraliser l'éducation. En plus, les articles rédigés par Ethem Nejat sur l'éducation a influencé notre système éducatif (Altın, 2008). En outre, les échanges d'étudiants et d'académiciens etc... entre la Turquie et les pays Balkaniques ont varié notre méthode ministérielle éducative (Şahin, 2014). Les scientifiques européens, ayant visité notre pays dans les derniers temps de l'Empire Ottomane, avait causé des changements dans notre système éducatif (Ulu, 2014). L'une de ces applications s'était effectuée entre les années 1926 et 1931. De La deuxième application était réalisée en 1999. On peut nommer la première par le surnom «du Ministère Provincial». La deuxième application était réalisée suivant le décret des provinces et des établissements éducatifs. Cette première application était effectuée suivant les deux concepts suivants: la décentralisation et la sous-direction. Par contre, la deuxième application était réalisée selon les deux concepts suivants: la décentralisation et la direction centralisée vers l'éducation. Mais finalement on peut dire qu'il existait comme but principal la décentralisation. Parce que dans ces deux applications, les décisions finales étaient prises par le Premier Ministre. Mais les décisions sur plan éducationnel étaient prises plus rapidement que de nos jours. De plus, les provinces de ces deux modèles n'avaient pas le rôle de prendre la décision définitive.

Dans ce travail, on comparera les deux types d'éducation celle du Ministère provincial de la Turquie et celle du système académique en France. Le Ministère provincial de la Turquie avait duré seulement cinq ans de 1926 à 1931. Par contre, le système académique de France a été initié en 1808 et il continue depuis plus de deux siècles. Ces deux systèmes d'éducation sont comparés sur plusieurs critères. Ce travail est effectué dans le but de résoudre les problèmes scolaires malgré la centralisation.

2. Premiers Efforts de Régionalisation en Turquie

En Turquie, entre le 22 Mars 1926 et le 29 juin 1931, on a construit un modèle d'éducation provincial sous le nom du «Ministère Provincial». Ce système a été formé par le Premier Ministre de cette période appelé Mustafa Necati par l'intermédiaire de la loi d'organigramme du système d'éducation (articles numérotés 20-21). Les conditions de travail du «Ministère Provincial» sont composées sous «L'ordonnance du Système du Ministère Provincial» formé de 46 articles. Mais avant la formation de ce système, dans les années 1923, la réalisation du système d'éducation des provinces a été soumise à mainte discussion. Plus tard, ces provinces d'éducation ont permis à la construction de l'organigramme provincial dirigé par le Ministère de l'Education.

En Turquie, la répartition du système d'éducation aux provinces a été formée par quelques provinces et dirigée par des ministres de provinces. Dans chaque Ministère Provincial, il existe un directeur du système d'éducation. Par contre dans les petites provinces, il y a le personnel du système d'éducation. Les écoles primaires, secondaires et artistiques sont gérées par les ministres de provinces. La première réunion a été établie à Ankara entre les dates le 7-8 Juin 1927 sous la direction du Ministre de l'Education de cette période. Le personnel et les directeurs provinciaux ont assisté à cette réunion. Les variations établies sur l'organigramme provincial lors du règlement ont été rédigées durant la première réunion réalisée en 1927. On a décidé que les changements apportés pour les provinces seraient établis selon les nécessités du ministère. Les missions du ministre de provinces sont explicitées dans le quatrième article de l'ordonnance du système d'éducation provincial en 1926.

Les missions du ministre provincial sont les suivantes:

- Il permet d'appliquer les lois, les décrets et les ordres liés à l'éducation.
- Il précise les problèmes généraux sur l'éducation et développe des résolutions.
- Il tente de créer des salles de lecture et les possibilités de créer des bibliothèques.
- Il permet l'ouverture des écoles nocturnes.
- Il augmente l'attachement à la culture générale et à la pensée démocratique.
- Il permet d'appliquer les activités liées à l'enseignement et à l'éducation selon les valeurs de la République.
- De plus, il réalise aussi des travaux de contrôle dans les établissements.
- Il effectue des données statistiques.
- Il réunit des informations sur la structure culturelle, géographique, sanitaire et économique de leur région.
- Il sélectionne les directeurs d'écoles, les grands maîtres, les instituteurs, les inspecteurs, le personnel du Ministère Provincial, le secrétaire général et le secrétaire, les enseignants des cours suivants tels que: «le Turc, L'Histoire Turquie, La Géographie» des écoles des étrangers et des immigrés et le personnel du musée et de la bibliothèque selon les propositions du directeur provincial.
- Il énonce des décisions prises dans le Conseil sur le sujet de la discipline.
- Il poursuit les besoins liés au budget.
- Il envoie des rapports éducatifs deux fois par an: en février et en juillet.

Les ministres provinciaux devraient inspecter les affaires de la province et les écoles secondaires de chaque province au moins une fois par an. Les écoles sont inspectées par le personnel provincial selon les nécessités du Ministre Provincial. Cette décision est précisée dans l'article numéro 34 du règlement (Ordonnance du Ministère Provincial, 1926).

Il existait treize provinces pendant les premiers temps de la période du «Ministère Provincial». En général, les provinces d'éducation sont souvent désignées sous le nom du Ministère de l'Education construit dans le centre. En même temps, dans chaque province, il existait des directions du Ministère Provincial (Bozan, 2004). Ces provinces sont: Ankara, Istanbul, Edirne, Izmir, Konya, Sivas, Antalya, Adana, Trabzon, Erzurum, Gaziantep, Van, Elazığ. Mais les provinces et les villes attachées à ces provinces sont déterminées par le règlement signé en 1927. Le tableau ci-dessous mentionne le nom de ces provinces d'éducation et les villes auxquelles elles sont attachées.

Table 2.1.1. : Provinces de la Turquie de L'Année 1927 et Les Villes Reliées à Ces Provinces

	Provinces	Villes Reliées
1	Province d'Ankara	Ankara, Çankırı, Kastamonu, Çorum, Yozgat, Kırşehir, Kayseri
2	Province d'Istanbul	Istanbul, Kocaeli, Bursa, Bolu, Zonguldak
3	Province d'Edirne	Edirne, Kırklareli, Tekirdağ, Çanakkale
4	Province d'Adana	Adana, Niğde, İçel, Mersin
5	Province d'Izmir	Izmir, Aydın, Manisa, Muğla, Denizli, Balıkesir
6	Province d'Elazığ	Elazığ, Diyarbakır, Mardin, Malatya
7	Province d'Erzurum	Erzurum, Erzincan, Kars, Bayezit
8	Province de Sivas	Sivas, Tokat, Amasya, Samsun
9	Province d'Antalya	Antalya, Isparta, Burdur
10	Province de Trabzon	Trabzon, Gümüşhane, Rize, Artvin, Giresun, Ordu, Şebinkarahisar
11	Province de Gaziantep	Gaziantep, Maraş, Urfa, Osmaniye
12	Province de Konya	Konya, Aksaray, Eskişehir, Bilecik, Kütahya, Afyonkarahisar
13	Province de Van	Van, Hakkari, Siirt, Bitlis

Il existait un Ministre Provincial dans le centre de chaque province selon l'ordonnance provinciale de l'article numéroté 2. Les ministres sont le chef du Ministère Provincial. La sélection des ministres provinciaux sont effectués par l'accord du Premier Ministre. Tout cela est rédigé sur l'ordonnance provinciale de l'article numéro 3. Dans chaque province, il existait un directeur provincial à côté du Ministre Provincial. Les ministres et les directeurs provinciaux ont des missions vastes.

L'organigramme provincial a été supprimé par la loi numérotée 1834 signé le 29 Juin 1931. Pendant le soulèvement du Ministère Provincial, on comptait au total 123 personnels: 12 ministres, 55 personnels, 13 apprentis et 43 secrétaires provinciaux (Yücel, 1994). Les salaires de chaque personnel provincial sont déterminés avec la loi en rapport. Etant donné que le Ministre Provincial recevait 80 TL comme salaire, la secrétaire recevait 14 TL.

Les ministres provinciaux valorisaient les ressources humaines, le budget dans le but d'anéantir les problèmes apparents lors du système d'éducation centralisé. En même temps, ils inspectaient les écoles et s'intéressaient aux problèmes de l'éducation et de l'apprentissage. Tout cela est précisé dans la loi numérotée 789 de l'année 1926. La résolution de problèmes d'éducation et d'apprentissage, dans la même province, permettait aussi de gagner du temps et de l'argent.

Table 2.1.2. : Nombre Total des Primaires, des Collèges et des Lycées, des Elèves de Primaire, des Collégiens, des Lycéens, des Enseignants de Primaire, de Collège et Du Lycée Des Provinces Éducatives (Système d'Éducation)

Provinces Éducatives de la Turquie (Système d'Éducation Nationale)			
Périodes Éducatives	Nombre Total des Primaires	Nombre Total des Elèves de Primaire	Nombre Total des Enseignants de Primaire
1926-1927 Période Éducative	5790	74.013	14.231
1930-1931 Période Éducative	6370	158.913	16.318
Périodes Éducatives	Nombre Total des Collèges	Nombre Total des Collégiens	Nombre Total des Enseignants de Collège
1926-1927 Période Éducative	66	15.644	698
1930-1931 Période Éducative	83	27.093	1.068
Périodes Éducatives	Nombre Total des Lycées	Nombre Total des Lycéens	Nombre Total des Enseignants de Lycées
1926-1927 Période Éducative	19	3.152	563
1930-1931 Période Éducative	22	5.699	637

Référence: (Editeurs: Çavdar et Düzgüneş, 1973)

Comme le démontre le tableau ci-dessus, il existait 24.335 écoles primaires, 387 secondaires et 99 lycées pendant la période de 1926-1931. Il y avait au total 24.821 écoles dans les trois niveaux d'éducation. Pendant la même période, il existait 638.378 élèves primaires, 110.797 collégiens et 20.924 lycéens. Il existait au total 770.099 élèves dans les trois niveaux d'éducation. En même temps, il y avait 64.461 instituteurs, 4354 enseignants au collège et 2882 enseignants au lycée. Il existait au total 68.700 enseignants dans les trois niveaux d'éducation.

Pendant la période du Ministère Provincial, il existait au total 770.099 élèves et 68.700 enseignants. Par contre de nos jours, (en 2014) le nombre total des élèves s'est évolué plus de 18.000.00. En même temps, le nombre total des enseignants avait été augmenté de plus de 800.000, et le nombre total des élèves et des enseignants par rapport au passé. Pendant la période du Ministère Provincial, c'était très facile d'établir la dissipation temporelle et économique. De nos jours, le nombre total des élèves s'est multiplié approximativement deux fois par rapport à la période du Ministère Provincial (Çavdar et Düzgüneş, 1973). Comme il y a autant d'élèves et d'enseignants, l'éducation centralisée cause plusieurs problèmes énormes et difficiles à résoudre.

3. Applications en France: Les Académies

Napoléon I^{er} a subdivisé la structure éducationnelle aux académies. L'existence de ce système dure plus de deux siècles. En plus, ce système continue encore de nos jours avec quelques évolutions concernant les besoins et les développements. En général, le centre des académies se trouve dans les grandes villes de ces provinces. Quand on examine l'historique des académies, on constate que le nombre des académies varie suivant les années. Depuis le décret signé le 26 Décembre 1996, le Vice Rectorat de Guyane est subdivisé en trois vices rectorats suivants: Guyane, Guadeloupe et la Martinique. Ainsi, de nos jours, il existe 26 académies centralisées sur les grandes villes et 4 vices rectorats centralisés sur les villes d'outre-mer. Au total, actuellement, il y a 30 académies en France.

Table 3.1. : Liste des Académies Actuelles de France

Noms	Territoires Reliés aux Provinces Éducatives	Données Nominales
Académie d’Aix-Marseille (centre : Aix-en-Provence)	Alpes-de-Haute-Provence (04), Hautes-Alpes (05), Bouches-du-Rhône (13), Vaucluse (84)	385.185 élèves 18.275 enseignants 1982 écoles
Académie d’Amiens	Aisne (02), Oise (60), Somme (80)	427.000 élèves 27.000 enseignants 2533 écoles
Académie de Bordeaux	Dordogne (24),Gironde (33), Landes (40), Lot-et-Garonne (47), Pyrénées- Atlantiques (64)	679694 élèves 34206 enseignants 3021 écoles
Académie de Caen	Calvados (14), Manche (50), Orne (61), St-Pierre et Miquelon	295372 élèves 582 enseignants 1181 écoles
Académie de Clermont- Ferrand	Allier (03), Cantal (15), Haute-Loire (43), Puy-de-Dôme (63)	120.831 élèves 16.921 enseignants 1622 écoles
Académie de Corse	Haute-Corse (2A), Corse-du-Sud (2B)	46.883 élèves 3677 enseignants 307 écoles
Académie de Corse	Haute-Corse (2A), Corse-du-Sud (2B)	46.883 élèves 3677 enseignants 307 écoles
Académie de Créteil	Seine-et-Marne (77), Seine-Saint- Denis (93), Val-de-Marne (94)	453.871 élèves 28.683 enseignants 1359 écoles
Académie de Dijon	Côte-d’Or (21), Nièvre (58), Saône-et- Loire (71), Yonne (89)	275.256 élèves 25.431 enseignants 2235 écoles
Académie de Grenoble	Ardèche (07), Drôme (26), Isère (38), Savoie (73), Haute-Savoie (74)	702.348 élèves 46.144 enseignants 3436 écoles
Vice Rectorat Guadeloupe	Guadeloupe (971), Saint-Barthélemy (977), Saint-Martin (978)	54.768 élèves 9790 enseignants 434 écoles
Vice Rectorat de Guyane	Guyane (973)	40.847 élèves 5595 enseignants 638 écoles
Académie de Lille	Nord (59), Pas-de-Calais (62)	460.957 élèves 22.048 enseignants 3.384 écoles
Académie de Limoges	Corrèze (19), Creuse (23), Haute- Vienne (87)	128.257 élèves 10.628 enseignants 676 écoles
Académie de Lyon	Ain (01), Loire (42), Rhône (69)	340.427 élèves 17.683 enseignants 2782 écoles
Vice Rectorat de Martinique	Martinique (972)	82.787 élèves 8.824 enseignants 335 écoles
Académie de Montpellier	Aude (11), Gard (30), Hérault (34),	486.915 élèves

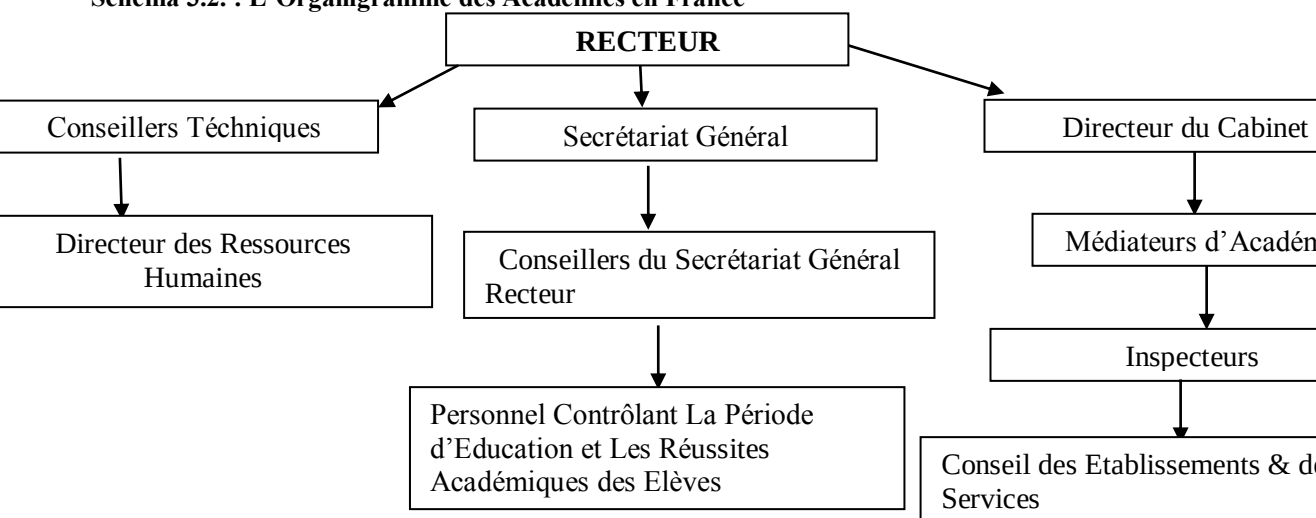
	Lozère (48), Pyrénées-Orientales (66)	15859 enseignants 2088 écoles 219.408 élèves
Académie de Nancy-Metz (centre: Nancy)	Meurthe-et-Moselle (54), Meuse (55), Moselle (57), Vosges (88)	17004 enseignants 2411 écoles
Académie de Nantes	Loire-Atlantique (44), Maine-et-Loire (49), Mayenne (53), Sarthe (72), Vendée (85)	705.912 élèves 29.444 enseignants 2872 écoles
Académie de Nice	Alpes-Maritimes (06), Var (83)	322.101 élèves 33.572 enseignants 683 écoles
Académie d'Orléans-Tours (centre: Orléans)	Cher (18), Eure-et-Loir (28), Indre (36), Indre-et-Loire (37), Loir-et-Cher (41), Loiret (45)	466.389 élèves 20452 enseignants 2644 écoles
Académie de Paris	Paris (75)	659.395 élèves 45.375 enseignants 1.143 écoles
Académie de Poitiers	Charente (16), Charente-Maritime (17), Deux-Sèvres (79), Vienne (86)	162.482 élèves 18.581 enseignants 1.567 écoles
Académie de Reims	Ardennes (08), Aube (10), Marne (51), Haute-Marne (52)	131.511 élèves 17.781 enseignants 1.298 écoles
Académie de Rennes	Côtes-d'Armor (22), Finistère (29), Ille- et-Vilaine (35), Morbihan (56)	329.935 élèves 43.965 enseignants 2472 écoles
Vice Rectorat de Réunion	Réunion (974)	238.780 élèves 19253 enseignants 653 écoles
Académie de Rouen	Eure (27), Seine-Maritime (76)	370.963 élèves 12.718 enseignants 1822 écoles
Académie de Strasbourg	Bas-Rhin (67), Haut-Rhin (68)	176.832 élèves 19.724 enseignants 1.532 écoles
Académie de Toulouse	Ariège (09), Aveyron (12), Haute- Garonne (31), Gers (32), Lot (46), Hautes-Pyrénées (65), Tarn (81), Tarn-et-Garonne (82)	268155 élèves 17.963 enseignants 1.615 écoles
Académie de Versailles	Yvelines (78), Essonne (91), Hauts-de- Seine (92), Val-d'Oise (95)	566.979 élèves 90.923 enseignants 3.185 écoles

(<http://www.profilprof.com/carte-france-academies>)

Comme le démontre le tableau ci-dessus, entre les trente académies de la France, la plus grande académie selon le nombre d'écoles, d'enseignants et d'élèves est l'Académie de Versailles.

On peut démontrer l'organigramme des académies comme ci-dessous:

Schéma 3.2. : L'Organigramme des Académies en France



(http://www.ac-bordeaux.fr/fileadmin/Fichiers/Club_de_la_Presse/PDF/Dialogues/dial17.pdf)

Comme le démontre sur le schéma ci-dessus, l'organigramme des académies varie suivant le nombre d'écoles, d'enseignants et d'élèves. Malgré cela, en général, il démontre une structure semblable comme le schéma ci-dessus.

Quand on examine les missions de chaque personnel travaillant dans les académies, on peut constater que les missions du Recteur, du directeur du Cabinet, du secrétariat général et des inspecteurs sont essentielles. Le Recteur est le chef de chaque académie. Il est sélectionné entre les professeurs des Universités et est approuvé finalement par le Premier Ministre.

Les missions du Recteur sont explicitées ci-dessous:

- Il gère l'Académie,
- Il réalise le système politique de l'éducation,
- Il effectue le budget académique,
- Il contrôle tous les établissements tels que le primaire, le collège, le lycée et l'université,
- Il gère le Conseil et la Comité d'Education (par exemple: La Comité Régionale des Langues)
- Il gère l'établissement de Crédit et des dortoirs, le Conseil de l'Apprentissage Continu et le système de Santé,
- Il est la seule personne qui propose tous les règlements de la politique éducative,
- En même temps, il gère tout le personnel travaillant dans l'Académie.
- Il réalise des examens nationaux et internationaux.
- Il contrôle les applications des constitutions.
- Il définit la stratégie d'application académique selon la politique d'éducation,

-Il gère le personnel et les établissements.

-Il développe les autres services liés à l'Etat et surtout des milieux et des contacts politiques, économiques, socio-professionnels dans le cadre de l'Académie.

-Il gère la structuration du système d'éducation nationale dirigé par l'Académie (http://www.ac-bordeaux.fr/fileadmin/Fichiers/Club_de_la_Presse/PDF/Dialogues/dial17.pdf)

Les missions du Secrétariat Général sont démontrées ci-dessous :

-Il s'occupe de la politique d'éducation,

-Il signe les papiers nécessaires quand le Recteur est absent.

-Il effectue les données statistiques et prépare presque tous les dossiers (<http://www.ac-rouen.fr/boite-a-outils/annuaires/secretariat-general-4782.kjsp?RH=1250260956316>).

Les missions du Directeur du Cabinet sont citées ci-dessous:

-Il endosse les missions du Recteur si nécessaire,

-Il construit des écoles dans tous les niveaux d'éducation,

-Il organise le système des cours hebdomadaires pour tous les niveaux d'éducation (<http://www.ac-amiens.fr/services-et-informations/annuaire/rectorat/cabinet-du-Recteur/diRecteur-de-cabinet/>).

Les missions des Inspecteurs sont résumées ci-dessous:

-Il inspecte les établissements primaires et secondaires,

-Il construit de nouvelles écoles dans les trois niveaux correspondants: maternel, primaire et secondaire

- Il recrute et fait remplacer les enseignants si nécessaire,

-Il contrôle l'absentéisme des élèves (<http://media.education.gouv.fr/file/69/3/2693.pdf>).

Table 3.3. : Confrontation Entre Le Système du Ministère Provincial de la Turquie et Les Académies de la France

Le Système du Ministère Provincial de la Turquie	Les Académies de la France
Date d'Introduction: 22 Mars 1926	Date d'Introduction: Ce système a été introduit le 17 Mars 1808 et continue même de nos jours.
Date Finale: 29 Juin 1931	
Nombre de Provinces Educatives et de Villes: 13 provinces, Chaque région (3-7 villes) comportait au total 62 villes. Le nombre de ville de chaque région varie selon les provinces. Il existait 7 villes reliées à la région d'Ankara-Konya par contre il y a 3 villes correspondant à la région d'Antalya.	Nombre des Académies et de Villes: Il existe 26 académies (2-8 villes pour chaque académie) et 4 vices rectorats (une seule ville pour chaque vice rectorat). Au total, il y a 30 académies et 100 villes en France.
Sélection des Ministres Provinciaux: Les ministres étaient sélectionnés selon la proposition du procureur du système éducatif. La décision définitive était prise par le Premier Minister.	Sélection des Recteurs: Ils sont sélectionnés parmi les professeurs des Universités et sont approuvés par le Premier Ministre.
Sous-Positions Reliées Aux Ministres Provinciaux: Dans chaque région, il y avait un directeur provincial. Tout cela était dépendant du chef. De plus, il existait «le sous-directeur. » Il y avait aussi 13 apprentis et 43 secrétaires.	Sous-Positions Reliées Aux Recteurs: Il existe des «conseillers techniques», un «secrétariat général» et un «directeur du Cabinet» dépendant du Recteur. Il existe aussi «des directeur de ressources humaines» dépendant «des conseillers

Missions du Ministre:

-Le ministre ne s'occupait que des opérations de l'éducation primaire et secondaire.
-Il s'intéressait à l'éducation formelle et également non formelle (des salles de lecture, d'apprentis, etc.).

-Il permettait l'application des lois, des règlements et des décrets concernant l'éducation.
-Il s'occupait du contrôle et de l'inspection de tous les établissements scolaires.
-Il poursuivait toutes les évolutions liées au budget. Il examinait toutes les dépenses scolaires de la région.
-Il organisait le système politique d'éducation de la région.
-Il organisait les examens nationaux.
-Il permettait la direction de l'association et du personnel.
-Il réalisait toutes les affaires au nom du Premier Ministre.
-Il recrutait tout le personnel de l'établissement selon la proposition du directeur du système d'éducation.
-Il permettait la réalisation de toutes les activités concernant l'éducation et l'apprentissage propres aux valeurs de la République.
-Il était attaché au Ministère de l'Education.
-Il était toujours aidé par «le sous-directeur.»
-Dans ce type d'organisation, il n'existait pas de statut de conseiller.
-La frontière de la région était organisée par la frontière géographique de la région correspondante.

-Il réunissait et organise les données statistiques sur l'éducation.

techniques».

Il y a «le personnel contrôlant la période d'éducation et les réussites académiques des élèves» attaché au «secrétariat général».

Il existe «des médiateurs académiques», «des inspecteurs» et «le Conseil des Etablissements & des Services» dépendant du directeur du Cabinet.

Missions des Recteurs:

-Les Recteurs doivent s'intéresser à l'éducation primaire, secondaire, universitaire et aussi l'éducation non formelle.

-Il s'occupe de l'éducation formelle, non formelle et également de l'Apprentissage Continu. (Conseil de l'Apprentissage).

- Il applique des lois, des règlements et des décrets concernant l'éducation.

- Il s'occupe du contrôle et de l'inspection de tous les établissements scolaires.

-Il analyse le budget de toute l'Académie.

- Il organise le système politique d'éducation de la région.

- Il organise les examens nationaux et internationaux.

- Il permet la direction de l'association et du personnel.

- Il réalise toutes les affaires au nom du Premier Ministre.

-Il recrute tout le personnel de l'établissement selon la proposition du directeur du système d'éducation. De plus, il est élu par la voie d'élection.

-Il effectue des relations avec plusieurs organisations diverses pour gérer des services liés à l'Etat.

- Il est attaché au Conseil du Premier Ministre

-Il est toujours aidé par «le directeur du Cabinet.»

-Il existe des conseillers dans chaque académie.

- La frontière de la région est organisée par la frontière géographique de la région correspondante.

- En Turquie, dans le passé, la structure du Ministère Provincial avait duré seulement cinq ans en Turquie. Par contre, en France, la structure académique a duré plus de deux siècles et cela continue même de nos jours avec quelques évolutions.

-En Turquie, auparavant, il existait treize provinces pendant cette période. Par contre, actuellement, il y a trente provinces en France.

- En Turquie, dans le passé, dans le Ministère Provincial, le vote du personnel avait été établi par le Ministre de l'Education dans les deux pays. En Turquie, le Ministre Provincial n'avait

pas de statut académique. Par contre, en France, de nos jours, le Recteur est sélectionné parmi les professeurs des Universités. De plus, il dirige toute l'académie.

-En Turquie, auparavant, il existait quatre statuts reliés au Ministre Provincial. Dans chaque statut, le nombre de personnels variait parallèlement selon la grandeur de la province. En France, le système académique est actuellement dirigé par le Ministère de l'Education. L'organigramme provincial peut varier généralement par rapport à la superficie de la province. On peut quand même dire qu'il existe approximativement 11 statuts avec le Recteur.

- En Turquie, dans le passé, les Ministres Provinciaux s'intéressaient au système éducation formel et non formel. Par contre, en France, de nos jours, les Académies s'occupent du système éducationnel formel, non formel et aussi de ceux des Universités.

- En Turquie, auparavant, le Ministre Provincial permettait l'application des lois. Il s'intéressait aussi au contrôle des affaires et de l'inspection des écoles provinciales. En France, le Recteur applique actuellement les lois. De plus, il s'occupe aussi du contrôle des affaires et de l'inspection des écoles provinciales.

-En Turquie, dans le passé, le Ministre Provincial appliquait le budget préparé par le Ministère de l'Education. Par contre, de nos jours, en France, le Recteur n'applique que le budget, en même temps, il l'organise. De plus, il contrôle les dépenses du budget. Tout cela démontre que les Recteurs ont plus de pouvoirs sur la préparation, l'organisation et les dépenses du budget que les ministres provinciaux.

- En Turquie, dans le passé, le Ministre Provincial organisait le budget de la politique de l'éducation de leur province. De plus, il s'occupait uniquement de la préparation des examens nationaux. En France, le Recteur contrôle actuellement le budget de la politique de l'éducation de leur province. En plus, il s'intéresse aux examens nationaux et à la fois internationaux.

- En Turquie, auparavant, le Ministre Provincial prenait en compte la direction des ressources humaines. De nos jours, en France, le Recteur dirige les ressources humaines.

- En Turquie, dans le passé, le Ministre Provincial créait une relation entre l'éducation et l'organisation du pays. En France, le Recteur établit actuellement une relation entre l'éducation et l'organisation du pays.

- En Turquie, auparavant, le Ministre Provincial était dépendant du Ministère de l'Education en Turquie. Par contre, en France, de nos jours, le Recteur est attaché parallèlement au Conseil des établissements et des services. Dans ce concept, tandis que le ministre était dépendant d'une seule personne, le Recteur est attaché du Conseil des établissements et des services construit de plusieurs personnels.

- En Turquie, dans le passé, le Ministre Provincial était aidé par le Directeur Provincial. Par contre, en France, le Recteur est actuellement aidé par le Directeur de du Cabinet.

- En Turquie, auparavant, dans la structure du système du Ministère Provincial, il n'existait pas de statut de conseillers. Par contre, de nos jours, en France, dans chaque académie, il y a toujours des conseillers travaillant sous les ordres du Recteur.

- En Turquie, dans le passé, dans la structure du système du Ministère Provincial, la frontière de chaque province avait été déterminée par la frontière géographique. En France, dans l'organisation des Académies, la frontière de chaque province est actuellement précisée par la frontière géographique.

Comme s'est explicité ci-dessous, en Turquie, auparavant, les Ministères Provinciaux avaient quelques mêmes pouvoirs en dehors des ordres du Ministère de l'Education. Tout cela

permettait de résoudre les problèmes dans la province. Mais la continuité de cette application n'avait duré que cinq ans. A la suite de l'application du Ministère Provincial, on était retourné tout de suite vers la centralisation d'éducation et cela continue même de nos jours. A cause de cette courte période temporelle, les affaires bureaucratiques avaient évolués. Par contre, en France, la structure académique est évoluée plus de deux siècles et cela continue même de nos jours en accord avec les besoins et les évolutions. En Turquie, dans le passé, pendant la période du Ministère Provincial, les problèmes et les responsabilités avaient été résolus plus facilement qu'aujourd'hui. De plus, dans ce système, les affaires avaient été effectuées plus facilement. Ainsi, on gagnait du temps et de l'argent. En parallèle, le système d'éducation devenait plus qualifié.

4. Conclusion

Auparavant, l'application du système de décentralisation était effectuée seulement pendant cinq ans en Turquie. Durant cette période de décentralisation de l'organigramme provincial chaque province avait la possibilité de prendre des décisions plus libres. En plus, on pourrait facilement résoudre les problèmes scolaires de chaque province. Ces provinces sont dépendantes du Premier Ministre. Néanmoins, cette application prend fin sans discussion raisonnable par l'intermédiaire du décret numéro 1834 signé en 1931. De nouveau, on était retourné vers le système de centralisation et cela continue même de nos jours. En somme, ce système continue même encore de nos jours en Turquie. Par contre, en France, la structure académique dure plus de deux siècles sur le plan scolaire. De plus, elle se développe de jour en jour suivant les besoins et les développements temporels. Ce système permet de résoudre facilement les problèmes scolaires de chaque académie. Ainsi le système scolaire devient plus puissant en France qu'en Turquie.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTIN, H. (2008). «Ethem Nejat ve Eğitim Tarihimizdeki Yeri». Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 3/4 Summer 2008, ISSN : 1308-2140, Doi Number : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.359>, <http://www.turkishstudies.net>, p. 73-96.
- Carte de France des Académies. <http://www.profilprof.com/carte-france-academies> (est retiré le 10.03.2014).
- ÇAVDAR, T. ve DÜZGÜNEŞ, M. (editörler) (1973). **Türkiye'de Toplumsal ve Ekonomik Gelişmenin 500 Yılı**. Bölüm IX: Türk Eğitimindeki Gelişim. Ankara: Başbakanlık Devlet Enstitüsü Matbaası.
- Dialogues le Journal de l'académie de Bordeaux** numéro: 17 Mars 2008. http://www.ac-bordeaux.fr/fileadmin/Fichiers/Club_de_la_Presse/PDF/Dialogues/dial17.pdf (est retiré le 03.03.2014).
- Directeur de cabinet**. <http://www.ac-amiens.fr/services-et-informations/annuaire/rectorat/cabinet-du-recteur/directeur-de-cabinet/> (est retiré le 05.03.2014).
- Guide d'accueil de nouveaux personnels** (2010-2011): Académie de Rouen. http://www.ac-rouen.fr/medias/fichier/fichier_1284366115876.pdf (est retiré le 10.03.2014)
- La place et le rôle des inspecteurs d'académie et des services départementaux dans l'administration, le pilotage et l'animation de l'Education nationale**. <http://media.education.gouv.fr/file/69/3/2693.pdf> (est retiré le 05.03.2014).

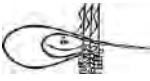
ÖLMEZ, Ö. ve TONBUL, Y. (2011). **Eğitim Yönetiminin Yerelleşme Sürecinde Bir Uygulama: Eğitim Bölgeleri Danışma Kurulları.** *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (21), 153-179.

Secretéariat général. <http://www.ac-rouen.fr/boite-a-outils/annuaires/secretariat-general-4782.kjsp?RH=125026095631> (est retiré le 05.03.2014).

ŞAHİN, M. (2014). «Türkiye-Balkan Ülkeleri Eğitim İlişkileri (Atatürk Dönemi)» *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/1 Winter 2014, ISSN: 1308-2140, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6426>, <http://www.turkishstudies.net>, p. 521-536.

YÜCEL, H. A. (1997). **Türkiye’de Orta Öğretim.** Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi.

ULU, C. (2014). «Osmanlı Devleti’nin Son Döneminde Mürebbiyelik Müessesesi.» www.turkishstudies.net *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/1 Winter 2014, ISSN: 1308-2140, Doi Number :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6068>, <http://www.turkishstudies.net>, p. 595-610.



DERSHANELERİN KAPATILMASI SÜRECİNİN YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ*

*İ.Bakır ARABACI***

Aysel NAMLI

ÖZET

Dünya’da ve ülkemizde sürekli bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Bu değişim ve gelişimle birlikte değişen çevre koşulları, hükümet politikaları ve teknolojinin devamlı yenilenmesi gibi hususlar hemen hemen her ögeyi etkilediği gibi eğitim kurumlarını da etkilemektedir. Toplumun eğitim kurumlarından beklentileri de günün şartlarına göre değişmektedir. Bu durum eğitim kurumlarının etkililiğinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Son zamanların en fazla gündemde olan konularından birisi de dershanelerin kapatılması konusudur. Dershanelerin kapatılması sürecini pek çok kişi kendi görüşleri doğrultusunda analiz etmiştir. Bu çalışmada dershanelerin kapatılmasını farklı bakış açılarına göre değerlendirmek amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel veri desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim- öğretim yılında Elazığ ilinde çeşitli okul türlerinde eğitim gören 20 öğrenci, çeşitli devlet kurumlarında görev yapan 20 yönetici ve öğretmen ve çeşitli dershanelerde görev yapan 20 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Uygulanan görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve bu veriler tema ve kategorilere ayrılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim sistemindeki eksiklikler, aksaklıklar ve yanlışlıklar dershaneye duyulan ihtiyacı artırmakta, zorunlu hale getirmektedir. Bu süreçte özellikle öğrenciler mağdur olacaklarını düşünmektedirler. Dershanelerin varlık sebebinin ortadan kaldırılması, eğitim sisteminin düzenlenmesi, öğretmenlerin saygınlığının ve statüsünün artırılması, öğretmen yetiştirme sisteminde değişiklik yapılması, dersane çalışanlarının mağduriyetinin giderilmesi ve okullardaki ders saatlerinin azaltılması da araştırmanın diğer sonuçları arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dershane, eğitimde kalite, okul etkililiği, kurum kapatma

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. F.Ü.Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: arabacibaki@gmail.com

THE ASSESMENT OF THE SHUTDOWN OF PREPARATORY SCHOOLS PROCESS FROM THE ADMINISTRATORS, TEACHERS AND STUDENT'S PERSPECTIVES

ABSTRACT

There has been an ongoing change and development both in the world and in our country. Some issues such as changing environmental conditions, government's policies and everlasting renewal of technology together with this change and development affect educational institutions as they affect almost everything. What the society expects from educational institutions has been changing according to current conditions day by day. This situation is the reason for that the efficiency of educational institutions are being questioned. Nowadays, one of the most recent issues is the shutdown of preparatory schools. Many people have analyzed the shutdown of preparatory schools process from their own perspectives. In this study, it is aimed to assess the shutdown of preparatory schools according to different perspectives. As one of the qualitative data patterns, case study is used in this study. Study group of survey consists of 20 students taking their educations in various schools, 20 administrators and teachers working in various public schools and 20 administrators and teacher working in various preparatory schools in Elazığ during 2013- 2014 academic year. Semi-structured interview form has been applied to participants. The data acquired from applied interview form has been subject to content analysis and has been interpreted by being divided into themes and categories. According to results, shortcomings, troubles and mistakes in educational system increase the need for preparatory schools. What is more about this, these problems make the preparatory schools compulsory for our educational system. During this period, especially students think that they will be the victims of upcoming education system. There are also some other results such as removing the reason why preparatory schools exist, rearranging the education system, increasing the prestige and status of teachers, making some changes in teacher training system, relieving the preparatory school employees and decreasing the course hours in the schools.

Key Words: Preparatory schools, Quality in education, School efficiency, Shutdown of an institution.

Giriş

Dünyadaki hızlı teknolojik gelişme ve bilgi ağı içinde bulunma gerekliliği, daha da daralan dünya pazarında üründe, hizmette ve insan gücünde rekabeti arttırmış ve bu rekabet kalite devriminin oluşumunu sağlamıştır (Hergüner, 1998). Kalite tüm örgütlerde ön planda tutulmakta ve farkındalık yaratma aracı olarak kullanılmaktadır. Kurumların, bireylerin veya toplumun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması, beklentilerini karşılaması, sürekli iyileştirmeyi hedefleyerek kendini devamlı yenilemesi ve hizmette sınır tanımaması kalitenin birer parçasıdır. Kalitenin peşinden koşan örgütler sadece kar amaçlı kurumlar değildirler. Günümüzde bütün kurumlar tercih edilmek ve çeşitli fırsatlar yakalayabilmek için kaliteyi ön planda tutmak, paydaşların memnuniyetini sağlamak zorundadırlar. Eğitim kurumları da kalitenin peşindedirler.

Turkish Studies

Bu kurumların birçoğu kendi seviyesindeki kurumlara göre, daha fazla tercih edilen olmak, yapılan sınavlarda derece yapabilmek, iyi bir ivme yakalayabilmek için okullarda kaliteyi önemsemiş, planlamalarını bu doğrultuda gerçekleştirme çabalarına girmişlerdir.

Bilim ve teknolojinin hızlı ve sosyo-kültürel değişmelere eşlik ettiği, yarış halinde olduğu günümüzde, eğitimin etkinliği bu koşullara uygun bireyler yetiştirme yeterliliği ile kendini göstermektedir (MEB, 1998). Milli Eğitim Bakanlığı da kaliteyi kuruma kazandırma yolunda adımlar atmış ve merkez ve taşra teşkilatında, Kasım 1999 tarih ve 2506 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan “MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi” ile birlikte eğitimde kalite çalışmalarını başlatmıştır. Bu çerçevede bugün birçok okul/kurum ulusal düzeyde diğer kamu kurumlarına örnek gösterilebilecek sonuçlara ulaşmıştır (MEB, 2007). Bir kurumda kaliteyi yakalayabilmek için, kurumda çalışan tüm bireylerin kaliteyi düşünmesi gerekmektedir. Başarıya götüren şeyin kalite olduğu herkesçe bilinmelidir (Özdemir, 2001). Eğitimden beklenen temel işlev, toplumun kültürel mirasının birikim ve sürekliliğinin sağlanması, yenilikçi ve değişmeyi sağlayıcı elemanların yetiştirilmesidir (ASEM, 2013).

Günümüzde eğitim kurumlarının etkin ve etkili olması kalite açısından önem taşımaktadır. Okulların etkili hale getirilmesi için kurumun bütün işgörenlerinin çalışanlara aktif katılımı sağlanmalıdır. Bireylerin tüm algılarının açık olduğu, öğrenmeye en uygun ortamı hazırlamak okulun etkililiğini arttırmaktadır. Kurum etkililiğini en üst seviyeye çıkarmak bilgi ve davranışların kalıcılığını artırır. TKY Yönergesi doğrultusunda kurumlarda Toplam Kalite Ekibi kurulmuş ve çalışmalar başlatılmıştır. Kurumlarda Toplam Kalite ekibi kurulmakla beraber okul etkililiğini arttırmak ve eğitim sistemimizdeki niteliksel sorunlara çözüm bulmak amacıyla okul merkezli yönetimin benimsendiği bir model uygulamaya konularak bu model doğrultusunda Okul Gelişim Ekibi kurulmuştur. Bu ekipler kurumun vizyonu ve misyonu doğrultusunda çalışarak ve stratejik planlamalar yaparak kurumun etkililiğini ve etkinliğini arttırmaya çalışmaktadırlar.

Toplam Kalite Yönetimi, eğitim sistemimizin geliştirilmesinde ve toplumun beklentilerine cevap verebilecek nitelikli insan yetiştirilmesinde geleneksel eğitim anlayışına göre önemli üstünlüklere sahip bulunmaktadır. Toplumun eğitim sistemine olan güveninin tazelenmesinde TKY bir fırsat olarak karşımıza çıkar. İş dünyasının nitelikli elemana kavuşma özlemi, eğitim sisteminin sürekli gelişmesiyle karşılanabilir. Eğitim sisteminin gelişmesi, ülkenin üretim gücünün artmasına yardımcı olacaktır. Bu nedenle Toplam Kalite anlayışının üretim işletmelerinden önce, eğitim kurumlarında uygulanması daha anlamlı ve gereklidir (Yıldız ve Ardic, 1999).

Toplam Kalite Yönetiminin uygulanması ile eğitimciler kendilerini yargılayıcıdan çok destekleyici; aktarıcıdan çok yönlendirici ve kılavuz; sınıf içinde soyutlanmış çalışanlardan çok aileler, öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler, işyeri ve bütün toplumla birlikte çalışanlar olarak görecektirler. Eğitimin kalitesinin geliştirilmesi amacıyla yapılması gereken; mevcut durumun belirlenmesi, mevcut durumun uygun olup olmadığının kanıtlanması ve gerçekleşen iyileştirmelerin tanımlanmasıdır (Yıldız ve Ardic, 1999).

Türkiye’deki eğitim hizmeti büyük ölçüde devlet tarafından verilmekte, finanse edilmekte ve denetimi sağlanmaktadır. Türkiye için devletin eğitime müdahalesinin meşruluğunu destekleyecek çalışmalar sınırlı sayıdadır. Yapılan mevcut çalışmalar da, eğitimin ekonomik ve sosyal dışsallıkları kanıtına ilişkin çelişkili sonuçlar içermektedir. Maliyetler açısından bakıldığında, devlet okullarının maliyetleri düşük bulunmuştur fakat bu okullarda okuyan öğrencilerin ve çalışan eğitimcilerin performansları özel okullara göre daha düşüktür. Devlet okullarının ve eğitimcilerinin düşük performansı ise dershaneler, kurslar, özel dersler gibi takviye eğitim veren özel öğretim kurumlarıyla kapatılmaya çalışılmaktadır (Çokgezen ve Terzi, 2008).

Türk Eğitim Derneği'nin (2005) raporuna göre, mevcut sistemin devamı halinde 2023 yılında 6 milyon genç üniversite kapısında yığılacaktır. Bu nedenle öğrenciler, ek öğrenme imkânı aramakta ve sonuç olarak belli bir ücret ödeyerek özel dershanelere gitmektedirler. Söz konusu dershanelere öğrenimine kendi okullarında devam eden ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri okul dışı zamanlarda, mezun olup tekrar sınava girmek isteyenler ise kendileri için uygun olan hafta içi ya da hafta sonu programlarına devam etmektedirler (Yavuz, 2012).

Ülkemizde eğitim sistemini baştan aşağıya düzenleyen ana metin Türk Milli Eğitim Temel Kanunudur. Bu kanun kendisinden beklenen işlevi yerine getirecek bir şekilde oluşturulmuştur. Temel hedefi öncelikli olarak iyi bir vatandaş yetiştirmedir. Bunun yanı sıra iyi bir insan yetiştirmek de hem devletin bu amacını meşrulaştırmakta, hem de ona ulaşmakta yararlı bir araç olmaktadır. Tarih boyunca eğitim kurumları dini kurumlar ya da vakıflar gibi kuruluşlar eliyle sürdürülmüştür. Osmanlı imparatorluğu zamanında da devlet daha çok özel grupların eğitimini üstlenmiş, geniş kitlelerin eğitimini diğer kurum ve kuruluşlara bırakmıştır. Tanzimat ile birlikte azınlıkların kendi okullarını açmasına da izin verilmiştir. Türkiye'deki özel okulların başlangıcı bu olaya yenileşme hareketleri çerçevesinde azınlıkların kendi okullarını açmalarına kadar götürülebilir. Dolayısıyla Türkiye'deki özel okullar, azınlıkların verdiği veya vereceği eğitimi yetersiz bulmalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (ASEM, 2013). Dershaneler ise başlangıçta yetişkinler için yabancı dil, sanat, ticaret, ev ekonomisi alanlarında kurslar verirken, 1930'lerden sonra öğrenci yetiştirmeye yönelik kurslar da düzenlemeye başlamışlardır. 1950'lerden sonra, eğitim sisteminin her kademesinde giderek artan öğrenci sayısı ile dengeli bir biçimde okul ve öğretmen sayısının artırılmayışı, eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilemiştir. Eğitimde talebin çok artması üzerine özel dershaneler artık tamamen öğrencileri yetiştirme çalışmalarına yönelmişlerdir. Özel dershaneler bu konuda yürürlükte olan Özel Öğretim Kurumlarıyla ilgili mevzuata tabidirler. Eğitim kurumları olarak dershaneler, bireylere girecekleri sınavlarda başarılı olacaklarına dair vaatlerde bulunarak eğitime destek olurlar (ASEM, 2013).

Özel sektörün eğitime yönelmesi, her ne kadar başlangıçta eğitime muhtaç çocuklara eğitim imkânları sağlamak şeklinde, yardım amacıyla başlamışsa da, daha sonra ekonomik bir sektör haline gelmiş ve kar amacı güden kurumlar olarak faaliyetlerini sürdürmektedirler. Özel eğitim kurumlarının dershane ağırlıklı yaygınlaşmaları 1970'li yıllarda gerçekleşmiştir ve o zamandan bu yana devletin verdiği eğitimin yetersizliğinin bir göstergesi olarak özel eğitim kurumları vatandaşlar tarafından tercih edilir bir seçenek haline gelmiştir (ASEM, 2013). Yükseköğretime geçiş sınavında okul ve sınav müfredatının paralel gitmemesi, okullardaki kalabalık sınıf ortamı, etüt yapma imkânının olmaması, öğretmenlerle birebir ders alma fırsatını yakalayamama gibi birçok sebepten ötürü dershaneler tercih sebebi olmaktadır. Bireyler sadece yükseköğretime geçişte dershaneye ihtiyaç duymamakta, ilkokuldan itibaren hayatının her döneminde yapılan sınavlarla yüz yüze gelmektedirler. Başka bir deyişle, bu özel kurumlar ilkokuldan itibaren bireylere hizmet vermektedirler. Yükseköğretime arz ile yükseköğretime olan talep arasındaki farklılıktan ötürü bireyler, ilkokul sürecinden itibaren okul haricinde bir desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu sebeple okullarda verilen eğitimin yanı sıra takviye bir güç olarak, gölge eğitim yani özel dersler, dershaneler ve mesleki özel dershaneler yer almaktadırlar.

1981 Hükümet programı, "eğitimde fırsat eşitliğini bozdukları" gerekçesiyle uzun dönemde dershaneleri kapatmayı ilke edinmiş ve 16 Haziran 1983 tarihli ve 2843 sayılı Kanun, dershanelerin 1 Ağustos 1984'de kapatılacağını öngörmüştür. Ancak, 11 Temmuz 1984 tarihli ve 3035 sayılı Kanun, özel dershanelerin varlıklarını sürdürmelerine ve yenilerinin açılmasına izin vermiştir. Bu tarihten sonra ise özel dershanelerin sayısı hızla artmıştır (Akyüz, 2008). Belirtilen tarihlerden beri bazı dönemlerde ortaya çıkan ve son zamanlarda kesinlik kazanan özel dershanelerin kapatılması süreciyle ilgili açıklamalar yapılmıştır. MEB özel dershanelerin kapatılması sürecinde nasıl bir yol izleneceğine henüz tam bir açıklık getirmemiştir. İlgili bürokratlar tarafından şimdiye kadar ortaya

konan öneriler arasında, ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sistemlerinde değişiklik yapılması ve özel dershanelerin bir takım teşviklerle kendilerinden hizmet alınan özel okullara dönüştürülmesi açıklamaları yer almaktadır (Gür, Özoğlu, Çoşkun ve Görmez, 2012). Özel dershanelerin özel okula dönüştürülmesi, ilk olarak Dokuzuncu Kalkınma Planında, sonrasında ise Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planında birer hedef olarak ortaya konmuştur (Özoğlu, 2012). Dokuzuncu Kalkınma Planının vizyonu “*İstikrar içinde büyüyen, gelirini daha adil paylaşan, küresel ölçekte rekabet gücüne sahip, bilgi toplumuna dönüşen ve AB’ye üyelik için uyum sürecini tamamlamış bir Türkiye*” olarak belirlenmiştir. Bu vizyon doğrultusunda eğitim sisteminin geliştirilmesinde 599. madde içinde “*Ortaöğretim ve yükseköğretime hazırlık dershanelerinin özel okullara dönüştürülmesine yönelik teşvikler sağlanacaktır*” ibaresi yer almaktadır.

İlgili belgelerde, bu dönüşümün hem özel okullarda hizmet alımı hem de farklı teşvik mekanizmaları ile gerçekleştirileceği belirtilmektedir. Özel dersane sahipleri, özel dershaneler ile özel okulların farklı hedef kitleleri olan ve farklı amaç ve işlevlere hizmet eden kurumlar olduğunu belirtmişlerdir. Özel okullara giden öğrencilerin aynı zamanda özel derhaneye gitmesi de bu durumu çok açık bir şekilde izah etmektedir. Dolayısıyla, dershanelere yönelik talebi azaltacak tedbirler alınmadan bu dönüşümün gerçekleştirilmesi dershaneler tarafından mümkün görülmemektedir (Özoğlu, 2012).

Bugünlerde kamuoyunda kaldırılmaları tartışılan dershaneler, birkaç yıl önce Milli Eğitim Bakanlığı’nın resmi belgelerinde tanımlanmış ve hizmet verecekleri alanlara kadar kurumsal çerçeveleri belirtilmiştir. Resmi Gazetede 21.10.2009 tarihinde yayınlanan MEB Özel Dershaneler Yönetmeliğinde, dersane “*Öğrencileri, bir üst okulun veya yükseköğretime giriş sınavlarına hazırlamak, istedikleri derslerde yetiştirmek ve bilgi düzeylerini yükseltmek amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumları*” şeklinde tanımlanmıştır (ASEM, 2013).

Dershanelerin kapatılması ile ilgili haberler bu kadar gündemdeyken bu süreçle birlikte olumlu ve olumsuz pek çok yorum yapılmaktadır. Bu araştırmada, dershanelerin kapatılması sürecinde çeşitli okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin, çeşitli devlet kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, çeşitli dershanelerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin düşüncelerini ortaya çıkarma amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ve veri toplama aracı olarak ise görüşme formu kullanılmıştır. Durum çalışması yöntemi, sınırlı sayıda değişkenleri incelemek, belirli kuralları takip etmek yerine tek bir durum ya da olayın derinlemesine boyamsal olarak incelenmesidir. Durum çalışmaları gerçek ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur (Davey, 1991). Durum çalışması türlerinden durum analizi yöntemi kullanılmıştır. Durum analizi, özel bir olayın farklı bakış açıları kullanılarak incelenmesidir (McMillian akt. Büyüköztürk ve ark. ,2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ’daki çeşitli dershanelerde görev yapan yöneticiler ve öğretmenler, devlet okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler, çeşitli okul türlerinde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Her gruptan alınan katılımcı sayısı eşittir ve bu sayı 20 olarak belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Özellikleri

Değişkenler n=20		f	%
Cinsiyet	Kız Öğrenci	9	45
	Erkek Öğrenci	11	55
Öğrenim düzeyi	9. Sınıf	5	25
	10. sınıf	5	25
	11. sınıf	4	20
	12. sınıf	6	30
Okulun türü	Anadolu Lisesi	8	40
	Fen Lisesi	4	20
	Anadolu Öğrt. Lisesi	3	15
	Meslek Lisesi	3	15
	Düz Lise	2	10

Öğrencilerin % 45'ini kız öğrenciler, % 55'sini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenim düzeyindeki sayılar birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Her sınıf düzeyindeki öğrencilerin eşit olmasına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin %25'ini 9 ve 10. sınıf, % 20'sini 11. sınıf ve % 30'unu ise 12. sınıflar oluşturmaktadır. Bütün düz liselerin Anadolu lisesine dönüştürülmesi nedeniyle öğrencilerin % 40'ını Anadolu lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Geriye kalan % 20'yi Fen lisesi, % 15'i Anadolu Öğretmen ve Meslek lisesi, % 10'unu ise düz lise öğrencileri oluşturmaktadır.

Devlet kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Devlet Kurumlarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Özellikleri

Değişkenler n=20		f	%
Cinsiyet	Kadın	7	35
	Erkek	13	65
Okuldaki Görev	Yönetici	4	20
	Öğretmen	16	80
Öğrenim Durumu	Lisans	12	60
	Yüksek lisans	7	35
	Doktora	1	5
Branş	Sayısal Dersler	8	40
	Sözel Dersler	12	60

Devlet kurumlarında görev yapan katılımcıların % 35'i kadın, % 65'i erkektir. % 20'sini yöneticiler ve % 80'ini öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların % 60'ı lisans mezunu, % 35'i yüksek lisans mezunu ve % 5'i ise doktora mezunudur. % 40'ı sayısal ders öğretmeni, % 60'ı ise sözel ders öğretmenidir.

Dershanede görev yapan yönetici ve öğretmenlerin demografik özellikleri ise aşağıdaki Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Dershanede Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Özellikleri

Değişkenler n=20		f	%
Cinsiyet	Kadın	8	40
	Erkek	12	60
Dershanedeki Görev	Yönetici	7	35
	Öğretmen	13	65
Öğrenim Durumu	Lisans	11	55
	Yüksek lisans	9	45
Branş	Sayısal Dersler	8	40
	Sözel Dersler	12	60
Dershanedeki Kıdem	1-5 Yıl	5	25
	6-10 Yıl	9	45
	11-15 Yıl	4	20
	16-20 Yıl	2	10

Dershanedeki yönetici ve öğretmenlerin % 40'ını kadın % 60'ını ise erkekler oluşturmaktadır. Katılımcıların % 35'i yönetici, % 65'i öğretmen iken, % 55'i lisans % 45'i yüksek lisans mezunlardır. Katılımcılardan % 40 sayısal ders öğretmeni, % 60' ı sözel ders öğretmenidir. Katılımcıların dershanede çalışma süreleri ise % 25'i 1-5 yıl kıdeme sahip, %45'i 6-10 yıl kıdeme sahip, % 20'i 11-15 yıl kıdeme sahip, % 10'u ise 16-20 yıl kıdeme sahiptirler.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından katılımcılara “dershanelerin kapatılma sürecini” değerlendirmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun birinci kısmında katılımcıların özelliklerini içeren bilgiler yer almıştır. İkinci kısımda ise “dershanelerin kapatılma sürecini” içeren sorular yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sistematik ve aynı zamanda karşılaştırılabilir veriler sunması yönüyle araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu teknik ile araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren protokolünü hazırlar. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun teknik olarak görünmektedir (Türnüklü, 2000). Hazırlanan görüşme formu alan uzmanı iki akademisyen tarafından incelenmiş, son şekli verildikten sonra araştırmaya katılan katılımcılara ulaştırılmıştır. Görüşme formu çalışma grubundaki kişilere araştırmacılar tarafından yüz yüze görüşülerek uygulanmış ve soruların anlaşılabilirliği sağlanmıştır. Katılımcıların görüşlerinin analizinde, kullandıkları ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Araştırmada geçerliği sağlamak için, katılımcılar konu ile ilgili görüşleri öncelikle kodlanmış (K1, K2, K3..) elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Kullanılan benzer ifadeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalar oluşturulmuştur. Temalara uygun katılımcı görüşleri tabloların altında doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bulguların anlamlılığı ve bütünlüğü araştırmacılar tarafından sürekli olarak test edilmiştir. Bulguların konu ile ilgili daha önce yapılan araştırmalarla uygunluğu karşılaştırılmıştır. Ayrıca veri toplama aracı ile ilgili bilgiler, araştırmanın uygulanması ve analiz aşaması detaylarıyla açıklanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından, katılımcıların verdiği cevaplar çözümlenerek, belli kategoriler ve temalar altında sınıflandırılmıştır.

Bulgular

Bu bölüm üç başlık halinde sunulmuştur. Önce öğrencilerin dershanelerin kapatılma sürecine ilişkin değerlendirmeleri ve çözüm önerileri verilmiş, daha sonra devlet kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin dershanelerin kapatılma sürecine ilişkin değerlendirmeleri ve çözüm önerileri, son olarak ise dershanede görev yapan yönetici ve öğretmenlerin dershanelerin kapatılma sürecine ilişkin değerlendirmeleri ve çözüm önerilerine yer verilmiştir.

1. Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin dershanelerin kapatılması süreci ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Ancak öğrenciler görüş belirtirken özellikle “kapatılmasın ve kapatılsın” olarak görüş bildirmişlerdir. Bu durum, dershanelere devam eden öğrencilerin süreçten çok etkilendiklerini, medyanın dershanelerin kapatılması/kapsatılmaması konusunu sürekli işlemelerinin öğrenciler üzerinde çok etkili olmasından kaynaklanmış olabilir. Bu görüşlerin yüzdesi ve dershanelerin kapatılması/kapatılmamasına ilişkin gerekçeleri Tablo 4 ve Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Dershanelerin Kapatılma Sürecine İlişkin Görüşler

Değişkenler n=20		f	%
Dershanelerin kapatılması süreci ile ilgili görüşler	Kapatılsın	3	15
	Kapatılmasın	17	85

Kapatılmasına yönelik olumlu görüş bildiren öğrenciler % 15(f=3) iken, kapatılmasının doğru olmadığına yönelik olumsuz görüş bildiren öğrenciler % 85(f=17)’dir. Bu sonuca göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dershanelerin kapatılmasının doğru olmadığına yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür.

Tablo 5. Öğrencilerin Dershanelerin Kapatılmamasına İlişkin Öne Sürdükleri Gerekçeler

S.N.	Kodlanmış Öğrenci Düşünceleri	f
1	Dershane öğrenciye pratik yaptırmakta	4
2	Sınav sistemi takviye eğitim almaya zorlamakta	3
3	Eğitim sisteminin kötü olması	3
4	Herkesin özel ders alamaması	3
5	Okulların düzelmesinin gerektiği	3
6	Okuldaki ders saatlerinin azaltılması	2
7	Okuldaki sınıfların kalabalık olması	2
8	Ülkedeki işsizliğin arttıracağı	2
9	Dershanenin bir ihtiyaç olması	2
10	Sınav sisteminin sürekli değişmesi	2
11	Okullardaki eğitimin yeterli olmaması	2
12	Sınavı kazanamayanlara yardımcı olması	2
13	Meslek lisesi öğrencileri için fırsat olması	1
14	Öğrencilere eşitlik sağlaması	1
15	Okula yardımcı bir kurum olması	1

Öğrencilerin dershanelerin kapatılmamasına ilişkin kodlanmış 15 farklı gerekçe sundukları görülmektedir. Frekansı yüksek olan görüşler incelendiğinde dershanelerin okulu desteklediği görüşünün yaygın olduğu görülmektedir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda belirtilmiştir.

“Sınav sistemli bir eğitimi gerektirmektedir. Bunun içinde takviye şarttır. Okullarda verilen eğitimin yanı sıra dershane öğrenciye pratik yaptırır.” K1
“Dershanelerin kapatılması zaten adaletsiz olan Türk eğitim sistemini berbat bir hale getirecektir. Özel ders alacak imkânı olmayan insanlarla bu imkânı sahip insanlar yarışamaz hale gelecektir.” K3
“Dershane bir ihtiyaçtan doğmuştur. Bu ihtiyaç ortadan kalkmadığı sürece var olacaktır.” K5
“Sınava girdiği ilk sene kazanamayan öğrencilerin hali ne olacak, dershaneler aracılığıyla sınava hazırlanıyorlar, kapatılırsa nasıl hazırlanabilirler.” K7
“Okulda alınan eğitim yeterli değil, bazı öğrenciler okulda dersi kaynatıldığında hiç bir şey anlayamıyoruz. Anlamadığımız konuda dershane bize takviye oluyor.” K8
“Sürekli değişen bir sınav sistemimiz ve müfredatımız var. Okulda her sene müfredat değişiyor. Dershaneler bize rehberlik yapıp, sınav süreciyle ilgili yardımcı oluyor.” K10
“Ülkemizde zaten işsizlik çok fazla, bir sürü atanamayan öğretmen var. Dershanelerin kapatılmasıyla bu oran çok daha fazla artacaktır.” K11
“Dershanelerin kapatılması yoksul kesime vurulmuş bir darbedir. Benim gibi Anadolu liselerine yerleşememiş, farklı okul isimlerinin altında düz lise eğitimi gören birisi için meslek sahibi olmak okulda alınan eğitimle çok zor. Hayatımızın her dönemi sınav, bu dönemlerde bize yol gösterecek, açıklarımızı kapatmaya yardımcı olacak kurumlar olması gerekir.” K19
“Devletin eğitimi yeterli olsaydı kimse dershaneye o kadar para vermezdi.” K17
“Bu eğitim sisteminde kapatılması yanlış. Sınav sisteminin var olduğu, insanların hayatının birkaç saatte belirlendiği, uygulamalı eğitimin olmadığı, okullardaki öğretmenlerin branşlarında yetersiz olduğu bir sistemde dershaneler varlığını sürdürmelidir.” K18
“Dershanelerin kapatılması iyi bir okul sistemiyle doğru olabilir ancak temeli düzeltilmeden piramidin tepesini yıkmak temelden yukarı çıkacaklar için zarar vericidir.” K15

Dershanelerin kapatılması yönünde görüş bildiren öğrencilerden elde edilen veriler aşağıdaki gibidir:

Tablo 6. Öğrencilerin Dershanelerin Kapatılmasına İlişkin Öne Sürdükleri Gerekçeler

S.N.	Kodlanmış Öğrenci Düşünceleri	f
1	Okulların dershanelere fazla yük olması	1
2	Dershanelerin sınavları zorlaştırması	1
3	Okul ve dershanelerin yorucu olması	1

Öğrencilerin dershanelerin kapatılmasına ilişkin öne sürdüğü 3 farklı gerekçe bulunmaktadır. Bu gerekçelerden örnekler aşağıda yer verilmiştir.

“Okulda zaten 40 saat ders görüyoruz, hafta sonları ve bazen hafta içi de dershane çok yorucu oluyor. Bizleri yarış atına çevirdiler.” K6
“Dershaneler rekabeti arttırdığı ve öğrenciyi çok zorladığı için yapılan sınavlarda zorlaşıyor. Tek sebebi dershaneler.” K12

Öğrencilere dershanelerin kapatılması sürecine çözüm önerilerinin neler olabileceği sorulmuştur. Çözüm önerileri ile ilgili görüşleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Dershanelerin Kapatılma Sürecine Yönelik Çözüm Önerileri

S.N.	Kodlanmış çözüm önerileri	f
1	Okuldaki eğitimin düzelmesi	4
2	Eğitim sisteminin değişmesi	4
3	Sınav sisteminin kaldırılması	3
4	Öğretmenlere iş imkânı tanınması	3
5	Öğretmenlerin iyi okullara atanması	2
6	MEB öğretmenlerinin aralıklı sınava girmesi	2
7	Dershanelerin hafta sonu eğitiminin olması	1
8	Dershanelerin etüt merkezlerine dönüşmesi	1
9	Dershanelerin çerçevesinin değişmesi	1
10	Sınav sisteminin sabit olması	1

Öğrencilerin dershanelerin kapatılmasına yönelik çözüm önerileri incelendiğinde, öğrencilerin eğitim sistemimizden memnun olmadıkları görülmektedir. Çözüm önerilerine yönelik bazı düşüncelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Bence eğitim sistemi köklü bir değişime muhtaç. Türkiye’de bir insan 25 yaşında meslek sahibi oluyorsa ortada bir sorun var demektir.”K3 “Okullarımızın dershaneleri aratmayacak şekilde düzenlenmesi ve düzelmesi gerekli.”K10 “Eğitim sistemimizin baştan aşağıya değişmesi gereklidir. Türkiye’de doğan çocukların % 3’ü dahi olarak doğuyor. Fakat bizdeki eğitim sistemi bu çocukları ya köreltiyor ya da canından bezdirip beyin göçüne uğrattıyor. Biz herhalde ülkeyi bitirmek istiyoruz ki bu kadar çok sistem değiştiriyoruz.”K20 “Okullardaki eğitimin yeniden düzenlenmesi ve dershanedeki kaliteli öğretmenlerinde Milli Eğitimin kadrosuna alınması gerekir.”K6 “Dershaneler yüzünden öğrencilerin okula gelmediği zamanlar oluyor. Bu yüzden dershanelerin sadece hafta sonu eğitim yapması sağlanmalı.”K7 “Dershanelerin dönüştürülmesi gerekiyorsa en azından etüt merkezleri yapılırsa daha iyi olur.”K8 “Dershane personeline ve öğretmenine işsiz kalmamaları için mutlaka bir çözüm bulunmalıdır. Ülkemizde zaten atanamayan pek çok öğretmen varken, bunlara yenileri eklenmesin.”K11 “Kesinlikle iyi bir sistem oturtmak gereklidir. Bu sistem sınavların kaldırıldığı, öğrencilerin yeteneklerine göre okul seçtiği şekilde olmalıdır.”K18 “Bu sınav sistemini kaldırmak en mantıklısı olacaktır. Aileler çocukları at yarışındaymış gibi yetiştiriyor.”K15

2. Devlet Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Dershanelerin kapatılması yönelik devlet kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin de görüşleri alınmıştır. Bu görüşler kategorilere ayrılarak aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Devlet kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin dershanelerin kapatılmasına yönelik görüşleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Yönetici ve Öğretmenlerin Dershanelerin Kapatılma Sürecine İlişkin Görüşleri

S.N.	Kodlanmış Yönetici ve Öğretmen Düşünceleri	f
1	Okullardaki eğitimin kalitesinin yükseltilmesi	8
2	Siyasi bir hamle olarak görülmesi	7
3	Dershanelerin varlık sebebinin ortadan kaldırılması	4
4	Özel ders alım oranının artması	4
5	Sınav sisteminin değişmesi	3
6	Okuldaki ders saatlerinin azaltılması	3
7	Planlama yapılması	2
8	Demokratik ve katılımcı olması	2
9	Dershanelerin bir pratik merkezi olması	2
10	Dershanelerin eğitime katkı sağlaması	2
11	Okulların eğitimin alt yapısının oluşturulması	2
12	Okullardaki seviyenin düşük olması	1
13	Fırsat eşitliği yaratması	1
14	Güç savaşı olarak algılanması	1

Devlet kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin dershanelerin kapatılması sürecini değerlendirmelerinde 14 farklı bakış açısı bulunmaktadır. Yönetici ve öğretmenler dershanelerin kapatılması ya da kapatılmamasına yönelik genel olarak görüş bildirmedikleri için, sadece süreci değerlendirmeleri ile ilgili görüşlerine yer verilecektir. Görüşlerden bazılarını aşağıda verilmiştir.

“Dershanelerin kapatılması yerine okullarımızdaki eğitim kalitesini yükseltilmesi daha isabetli bir karar olurdu.”K1 “Öncelikle sınav sisteminin değiştirilip dershaneyle olan ihtiyacı yok etmek gerekir.”K2 “İdeal eğitim sisteminde dershaneyle ihtiyacı olmaz fakat biz hala seviyeyi yakalayamadığımız için erken yapılmış bir hamle oldu.”K9 “Öğrenciler akşama kadar okulda daha sonra dershaneyle. Hafta sonu yok, tatil yok bu çocuklar ne zaman dinlenecek. Öğrenci bu yükün altından kalkamıyor.”K5 “Dershanelerin kapatılması gerçek bir eğitim sorunu değil, siyasi bir adım olarak değerlendiriyorum. Yine her zaman olan öğrenciye oluyor.”K3 “Alt yapı hazırlanmadan, müfredat ve ders programları test sistemi soru tarzı sınavla uyumlu hale getirilmeden zamansız yapılmıştır.”K4 “Son yıllarda alınan kararların ve yapılan değişikliklerin bir yarar sağladığını düşünmüyorum eğitimin kalitesini yükseltmek gerekli.”K20 “Bir ülkenin bugünü ve yarını, gencecik beyinleri için eğitim siyasi amaçla kullanılmamalı ve feda edilmemelidir.”K19 “Önce dershanelere olan ihtiyacı ortadan kaldıracak tedbirler alınmalı, bu tedbirler alındıktan sonra zaten dershaneler misyonunu tamamlamış olur. Eğitimin mutlak kapısının okullar olduğunu anlaşıyor.”K8 “Zamansız, plansız ve programsız olduğunu düşünüyorum.”K16 “Veliler dershaneler kapatılırsa bu defa özel ders için uğraşacaklar. Herkesin maddi gücü aynı değil. Eşit şartlarda yarışmaları için eşit ortamlara sahip olmaları gerekir.”K15 “Sorun bence tamamen güç savaşı. Filler tepişiyor, çimenler eziliyor.”K10

Devlet kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin dershanelerin kapatılma sürecine yönelik çözüm önerilerine aşağıda Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Yönetici ve Öğretmenlerin Dershanelerin Kapatılma Sürecine Yönelik Çözüm Önerileri

S.N.	Kodlanmış Yönetici ve Öğretmen Çözüm Önerileri	f
1	Okulların etkin hale getirilmesi	7
2	Öğretmenin saygınlığının artırılması	7
3	Öğretmen başarısının artırılması	6
4	Öğretmenlerin ciddi eğitimlerden geçmesi	5
5	Öğretmenlerin maddi olanaklarının artırılması	5
6	Eğitim sisteminin düzenlenmesi	4
7	Okullardaki ders saatinin azaltılması	3
8	Öğretmenin motivasyonunun artırılması	3
9	Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması	3
10	Okullardaki sınavların merkezi hale getirilmesi	3
11	Gelişmiş ülkelerdeki eğitimin model alınması	3
12	Sınav sisteminin değiştirilmesi	3
13	Okulların hafta sonları açık olması	2
14	Sabit bir eğitim sistemi belirlenmesi	1

Devlet kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin çözüm önerileri değerlendirildiğinde öğretmenlere yönelik çözüm önerileri ağırlıktadır. Öğretmenlerin toplumda iyi bir statüye sahip hale getirilmesini esas olarak görmüşlerdir. Çözüm önerilerine yönelik bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

“Okulların önemli olduğu bilincini topluma yaymak gerekir, asıl alınan eğitim okulda başlar dolayısıyla etkinliğini arttırıcı yollar bulunması gerekli.”K1 “Okulları ön plana çıkarak çözüm yolları bulunmalıdır.”K6 “Öğretmenlerin onurunu ayaklar altına almışlar, öncelikle hak ettiği saygınlık kazandırılmalı ki onlarda üzerine düşmeyen görevleri bile yapsınlar.”K9 “Öğretmenin başarısını arttırmanın yolları aranmalı, sürekli kendine geliştirmeli bu yüzden ciddi eğitimlerden geçirilmeli.” K20 “Öğretmenlerin rahatça geçineceği maddi imkân sağlanmalıdır. Öğretmenin geçim sıkıntısı gibi önemli bir derdini en aza indirmek lazım ki verimli olabilsinler.”K16 “Eğitim sisteminin doğru bir şekilde gerçekten uzmanlar tarafından düzenlenmesi gerekiyor. Akşam düşünüp sabaha bir takım değişiklikler yapıyorlar. Öğrenci de bu sürekli değişen sisteme ayak uydurmak için yardıma ihtiyaç duyuyor.”K11 “Başarılı yöneticilerin ve öğretmenlerin onure etmek gereklidir.”K14 “Eğitim sisteminde baştan sona doğru yapılacak değişikliklerle ortalama 6-10 yıl içerisinde ülkenin dershane ihtiyacı ortadan kalkacaktır. Dünyadaki eğitim konusunda yeterli olan ülkelerin eğitim sisteminin uzun yıllarda oturduğu ve siyasi etki alanının zayıf olduğu görülmektedir. Bu ülkelerde zeki insanlar öğretmen olmaya can atarken, bizde ise hiçbir şey olamıyorsa öğretmen olurum mantığı var.”K17 “Gelişmiş ülkelerin eğitim modelleri incelenerek mevcut olan sistemimiz gözden geçirilip düzenlenmelidir.”K2

3. Dershanelerdeki Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Dershanelerin kapatılması yönelik dershanelerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerinde görüşleri alınmıştır. Dershane yönetici ve öğretmenlerinin, dershanelerin kapatılması sürecini değerlendirmeleri ile ilgili görüşlerine Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. Yönetici ve Öğretmenlerin Dershanelerin Kapatılma Sürecine İlişkin Görüşleri

S.N.	Kodlanmış Yönetici ve Öğretmen Düşünceleri	f
1	Eğitim iyi olmadığı için dershanelerin ortaya çıkması	7
2	Siyasi bir hamle olması	6
3	Eğitim sisteminin iyileştirilmesi	5
4	Sınav sistemi var olduğu sürece dershanelerin de olacağı	5
5	Dershanelerin bir ihtiyaç olması	5
6	Sürece yayılması gerektiği	4
7	Dershanelerin bir iş kaynağı olması	4
8	Dershanelerin MEB'in açığını kapattığı	3
9	Sınav sisteminin değişmesi gerektiği	2
10	Dershanelerin özel teşebbüsler olduğu	2
11	Amaca uygun gelişmesi gerektiği	1
12	Test tekniği kazandırılması	1
13	Adaletsizlik sağlanması	1

Dershanelerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin süreci değerlendirmeleri ile ilgili kodlanmış 13 farklı bakış açısı bulunmaktadır. Eğitim sistemiyle ilgili ciddi problemlerin olduğu katılımcıların ortak görüşleri arasında yer almaktadır. Bu görüşlerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“Okullardaki eğitim iyi olsa ya da yeterli olsa dershanelere gerek kalmazdı zaten bu kadar açık ve net.”K1 “Bir gruba yönelik siyasi amaç güden linç kampanyası olarak görüyorum yoksa eğitim sistemi çökmüş bir ülkenin eğitim sistemine bu kadar katkısı olan bir kurumu kapatmasının izahı yok.”K5 “Bir ihtiyaç ürünüdür yoksa kim 2500-4000 lirasını bu kurumlara yatırsın ki. Öğrenciler nasıl tek başına çok yoğun olan sınav konularını halledecek, hele hele meslek lisesi öğrencileri ne yapacak. Kendi bölümlerinden başka bir alanda okumaya hakları yok mu?”K3 “Özel teşebbüs hürriyetinin olduğu bir ülkede dönüştürme karşılığında konula alternatifler problemi çözecek nitelikte değildir.”K16 “Ülkemizdeki en verimli eğitim kurumlarının kapatılması eğitimi olumlu etkilemeyecek aksine köreltecektir.”K7 “Amacına uygun şekilde gerçekleşirse bence uygun bir hareket fakat sürece yayılmalı.”K14 “Dershaneler bizim için bir iş kaynağıdır. MEB atama yapmıyor, dershaneler kapatılıyor peki biz nasıl geçimimizi sağlayacağız. Eğitimciyiz nerde çalışalım.”K19 “Ülkedeki sınav sistemini yok etmeden, rekabet var olduğu sürece dershanelerde bir şekilde varlığını koruyacaktır. Kapatılırsa devam etmeyeceğini sanıyorlarsa yanılıyorlar.”K9 “Okullara yardımcı olunsun diye devlet eliyle açılan kurumlar yeniden devlet eliyle kapatılıyor. Bu çocuklar sınavı kazanmak için test tekniğini nasıl öğrenecekler. Okullar sadece bilgiyi veriyor biz ise bu bilgiyi kullanabilmeyi öğretiyoruz.”K2 “Dershaneler MEB'in açığını kapatıyor onların yapamadığı şeyleri biz yapıyoruz.”K10

Dershanelerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin sürece yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerine Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Yönetici ve Öğretmenlerin Dershanelerin Kapatılma Sürecine Yönelik Çözüm Önerileri

S.N.	Kodlanmış Yönetici ve Öğretmen Çözüm Önerileri	f
1	Eğitim fakültelerinde öğretmen alımının değişmesi	10
2	Dershanedeki çalışanların MEB kadrosuna alınması	10
3	Eğitim sisteminin iyileştirilmesi	5
4	Bozuk sınav sisteminin düzenlenmesi	5
5	Dershanelerin kapatılmasından vazgeçilmesi	5
6	MEB’de emekliliğini dolduran kalması	4
7	Eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesi	3
8	Sürekli müfredatın değişmemesi	2
9	Öğrencilere sürekli sınavlara tabi tutulmaması	2
10	Dershaneye ihtiyacın ortadan kaldırılmaması	1
11	Planlı hareket edilmesi	1
12	MEB’in okullardaki denetimi arttırması	1
13	İşsizliğe çözüm bulunması	1

Dershane görev yapan yönetici ve öğretmenlerin çözüm önerilerine ilişkin 13 farklı bakış açısı bulunmaktadır. Bunlardan en çok dikkat çeken eğitim fakültelerine öğrenci alınırken seçimin doğru yapılmasına yönelik çözüm önerileri ve dershanedeki tüm çalışanların (öğretmeninden hizmetlisine kadar) MEB kadrosuna alınması ile ilgili önerilerdir. Görüşlerden bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Biz öğretmen olurken standartları iyi belirleyemiyoruz ki okullar da güçlü kadro oluştursunlar, gerçekten bu işi seven, çocukları seven aynı zamanda öğretmenlik yapabilecek vasıflara sahip kişiler öğretmen olsun ki eğitim sistemimizdeki problemleri de bu nitelikli kişilerle kapatalım.”K10 “Öğretmeler zor seçilmeli, devlet zeki talebelerin öğretmen olmalarını teşvik etmeli. Bunun içinde öğretmenlik iyi duruma getirilmeli” K2 “Dershane binlerce insan var, bunların hepsinin MEB kadrosuna alınması gerekir, yoksa çok mağdur oluruz”K7 “Eğitim sistemimizdeki çarpıklıklar giderilerek sürekli müfredat değişiminden vazgeçilmeli.” K3 “Emekliliğini doldurmuş artık görevini yapamayan kişilerin emekli olması gerekir. Kadrolar emekli olmadıkları için bir türlü boşalmıyor, bu kişiler öğrenciye verimli de olamıyorlar.”K13 “Dershaneleri kapatmadan önce eğitim ve öğretim sistemini iyileştirsinler. Hala dershane kitapçıklarındaki sorularla sınav hazırlayan bir kurumun dershaneleri kapatması ne kadar mantıklı?”K14 “Hayatın her düzeyinde, ortaokulda, lisede, üniversitede, üniversiteden mezun olursun kendi verdiği eğitimin kalitesinden şüphe duyar mesleğe alımda sınav yapar. Hayatımızın sınavlardan ibaret olduğu bir ülkede bu sınavlara hazırlık yapan kurumlar kapatılmamalı”K15 “Bu konudaki hiçbir çözüm önerisi insanları tatmin etmeyecektir. Bu yüzden sadece dershane çalışanları değil genel olarak işsizlik konusuna düzenleme getirilmeli. Dershanedeki çoğu öğretmen devlet kurumuna atanmadığı için dershane çalışıyor.”K12 “MEB’deki eğitim sistemi yeniden düzenlenir, iyileştirilirse dershaneler olan talep kendiliğinden ortadan kalkacak ve bu kurumlar devlet zoruyla değil kendiliğinden kapanacaktır.”K20 “MEB’deki eğitim-öğretim daha kontrollü yani denetimi daha sıkı yapılırsa, MEB personeli branş bazında iyi hale getirilirse dershaneye olan ihtiyaç zaten kalkacaktır.”K6 “Bu konuda atılan yanlış adımdan bir an önce vazgeçilmelidir.”K4

Tartışma ve Sonuç

Okulların etkili olması gerekliliği açıktır. Okulların etkili olamaması ve sınav sistemindeki sorunlar dershane gerçeğini ortaya çıkarmıştır. 1950'lerden sonra öğrenci sayısının hızla artmasıyla ihtiyaçtan doğan dershaneler kanun ve yükümlülüklerle tabi tutularak işlevlerini devam ettirmektedir. Sınıflardaki öğrenci sayısının fazla oluşu, eğitim kalitesinden memnun olmama, eğitimin yetersiz bulunması gibi sebepler dershaneleri öğrenci ve veliler için zorunlu hale getirmiştir. Şuan gündemde olan dershanelerin kapatılması sorunu, Türkiye'nin eğitimle ilgili önemli bir sorununu oluşturmaktadır. Bu sorun özellikle öğretmen, öğrenci, veli, idareci ve dershane çalışanlarını da etkilemektedir. Özellikle öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dershanelerin kapatılması durumunda kendilerinin mağdur olacağını düşünmektedirler. Bu öğrencilerin çoğunluğu, okullardaki olumsuzlukların dershane yardımıyla giderildiğine inanmakta ve dershaneleri sınava hazırlayan, pratik yapmayı sağlayan, konu telafisi yapan, soru çözme tekniği kazandıran kurumlar olarak görmektedirler. Dolayısıyla kendilerine pek çok avantaj sağladığı ve öğrenciler arasında eşitlik fırsatı sunduğu için dershanelerin kapatılması durumunda tüm dengelerin değişeceğine inanmaktadırlar. Okullarda verilen eğitimin yeterli görülmemesi, sürekli değişen bir sınav sistemi, sürekli değişen bir müfredatın sürekli yenilenmesi gibi sebepler, okulların yanı sıra takviye eğitimi de zorunlu bir duruma getirmektedir. Bu takviye eğitim de genellikle dershane verileri eğitim ya da özel statüde ders alma olarak görülmektedir. Her öğrenci bir şekilde dershane gidebilmekte fakat her öğrencinin özel ders almak gibi bir imkânı bulunmamaktadır. Bu sebeple öğrencilerin çoğunluğu, dershanelerin kapatılması durumunda akranlarıyla eşit şartlarda olamayacaklarını ve bu durumun onları çok olumsuz etkileyeceği inancını taşımaktadırlar. 1980'li yıllarda da bir ara gündemde olan dershanelerin kapatılması durumu zaman zaman bir eğitim politikası olarak görülmüştür. Konuyla ilgili Kartal (2013) "Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Eğitim Sistemimizdeki Değiştirilmesi Gereken Noktalar" adlı çalışmada, öğretmen adayları eğitim politikası ile ilgili değiştirilmesi gereken noktalardan birini dershanelerin kaldırılması olarak belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, değişik türdeki katılımcılara göre dershanelerin kapatılmasının zamanlamasının yanlış olduğuna dair ortak görüş olduğu ortadadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 85'i dershanelerin kapatılmaması yönünde görüş belirtmişlerdir. Bundan başka genel olarak eğitim sisteminin yanlış işleyişinden, düzelmesi gerektiğinden ya da tamamen yenilenmesi gerektiği konusunda öğrenciler, öğretmen ve yöneticiler ve dershane yönetici ve öğretmenleri ortak görüş bildirmişlerdir. Kartal'ın (2013) yaptığı çalışmada da öğretmen adayları eğitim sisteminin yeniden düzenlemesi ile ilgili benzer bir görüş belirtmişlerdir.

Sıklıkla değişen sınav sisteminden dolayı öğrencilerin dershaneye bağımlı hale getirildiği katılımcıların ortak görüşleri arasında yer almaktadır. Türk Eğitim-Sen'in 1. Milli Eğitim Şurası Çalışma Raporunda (2010), ilk ve ortaöğretimde siyasi nedenlere dayalı sık değişikliklerin, okulları, öğrencileri ve velileri zorladığı ve her yeni oluşturulan sistemin öğrencileri, dershanelere daha fazla mecbur edeceği açıklamaları yer almaktadır.

Araştırma sonuçlarından elde edilen ve öğrencilerin dershanelerin kapatılmasına yönelik çözüm önerilerinden birisi de MEB kadrosunda görev yapan öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve bu yönde gayret göstermeleri için aralıklı olarak sınava tabi tutulmalarının gerektiği yönündeki görüşlerdir. Akın vd. (2007) tarafından hazırlanan raporda da devlet okulu öğrencileri dershaneindeki öğretmenlerini okuldaki öğretmenlerine göre 'daha aktif ve özverili' olarak değerlendirmişlerdir (Çokgezen ve Terzi, 2008). Dershanelerin özel sektör olması, işgörenlerin mesleki hayatında devamlılık arz etme garantisinin olmaması, dershane öğretmenlerini, devlet kurumlarındaki öğretmenlere göre daha fazla çalışmaya sevk etmektedir.

Katılımcıların görüşlerine göre, hâlihazırda dershaneler ihtiyaç olduğu, eğitim sistemimizde bir takım düzenlemeler yapılırsa dershanelere olan ihtiyacın zaten kendiliğinden ortadan kalkacağı yönündedir. Devlet kurumlarında görev yapan katılımcılar ile dershanede görev yapan katılımcılar bu süreci siyasi bir adım olarak değerlendirmektedirler. Devlet kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile öğrenciler, okullardaki sınıfların kalabalık olmasından dolayı, okullarda verilen eğitimin verimli olmadığından, ayrıca okullardaki ders saatinin fazla olduğundan şikâyetçidirler. İlkokullarda haftalık ortalama 30 saat, ortaöğretim okullarında da yine haftalık ortalama 40 saat ders verildiği ve yaklaşık olarak her sınıftaki öğrenci sayısının 30 olduğu düşünülürse (okulların çoğunda sınıftaki öğrenci sayısı daha fazla olabilmekte) bu durumun öğrencilerin aldığı eğitimi olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu olumsuzluklar öğrencilerin öğrenme algılarını, motivasyonlarını ve derse odaklanmalarını olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca, bir planlama yapılmadan dershanelerin kaldırılması sürecine girilmesinin yanlış olduğu yönünde de katılımcıların eleştirileri bulunmaktadır.

Sınav sistemi ve eğitim sistemiyle ilgili düzenlemeler yapılmadan dershanelerin kapatılması durumunda, öğrencilerin özel ders potansiyelinin artacağı ile ilgili görüşler de bulunmaktadır. Her birey aynı düzeyde maddi imkâna sahip olmadığı için, söz konusu durumun bir eşitsizlik yaratacağı düşüncesi mevcuttur. Aileler, sınav maratonundan çocuklarının da başarıyla çıkmasını isteyeceğinden bu durum onları çok olumsuz şekilde etkileyecektir. Ayrıca öğrenciler, dershaneleri pratik yapmak için (test tekniği, soru çözümü, konu tekrarı v.s) kendilerine fayda sağladığını belirtmişlerdir. Köse (2007) yaptığı araştırmada, liselere giriş sınavına katılan öğrencilerin hazırlanma sürecinde özel dershaneye devam eden ve etmeyenler arasında liselere giriş sınavında Türkçe- Matematik ve Matematik- Fen başarıları arasında önemli farklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Beceren (2010), yaptığı araştırmada sınav taktiği açısından okulların genellikle dershanelerle desteklenmek zorunda kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Şahin, Uz Baş, Sucuoğlu ve Şahin Fırat (2012) yaptıkları çalışmada da öğrencilerin ortaöğretime geçiş sınavı için okul saatleri dışında nasıl bir hazırlık yaptıklarına ilişkin olarak öğretmen görüşlerinde, öğrencilerin çok yüksek düzeyde dershaneye gittiği ortaya belirtilmiştir. Araştırmanın başka bir sonucuna göre, öğrenciler okul saatleri dışında en çok test çözerek ve dershaneye giderek sınava hazırlanmaktadırlar. Akbaba Altun ve Çakan (2008) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sınav başarısında Milli Eğitim Müdürlüğü ile okullar ve dershaneler arasındaki işbirliğinin sınav başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Morgil, Yılmaz ve Geban (2001)'ın yaptıkları istatistiksel değerlendirmeler sonucunda, özel dershanelerde yapılan eğitim sürecinde öğrenci başarısının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Baştürk ve Doğan'ın (2010) yaptığı araştırmada, lise öğretmenlerinin özel dershanelerin üniversiteye giriş sınavında sağlamış oldukları bir takım üstünlükleri kabul ettikleri fakat eğitimin ticarete alet edilmesinden rahatsızlık duydukları sonuçlarını ortaya çıkarmışlardır. Acar ve Demir (2013) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin dershaneye gitme sebeplerinin yoğun olarak sınavlara hazırlık olduğu ve bu cevabın çoğunlukta verilmesini de merkezi yerleştirme sınavlarının öğrencileri rahatsız ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu sürece yönelik çözüm önerilerinde ise ortak görüş yine eğitim sistemine dayanmaktadır. Eğitim sisteminin baştan aşağıya komple değişmesi gerektiği, iyi bir model uygulanması gerektiği, bizim ülkemize uygun bir sistemin benimsenmesi gerektiği ile ilgili görüşler de bulunmaktadır.

Öğrencilerin bu sürece yönelik çözüm önerilerinde eğitim sisteminin düzelmesinin yanı sıra dershanedeki öğretmenlerin de sorunlarına çözüm bulunması gerektiği yönündedir. Ülkedeki işsizliğin fazla olması, bu kurumlarda çalışanlarında işsiz kalması öğrencileri endişelendirmektedir. Bu durumun kendilerinin de gelecekle ilgili ciddi kaygılar yaşamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Devlet kurumlarında görev yapan katılımcılar, öğretmenlerin hem manevi hem de maddi bir takım iyileştirmeler, değişiklikler yapılarak toplumdaki statüsünün düzeltilmesi ile ilgili pek çok görüş belirtmişlerdir. Bu durumla beraber verimliliklerinin de artacağını düşünmektedirler.

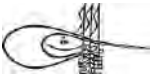
Dershane görev yapan katılımcılar ise öğretmen olabilmenin zorlaştırılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Öğretmenlik yapabilecek yetilere sahip bireylerin eğitim fakültelerine yerleştirilmeleri gerektiğine yönelik görüşleri bulunmaktadır. Kartal'ın (2013) yaptığı çalışmada da, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme ile ilgili değiştirilmesini istedikleri noktalardan en fazla yüzdeye sahip olan görüş (%64,3) öğretmen yetiştirme sisteminin değişmesi yönündedir. Dershane görev yapan katılımcılar ayrıca bu sürecin sonunda kendilerine de MEB kadrosunda yer verilmesinin de önemli olduğunu vurgusunu yapmışlardır.

Bu sürece ve bu sürecin çözümüne yönelik her kesimden farklı bakış açılarının birleştiği nokta eğitim sisteminde kesişmektedir. Dershanelerin ihtiyaçtan var olduğu ve eğitim sisteminde aksaklıkların giderildiği takdirde bu ihtiyacın da kendiliğinden ortadan kalkacağı bilinmektedir. Öğrenci görüşlerine göre dershaneler, hem maddi bir kayıp hem de zaman kaybı olarak görülmekteyse de sistemin getirdiği zorunluluk bu kayıpların bir öneminin olmadığını göstermektedir. İyi bir okul, iyi bir üniversite ve iyi bir iş günümüz Türkiye'sinde her şeyden daha önemli bir yer olarak görülmektedir.

KAYNAKÇA

- ACAR Ö. ve DEMİR G. (2013). Eğitimin Sosyal İşlevleri Bağlamında Dershaneler, *Uluslararası Katılımlı VII. Ulusal Sosyoloji Kongresi Bildiri Kitabı I*, 02- 05 Ekim 2013, Muğla
- AKBABA-ALTUN S. ve ÇAKAN M. (2008). Öğrencilerin Sınav Başarılarına Etki eden faktörler: LGS/ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği, *İlköğretim Online 7 (1)*, 157-173
- AKYÜZ Y.(2008). *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Yayıncılık, 13. Baskı, Ankara.
- ASEM. (2013). *Siyasal ve Ekonomik Araştırmalar Merkezi Raporu*, Kapatılma veya Dönüştürülme Sürecinde Dershaneler, Ankara
- BAŞTÜRK S. ve DOĞAN S. (2010). Lise Öğretmenlerinin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 2
- BECEREN E. (2010). Üniversite Tercihinde Ne Kadar Bilinçliler: Süleyman Demirel Üniversitesi Öğrencilerine Yönelik Bir Çalışma, *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 2, s.s 101- 110
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş., KILIÇ ÇAKMAK E., AKGÜN Ö.E., KARADENİZ Ş., ve DEMİREL F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Yayıncılık, 14. Baskı, Ankara
- ÇOKGEZEN M. ve TERZİ N. (2008). Türkiye'de Devletin Eğitime Müdahalesinin Yeterli Gerekçesi Var mı?, *Liberal Düşünce Dergisi*, Yıl: 13, Sayı: 19
- DAVEY L. (1991). Çeviri: Tuba Gökçek(2009), *Elementary Education Online*, 8(2), ç:1-3
- HERGÜNER G. (1998). Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Kış 1998, Sayı: U, s.s: 1-21
- GÜR B.S., ÖZOĞLU M., ÇOŞKUN İ. ve GÖRMEZ M. (2012). 2012'de Eğitim. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, Sayı:58

- KARTAL S. (2013). Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Eğitim Sistemimizde Değiştirilmesi Gereken Noktalar, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2013 Özel Sayı, 248-262
- KÖSE M.R. (2007). Aile Sosyoekonomik ve Demografik Özellikleri İle Okul ve Özel Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 17, s.s 46- 77
- MEB (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Eğitimde Kalite Ödülü El kitabı*, Ankara
- MEB (1998). *Özel Dershanelerin Türk Eğitim Sistemi İçindeki Yeri Ve Geleceği*, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara
- MORGİL İ., YILMAZ A. ve GEBAN Ö. (2001). Özel Dershanelerin Üniversiteye Girişte Öğrenci Başarısına Etkileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 89-96.
- ÖZDEMİR S. (2001). Eğitimde Toplam Kalite, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2001-2
- ÖZOĞLU M. (2012, 16 Eylül). Sınavsız ve Dershaneless Bir Öğrencilik Mümkün, *Star Açık görüş*. <http://haber.stargazete.com/acikgorus/sinavsiz-ve-dershaneless-bir-ogrencilik-mumkun/haber-689224>
- ŞAHİN S., UZ BAŞ A., SUCUOĞLU H. ve ŞAHİN FIRAT N. (2012). İlköğretim Okulu Öğrenci İle Öğretmenlerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Görüşleri, *International Journal of Human Scienes*, Volume: 9, Issue: 2
- TÜRK EĞİTİM- SEN (2010). 18. Milli Eğitim Şurası Çalışma Raporu, 1- 5 Kasım 2010 Kızılcahamam- Ankara
- TÜRNÜKLÜ A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 24, s.s 543- 560
- YAVUZ M. (2012). Özel Dershanelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları, *Turkish Studies- International Periodical for The Languages, Literature and History Of Turkish Or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 7/2, Spring 2012, p. 1147-1160
- YILDIRIM A. ve ŞİMŞEK H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 5. Baskı, Ankara: Seçkin yayıncılık
- YILDIZ G. ve ARDIÇ K. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, *Bilgi Dergisi*, 1999/1, s.s: 73-82



RUSSEL'DA ÇOCUĞUN EĞİTİMİNDE DEVLETİN ROLÜ*

Ayşe ARIK**

ÖZET

20.yüzyıl'ın en ünlü filozoflarından olan İngiliz filozof Bertrand Russell (1872-1970) ,felsefe, matematik, eğitim, sosyoloji, politika, ahlak, metafizik vb. gibi pek çok konu üzerinde çalışmalar yapmış, dönemindeki pek çok filozofun görüşlerini yaptığı çalışmalarla etkilemiştir. Mantık ve şüphecililiğin önemini felsefenin her alanında sürekli vurgulayan Russell, eğitim felsefesi alanında da çok ses getiren fikirler öne sürmüştür. Eğitimde yeniliklere yol açan Russell, otorite, disiplin, özgürlük, gibi kavramların eğitimdeki yerini incelemiş, anne-babanın, öğretmen ve devletin eğitim üzerindeki etkilerini kendine has uslubu ile eleştirip yeni önerilerde bulunmuştur. Russell'ın eğitim alanındaki çalışmaları kendisinden sonra gelen pek çok çalışma için çıkış noktası olmuştur.

Zaman içinde değişen eğitim anlayışı devletin eğitim aktiviteleri ile doğrudan ilgilenmesine neden olmuştur. Devletin eğitime müdahalesi bazıları tarafından desteklenmiş olsa da yine de birçok kişi tarafından eleştirilmiştir. Russell, devletin eğitime müdahalesine karşı çıkmış ve bu müdahaleyi devletin aynı tip insanlar yetiştirmek ve ideolojisini aktarmak için eğitimi bir araç olarak görmesi bakımından eleştirmiştir. Russell'a göre okul devletin ideolojisini planlı bir şekilde aktardığı yerdir. Russell, ideolojinin aktarıldığı eğitimin kendi kendine yetemeyen, düşünmeyen, sorgulamayan ve bireyselliğinin farkına varamayan robottan farksız bireyler yaratmaktan başka bir işe yaramayacağını savunmuştur.

Bu çalışmada Russell'ın eğitim anlayışına göre çocuğun eğitiminde devletin rolü, tarih boyunca eğitim anlayışı, Russell'ın genel eğitim anlayışı ve devletin eğitime müdahalesi bilgilerinden yola çıkılarak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler:BertrandRussell, Eğitim, Devlet, İdeoloji.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

**Öğr. Gör. Girne Amerikan Üniversitesi, El-mek: aysecengizarik@gmail.com

ROLE OF GOVERNMENT ON CHILD'S EDUCATION ACCORDING TO RUSSELL

ABSTRACT

Bertrand Russell (1872-1970) is one of the most important and influential philosophers of the 20th century. He has many valuable work in many different areas such as; philosophy, mathematics, education, sociology, politics, morality and metaphysics. Russell always emphasized the importance of logic and scepticism in every field of philosophy. Moreover, he has done studies in the field of education and suggested very effective and innovative ideas about education. Russell investigated the role of the parents, teachers and government on a child's education and he made suggestions for the subject matter. Studies of Russell have been very influential for many other following studies.

Changes occur in the field of education in time. These changes enabled government to have rights on the education system. Even though some people have supported the government's intervention on education, most of the people stood against this idea. Russell was against this idea of government's intervention on education and he criticized this situation as he thought that the government see education as a tool to transfer its ideologies to the citizens. According to Russell, schools are the places where ideology is transferred to students in a planned way. Russell thought that if the aim of the education is to transfer the ideology of the government the outcome will be students who are not self-sufficient, who can not think, who do not question and who do not realize their individuality which leads to having type of students who are not different than robots.

In this study, the role of the government on a child's education is discussed according to the Russell's education system by using the information of Russell's education principles, general education principles, and the intervention of government on education.

Key Words: Bertrand Russell, Education, Government, Ideology.

Giriş

Russell, G.E. Moore ile birlikte neo-pozitivizm ya da mantıkçı pozitivizm olarak da bilinen, pozitivizmin 20. yüzyılda çağdaş bir görünüm almış şekli olan “Analitik Felsefe”nin kurucusu olarak kabul edilir. “Analitik Felsefe” mutlak gerçeklik kavramı ve idealizme karşı bir tepki olarak doğmuş ve felsefenin amacını varlık, değer ve tanrı üstüne doğruluğu test edilemeyen öğretiler öne sürmek yerine, dildeki kavramları çözümlemek olarak tanımlamıştır (Taylor ve Francis, 2009). Mantık ve matematik alanında sürekli çalışmalar yapan Russell, bu çalışmalarını felsefe alanına da aktarmış ve mantıksal atomculuk öğretisini geliştirmiştir. Russell matematiksel mantık ve felsefi analizin bize dünyayı oluşturan bileşenlerle ilgili güçlü fikirler sunduğuna inanmıştır. Russell ayrıca Alfred North Whitehead ile birlikte Aristoteles'in “Mantık”ından sonraki en değerli mantık eseri sayılan “Principia Mathematica”yı yazmıştır (Taylor ve Francis 2009). Russell, felsefenin ortak bir tanımının yapılmasının mümkün olmadığını savunmuş, herkesin felsefe anlayışının ve tanımının farklı olduğunu ileri sürmüştür. Bu düşüncesine ek olarak Russell,

felsefeyi tüm bilmediğimiz şeyleri kurgulamak olarak tanımlamıştır. Russell felsefenin önemli niteliklerini tanımlarken, felsefenin en çok bilgi üreten alan olmasına karşın en az sonuca varan bilgi alanı olduğunu söylemiş; tüm önyargı türlerinden uzak olması gerektiğine inandığını belirtirken aynı zamanda şüphecililiği de önemli bir yer vermesi gerektiğini vurgulamıştır (Russell'dan aktaran Gül, 2002).

Yaşamı boyunca özgürce yaşama fikri ve düşünce özgürlüğü için mücadeleler vermiş olan Russell bu görüşlerini eğitim alanında da savunmuştur. Russelleğitimin anne-baba, öğretmen ve devlet tarafından etkilendiğini bu yüzden de özgün olmaktan çok etki altında ve tekdüze olarak sonuçlandığını belirtmiştir.

1. Eğitim ve Devlet

“Devlet” sözcüğü sözlük anlamıyla karşımıza “toprak bütünlüğüne bağlı olarak siyasi bakımdan örgütlenmiş millet veya milletler topluluğunun oluşturduğu tüzel varlık” (TDK sözlük) olarak çıkar. Filozofların yaptıkları “Devlet” tanımlarına göz atacak olursak, birbirinden farklı tanımlarla karşılaşırız. Kendi ideal devletini “Devlet” adlı kitabında kuran Platon (2008) “Devlet”i tanımlarken, kişilerin toplumda bir arada yaşadıkları gerçeği üzerinde durarak devleti bu birliktelikten ortaya çıkan bir kavram olarak tanımlamıştır. Platon’un öğrencisi olan Aristoteles ise Platon’dan farklı olarak devleti doğal yollardan oluşan bir varlık olarak tanımlamıştır. Rousseau, Spinoza ve Locke gibi filozoflar devlet kavramının çıkışını toplum sözleşmesine bağlamışlardır. Rousseauher ne kadar devlet kavramının ortaya çıkışı konusunda arkadaşlarına katılsa da devlet nasıl olmalıdır sorusu karşısında Locke gibi insanların haklarını savunmaktan çok devleti herşeyden üstün tutmuş ve karşı konulmaz bir güç olarak tanımlamıştır (Koplay, 2007).

1.1 Eğitimde Devletin Rolü

Eğitimin devlet ile olan ilişkisi ve bunun etkilerini daha iyi anlayabilmek için önce kısaca eğitimin tarihine bir göz atmak gerekir.

Eğitimin tarihçesi insanlık tarihiyle hemen hemen aynı zamanda başlar. İlk başlarda informal bir biçimde hayatta kalma mücadelesini içeren bir eğitim olarak karşımıza çıkan eğitim, yazının bulunmasıyla planlı programlı bir yol izlemeye başlamıştır.

Antik çağlarda eğitim formal forma girmesine rağmen, ya sadece güçlü ve erdemli kılmak için erkekleri eğitmek üzerine ya da sadece varlıklı insanları eğitmek üzerine yoğunlaştırılmıştır. Bu zamanın ünlü filozoflarından olan Platon ve Sokrates de eğitimi ahlak ve erdem temelli görmüşlerdir. Bu konuda değişikliğe giden ilk adım, profesyonel eğitimciler olarak tarihe geçen sofistler tarafından atılmıştır. Sofistler eğitimin sadece zenginlere yönelik olmaması gerektiğini herkesin eğitim hakkı olduğunu savunmuş, eğitimi teknik ve uygulamalı ve de bireysel bir boyuta taşımışlardır. Yine aynı dönemlerde Yunanlarda olduğu gibi Roma’da da modern çağlarda çokca bahsi geçecek olan, bireysel eğitimin önemi vurgulanmıştır (Oktay, 2013).

Ortaçağa gelindiğinde ise eğitimi din yönlendirmiştir. Dünyanın değişik coğrafyalarında eğitim egemen olan din ile birlikte düşünülmüştür. Ortaçağ Avrupa’sında skolastik düşünce ön plana çıkmış, Hristiyanlık temelli tüm düşüncelerin sorgusuz sualsiz kabulü eğitimde şart koşulmuştur. Baskıcı rejiminin yanında skolastik düşüncenin tek pozitif getirisi din açısından herkesin Tanrı karşısında eşit olduğu gibi, herkesin de eğitim alma konusunda eşit haklara sahip olduğu ilkesidir. Bünyesinde farklı din ve kültürler barındıran Osmanlı toplumunda ise tek bir eğitim sistemi yerine Müslüman çocuklar için Sıbyan mektepleri ve medreseler bulunmaktaydı (Uygun, 2007). Sıbyan ve medreselerin her ikisinde de eğitimin temelinde din vardı. Kuran’ın öğretildiği bu yerlerden Sıbyan okullarına ilkökul çağındaki kızlar ve erkekler kabul edilirken, daha yüksek öğretim kurumu olan Medreselere ise sadece sunnimüslüman mezheplerinden olan erkek

çocuklar kabul edilirdi. Osmanlı döneminde devlet adamı ve yönetici yetiştirmek için de ayrıca Enderun mektebi adı verilen okullar vardı(Corlu,Burlbaw, Capraro, Han, &Corlu, 2010). Bu dönemde din adamları tarafından yapılmış olan eğitim ezberci bir yapıdaydı (Akyüz, 2004).

Ortaçağ dönemindeki dine dayalı eğitim sistemi, 16.-18. yy'da yerini Rönesans eğitime bırakmıştır. Hümanizm, reform ve aydınlanma akımları bu dönemle birlikte ortaya çıkmıştır. Birbiriyle çelişen akımların birbiri ardından ortaya çıkması rönesans ve sonrası dönemlerin eğitim anlayışını farklı bir boyuta taşımıştır. Rönesans eğitimi din yerine hümanizmi temel alan ve bireyin gelişmesi amacıyla eğitimi şekillendiren bir eğitim yeniliğidir. Hala günümüzde kendi adıyla anılan eğitim programlarına sahip olan Erasmus, eğitimde hümanizm akımının en büyük destekçilerinden olmuştur. Yine 18.yy'da ortaya çıkan Fransız devrimi, aydınlanma felsefesini ortaya çıkarmış ve bu sayede eğitim Antikçağ ve Ortaçağ eğitiminin etkilerinden iyice uzaklaşarak herşeyin merkezine din yerine bireyi ve bireyin ihtiyaçlarını koymuştur. Sorgusuz sualsiz herşeyi kabul etmek zorunda kalan bireyler yerine, özgür, kendine yetebilen ve sorgulama cesareti olan bireyler yetiştirmek temel amaç haline gelmiştir. 18.yy'da karşımıza çıkan diğer bir yenilik eğitimde laiklik ve ulusalcılık kavramları üzerine yoğunlaşılmasıdır. Bu yeniliklere ayak uydurmak zorunda kalan ülkelerden biri olarak Osmanlı Devleti'nde de uygulamayı temel alan askeri okullar açılmıştır (Akyüz, 2004).

Bunların yanı sıra Luther öncülüğünde ortaya çıkan reform hareketi, aydın hareket olarak görülen hümanizme taban tabana zıt bir şekilde eğitimi yeni bir din kavramına bağlar ve temelinde cezanın da yer aldığı sıkı bir disiplin uygulamasını da beraberinde getirir(Uygun, 2007). Ancak bu hareketlerin en önemli etkisi ortaçağda tam bir hegemonya oluşturmuş olan Katolik anlayışının din ve bireyler üzerindeki etkisi olmuştur. Luther'in kuruculuğunu yaptığı Protestanlık – ki 95 maddelik protesto metninde bu açıkça görülür- dinler üzerindeki kilise ve papaz etkisini ortadan kaldırmıştır.

19.yy'da ortaya çıkan endüstriyelleşme kendisiyle birlikte eğitimde de yenilikle getirmiştir. Dinden başlayıp kişinin kendisine dönen eğitimin amacı bu dönemde kişiden çıkıp topluma yönelmiştir. Toplumun çıkarlarına yönelik bireyler yetiştirmek amaçlı ortaya atılan bu eğitim yaparak yaşayarak öğrenme, mesleki eğitim, laiklik gibi bir çok sıfatlar almış ve bireylere sunulmuştur. İlk kez bu yüzyılda Amerika'da devlet okulları açılmıştır. Osmanlı Devleti'nde ise 19. yy'dasivil okullar boy göstermiştir. Tanzimat'ın ilanı ile Osmanlı eğitim alanında çağının devletlerinden geri kalmamak için elinden geleni yapmıştır. Her ne kadar medrese zihniyeti Osmanlı'nın çoğu bireyi tarafından desteklenmese de eğitim alanındaki yenilikler için buna rağmen çaba harcanmış, ilk kez öğretmen yetiştiren okullar ve yabancı öğrenci okulları bu dönemde açılmıştır (Uygun, 2007). Zorunlu eğitim 19.yy'da sistematik bir hal alır. Russell'ın anavatanı olan İngiltere'de 19. yy'ın başlarında az sayıda ve dini eğitim veren kilise tarafından yönetilen okullar bulunmaktaydı. 19.yy sonlarında zorunlu eğitimin devlet eline geçmesine direnen kilise okulları halen eğitim sisteminin bir bölümünde yer almaktaydı.

20.yy yeni eğitim kuramlarının gelişmesi açısından çok verimli olmuştur. 20.yy'da ortaya çıkan başlıca eğitim akımları “sanat eğitim akımı, çocuktan hareket akımı, kır eğitim yurdu eğitim akımı, iş eğitim akımı ve kolektif eğitim akım”larıdır (Uygun, 2007). 20.yy eğitimi denildiğinde John Dewey ve Maria Montessori'yi bu dönemdeki eğitim uygulamalarına en çok etki eden isimler olarak görmek mümkündür. Her ikisi de eğitim anlayışlarında gerekli bilginin öğretilmesi gerektiğini, öğrenciye bilginin kendisinin değil bilginin nasıl kazanılacağı anlatılması gerektiğini savunmuşlar ve öğrenciyi eğitimi şekillendiren etken olarak görmüşlerdir. Türkiye Cumhuriyet'inde ise önceleri örgün şekilde sürdürülmekte olan tüm eğitim aktiviteleri ve okullar 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış, devlet himayesi altına girmiştir (Uygun, 2007). Cumhuriyet'in ilan edilmesinin ardından eğitim

programında bir yeniliğe gidilebilmiştir. Güncellenen programda eğitimin amacı öğrencilere topluma uyum sağlayıp iyi vatandaş olabilmeleri için öğrenmeleri gereken bilgiler, beceriler ve davranışların kazandırılması böylelikle öğrencilerin hayata hazırlanması hedeflenmiştir (Akyüz, 2004). Yine Cumhuriyet sonrası dönemde 1933 yılında, öğrencilere Türk vatani ve Türklük kavramının benimsetilmesi amacı ile eğitim programlarına her sabah okutulmak üzere andımız eklenmiştir (Akyüz, 2004). Cumhuriyet sonrası dönemdeki eğitimin en önemli gelişmelerinden biri de kadınların eğitime verilen önemdir. Bu dönemde eğitim erkek ve kız öğrencilerin karışık olarak bulunduğu sınıflarda yapılmaya başlamıştır. (Akyüz, 2004).

21. yy gerçekleştirilen her yeniliği eğitim alanına da yansıtmıştır. Hayatın her alanına hakim olan teknoloji eğitimin de neredeyse temel belirleyeni olmuş, eğitimde 'bilgi çağı' nı ortaya çıkarmıştır. Teknoloji alanında atılan büyük adımlar, eğitimde bilginin kolayca erişilebilen birşey olmasına yol açmış, diğer taraftan eğitimi öğretmenin tekelinden alarak insani otoriteden bağımsızlaştırmıştır. Bu çağda bir ülkenin gelişmişlik düzeyi, bilgiyi üretip nasıl kullandığı ile doğru orantılıdır. Her alanda işleri kolaylaştıran teknoloji, eğitimde de öğrenci ve öğretmene sayısız kaynak ve kolaylık sağlamıştır. "Herkes eğitim" ve "yaşam boyu eğitim" bu yeni yüzyılın getirdiği yeniliklerden olup günümüz eğitim sisteminde de etkilerine rastlanılmaktadır (Omurtag ve Karaçay, 2004).

Eğitimin tarihinde görüldüğü gibi, farklı dönemlerde o zamanki öncelikler doğrultusunda farklı eğitim sistemleri uygulanmıştır. Antik çağların ilk dönemlerinde örgün olarak yürütülen eğitim-öğretim aktiviteleri son yüzyıllarda devlet tarafından yönetilen ve önem verilen bir alan haline gelmiştir. Birçok filozof ve düşünür kendi dönemlerindeki devlet etkisi altında kalan eğitim sistemini eleştirmiş ve devletin yönetimi altında olan bir eğitim sisteminin kesinlikle özgür ve yenilikçi bir eğitim sistemi olamayacağını savunmuştur. Eğitimde din temelinden ve bireysellikten uzaklaşıldığında ortaya çıkan toplumsal yön, devletin eğitim üzerindeki etkisini artırmıştır. Eski çağların ardından ortaya çıkan yenilikler eğitimsizliğin bir yetersizlik olduğu kanısını doğurmuş ve eğitim yaygın hale gelmiştir. Yaygın hale gelen eğitim demokrasi için vazgeçilmez bir unsur olarak belirlendikten sonra devletin doğrudan ilgilenmeye başladığı bir konu haline gelmiştir.

Devletin eğitime müdahalesi kimileri tarafından desteklenmiş kimileri tarafından ise eleştirilmiştir. West (1970) ve Bulaç (2013) devletin eğitime müdahalesinin fayda sağlamadığını savunurken Platon (2008), Spartalılar (MÖ 200), Steeg (2005) ve Mill (1998) bu konuda devletin tarafını tutmuşlardır.

Platon (2008) tasarladığı ideal devletinde eğitimli bireylere yer vermiştir. Hatta belirli bir yaşa kadar sadece belirli bir kesiminden olan bireylerin eğitilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Spartalılarda da soylu aristokrat sınıfın eğitilmesi temel alınmıştır. Steeg (2005) yayınladığı yazısında devletin eğitimi ele almasının faydalarını anlatırken bazı devletlerin bu konuda etkili olmayabileceğinden bahsetse de genel olarak devletin eğitime müdahale fikrini desteklemiştir. Mill (1998) devletin toplum üzerinde söz sahibi olması gerektiği fikrini savunmuş, eğitimin devlet eliyle verilip herkesin eğitilmesi gerektiğini ve eğitimsizliğin suç olduğunu vurgulamıştır.

Bunlara karşıt olarak West (1970) Mill'i hürriyet fikrinden yola çıkarak eleştirmiş ve devletin eğitim üzerinde söz sahibi oluşu fikrini reddetmiştir. Kaleme aldığı köşe yazısında Bulaç (2013), devletin eğitimi yaygınlaştırırken öğrencilerin karakterlerini ve istediklerini göz ardı edip mekanik bir şekilde eğitim verdiğini öne sürmüş buna dayanarak eğitimde özelleştirmeye gidilmesi gerektiğini savunmuştur.

Devlet müdahalesini onaylayan kesim bunun gerekçelendirmesini henüz kesin bir şekilde yapamamış olsa da bu konuda farklı görüşlerin olduğu göz ardı edilemez. Devletin eğitime

müdahalesinin gerekçelendirmesi olarak öne sürülen nedenler arasında en çok karşılaşılanlar; suç oranı sorunu, eşitlik ve ideolojilerin benimsetilmesidir.

Eğitimin suç oranını azaltacağı görüşü pek çok kez gündeme getirilmiş ve bu yüzden devletin eğitime müdahalesi gerektiği öne sürülmüştür. Lott (1987) çalışmasında pek çok kişi tarafından onaylanan bir görüş olarak devlet tarafından verilen eğitimin belli başlı görüşleri öğrenciye aktarıp suç oranını düşürmesine yardımcı olacağından eğitimin kamu malı olarak görülmesini suç miktarını azaltmasına bağlandığını belirtmiştir. Buna karşı görüş olarak yine aynı çalışmasında Lott (1987) devlet tarafından sağlanan eğitimin suç oranında bir azalma sağlayacağı konusunun yoğun şekilde tartışıldığını ve hatta özel okulların bu konuda daha etkili olabileceği konusunda çalışmaların olduğunu da savunmuştur.

Devletin eğitime el atmasının diğer bir gerekçelendirmesi ise eşitlik konusu üzerinedir. Eskiden sadece varlıklı ailelerin çocuklarına tanınan eğitim hakkı devletin eğitime el atması ile ekonomik sınıf ayırmaksızın herkesin eğitim hakkı elde etmesini sağlamıştır. Lott (1987) çalışmasında Guthrie ve Levin'in bu konuda devletin eğitimde söz hakkı olmasının doğru olduğundan bahsettiklerini savunurken, Stigler (1970) ise bu konuda devletin müdahalesinin eğitimde eşitliği sağlayamadığını savunmuştur. Bunun kanıtı olarak da Stigler devlet okulları olmasına rağmen varlıklı kişilerin çocuklarını özel okula vermekten vazgeçemediklerini öne sürmüştür (1970).

2. Russell'in Eğitim Anlayışında Devlet'in Eğitim Üzerindeki Rolü

2.1 Russell'in Eğitim Anlayışı

Russell'in eğitim anlayışı tanımladığı ideal kişilik kavramı ile örtüşmektedir. Russell'a göre ideal kişiliğin temelini oluşturan dört öge vardır: "Canlılık, Yüreklilik, Duyarlılık ve Zeka" (vitality, courage, sensitiveness, and intelligence) (Russell, 1993, s.42). Russell'a göre canlılık, salt fizyolojik bir özellikten çok enerji ve gücü simgeleyen bir özelliktir. Canlılık sayesinde kişi yaşamaktan haz alır. Canlılık kişilerin çok yönlü ve yansız olmasını sağlar bu yüzden canlı insan hareketli, meraklı, neşeli insandır ve bu insanlar yaşamdan haz almayan insanlara göre çok daha mutlu ve başarılıdırlar. Canlılık insanlarda uyandırdığı tutku sayesinde insanları daha çok çalışmaya teşvik eder. Russell'a göre canlılık yaş ilerledikçe azalan bir özelliktir. Russell özellikle çocuklarda küçük yaşta en yüksek seviyede olan canlılığın eğitim ile birlikte giderek azaldığını vurgulamıştır. Bunun gerekçesi olarak verilen eğitimin, canlılık özelliğinin çok yönlülüğünü kaybettirecek şekilde belirli şeylere odaklanan ve öğrencinin kullanacağı pratik bilgiden çok genel bilgileri içermesini göstermek mümkündür.

Yüreklilik, korkusuzluğu tanımlar. Russell eğitimin korkusuzlukla kazandırılabilceğini, kimsenin korkarak birşey öğrenemeyeceğini savunur. Russell'a göre insanları korkusuz yaşamak için eğitmek mümkündür. Ayrıca korku konusundaki açıklamalarını detaylandıran Russell, korkusuzluk eğitiminin ilk çocukluk yıllarında başlaması gerektiğini, ailenin ya da bakıcının korkusabile çocuğa bunu belli etmemesi gerektiğini aksi takdirde bunun çocuğun geleceğinde ciddi sorunlaryaratacağını söylemiştir.

Duyarlılık Russell'a göre herkeste olması halinde dünyanın kesinlikle yaşanılabilir bir yer olabileceği, yürekliliği dengeleyen bir kavramdır. Çünkü duyarlı insan kendi haklarının yanı sıra karşıındakilerin haklarını da gözetir ve böylece toplum hayatına uyum ve düzen getiren insandır. Russell'a göre duyarlılık duygusunun çocuklara kazandırılması zor ama bir o kadar da faydalıdır. Bunun nedeni duyarlılığın kişinin ben duygusuna aykırı olarak karşıındakinin varlığını da kabul etmesiyle ortaya çıkması ve duyarlılık duygusunun bu nedenle her aile bireyinde ve öğretmende bulunmasının kesin olmamasıdır.

Son kişilik karakteri olarak zekadan bahseden Russell, zekayı bilgili olmak olarak değil bilgiyi kullanma yeteneği olarak tanımlıyor. Russell'a göre zekanın kaynağı meraktır ve gerçek merak bilgiyi sevmekten kaynaklanır. Doğru ve gerçek eğitim ancak bilgiyi severek gerçekleşir (Russell, 1993). Russell'ın ideal kişisini anlatırken bahsettiği özellikler eğitim anlayışı hakkındaki önemli referans noktalarıdır.

Russell'ın kendinden önce yaşamış çoğu filozofun aksine ayrıcalıklı insanların eğitildiği ya da tek tip vatandaşlar sağlayan İngiliz ve Amerikan tipi eğitimi, insanları tembelliğe ya da aşırı şüphecilğe iten; Japon ve Çin eğitim sistemlerini ve eğitimi bir kuruma bağlayan Cizvitleri eleştirdiğini görürüz. Russell'agöre eğitim kız-erkek, zengin-fakir, isteyen-hak eden herkesin olmalıdır. Ayrıca eğitimin amacı, tembellik ya da fazla şüphecilik değil, bilgiye ulaşılammış ya da ulaşılması zor olduğu durumlarda bile yapılan yanlışlar kabul edilerek doğru bilgiye ulaşılabilme (Russell, 1993). Russell (1993) eğitimin bir kuruma bağlanmaması gerektiğini belirtirken, Cizvitler'in eğitimi Katolik Kilisesi'ne bağladığını ve bu okullarda öğrencilerin korku temelli ve kendi yararlarına değil toplum yararına olacak bilgilerle donatılıp yanlış eğitildiklerini söyler. Bunlarınyanında Russell, eğitim sistemlerini eleştirirken disiplin konusunu da ele almış ve ağır, fiziksel cezalandırmayı içeren disiplin uygulamalarına kesinlikle karşı çıkmıştır. Bunun gerekçesi olarak Russell, fiziksel cezanın eğitimde hiçbir getirisi olmadığını aksine çocuklarda otoritenin fiziksel zarar vererek kazanılacağı izlenimi bırakarak onları şiddete teşvik edeceğini söylemiştir (Russell, 1993). Russell'a göre övgü ve yergi dozunda olduğu sürece eğitimde çok işe yarar unsurlar haline gelmektedir (Russell, 1993).

Russell, eğitim anlayışında özgürlüğe önem veren bir filozof olarak, kendi zamanında ki eğitim sistemi de dahil olmak üzere, karşılaştığı hiç bir eğitim sisteminin özgür sistemler olmadığını belirtmiş bunu da anne-baba, öğretmen ve devlet etkilerine bağlamıştır. Ayrıca Russell buetkenleri baskın olma durumlarına göre derecelendirmiş ve çocuğun eğitimine en çok belirleyici olan etkenin devlet unsuru olduğunu belirtmiştir (Yılmaz, 2001).

Ahlaki eğitim vedüşünce özgürlüğü Russell'ın eğitim anlayışında önemli kavramlardır. Russell, iyi yetişmiş bireylerin merak ve şüphe sahibi olduklarını, kendi kararlarını verebilen ve körü körüne boyun eğmeyen insanlar olduklarını vurgulamıştır. Temelleri küçük yaşta verilen eğitime dayanan bu özellikler, küçük yaşta kazandırıldıklarında zorlamaya gerek olmadan doğal olarak bireydefarkedilecektir. Bu yüzden doğrudan ve düşünce özgürlüğü çocuklara öğretilmelidir. Bu yolda çocuklara ceza vermek ve övmek aşırıya kaçmadan uygulanmalıdır (Russell 1993).

Eğitimde öğretilen herşey uygulanmaya konabildiği zaman faydalı olur. Çocuğa öğretilmesi gereken kullanabileceği pratik bilgilerdir. Her şey öğretilirken, gerçeğe uygun olarak öğretilmelidir. Çocuklar küçümsenmeden aslına uygun şekilde bilgilendirirlerse ahlak anlayışları sağlıklı olarak gelişir ve aksi yönde eğilim göstermezler (Russell, 1993).

Russell anne ve babanın çocukların kişilik eğitiminde çok önemli rol oynadıklarını vurgular ve 'Eğitim Üzerine' adlı kitabının önemli bir bölümünü bu konuya ayırır. Russell'a göre doğru geliştirilen bir kişilik çocuğun eğitim hayatı ve gelecek yaşantısı için çok önemlidir. İlk öğretmenlerin anne ve babalar olduğunu savunan Russell, gerçekte anne ve babaların ilerki yaşlarda öğretmenlerin yerini tutamayacaklarını söyler ve bunu anne-babanın çocuklarına duydukları aşırı sevgi ve ilgiye bağlar. Çocuklar nötr olarak doğarlar, onlar da kötülük ya da iyilik ağır basmaz. Zamanla çevrelerinin etkisiyle alışkanlıklar kazanıp bunları ilerde yaşam şekline dönüştürmek üzere sahiplenirler. Eğitim çocukların isteklerini değişik yollara yönlendirebilir. Çocukları iyi birer birey haline getirmek imkansız değildir. Öncelikle bu görev anne-babadan başlayıp 6 yaşından sonra öğretmenin de eğitim sürecine katılmasıyla devam eder. Russell'a (1993) göre 14 yaşına kadar bireyler kendilerini tanımlarına yönelik eğitilmeli ve bundan sonraki

eğitimleri ona göre şekillenmelidir. Her birey ilgi alanları doğrultusunda ve kapasitesine uygun eğitilmelidir.

2.2 Russell'ın Eğitim Anlayışında Devletin Rolü

Farklı ideolojilerin farklı devlet tanımları vardır. Komünistler devletin varlığını her yerde hissetmenin mümkün olduğunu iddia eder; anarşistler devletin varlığına karşı çıkar; faşistler devleti en yüksek güç görürler; liberaller ise sınırlı yetkileri olan devleti savunurlar. Savaş ve emperyalizm karşıtı olduğunuhayati boyunca göstermekten çekinmeyen, hatta bu nedenle hapis yatmasına rağmen yaşamı boyunca barışçıl çizgisinden çıkmayan Russell, hayatının önemli bir bölümünde kendini liberal olarak tanımlamıştır.

Russell'a göre "Devlet değişik amaçlarla bir araya gelmiş olan ve statüko korunduğu sürece iyi bir gelir elde eden çeşitli görevlilerden oluşan bir topluluktur." (Russell'dan çeviren Arık, 2014) Russell, devletin somut bir varlık olmadığını, sadece kendisini yönetenlerin davranış ve düşüncelerinin tümünden oluşan soyut bir kavram olduğunu savunmuştur. "Devlet bir soyutlamadır, ne haz duyar, ne acı çeker, ne mutlanır, ne de korkar... Devletin niyetleri sandığımız şey onu yöneten kişilerin niyetlerinden başka bir şey değildir. O kadar ki, devletin yüceltilmesi, aslında az sayıda yöneticilerin yüceltilmesidir sadece..." (Russell, 1963 s.120).

İngiliz devletin bir üyesi olan Russell monarşiyi diğer tüm devlet yönetim biçimlerinden daha doğal bulmuştur. O'na göre, bunun nedeni monarşide sadece güç arzusu içinde olan bir lider ve ondan korkacak bir toplum olması gerektiğidir (Russell, 1938). Monarşinin tam da bu 'doğal yönden oluşma' yönü onu diğer bir yönetim biçimi olan demokrasi karşısında yenilgiye uğratır. Babadan oğula geçen hükümdarlık, yöneticilik vasıflarına bakılmaksızın gözü kapalı kendi çıkarlarından başka kimseyi düşünme sorumluluğu olmayan yeni hükümdarın, oğulun, eline teslim edilir (Russell, 1938).

Diğer bir yandan demokrasi tek cümle ile bize öğretilen tanımıyla halkın kendi kendini yönetmesidir. Demokrasi anlayışını benimseyen devletlerde halk kendi iradesiyle kendini temsil etmesi için yöneticisini seçer. Bu yöneticinin kendi istek ve arzularını değil kendini o göreve getiren halkın istek ve arzularını yerine getirmesi beklenir. Demokrasi doğruluğu kanıtlanmış veya ortak bir görüşle kararlaştırılmış düşünce ve davranışlar doğrultusunda hareket etmelidir. Din, dil ve ırk ayırt edilmeksizin bir devletin her bireyi demokrasi sayesinde eşit sayılmalıdır. Russell'a göre demokratik devletlerde bireyler başkalarına zarar vermeyecek şekilde özgürce hareket etme ve düşüncelerini ifade etme hakkına sahip olmalıdır. Demokratik devlet, herkesin hakkının aranabildiği, hukuk kuralları çerçevesinde yaşanan, yetkinin genlerden gelenin değil ehliyetli olanın elinde olduğu bir yönetim biçimi olmalıdır (TheGuardian, 1953). Russell, her ne kadar demokrasinin bir devlet için doğru yönetim biçimi olacağını savunmuş olsa da devletlerin başındaki kişilerin doğalarındaki en güçlü olma arzusuna yenilebileceklerini, başka devletlerin zayıflıklarını kendi çıkarları olarak görebileceklerini belirtmiş, bu yüzden de devletlerin içerisindeki bireyler arasındaki ayrımcılığın ortadan kalkması, güçlü bireylerin zayıf bireylere zarar verememesi ve böylelikle savaşların son bulması için demokratik, ortak bir dünya devleti kurulması gerektiğini savunmuştur.

Russell'ın dünya devleti, dünyada barış ve eşitlik içinde yaşanması için tasarlanmış bir devlettir. Bu dünya devletinde her toplum gönüllü olarak asker gücünü azaltacak, hiç bir ulus nükleer silah bulundurmayacaktır (Russell, 1961, s. 74). Tüm uluslar için geçerli olacak uluslararası bir yasa olacaktır. Devletlerde bulunan doğal kaynaklar tek bir ulusa değil, tüm dünya devletlerine ait olacaktır (Russell, 1961, s. 124). Dünya devletinde eğitimde de önemli değişiklikler yapılacak, devletler kendilerini övüp, diğer devletlerden daha üstün gösteren şeyleri öğretemeyeceklerdir (Russell, 1961, s. 124).

Devletin eğitimdeki müdahalesinin başlıca nedeninin ideolojisini aktarma ve belirli bir tipte bireyler yetiştirmek olduğu çokça tartışılan bir görüştür.

İdeoloji kavramını tarihte ilk kez Destutt de Tracy (1755-1836) "İdeolojinin Unsurları" adlı eserinde kullanmıştır. Tracy bu kavramı fikir ve düşünceleri konu alıp inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlamıştır. Zaman içinde ideoloji kavramı bu tanımdan farklı olarak birçok filozof tarafından yeniden yorumlandırılmıştır.

Allard ideolojiyi "insan düşüncesinin ve eyleminin amacını, bu amaçlara nasıl varılacağını tanımlayan ve sosyal ve fiziki gerçeklerin niteliğini belirleyen bir değerlendirici prensipler sistemi" (Allard, 1971 s.117) olarak tanımlarken, Laclau'ya göre ideoloji "toplumsal formasyonun birlik ve beraberliğini sağlayan ve devam ettiren, sistemin toplumsal koşullarını sürdüren ve yeniden üreten ve devletle aynı amaca yönelmiş bir düzen" dir (Laclau'dan çeviren Sarıca, 1998 s.73). Marx (1845-46) 'a göre ideoloji mantıklı olmasına rağmen sadece egemen bireylerin toplumdaki çıkarlarını haklılaştıran fikirler sistemidir. Benzer bir tanım yapan Mannheim (1968) 'a göre ise ideoloji belirli bir kesimin çıkarlarının evrenselleştirilmesidir. Althusser ise ideolojinin "toplumsal formasyonun belirleyicisi, buna göre toplumun dönüştürücü bireyleri bu ilişkiler ağı içerisinde yönlendirici egemen fikirler ve tasarımlar sistemi" (Althusser'den çeviren Özışık, 1991 s. 47) olduğunu savunur.

Devlet eğitiminin Avrupa ülkelerinde kilise ile başlaması bu fikrin destekleyicisi olmuştur. Dinin dünya üzerindeki egemenliğinin ve güvenilirliğinin zayıflaması ile ideoloji kavramı boşalan yeri doldurmuştur. Dinin toplumlar üzerinde yarattığı etkiyi yaratma sırası ideolojiye geçmiş, ve böylece ideolojiler devletlerin her alanda kendi istedikleri ve onayladıkları şeylerin tek ve her şeyden üstün bir amaç olduğunu benimsetme aracı olmuşlardır.

İdeolojiler ait oldukları devletlerin kararları doğrultusunda oluştuklarından, ideoloji kavramının yönetme gücünü elinde bulunduran kişiler tarafından belirlenip özelleştirilir. Böylece ideolojiler, devletlere şekil veren ve devletleri kontrol eden bir sistem haline alırlar.

Eğitimin devlet eliyle sürdürüldüğü gerçeği, eğitim ile ideoloji arasındaki bağlantının varlığını kanıtlar niteliktedir. Eğitim devletlerin kendi ideolojilerine uygun bireyler yetiştirmeleri için kullandıkları bir araçtır. (Hegel'den çeviren Sözer 2003, Tezcan 1997, Şimşek, Küçük, Topkaya 2012)

Rousseau (2009)'ya göre devlet eliyle eğitim bireylerdeki özneliği yok edip, toplum içinde bir özne olmayı, toplumun ihtiyaçlarına yönelik şekil alma gerektiğini aşlamayı hedeflemektedir. Nietzsche (Nietzsche'den çeviren Özdağ, 1991) ve Weber (Weber'den çeviren Parla, 1993) ise devlet tarafından sağlanan eğitim itaat ve disiplin üstüne kuruludur. Nietzsche'ye göre eğitim, "terbiye olmakla, emir altına girmekle, itaat etmekle ve dahası hizmetkarlıkla başlar ve bunları hedefler." (Nietzsche'den çeviren Özdağ, 1991 s.89)

Okullar, devletlerin ideolojilerini planlı ve programlı bir şekilde aktardıkları kurumlar olarak tanımlanabilirler. Devlet okullarında eğitim zorunlu ve ücretsiz bir şekilde sunulur. "Egemen sınıf, aynı değerlere sahip, homojen ve kolay yönetilebilir bir toplum yaratabilmek için eğitimin başarıyla verilebilmesinin ne kadar gerekli olduğunu farkındadır. Ulus-devletlerde okulların parasız, zorunlu ve uzun süreli olması da bu yüzdendir." (Önce, 2012 s.1)

Politik fikirlerin eğitim yoluyla öğrencilere aktarıldığı gerçeği her ulusun tarih kitaplarında aynı savaşların farklı versiyonlarının yer almasıyla gözlemlenebilmektedir. The Jerusalem Post gazetesinin 2012 yılında yayınladığı yazıda okullarda ve üniversitelerdeki eğitim döneminin politik fikirlerin benimsenmesi için güçlü politik baskılar kullanıldığı savunulmuştur. "Bizim eğitim sistemimizde öğrencilerin değişik seçenekler arasından en iyiyi, en doğruyu, en güzeli

araştırıp bulması için zihinsel bir çabada bulunmasına gerek yoktur. Bu değerler; nasıl olsa sınıfta iyiler-kötüler, doğrular -yanlışlar, aklar-karalar şeklinde aktarılmaktadır”(Kaya, 1989 s.94) Russell konu ile fikrini Fichte’den yaptığı alıntıda şöyle açıklamıştır.

“Eğitim bireylerdeki özgür iradeyi yok etmeyi amaçlamalıdır ki, bireyler okulda eğitim aldıktan sonra hayatlarının geri kalanında okuldaki yetkililerinin istediklerinden farklı düşünmemeli ve hareket etmemelidirler. Gelecekteki sosyal psikoloğun, üzerlerinde farklı metodlar uygulayarak karın siyah olduğunu onlara ikna edecek birden fazla okullu öğrencisi olacaktır. Bu teknikler mükemmelleştirildiğinde, bir jenerasyondan fazla süredir eğitimden sorumlu olan devletler yurttaşlarını asker ya da polise ihtiyaç duymadan kontrol edebilecektir.” (Fichte’den ,1810 alıntı yapan Russell, 1952)

Russell’a göre de çocuğun eğitiminde en belirleyici faktörün devlet olması eğitimin bir devletin ideolojisine ulaşmada kullandığı araç olması yüzündendir. Devlet tarafından yönetilen eğitimin amacı, devleti ideolojisine ulaştırmak için toplumdaki her bireyin farklı görüş ve fikirlerle sahip olması yerine aynı değer ve düşüncelere sahip olmalarını sağlamaktır. Eğitim ile bireyleri istenilen şekiller verilerek ideal yurttaş kalıbına sokmak diğer tüm yollardan çok daha kolay ve acısızdır. Devletlerin sahip olmak istedikleri ideal yurttaşlar baştaki kişilere saygısızlık etmeyecek, yönetme ve yönetilme biçimlerini eleştirmeyecek, kendi devletlerini en yukarda tutacak ve devletleri için ellerinden gelen herşeyi düşünmeden yapabilecek kişilerdir (Russell’dan çeviren Arık, 2014).

Devlet ve kilisenin tek düze bireyler yetiştirmesinin amacı budur. Devlet kendine itaat eden ve kararlarını sorgulamayan bireyler yetiştirmenin yolunu eğitimde bulurken, kilise ise kendi inançlarını aktarmak ve benimsetmek içineğitimi kullanır. Sorgulayan birey kendi gerekçelendirmesini yapabilecek olan tehlikeli bireydir. Herşeye boyun eğen birey ise, sorgusuz sualsiz kendinden isteneni yapacak mükemmel vatandaş olma yolundaki potansiyel adaydır. Çoğu kişinin bireylere kendi fikirlerini duygu ve inanç sömürüsü ile aşlamakla suçladığı kiliselerin eğitim konusundaki pratikteki işlevlerinin devletinkinden daha farklı olduğu söylenemez. Kiliselerin eğitime vakıf olduğu zamanlarda kişilerin cahil olmaları okuma yazma bilmemeleri gerçeği arayıp sorgulamalarını engeller, onlara aktarılan bilgilerle körü körüne inanıp bağlanmalarına neden olurdu (Russell’dan çeviren Arık, 2014). Devlet ve kilise için okuma yazma bilmeyen insanlardan ziyade okuma yazma bilen insanlara ulaşmak daha kolay olmuştur. Kitaplar, gazeteler, dergiler gibi devlet kontrolünde yayınlanan tüm baskılar ideolojiye ulaşmadaki yararlı yurttaşla yapılan yatırım olarak geri dönmüştür.

Russell’a göre öğretmenin çocuğun eğitimi üzerindeki etkisi devletin eğitim üzerindeki etkisi ile doğrudan ilişkilidir. Kendi özgür iradesi ile konular seçebilen ve bu konuları yine kendi özgür iradesi ile öğrenciye aktarabilen öğretmen ya yoktur ya da sayıca çok azdır. Devletin idaresi altında olan bir eğitim sisteminde öğretmen de aynı şekilde devletin amacına hizmet etmek durumundadır. Öğretmen kendine verilen görevi, öğrenciye istenilen bilgiyi verip onu belirli bir kalıba yerleştirmeyi, kimi zaman zorunluluktan kimi zaman ise karakteri gereği taşıdığı aşırı milliyetçi duygular doğrultusunda sorgusuz sualsiz yapar. Yani öğretmen eğitimde öğrencinin karşısına geçmiş toplum-devlet yansımasıdır. Bu yüzden ki Russell öğretmenin öğrenciye bilgiyi değil bilgi sevgisini aşılması gerektiğini söylemiştir.

Otoritesiz bir eğitim düşünülemez (Russell’dan çeviren Arık, 2014). Otorite hayatın her alanında olması gerektiği gibi eğitimde de yer almalıdır. Fakat şekli ve miktarı otoritenin olumlu ya da olumsuz etkisini belirleyen en önemli faktörlerdir. Otoritenin fazlası kişiliğin gelişmesini engelleyerek kişilerin kendi benliklerini toplum içinde kaybetmelerine neden olur. Böylelikle bireyler kişilik gelişimlerini tamamlayamazlar; sağlıklı düşünemezler, kalıp haline getirilmiş

robotlardan farksız olurlar. Russell'a göre eğitimde otorite her zaman devlet, kilise anne-baba veya öğretmenin elinde olmuştur (Russell'dan çeviren Arık, 2014).

Yurttaşlarının düşünmesini istemeyen devletlerin esas amacı da zaten budur. Onların düşünmelerine gerek yoktur. Çünkü devletler kendi çıkarları doğrultusunda belirledikleri ideolojilerini yurttaşlara eğitim ve basın gibi farklı propaganda yöntemleriyle aktarırken zaten yurttaşları için en iyisini, yani iyi birer yurttaş olabilmek için yapmaları gereken herşeyi onlar için düşünmüş, tasarlamış, uygulamış ve sürekliliğini sağlamış olur.

Devletlerin yurttaşları için tasarladığı sözde faydalı olan eğitimde öğretilen bilgilerdevleti yönetenlerin kendilerini her zaman üstün göstermesini sağlayacak türden bilgilerdir. Kaybedilen savaşlar, ülkeyi kötü yönde etkileyen siyasi veya ekonomik akımlar, her zaman başkasının suçu olarak gösterilir ya da tamamen müfredattan çıkarılır. Böyle bir eğitim öğrenciye sadece kendini üstün görmeyi diğer ırkları ve ulusları küçük görmeyi hatta yok saymayı öğretir. Adı eğitim olduğu için ve erken yaşta başlayan eğitim bu formatta olduğundan bireyler küçük yaştan itibaren itaat etmeyi, sorgulamamayı öğrenirler. Russell “insan aptal değil cahil doğar, eğitimle aptalaşır” sözü ile kişilerin eğitim adı altında belirli bir otorite ile kendilerine empoze edilme ilk istenen yanlış bilgilerin sadece onlara mutsuzluk ve başarısızlık getireceğine inanmaktaydı. Bu yolla modern zamanın kölesi anlamına gelen robotlaştırılmış standart bireyler ortaya çıkar. Böylelikle bireyler eğitim görmüş cahil insanlar olurlar. Eğitimleri boyunca öğrendikleri doğru ve faydalı zannettikleri bilgiler onları sadece bir biri ile aynı düşünen hatta düşünemeyen sadece düşündüklerini düşünen bireyler yaparlar. Düşünemeyen, sadece nefes alıp hareket eden diğer sıradan canlılar gibi olurlar. Kendi benliklerini kaybederler. Eğitimi şu anda elinde bulunduran devlet, bireyleri eğitirken sadece kendi ideolojisini değil bireylerin isteklerini ve ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmalıdır.

Russell devletlerin sadece otoriter pozisyonda kendi “ ideal insan” anlayışlarına göre değil ayrıca bireyin de ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sistemi geliştirmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Russell kendi ilkelerinden yola çıkarak önerdiği eğitim anlayışında, devletin eğitim üzerindeki yetkilerinin “denetleme veödenek sağlama” ile kısıtlanılıp “ (1) işlerin insanlara yalnızca o işi yapma yetilerine bakılarak verilmesi, (2) eğitimin insanları, kanıtı olmayan önermelere inanma alışkanlığından kurtarmayı amaçlaması....” gerektiğini ve bu ilkelerin tüm dünyaya aydın insanlar tarafından yayılması gerektiğini belirtmiştir. (Russell'dan çeviren Arık, 2014 s.69)

Russell'a göre eğitim sistemi birçok şey öğretmeyi amaçlamalıdır. Bunun tek yolu ise öğrencilerin öğrenmeyi istemelerinden geçer.Bunun için Russell'ın önerdiği şey küçük yaşta öğrenme sevgisini öğrenciye aşilayarak bilgiyi istemesini sağlamak. Russell'a göre müfredatta yer alması gereken başlıca dersler matematik, coğrafya, tarih, edebiyat ve dil dersleridir.Bu dersler kolaydan zora gidecek şekilde öğrencilere aktarılmalıdır. Bu derslerin tümü öğrencilere hayat boyu yararlanacakları özellikler kazandıracaktır. Matematik kurallar yolu ile öğretilecek ve pratik olarak günlük yaşamda kullanılacaktır. Öğrencinin dünyaya bakış açısını genişletecek coğrafya ve tarih dersleri öğrencinin kişilik gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Edebi bilgi kim hangi eseri yazdı şeklinde değil, eserlerin ayırt edici özellikleri ve benzerlikleri nelerdir fikrine odaklanmalıdır. Dil eğitimi ise temel eğitim gibi küçük yaşta başlamalı ve dil öğrenen öğrenci mutlaka bu dil ana dili olan bir kimsedenöğrenme süresi içinde destek almalıdır. Toplumda yaşamını sağlıklı bir şekilde sürdürmesine yetecek kadar bilgiyi temel eğitim ile alan öğrenci sonrasında kendi ilgi alanıdoğrultusunda eğitimine devam etmelidir.

Geçmişten günümüze kadar ortaya çıkan eğitim anlayışlarına baktığımızda, etrafımızda çizdiğimiz daireleri görüp şaşırmamamız mümkün değil. Yapılan birçok eğitim yeniliğiyle bir adım ileri gidip bir başkasıyla geri gelmişiz. Yazılan ve tasarlanan farklı eğitim sistemlerinin kağıt üstünden öteye gidememiştir. 1872-1970 yılları arasında yaşayan BertrandRussell'ın zamanında yaptığı eğitim eleştirileri ve tavsiyelerinin günümüzdeki eğitim sistemini düşündüğümüzde ne

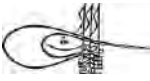
kadar gerçekçi ve geçerli olduğunu farketmemiz çok gariptir. Hayatı boyunca barışçıl ve insancıl görüşleri destekleyen LordRussell eğitim anlayışını açıklarken eğitimin aslında çok sade ve özgür bir süreç olması gerektiğini savunmuştur. Russell'ın bilgiyi sevdirmeye yönelik, ezbercilikten uzak ve öğrencinin ihtiyaçlarını ilgisini gözetken eğitim sistemi içinde yaşadığımız yüzyılda ütöpik olmaktan çıkıp pratik bir hal alırsa eğitimde özlenen gelişme görülebilir.

KAYNAKÇA

- AKYÜZ, Y. (2004) Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ALLARD, E. (1971) InstitutionalizedRadicalism in Decline of Ideology. New York
- ALTHUSSER, L. İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları. Çev. Y. Alp, M. Özışık, İstanbul: İletişim Yayınları, 1991.
- BULAÇ, A. (2013, Aralık 5) Devlet eğitmeli mi? Zaman [Elektronik Sürüm]http://www.zaman.com.tr/ali-bulac/devlet-egitmeli-mi_2177635.html/Erişim tarihi:03.05.2014
- CORLU, M. S.,BURLBAW, L.M., CAPRARO, R. M., HAN, S., &CORLU, M. A. (2010). TheOttomanpalaceschoolandthemanwithmultipletalents, Matrakçı Nasuh. Journal of theKoreaSociety of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education, 14(1), 19-31.
- DAVİD, N. (2012, Ağustos 13) BorderlineViews: Gov'tintervention in education. TheJerusalem Post. [Elektronik Sürüm]<http://www.jpost.com/Opinion/Columnists/Borderline-Views-Govt-intervention-in-education/>Erişim tarihi:03.05.2014
- DURMUŞÇELEBİ, M., BİLGİLİ, A (2014) “ Yeni (12 yıllık) Eğitim Sistemi, Karşılaşılan Sorunlar ve Dünyadaki Uygulamalardan Bazılarının İncelenmesi” TURKISH STUDIES - International PeriodicalfortheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic, Volume 9/2, Winter 2014, www.turkishstudies.net, DOI Number:10.7827/TurkishStudies.6122, p.603-621.
- GÜL, F (2002, Şubat). BertrandRussell'ın felsefe anlayışı üzerine bir inceleme.Felsefe Dünyası, 36, 117-129
- HEGEL, G.W.F. Tarihte Akıl. Çev.ÖnaySözer.Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2003.
- <http://egitimilkesen.org/ulus-devlet-egitim-ve-ideoloji/> Erişim tarihi:06.08.2014
- JOHN R. Lott, Jr (1987) Why Is EducationPubliclyProvided? A Critical Survey. CatoJournal, 7 (2), 475-501.
- KAYA, Y.K. (1989) İnsan yetiştirme düzenimize yeni bir bakış(Eğitimde model arayışı). Ankara: Bilim Yayınları.
- KOPLAY, A (2007) <http://www.kayad.org.tr/yayingoster.php?idyayinlar=15> Erişim tarihi:03.05.2014
- LACLAU, E. İdeoloji ve Politika, Çev. Hüseyin Sarıca, İstanbul: Belge Yayınları.1998.
- LordRussellanddemocracy. (14 Eylül 1953). TheGuardian[Elektronik Sürüm]<http://www.theguardian.com/news/1953/sep/14/mainsection.fromthearchive> Erişim Tarihi: 06.08.2014

- MANNHEİM, K. (1968) *Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul
- MARX, K. (1845-1846) *The German Ideology*. [Elektronik Sürüm] <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1845/german-ideology/index.htm> Erişim Tarihi:06.08.2014
- MİLL, J.S. (1998) *On Liberty* [Elektronik Sürüm] Pennsylvania: Pennsylvania StateUniversity.
- MUTLU, T. (2013) “Erken Cumhuriyette Beden Eğitimi ve Sporun İdeolojik Temelleri.” *TURKISH STUDIES -International PeriodicalfortheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*, Volume 8/6, Spring 2013, www.turkishstudies.net, DOI Number: 10.7827/TurkishStudies.4895. p. 729-740.
- NİETZCHE,F.W.,*GelecektekiFelsefe*. Çev.ÜmitÖzdağ,Ankara: İmge Yayınları, 1991
- OKTAY, A. (2013, 29 Kasım). 21. yy’ın insanını yetiştirmek.Hürriyet. [Elektronik Sürüm]. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/25240993.asp> Erişim tarihi: 04.05.2014
- OMURTAG,Y. ve KARAÇAY, T. (2004) 21.yy’da yeni dünya düzeni ve eğitim(bir utopia)[Elektronik Sürüm]. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu, Çağrılı Konuşma, Ankara Üniversitesi. Erişim: 25 Haziran 2014, <http://www.baskent.edu.tr/~tkaracay/etudio/agora/egitim/21yy.html/>
- ÖNCE, B. (2012, Ekim 18) *Ulus-Devlet, Eğitim ve İdeoloji*. *Tasfiye Dergisi* [Elektronik Sürüm]
- Platon (2008) *Devlet*. İstanbul: Kitap zamanı yayınları.
- ROUSSEAU, J.J (2009) *Emile ya da Eğitim Üzerine*. İstanbul: Say.
- RUSSELL, B. (1935)*InPraise of Idleness*.London: George Allen&Unwin.
- RUSSELL, B. (1938) *Power: A newsocialanalysis*. New York: W. W. Norton
- RUSSELL, B. (1952) *TheImpact of Science on Society*.PrussianUniversity in Berlin s.50 New York: Simon&Schuster.
- RUSSELL, B. (1961) *Has man a future ?* New York: A & U
- RUSSELL, B. (1963) *Dünyamızın Sorunları*. İstanbul: Çan Yayınları.
- RUSSELL, B. (1993). *Eğitim Üzerine*. İstanbul: Say
- RUSSELL, B. *ScepticalEssays*. Çev. Nermin Arık.Tubitak Popüler Eğitim Kitapları, 2010.
- STEEG, M. Van der (2005) *Why should governments intervene in education, and how effective is education policy?* CPB Memorandum. CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis. [Elektronik Sürüm].<http://www.cpb.nl/sites/default/files/publicaties/download/memo1220.pdf/> Erişim tarihi: 28.06.2014
- STİGLER, George J. (1970) “Director’s Law of Public Income Redistribution.” *Journal of Lawand Economics* 13(4), 1-12.
- ŞİMŞEK, U.,KÜÇÜK, B. ve TOPKAYA, Y. (2012) *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri*. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/4-II, Fall 2012 www.turkishstudies.net, DOI Number:10.7827/Turkish Studies.4212, p. 2809-2823

- TAYLOR ve Francis elektronik kütüphane (2009).The Autobiography of Bertrand Russell. Erişim tarihi: 15.04.2014, <http://books.google.com.cy>
- TDK. Güncel Türkçe Sözlük. (2006) (TDK-GTS) Erişim tarihi: 03.05.2014 http://tdk.org.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.53724fd2df42c5.46203576
- TEZCAN, M. (1997) Eğitim Sosyolojisi, Ankara: Kendi Basımı
- UYGUN, S.(2007) <http://www.selcukuygun.com/site/?p=92> Erişim tarihi:04.05.2014
- WEBER, M. Sosyoloji Yazıları. Çev. Taha Parla. İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları, 1993
- WEST, E.G. (1970) EducationandtheState. 2d ed. London: Institute of EconomicAffairs.
- YILMAZ, A. (2001) BertrandRussell ve Eğitim. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,10, 66-71.



HARRAN ÜNİVERSİTESİ ZİRAAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE TARIMINA VE POLİTİKALARINA OLAN BAKIŞ VE ALGILARI*

*Mustafa Hakkı AYDOĞDU***

*Ali Rıza MANCI***

*Murat AYDOĞDU*****

ÖZET

Gelişmişlik seviyeleri ne olursa olsun, tüm ülkelerde tarım ve tarıma dayalı politikalar öncelikli olup, ülkelerin ekonomileri içinde tarımın önemi büyüktür. Türkiye’de tarım sektörünün GSYİH içindeki oranı %8 civarındadır. Tarım istihdam açısından da önemli ve belirleyici bir yere sahiptir. Türkiye’de istihdam edilenlerin içinde tarımın payı %37.9’dur. Ülkemizde tarım sektörünün yapısal sorunları vardır. Tarım politikaları, geniş bir etki alanına sahip olması nedeniyle, ülkelerin ekonomik, sosyal ve siyasi politikalarının en önemli parçalarından birisidir. Bu politikaların belirlenmesi ve sahaya uygulanması ağırlıklı olarak ziraat mühendisleri üzerinden yürütülmektedir. Bu mühendisler üniversitelerimizin ziraat fakültelerinden yetişmektedir. Bu çalışma Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin Türkiye tarımına ve politikalarına olan bakış ve algılarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Veriler, sınıflar itibariyle artan oranlarda, basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile yüz yüze yapılan anketler yoluyla elde edilmiştir. Analizlerde SPSS.15 kullanılmıştır. Anketlerde öğrencilerin tarım ve politikalarına bakışlarının belirlenmesi amacıyla çeşitli sorular yönetilmiş, ayrıca duyarlılıklarının tespiti için de Likert tipi sorular kullanılmıştır. Buna göre öğrenciler uygulanmakta olan tarım politikalarını yetersiz bulmaktadır. Tarımın gelişmesi için tarımsal desteklemelerin gerekliliği görüşü hâkim iken, bu desteklemelerin amacına uygun olarak kullanılmadığı görüşü yaygındır. Tarımın yeteri kadar değer görmediğine, yapısal sorunları için düzenlemelerin yapılması gerektiğine inanılmaktadır. Burada çiftçilerin de sorumlukları vardır. Yani sorun çok taraflı olup, çözüm de birlikte sağlanabilecektir. Tarımın gelişebilmesi için yayımın gerekliliğine inanılmaktadır. Tarımsal faaliyetlerdeki kamu yapısını yeterli bulmamakta ve özelleştirmeler yoluyla verimliliğin artacağına inanılmaktadır. Tarımsal üretimde pazar değil, pazarlama sorunlarının daha etkili olduğu algısı vardır. Tarımın gelişmesi için finansman sağlayan kredi kuruluşlarının desteği yetersiz görülmektedir. AB üyeliğinin ülkemiz tarımını iyi yönde etkileyeceği

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarım Ekonomisi Bölümü, El-mek: mhaydogdu@hotmail.com

** Yrd. Doç. Dr. Harran Üniversitesi, Turizm ve Otel İşletmeçiliği Yüksekokulu, El-mek: armanci@harran.edu.tr

**** Yü. Müh. GAP Tarımsal Araştırmalar Enstitüsü-Şanlıurfa, El-mek: maydogdu@hotmail.com

kanaati hâkimdir. Öğrenciler tarımsal etkinliklere yeterli katılım göstermemektedirler.

Anahtar Kelimeler: Harran Üniversitesi, Ziraat Fakültesi Öğrencileri, Tarım Politikaları, Algı ve Bakış

THE OVERVIEWS AND PERCEPTIONS OF FACULTY OF AGRICULTURE STUDENTS OF HARRAN UNIVERSITY TO AGRICULTURAL POLICIES OF TURKEY

ABSTRACT

Regardless of development levels, agriculture and agro-based policies have priority in all countries and the importance of agriculture in the countries' economy is important. Agricultural sector is around 8% of GDP in Turkey. Agricultural sector is important in terms of employment, and has a definite place. The share of agriculture in employment is 37.9% in Turkey. There are structural problems of the agricultural sector in Turkey. Agricultural policies are important due to larger domain affect on the country's economic, social and political policies. Identification and implementation of these policies are carried out mainly by agricultural engineers in the field. Engineers are trained by agricultural faculty of universities. It is intended to measure perceptions and overviews of the students' of Harran University Faculty of Agriculture about the agricultural policies in Turkey in this study. The datas were obtained through by face to face surveys with a simple random sampling method. The SPSS.15 was used in the analysis. The variety of questions were asked about agriculture and its polices in Turkey, in order to determine the overview of students in the survey, as well as for the determination of their sensitivities Likert-type questions were used. Accordingly, agricultural policies are being implemented considered inadequate by the students. Agricultural supports are necessary for the development of agriculture. However, this is not used for the purpose of support is widely accepted. Agriculture do not get sufficient value, it is believed that arrangements should be made in order to solve the structural problems. There are the responsibility of the farmers, too. So the problem is multilateral, solutions will be provided together. It is believed that the requirements of extension for development of agriculture. The public structures are considered insufficient and believed that privatizations will increase the productivity in agricultural activities. The perceptions of marketing problems are more effective then market in agricultural production. The provide fundings and support of the credit institutions were considered insufficient for development of agricultural. EU membership will affect the agriculture of Turkey in a positive way. The students do not attend enough participation in agricultural activities.

Key Words: Harran University, Faculty of Agriculture Students, Agricultural Policies, Perception and Overview

1. GİRİŞ

Algı, psikoloji ve bilişsel bilimlerde duyuşal bilginin alınması, yorumlanması, seçilmesi ve düzenlenmesi anlamına gelir. Öğrenme, hafıza ve beklenti ile şekillenebilir. Algı, yukarıdan aşağıya etkileri kapsadığı gibi, duyuşal girdinin aşağıdan yukarıya işlenmesini de içerir. Aşağıdan yukarıya işlemler, basitçe, düşük seviye bilgi kullanılarak daha yüksek seviyede bilginin oluşturulmasıdır. Yukarıdan aşağıya işlemler ile kastedilen, kişinin kavram ve beklentilerinin algıyı etkilemesidir (Anonim, 2014a). Tutum ise bireyin bir obje yada konu ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını etkileyen bir algılama biçimidir. Algı ve tutuma yönelik çok çeşitli konularda çalışmalar yapılmaktadır. Burada belirli bir konuda bireylerin bakışı, algısı ve tutumları ölçülmekte ve farklı yöntemler kullanılabilir. Anova testi yaygın olarak kullanılanlardan biri olmakla beraber, Likert tutum ölçeği, Mann Whitney U, t testi, tek yönlü varyans, Pearson Chi-square, linear by linear, interval by interval, ordinal by ordinal ve asimtot önem derecelerine bağlı olarak aralarındaki ilişki ya da anlam farklılıkları ortaya konulabilmektedir.

Bunlardan bazıları; Şanlıurfa ve Tokat illerinde stajyer öğretmenlere yönelik olarak, kendi yönetici yeterlik algılarını ortaya koymaya dayalı tarama modelindeki araştırmada Mann Whitney U testi kullanılmış olup, araştırma sonucuna göre; aday öğretmenler genel olarak kendilerini “büyük ölçüde” yönetsel yeterliklere sahip görmektedirler (Demirtaş ve Yıldırım, 2010). Ankara, Antalya ve Karabük illerinde, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin “Deprem” kavramını nasıl algıladıklarını yönelik olarak fenomenografik araştırma yöntemlerini kullanarak yapılan araştırma sonucuna göre depremi altı farklı şekilde algılandığı tespit edilmiştir (Aydın, 2010). Özel dershanelerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algılamalarını yordayan değişkenlerin tespit edilmesi ve çalışanların örgütsel adalet algılamaları ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmanın bulgularına göre; sosyal güvenlik ve iş güvencesi değişkenlerinin çalışanların örgütsel adalet algılamalarının yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Yavuz, 2012). Pedagojik formasyon öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi öz-yeterliklerine ilişkin algı düzeylerini belirlemek amacıyla Fırat Üniversitesinde, t testi uygulanarak yapılan çalışmada, Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet, bolum ve fakülte değişkenlerine göre değişip değişmediği araştırılmıştır (Gömlüksiz ve Fidan, 2011). Tanınmış yazarlardan, Orhan Pamuk ve Elif Şafak isimleri ve eserleriyle birlikte, bu yazarların, toplumun önemli bir kesitini oluşturan üniversite öğrencilerince nasıl tanınıp algılandığı araştırmada Chi-square testi yapılmış olup, öğrencilerin, bu yazarları algılamasında sosyal ve siyasal dinamiklerin etkili olduğu görülmüştür (Kırımlı, 2010). Türkçede kullanılmaya başlanan yabancı sözcüklerin anadil konuşmacıları tarafından nasıl algılandıkları; yabancı sözcüklerin benimsenme ve yabancılık oranlarının belli özellikler gösterip göstermediği ve eğitim düzeyi, cinsiyet ve meslek gibi özelliklerle ilişkisinin belirlenmesine yönelik olarak çalışma yapılmıştır. Yabancı sözcüklerin dilde kullanılma süresi ve kullanım sıklığının sözcüklere yönelik doğal dil konuşanlarının sezgi, tutum ve eğilimlerini doğrudan etkilediği; eğitim düzeyi arttıkça doğal dil konuşmacılarının yabancı sözcükleri daha düşük oranda benimsediği ve nitelikli bir dil bilinci geliştirdiği; yabancı sözcüklerin benimsenme ve yabancılık düzeyleri ile cinsiyet ve meslek grupları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, ancak dil bilincinin grup üyelerinin eğitim düzeyi ile yakından ilişkili olduğu görülmüştür (Yalçın, 2010). Harran ovasında yer alan sulama birlikleri alanı içindeki çiftçilerin birliklere olan bakış ve algılarını tespiti yönelik olarak yapılan çalışmada Likert tutum ölçeği kullanılmış olup, araştırma sonuçlarına göre; şeffaflık, kabul görme, sulama suyu düzenlemeleri, hizmet düzeyi ve kalitesinin etkili olduğu tespit edilmiştir (Aydoğdu, 2012).

Millî ekonominin temeli ziraattır. Bunun içindir ki, ziraatta kalkınmaya büyük önem vermekteyiz. Köylere kadar yayılacak programlı ve pratik çalışmalar, bu maksada erişmeyi kolaylaştıracaktır. Fakat bu hayatî işi, isabetle amacına ulaştırabilmek için, ilk önce ciddî etütlere dayalı bir ziraat siyaseti tespit etmek ve onun için de, her köylünün ve bütün vatandaşların kolayca

kavrayabileceği ve severek tatbik edebileceği bir ziraat rejimi kurmak lâzımdır (Atatürk, 1937; Anonim, 2014b). “Efendiler! Milletimiz çiftçidir. Milletin çiftçilikteki çalışmasını yeni ekonomik tedbirlerle son hadde eriştirmeliyiz. Köylünün çalışmasının neticeleri ve verimleri kendi menfaati lehine son hadde çıkarmak ekonomik siyasetimizin temel ruhudur.” (Atatürk, 1922). Eğer milletimizin çoğunluğu çiftçi olmasaydı, biz bugün dünya yüzünde bulunmayacaktık (Atatürk, 1928).

Gelişmişlik seviyeleri ne olursa olsun, tüm ülkelerde tarım ve tarıma dayalı politikalar öncelikli olup, ülkelerin ekonomileri içinde tarımın önemi büyüktür. Türkiye’de tarım sektörünün ülke ekonomisindeki yeri, 2010 yılında GSYİH içindeki oranı %8.4 olarak gerçekleşmiş ve 9. kalkınma planına göre 2013 yılı için ise %7.8 olması öngörülmektedir (M.K.A, 2013). Tarım sektörünün ulusal ekonomilere gıda maddelerinin üretimi, istihdam, ulusal gelire ve ihracata destek, sanayi sektörüne ara malı temini ve talep yaratarak katkılar sağlamaktadır. Tarımdan sanayiye olan destek; hammadde, iş gücü ve sanayi ürünlerine talep yaratma şeklinde olabilmektedir. Tarımın gelir dağılımı, makroekonomi ve ticaret politikaları üzerinde birçok bağlantısı ve dinamik etkileri vardır. Tarım; ekonomik kalkınmaya tarımsal ürün, üretim faktörü, piyasa ve döviz katkıları sağlamaktadır (Taban ve Kar, 2003).

Bu bir ülkenin gıda güvenliği, yeterli miktarda üretim yapabilmesi, artan nüfus baskısı, küresel ısınma, doğal kaynakların miktar ve kalite olarak yeterli düzeyde olmaması gibi belirleyici sebeplerin yanı sıra, tarım istihdam açısından da önemli ve belirleyici bir yere sahiptir. İsteki durum ve ekonomik faaliyete göre istihdam edilenlerin içinde tarımın payı %37.9’dur (Anonim, 2014c). Dünyada ekonomik olarak tarıma uygun olan alanların neredeyse tamamı kullanılmaktadır. Bunun yanında ülkelerin kalkınma politikaları, kentleşme ve sanayileşme nedeniyle tarım alanlarının yeterince korunamaması, toprağın kullanım hataları ve iklim değişikliği nedeniyle yapısının bozulması gibi nedenlerle verimliliğini kaybetmeye başladığı da bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla yapılması gereken, zamana bağlı olarak verimliliğini kaybetmeye başlayan tarım alanlarının birim alanından elde edilen üretim değerlerinin artırılmasıdır. Burada belirleyici olan faktörlerin başında, ülkelerin tarım politikaları gelmektedir. Ülkemizde tarımın yapısal sorunları vardır. Tarım politikaları, geniş bir etki alanına sahip olması nedeniyle, ekonomik, sosyal ve siyasal politikaların en önemli ve belirleyici unsurlarından birisidir.

Bu politikaların belirlenmesi ve sahaya uygulanması ağırlıklı olarak ziraat mühendisleri üzerinden yürütülmektedir. Bu mühendisler ister kamu, ister özel sektör ve isterse de sivil toplum kuruluşlarında yer alsın, hepsi üniversitelerin ziraat fakültelerinde yetişmektedir. Ülkemizde 23 adet ziraat fakültesi vardır (Anonim, 2014d). Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı bünyesinde 2012 yılı haziran ayı verilerine göre 14695 Ziraat Mühendisi, TARGEL projesi kapsamında ise 5989 ziraat mühendisi çalışmaktadır (Anonim, 2014e). Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesi, 1978 yılında kurulmuş olup, üniversitenin ilk kurulan ve en köklü fakültelerinden biridir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde öncü görevi üstlenmek, GAP kapsamında, tarımsal sorunların belirlenmesinde, çözümlerin uygulamaya aktarılmasında ve politikaların oluşturulmasında katkı sağlamak, bölge ile birlikte ülkenin tarımsal sorunlarına çözüm getirme ile mesleki eğitime önemli katkılar sağlamak temel amaçlarındandır. Ziraat Fakültesinde 9 bölüm yer almakta olup, eğitim ve araştırma faaliyetleri devam etmektedir. Ayrıca yüksek lisans ve doktora programları mevcuttur (Anonim, 2014f).

Bu çalışma Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin tarıma ve tarım politikalarına bakış ve algılarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır.

Bu çalışmada test edilecek olan varsayımlar ve buna bağlı olarak alt sorunlar şunlardır:

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/ 11 Fall 2014

- H₁: Öğrencilerin okudukları sınıf düzeyi ile tarım politikalarına olan algı düzeyleri arasında bir farklılaşma var mıdır?
- H₂: Öğrencilerin okudukları sınıf düzeyi ile tarımın yapısal sorunlarına olan algı düzeyleri arasında bir farklılaşma var mıdır?
- H₃: Öğrencilerin aile geçim kaynağı ile tarıma hak ettiği değerin verildiğine olan algı düzeyleri arasında bir farklılaşma var mıdır?
- H₄: Öğrencilerin aile geçim kaynağı ile kamudaki tarımsal faaliyetlerin özelleştirilmesine olan algı düzeyleri arasında bir farklılaşma var mıdır?
- H₅: Öğrencilerin okudukları sınıf ile tarımın yeterince gelişmemesinde çiftçilerinde sorumluluklarına olan algı düzeyleri arasında bir farklılaşma var mıdır?
- H₆: Öğrencilerin harcama miktarlarıyla her yıl düzenli olarak tarımla ilgili etkinliklere katılmaları arasında bir ilişki var mıdır?

2. MATERYAL VE METHOD

Bu çalışmanın materyalini Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesi öğrencilerinden elde edilen veriler oluşturmaktadır. Ziraat Fakültesinde; Tarım Ekonomisi, Zootečni, Tarımsal Yapılar ve Sulama, Bitki koruma, Gıda, Tarla Bitkileri, Toprak ve Bitki Besleme, Bahçe Bitkileri ve Tarım Makineleri olmak üzere 9 bölüm de, 587'si kız ve 809'u erkek olmak üzere, toplam 1396 öğrenci okumaktadır. Veriler bölümler itibariyle elde edilen öğrenci sayılarına bağlı olarak, sınıflar itibariyle artan oranlarda, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ve yatay kesitler oluşturularak elde edilmiştir. Hazırlanan anketler yüz yüze görüşmeler yoluyla uygulanmış ve elde bilgiler %90 güven aralığında değerlendirilmiştir. Örneklem hacmi aşağıdaki formül yardımıyla elde edilmiştir.

$$n = \frac{Nt^2 pq}{d^2 (N - 1) + t^2 pq} \quad (\text{Yamane, 2001}) \quad (1)$$

Formülde;

n= Örneklem hacmini,

N=Ana kitledeki birim sayısını, Ana kitledeki birim sayısı Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesinde okuyan öğrenciler olup, bu sayı 1396'dır.

t=Örneklem büyüklüğü 30'dan fazla olduğu için z değeri alınacaktır. Z tablo değeri %5 hata payı ile çalışılacağından 1.65 olarak alınmıştır.

p=q= 0.5, Maksimum sayıda ankete ulaşılabilme için alınmıştır.

d= Hata payı %5, yani 0.05 olarak alınmıştır.

Yukarıdaki formülde değerler yerine konulduğunda 228 anket yapılmasının uygun olacağı sonucuna varılmış ve güvenli tarafta olmak için 245 anket yapılmıştır. Anketler sınıflar itibariyle artan oranlarda yapılmış olup, amaçlanan öğrencilerin alınan derslere bağlı olarak, ilerleyen sınıflarda tarıma ve politikalarına olan bakışta daha gerçekçi değerlendirme yapılabilmesidir. Anketlerden elde edilen bilgiler Excel'e işlenerek veri seti oluşturulmuş ve analizlerde SPSS.15 kullanılmıştır. Anketlerde öğrencilerin tarım ve politikalarına bakışlarının belirlenmesi amacıyla çeşitli sorular yönetilmiş, ayrıca duyarlılıklarının tespiti için de Likert tipi sorular kullanılmıştır.

2.1. Likert Tutum Ölçeği

1930'ların başlarında ABD'de Rensis Likert tarafından geliştirilen bir tutum ölçeğidir. İkili, beşli, yedili ve dokuzlu kullanımları olmakla beraber yaygın olarak kullanılanı beşlidir. Bu çalışmada beşli kullanılmıştır. Burada kesinlikle katılıyorumdan, kesinlikle katılmıyorum kadar uzanan bir yöntemdir. Likert ölçeğinde temel yaklaşım kişilere araştırılan konuyla ilgili yargıların verilmesi ve bu yargılar üzerinde yoğunlaşmanın bulunması esas alınmıştır. Yargı cümlelerinin tek anlamlı ve kesin sonuçlu olması gerekir. Cümleler ihtimalli sonuçlar ortaya koymamalı, katılımcıda şüphe yaratmamalı, açık ve anlaşılır olmalıdır. Likert ölçekleri tek veya çift eğilimli (kontrollü veya kontrolsüz) olarak iki biçimde uygulanırlar. Bu ölçek kullanılırken yargı cümleleri kişilere bir düzen içerisinde verilir ve kişinin her bir yargı cümlesi karşısında kendisine uygun görünen seçeneği işaretleyerek katılma derecesini göstermesi istenir. Likert ölçeklerinde tutum ve algıların ölçülmesinde elde edilen sonuçlar, genel olarak 0.85 güven aralığında kabul görür (Anonim, 2010a, Anonim, 2010b).

2.2. Güvenilirlik Analizi

Anketlerden elde edilen verilere güvenilirlik analizi yapılmıştır. SPSS uygulamalarında bu Cronbach alfa katsayısı ile belirlenir. Cronbach alfa katsayısı 0 ile 1 arasında bir dağılım gösterir. Negatif değer çıkması ölçeğin benzer özellikleri ölçmediğinin bir göstergesidir. Alfa değerinin düşük çıkması ise testin homojen olmadığını (birkaç özelliği bir arada ölçtüğünü) gösterir. 0.60 ile 0.80 arasındaki değer analizin güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999; Tavşancıl, 2002). Bu çalışmada bulunan Cronbach alfa katsayısı çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Çizelge 1).

Çizelge 1. Güvenilirlik Analizi

Cronbach alfa	Standard öğelere dayalı Cronbach alfa katsayısı	Öge sayısı
0,696	0,694	18

Diğer taraftan veri setine değerleyici güvencibilirliğinin sınanması için grup-İçi (sınıf-İçi) korelasyon katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Bu katsayının hesaplanması değişik formül ve yöntemlerle yapılabilmektedir. Burada amaçlanan, bir gözlemin varyansı ile gerçek puanlamanın gözlemlenen faktörler arasındaki değişkenliği ile orantısının bulunmasıdır. Buna bağlı olarak grup-İçi korelasyon katsayısı 0.0 ile 1.0 değerleri arasında değişebilmektedir (Anonim, 2014g). Grup İçi korelasyon değerinin 1'e yakın olması, değerleyicilerin ki, burada öğrencilerdir, aynı yada çok yakın değerlendirme puanları verdiğini gösterir. Çizelge 2'ye göre veriler ve faktörler arası ilişkiler anlamlıdır.

Çizelge 2. Grup İçi korelasyon katsayısı

Grup İçi korelasyon katsayısı	95% Güven aralığı		F Test ile gerçek değer 0			
	Alt Limit	Üst limit	Değer	df1	df2	Önem
0,696	0,637	0,749	3,286	242,0	4114	0,000

3. ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA

Öğrencilerle yapılan anketlerden elde edilen bilgilerine bağlı olarak; tanımlayıcı nitelikleri olarak demografik (cinsiyet, yaş, doğum yerleri, bölüm, sınıf, mezun olunan lise türü, tercih sırası), sosyo-ekonomik (gelir, aile geçim kaynağı ve harcama miktarı) ve psikolojik (tarıma ve tarım politikalarına bakış ve algılarına yönelik faktör soruları) özellikleri dikkate alınmıştır.

Ziraat Fakültesinde okuyanların %42.1'i kız, %57.9'u erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 22.3 olarak bulunmuştur. En genç öğrencinin yaşı 18 ve en yaşlısı ise 38 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin %78'i Güneydoğu Anadolu Bölgesinden olup, %36'sı Şanlıurfalıdır. (Çizelge 3)

Çizelge 3. Öğrencilerin demografik özellikleri

Cinsiyet	Sayı	Oran(%)
Kız	131	53
Erkek	114	47
Yaş	Sayı	Oran(%)
18-20	56	23
21-24	152	62
25 ve üstü	37	15
Bölgesi	Sayı	Oran(%)
Güneydoğu Anadolu	192	78
Doğu Anadolu	23	10
Akdeniz	15	6
İç Anadolu	3	1
Karadeniz	2	1
Ege	4	2
Marmara	6	2
Bölüm	Sayı	Oran(%)
Tarım Ekonomisi	31	13
Zootečni	19	7
Tarımsal Yapılar ve Sulama	28	11
Bitki Koruma	33	14
Gıda Mühendisliği	33	14
Tarla Bitkileri	32	13
Toprak B. Ve Bitki Besleme	31	13
Bahçe Bitkileri	25	10
Tarım Makineleri	13	5
Sınıf	Sayı	Oran(%)
1.Sınıf	48	20
2.Sınıf	51	21
3.Sınıf	65	27
4.Sınıf	81	33
Mezun Olunan Lise	Sayı	Oran(%)
Meslek lisesi	12	5
Düz Lise	200	82
Anadolu Lisesi	12	10
Diğer	8	3
Ziraat Fakültesini İsteyerek Seçtim	Sayı	Oran(%)
Katılıyorum	139	57
Normal	52	21
Katılmıyorum	54	22
Tercih Sırası	Sayı	Oran(%)
1-4 arası tercih	117	48
5-9 arası tercih	47	19
10-15 arası tercih	37	15
16 ve üstü tercih	44	18

Ailelerin temel geçim kaynaklarına göre %29'u tarım (çiftçilik), tarıma dayalı ve tarımsal işletme gruplarında yer almaktadır. Öğrenci ailelerinin aylık gelir ortalaması 2240 TL olarak bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin %30'nun ailelerinin aylık gelirleri 1000 TL ve altındadır. Öğrencilerin aylık harcamalarının ortalaması ise 761 TL olarak bulunmuştur. Bu oran ailelerin aylık gelirlerinin %34'üne karşılık gelmektedir. Öğrencilerin %61'i aylık 500 TL ve altında bir para harcamaktadırlar. (Çizelge 4.)

Çizelge 4. Öğrencilerin sosyo-ekonomik özellikleri

Aile Geçim Kaynağı	Sayı	Oran(%)
Tarım(çiftçilik)	54	22
Tarıma Dayalı İşletme	10	4
Tarımsal İşletme	6	3
Diğer	175	71
Gelir	Sayı	Oran(%)
1000 TL ve Altında	74	30
1001- 2000 TL Arası	91	37
2001-3500 TL Arası	56	23
3001 TL ve Üstü	24	10
Harcama miktarı	Sayı	Oran(%)
500 TL ve altında	149	61
501-1000 TL arası	76	31
1001-2000 TL arası	12	5
2001 ve üstü	8	3

Bundan sonraki değerlendirmeler öğrencilerin tarıma ve tarım politikalarına bakışlarının belirlenmesine yönelik olarak oluşturulan faktörlere ilişkindir. Burada öğrencilere verilen faktöre katılım oranlarının, tutum ve algılarının belirlenmesine çalışılmış olup, Likert ölçeği kullanılmıştır. Beklentileri belirleyebilmek için öğrenci sayılarına bağlı olarak, her sınıftan örneklem hacmine olabildiğince eşit sayıda öğrenci seçilmesi amaçlanmıştır. Sınıflar yükseldikçe örnekleme giren öğrenci sayısı da arttırılmıştır. En çok anket son sınıf öğrencileri yapılmıştır. Çünkü alınan eğitime bağlı olarak, tarıma bakış ve algıda bir değişim olması beklenmektedir.

Ziraat Fakültesinde okumak bir avantajdır faktörüne öğrencilerin %38'i olumlu, %31'i ise olumsuz yansıma vermiştir. Genel olarak verilen derslerin içerikleri yeterli ve ilgimi çekmektedir diyen öğrencilerin oranı %30, olumsuz düşünen öğrencilerin oranı ise %31'dir. Ülkemizde eğitilmiş olmak iyi bir iş bulmak için gereklidir sorusuna öğrencilerin %54'ü ise olumlu, %28'i olumsuz görüş vermiştir. Mezun olunca çok sürmeden iş bulacağını düşünenlerin oranı %44'dür. Burada aldığım eğitimle ilgili bir konuda çalışacağım diyenlerin oranı %58'dir.

Ülkemizdeki tarım politikaları tarımın gelişmesi için yeterlidir konusunda öğrencilerin %26'sı olumlu, %46'sı ise olumsuz yansıma vermiştir. Buna göre öğrenciler uygulanmakta olan tarım politikalarını yetersiz bulmaktadır. Tarımsal desteklemeler tarımı geliştirmektedir konusunda öğrencilerin %47'si olumlu, %24'ü olumsuz görüşe sahiptir. Buna göre tarımın gelişmesi için tarımsal desteklemeler gereklidir. Tarımsal desteklemeler amacına uygun olarak kullanılmaktadır konusunda öğrencilerin %38'i olumsuz, %26'sı ise olumlu görüşe sahiptir. Buna göre tarımın gelişmesi için tarımsal desteklemelerin gerekliliği görüşü hâkim iken, bu desteklemelerin amacına uygun olarak kullanılmadığı görüşü yaygındır. Ülkemizde tarıma hak ettiği değer verilmektedir konusunda öğrencilerin %49'u olumsuz, %22'si ise olumlu görüşe sahiptir. Öğrenciler tarımın yeteri kadar değer görmediğine inanmaktadır. Ülkemizde tarımın yapısal sorunları vardır, düzenlemeler gereklidir konusunda öğrencilerin %75'i olumlu, %14'ü olumsuz görüş vermiştir. Öğrenciler tarımın yeteri kadar değer görmediğine, yapısal sorunları için düzenlemelerin yapılması

gerektiğine inanmaktadırlar. Tarımın yeterince gelişmemesinde çiftçilerinde sorumlulukları vardır konusunda öğrencilerin %72'si olumlu, %14'ü olumsuz görüşe sahiptir. Buna göre çiftçinin de sorumlulukları vardır. Yani sorun çok taraflı olup, çözüm de birlikte sağlanabilecektir.

Tarımın gelişebilmesi için etkili tarımsal yayım yapılmalıdır konusunda öğrencilerin %81'i olumlu, %11'i olumsuz görüş vermiştir. Bu cevaplar içindeki en yüksek oran olup, öğrenciler tarımın gelişebilmesi için yayımın gerekliliğine inanmaktadır. Kamudaki tarımsal faaliyetlerin özelleştirilmesi verimliliği artırır konusunda öğrencilerin %57'si olumlu, %19'u olumsuz katılım göstermiştir. Buna göre öğrenciler tarımsal faaliyetlerdeki kamu yapısını yeterli bulmamakta ve özelleştirmeler yoluyla verimliliğin artacağına inanmaktadırlar. Tarımsal üretimde pazar değil, pazarlama sorunları daha etkilidir konusunda öğrencilerin %14'ü olumsuz, %57'si ise olumlu görüş bildirmiştir. Buna göre asıl sorun pazarlamadır. Tarımın gelişmesi için finansman sağlayan kredi kuruluşlar yeterlidir konusunda öğrencilerin %44'ü olumsuz, %23'ü ise olumlu görüşe sahiptir. Buna göre finansman kuruluşlarının desteği yetersizdir. AB'ye tam üyelik ülkemiz tarımını her açıdan olumsuz etkiler konusunda verilen cevapların dağılımlarına göre öğrencilerin %47'si olumsuz, %26'sı ise olumlu görüşe sahiptir. Buna göre AB üyeliği ülkemiz tarımını iyi yönde etkileyeceği kanaati hâkimdir. AB'ye üyelik sürecinde ve ihracatımızın artmasında tarımda AR-GE zorunluluktur konusunda verilen cevaplara göre öğrencilerin %17'si olumsuz, %55'i ise olumlu görüşe sahiptir. Buna göre AB üyeliği ülkemiz tarımını iyi yönde etkileyeceği kanaati hâkim olmakla beraber, AR-GE de zorunluluktur.

Alanım ile ilgili uygulamalara katıldım, tarıma zaman ayırıyorum konusunda verilen cevaplarına göre öğrencilerin %35'si olumsuz, %31'i ise olumlu görüşe sahiptir. Bu sonuç oldukça anlamlıdır. Her yıl düzenli olarak tarımla ilgili etkinliklere katılıyorum, takip ederim konusunda verilen cevapların dağılımlarına göre ise öğrencilerin %40'ı olumsuz, %28'i ise olumlu görüşe sahiptir. Bu sonuç da oldukça anlamlıdır. Ağırlıklı olarak öğrenciler tarımsal etkinliklere, çeşitli nedenlerle, katılım göstermemektedirler. Şanlıurfa'da yapılan etkinliklere katılım yüksek olurken, il dışındaki etkinliklere, gelir yetmezliği, sosyal yapı, kız öğrencilerin ailelerinden izin alamama gibi, nedenlerden dolayı katılım gösteremedikleri belirlenmiştir.

3.1. Varsayımlar ve alt sorunların testi

H₁: Öğrencilerin okudukları sınıf ile tarım politikalarına olan algı düzeyleri arasında ilişki vardır.

Çizelge 5. Öğrenci sınıfları ile tarım politikaları arasındaki ilişki düzeyi

Kaçıncı sınıftasınız?	Ülkemizdeki tarım politikaları tarımın gelişmesi için yeterlidir					Toplam
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Normal	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	
Birinci	5	10	14	14	5	48
İkinci	4	17	13	11	6	51
Üçüncü	5	9	17	20	14	65
Dördüncü	2	11	26	24	18	81
Toplam	16	47	70	69	43	245
Pearson Chi-Square: 19.752				P:Asymp. Sig. (2-sided): 0.009		
Linear-by-Linear Association:8.582				P:Asymp. Sig. (2-sided):0.003		
Interval by Interval, Pearson's R:0.188				P:Approx. Sig.:0.003		
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation: 0.184				P:Approx. Sig.:0.004		

Öğrencilerin okudukları sınıf ile tarım politikalarına olan algı düzeyleri arasında farklılaşma yapılan bağımsızlık testlerinden anlaşılmaktadır. ($p < \%10$ ve $p < \%5$). Bu sonuçlara göre H_1 varsayımı kabul edilmiştir.(Çizelge 5)

H_2 : Öğrencilerin okudukları sınıf ile tarımın yapısal sorunlarına olan algı düzeyleri arasında ilişki vardır.

Çizelge 6: Öğrenci sınıfları ile tarımın yapısal sorunları arasındaki ilişki düzeyi

	Ülkemizdeki tarımın yapısal sorunları vardır, düzenlemeler gerekir.					
Kaçıncı sınıftasınız?	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Normal	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Birinci	22	12	5	3	6	48
İkinci	23	16	6	4	2	51
Üçüncü	25	24	6	6	4	65
Dördüncü	37	26	10	6	2	81
Toplam	107	78	27	19	14	245
Pearson Chi-Square: 8.157				P:Asymp. Sig. (2-sided): 0.773		
Linear-by-Linear Association:0.949				P:Asymp. Sig. (2-sided):0.330		
Interval by Interval, Pearson's R:-0.062				P:Approx. Sig.:0.331		
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation:-0.030				P:Approx. Sig.:0.643		

Öğrencilerin okudukları sınıf ile tarımın yapısal sorunlarına olan algı düzeyleri arasında farklılaşma yapılan bağımsızlık testlerine göre reddedilmiştir. ($p > \%10$). Bu sonuçlara göre H_2 varsayımı kabul edilmemiştir.(Çizelge 6). Yani ziraat fakültesinde okuyan tüm öğrenciler, sınıf farkı olmaksızın, tarımın yapısal sorunları olduğuna ve düzenlemeler gerektiğine inanmaktadırlar.

H_3 : Öğrencilerin aile geçim kaynağı ile tarıma hak ettiği değerin verildiğine olan algı düzeyleri arasında ilişki vardır.

Çizelge 7. Geçim kaynağı ile tarıma hak ettiği değer verilmesi arasındaki ilişki düzeyi

Ailenin temel geçim kaynağı nedir?	Ülkemizde tarıma hak ettiği değer verilmektedir					Toplam
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Normal	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	
Tarım (çiftçilik)	5	8	14	9	18	54
Tarıma dayalı işletme	0	1	4	3	2	10
Tarımsal işletme	1	0	3	2	0	6
Diğer	12	25	51	54	33	175
Toplam	18	34	72	68	53	245
Pearson Chi-Square: 12.676				P:Asymp. Sig. (2-sided): 0.393		
Linear-by-Linear Association:0.321				P:Asymp. Sig. (2-sided):0.571		
Interval by Interval, Pearson's R:-0.036				P:Approx. Sig.:0.572		
Ordinal by Ordinal Spearman Corr.: -0.035				P:Approx. Sig.:0.587		

Öğrencilerin ailelerinin geçim kaynağı ile ülkemizde tarıma hak ettiği değer verilmesine olan algı düzeyleri arasında farklılaşma yapılan bağımsızlık testlerine göre reddedilmiştir. ($p > \%10$). Bu sonuçlara göre H_3 varsayımı kabul edilmemiştir.(Çizelge 7). Öğrenciler, ailelerinin

geçim kaynağı farkı olmaksızın, ülkemizde tarımına hak ettiği değerin verilmediğine inanmaktadırlar.

H₄: Öğrencilerin ailelerinin geçim kaynağı ile kamudaki tarımsal faaliyetlerin özelleştirilmesine olan algı düzeyleri arasında ilişki vardır.

Çizelge 8. Geçim kaynağı ile kamudaki tarımsal faaliyetlerin özelleştirilmesinin verimliliği arttırmasına olan algı arasındaki ilişki düzeyi

Ailenin temel geçim kaynağı nedir?	Kamudaki tarımsal faaliyetlerin özelleştirilmesi verimliliği arttırır					Toplam
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Normal	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	
Tarım (çiftçilik)	15	16	11	5	7	54
Tarıma dayalı işletme	3	4	2	1	0	10
Tarımsal işletme	1	3	0	1	1	6
Diğer	40	58	46	19	12	175
Toplam	59	81	59	26	20	245
Pearson Chi-Square: 7.284			P:Asymp. Sig. (2-sided): 0.838			
Linear-by-Linear Association:0.002			P:Asymp. Sig. (2-sided):0.964			
Interval by Interval, Pearson's R:-0.003			P:Approx. Sig.:0.964			
Ordinal by Ordinal Spearman Corr.:0.017			P:Approx. Sig.:0.786			

Öğrencilerin ailelerinin geçim kaynağı ile kamudaki tarımsal faaliyetlerin özelleştirilmesinin verimliliği arttırılmasına olan algı düzeyleri arasında ilişki yapılan bağımsızlık testlerine göre reddedilmiştir. ($p>0.10$). Bu sonuçlara göre H₄ varsayımı kabul edilmemiştir.(Çizelge 8). Öğrenciler, ailelerinin geçim kaynağı farkı olmaksızın, kamudaki tarımsal faaliyetlerin özelleştirilmesinin verimliliği arttıracığına inanmaktadırlar.

H₅: Öğrencilerin okudukları sınıf ile tarımın yeterince gelişmemesinde çiftçilerinde sorumluluklarına olan algı düzeyleri arasında ilişki vardır.

Çizelge 9: Öğrenci sınıfları ile tarımın yeterince gelişmemesinde çiftçilerinde sorumlulukları arasındaki ilişki düzeyi

Kaçıncı sınıftasınız?	Tarımın yeterince gelişmemesinde çiftçilerinde sorumlulukları vardır					Toplam
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Normal	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	
Birinci	18	13	7	6	4	48
İkinci	14	26	8	2	1	51
Üçüncü	26	23	8	3	5	65
Dördüncü	33	24	10	9	5	81
Toplam	91	86	33	20	15	245
Pearson Chi-Square:13.505			P:Asymp. Sig. (2-sided):0.333			
Linear-by-Linear Association:0.224			P:Asymp. Sig. (2-sided):0.636			
Interval by Interval, Pearson's R:-0.030			P:Approx. Sig.:0.637			
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation:-0.041			P:Approx. Sig.:0.522			

Öğrencilerin okudukları sınıf ile tarımın yeterince gelişmemesinde çiftçilerinde sorumlulukları vardır olan algı düzeyleri arasında ilişki yapılan bağımsızlık testlerine göre

reddedilmiştir. ($p>0.10$). Bu sonuçlara göre H_5 varsayımı kabul edilmemiştir.(Çizelge 9). Öğrenciler, sınıf farkı olmaksızın, tarımının yeterince gelişmemesinde çiftçilerinde sorumluluklarının olduğuna inanmaktadırlar. Burada dikkate çekici olan, öğrencilerin sınıfları yükseldikçe bu konudaki kanaatleri daha da artmaktadır. Buda yıllar itibariyle alınan eğitimlerin iyi bir yansıması olarak kabul edilebilir.

H_6 : Öğrencilerin harcama miktarlarıyla her yıl düzenli olarak tarımla ilgili etkinliklere katılmaları arasında bir ilişki vardır.

Çizelge 10: Öğrencilerin harcama miktarlarıyla, tarımsal etkinliklere katılmaları arasındaki ilişki düzeyi

Aylık harcamanız ne kadardır?	Her yıl düzenli olarak tarımla ilgili etkinliklere katılıyorum, takip ederim					Toplam
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Normal	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	
500 TL ve az	12	24	54	28	37	155
501-1000	11	12	22	15	12	72
1001-2000	3	2	0	2	0	7
2001 ve üstü	3	1	2	3	2	11
Toplam	29	39	78	48	51	245
Pearson Chi-Square:18.884				P:Asymp. Sig. (2-sided):0.091		
Linear-by-Linear Association:4.684				P:Asymp. Sig. (2-sided):0.030		
Interval by Interval, Pearson's R:-0.139				P:Approx. Sig.:0.030		
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation:-0.132				P:Approx. Sig.:0.038		

Öğrencilerin harcama miktarlarıyla her yıl düzenli olarak tarımla ilgili etkinliklere katılmaları ve takip etmeleri arasında ilişki yapılan bağımsızlık testlerine göre reddedilmiştir. ($p>0.10$). Bu sonuçlara göre H_6 varsayımı kabul edilmemiştir.(Çizelge 10). Aslında değerler %10'nun biraz üzerindedir, yani harcama miktarı ile bu tür etkinliklere katılım arasında bir ilişkinin varlığını göstermekle beraber tek başına açıklamak için yeterli değildir. Burada diğer faktörlerin etkisi vardır, aile yapısı, örf, adet ve geleneklerinde bunda etkili olabileceği tahmin edilmektedir. Burada dikkate çekici olan, alt ve orta gelir grubundaki öğrencilerin katılım oranların daha yüksek çıkmasıdır.

4. SONUÇLAR

Bu çalışmada öğrencilerin yaş ortalaması 22.3 yıl olarak bulunmuş olup, öğrencilerinin %88'i doğu illerinden gelmektedir. Öğrencilerin çok büyük bir kısmı düz lise mezunudur. Ekonomik yapı açısından orta ve alt gelir grubu ailelerin çocuklarıdır. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri tarım ile geçimlerini temin eden aile yapısına sahiptirler. Genel olarak doğu illerinin gelir grubu tarım ve tarıma dayalı faaliyetlerden elde edilen gelir ve bu gelirin diğer sektörlerde kullanılmasından oluşmaktadır. Sanayi yeteri kadar gelişmemiştir. Dolayısıyla tarım ve tarıma dayalı faaliyetler temel geçim kaynağı niteliğindedir. Öğrenci ailelerinin aylık gelir ortalaması 2240 TL, öğrencilerin üçte ikisi her şey dâhil, ulaşım, konaklama, yeme-içme, günlük 17 TL ve altında harcamaktadır. Bu gelirlerin büyük bir kısmını da öğrencilere verilen çeşitli burslar oluşturmaktadır.

Öğrencilerin büyük kısmı ilk tercih grubunda ziraat fakültesini seçerken, diğer ikinci büyük grup ise son tercih sıralamasında seçmiştir. Genel olarak öğrenciler ziraat fakültesini bilerek ve isteyerek seçmektedirler. İlk tercih grubundan seçenler tarıma dayalı olarak geçimlerini sağlayan ailelerden gelmektedirler. Dolayısıyla iyi tarım uygulamaları sonucunda daha yüksek gelir elde

edileceğini bilmektedirler. Öğrencilerin yarısından fazlası burayı seçtikleri için pişman değiller ve bölümlerini severek okumaktadırlar. Bu da onların gelecekte yapacakları işlerdeki tatmin oranını, dolayısıyla da verimlerini yükseltecektir. Ülkemizde eğitilmiş olmak iyi bir iş bulmak için gerekli ve mezun olunca çok sürmeden iş bulacakları görüşü hâkimdir. Burada son dönemlerde kamu istihdamında ziraat mühendisi sayısının fazlalığı, öğrenciler için umut verici olmuştur. Ayrıca son dönemlerde özel sektörün bu konuda ki faaliyetleri ve iş imkânları da belirleyici olmuştur.

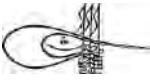
Öğrencilerin okudukları sınıf ile tarım politikalarına olan algı ve tutumlarında farklılıklar vardır. Sınıf seviyesi arttıkça uygulanan tarım politikalarına olan bakış ve algı da olumsuz yönde farklılaşmalar meydana gelmektedir. Buda yıllara bağlı olarak alınan tarım ile ilgili derslerin bir etkisi olarak değerlendirilmektedir. Tarım ve tarım politikalarının yeteri derecede önemsenmediği kanaati vardır. Uygulanmakta olan tarım politikaları yetersiz bulunmaktadır. Burada tüm tarafların sorumluluklarının olduğu düşünülmektedir. Tarımın gelişmesi için tarımsal desteklemelerin gerekliliği görüşü hâkim iken, bu desteklemelerin amacına uygun olarak kullanılmadığı görüşü yaygındır. Burada da sorun çift taraflı olup, kamu ve çiftçiler etkilidir. Kamu verimlilik esasına dayalı denetlemeler yapar ve bu konular da çiftçileri yönlendirir ve kontrol ederse daha iyi sonuçlar alınacaktır. Öğrenciler tarımın yeteri kadar değer görmediğine, yapısal sorunlar için düzenlemelerin yapılması gerektiğine inanmaktadırlar. Burada çiftçilerin de sorumluluklarının olduğuna inanılmaktadır. Yani sorun çok taraflı olup, çözüm de birlikte sağlanabilecektir. Bunun içinde eğitim, yayım ve işbirliği gereklidir. Tarımın gelişebilmesi için tarımsal yayımın gerekliliğine inanılmaktadır. Burada yayım elemanlarının bilgi, beceri ve etkinliği sürecin ve dolayısıyla verimliliğin belirleyicisi olduğuna inanılmaktadır. Tarımsal faaliyetlerdeki kamu yapısı yeterli bulunmamakta ve özelleştirmeler yoluyla verimliliğin artacağına inanılmaktadır. Burada kamunun parçalı bir yapıya sahip olması, tarım ile ilgili kararların birden fazla kurum ve kuruluşlarca zamana bağlı olarak alınıyor olması ve aralarındaki eşgüdüm eksikliği etkili olmaktadır. Özelleştirmeler yoluyla kararların ve uygulamaların daha hızlı ve verimli bir şekilde, piyasa mekanizmalarına uygun olarak yapılacağı yönünden bir algı vardır.

Tarımsal üretimde pazar değil, pazarlama sorunlarının daha etkili olduğu algısı vardır. Burada pazarlama zaman, yer ve mülkiyet faydalılıklarının oluşturulması ile ilgili faaliyetlerdir. Sorun ağırlıklı olarak ürünlerin, tüketiciye ulaştırılmasında arz, talep, fiyat ve masraflar gibi faktörlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Tarımda pazarlama anlayışının değişmesi ve üretici taleplerinin dikkate alınması gereklidir. Dolayısıyla ekimden başlayarak, toplama, ambalajlama, işleme, nakliye, depolama, dereceleme ve standardizasyon ve dağıtım gibi konularda eğitimin gerekliliğine inanılmaktadır. Tarımın gelişmesi için finansman sağlayan kredi kuruluşlarının desteği yetersiz olarak görülmektedir. Burada finansman kuruluşlarına ulaşmadaki zorluklar, istenen teminatları ve belgeleri sağlamakta yaşanan sorunlar ve faiz oranlarının etkili olduğu düşünülmektedir. AB üyeliğinin ülkemiz tarımını iyi yönde etkileyeceği kanaati hâkimdir. Burada AB standartlarına uygun olarak üretim ve tarımsal faaliyetlerin tarımda yaşanan bazı sorunlara, standartlar, pazarlama gibi olumlu yönde etki edeceği kanaati vardır. Öğrenciler tarımsal etkinliklere, çeşitli nedenlerle, katılım göstermemektedirler, alt ve orta gelir grubundaki öğrencilerin katılım oranları daha yüksektir. Öğrenciler alanlarıyla ilgili uygulamalara katılmada, tarıma zaman ayırma konusunda ve tarımla ilgili etkinliklere katılıp, takip etme konularında yetersiz ve ilgisizdirler. Bölge ve ili içi etkinliklere katılım oranı daha yüksektir. Bölge dışındakilere ise aile yapısı (özellikle kız öğrenciler için) ve maddi imkânsızlıklar gibi nedenlerle neredeyse hiç katılım olmamaktadır. Bu konularda bilinç oluşturulması ve öğrencilerin teşvik edilip, desteklenmeleri gerekmektedir.

5. KAYNAKÇA

- ANONİM, 2010a. <http://olcmedegerlendirme.blogspot.com/2010/04/tutum-nedir-tutum-psikolojide-farkl.html> (EPOD) Erişim Tarihi: 13.04.2010
- ANONİM, 2010b. http://en.wikipedia.org/wiki/Likert_scale, Erişim Tarihi: 15.04.2010
- ANONİM, 2014a, <http://tr.wikipedia.org/wiki/Alg%C4%B1>, Algı nedir?, Erişim Tarihi:16.10.2014
- ANONİM, 2014b. Kültür Bakanlığı web sitesi, <http://www.kultur.gov.tr/TR,25422/ziraat.html>, Erişim Tarihi: 24.05.2014
- ANONİM, 2014c, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16003>, Erişim Tarihi: 22.07.2014
- ANONİM, 2014d, <http://www.eziraatci.com/turkiyede-ziraat-fakultesi-bulunan-universiteler/html>, Erişim tarihi: 22.07.2014.
- ANONİM, 2014e, <http://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-7016c.pdf>, Erişim tarihi: 22.07.2014.
- ANONİM, 2014f. Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesi web sitesi, <http://ziraat.harran.edu.tr/>, Erişim Tarihi: 22.05.2014
- ANONİM. 2014g. http://www.uvm.edu/~dhowell/StatPages/More_Stuff/icc/icc.html, Erişim Tarihi: 05.07.2014
- ATATÜRK, M.K., 1922, Kültür Bakanlığı web sitesi, <http://www.kultur.gov.tr/TR,25422/ziraat.html>, Atatürk'ün S.D. II, S. 219, Erişim Tarihi: 22.07.2014
- ATATÜRK, M.K., 1923, Kültür Bakanlığı web sitesi, <http://www.kultur.gov.tr/TR,25422/ziraat.html>, S.D. II, S. 117, Erişim Tarihi: 24.05.2014.
- ATATÜRK, M.K., 1928, Kültür Bakanlığı web sitesi, <http://www.kultur.gov.tr/TR,25422/ziraat.html>, Mart 1928, Erişim Tarihi: 22.07.2014
- ATATÜRK, M.K., 1937, Kültür Bakanlığı web sitesi, <http://www.kultur.gov.tr/TR,25422/ziraat.html>, Erişim Tarihi: 24.05.2014
- AYDIN, Fatih., 2010. İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Deprem” Kavramını Algılamaları: Fenomenografik Bir Analiz. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/3 Summer 2010.
- AYDOĞDU, Mustafa Hakkı., 2012. Agricultural Water Management And Pricing In Şanlıurfa Harran Plain, Problems And Solutions, Ph.D. Thesis, Harran University, Şanlıurfa, Turkey.
- DEMİRTAŞ, Zülfü ve YILDIRIM, Nail, 2010. Aday Öğretmenlerin Kendi Yönetmelik Yeterliklerine İlişkin Algıları. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/4 Fall 2010.
- GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri ve FİDAN, Emine Kübra., 2011. Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Web Pedagojik İçerik Bilgisine İlişkin Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/4 Fall 2011, p.593-620, TURKEY.

- KIRIMLI, Bilal., 2010. Üniversite Öğrencilerinin Orhan Pamuk Ve Elif Şafak'ı Algılama Düzeyleri. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/4 Fall 2010.
- M.K.A, 2013. Mevlana Kalkınma Ajansı, TR52 Düzey 2 Bölgesi, 2023 Vizyon Raporu, Tarım Sektör Raporu, Konya
- ÖZDAMAR, K., 1999, Paket programlar ile istatistiksel very analizi I. 2.Baskı, Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- TABAN S., ve KAR M., 2003. Kalkınma Ekonomisi Seçme Konular, Ekin Yayınevi, Bursa
- TAVŞANÇIL E., 2002., Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi, Nobel Kitabevi, Ankara.
- YALÇIN, Nafi., 2010. Yabancı Sözcüklerin Doğal Dil Konuşmacılarınca Algılanışının İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/4 Fall 2010.
- YAMANE, T., 2001. (Translation: Esin, A., Bakır, M.A., Aydın, C., Gürbüzsel, E.) Temel Örneklem Yöntemleri, Literatur Publication, İstanbul.
- YAVUZ, Mustafa., 2012. Özel Dershanelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/2 Spring 2012, p.1147-1160, ANKARA/TURKEY.



DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLERİN OKUMA ANLAMA GELİŞİMLERİ*

*Gıyasettin AYTAŞ***

*Demet KARDAŞ****

ÖZET

Sosyoekonomik ve sosyokültürel olarak dezavantajlı kabul edilen (yoksul, tek ebeveynli, korunmaya muhtaç, çalışan ve suçlu) çocukların eğitim ve öğretim durumlarına ilişkin yapılan çalışmalar, avantajlı çocuklar ile dezavantajlı çocukların kıyaslanmasından öteye geçememiştir. Türkiye'deki öğrencilerin matematik, fen ve okuma başarısını ölçen uluslararası sınav sonuçları, Türk Eğitim Sisteminin tüm bileşenlerine sorumluluk yüklemiştir. Bu bağlamda, dezavantajlı çocukların Türkçe Öğretiminde okuma-anlama gelişimlerini birçok etkileyici faktör açısından tespit etmeyi ve bu tespitler ışığında çözüm önerileri geliştirmeyi amaç edinen bu araştırmada, geleceğe yönelik dezavantajlı çocukların daha etkin ve kalıcı bir Türkçe Öğretimi için neler yapılması gerektiği tartışılmaktadır. Çalışmaya esas olan nitel ve nicel veriler birlikte kullanılarak hem objektif bir sonuca ulaşılmaya çalışılmış hem de meselenin temel yaklaşımı kuvvetlendirilmiştir. Dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin öğretim programında bulunan kazanımları gösterme sıklıkları Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri ile değerlendirilmiş; okuma gelişim düzeyleri karşılaştırılırken t-testi analizi kullanılmıştır. Dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin Türkçe Öğretim Programında bulunan okuma-anlama ile ilgili kazanımları; okuma-anlama gelişimleri değerlendirildiğinde, özellikle bu grupta yer alan öğrenciler için uygulanan okuma anlama çalışmalarında özel bir çabaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Katılımcı gözlem sonucunda elde edilen veriler de bunu kanıtlamaktadır. Dezavantajlı öğrencilerin eğitim sürecinde gerekli önlemler alınarak bu çocukların hem süreci etkin bir şekilde gerçekleştirmeleri, hem de bu öğrencilerin topluma kazandırılmasında birçok kurumun işbirliği içinde hareket etmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Özellikle MEB (program, ders kitabı, ders materyali, öğretmen istihdamı), eğitim fakülteleri, yerel yönetimler, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının birlikte hareket etmiş olduğu anlaşılmaktadır.

* Bu çalışma Demet KARDAŞ'ın "Dezavantajlı Olarak Kabul Edilen Öğrencilerin Okuma Anlama Gelişimlerini Etkileyen Unsurlar ve Çözüm Önerileri" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü, El-mek: giyaytas@gazi.edu.tr

*** Okt. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi, El-mek: demetkardas@gmail.com.

Anahtar Kelimeler: dezavantajlı öğrenciler, okuma, anlama.

DEVELOPMENT OF DISADVANTAGED STUDENTS' READING COMPREHENSION

ABSTRACT

Studies on children accepted disadvantaged in terms of socio-economic and socio-cultural (poor, single parent, in need of protection, employee and offender) indicate that although studies on educational processes of disadvantaged children and their development depending on this situation emphasize the importance of the issue, they cannot make adequate evaluation to solve the problem. In this study aiming at identifying the development of socio-economically and socio-culturally disadvantaged children' reading-comprehension in terms of many effective factors and developing solutions in the light of these identifications, what should be done regarding a better and more permanent Turkish language education delivery for the disadvantaged for the future is discussed as well. By using both qualitative and quantitative data, it is tried to reach an objective result and main approach of the issue is strengthened. Mann Witney U and Kruskal-Wallis tests are used to evaluate disadvantaged students' frequency of gains in education program and t-test is used to compare levels of students' reading development. When the development of disadvantaged children in reading comprehension and their gains related to it in Turkish language teaching program are evaluated, it is clear that especially the students in this group need special care in their reading comprehension studies. The data obtained from the observations made during the study proves this situation. It is obvious that cooperation among many institutions is necessary to make this process effective for disadvantaged children and also to make them get into the society by taking necessary precautions during their educational process. Ministry of National Education (curriculum, course books, course materials, and teacher employment), faculties of education, local administrations and Ministry of Family and Social Policy should work in cooperation.

Key Words: disadvantaged students, reading, comprehension.

Giriş

Eğitim, bireyin hayat boyu karşılaşacağı problemleri çözmesine yardımcı olmasının yanında, onun toplum içinde varlığını ifade etmesinin de aracıdır. Bütün gelişmiş toplumlarda eğitimin bu özelliği dikkate alınmakta ve eğitimle ilgili planlamalarda her zaman bu felsefe göz önünde bulundurulmaktadır. Eğitimin olmazsa olmaz temel ölçütleri bütün ülkeler açısından dikkate alınırken kimileri bu ölçütleri gereğince yerine getirmekte, kimileri de sosyal ve siyasal beklentileri ön planda tutarak bazı hususları göz ardı etmektedirler. Bununla birlikte, eğitim hakkı hem uluslararası yasalar hem de ülkelerin kendi anayasaları tarafından güvence altına alınmaktadır. Anayasal çerçevenin yanı sıra, yapılan çeşitli düzenlemeler, ülkenin hem eğitime bakışını hem de ülkenin “birey yetiştirmede” yönetim sorumluluğunu ortaya koymaktadır.

Eğitimde ve öğretimde öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerde dil ve ifade becerilerini geliştirmek için birçok yerine gereken birçok tedbire ihtiyaç vardır. Bunlar, iyi hazırlanmış öğretim programları, etkili öğretim yöntemleri, nitelikli öğretmen ve okul yöneticisi, iyi hazırlanmış ders kitapları ve materyalleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı olumlu sınıf ve okul atmosferinin sağlandığı ortamlardır.

Dünyada her türlü değişim ve gelişim çok hızlı bir şekilde gerçekleşmekte, çoğu zaman bu değişimleri takip etmek de mümkün olamamaktadır. Bireyin davranışlarını bu hızlı değişime ayak uyduracak bir şekilde geliştirmek ve bu davranışları eğitim yoluyla kalıcı hâle getirmek için sorgulayan ve kendini gerçekleştirebilen bireyler yetiştirmek gerekmektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011: 3). Aile, çevre ve okul üçlemesi içerisinde gerçekleşen eğitim ve öğretim sürecinde okul en önemli yere sahiptir. Çünkü, bu sürecin çok önemli bir kısmı okulda geçmekte ve okul da çoğu zaman diğerlerine oranla daha belirleyici ve etkili olmaktadır. Okullar, bir ülkenin en önemli eğitim kurumu ve eğitim politikalarını gerçekleştirdiği mekânlardır. Okul aynı zamanda bireyin hayatını birçok açıdan etkilemekte ve biçimlendirmektedir. Gelişmiş ülkeler, sosyoekonomik altyapılarına bağlı olarak okullara önem vermekte ve bu okullarda, öğrencilerine eşit öğrenme imkânları sunmaktadırlar.

Ülkelerin eğitim düzeyleri ve bu düzeylere bağlı gelişmişlik ölçütleri birbiri ile paralel bir şekilde devam etmektedir. Eğitimin gelişmişlik düzeylerini tespit eden ve bu konuda raporlar hazırlayan PISA verileri ülkelerin sosyoekonomik altyapılarının yanı sıra, eğitim düzeylerini de ortaya koymaktadır.

PISA 2009 sonuçları, öğrencinin başarı ve sosyoekonomik altyapısı arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. PISA 2009 raporunda, OECD genelinde, daha avantajlı sosyoekonomik altyapıya sahip olan öğrencilerin diğerlerinden, yaklaşık olarak 1 yıllık eğitim yılına karşılık gelen, 38 puan daha fazla başarı gösterdiği belirtilmektedir. Yarım yüzyıldan beri yapılan çalışmalar, öğrencinin sosyoekonomik alt yapısı ve okuldaki başarısı arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okulda başarılı olabileceği, PISA raporları tarafından desteklenmektedir. Birçok öğrenci, okul ve ülke sosyoekonomik altyapılarına rağmen yüksek performans göstermektedir. Sosyoekonomik altyapılarına rağmen yüksek performans gösteren ülkeler, yüksek başarı ve eşitliği bir arada hayata geçirebilen ülkelerdir. Bu da eşitlik ve mükemmelliğin bir arada olabileceğini ortaya koymaktadır (Fındık, 2012: 25-26).

PISA en az 7 yıl öğrenim görmüş olması koşuluyla 15 yaş öğrencilerine uygulanır. Bu yaştaki öğrenciler, birçok ülkede geçerli olan zorunlu öğrenim süresini doldurmak üzere olduklarından 15 yaş, PISA tarafından öğrenciliğin ardından yetişkin bir vatandaşlığın başlayabileceği en küçük yaş olarak kabul edilir. PISA 2012 uygulamasına, 65 ülkeden 15 yaşında yaklaşık 28 milyon öğrenciyi temsilen 510 bin civarında öğrenci katılmıştır. PISA 2012 çalışmasına Türkiye'den 4848 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin sınıf seviyesi 7. sınıftan 12. sınıfa kadar değişmektedir. Türkiye, okuma alanında yapılan sınavdan 475 puan alarak başarı sıralamasında 42. olmuştur. OECD okuma başarı ortalaması 496 puandır ve Türkiye OECD okuma başarı ortalamasının altında kalmıştır.

PISA 2012; puanlama ölçeği, öğrenci puanlarının kolay yorumlanabilmesi için seviyelere bölünmüştür. Kullanılan test maddelerinin güçlük ranjı 6 yeterli düzeyinin tanımlanmasını mümkün kılmıştır. Tablo 1.'de yer alan veriler, Türkiye'nin okuma becerisi yeterlilik düzeylerini, 2009 ve 2012 öğrenci başarı ortalamasını ve ortalamanın OECD başarı ortalamasını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin başarı yüzdelere göre de okuma becerisi alanında temel kazanımlar

belirlenmiştir. Bu kazanımlar, MEB'in belirlediği Türkçe Dersi okuma becerisi kazanımları ile benzerdir.

Tablo1. Okuma Becerisi Yeterlik Düzeylerindeki Öğrenci Oranları

Öğrenci Başarı Düzeyleri	Türkiye Öğrenci Başarı Yüzdeleri		OECD	Düzeylere Göre Öğrencilerin Okuma Anlama Özellikleri
	2009	2012	2012	
Düzy 1b ve altı	%6,4	%5,1	%5,7	* Hikâye ya da basit bir liste gibi aşına olduğı bir bağlam ya da konu hakkına yazılmış kısa, basit bir metnin içinde açıkça ifade edilmiş bir bilgiyi bulabilirler. * Çok fazla bilgi bulunmayan metinlerde birbirine yakın bilgiler arasında basit ilişkiler kurabilirler.
Düzy 1a	%18,1	%16,6	%12,3	*Açıkça ifade edilen bir ya da daha fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilir, aşına olduğı bir konu hakkında yazılmış bir metnin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilir veya metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilirler. *Açıkça ifade edilen ve çok fazla bilgi bulundurmayan metinlerde verilen görevleri yerine getirebilmektedirler.
Düzy 2	%32,2	%30,8	%23,5	* Birçok duruma karşı gelebilecek ya da çıkarımda bulunabileceğı bir bilgiyi ya da daha fazla bilgiyi metinde bulabilirler. * Metindeki ana düşünceyi belirleyebilir, ilişkileri anlayabilir ya da çok fazla bilginin olmadığı, fazla çıkarımda bulunulmayacak durumlarda metnin belli bir bölümünden anlam çıkarabilirler. * Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilirler.
Düzy 3	%29,3	%28,7	%29,1	* Metinlerdeki ana fikri belirlemek, ilişkileri anlamak ve deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirebilir. * Metinlerdeki benzer ve farklılıkları bulabilmek ve sınıflandırabilmek için birçok özelliğı dikkate alabilmektedirler. * Metinlerde bulunan kavramlar arasında ilişki kurabilmekte, karşılaştırma yapabilmekte ve açıklama yaparak metinleri irdeleyip metnin özelliklerini yorumlayabilmektedirler. * Metni bilinen veya günlük hayatta kullanılan bilgilerle ilişkilendirebilmektedirler. * Metni ayrıntılarıyla anlamayabilirler ama asgaride genel ifadeleri anlayabilirler.
Düzy 4	%12,4	%14,5	%21,0	*Metne yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir, gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir ve metni bir bütün olarak ele alarak dil farklılıklarını yorumlayabilir. *Öğrenciler kişisel bilgilerini kullanarak hipotez kurabilir ya da bir metni eleştirel bir şekilde değerlendirebilir. *Alışa gelmemiş uzun ya da karmaşık metinler üzerinde derinlemesine bir anlayışa sahip olduğunu gösterir.

Turkish Studies

Düzey 5	%1,8	%4,1	%7,3	* Metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. * Özel bilgilere dikkat çekerek eleştirel bir değerlendirme yapabilir ve hipotez kurabilir. * Aşına olmadıkları bağlamları ayrıntılarıyla anlayabilirler ve beklentilere ters düşen kavramların üstesinden gelebilir.
Düzey 6	-	%0,3	%1,1	* Metinlerden detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir. * Metni veya metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir ve birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir. * Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilir ve soyut kavramları yorumlayabilir. * Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve de metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışagelmış konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir.

Kaynak: MEB YeğiTek (2013). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2012 Ulusal Ön Raporu.

PISA 2012 sonuçlarına göre, Türkiye’de 15 yaşında eğitime devam eden gençlerden okuma testinde % 42’si başarılı olmuştur. Bu oran öğrencilerin % 58’inin okudukları bir parçada açıkça ifade edilen cümleleri anlamadıklarının ve düşük seviyede çıkarımlar yapamadıklarının bir göstergesidir. Temel dil becerilerinin kazandırılması Türkçe dersinin temel amacıdır.

Temel dil becerilerinden olan okuma; sözcüklerin, cümlelerin veya bir yazıyı oluşturan bütün öğelerin görülme, algılanma, kavranma ve adlandırılma sürecidir. Bilginin hızla yayıldığı günümüzde bilgiyi elde etmenin temel yolu okumaktır. “Okuma eylemi; okunanı anlama, yorumlayabilme ve yeni yaşantılar kazanabilme amacından hareketle gerçekleşmesi gereken bir eylemdir. Okumadan yoksun bir insan ancak gözlerinin görebildiği ve kulaklarının duyabildiği kadar bilgi sahibi olur; bu da bilgi çağındaki bireyler için yeterli değildir. İnsanoğlunun hayatta her şeyi tecrübeyle öğrenme ve hayatını ona göre düzene koyma şansı yoktur. Bundan dolayı insanın okumaya her zaman ve şartta ihtiyacı vardır” (Akın ve Çeçen, 2014:92). Okumanın alan yazında çeşitli tanımları vardır:

“Okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir. Bu süreçte okuyucu metni anlamaya uğraşmakta ve anladıklarıyla ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalışmaktadır. Farklı becerilerin kullanılmasını gerektiren okuma her şeyden önce sağlıklı bir algılamayı gerektirir” (Akyol, 2007: 15) “Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlama kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Genellikle, öğrendiklerimizin % 1’ini tatma, % 1,5’ini dokunma, % 3,5’ini koklama, %11’ini işitme, % 83’ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede % 94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır”(Aytaş, 2005: 462). Okuma zihinsel bir süreç olarak ele alındığında zihnin gelişimi okumanın gelişimini de aşamalandırmaktadır.

Eğitimde ve psikoloji alanında yapılan çalışmalar, okuma becerilerindeki yeterliliklerin zamanla ve eklenerek birbirini güçlendiren çoklu ilişkiler döngüsü sonucu geliştiğini göstermektedir. Bireyin geçmişteki okuma başarısı, gelecekteki okuma başarısını etkilemektedir. Ayrıca daha fazla okuyan öğrenciler, daha iyi bir okur olmakta ve bunun sonucunda da daha fazla okumaktadırlar. Bu döngü sürekli olarak birbirini etkileyen bir sarmaldır. Motivasyon, okumaya

duyulan ilgi ve etkili öğrenme stratejileri; öğrencilerin yaşam kalitesini, eğitimlerine devam etme kararlarını ve iş piyasasındaki fırsatları yakalama kapasitelerini etkilediği için önemli veriler olarak görülmektedir (MEB, 2010: 135). Bu nedendir ki okuma, okuduğunu anlama eğitim-öğretim sürecini etkileyen en önemli beceridir.

Araştırmanın Amacı ve Problemi

Okumanın temel amacı anlamayı sağlamaktır. Anlama ile sonuçlanmayan bir okuma etkinliği gerçek amacına ulaşmamış demektir. Anlama bireyin yazılı ve basılı işaretlerin temsil ettiği manayı kavramasıyla mümkün olmaktadır. Bu etkinlik, bir dizi zihinsel işlemi gerektirir. Okumada en önemli husus anlamadır ve anlam kelimelerde saklıdır. İyi bir okuma faaliyeti ancak verilmek istenen mesajın doğru anlaşılmasıyla gerçekleştirilir. Bir yazıdaki kelimeleri anlama olmadan sadece seslendirmek okuma değildir (Luma, 2002). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (2006) “Okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık haline getirebilmeleri” amaçlanmıştır (MEB, 2006: 6). İlköğretimlerde Türkçe öğretmenleri; Türkçe dersini 2005 programına göre belirlenen amaç doğrultusunda kazanımlar, etkinlikler ve MEB tarafından öğrencilere ücretsiz dağıtıldığı için standart olan Türkçe Ders kitabıyla işlemektedir. Buna göre Türkçe öğretiminin Türkiye’nin bütün okullarında başarıya ulaşmış olması gerekir. Ancak PISA 2009 ve 2012 sonuçları gerçeğin böyle olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretimin başarıya ulaşması şüphesiz sadece öğretmenin bilgi ve beceri yeterliliği, ders kitabının içeriği ve yeterliliği veya programın amaca uygunluğu ile ilgili değildir. Ders kitaplarındaki” metinlerin okunabilirlik durumlarının öğrenci düzeylerine uygun olması, metnin tam olarak anlaşılmasında önemli bir noktadır. Bu nedenle metinlerin okunabilirlik durumları öğrenci seviyesine uygun olmalı, metin seçiminde bu husus da göz önünde bulundurulmalıdır” (Güven, 2014:533) Öğrencinin zekâsı, okulun konumu ve idaresi, özellikle öğrencinin aile yapısı ve sosyokültürel durumu öğretim sürecinin etkenleridir. Okumanın oluşmasında, okuma aşamalarının başarıyla gerçekleşmesinde ve okumanın kalıcı bir alışkanlık haline getirilmesine ailenin rolü çok önemlidir.

Bu çalışmanın temel amacı; sosyoekonomik ve sosyokültürel bakımdan dezavantajlı çocukların eğitim hayatında karşılaştıkları temel problemleri, Türkçe Öğretiminde okuma gelişimlerini öğrenci, aile, okul ve çevre etkileşiminde tespit etmek, geleceğe yönelik dezavantajlılarda daha etkin ve kalıcı bir Türkçe Öğretimi için çözüm önerilerinde bulunmaktır. Bu bağlamda çalışmanın alt problemleri şunlardır:

1. Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımları;
 1. 1. Beşinci sınıfta bulunan dezavantajlı öğrencilerin gösterme sıklıkları nedir?
 1. 2. Yedinci sınıfta bulunan dezavantajlı öğrencilerin gösterme sıklıkları nedir?
 - 2.1. Beşinci sınıfta bulunan dezavantajlı öğrencilerin okuma gelişim düzeyleri nedir?
 - 2.2. Yedinci sınıfta bulunan dezavantajlı öğrencilerin okuma gelişim düzeyleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin öğretim programında bulunan kazanımları gösterme sıklıkları ve okuma gelişimlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma karma modelde kurgulanan bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan yola çıkılarak oluşturulmasıdır. Bu yönteminde önemli olan önceden belirlenmiş araştırma için önemli olan kriterlerin olmasıdır. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Sınıf içi uygulamalar ise tamamı dezavantajlı öğrencilerden oluşan Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan Polis Amca İlköğretim Okulunda gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Örneklemindeki Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken türü	n	%	Toplam	
			n	%
Dezavantajlılık durumu	Okul terk	3	4.4	42
	Yoksul	40	59.7	100.0
	Aile suça bulaşmış	6	8.9	
	Okuma yazma bilmiyor	8	11.9	
	Ailede engellilik durumu	1	1.4	
	Korunmaya muhtaç	1	1.4	
	Tek ebeveynli	6	8.9	
	Sokakta çalışma	2	2.9	
Cinsiyet	Erkek	17	40.4	42
	Kız	25	59.6	100.0
Sınıf	5. sınıf	21	50.0	42
	7. sınıf	21	50.0	100.0

Tablo 2’de göre araştırmaya katılan dezavantajlı 42 öğrencinin yarısından fazlasını yoksul (% 40, $n=59.7$), devamında ise okuma yazma bilmeyen (% 8, $n=11.9$) öğrenciler oluşturmaktadır. Ailesi suça bulaşmış ve tek ebeveynli (% 6, $n=8.9$) öğrenciler ise devamında gelmektedir. Okul terk (% 3, $n=4.4$), sokakta çalışma (% 2, $n=2.9$), ailede engellilik durumu ve korunmaya muhtaç (% 1, $n=1.4$) olarak sıralanmaktadır. 42 öğrencinin % 59.6’sı ($n=25$) erkek öğrenci ve % 40.4’ü ($n=17$) kız öğrenciden oluşmaktadır. Son olarak ise, 42 öğrencinin % 50’si ($n=21$) 5.sınıf öğrencisi ve % 50’si ($n=21$) 7.sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Millî Eğitim Bakanlığının Türkçe Öğretim Programları olmak üzere Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının yapmış olduğu bir takım saha araştırma rapor ve dokümanları dikkate alınarak öncelikle Dezavantajlı grupların durumları ve özellikleri ile ilgili genel bilgi edinilmiştir.

Araştırma örneklemini kapsamında dezavantajlı öğrencilerin sınıf içinde ders esnasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda uygulanan beşinci ve yedinci sınıf Türkçe Öğretim Programı öncelikli olarak incelenmiştir. Öğretim programları kapsamında 3 uzman görüşü alınarak okuduğunu anlamaya yönelik beşinci sınıflar için 27 kazanım, yedinci sınıflar için ise 26 kazanım belirlenmiştir. Belirlenen kazanımlar neticesinde uygulama okulunda ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak beşinci sınıflar için 25, yedinci sınıflar için 22 kazanımın gözlemlendiği forma son hali verilmiştir.

Araştırma örneklemini kapsamında beşinci ve yedinci sınıfta yer alan dezavantajlı öğrencilerin okuduklarından anladıklarını belirlemek amacıyla 12 hafta boyunca süren uygulamanın başında, ortasında ve sonunda olmak üzere birbirinden farklı hikâye ve şiir okutulup okuduklarından anladıklarını yoklamak amacıyla 5 açık uçlu soru sorulmuştur. Öncelikle hikâye ve şiirlerin seçimi için çeşitli antolojiler taranmıştır. Taranan antolojilerden beşinci sınıflar için 9 yedinci sınıflar için 9 olmak üzere toplamda 14 hikâye ve 4 şiir seçilmiştir. 4 alan uzmanına

belirlenen hikâye ve şiirlerden beşinci ve yedinci sınıf öğrencilerine uygun olanlardan toplamda beşinci sınıflara uygulamak üzere “Çocuk Demek Yarın Demek” ve “Dostluk” başlıklı hikâye, “Vatan” başlıklı şiir; yedinci sınıflara uygulamak üzere ise “Üç İlke Testi” ve “Nasrettin Hoca” başlıklı hikâye, “Yurt Türküsü” başlıklı şiir seçilmiştir.

Öğrencilerin seçilen hikâye ve şiirlerden anladıklarını yoklamak amacıyla 13 açık uçlu sorudan oluşan soru havuzu oluşturulmuş hikâye seçiminde başvurulmuş uzmanlardan görüş alınarak 7 soruda karar kılınmıştır. Belirlenen hikâye ve şiirler neticesinde uygulama okulunda ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak beşinci sınıflar için 5, yedinci sınıflar için 5 açık uçlu sorudan oluşan okuduğunu anlamaya yönelik sorular belirlenmiştir. 12 haftanın başında, ortasında ve sonunda yoklanan okuduğunu anlamaya yönelik hikâye ve şiirleri yoklayan sorular araştırmacı ve 2 uzman tarafından 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmacı ve 2 uzmanın okuduğunu anlama ile ilgili verdikleri puanların ortalaması alınarak bir öğrencinin puanlandırması gerçekleştirilmiştir. Bu sayede gerek okuduğunu anlama ölçümü gerekse puanlamanın güvenilir elde edilmesi için araştırmacı uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlemesi, SPSS 18 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Genel olarak kullanılan istatistiki teknikler ile ilgili bilgi vermek gerekirse, yüzde-frekans, gerçekleşen ya da gözlenen bir olayın araştırmacının birim zamanında hangi sıklıkla veya kaç kez tekrarlandığının ölçümü olarak ifade edilebilir. *Mann Whitney U* ve *Kruskal-Wallis* testleri öncelikle parametrik olmayan diğer bir ifadeyle normal dağılım göstermeyen gruplarda uygulanır. Gerek *Mann Whitney U* gerekse *Kruskal-Wallis* testleri ölçekli gözlemleri verilen örneklem aynı dağılımdan gelip gelmediğini ölçmek sırasıyla iki ya da daha fazla olan örneklem değişkenleri için kullanılır. Son olarak ise, *t-testi*, *Mann Whitney U* gerekse *Kruskal-Wallis* testlerinden farklı olarak parametrik olan gruplarda uygulanır. Tekrar ifade etmek gerekirse parametrik gruplarda ölçekli gözlemleri verilen iki örneklem aynı dağılımdan gelip gelmediğini ölçmek amacıyla kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2007). Türkçe dersinde beşinci ve yedinci sınıfta bulunan dezavantajlı öğrencilerin okuma gelişim düzeyleri karşılaştırılırken *t-testi* analizi kullanılarak tablolastırılmıştır.

Bulgular

1. Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar

Dezavantajlı beşinci ve yedinci sınıf öğrencilerin Türkçe Öğretim Programında yer alan okuma alanına ilişkin kazanımları gösterme sıklıkları, Türkçe dersinin başarıya ulaşmış ulaşmadığının değerlendirilmesi açısından araştırmada önemli bir yeri tutmaktadır.

Tablo 3 Beşinci sınıfta bulunan dezavantajlı öğrencilerin öğretim programında yer alan kazanımları gösterme sıklıklarına ilişkin bulgular

Kazanımlar / f	Haftalar							
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
1. Okuma amacını belirler.	10	14	8	7	8	12	6	7
2. Ön bilgiler kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	7	4	6	4	6	8	4	5
3. Okuduklarını zihinde canlandırır.	10	9	4	4	5	6	6	6
4. Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.	5	4	4	7	7	9	6	5
5. Okuduklarında 5NİK sorularına cevap arar.	8	10	10	10	7	8	8	7
6. Okuduklarında gerçek olan ile hayal ürünü olanı ayırt eder.	4	10	8	6	6	10	4	8
7. Okuduklarının konusunu belirler.	10	12	12	10	8	10	6	8
8. Okuduğunun ana fikrini belirler.	14	8	10	8	6	8	7	6
9. Okuduğu şiirin ana temasını belirler.	-	14	-	-	-	10	-	8
10. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	-	-	-	6	7	8	4	4
11. Okuduklarında yardımcı fikirleri destekleyici ayrıntıları belirler.	2	8	5	9	4	6	6	6

12. Metinde anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.	4	-	-	-	-	-	-	-
13. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara çözüm yolları arar.	6	-	9	-	4	-	4	8
14. Metindeki düşünceler ile kendi düşünceleri arasında benzerlik ve farklılıkları belirler.	-	2	4	5	5	4	6	6
15. Okudukları ile ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	12	4	3	4	6	6	4	7
16. Okuduğunu özetler.	10	-	8	10	4	8	6	4
17. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.	2	4	-	4	4	6	7	6
18. Metin içi anlam kurar.	5	10	5	-	4	8	5	6
19. Metin dışı anlam kurar.	3	4	5	4	4	8	6	7
20. Metinler arası anlam kurar.	-	4	-	6	5	6	4	4
22. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.	-	16	-	-	-	10	-	-
23. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.	10	10	-	-	-	10	-	-
24. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.	10	-	8	4	5	6	6	8
25. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	-	2	2	2	4	8	4	4

Deney grubu beşinci sınıf öğrenciler için hazırlanan okuma alanı kazanım gözlem formuna göre, öğrencilerin kazanımları gösterme sıklığı Tablo 3'te yer almaktadır. Buna göre, 20 kişiden oluşan sınıfta derse katılım sıklığı en fazla 16'ya ulaşabilmiştir. Okuma anlama metnindeki sorulara her öğrencinin bir kez katılması bile sıklık frekansını 20'ye ulaştırabilirdi. Buradaki frekans, her bir kazanım açısından değerlendirildiğinde haftalara yayılan süreçte belli öğrencilerin okuma anlama kazanımlarını gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ders kitaplarındaki metni okuma anlama sürecinde bilgi sorularına cevap verme sıklığının yüksek olduğu (Okuma amacını belirler. Ön bilgiler kullanarak okuduğunu anlamlandırır. Okuduklarını zihinde canlandırır. Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular. Okuduklarında 5N1K sorularına cevap arar. Okuduklarında gerçek olan ile hayal ürünü olanı ayırt eder. Okuduklarının konusunu belirler. Okuduğunun ana fikrini belirler. Okuduğu şiirin ana temasını belirler.) tespit edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde bu öğrencilerin (Metinde anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara çözüm yolları arar. Metindeki düşünceler ile kendi düşünceleri arasında benzerlik ve farklılıkları belirler. Okudukları ile ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. Okuduğunu özetler. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder. Metin içi anlam kurar. Metin dışı anlam kurar. Metinler arası anlam kurar.) analiz, sentez, yorumlama, değerlendirme, eleştirel düşünme, eleştirel okuma, okunan metinle eski bilgileri kıyaslama gibi üst bilgi ve kavrama kazanımlarını gerçekleştirme sıklığının düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Dezavantajlı beşinci sınıf öğrenciler ile 8 hafta süren bu çalışmada, 3 öğrencinin okuma-yazma bilmediği, birkaç öğrencinin heceleyle okuduğu, öğrencilerin kelimeleri, heceleri, ekleri yutarak okuduğu tespit edilmiştir. Okuma-yazma bilmeyen dezavantajlı öğrenciler, sınıf içi disiplini bozduğu için ders öğretmeni uygulama süresince bu çocuklara ayrı bir okuma-yazma dersi vermiş, ancak ders öğretmeni başarılı olamamıştır.

Öğrencilerin şiir türü metinlerden daha çok hoşlandıkları; *Çöp Ev* adlı metindeki aile ve ev yapısına sahip olmadıkları için metnin bu öğrencileri üzdüğü gözlemlenmiştir. Metinlerde anlatılan aile tipi ve aile ilişkileri, metinlerde geçen evler, idealize edilen yaşam biçimleri, bazı öğrencilerde öfkeye neden olduğu gözlemlenmiştir.

Sağlık ve Çevre temasındaki *Yeterli ve Dengeli Beslenme* metninde sağlıklı ve yeterli beslenme için gerekli besinlerden bahsedilmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerin birçoğunun yerel yönetimlerin gıda yardımlarıyla beslendiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla tavsiye edildiği gibi yeterli ve dengeli beslenmesi mümkün olmayan bu çocukların yaşadığı eziklik duygusu ihtimalini değerlendirmek hem insanidir hem de gereklidir.

Değerlerimiz temasını *Dilim Dilim Güzel Dilim* adlı metin Türkçenin yabancı dillere karşı korunmasını amaçlamaktadır, ancak metnin çok uzun olması, gereksiz tekrarların olması metnin anlaşılmasını engellemiştir. Uzun metinler; okuma zorluğu çeken öğrencilerin varlığı, öğretmenin bütün öğrencileri okuma-anlama etkinliğine dahil etmek istemesi nedeniyle çoğu zaman metinlerin bitirilemediği tespit edilmiştir.

Tablo 4. Yedinci Sınıfta Bulunan Dezavantajlı Öğrencilerin Öğretim Programında Yer Alan Kazanımları Gösterme Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Kazanımlar / f	Haftalar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	f	f	f	f	f	f	f	f	f
1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	6	7	8	10	8	12	6	15	
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.	4	5	6	7	6	8	4	4	
3. Metnin konusunu belirler.	4	6	4	10	5	6	6	9	
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	7	5	4	5	7	9	6	4	
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	9	7	10	8	7	8	8	10	
6. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.	6	8	8	4	6	9	4	10	
7. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.	10	8	12	10	8	10	6	12	
8. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.	8	6	10	14	6	8	7	8	
9. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	-	8	-	-	-	9	-	14	
10. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.	6	4	-	-	7	8	4	-	
11. Metne ilişkin sorulara cevap verir.	9	6	5	2	4	6	6	8	
12. Metne ilişkin sorular oluşturur.	-	-	-	4	-	-	-	-	
13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.	-	8	9	6	4	-	4	-	
14. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.	5	6	4	-	5	4	6	2	
15. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	4	7	3	12	6	3	4	4	
16. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.	8	4	8	10	4	8	6	-	
17. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	4	6	-	2	4	6	7	4	
18. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	-	6	5	5	4	8	5	10	
19. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.	4	7	5	3	4	8	6	4	
20. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.	6	4	-	-	5	6	4	4	
21. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.	-	-	-	-	-	8	-	16	
22. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	-	1	-	10	-	10	-	10	

Tablo 4’te, deney grubu yedinci sınıf öğrenciler için hazırlanan okuma alanı kazanım gözlem formuna göre, öğrencilerin kazanımları gösterme sıklığı yer almaktadır. Tablo 4’e göre; dezavantajlı öğrenciler, (Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. Metnin konusunu belirler. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.) bilgi basamağındaki kazanımları gerçekleştirdiği tespit edilmiştir.

Dezavantajlı öğrencilerin; okuma-anlama kazanımlarına ilişkin olan (Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.) kazanımları tekrar etme sıklığı ($f=5$) ile ($f=12$) arasındadır. Kazanımın orta düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

Bu öğrencilerin; okuma-anlama kazanımlarına ilişkin olan (Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.

Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.) kazanımları ($f=4$) ile ($f=10$) arasındadır. Analiz, sentez, değerlendirme ile ilişkili kazanımların çok azının gerçekleştiği söylenebilir. Derse katılan öğrenci sayısının azlığı, aynı öğrencilerin kazanım sıklığını tekrar etmesi bütüncül bir başarının olmadığına göstermektedir.

Uygulama esnasında, “Atatürk” temalı metinlerin uzun olduğu, çok uzun olması nedeniyle öğrencilerin sıkıldığı, konuya karşı ilgilerinin azaldığı gözlemlenmiştir. “Atatürk ve Tiyatro” adlı metinde tiyatroya hiç gitmemiş öğrencilerin Atatürk’ün sanata, sanatçıya ve tiyatroya verdiği önemi anlaması çok mümkün değildir. İnternette faydalanarak tiyatro gösterilebilir, sınıf içinde bir tiyatro oluşturulabilir ama bunun içinde okulun, sınıfın fiziki ve teknolojik koşullarının yerinde olması gereklidir.

Öğrencilerin “Kavramlar ve Çağrışımlar” temalı metinlerde, Atatürk temalı metinlere nazaran daha ilgili oldukları ancak metinlerdeki; düşünce ve kelime zenginliği gerektiren kavramları ve çağrışımları anlamadıkları gözlemlenmiştir. “Hayata Açılan Kapılar” adlı metin öğrencilere çok yabancı ve anlamsız gelmiştir; çünkü metnin öğrenciye kazandıracığı davranış veya ana fikir anlaşılamamıştır; ancak metnin şiir türünde olması öğrencilerin ilgiyle okumasına neden olmuştur. Aynı temada yer alan “Yiğitlerimiz Cephane Taşıyor” adlı metinde öğrencilerin daha heyecanlı olduğu, konuyu ve ana fikri anladıkları tespit edilmiştir.

“Milli Kültür” temalı “Miras Keçe” adlı metinde, öğrencilerin “miras, varlık, mal, mülk, zengin akrabalar...” gibi durum ve kavramlara yabancı olması nedeniyle metin onlara biraz anlamsız gelmiştir. Ayrıca metnin kurgusunda tarihsel kurgu hatası olduğu için metin günümüz ile de ilişkilendirilememektedir. Aynı temada “Oğuz Destanı” adlı metinde öğrencilerin diğer metinlere nispeten daha ilgili oldukları gözlemlenmiştir. Bu metinde geçen abartılı ifadeler, insan dışındaki varlıklara insan özelliği verilmesi, destansı anlatım üslubu, öğrencilerde ilgiye neden olmuştur.

2.Türkçe Dersinde Beşinci ve Yedinci Sınıfta Bulunan Dezavantajlı Öğrencilerin Okuma Gelişim Düzeyleri

Dezavantajlı beşinci ve yedinci sınıf öğrencilerin okuma-anlama gelişim düzeyleri ile ilgili sonuçlar bu öğrencilerin okuma-anlama alanında mevcut ders materyalleri ile gelişim göstermediğini ispat etmek açısından önemlidir.

Tablo 5. Beşinci Sınıfta Bulunan Dezavantajlı Öğrencilerin Okuma Gelişim Düzeylerine İlişkin Bulgular

	$\bar{x}$	N	SS	t	sd
Sınav 1	67	21	34.72	2.298	20
Sınav 2	57	21	26.07		
Sınav 2	56	21	26.25	0.708	20
Sınav 3	52	21	34.42		

p = .01

Dezavantajlı beşinci sınıf öğrencileri çalışma süresince okuma-anlama gelişim düzeylerini ölçen sınav istatistikleri, Tablo 5’te yer almaktadır. Tablo 5’e göre, öğrencilerin okuma-anlama gelişimlerinde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır p = .01. Hatta sınav1 ile sınav 2 ve sınav3 arasındaki başarıda ters orantı vardır. Öğrencilerin başarı yüzdelерinin artması hedeflenirken, öğrencilerin (bunun akademik bir çalışma olduğunu fark edip) sınavı umursamamaları, sınav sonucu ile ilgili beklentilerinin olmaması, sonucu bu hale getirmiştir.

Öğrencilerin bilgi sorularına doğru cevap verdiği, kavrama, analiz ve değerlendirme sorularına ise kısmen doğru cevap verdiği tespit edilmiştir. Bu da bu öğrenciler ile ilgili ders

esnasında gözlemlenen (kavrama, analiz ve değerlendirme) kazanımlarının gerçekleşmediğinin bir göstergesidir. Sınav uygulaması esnasında birçok öğrencinin bilgi sorusunu cevaplarırken metinde geçen soru köküne benzeyen kısmı cevap yerine aynen yazdığı gözlemlenmiştir.

Sınav uygulamasından yüksek not alan öğrencilerin ders esnasında başarı gösterdiği; derse katıldığı, metnin okuma-anlama ile ilgili sorulara cevap verdiği, analiz, sentez ve değerlendirme içerikli sorulara doğru cevaplar verdiği gözlemlenmiştir.

Tablo 6. Yedinci Sınıfta Bulunan Dezavantajlı Öğrencilerin Okuma Gelişim Düzeylerine İlişkin Bulgular

	$\bar{x}$	N	SS	t	SD	p
Sınav1	48	21	26.96	1.358	20	0.19
Sınav 2	43	21	22.44			
Sınav 2	42	21	22.19	-1.439	20	0.17
Sınav 3	47	21	24.91			
p = .01						

Dezavantajlı yedinci sınıf öğrencileri çalışma süresince okuma-anlama gelişim düzeylerini ölçen sınav istatistikleri, Tablo 5’te yer almaktadır. Tablo 6’ya göre, öğrencilerin okuma-anlama gelişimlerinde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır p = .01. Sınav1 ile sınav2 arasında düşüş tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bilgi sorularına doğru cevap verdiği; kavrama, analiz ve değerlendirme sorularına ise kısmen doğru cevap verdiği tespit edilmiştir. Bu da bu öğrenciler ile ilgili ders esnasında gözlemlenen (kavrama, analiz ve değerlendirme) kazanımlarının gerçekleşmediğinin bir göstergesidir.

Öğrenciler, yazılı sınav yerine test türü sınav istemiştir. Bu öğrencilerin yazılı sınava karşı ilgisiz, isteksiz oluşlarının, sınav sonuçlarını etkilediği değerlendirilmektedir. Bu da öğrencilerin çoktan seçmeli sınavlara alıştırdığının göstergesidir. Sınav uygulaması esnasında birçok öğrencinin bilgi sorusunu cevaplarırken metinde geçen soru köküne benzeyen kısmı cevap yerine aynen yazdığı gözlemlenmiştir.

Sınav uygulamasından yüksek not alan öğrencilerin ders esnasında başarı gösterdiği; derse katıldığı, metnin okuma-anlama ile ilgili sorulara cevap verdiği, analiz, sentez ve değerlendirme içerikli sorulara doğru cevaplar verdiği gözlemlenmiştir.

Sonuç

1. Dezavantajlı öğrencilerin okumalarının (yani harfleri tanıyarak okuma) beşinci ve yedinci sınıfa gelmelerine rağmen çok zayıf; hatta okuma yazma bilmeyen öğrencilerin olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu beşinci sınıf öğrenciler için hazırlanan okuma alanı kazanım gözlem formuna göre, bu öğrencilerin analiz, sentez, yorumlama, değerlendirme, eleştirel düşünme, eleştirel okuma, okunan metinle eski bilgileri kıyaslama gibi üst bilgi ve kavrama kazanımlarını gerçekleştirme sıklığının düşük olduğu tespit edilmiştir.

2. Deney grubu yedinci sınıf öğrenciler için hazırlanan okuma alanı kazanım gözlem formuna göre, bu öğrencilerin analiz, sentez, değerlendirme ile ilişkili kazanımların çok azını; bilgiye yönelik kazanımları orta düzeyde gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Derse katılan öğrenci sayısının azlığı, aynı öğrencilerin kazanım sıklığını tekrar etmesi nedeni ile bütüncül bir başarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Dezavantajlı beşinci sınıf öğrencileri çalışma süresince okuma-anlama gelişim düzeylerini ölçen sınav sonuçlarına göre; öğrencilerin okuma-anlama gelişimlerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

4. Dezavantajlı yedinci sınıf öğrencileri çalışma süresince okuma-anlama gelişim düzeylerini ölçen sınav sonuçlarına göre; öğrencilerin okuma-anlama gelişimlerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir.

5. Sınav uygulamasından yüksek not alan öğrencilerin ders esnasında başarı gösterdiği; derse katıldığı, metnin okuma-anlama ile ilgili sorulara cevap verdiği, analiz, sentez ve değerlendirme içerikli sorulara doğru cevaplar verdiği gözlemlenmiştir.

Öneriler

Araştırmada varılan sonuçlara dayalı olarak ilgili kurum-kuruluş, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler, aileler, okul yönetimi, öğretmen, teftiş, ders araç-gereçleri için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Türkçe Öğretim Programı, Türkiye'nin tamamı için tek, standart ve avantajlı öğrenciler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Oysa program dezavantajlı öğrencileri göz ardı etmektedir. Esnek bir program hazırlanmalıdır.

2. Dezavantajlı öğrenciler için hazırlanacak kitaplardaki metinler; kısa, basit ve anlaşılabilir olmalıdır.

“Aile, bireylerin ekonomik, cinsel ve psikolojik ihtiyaçlarını doyuma ulaştıran, toplumun değerler sisteminin yeni kuşaklara aktarılmasını, insan neslinin ve medeniyetin devamının sağlayan önemli bir kurumdur. Ancak aynı aile pek çok bireysel ve toplumsal soruna da kaynaklık teşkil edebilmektedir. Diğer kurumlarda olduğu gibi ailede de işler yolunda gitmediğinde, pek çok sorun ortaya çıkabilmektedir. Bu durumda aile olumlu işlevlerinden sıyrılıp olumsuz bir kimliğe bürünebilmekte, üyelerine hayatı zehir edebilmektedir” (Can, 2014:13)

3. Eğitim ve öğretimin başarıya ulaşmasında ailenin rolü yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Özellikle dezavantajlı çocukların ailelerinin eğitim-öğretim ortamına katılması sağlanmalıdır.

4. Ailelerin eğitim-öğretim ortamına katılmasını sağlamak için yerel yönetimler şartlı gıda yardımı yolunu tercih edebilirler. Araştırmada dezavantajlı ailelerin yerel yönetimlerin aylık gıda yardımlarını aldığı tespit edilmiştir. Yerel yönetimler, ailelere; okuma-yazma, ebeveyn olma bilinci, çocuk psikolojisi, çocukların korunması gibi konulardaki eğitimlere katılma koşuluyla yardım yapabilir.

5. Dezavantajlı bölgelerde okul-aile iş birliği daha sıkı olmalıdır. Okul yönetimi ve sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler öğrencilerin her türlü aile durumundan haberdar olmalıdır. Dezavantajlılığı tespit edilen öğrenciler için yardım mekanizmaları oluşturulmalıdır.

6. Dezavantajlılık konusunda eğitim fakülteleri duyarlı olmalıdır. Öğretmenler dezavantajlı öğrenciler konusunda lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında bilgilendirilmelidir. Her ana bilim dalı kendi dersi için özel öğretim yöntemleri dersi vermektedir. Bu derslerde ve eğitim derslerinde sadece ideal öğrenciler değil; dezavantajlı öğrenciler de örneklerde yer almalıdır. Araştırmada, dezavantajlı bölgelerdeki okullara stajyer öğrenci gönderilmediği tespit edilmiştir. Eğitim fakülteleri özellikle bu okullara stajyer öğrenci göndermelidir.

7. Dezavantajlılığın etkileri ancak sorumlu bütün kurum, kuruluş ve sivil toplum örgütlerinin ortak yürüttüğü, projelerle en aza indirilebilir. Bu projeler, ancak dezavantajlılık

konusunda eğitim almış, gönüllü, cesur, çalışanlarla başarılı olur. Elbette hemen sonuç alınamaz. Uzun soluklu bu mücadelenin topluma yararı tartışılmazdır.

KAYNAKÇA

- AKIN, E. ve ÇEÇEN, M.A. (2014). “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi/ Econdry School Students’ metacognitive Awareness of Reading Strategies Level”, TURKISH STUDİES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Ahmet Topaloğlu Armağanı), Volume 9/8 Summer 2014, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6988> p. 91-110,
- AKYOL, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, (s:15-48), (ed: Akyol, H. ve Kırkkılınç A.), pegem Akademi, Ankara.
- AYTAŞ, G. (2005). Okuma eğitimi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(461-469).
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.(2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik*, pegem Akademi, Ankara.
- CAN, Y. (2014). “Türk Ailesinde Aile İçi Şiddetin Kültürel Dinamikleri/ The Cultural Dynamics Domestic Violence On Turkish Family”, TURKISH STUDİES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Ahmet Topaloğlu Armağanı), Volume 9/8 Summer 2014, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7137> p. 13-19.
- ÇELEN, F. K., Çelik, A., Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları, *Akademik Bilişim*, Malatya.
- FINDIK, L.Y. (2012). *PISA 2009 sonuçlarına göre Türkiye’deki sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okuma becerileri alanındaki başarılarının değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- GÜVEN, A.Z. (2014). “7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Metinsellik Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi/ Evaluation the Texts in 7th Level Turkish Coursebooks According to the Textuality Criteria”, TURKISH STUDİES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Ahmet Topaloğlu Armağanı), Volume 9/8 Summer 2014, DOI Number : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7327> p. 517-535.
- LUMA, S. (2002). *7. sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB Yayınları, Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Değerlendirme (2010). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2009 Ulusal Ön Rapor*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YeğiTek) (2013). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2012 Ulusal Ön Rapor*. Ankara.

ORTAÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMI İÇERİĞİNİN RASCH ÖLÇME MODELİ VE NVIVO İLE ANALİZİ*

*Veli BATDI***

ÖZET

Araştırmanın amacı, ortaöğretim matematik öğretim programı içeriğini Rasch Ölçme Modeli ve Nvivo-8 Paket Programıyla analiz etmektir. Araştırmada nitel ve nicel yöntem kullanılmıştır. Nitel boyutta durum çalışması deseninden, nicel boyutta Rasch Ölçme Modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Elazığ merkezdeki Anadolu Liselerinde görev yapan 21 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Rasch ölçme modeline göre araştırmanın üç yüzeyinden; birincisi 21 adet jüri olarak matematik öğretmeni, ikincisi ortaöğretim matematik dersi öğretim programı İçeriğine ilişkin 20 madde ve üçüncüsü de ortaöğretim matematik mersi 9., 10., 11. ve 12. sınıflar öğretim programı İçeriğinden oluşmaktadır. Çalışmada nicel verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşleri çerçevesinde “Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı İçerik Değerlendirme Formu” oluşturulmuştur. Formdaki maddelerin kapsam geçerlik indeksi (KGİ) değeri (0.92) Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ) değerinden (0.80) büyük olduğu için $[(0.92 > 0.80) (KGİ > KGÖ)]$ anket maddelerinin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Nitel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada Rasch analizi sonucu 4 matematik program içeriğinden 3. Sın. Prog. İçeriği kodlu matematik program içeriğinin en yüksek, 1. Sın. Prog. İçeriği kodlu matematik program içeriğinin ise en düşük nitelikte olduğu anlaşılmıştır. Nitel boyutta ise matematik programında yapılan değişiklikler sonucu içerikteki konuların ilgi çekici nitelikte olduğu fakat programın zamanında yetiştirilememesi sonucu bazı sorunlar yaşandığı görülmüştür. Bu bağlamda, matematik programının daha anlaşılır ve öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi gerektiği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim matematik öğretim programı içeriği; değerlendirme; öğretmen görüşleri.

*Bu çalışma 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde (Bolu, 27-29 Eylül 2012) sunulan sözlü bildirinin geliştirilmesi ile oluşturulmuştur.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Dr. Öğretmen-MEB, El-mek: veb_27@hotmail.com

ANALYSIS OF HIGH SCHOOL MATH CURRICULUM CONTENT THROUGH RASCH MEASUREMENT MODEL AND NVIVO

ABSTRACT

The purpose of the study is to analyze high school Maths curriculum content through Rasch measurement model and Nvivo-8 Program. As a qualitative method a case study; as a quantitative method Rasch measurement model are made use of. Working group includes 21 Maths teachers working at Anatolian High Schools in Elazığ during 2011-2012 academic year. According to Rasch model, the first of the three facets used is 21 Math teachers as judges; the second comprises 20 items related to high school math curriculum content; and the third concerns the 9th, 10th, 11th and 12th grades Math curriculum content. In the study, as a quantitative data collection tool "High School Math Curriculum Content Assessment Form" was made up by the researcher in accordance with experts' opinions. As the Content Validity Index (CVI) value (0.92) was larger than the Content Validity Criterion (CVC) value (0.80) it was concluded that the items were meaningful in terms of content validity $[(0.92 > 0.80) (CVI > CVC)]$. As for qualitative data collection tool, an interview form consisting of open-ended questions developed by the researcher was made use of. It is understood from Rasch analysis that Maths curriculum content coded as "3rd Grade Curr. Content" has the highest quality while "1st Grade Curr. Content" has the least. From Nvivo analysis, it is found that content topics are interesting but there are certain problems because there is limited time to complete all the content. Thus, it can be suggested the curriculum should be prepared in a more comprehensible and suitable way considering students' levels.

Key Words: High school maths curriculum content, evaluation, teachers' views.

Giriş

Program içeriği, kazanımlara ulaşma noktasında merdiven basamağı görevi üstlenmektedir. Fakat bu merdivenin sahip olduğu özellik, hedefe ulaşmayı kolaylaştırabilirdiği gibi daha zor hale de getirebilir. Varış (1991) içeriğin, olgu ve olayların kavramsal bir şekilde bir araya getirilmesinden ziyade, gerçek yaşamla ilişkili etkinliklerin öğrenci ihtiyaçlarına yönelik, ilgi çekici ve eğlenceli bir şekilde bütünleştirilmesi ile oluşturulan konular bütünü olduğunu belirtmiştir (Akt. Kaya, 2005). Alkan ve Kurt (1998) ise birey, okul, sosyal çevre, boş zaman, toplumsal gelenekler ve özellikleri ile ortak konuların içerik kapsamına giren konular arasında olduğunu ifade etmiştir. O halde içerik için bilgilerin bir yığın şeklinde bir araya getirilmesinden öte, bilginin sistematik, düzenli, yaşamla alakalı ve ihtiyaç doğrultusunda bir bütün şeklinde sunulması yorumu yapılabilir.

İçeriğin gelişigüzel oluşturulmadığı yapılan tanımlardan anlaşılmaktadır. Bu sebeple içerik oluşturulurken ilgililik, yararlılık, kendi kendine yeterlilik, anlamlılık, geçerlilik, öğrenilebilirlik ve ekonomiklik gibi ölçütler dikkate alınmaktadır. Dolayısıyla içerikle ilgilenen araştırmacıların, içeriğin doğrudan hedeflerle ilgili olduğunu, içerikte bulunan bilginin bilimsel açıdan doğruluğunu, özel bir alanla ilgili ve güncel olduğunu, iyi düzenlenmiş ve sistematikliğini, gerçek yaşamda kullanılabilirliğini, temel ayrıntıları etkili sunuşunu, önceki öğrenmelerle tutarlılığını, önemli

noktalara vurgu yaptığını bilerek bu özelliklere sahip bir içeriği tercih etmeleri gerekmektedir (Kutlu ve Aldağ, 2005). İçerik hedeflerle birlikte çok iyi bir şekilde planlanmalı, öğrencilerin yaşantılarına kolayca uyarlanmalıdır. Bir başka ifadeyle, içeriğin hedeflere hizmet etmesi, öğrencinin yakın çevresiyle doğrudan ilişkili olması, içerikte edindiği bilgileri gerçek yaşamında kullanabilmesi gerekmektedir. Uzunboyu ve Hürsen (2008) de bu noktada paralel fikir belirterek, içeriğe ilişkin olarak öğretim ilkelerinin de dikkate alınması gerektiğinin altını çizmiştir. Bilgi içerikle birlikte güncelleştirilip aktüel etkinliklerle sunulmalıdır. İçerik kavram analizi yapılmalı, fakat bu yapılırken kavrama düzeyinin altına düşmemelidir. Bilgi gerçek yaşamla ilişkilendirilerek bir sebep-sonuç ilişkisi çerçevesinde sunulmalıdır. Ayrıca, içerik hazırlanırken, uyarıcı zenginliği içeren teknolojilerden faydalanılması ve en önemlisi de öğrencinin akademik ve biyolojik gelişiminin dikkate alınması son derece gerekli görülmektedir.

İçeriğin düzenlenmesi sürecinde, öğrencileri araştırma ve gözlem yapmaya, çalışmaya, deney yapmaya ve düşünmeye teşvik eden hazırlık soruları, araştırma konuları, proje ödevleri, bireysel ve grup çalışmaları, ev ödevleri gibi farklı etkinlikler de sürece dâhil edilmelidir. Ayrıca bu etkinlikler arasında ilişki kurulmalı ve bu etkinlikler öğrenci seviyesine uygun yöntem ve teknikler işe koşularak verilmelidir (Ceyhan ve Yiğit, 2004). Özellikle matematik gibi soyut yapıdaki bir dersin, mutlaka öğrencilere ders öncesi araştırma ve hazırlık yapmaları istenerek öğretilmesi, hem dersin sevilmesini hem de derste daha başarılı olunmasını sağlayabilmektedir. Bu nedenle programlar, öğrencileri düşünmeye sevk eden, ön-hazırlık yapmalarını gerektiren ve seviyelerine hitap eden bir içerikle hazırlanmalıdır. Özellikle öğrenme eyleminin bir ilişkilendirme diğer bir ifadeyle öğrenenin bir konuyu ön öğrenmeleri veya günlük yaşamdaki uygulamalar ile ilişkilendirmesi (Özgen, 2013) düşünüldüğünde programların öğrenci düzeylerine göre hazırlanması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu noktada, Karacaoğlu ve Acar (2010)'ın yaptıkları çalışmada öğretim programlarının öğrenci düzeyleri dikkate alınarak oluşturulması konusu üzerinde durulmuş ve bazen bu konuda sorun yaşandığının altı çizilmiştir.

İçerik seçimi yapılırken bazı kriterlerin göz önüne alınması gerekmektedir. Varış (1978) bu özellikleri toplumsal fayda, bireysel fayda ve öğrenme ve öğretim şeklinde belirtmiştir. *Toplumsal fayda*; öğretim sürecinde ülkenin kalkınması ve gelişmesinde rol oynamak için okullarda özellikle öğrencilerin ne öğrenmeleri gerektiği ve ayrıca modern dünyanın koşullarına ve çağdaş uygarlık düzeyine uyum sağlamak için öğrencilerin nelerle donatılmaları gerektiği ile ilgilidir. Kısacası, içeriğin milli ve milletlerarası yönünün ne olması gerektiği gibi sorularla yakından ilişkilidir. *Bireysel fayda*; öğrencinin bireysel gelişim ve öğrenmesine içeriğin sağladığı faydalarla ilgilidir. *Öğrenme ve öğretim* ise; aktarılan içeriğin öğrenciler için anlamlı, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olup olmadığıyla ve içeriğin öğrenci-öğretmen, eğitimci ve uzmanlarla işbirliği içerisinde hazırlanıp hazırlanmadığı gibi sorularla ilgilidir. Bu bilgilerden yola çıkılarak, bir programın hazırlanması sürecinde, Varış tarafından sıralanan kriterlerin mutlaka dikkate alınması gerektiği söylenebilir. İçerik bakımından sıralanan kriterlere Kaya (2005) şunları eklemiştir; bir içeriğin 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa uygun olması, eğitimcilik ve öğreticilik özellikleri açısından hitap ettiği eğitim kurumlarının özel amaçları ile ders programlarını destekleyici nitelikte ve istenen düzeye uygun olması, bilimsel hata bulunmaması ve son olarak, Türkçe diline uygun, imlâ, noktalama ve diğer dilbilgisi kurallarını içerir olması beklenmektedir.

Bu bağlamda, matematik dersi öğretiminde, soyut olan matematiğin günlük yaşamla ilişkilendirilerek verilmesi noktasında öğretim programlarının bu esneklikte düzenlenmiş olması gerektiği söylenebilir. Uşun ve Gökçen (2010) de bu noktada matematikteki kavramların, doğası gereği soyut kavramlar olduğu ve bu kavramların, somut ve gerçek yaşam modellerinden esinlenilerek verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çünkü yeni matematik öğretim programları, matematiği anlayabilen, günlük hayatında kullanabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2005). Ayrıca yeni matematik programındaki etkinliklerin öğrencileri düşünmeye

yöneltiği, öğrencilerin derse olan ilgilerini artırdığı, ders işlemeyi zevkli kıldığı ve öğrencilerin sosyalleşmesine katkıda bulunduğu Halat (2007)'ın yaptığı araştırma sonucundan anlaşılmaktadır.

Hızlı değişen ve gelişen dünyada, öğrencileri yarının yaşam koşullarına hazır olacak, değişen ve farklılaşan dünya koşullarında kendi ihtiyaçlarını karşılayarak modern dünyaya uyum sağlayacak şekilde yetiştirmek eğitim sisteminin temel amacı olmuştur. Bu durum eğitim öğretim sistemi içerisinde matematik öğretim programlarına da önemli sorumluluklar yüklemektedir. Geleneksel matematik öğrenme ve öğretme anlayışıyla bireylerin ihtiyaç duyacakları problem çözme, ilişkilendirme ve akıl yürütme gibi temel matematiksel becerilerinin istenilen düzeyde geliştirilemeyeceği açıktır. Bu sebeple matematik öğrenme ve öğretme uygulamalarının değişen yaşam koşulları doğrultusunda yenilenmesi ve gözden geçirilmesi gerekmektedir. Çünkü değişen dünyamızda, matematiği anlayabilen, günlük yaşamında matematik bilgisini ve matematiksel becerileri kullanabilen insan ihtiyacı giderek artmaktadır (MEB, 2011). Artık bilgiyi ezberleyen, birey yerini edindiği bilgiyi problem çözme sürecinde kullanan, bilgisini yeniden yapılandıran, karşılaştığı problemleri matematiksel akıl yürütme ile çözebilen insana bırakmıştır. Bu genel değişim de normal olarak matematik öğretim programlarının da bu doğrultuda yeniden yapılandırılmasını ve değiştirilmesini beraberinde getirmiştir.

Yukarıda bahsedilen özellikler dikkate alınarak oluşturulan öğretim programı öğrenci düzeyine uygun, gerçek yaşamla ilişkili ve uyarıcı zenginliği içeren bir yapıda olabilmektedir. Bu yapılırken programa duyulan ihtiyacın belirlenmesi ve bu ihtiyacın en iyi düzeyde karşılanması amacıyla asıl ihtiyaç duyulanan ne olduğunun kesinlikle bilinmesi gerekmektedir (Demirel, 2007; Akt. Doğanay, Demircioğlu ve Yeşilpınar, 2014). Diğer taraftan Duru ve Korkmaz (2010) özellikle günümüzde bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi ve yayılmasının, bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerin de değişmesini gerekli kıldığını belirterek bu değişen bilgi ve becerilerin bireylere kazandırılmasının ise günümüz şartlarına uygun hazırlanmış eğitim programlarıyla mümkün olabileceğinden bahsetmiştir. Dolayısıyla öğretim programlarının günümüz koşullarına uyum sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Aközbek (2008) öğretim programlarının her yönüyle daha etkili olmasını sağlayan kararların alınabilmesi için bilimsel çalışmalarla özellikle uygulanmaya yeni başlanan öğretim programlarının düzenli olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda 2011-2012 öğretim yılından itibaren bazı değişiklikler yapılarak uygulanmaya başlanan MEB'in yeni Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programında yapılan değişim ve yeniliklerin programın içeriğine olan yansımalarını görmek amacıyla bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının içeriğini Rasch Ölçme Modeli ve Nvivo-8 Paket Programı ile analiz etmektir. Bu bağlamda, Rasch Ölçme Modeli kapsamındaki alt amaçlar;

- Ortaöğretim Matematik Öğretim Programı içeriğine ilişkin görüşlerin genel analizi,
- Jürilerin katılıkları veya cömertliklerine ilişkin analizi,
- Ortaöğretim Matematik Öğretim Programı içeriğine ilişkin madde güçlük analizleri ve
- Jürilerin (21 adet) yanlılık analizi şeklinde belirlenirken,

NVIVO programı gereği;

- Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programında yapılan değişikliklerin olumlu yönlerinin,

- f. Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programındaki değişikliklerin uygulanmasında karşılaşılan sorunların
- g. Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı içeriğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara yönelik önerilerin neler olduğu incelenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Türü ve Deseni

Araştırmada hem nitel hem de nicel yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutta Rasch Ölçme Modelinden yararlanılırken, nitel boyutta durum çalışması desenine uyulmuştur. Bu noktada, Büyüköztürk ve diğerleri (2008: 267) durum çalışmasının nitel bir araştırma modeli olduğunu ve bilimsel problemlere çözüm bulmada önemli bir yaklaşım olarak nitelendirildiğini vurgulamıştır. Yin (1984: 23) ise durum çalışmasını, güncel bir konunun doğal ortamında çalışıldığı ve ayrıca birden fazla veri kaynağının kullanıldığı görgül bir yöntem şeklinde tanımlamıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008: 277). Bunun yanı sıra programın etkilerine dayalı durum çalışmalarında da programın başarılı veya başarısız yönleri hakkında bilgi vermenin amaçlandığı bilinmektedir (Davey, 1991: 2). Bu bağlamda, araştırma kapsamında ortaöğretim Matematik dersi öğretim programı içeriğinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada nicel ve nitel çalışmayı daha iyi yansıtacak ve destekleyecek çalışma grubu uygulanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki Anadolu Liselerinin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarına matematik dersleri vermiş/vermekte olan ve bu sınıfların program içeriğini her yönüyle bilen 21 Matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada durum çalışmasının yapı geçerliğinin artırılması için durum çalışması raporunun veri toplama sürecinde kendisinden veri toplanmış bir kişiye okutulup görüşünün alınması gerekçesiyle (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 289) nitel yolla toplanan veriler 21 katılımcıdan 3'üne tekrar okutulup görüşleri alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışmada *nitel* veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Literatür taraması yapılarak uzman görüşleri ışığında hazırlanan görüşme formunda Ortaöğretim Matematik dersi program içeriğine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesini sağlayacağı düşünülen sorulara yer verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi ve ortaya çıkan durumun modellenmesi için NVIVO-8 programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamındaki katılımcılar K1-E/K (K:Katılımcı;1:KatılımcıNo; E:Erkek/K:Kadın) şeklinde kodlanarak araştırma boyunca kullanılmıştır. Diğer taraftan, program içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde ele alınan verilerin *nicel* boyuttaki analizi, Linacre (1993; 2008)'in sunduğu Rasch ölçme modelinin kullanıldığı FACETS analiz programıyla yapılmıştır. Rasch ölçme modeline göre araştırmanın üç yüzeyinden; birincisi 21 adet jüri olarak Matematik öğretmeni, ikincisi Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı İçeriğine ilişkin maddeler (20 madde) ve üçüncüsü de Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı İçeriğinden (9., 10., 11. ve 12. sınıflar) oluşmaktadır. Nicel verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından Karataş (2007: 136) ve Aközbeğin (2008: 133) çalışmaları başta olmak üzere ilgili diğer kuramsal kaynaklardan yararlanılarak "Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı İçerik Değerlendirme Formu" oluşturulmuştur (EK-1).

Hazırlanan formda uzman görüşlerine (Eğitim Bilimleri Bölümünden 2 Doçent, 2 Yrd. Doçent, 1 Ölçme ve Değerlendirme uzmanı, Matematik Bölümünden 3 Yrd. Doçent, ortaöğretimde görevli 8 Matematik, 2 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ve 2 Türkçe öğretmeni) başvurulması

sonucu 20 madde kalmıştır. Bu maddelerin Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) tek tek hesaplanmıştır (EK-1). Bu hesaplama Davis (1992) tekniğine göre yapılmıştır. Bu tekniğe göre uzman görüşleri a) “uygun”, b) “madde hafifçe gözden geçirilmeli”, c) “Madde ciddi olarak gözden geçirilmeli” ve d) “Madde uygun değil” şeklinde dörtlü derecelendirilmektedir. Kapsam geçerlik indeksini elde etmek için ise, bu derecelendirmelerden a) ve b) seçeneklerini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünmektedir. Elde edilen değer, 0,80 değeri ölçüt alınarak karşılaştırılır (Akt. Yurdugül, 2005, 3). Bu bağlamda araştırma maddelerinin Kapsam Geçerlik Oranları şu şekildedir: 4., 5., 7., 14. ve 16. maddeler %100; 2., 6., 8., 11. ve 15. maddeler %95; 1., 10., 18. ve 19. maddeler %90; 9., 12., 13. ve 17. maddeler %85 ve son olarak 3. ve 20. maddeler %80’dir. Araştırma maddelerinin Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) ise %92 olarak elde edilmiştir (EK-1). Bu değer, Veneziano ve Hooper (1997)’e göre, 0.05 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlıdır.

Bulgular

Araştırma hem nitel hem de nicel yöntemle gerçekleştirildiği için bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgular “Araştırmanın Nicel Verilerine İlişkin Bulgular” ve “Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Bulgular” şeklinde iki alt başlık halinde sunulmuştur.

Araştırmanın Nicel Verilerine İlişkin Bulgular

Şekil 1’de Rasch ölçme modeliyle ortaöğretim matematik programı içeriğinin kalibrasyon haritası analizi verilmiştir. Elde edilen bulgulara, 21 jüri, 20 program içeriğini değerlendirme maddesi ve 4 değerlendirilen ortaöğretim matematik program içeriği dikkate alınmıştır.

Logit	+ Ort. Mat. Prog. İçeriği	+ Jüri	-	Kriterler	S.1
+ 2 +		+ J3 J7	+		+ (5) +
+1+		+	+		+ +
		J10		M5	
		J9			
		J13		M17 M18	
				M10 M15 M19	
		J3		M16	
		J4 J6		M14	
	Sınıf 3 Sınıf 4	J8			
+ 0 +		J14		M4	+ 3 +
	Sınıf 1 Sınıf 2			M12	
		J15		M2 M3 M8	
		J1 J11 J12 J18		M11	
		J20		M1 M6 M9	
		J21		M20 M7	
		J17 J19 J2		M13	
		J5			
		J16			
+ -1 +		+	+		+ (1) +
Logit	+ Ort. Mat. Prog. İçeriği	+ Jüri	-	Kriterler	S.1

M: Madde J: Jüri

Şekil 1. Ortaöğretim Matematik programı içeriğinin kalibrasyon haritası

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

Bu kalibrasyon haritasında, 12. ve 11. sınıf program içeriklerinin (Sınıf4, Sınıf3) yüksek nitelikli olduğu görülürken, 9. ve 10. sınıf program içeriğinin (Sınıf1, Sınıf2) ise düşük nitelikli olduğu tespit edilmiştir. Program içeriğinin değerlendirilmesinde kullanılan kriterlerin yer aldığı sütun incelendiğinde “İçerikte yer alan bilgi ve becerileri öğretmek için ders süresi yeterli değildir” maddesinin (M5) en zor, “Program içeriğindeki öğrenme etkinlikleri öğretmen odaklıdır” maddesinin (M13) ise en kolay gerçekleşen madde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca puanlayıcılardan J7 ile J10’nun en cömert, J16 ile J5’in ise en katı puanlayıcı oldukları gözlenmektedir.

Tablo 2. Ortaöğretim Matematik programı içeriğine ilişkin ölçüm raporu

Gözlenen Puan	Gözlem sayısı	Gözlenen ortalama	Yansız Ortalama	Model Ölçüm	Hata	Uygunluk İçi MnSq	ZStd	Uygunluk Dışı MnSq	ZStd	Ort. Mat. Prog. İçeriği
1280	420	3.0	3.06	.12	.05	1.0	0	1.0	0	3. Sınıf Prog. İçeriği
1261	420	3.0	3.01	.06	.05	1.1	0	1.1	0	4. Sınıf Prog. İçeriği
1219	420	2.9	2.91	-.06	.05	0.9	-1	0.9	-1	2. Sınıf Prog. İçeriği
1195	420	2.8	2.84	-.13	.05	1.0	0	1.0	0	1. Sınıf Prog. İçeriği
1238.8	420.0	2.9	2.96	.00	.05	1.0	-0.1	1.0	-0.1	Ortalama (N:4)
33.5	0.0	0.1	0.09	.10	.00	0.0	0.7	0.1	0.9	Standart sapma
RMSE (Model) .05 Ayırma indeksi: 1.48 Güvenirlilik: .69										
Tamamı aynı ki-kare:12.8 Sd: 3 p: .01 Normal ki-kare: 3.0 Sd: 2 p: .22										

Tablo 2’deki ölçüm raporunda ortaöğretim matematik programı içeriğine (9-12. sınıflar) ilişkin içeriğin nitelikleri ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Yapılan Rasch analizinde güvenilirlik katsayısı 0.69 olarak bulunmuştur. Rasch analizinde elde edilen güvenilirlik kat sayısı, aynen KR-20 veya Cronbach Alpha’da olduğu gibi hesaplanarak yorumlanır (Baştürk, 2010: 54). Güvenirlilik kat sayısı olarak elde edilen 0.69 değeri, ortaöğretim matematik programı içeriğinin hangi güvenilirlikle sıralandığını göstermektedir. Ayrıca tablodaki veriler incelendiğinde, Ortaöğretim matematik program içerikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($\chi^2=12.8$, $sd=3$, $p=0.01$). Bunun yanı sıra, Tablo 2’deki program içeriklerinin nitelikleri ile ilgili bilgiler ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, programların nitelikleri ile ilgili logit değerlerine ait standart hata (RMSE, Root Mean Square Standard Error) değerinin 0.05 olduğu belirlenmiştir. RMSE değerinin aşırı uçlardaki yeri dışındaki bütün değerleri, veriler için ölçme hatası olduğunu gösterir. RMSE değeri 0.05’i gösterdiğinden dolayı, standart hatanın oldukça düşük olduğu söylenebilir. Bu hata oranının düzeltilmiş standart sapma değeri ise kritik değer olarak kabul edilen 1.0’ın altında bulunmuştur (0.08). Bu anlamda, program içeriklerini 3.sınıf program, 4. sınıf program, 2. sınıf program ve 1. sınıf program içeriği şeklinde yüksek nitelikliden düşük nitelikliye doğru genel sıralamak mümkündür. Rasch analizi yapılırken “Uygunluk içi” ve “Uygunluk dışı” değerleri kapsayan kalite kontrol limiti 0.6 ile 1.4 aralığında kabul edilmiştir (Wright ve Linacre, 1994). Karar verme noktasında jürilerden beklenmeyen cevaplar için “Uygunluk içi” ve uzaktaki beklenmeyen cevaplara hassaslık gösteren “Uygunluk dışı” değerleri kullanılmaktadır (Baştürk ve Işıkoğlu, 2007: 737).

Tablo 3. Jürilerin katılık/cömertlik karşılaştırması

Gözlenen Puan	Gözlem sayısı	Gözlenen ortalama	Yansız Ortalama	Model		Uygunluk İçi		Uygunluk Dışı		Jüriler
				Ölçüm	Hata	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	
312	80	3.9	3.92	1.09	.13	0.7	-2	0.7	-2	7 J7
295	80	3.7	3.71	.80	.13	1.4	2	1.4	2	10 J10
289	80	3.6	3.63	.70	.13	0.9	0	0.9	0	9 J9
280	80	3.5	3.51	.56	.12	1.2	1	1.3	1	13 J13
260	80	3.3	3.26	.26	.12	0.5	-4	0.5	-4	3 J3
257	80	3.2	3.22	.22	.12	0.4	-5	0.4	-5	6 J6
254	80	3.2	3.18	.17	.12	0.5	-4	0.5	-4	4 J4
247	80	3.1	3.09	.07	.12	1.6	3	1.6	3	8 J8
244	80	3.0	3.05	.03	.12	0.9	0	0.9	0	14 J14
225	80	2.8	2.81	-.25	.12	0.7	-2	0.7	-2	15 J15
224	80	2.8	2.80	-.26	.12	1.1	0	1.1	0	12 J12
223	80	2.8	2.78	-.28	.12	1.1	0	1.1	0	11 J11
222	80	2.8	2.77	-.29	.12	1.2	6	2.2	6	1 J1
220	80	2.8	2.75	-.32	.12	0.6	-3	0.6	-3	18 J18
213	80	2.7	2.66	-.42	.12	0.6	-3	0.6	-3	20 J20
210	80	2.6	2.62	-.47	.12	1.4	2	1.4	2	21 J21
204	80	2.5	2.54	-.56	.12	1.1	0	1.1	0	2 J2
204	80	2.5	2.54	-.56	.12	0.5	-4	0.5	-4	17 J17
203	80	2.5	2.53	-.57	.12	0.7	-2	0.7	2	19 J19
190	80	2.4	2.36	-.77	.12	1.7	3	1.6	3	5 J5
179	80	2.2	2.22	-.94	.13	1.2	1	1.3	1	16 J16
236.0	80.0	2.9	2.95	-.08	.12	1.0	-0.6	1.0	-0.5	Ortalama (N:21)
30.4	0.0	0.4	0.45	.53	.00	0.5	3.3	0.5	3.3	Standart sapma

RMSE (Model) .12 Ayırma indeksi: 4.17 Güvenirlilik: .95

Tamami aynı ki-kare: 363.1 Sd= 20 p= .00 Normal ki-kare: 19.9 Sd= 19 p: .40

Tablo 3’te jürilerin ortaöğretim matematik programı içeriğine ilişkin katılık/cömertlik bilgileri sunulmuştur. Jüriler en cömert olandan en katı olana doğru sıralandığında, J7 kodlu jürinin “en cömert”, J16 kodlu jürinin ise “en katı” jüri davranışına sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca jüri ayırma indeksinin 4.17 ve güvenirlilik katsayısının da 0.95 olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan, jürilerin puanlamalarının katılık/cömertlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($\chi^2=363.1$, $sd=20$, $p=0.00$). J7’de gözlenen puanın 312 ile en cömert, J16’da gözlenen puanın ise 179 ile en katı puanlamalar olduğu tespit edilmiştir. Jürilere verilen numaralara göre tablodaki en cömert puanlamadan en katı puanlamaya doğru sıralanışın J7, J10, J9, J13, J3, J6, J4, J8, J14, J15, J12, J11, J1, J18, J20, J21, J2, J17, J19, J5, J16 şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın yüzeyleri ile ilgili “uygunluk içi” ve “uygunluk dışı” istatistiksel değerler Tablo 3’te incelendiğinde, J3, J6, J4 ve J7 kodlu Jürilerin uygunluk içi (infit) ve uygunluk dışı (outfit) değerlerinin belirlenen sınırın (1.4 - 0.6 aralığı) altında; J8, J1 ve J5 kodlu Jürilerin ise uygunluk içi (infit) ve uygunluk dışı (outfit) değerlerinin belirlenen sınırın üstünde olduğu görülmektedir. Bu durumda, diğer Jürilerin (14 Jüri), beklenen kalite kontrol değerleri içinde yer aldığı ve uygun olarak kabul edileceği, fakat belirtilen kodlu Jürilerin uygunluk içi ve uygunluk dışı kareler ortalamasının beklenen değerlerden daha yüksek ve düşük olduğu, bir başka ifade ile,

düşük ya da yüksek puan sergileyen Jürilerin, ortaöğretim matematik programı içeriğini değerlendirmede tutarlı puanlayıcı davranışına sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. Ortaöğretim Matematik programı içeriğinin değerlendirilmesinde kullanılan yeterlik istatistikleri

Gözlenen Puan	Gözlem sayısı	Gözlenen ortalama	Yansız Ortalama	Model		Uygunluk İçi		Uygunluk Dışı		Yeterlikler
				Ölçüm	Hata	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	
191	84	2.3	2.25	.81	.12	2.0	5	2.1	5	5 M5
203	84	2.4	2.40	.6	.12	0.6	-3	0.6	-3	18 M18
206	84	2.5	2.44	.59	.12	1.2	1	1.2	1	17 M17
218	84	2.6	2.59	.42	.12	0.7	-2	0.7	-2	19 M19
219	84	2.6	2.60	.40	.12	0.7	-2	0.6	-2	10 M10
220	84	2.6	2.61	.39	.12	0.6	-3	0.5	-3	15 M15
223	84	2.7	2.65	.35	.12	0.7	-2	0.7	-2	16 M16
230	84	2.7	2.74	.25	.12	1.2	1	1.2	1	14 M14
246	84	2.9	2.93	.02	.12	0.7	-2	0.7	-2	4 M4
257	84	3.1	3.07	-.13	.12	1.0	0	1.0	0	12 M12
261	84	3.1	3.12	-.19	.12	1.7	3	1.7	3	8 M8
262	84	3.1	3.13	-.20	.12	0.9	0	1.0	0	3 M3
265	84	3.2	3.17	-.24	.12	1.0	0	0.9	0	2 M2
266	84	3.2	3.18	-.26	.12	0.6	-3	0.6	-3	11 M11
274	84	3.3	3.28	-.37	.12	0.9	0	0.9	0	1 M1
274	84	3.3	3.28	-.37	.12	0.7	-2	0.6	-2	6 M6
278	84	3.3	3.33	-.43	.12	0.7	-2	0.6	-2	9 M9
284	84	3.4	3.40	-.51	.12	1.0	0	1.0	0	7 M7
285	84	3.4	3.42	-.53	.12	1.7	3	1.7	4	20 M20
293	84	3.5	3.51	-.65	.12	1.5	2	1.5	2	13 M13
347.7	84.0	2.9	2.96	.00	.12	1.0	-0.4	1.0	-0.4	Ort. (N:20)
30.4	0.0	0.4	0.38	.43	.00	0.4	2.7	0.4	2.8	Sd
RMSE (Model) .12 Ayırıcılık indeksi 3.45 Güvenirlik: .92 Tamamı aynı ki kare: 252.3 Sd.: 19 p: .00 Normal ki kare: 19.0 Sd : 18 p: .39										

Verilerin analizi sonucunda Tablo 4'te görüldüğü gibi ortaöğretim matematik program içeriğine ilişkin yeterlik istatistikleriyle madde güçlük analizlerine de ulaşılmıştır. Tablodan ayırma indeksinin 3.45 ve güvenirlilik katsayısının 0.92 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, elde edilen güvenirlilik katsayısı değeri, araştırmada Ortaöğretim matematik programı içeriğinin niteliğini belirlemek amacıyla kullanılan maddelerin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca program içeriğine yönelik görüşlerin değerlendirilmesinde kullanılan madde güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır ($\chi^2=252.3$, $sd=19$, $p=0.00$).

Program içeriğinin sahip olduğu en zor gerçekleştirilen maddelerin “İçerikte yer alan bilgi ve becerileri öğretmek için ders süresi yeterli değildir”, “Programın içeriği, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verici niteliktedir” ve “İçerik görsel öğelerle desteklenmiştir” şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, en kolay gerçekleştirilen maddelerin ise “Program içeriğindeki öğrenme etkinlikleri öğretmen odaklıdır”, “Program içeriğinde yer alan etkinlikler sıkıcıdır” ve “Programın içeriği uygun şekilde sıralanmıştır” biçiminde olduğu gözlenmiştir. Ortaöğretim matematik programı içeriğini değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçütlerin analizi ile ilgili standart hatanın (RMSE) 0.12 olması, program içeriği niteliklerini belirleme ile ilgili standart hatanın oldukça düşük olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın yüzeyleri ile ilgili “uygunluk içi” ve “uygunluk dışı” istatistiksel değerleri Tablo 4’te incelendiğinde, her iki indeks için de belirlenen sınır değerlerini aşan verilere rastlandığı görülmektedir. Öncelikle, Uygunluk içi (infit) değerlere bakıldığında, M5, M8, M20 ve M13 kodlu soruların beklenen sınırların dışında değerler aldığı belirlenmiştir. Diğer taraftan Tabloda yer alan Uygunluk Dışı (outfit) değerler incelendiğinde ise, M5, M8, M15, M20 ve M13 kodlu soruların beklenen değerlerden farklı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak belirtilen soruların matematik program içeriğinin değerlendirilmesinde tutarsızlıklar gösterdiği söylenebilir. Bu sorular dışında kalan diğer soruların tamamının kabul edilebilir kullanım özelliklerine sahip oldukları ve hepsinin uygunluk içi veya uygunluk dışı kareler ortalamasının beklenen değerlerde yer aldıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Jüriler ile değerlendirilmesi yapılan ortaöğretim matematik programı içeriği etkileşim analizi

Göz. Puan	Bek. Puan	Göz/Bek Ortalama	Yanlılık+Model		Z-puanı	U. İçi MnSq	U.Dışı MnSq	Sq	Prog. İçeriği	Ölçüm	Jüri	Ölçüm
44	53.6	-.48	.59	.26	2.30	0.6	0.6	41	1 Sınıf1	-.13	J11	-.28
67	57.8	.46	-.54	.25	-2.20	1.6	1.6	43	3 Sınıf3	.12	J11	-.28
64	53.9	.51	-.59	.24	-2.43	0.9	0.9	45	1 Sınıf1	-.13	J12	-.26
59.0	59.0	20.0	.00	.00	.25	.00	1.0	1.0	Ortalama (N:84) Standart sapma			
9.5	8.9	0.0	.15	.18	.01	.73	1.0	0.5				
Tamamı aynı ki kare: 45.0 sd: 84 p: 1.00 Gözlem sayısı: 20												

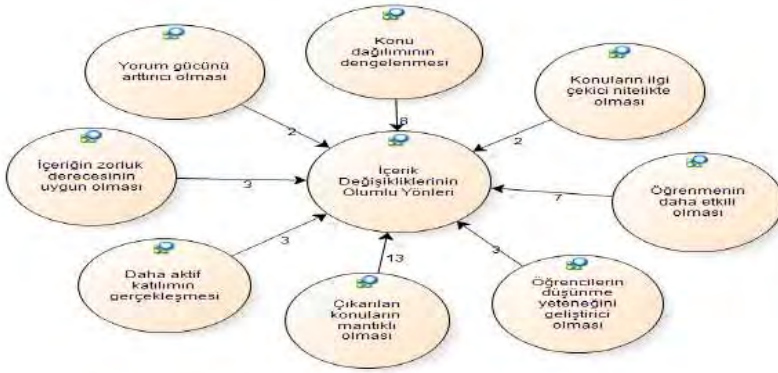
Puanlayıcıların yanlılık analizi ile ilgili bilgiler Tablo 5’te verilmiştir. Tabloda görülen Z puanlarının +2 ve -2 dışında yer alması bir etkileşim yanlılığın belirtisidir (Semerci, 2011: 21). Tablo 5 bu açıdan incelendiğinde, Z puanlarının -2.43 ile 2.30 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bağlamda, yanlılık analizine göre, Jürilerin matematik program içeriğine ilişkin aşırı derecede katı ya da cömert değerlendirmelerde bulundukları söylenebilir. İçeriğe ilişkin jüriler tarafından yapılan etkileşim analizinde, J11 no’lu jürinin, 9. Sınıf içeriğine yaklaşık 54 puan vermesi gerekirken 44 puan verdiği (Z=2.30) ve yine aynı jürinin 11. Sınıf matematik programı içeriğine 58 puan vermesi gerekirken 67 puan vermesi (Z=-2.20) yanlı davrandığını göstermektedir. Ayrıca J12 no’lu jürinin de 9. sınıf içeriğine 54 puan vermesi beklenirken 64 puan verdiği görülmektedir (Z=-2.43). Bu durumda, her iki jürinin de puanlamada yanlı davrandıkları söylenebilir.

Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgular, üç başlık altında ele alınmıştır. Bunlar, Ortaöğretim Matematik dersi öğretim programı içeriğinin olumlu yönleri, içerikte yapılan değişikliklerin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik öneriler şeklinde sıralanabilir.

Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı İçeriğinin Olumlu Yönlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yapılan değişikliklerin olumlu yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 2’de sunulmuştur. İlgili başlığa yönelik ifade edilen görüşler tema ve alt temalar olarak model üzerinde görülmektedir. Şekil 2 incelendiğinde, program içeriğindeki konuların ilgi çekici nitelikte olması, içeriğin zorluk derecesinin uygun olması, çıkarılan konuların mantıklı olması, öğrencilerin düşünme yeteneğini geliştirici olması, yorum gücünü artırıcı olması, konu dağılımının dengelenmesi, daha aktif katılımın gerçekleşmesi ve öğrenmenin daha etkili olması alt temalarının göze çarptığı görülmektedir.

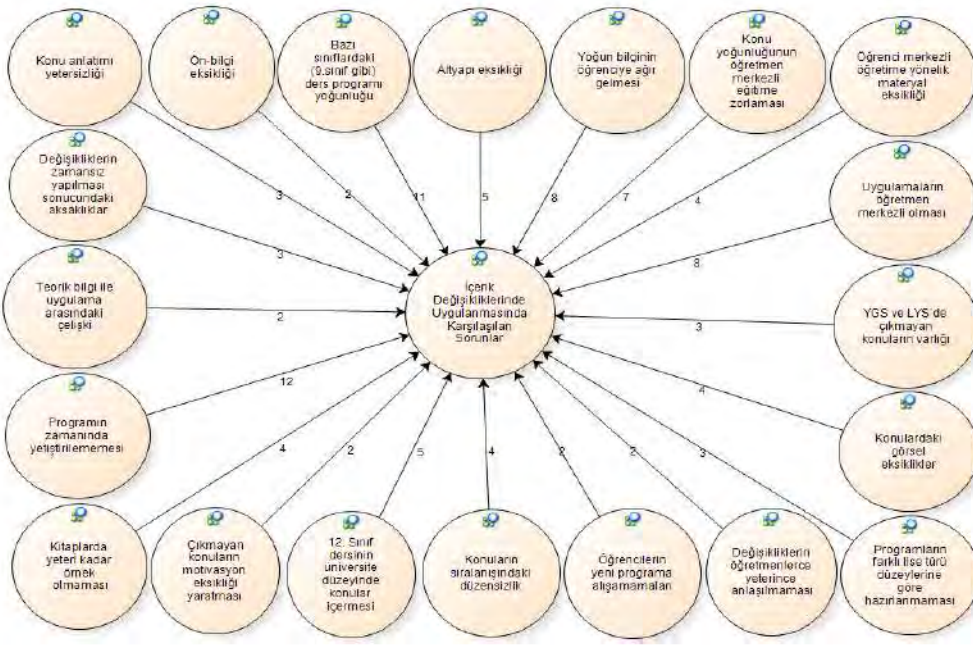


Şekil 2.Ortaöğretim Matematik dersi öğretim programı içeriğinin olumlu yönleri

Bu noktada görüş belirten katılımcılardan K1-K “Konuların hangi alanlarda kullanıldığı öğelerle açıklanmıştır. Bu durum öğrenci ilgisini cezp eder bu anlamda olumlu fakat kazandırılması gereken öğrenmelerin verilen süre içerisinde yetiştirilmesi mümkün değildir.” diyerek, K7-E “Bazı konuların öğrencilerin düşünme yeteneğini, yorum gücünü artırıcı nitelikte olduğu ve geliştirdiği düşüncesindeyim.” diyerek ve K13-E “Öğrencinin daha aktif olarak derse katılımı amaçlandığından öğrenme daha iyi gerçekleşmektedir.” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Program İçeriğindeki Değişikliklerin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Şekil 3’te matematik dersi öğretim programı içeriğinde yapılan değişikliklerin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara değinilmiştir. Şekil incelendiğinde değişikliklerin uygulanmasındaki sorunlardan bazılarının programın zamanında yetiştirilememesi, öğrencilerin yeni programa alışamamaları, LYS’de çıkmayan konuların varlığı ve bunun motivasyon eksikliği yaratması, değişikliklerin zamansız yapılması sonucundaki aksaklıklar, konu yoğunluğunun öğretmen merkezli eğitime zorlaması, programların farklı lise türü düzeylerine göre hazırlanmaması, öğrenci merkezli eğitime yönelik materyal eksikliği, teorik bilgi ile uygulama arasındaki çelişki, 12. Sınıf dersinin üniversite düzeyinde konular içermesi, yoğun bilginin öğrenciye ağır gelmesi ve ön-bilgi eksikliği şeklinde olduğu görülmektedir.

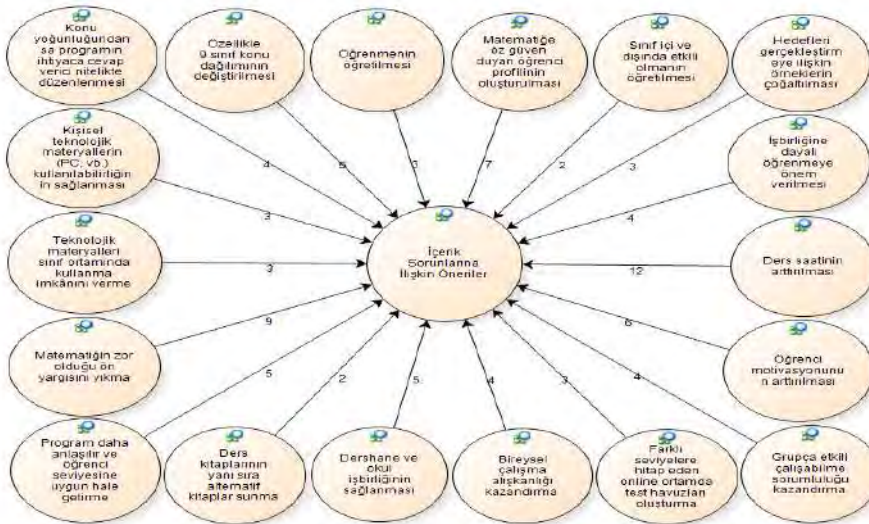


Şekil 3. Ortaöğretim Matematik dersi öğretim programındaki değişikliklerin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar

Bu alt başlığa yönelik ifade edilen sorunlar K2-E tarafından “*Alt yapı hazırlanmadan program uygulanmaktadır. Öğrenciler yeni program için uygun düzeyde değildir.*”; K8-E tarafından “*Konuların yoğunluğu öğretmeni öğrenci merkezli eğitimin dışına çıkarmakta öğretmeni merkeze almaktadır.*”, K13-E tarafından “*Öğrenci merkezli ders işlemek için yeterli materyal mevcut olmadığından, kitapta istenen şekilde dersler işlenememektedir. Çoğunlukla öğretmen merkezli ders işlenmektedir.*” K14-K tarafından “*Öğrencinin derse katılımı istenen seviyede olmamaktadır. 11. Sınıf müfredatının yoğun olduğunu düşünüyorum. 12. Sınıf müfredatının ise tamamen öğrenci seviyelerinin üzerinde konular içerdiği kanısındayım.*” ve K16-K tarafından “*Yoğun bilgi birikimi ve yükü öğrenciye ağır gelmektedir. Müfredat çok yoğun ve sıkıcıdır. Ayrıca geçmiş yıllara ait bilgi eksikliği, öğrenci merkezli ders yapılmasını zorlaştırmaktadır.*” şeklinde görüşler sunulmuş ve ifade edilmiştir.

Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı İçeriğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Önerilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Şekil 4, Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı içeriğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara yönelik önerileri içermektedir. Bunlar; ders saatinin artırılması, bireysel çalışma alışkanlığı kazandırma, ders kitaplarının yanı sıra alternatif kitaplar sunma, farklı seviyelere hitap eden online ortamda test havuzları oluşturma, programın daha anlaşılır ve öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi, hedefleri gerçekleştirmeye ilişkin örneklerin çoğaltılması, özellikle 9.sınıf konu dağılımının değiştirilmesi, teknolojik materyallerin sınıf ortamında kullanılmasına imkân verme, matematiğe öz güven duyan öğrenci profilinin oluşturulması ve öğrenci motivasyonunun artırılması şeklinde sıralanabilir.



Şekil 4. Ortaöğretim Matematik dersi öğretim programı içeriğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara yönelik öneriler

Katılımcılar tarafından belirtilen alt temalara yönelik doğrudan aktarımlar K6-E tarafından "Matematik programının özellikle yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.", K8-E tarafından "İlköğretimden itibaren konu dağılımları yeniden yapılmalı her sınıfta aynı konular tekrar tekrar işlenmemeli ve örnekler çoğaltılmalıdır." ve K13-E tarafından "Öğretmenlerin derse katılımı konusunda biraz esnek olması gerekir. Fakat matematik öğretmenin sınıfa girdiğinde "tek kural benim" modunda ders anlatması durumunda öğrenci kendini geri çeker ve bireysel olarak birçok şeyi yapamayacağı düşüncesiyle dersten soğur." şeklinde ifade edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ortaöğretim matematik programı içeriği çok-yüzeysel Rasch ölçme modeli ve NVIVO-8 Programı ile analiz edilmiştir. Bu araştırmada eşzamanlı olarak kullanılan yüzeyler (ortaöğretim matematik program içerikleri, jürilerin katılık/cömertlikleri ve kullanılan maddelerin uygunluğu) kendi içlerinde sıralanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 4 matematik program içeriğinden 3. Sın. Prog. İçeriği kodlu matematik program içeriğinin en yüksek niteliğe, 1. Sın. Prog. İçeriği kodlu matematik program içeriğinin ise en düşük niteliğe sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca J11 no'lu jürinin, 9. Sınıf içeriğine yaklaşık 54 puan vermesi gerekirken 44 puan verdiği, yine aynı jürinin 11. Sınıf matematik programı içeriğine 58 puan vermesi gerekirken 67 puan vermesi yanlı davrandığını göstermektedir. Bunun dışında J12 no'lu jürinin de 9. sınıf içeriğine 54 puan vermesi beklenirken 64 puan verdiği anlaşılmıştır. Bu durum, her iki jürinin de puanlamada yanlı davrandıkları anlamına gelmektedir. Program içeriğinin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan maddeler incelendiğinde ise, en zor gerçekleştirilen maddelerin M5 kodlu "İçerikte yer alan bilgi ve becerileri öğretmek için ders süresi yeterli değildir" ve M18 kodlu "Programın içeriği, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verici niteliktedir" şeklindeki maddeler olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, en kolay gerçekleştirilen maddelerin ise M13 kodlu "Program içeriğindeki öğrenme etkinlikleri öğretmen odaklıdır." Ve M20 kodlu "Program içeriğinde yer alan etkinlikler sıkıcıdır" biçimindeki maddeler olduğu gözlenmiştir. Jürilerin ortaöğretim matematik programı içeriğine ilişkin katılık/cömertlik bilgileri incelendiğinde ise J7 kodlu jürinin "en cömert", J16 kodlu jürinin ise "en katı" jüri davranışına sahip olduğu söylenebilir. Jürilerin

katılık/cömertlik bilgileri kişisel bilgileri doğrultusunda incelendiğinde, en cömert jürinin Erkek, Eğitim Fakültesi mezunu ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip matematik öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır. En katı jürinin ise Kadın, Fen-Edebiyat mezunu, 16-20 yıl kıdeme sahip olduğu ve Normal liseler dâhil farklı okul türlerinde görev yaptığı tespit edilmiştir. Bu sonucun farklı okul türlerinde görev yapmanın ve matematik alanındaki tecrübenin programları değerlendirme noktasında daha titiz davranmaya ve dolayısıyla puan yönünden daha katı hareket etmeye neden olabileceği söylenebilir.

Ortaöğretim matematik program içeriklerinin analiz edildiği araştırmada ulaşılan veriler incelendiğinde, içerikler arasında uygunluk içi ve uygunluk dışı istatistiklere sahip program içeriğinin olmadığı, matematik program içeriklerinin beklenen değerden farklı bir değer içermedikleri gözlenmiştir. Jürilerin yapmış oldukları puanlamalarda ise istatistiksel olarak katılık/cömertlik bakımından 21 Jüriden, J3, J6, J4 ve J7 kodlu Jürilerin uygunluk içi (infit) ve uygunluk dışı (outfit) değerlerinin belirlenen sınırın (1.4 - 0.6 aralığı) altında; J8, J1 ve J5 kodlu Jürilerin ise uygunluk içi (infit) ve uygunluk dışı (outfit) değerlerinin belirlenen sınırın üstünde bir değer gösterdiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, jürilerin puanlamalarının katılık/cömertlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan analizlerde “Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Formu” içerisinde yer alan maddelerin amaca hizmet eder nitelikte oldukları bulunmuştur. Bu noktada Batdı’nın (2013) Ortaöğretim İngilizce programını değerlendirmeye ilişkin yapmış olduğu çalışmada da jürilerin puanlamalarının katılık/cömertlikleri arasında anlamlı farklılığa rastlanması şeklindeki sonucu mevcut araştırma sonucuyla paralellik arz etmektedir.

Rasch ölçme modelinde Cronbach alpha güvenirlik katsayısına eşdeğer bir güvenirlik sonucu elde edilmektedir. Bir başka ifade ile Rasch ölçme modeli, grupların performanslarını kalitelerine, soruları zorluk ve kolaylıklarına ve puanlayıcıları katılık yada cömertlik seviyelerine göre ayırırken bu işlemleri ne kadar bir güvenirlik ile sağlandığının istatistiksel değerini de vermektedir. Geleneksel güvenirlik sonuçlarını yorumlamada olduğu gibi Rasch güvenirlik katsayısında da +1.00’e yaklaştıkça güvenirlik artmaktadır (Baştürk, 2010: 57). Bu araştırmada da, güvenirlik açısından ortaöğretim matematik program içeriklerinin niteliklerini belirlemede 0.69, maddelerin niteliklerini belirlemede 0.92 ve jürilerin katılık/cömertlik seviyelerini belirlemede ise 0.95’lik güvenirlik katsayıları elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında ulaşılan bulgular ise ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yapılan değişiklikler sonucu program içeriğindeki konuların ilgi çekici nitelikte, çıkarılan konuların mantıklı, konu dağılımının dengeli ve öğrenmenin daha etkili olduğunu göstermektedir. Matematik dersi öğretim programı içeriğinde yapılan değişikliklerin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular incelendiğinde ise, öğrencilerin yeni programa alışamamaları, LYS’de çıkmayan konuların program içeriğine dâhil edilmesi, programların farklı lise türündeki öğrenci düzeylerine göre hazırlanmaması, bilginin öğrenciye ağır gelmesi ve programın zamanında yetiştirilememesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Anılan ve Sarier (2008: 139) bu konuda yaptığı araştırmada, ders süresinin yetersiz olmasının ve etkinliklerin fazla olmasının programların uygulanmasındaki en büyük sorunlardan biri olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada Şan’ın (2013) matematik öğretimi konusunda yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin sınav kaygısı nedeniyle stres yaşadığı ve başarının bu durumdan olumsuz etkilendiği belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada matematik ders saatinin azlığı ve konuların yoğunluğu nedeniyle konuların yetiştirilememesi kaygısı yaşandığı ifade edilmiştir. Bu sonuçların mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüşür nitelikte olduğu görülmektedir. Bunun dışında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmamasından kaynaklı soruna ilişkin Dane, Kudu ve Balkı (2009: 30)’nın yaptıkları araştırmadaki bir konunun tam olarak öğrenilmeden diğerine geçilmesinin, konuyu tam olarak öğrenememiş öğrencilerin daha sonraki konular için gerekli olan önbilgileri

kazanamamasına ve dolayısıyla öğrenme sürecinden uzaklaşmasına neden olacağı sonucu mevcut araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Karakuş (2010: 480)'un ortaöğretim matematik programını değerlendirmeye ilişkin yaptığı çalışmada üniversite sınavlarının programın uygulanması açısından problem yaratması sonucu da ilgili araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Diğer taraftan matematik içeriğinin öğrencilere etkili bir şekilde verilmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerin de çok önemli olduğu düşünülmelidir. Bu noktada, Karapınarlı ve Görgeç'in (2014) yaratıcı drama temelli matematik öğretiminin öğrencilerin başarı ve hatırlama düzeylerine olumlu etkisinin olduğu yönündeki araştırma sonucu bu durumu desteklemektedir. Program içeriğinin uygulanmasında belirtilen sorunlara yönelik matematik ders saatinin arttırılabileceği, farklı seviyelere hitap eden online ortamda test havuzlarının oluşturulabileceği, programın daha anlaşılır ve öğrenci seviyesine uygun hale getirilebileceği, matematiğe öz güven duyan öğrenci profilinin oluşturulabileceği ve öğrenci motivasyonunun arttırılmasına yönelik etkinliklerin içeriğe dahil edilebileceği şeklinde öneriler sunulmuştur. Bu öneriler genel anlamda, programın farklı okul türlerindeki öğrenci seviyelerinin birbirinden farklı olduğu düşüncesiyle tüm okul türlerindeki öğrenci seviyelerine uygunluk açısından yeterli esneklikte hazırlanması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

KAYNAKÇA

- AKÖZBEK, A. (2008). *Lise I. sınıf Matematik öğretim programının CIPP değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (genel liseler, ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri)*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ALKAN, C. ve Kurt, M. (1998). *Özel öğretim yöntemleri, disiplinlerin öğretim teknolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- ANILAN, H. ve Sarıer, Y. (2008). Altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 128-141.
- BAŞTÜRK, R. (2010): Bilimsel araştırma ödevlerinin çok yüzeyli Rasch ölçme modeli ile değerlendirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 51-57.
- BAŞTÜRK, R. ve Işıkoğlu, N. (2007). Okulöncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitelerinin çok yüzeyli Rasch modeli ile analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 727-752.
- BATDI, V. (2013). Evaluation of teachers' views about the affective domain of the high school new English curriculum in Turkey. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14a, 221-228.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- CEYHAN, E. ve Yiğit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- DANE, A., Kudu, M. ve Balkı, N. (2009). Lise öğrencilerinin algılarına göre, matematik başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörler. *EÜFBED - Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 2(1), 17-34.
- DAVEY, L. (2009). The application of case study evaluations. (Çev: T. Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3. (Orijinal çalışma basım tarihi 1991).
- DOĞANAY, A., Demircioğlu, T. ve Yeşilpınar, M. (2014). Öğretmen adaylarına yönelik bilimin doğası konulu disiplinler arası öğretim programı geliştirmeye ilişkin bir ihtiyaç analizi. *International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 9(5), 777-798.

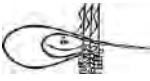
- DURU, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.
- HALAT, E. (2007). Yeni ilköğretim matematik programı (1-5) ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 63-88.
- KARACAOĞLU, C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(1),45-58.
- KARAKUŞ, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.
- KARAPINARLI, R. ve Görgen, A. (2014). Yaratıcı drama temelli matematik öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin başarı ve hatırlama düzeyine etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1005-1020.
- KARATAŞ, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KAYA, Z. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- KUTLU, O. ve Aldağ, H. (Ed.) (2005). *Öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- LİNACRE, J. M. (1993). *Generalizability theory and many facet rasch measurement*. A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Association, (April, 13, 1993), (ED 364 573). Atlanta Georgia.
- MEB (2005). *İlköğretim Matematik dersi (1-5.Sınıflar) öğretimi programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2011). *Ortaöğretim Matematik (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- ÖZGEN, K. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye yönelik görüş ve becerilerinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages,Literature And History of Turkish or Turkic*, 8(8), 2001-2020.
- SEMERÇİ, Ç. (2011): Mikro öğretim uygulamalarının çok yüzeyli Rasch ölçme modeli ile analizi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 14-25.
- ŞAN, İ. (2013). Seviye belirleme sınavlarının matematik öğretiminde karşılaşılan sorunlara etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Periodical For The Languages,Literature And History of Turkish or Turkic*, 8(6), 697-706.
- UŞUN, S. ve Gökçen, E. (2010). İlköğretim ikinci kademedeki etkinlik temelli öğretim yaklaşımının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2),532- 561.
- UZUNBOYLU, H. ve Hürsen, Ç. (2008). *Eğitim programları ve değerlendirilmesi*.Ankara: Öğreti Yayınları.
- VARIŞ, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme: "Teori ve Teknikler"*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- VENEZİANO, L. and Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (Genişletilmiş ve Güncelleştirilmiş 6. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YURDUGÜL, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri. Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 28-30 Eylül 2005.
- WRIGHT B. D. and Linacre J. M. (1994). Reasonable mean-square fit values. Transactions of the Rasch measurement SIG American educational research association. *Rasch Measurement Transaction* 8(3), 370-382.

EK-1. Ortaöğretim 9., 10., 11. ve 12. sınıf Matematik dersi öğretim programı içerik değerlendirme maddeleri kapsam geçerlik oranları

MN	Maddeler	a	b	c	d	KGO*
1	Program içeriğindeki konular öğrenci seviyesine uygundur.	15	3	2	-	%90
2	Programın içeriği basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.	16	3	1	-	%95
3	İçerik somut örneklerle desteklenmiştir.	14	2	3	1	%80
4	İçerik öğrencilerin ilgisini çekici niteliktedir.	18	2	-	-	%100
5	İçerikte yer alan bilgi ve becerileri öğretmek için ders süresi yeterli <u>değildir</u> .	18	2	-	-	%100
6	İçerik ile programdaki kazanımlar birbiriyle ilişkilidir.	15	4	1	-	%95
7	Programın içeriği uygun şekilde sıralanmıştır.	18	2	-	-	%100
8	Program içeriği ayrılan süre içinde tamamlanabilmektedir.	16	3	1	-	%95
9	İçerik anlaşılır niteliktedir.	15	2	2	1	%85
10	İçerik, öğrenciler için eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturmaya elverişlidir.	16	2	1	1	%90
11	İçerikte yeteri kadar alıştırmaya yer verilmiştir.	16	3	1	-	%95
12	Program içeriğindeki etkinlikler bireyseldir.	15	2	2	1	%85
13	Program içeriğindeki öğrenme etkinlikleri öğretmen odaklıdır.	14	3	2	1	%85
14	Program içeriğindeki öğrenme etkinlikleri öğrenci odaklıdır.	16	4	-	-	%100
15	Program içeriği, öğrencilerin matematik ve diğer dersler arasında ilişki kurma becerisini geliştirir.	14	3	1	-	%95
16	Programın içeriği, öğrencilerin matematiği severek öğrenmelerini sağlar.	17	3	-	-	%100
17	İçerik görsel öğelerle desteklenmiştir.	13	4	2	1	%85
18	Programın içeriği, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verici niteliktedir.	15	3	1	1	%90
19	Program içeriğinde, işbirlikli etkinliklere yer verilmiştir.	16	2	1	1	%90
20	Program içeriğinde yer alan etkinlikler sıkıcıdır.	13	3	3	1	%80

*Uzman Sayısı: 20 Kapsam Geçerlik Ölçütü: 0.80 Kapsam Geçerlik İndeksi: 0.9175
(0.92>0.80) KGI>KGÖ



HALAL FOOD CERTIFICATION CHALLENGES AND THEIR IMPLICATIONS FOR MUSLIM SOCIETIES WORLDWIDE*

*Ali BATU***

*Joe M. REGENSTEIN****

ABSTRACT

Halal (legal or permitted) food regulations define what Muslims are allowed to eat. Because there are both ingredients and processes that are controversial, these conflicts makes it hard for consumers to determine which foods are Halal. In principal, consumers have the right to obtain information from the companies producing food and to be assured that the information is accurate. But a Halal certification system, using trademarked symbols, provides that same guarantee to consumers with much less effort. However, there are currently over 200 Halal certification bodies in the world, so consumers need to understand the differences between these organizations. The attempt to create a unified halal standard is unlikely to be successful unless the standard is broad enough to allow for legitimate differences on critical issues. Thus, any standards document that emerges that wishes to be broadly accepted within the Muslim community will have to accept and clarify these conflicting standards. Thus, some Halal certification bodies will be unacceptable to other certification bodies. Whether Halal certification should be regulated and/or organized by the state or done without government involvement is a debate that should occur in each country. The outcome of both establishing a broad standard and its implementation will have a significant impact on the future of this now multi-billion dollar business world-wide serving both Muslim and non-Muslim consumers.

Key Words: Halal food certification, Islam, International trade, Halal standard, Halal foods

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Prof. Dr. Department of Food Engineering, Engineering Faculty, Mevlana University, 42003 Konya, Turkey, E-mail: alibatu42@gmail.com

*** Prof. Dr. Department of Food Science, Cornell University, Stocking Hall, Ithaca, NY 14853-7201, USA

HELAL GIDA BELGELENDİRMEDEKİ ZORLUKLAR VE DÜNYA MÜSLÜMAN TOPLUMLARINA ETKİLERİ

ÖZET

Helal (İslami olarak izin verilmiş) gıda yönetmeliği Müslümanların neyi tüketip tüketemeyeceği konusunda izin verilen gıdaları tanımlamaktadır. Hem gıda katkı maddeleri ve hemde gıda işleme sırasında ilave edilebilecek olan bazı maddeler konusunda tartışmaların olması, tüketiciler için tam olarak neyin Helal olabileceği konusunda karar vermekte bazen zorlanmaktadır. Prensip olarak, tüketiciler gıda üreten şirketlerden bilgi edinme ve bilgilerin doğru olduğundan emin olmak hakkına sahiptir. Ancak markalı, Helal sertifika sembollerini kullanarak Helal belgelendirme sistemine sahip olan ürünler daha az çaba ile tüketicilere aynı garantiyi sağlayabilmektedir. Ancak, dünyada şu anda 200'ün üzerinde Helal belgelendirme kuruluşları vardır. Tüketicilerin bu kuruluşlar arasındaki farkları tam olarak bilebilmeleri mümkün değildir, ancak bilme haklarına sahiptirler. Bazı Helal belgelendirme kuruluşları, diğer belgelendirme kuruluşları için kabul edilemez durumdadır. Ayrıca bunu anlayabilmeleri çok zordur. Bu standartların bazıları kritik konularda meşru farklar için izin vermede çok katı olmasına rağmen bazıları ise çok esnektir. Bunun için birleşik bir helal standart oluşturmak yerinde olabilecektir. Ortak bir noktada buluşmadıkça da ortak bir standartın hazırlanması mümkün değildir. Böylece, geniş Müslüman toplumların kabul edebileceği koşulları ortaya koyan bir standart kabul edilebilir ve çelişkileri ortadan kaldırabilir. Helal belgelendirme sistemi düzenlenirken devlet müdahalesi olmadan yapılması önerisi birçok ülkede tartışılmaktadır. Yaygın, kullanılabilir ve kabul edilebilir bir helal standardı ve bu standartının kurulması ve uygulanması ile hem dünya çapında Müslümanların daha rahat etmesine ve Müslüman olmayan tüketicilerinde daha güvenli bir hizmet almalarına yardımcı olacaktır. Ayrıca multi-milyar dolarlık bir dünya helal ticaret işinin geleceği üzerinde önemli bir etkiye sahip olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Helal gıda sertifikası, İslam, Uluslararası ticaret, Helal standart, Helal gıda

1. INTRODUCTION

Religious commitments play an important role in people's lives through their beliefs, knowledge, and attitudes¹. The impact of religion on food consumption depends on the specific religion and on the extent to which individuals follow the teachings of their religion and how they interpret these requirements. These religious commitments and beliefs influence the feelings and attitudes of people towards food consumption².

Sheriah, Islamic laws, is one of the most important foundations of Muslim life. A Muslim is expected to live within and comply with these regulations, which includes regulating their food

¹ Rehman, A. & Shabbir, M. S. (2010). The relationship between religiosity and new product adoption, available at: <http://www.emeraldinsight.com/1759-0833.htm>.

² Jamal, A. (2003). Marketing in a multi cultural world: The Interplay of Marketing, Ethnicity and Consumption. Eur J Mark, 37(11), 1599-1620.

consumption. It is believed that a Muslim will be judged in the afterlife for every bite he/she took, and for every sip he/she enjoyed. So he/she has to make sure all of these products comply with the requirements of Halal³.

Halal is an Arabic word which means legal or permitted for Muslim consumers. Halal food is permitted by Allah (swt; Subhanahu Wa Ta'ala," which roughly means "The most glorified, the most high" where Allah is the Arabic word for the one God). The opposite of Halal is Haram, unlawful or prohibited by Allah (swt) for Muslims. The Halal or Haram status of many products are obvious, but there are some products that are not as easy to classify. Some foods are neither but fall into the category of Makrooh, questionable or suspect, which covers products that are generally avoided by serious Muslims. But what is classified as Makrooh varies greatly depending on the religious school being followed and local custom. How each Halal certification agency handles Makrooh ingredients will differ and complicates the international trade in Halal food products. There are also a few ingredients and processes that are controversial with respect to whether they are Halal or not. Halal foods must also be "Tayyab" (wholesome), that is they are also expected to only include foods that are healthy and will not cause harm as interpreted by the appropriate religious leaders. Eating Halal foods is very important for each Muslim's spiritual health. For most Muslims everything throughout their life must be Halal. They want to know about what they eat, what they drink and the source of their foods⁴.

Some of the most important Haram foods are listed below^{5, 6}.

- Swine/pork and all products made from them,
- Animals slaughtered inappropriately (not Halal slaughtered), carrion,
- Animals slaughtered while invoking the name of any god other than Allah (swt),
- Alcohol and intoxicating substances,
- Carnivorous animals, hunting birds and land animals without a visible external ear,
- Animals torn by wild animals,
- Blood and blood products, and
- Products that come into direct contact with any of the above products also becomes

Haram.

In the modern global food industry, a large number of ingredients may come from either animal or plant sources. Those that come from animal by-products includes animal fats and proteins, gelatin, glycerine, enzymes, hormones, emulsifiers, and some flavor compounds.

Determining if a product is Halal becomes more difficult when working with the modern food processing industry, especially if a product has a complex collection of ingredients and

³Büyükközer, H.K. (2011). Yeni Dünya düzeni ve helal gıda. Çevik Matbaacılık, Davutpaşa Cad. Besler İş Merkezi, No:20/18-19. Topkapı İstanbul.

⁴Büyükközer, H. K. (2012a). Halalen tayyiben. Erkam matbası, Gimdes, Tekstilcent. A-22 Blok No:53 Esenler, İstanbul, Turkey.

⁵Anonymous, (A). Artibel system certification, available at: http://www.artibel.com.tr/ISO_9001_belgesi/ISO9001-C70/kalitebelgesi-P1.html

⁶Anonymous, (B). NY-Danışmanlık available at: http://www.nydanismanlik.com/helal_gida.html

processing aids⁷. Vegetable products are normally Halal, unless they are contaminated with unlawful ingredients or processing aids or contain intoxicating substances⁸.

It is critical that Halal foods be prepared in accordance with Islamic rules and that product integrity be maintained throughout the supply chain. Namely, everything related to the food preparation, handling, and packaging must be Halal⁹. Thus, to write “No Pork” on the package does not make the product Halal¹⁰. Today, the use of ingredients in food production is increasing. In a country like Turkey, where the senior author resides and which is the country generally being used to provide more concrete examples, many of the ingredients are imported without Halal certification, making it harder to assure their proper Halal status because they often come with insufficient paperwork to make an appropriate judgment.

Those who live their lives as recommended by Allah (swt) do so regardless of where in the world they live and the nature of the government they live under. They show their respect through what they eat especially with respect to meat and poultry, where the proper slaughter of animals is so important¹⁰. To be Halal and to provide Halal food to one's family is a requirement of the Muslim's faith¹¹. Before Islam, Kosher standards existed going back to Hebrew scriptures^{12, 13}.

The concept of lawful food existed even with Adam (Peace be upon him, pbuh) who was the first man and the first prophet of humanity. Adam and his wife, Eve, were deceived by Satan when he tempted them to eat the forbidden fruit. This caused their exclusion from Heaven (or the Garden of Eden in Hebrew scripture). Moving to modern times, the concept of Halal foods was dealt with directly during the period of the Ottoman Empire. The stamp on foods of "Tahir" meant that the stamped foods were harmless or okay. However, the first "Hisba Organization" was specified during the time of the Prophet Muhammed (pbuh) but was formally established during the time of Omar's rule between the years 634-644 of the Common Era. Thus, the idea of Halal foods goes back to the beginnings of Islam¹⁴. The Hisba organization was responsible for the regulation of markets and assuring fair business practices. This organization protected consumers in the markets from the earliest Islamic communities until close to the end of the Ottoman empire. The muhtasibs, i.e., those working for the Hisba organization were there to assure that the market ran properly. Therefore the Hisba organization served to fulfill the Qur'anic verse “Let there arise out of you a band of people invited to all that is good, enjoying what is right, and forbidding what is wrong”¹⁵.

2. HALAL-HARAM IN HOLY QURAN AND HADITHS

From the Muslim's point of view, the Halal food decisions affect a Muslim's food and drink consumption¹⁶. Today, Islam is the fastest-growing religion globally, with the Muslim

⁷ Al-Mazeedi, H.M., Regenstein, J.M. & Riaz, M.N. (2013). The issue of undeclared ingredients in halal and kosher food production: A focus on processing aids. *Comp Rev Food Sci Food Safety*, 12, 228-233.

⁸Riaz, M. N. (2010). Fundamentals of halal foods and certification, available at:http://www.preparedfoods.com/-Articles/Feature_Article/BNP_GUID_9-5-2006_A_10000000000000734431.

⁹Yıldırım, B. (2011). Helal gıda, available at: <http://www.gidagundemi.com/helal-gida-makale,17.html>.

¹⁰Karaman, H. (2012). Helal gıda (1-2), available at:[http://www.gidahareketi.org/Helal-Gıda-\(1-2\)-585-yazisi.aspx](http://www.gidahareketi.org/Helal-Gıda-(1-2)-585-yazisi.aspx).

¹¹Akgündüz, A. (2012). Helal gıda meselesi, Avrupa'da helal gıda problemleri ve çözüm yolları. In *İhracat İçin Helal Sertifikası Sempozyumu Bildirileri*, Güney Marmara Kalkınma Ajansı. Balıkesir. pp:1-14.

¹²Riaz, M.N. & Chaudry, M. M. (2004). *Halal Food Production*, CRC Press LLC, Boca Raton, Florida, 33431, USA.

¹³Regenstein, J.M., Chaudry, M.M. & Regenstein, C.E. (2003). The kosher and halal food laws. *Comp Rev Food Sci Food Safety*, 2(3), 111-127.

¹⁴Yıldırım, B. (2011). Helal gıda, available at: <http://www.gidagundemi.com/helal-gida-makale,17.html>

¹⁵Erdem, E. (2010). The functions of state in determining economic policies in islamic tradition. *Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi*, 35(1), 19-36.

¹⁶Nakyisinge, K., Che-Man, Y. B. & Sazili A.Q. (2012). Halal authenticity in meat products. *Meat Sci*, 91, 207-214.

population recently estimated to have exceeded 1.8 billion¹⁷. With the global Halal market estimated to be worth about US\$150 billion a year and the Halal food industry pegged in 2007 to grow at a rate of 2.9% annually businesses that can produce Halal products should indeed be tapping into this growing market segment¹⁸. There are many verses in the Holy Qur'an discussing what one should eat: "You, people! Eat of the things on earth, Halal and clean ones. Do not obey the steps of Satan. Because it is an outright enemy to you"¹⁹. "You, Messengers, eat pure and Halal foods. Make good and better things.

Because I know what you do"²⁰. "Dead animals, blood, pork, animals slaughtered in the different name apart from Allah (swt), drowned and shot animals have been forbidden"²¹. "Do not eat animals slaughtered by a different name except for Allah (swt). Of course, this is an ultimate sin"²². The last prophet, Muhammed (pbuh), focused on the importance of a Muslim's Halal foods and drinks consumption. He set many examples of best practices in his life to show Muslims how to refrain from the Haram. His guidance has been enlightening for Muslims. According to one historical report: one person who uses alcohol as a drug comes to our beloved Prophet (pbuh), and he claims "It is not a cure for the disease, however, it is the disease itself. Each intoxication and every drink is Haram" he said²³.

Most of the other inebriants are also Haram²⁴. If some one believes in Allah (swt) and eternity, he should not drink alcohol, and he should not sit at a table where alcohol is available²⁵. As it is understood from the above verses and from the Hadiths, the consumption of even a little bit of an alcoholic beverage is prohibited for Muslims. While other foods are being prepared, alcoholic drinks, such as wine or beer, should not be added for flavoring or even as a carrier of flavorings. In another Hadith, the Prophet (pbuh) says, "Surely Halal is certain, Haram is also evident. There are many suspected things that people do not know between them with certainty whether Halal and Haram. Whoever preserves himself from those suspicious things, he aims at protecting the honor of religion"²⁶. However, the use of foods derived from alcohol such as vinegar is permitted, even if it might have a trace of residual alcohol. Other products, like orange juice, which also may have a trace of alcohol are also permitted.

One of the most important needs when preparing Halal foods is to have an animal slaughterhouse that is properly designed so that animals slaughtered there meet both Halal and modern animal welfare standards. Although normally a Muslim is required to slaughter an animal, the Holy Qur'an also recognizes the slaughter of the people of the book, in modern times mainly Jews or Christians.

The animal to be slaughtered Halal has its throat cut with a razor sharp knife. The knife should not be sharpened in front of the animal or any other animal. And no other animals should

¹⁷Hanzaee, K. H. & Ramezani, H.R. (2011). Intention to halal products in the world markets. *Interdiscipl J Res Bus*, 5(1), 1-7.

¹⁸Al-Harran, S. & Low, P. (2008). Marketing of halal products, the way forward. *Halal-Journal*, Retrieved from, available at: <http://www.Halaljournal.com>

¹⁹Al-Baqara, 168

²⁰Muminun, 51

²¹Maide, 3

²²Enam, 121

²³Abu Dawud-Sahih al-Bukhari

²⁴Abu Dawud-Tirmidhi

²⁵Tabarani

²⁶Numan b. Bashir

witness the slaughter. The person doing the slaughter must say the name of Allah (swt), or "Bismillah Allah-u Akbar" for each animal²⁷.

3. FOOD CONSUMPTION CONCERNS OF CONSUMERS

Consumers have the right to obtain reasonable information related to all aspects of food production although as a practical matter all of this information cannot be presented on the label and should not be – label space is limited. They also need to be assured that the information they are being provided by a company is accurate so that it eliminates consumers' uncertainty²⁸. With respect to Halal, this in most cases is best provided by a credible certification system with a trademark symbol on the package. The information about the Halal status of a food needs to be indicated on the "food label" in an understandable way¹¹ in keeping with the second article of the United Nations Universal Declaration of Human Rights which protects the freedom of all with respect to race, color, sex, language and religion²⁹. However, because of differences in interpretations, the symbol, as this paper will discuss, should be a trademarked symbol of the certifier so that the source of the certification is known.

Many tourist hotels and restaurants in Turkey have pork on their menu and make no effort to segregate the utensils used for handling pork from other traditionally Turkish Halal foods.

For example, a recent newspaper article³⁰ reports on how a 5-star hotel was fined for offering pork while also preparing an Iftar (the evening meal each day of Ramadan). The juxtaposition of pork with Halal meats is forbidden in Turkey and a violation of Halal according to most Halal authorities³¹. There is also the risk of porcine-derived additives being used in the food industry³². The production and consumption of alcohol has increased in Turkey over the years. Alcohol-containing food ingredients (e.g., flavor extracts) may also be used in the food industry¹¹. Work in the US³³ has demonstrated that this alcohol does not all boil off.

At least 5% of the added alcohol is available after 2 hours of boiling. Some modern Halal certification agencies have attempted to come up with a pragmatic standard for alcohol which reflects the fact that small amounts of alcohol may be found in many natural food products where consumers would not expect to find it. If a true zero tolerance were enforced, there would be many fewer foods available to Muslims. Thus, the Islamic Food and Nutrition Council of America (IFANCA) has proposed and now allows 0.1% alcohol in a final product and 0.5% in an ingredient, e.g., dried vanilla extract. (A good vanilla flavor needs an alcohol extraction. By insisting that it is dried before use as an ingredient the bulk of the alcohol is removed and it is clear that the resulting product does not cause intoxications, but does suffer a slight quality loss).

These types of issues in the modern food system causes uncertainty among Muslims even in Muslim majority countries as to whether the foods they are eating is really Halal. The recent horsemeat scandal in Europe that included some Halal products suggests that the current system is not working! In the absence of a working and trustworthy certification system Muslim consumers cannot be sure foods and beverages meet their standards or are even some level of Halal. Without a

²⁷Özek, A., Karaman, H., Turgut, A., Çağrıç, M., Dönmez, İ.K. & Gümüş, S. (1992). Kuran-ı kerim ve türkçe açıklamalı meali, Mushafı Şerif Basım Kurumu. 2009. İstanbul.

²⁸Büyükközer, H.K. (2011). Yeni Dünya düzeni ve helal gıda. Çevik Matbaacılık, Davutpaşa Cad. Besler İş Merkezi, No:20/18-19. Topkapı İstanbul.

²⁹Kostak, F. (2006). Helal gıda belgesi, available at: <http://www.etikadanismanlik.com/fky24.htm>.

³⁰http://www.zaman.com.tr/gundem_dana-ile-domuz-etini-ayni-tavada-pisiren-otele-ceza_2115964.html

³¹ Anonymous, (2012). Türk Gıda Kodeksi Et ve Et Ürünleri Tebliği (Turkish Food Codex Notification of Meat and Meat Products).

³²Batu, A. (2012). Türkiye'de helal (mahzursuz) gıda ve helal belgelendirme sistemi. Tekn Araşt GTED, 7(1), 51-61.

³³Larsen, J. (1995). Ask the dietitian. Available at: <http://www.dietitian.com/alcohol.html>.

reliable Halal certification system, it is almost impossible for the consumer to independently research the Halal status of the wide range of products used by a modern consumer.

4. WHY IS HALAL CERTIFICATION ESSENTIAL?

Halal certification (meaning the third party auditing of food products to assure that they are produced according to Halal regulations) provides benefits to consumers and a competitive advantage for food producers. For the consumer, the benefits of a reliable Halal certification are clear: He or she does not have to bother checking all the ingredients and learning all about the production. It also allows the consumers to confidently make an informed choice at the time of purchase. The consumer can purchase the product with the assurance that it does not contain anything that is Haram or Makbooh³⁴.

The producer gets access to the expertise of the staff of the certification body in reviewing its products, the ingredients, the preparation and processing in modern manufacturing. One question that the Halal certification bodies may have to address in the future is just how involved do they become in evaluating products because of the issue of Tayyab, i.e., the question of the wholesomeness of the food.

This concept covers such a wide range of issues that it is NOT generally covered as part of Halal certification at this time. Yet it is a central tenet that needs to be considered by all Muslims. But the Halal certification process may not be the best way to deal with this issue. However, at the same time any responsible Halal certification agency would at the least want to assure itself and the Muslim consumer that the company was meeting the minimum regulatory requirements for the production of food in the country of origin. All of the details about a company obtained during certification is confidential, so there should be no concern of competitors learning anything about the product(s) involved in the certification process. Any agency that violates confidentiality is not likely to last long. Manufacturers can use the certification as a marketing tool to secure a bigger market share as Halal foods are suitable for both Muslims and non-Muslims. The extra supervision is viewed favorably by many non-Muslims.

At the international level, it can enhance the marketability of the products especially in Muslim countries as there is an increasing awareness on the part of Muslim consumers all over the world of their obligation to consume properly prepared Halal food³⁵. And just because it says Halal on the package is insufficient. Muslims have become much more educated about this issue in recent years. The Halal certificate and logo only guarantee Muslims that what they consume or use is Halal as interpreted by the certification agency and subject to the agency's ability to actually monitor and enforce their standards.

The certification process also puts pressure on the Halal certification agency to do things right so that they may be respected in the community, be widely accepted by other certification agencies so their certifications of ingredients are acceptable, and provides the company employing them the best return on investment. Thus, retaining the respect of the Muslim community and of the businesses they certify becomes important to the agency's success. But this requires the Muslim community to take Halal certifications seriously and become sophisticated enough to distinguish between different certifications. They need to reject products that simply say Halal in either Arabic or the local language. Responsibly certified Halal products are gaining recognition as a new

³⁴Audi, S. (2007). Is kontos on your plate? Authentic halal mediterranean flatbreads and desserts in your grocery store, IFANCA. Halal consumer 12. Available at: http://www.ifanca.org/img/uploads/magazine/magazine/hc_12.pdf.

³⁵ Mohd, H. (2004). Halal certification shame. Stand Qual News, 11(4), 4-5.

benchmark for safety and quality assurance. Products that are produced with Halal certifications are readily acceptable by Muslim consumers as well as consumers from other religions³⁶.

5. SOME ISSUES RELATED TO HALAL CERTIFICATION

5.1. Respects for Consumers

Even in predominantly Muslim countries there is a range of opinions as to what is Halal. Some Muslim groups may want to impose their own opinion and put pressure on other Muslims to conform. This is wrong in terms of human rights and respect for others within Islam, which as a religion expects a high level of individual responsibility. Each Halal certification agency needs to be transparent with respect to keeping consumers informed. They must also respect other certifications that are doing a good job, even if they are following slightly different standards, while retaining the right to only allow ingredients into plants they supervise that meet standards similar (but not necessarily identical) to theirs. This is a delicate balancing act and needs to be done respectfully, while being true to the certification agency's own standards and to the expectations of those who consume their certified products.

The concept of and the use of processing aids, i.e., those ingredients that secular law does not require to be labeled on food products causes problems for the Muslim consumer who think they can look at a product label and determine if the product is Halal. In the modern world this simply cannot be done³⁷. Companies wishing to serve the Muslim consumer have two choices to gain the consumer's confidence. One is to list all the ingredients (including processing aids and other information not normally provided along with a statement on equipment clean-up).

This is simply not possible as they often do not know the details of the sub-ingredient systems, and their suppliers do not necessarily want to supply this information, and their handling details at those plants. Thus, the only choice for a credible Halal certification agency is to have a trademarked symbol so that they can be held accountable while they can also protect the integrity of their symbol, i.e., they have to be ready to go to court to defend against the misuse of their symbol and to also share that information with consumers in a timely fashion, i.e., to put this information out in the media. And such an agency must insist on learning the details of all ingredients, often going back to the field! This had not been the tradition in Halal certification to date and is necessary if the integrity of the product is to be established. (The Kosher certifying agencies do this as a matter of course.) The use of the word Halal or even an "H" to indicate Halal is simply not credible in modern society.

Most serious Kosher observant Jews have done the same, products with just a "K" are simply not acceptable. Products using controversial ingredients or processes such as those for non-alcoholic beer should clearly indicate the amount of residual alcohol in the product along with the Halal certifying agency's symbol. A certification agency also needs to think carefully about whether they want to be associated with such products in the eyes of the Muslim consumers³⁸.

5.2. Food Additive Issues For Halal Foods

There are many different ingredients used in food³⁹. However, the source of these additives and their production methods are generally not very well known by consumers⁴⁰ and they may also

³⁶ Jalil, F. & Musa, N. (2012). Halal products – Malaysian Constitution Perspective, International Halal Conference, PWTC, Kuala Lumpur, Malaysia, 4-5 September, Kuala Lumpur, Malaysia.

³⁷ Al-Mazeedi, H.M., Regenstein, J.M. & Riaz, M.N. The issue of undeclared ingredients in halal and kosher food production: A focus on processing aids. *Comp Rev Food Sci Food Safety*, 12, 228-233. 2013.

³⁸ Abu Dawud-Sahih al-Bukhari

³⁹ Nakysinge, K., Che-Man, Y. B. & Sazili A.Q. (2012). Halal authenticity in meat products. *Meat Sci*, 91, 207-214.

have many different sources and production methods. The companies are not legally required to share this information. It is also not clear what other products/ingredients may be using the same equipment. That is part of why consumers cannot determine which foods are Halal by reading the label⁴¹. For example, putting “bovine gelatin” (see below for more discussion of gelatin) on a label is insufficient for informing Muslims of whether the product meets their needs, i.e., has the animal been slaughtered according to Muslim requirements⁴¹. Again reliable Halal certification would help to eliminate this uncertainty and is really needed for all food products other than possibly fresh unprocess non-meat products such as fish, fruits, vegetables, and grains. But if these “fresh” products are dried, packaged, coated (not easy to determine unless properly labeled under secular law), etc. then certification is needed.

Many fruits and vegetables in the marketplace are coated with a spray that may contain animal products, possibly even lard based. In the USA such products must be identified on the bulk packing carton or on a sign at the point of sale. As a practical matter, the industry has removed animal-based products from the list of coatings that can be used. However, lac-resin is still permitted and this ingredient is an exudate from an insect – so its Halal status needs to be determined, although most authorities permit it. US law requires it to be singled out if it is potentially used, but does permit a “may contain” label on fruit and vegetable shipping cartons, so that some products with this label may not contain this ingredient. Better to be cautious and occasionally not eat something than to eat something that may be Haram.

5.3. Gelatin in the Food Industry

Gelatin is a pure protein obtained ONLY from animal raw materials containing collagen. It is always of animal origin and is a major food ingredient. It is currently available commercially from cattle, pigs and a limited amount from various fish species. The main raw materials are bones and skins of pigs and cattle⁴². A great deal of it is of porcine origin. Gelatin is unique in being capable of forming a reversible cold-setting gel and so no substitutes for it are currently available.

Gelatin is a functional gelling protein biopolymer widely used in many industrial fields especially in the food and pharmaceutical industries. For instance, the food industry uses gelatin extensively in the manufacturing of deserts, candies, bakery products, and jellied meats⁴³. Gelatin may also be used in the production of pastes and glues. In addition, it is the main material of hard or soft gel capsules. It is also used as a binding agent for many tablets and pills.

In Islamic law according to most authorities, Halal gelatin is permissible only when it is obtained from a Halal source, i.e., the animal was slaughtered Halal (and possibly Kosher) and processed using Halal methods⁴⁴. If the source of the raw material for the gelatin is unknown, it cannot be said to be Halal. Some properly supervised Halal beef gelatin is available and also in more limited supply Halal supervised fish gelatins⁴⁵. For fish gelatins, the species used to prepare the gelatin may be of importance. Some Muslim communities have the tradition of only using

⁴⁰Küçüköner, E. (2011). Halal gıda sertifikasyonunda gıda katkı maddelerinin yeri, 1. Ulusal Halal ve Sağlıklı Gıda Kongresi, Gıda Katkı Maddeleri: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. 19-20 Kasım, 2011. Ankara, pp:12-17.

⁴¹ Haug, I. J. & Draget, K. I. (2009). Handbook of hydrocolloids. (second edition), Phillips G.O. and Williams, P.A., (Ed.), Woodhead Publishing Series in FoodScience, Technology and Nutrition No. 173, pp: 948.

⁴² Boran, G. (2011). Bir gıda katkısı olarak jelatin: yapısı, özellikleri, üretimi, kullanımı ve kalitesi. Gıda, 36 (2), 97-104.

⁴³ Yang, H., Wang, Y., Jiang, M., Oh, J. H., Herring, J. & Zhou, P. (2007). Step optimization of the extraction and subsequent physical properties of channel catfish (*Ictalurus punctatus*) skin gelatin. J Food Sci, 72(4), C188–C195.

⁴⁴Batu, A., Regenstein, J.M., Doğan, İ.S. (2014). Gelatin issues in Muslim society (in preperation)

⁴⁵Schrieber, R. & Gareis, H. (2007). Gelatin Handbook: In Theory and Industrial Practice, Wiley-VCH Verlag GmbH and Co. KGaA, Weinheim, Germany, p.335.

gelatin from fish with fins and scales. Thus, catfish gelatin (which has at times been available commercially in the US) would not meet that Halal Standard⁴⁴.

5.4. Halal Certificate Forgery

As Halal certification becomes more prevalent, it can be expected that some companies will try to use a trademark symbol without authorization. Thus, both the certification agencies and the consumers must double check when new products appear in the marketplace that the certificate is authentic. A system of alerts for products that are mis-labelled needs to be developed so that consumers can rapidly learn of products with specific problems, often unintentional, but making the product Haram just the same.

The greater availability of the Internet makes this possible and should also serve to discourage intentional misuse of trademarked symbols or violations of a food company's agreement with the certifying agency. The appropriate use of a properly carried out set of laboratory testing protocols can also be used to back up the certification process by checking for compliance by products produced between auditor visits. Just knowing that this is being done is an additional deterrent to discourage companies from cheating.

Companies providing Halal products must be inspected at intervals consistent with the complexity of the product and how often ingredients are likely to change. Thus, some plants like meat plants and restaurants probably need continuous inspection, although in some cases daily visits are sufficient, while other plants probably can be visited about once every 6 months. Visits of fewer than once every 6 months cease to have a deterrent effect on the company and its employees (out-of-sight, out-of-mind). A key component of a good Halal certification system is a system that will spot changes in suppliers of ingredients. So the Halal certification agency needs to have a full list of ingredients in a plant along with the supplier and in many cases, the actual Halal (and Kosher) certification letters for these ingredients. At least once every 6 months they need to be sure that the actual products in the plant are consistent with the list. Some ingredients can be Halal or Haram depending on the source and processing method. Thus, in a plant producing both Halal and non-Halal products, it might be necessary for the Halal certification agency to insist that for a specific ingredient in the plant only the Halal version is present. Otherwise the company might be tempted to switch if they run short of the Halal ingredient or this switch might happen by accident.

Another concern is the moving of product labels between plants within the same company, particularly those that may have both Halal certified and non-Halal certified facilities or use different Halal certifications in different production plants. The use of a plant number identification as part of the trademarked Halal symbol put on the products may help control this by making the misuse of such labels obvious. However, this is something a food company may be less accepting of as that means that any private label products from the plant can be traced back to the manufacturing plant.

Over the years there has been an increase in the number of Halal certification organizations. The competition has helped encourage some agencies to do a better job, but others have simply collected their fee and do very little supervision. In some cases, this lax supervision may have actually been going on for a long time⁴⁶.

A Halal sign on a product or in a store window was usually enough to convince any Muslim that the food sold was appropriate for them. The Halal food business is certainly a profitable one, especially in Muslim neighborhoods. Modern Muslim customers must assume some

⁴⁶Alhabshi, S.M. (2013). Halal food dilemmas, case of Muslims in British Columbia, Canada. *Int J Asi Soc Sci*, 3(4), 847-870.

responsibility for their purchases by insisting on products with a properly accountable Halal certification. As a community they may wish to develop a local standard and identify the agencies that meet the standards of the local mosque⁴⁷. There are appropriate “semantics” for talking about such Halal standards: One should never accuse a Halal certification agency of not being Halal, unless one is prepared to file criminal charges under various consumer protection laws. Such a statement in some countries would be considered “libelous.” Thus, it is always safer and probably more appropriate and respectful to say, “This product, this company or this Halal certification does not meet my standard, my community’s standards or our mosque’s standard.”

6. WHO IS AUTHORIZED TO ISSUE HALAL CERTIFICATES?

Halal certification agencies must establish appropriate technical-scientific committees to review company applications and company requests for changes in ingredients and procedures. They also need a fiqh committee predominantly of respected religious leaders to assure that the agency’s actions are consistent with the religious rulings and customs of their community. Both committees should be mainly people who are not employees of the certification agency, although those who serve may be compensated for their time and expenses. The technical-scientific committee should include well respected academics, preferable from at least a few different countries and ideally including non-Muslims, who help give the committee broader credibility. The fiqh committee should also contain a few members of the technical-scientific committee to be sure information is accurately presented to the fiqh committee. Religious leaders can only make good decisions if they are given the right technical information to consider. Ideally the non-proprietary deliberations of both bodies will be made public, but this must be done with care so as to not compromise the confidentiality that is so important to the Halal certification agency in obtaining the company information needed to properly monitor products.

However, the first loyalty of the certification agency must be to the consumers even though a modest charge is made to the company to pay for the expenses of certification¹⁰. The certification agency should not have any other connection with the companies they certify (and absolutely no ownership role) although many Halal certification agencies do appropriately help their companies to promote the Halal status of their products. A key responsibility is to be sure that all of the people working for the certification agency, particularly those reviewing ingredients and processes, and doing audits have no conflicts-of-interest and are properly trained and supervised to do things correctly while fully protecting confidential information. The quality of the certificate issued by the agency will depend on the quality of these people’s work.

Although it may seem that a secular government, particularly one in a Muslim majority country, should be able to issue Halal certificates, this is probably inappropriate in most cases. It is certainly a conflict of interest for a country to be both the standard setter and the enforcer. This forces the country to decide what is the right Halal standard for all of its citizens and thus precludes the rights of those Muslims whose beliefs are not consistent with those of the particular government in power at the time. The government on the other hand can have a role in assuring the integrity of a system of private certifications by requiring them to register their symbols and making their standards public, that is they can act as an accrediting body if they are willing to not dictate on religious issues but focus on assuring that certifying agencies are functioning properly. A government agency also can often act much more quickly when there is a case of fraud within the system. The key role for government is to hold the Halal certification agencies and the food companies that are Halal to “Saying what they do and doing what they say.” These issues come directly out of “Truth-in-Labeling” and “Consumer Right-to-Know” concepts and even in the US,

⁴⁷ Siaw, C. & Rani, N.S.A. (2012). A Critical review on the regulatory and legislative challenges faced by halal start-up SMEs food manufacturers in Malaysia. *Proced-Soc Behav Sci*, 57, 541–548.

where the separation of church and state is a major Constitutional right, the courts have accepted this approach as keeping the government out of the “religious aspects” of these activities.

7. EXAMPLES OF HALAL FOOD PROBLEMS IN EUROPE AND IN TURKEY

One of the biggest problem in Europe with respect to Halal food issues is the lack of knowledge and understanding by Muslim consumers of the differences between Muslim groups and Muslim certifying agencies. As already established in this paper, it is not always easy to distinguish which finished food products are Halal or Haram. That is why some Muslims prepare handbooks, booklets, and even handwritten lists for Muslim consumers of which products are acceptable. But how reliable are these lists? They may be correct at the time of printing, but rapidly become out of date if the companies have no agreement with a Muslim certifying agency. They do not have to make changes in their products, which may be as simple as changing a supplier of an ingredient, known to Muslim consumers. Therefore, a move to trademark-based certification will better protect the Muslim consumer. The most important issue for Muslims is usually the matter of Halal meats. The most controversial issue is the acceptance of various pre-slaughter stunning methods prior (and possibly even post-slaughter stunning) to the throat cut by slaughtermen under the supervision of the Halal certification agency. The appropriateness of any of these stunning procedures has not been resolved and is complicating consumer understanding of the status of the Halal meat supply. It is unfortunate that most of the Halal certification agencies have not shared their slaughter standards with their consumers. Thus, many Muslim consumers are only now learning about the pre-slaughter interventions being used. For example, all meat available for sale from Australia and New Zealand is pre-stunned, yet both countries sell a great deal of product in the Muslim countries. In one US plant visited by the second author, animals were being irreversibly stunned, cut with a Western cut (“sticking”) by a Muslim rather than using a horizontal neck cut and the beef livers were certified for export to a major Muslim country!

A system of identifying how Halal meat was prepared is needed so that consumers can clearly determine if the method of slaughter meets their requirements. Packages indicating that the Halal meat or poultry was prepared without stunning are now showing up in some meat products moving internationally. Halal agencies must only use plants that do not slaughter pigs. This includes paying attention to materials used in all food contact equipment, such as the lubricating greases in machinery that can often be made with porcine derivatives. The recent scandals in Europe that included products labeled and sold as Halal with respect to their containing significant amounts of horse meat in the beef supply (which was probably intentional fraud) along with traces of pork DNA (which was probably bad plant management and/or a willingness of Halal certifying agencies to permit pork products to be run in the same plants as Halal products) reiterates the importance of responsible Halal supervision along the entire chain of custody for meat starting with the slaughter (possibly before if the *tayyab* concept is properly enforced) but also including all subsequent movements of the product until in the possession of the consumer. For some, the issue of what the animal was fed in the last few days (40 days to 3 days depending on the animal) may also be an issue. To date, it does not appear that any major Halal certification system specifically includes this in their concerns when certifying meat although one major American Halal certification agency is at least beginning to explore how this might actually be done.

In Turkey many congregations and religious associations determine which foods are Halal, but these solutions are ad-hoc and lead to possibly wrong decisions as discussed earlier. In the 1970s in particular, Turkish consumers became concerned about meat, particularly in restaurants, and that was followed with concerns about margarine. Many Muslims at that time did not use tooth paste because they thought that it contained pig fat. Muslims have become more careful in the intervening years. Various Internet sites started to evaluate the European E-codes that are used for

ingredients for their Halal-Haram status. Social media was also and continues to be used to share Halal information. As a result of the opportunity to earn income by certification, there are many 'Halal certificate providing bodies' and 'Halal certified' foods in the marketplace. In 2003, a web-site⁴⁸ was started by volunteers who created an outstanding listing of Halal foods available in Turkey and this site continues to function and provides a great deal of information to Turkish Muslim consumers. In 2005, a voluntary group established a "Food and Other Basic Auditing and Certification Research Association (GIMDES)".

GIMDES has been working on Halal food issues very seriously and effectively in a participatory manner with the certification agencies to assure that they are operating properly⁴⁹. The authors believe that a system of consumer oversight through an appropriately constituted Muslim organization along with potential accreditation standards may be a model that will in the long term provide a better system than one with direct government involvement. The Turkish Standardisation Institution (TSI) is a Government company that was formed in 1960 that was started to study Halal food certification related issues, and to prepare Halal standards. But it is also providing Halal certification, a possible conflict of interest! Because of their work, many companies want to get Halal certification from TSI. The Institute is responsible to the Prime Minister's office. The Institute is a public foundation which functions with a unique set of rules established by law. It also has some "judicial" roles in assuring Halal integrity in Turkey.

Officially, among the tasks of TSI are: to prepare many different standards, to investigate and to accept standards prepared by others, to publish and promote voluntary standards, and to eventually have standards that are compulsory⁵⁰. Only the standards that have been accepted by TSE can be marked on packages with a TSE mark, which is not a certification although consumers might not have realized this. However in 2011, the TSI started to provide Halal certification directly⁵¹ so they now clearly have a conflict of interest! Is this really an appropriate structure to protect Halal in Turkey and is this a reflection of the problem of having a government agency too intimately involved in Halal?

8. EXAMPLES OF INTERNATIONAL PROBLEMS IN HALAL FOOD CERTIFICATIONS

As previously mentioned, there are about 200 Halal certification bodies in the world, all of whom it is hoped are bound by one central objective: To maintain a reliable system of certification and information on Halal. And as many more agencies form, the challenges will become greater. However, there is no unified Halal standard in the world as there are many different Muslim sub-groups with different ideologies⁴⁶. Approximately 90% of Muslims are Sunni, while the other 10% are Shia⁴⁴. Thus, the proposition that there be one Halal standard that is recognised by all importing countries and all Muslim communities⁵² is unlikely unless that standard deals respectfully with differences and allow a range of options. Unless the standard is big enough to allow variations (labeled and identified so consumers are not misled), the process is likely to continue to be unsuccessful. Thus, it may be one document that is created, but it will still have multiple standards. This means that different certification bodies will remain acceptable or unacceptable to other certification bodies. The latter situation may not be as much of a problem as one might at first glance think. If Halal certification bodies are transparent, then those with similar standards will

⁴⁸www.gidaraporu.com

⁴⁹Büyükozer, H.K. (2012b). Yeniden gıda raporu, yediklerimiz, içtiklerimiz helal mi ? haram mı ? ve sağlığımıza ne kadar uygun ? . Çevik Matbaacılık. Davutpaşa Cad. Besler İş Merkezi. No:20/18-19. Topkapı İstanbul.

⁵⁰TSE, (2012a). TSE'nin görevleri, available at: <http://www.tse.org.tr/tse-hakkinda/kurulus-ve-gorevleri>.

⁵¹TSE, (2012b). TSE helal gıda belgelendirmesine başladı, available at: <http://www.tse.org.tr/haberler/2011/12/27/helalgida>.

⁵²Wan-Hassan, W.M. (2007). Globalising halal standards: Issues and challenges. The Halal Journal, July–August, 38-40.

accept each other's products and create a "group" standard that works in commerce. On the other hand, one would hope that within the broader groupings, small differences between agencies would not get in the way of exchanging ingredients and products between companies prepared by the different Halal certifying agencies within the group.

Amidst the growing number of agencies issuing Halal certificates, there is also an increasing trend for local government departments to take charge of Halal certification as a result of the increasing demand for the export of Halal goods⁵³. This is fine as long as it helps provide accurate information to the marketplace but not when it imposes a single government standard on all Halal certification bodies within its jurisdiction. Thus, the current status of Halal certification bodies in the world is somewhat in disarray. Individual countries have established standards, but acceptance of those standards beyond their own country is limited. However, these standards are often used to control imports into the country. This may be accomplished by specifically recognizing Halal certification bodies in other countries whose standards are acceptable. But one must ask if this is an unfair restraint of trade and disrespectful of the diversity within each Muslim country?

The stun versus non-stun debates have affected Halal standardization debates at the global level, where tensions, for example, between Malaysia and the OIC collide in a way that hinders the development of a global Halal standard and enhances market complexity. The OIC's Standing Committee for Economic and Commercial Cooperation has been working to develop Halal standards for over three decades. For most of this period they were against stunning per se, but in 2010 scholars from the OIC's Islamic Fiqh Academy in Jeddah made a landmark announcement that stunning could be used in the slaughter of poultry⁵⁴. Similar developments are evident in Malaysia. When the state standard MS1500 was launched in 2004 it came with a qualification that stunning is not recommended, but in 2009 the standard was revisited with a commitment to accommodate pre-slaughter stunning under certain conditions⁵⁵. But it is not clear if these changes are actually acceptable to the average Muslim or represent a government responding to a particular interest group. The meat industry prefers these methods as production is sped up and often a bit less complicated. But does this serve the best interests of the Muslim consumer?

A group such as the Islamic Society of North America (ISNA-Canada) in Canada was founded in 1963 as a non-governmental organization (NGO) to conduct studies on issues affecting the daily lives of Muslims. In the United States the Islamic Food and Nutrition Council of America (IFANCA), established in 1982, has served as a Halal certification body. In addition, it has continued to help consumers through education and advocacy. It is trying to model what a responsible certification agency should be doing.

Muslim-majority countries like Malaysia and Indonesia have been pioneers in Halal certification work. These countries have created their own Halal standards and specifications. The university systems in these countries have also received support to do research relevant to Halal, especially with respect to developing testing methods to detect food products that are falsely represented as being Halal. However, such testing must be used appropriately and with some understanding of the limits of testing. And again, their standards tend to reflect the values of the dominant Muslim groups in their country! The Standards and Methodology in Islamic Countries

⁵³Riaz, M. N. (2010). Fundamentals of halal foods and certification, available at: http://www.prepared-foods.com/Articles/Feature_Article/BNP_GUID_9-5-2006_A_1000000000000734431.

⁵⁴Nazar, S. (2010). Stunning is halal, Says OIC's Islamic Fiqh Academy. Available at: <http://Halalmedia.net/stunning-is-Halal-says-oic-islamic-fiqh-academy>.

⁵⁵ Miele, M. & Lever, J. (2012). The growth of halal meat markets in Europe: An exploration of the supplyside theory of religion. *J Rur Stud*, 28(4), 528–537.

(SMIIC) organization has emerged as an umbrella semi-official organization in Turkey. Even though Turkey is a member of the Organization of the Islamic Cooperation (OIC, the organization of the self-identified Muslim countries) all Muslim countries have not supported SMIIC⁵⁶.

This is supposed to be a newly established umbrella institute among the Muslim countries and Muslim societies in non-Muslim majority countries. It was supported by the Republic of Turkey at the outset, but was not supported by Malaysia, Indonesia and some other countries such as Pakistan and the Arab countries. However, nowadays many Muslim countries are increasingly supporting its missions. SMIIC was established to reduce the differences in standardization protocols, and to ensure the integrity of the Halal certification bodies in Muslim countries. SMIIC prepares new standards for member states to facilitate trade and accelerating standardization⁵⁷.

There are some other organizations in the Muslim countries that also claim to be umbrella organizations that are trying to establish a common Halal standard for Muslims. The World Halal Council (WHC) is a global body that is a federation of Halal certifying bodies that meets regularly to work towards improving Halal certification and accreditation processes.

It was established in Jakarta in 1999. It currently has members representing 60 countries. Originally, this organization was initiated by certifiers from Indonesia, the United States, Australia and Holland. The WHC was first registered in Jakarta, Indonesia and again registered as a World Body in Kuala Lumpur, Malaysia. In fact, it took the WHC nine years to be able to formulate, ratify and adopt its charter. The World Halal Foundation (WHFo) is a Malaysia-based international umbrella organization whose objective is to create an institution in the United Nations which accredits countries that meet the "Halal-ISO" standards.

ISO is the International Standards Organization, that works globally to set up procedures for proper auditing of many processes across the entire industrial spectrum. The desire is to have an ISO standard particularly tailored to Halal. The UN through its Codex Alimentarius process, jointly sponsored by the Food and Agricultural Organization (FAO) and the World Health Organization (WHO) has already approved a Halal standard, that was originally proposed by Malaysia. Again, does that document truly represent the range of Muslim practices?

Malaysia was the first country to provide government certification of Halal foods through the Islamic Development Department of Malaysia. In 1968, the Malaysian Council of Rulers decided that there was a need for a body that could mobilise the development and progress of Muslims in Malaysia, in line with the country's status as an Islamic country (about 55% of its population). A secretariat for the National Council of Islamic Affairs of Malaysia was formed to protect the purity of the faith and the teachings of Islam. This secretariat was later expanded to become the Religious Division in the Prime Minister's Department, which was later upgraded to become the Islamic Affairs Division (BAHEIS). On the 1st of January 1997 the Department of Islamic Development Malaysia (JAKIM) was established by the Government of Malaysia to take over the role of BAHEIS⁵⁸.

Additionally, the International Halal Integrity Alliance ("IHI Alliance") and Halal Industry Development Corporation (HDC) are also involved in Malaysia's efforts to promote Halal and to assure the integrity of the Halal process. The IHI Alliance, formed in 2007, is an **international non-profit** organization created to uphold the integrity of the Halal market concept in global trade through recognition, collaboration and membership.

⁵⁶<http://www.smiic.org>

⁵⁷ SMIIC, (2012). The Standards and Metrology Institute for Islamic Countries, available at: <http://www.smiic.org/smiic-1>.

⁵⁸ Jakim, (2013). Malaysia department of Islamic development (Jakim), available at: <http://www.islam.gov.my/en/about-jakim>.

The global Halal industry lacks a significant NGO presence that can provide accreditation to certification bodies. One of the main impediments is the absence of a working forum for the food and related Halal producing companies and the Halal certification organizations to communicate and network. The formation of the IHI-Alliance was the outcome of a resolution that was passed at the inaugural World Halal Forum (WHF) in May 2006 by international delegates representing all areas of the Halal industry value chain (including food, pharmaceuticals and cosmetics) from about 30 countries⁵⁹. During the official opening the seven-point Charter of the WHF that forms its guiding principles were endorsed.

The Goals of the World Halal Forum are:

- To create a focal point for the global Halal industry,
- To gather Halal industry leaders, experts and specialists to share their views, knowledge and expertise,
- To establish an arena for discussion and collaboration to stimulate the growth and development of the Halal market,
- To facilitate problem resolution within the Halal Industry,
- To coordinate subject-specific industry groups and technical committees to support excellence, innovation and improvement in the Halal market,
- To develop world-class Halal industry standards covering the entire value chain, and
- To promote the concept of Halal so that it may realise its full potential as a globally recognized symbol of quality and safety.

Additionally, the WHF continues to review issues within the Halal markets around the world, and strives to address current matters when it seems possible and appropriate⁶⁰ through regular meetings.

The HDC also was established in Malaysia in 2006 as an independent corporation within the Malaysian government's economic development structure. HDC coordinates the overall development of Halal industries in Malaysia. Focusing on the development of Halal standards, auditing and certification along with capacity building for Halal products and services, HDC promotes participation and facilitates the growth of Malaysian companies in the global Halal market. Intent on building a global Halal community with Malaysia as the "Halal Hub," HDC brings the Malaysian Halal industry together to work towards a common goal. By nurturing growth and the participation of local businesses in the global Halal market, HDC sets the bar for Halal best practices in Malaysia and to drive the development of Halal standards globally⁶¹. Similarly, the World Halal Forum (WHF) which is Malaysia-based, provides a way for the Halal food industry to discuss critical issues.

But all of these efforts have had limited success because their efforts are misguided. The emphasis on a single Halal standard rather than a focus on assuring that all certifying agencies follow best practices and can be properly held accountable for their certification. And many countries attempts to become THE Halal Hub need to be replaced with a more respectful goal to become "A" Halal Hub that serves the needs of their Muslim consumers and provides products and services that promote the global growth of Halal products and services.

⁵⁹IHIalliance, (2011). Welcome to IHI Alliance, available at: <http://www.ihialliance.org/home.php#>.

⁶⁰WHF, (2006). World Halal Forum, available at: http://www.worldhalalforum.org/about_intro.html.

⁶¹ HDCglobal, Halal Industry Development Corporation, available at: <http://www.hdcglobal.com/publisher/about>. 2008.

IN CONCLUSION

The production of Halal foods is now a multi-billion dollar business world-wide. The demand for Halal foods is increasing and is now widely accepted by both Muslim and non-Muslim consumers. It is important that potential Halal food manufacturers understand the actual requirements for Halal certification so that they may capture their fair share of this growing market.

The most important task for the Halal food certification agencies is to provide an independent, impartial and thorough review of the entire food production system. All ingredients and processes must be carefully reviewed both by scientific/technically competent staff and by fiqh scholars with the constant goal of consumer protection. The role of the state, if it choses to get involved, should be to assure that the system is working properly, not to set standards.

All parties need to work together to provide more information to help Muslim consumers make an informed decision. Whether this should be regulated by the state or voluntary is a debate that must occur and may be resolved differently in different countries, but the authors strongly support attempting to do this through a non-governmental organization that serves all Muslim citizens of a country by focusing on the integrity and process of the system, and not try to judge the standards of individual certifying agencies. A global Halal Food Fatwa Committee (HFFC) might be established that would be accepted by almost all Muslims to provide rulings on issues through the consensus process, an established principle within Islam. It will be a real challenge to bring all the Muslim communities together. It must include both the Sunni and Shia communities if it is to truly meet global marketing needs. And it must include representatives of the Hanafi, Shafi, Maliki and Hanbali mazhabs (schools) of the Sunni community. Although this remains a dream for the future, in the meantime a system that respects differences but protects both company and consumer needs is needed and such a HFFC might reduce differences or at least clarify the actual differences, which need to be respected. All respected international Halal certifiers should then become members of this reliable umbrella organization and operate within the procedural rules set forth by this group.

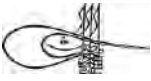
REFERENCES

- AKGÜNDÜZ, A. Helal gıda meselesi, Avrupa'da helal gıda problemleri ve çözüm yolları. In İhracat İçin Helal Sertifikası Sempozyumu Bildirileri, Güney Marmara Kalkınma Ajansı. Balıkesir. pp:1-14. 2012.
- ALHABSHI, S.M. Halal food dilemmas, case of Muslims in British Columbia, Canada. *Int J Asi Soc Sci*, 3(4), 847-870. 2013.
- AL-HARRAN, S. & LOW, P. Marketing of halal products, the way forward. *Halal-Journal*, Retrieved from, available at: <http://www.Halaljournal.com> 2008.
- AL-MAZEEDI, H.M., REGENSTEIN, J.M. & RIAZ, M.N. The issue of undeclared ingredients in halal and kosher food production: A focus on processing aids. *Comp Rev Food Sci Food Safety*, 12, 228-233. 2013.
- Anonymous, (A). Artibel system certification, available at: http://www.artibel.com.tr/ISO_9001_belgesi/ISO9001-C70/kalitebelgesi-P1.html
- Anonymous, (B). NY-Danışmanlık available at: http://www.nydanismanlik.com/helal_gida.html
- Anonymous, Türk Gıda Kodeksi Et ve Et Ürünleri Tebliği (Turkish Food Codex Notification of Meat and Meat Products). Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığın (Food, Agriculture and Livestock Ministry). Resmi Gazete. 5. Aralık 2012 Çarşamba (Official Gazette. 5

- December 2012 Wednesday), Sayı (number): 28488. [(Tebliğ No (Communiqué No): 2012/74)]. Ankara 2012.
- AUDI, S. Is kontos on your plate? Authentic halal mediterranean flatbreads and desserts in your grocery store, IFANCA. Halal consumer 12. Available at: http://www.ifanca.org/img/uploads/magazine/magazine/hc_12.pdf. 2007.
- BATU, A. Türkiye’de helal (mahzursuz) gıda ve helal belgelendirme sistemi. Tekn Araşt GTED, 7(1),51-61. 2012.
- BATU, A., Regenstein, J.M., Doğan, İ.S. Gelatin issues in Muslim society (in preperation)
- BORAN, G. (2011). Bir gıda katkısı olarak jelatin: yapısı, özellikleri, üretimi, kullanımı ve kalitesi. Gıda, 36 (2), 97-104. 2014.
- BÜYÜKÖZER, H.K. Yeni Dünya düzeni ve helal gıda. Çevik Matbaacılık, Davutpaşa Cad. Besler İş Merkezi, No:20/18-19. Topkapı İstanbul 2011.
- BÜYÜKÖZER, H. K. Halalen tayyiben. Erkam matbası, Gimdes, Tekstilkent. A-22 Blok No:53 Esenler, İstanbul 2012a.
- BÜYÜKÖZER, H.K. Yeniden gıda raporu, yediklerimiz, içtiklerimiz helal mi ? haram mı ? ve sağlığımıza ne kadar uygun ?. Çevik Matbaacılık. Davutpaşa Cad. Besler İş Merkezi. No:20/18-19. Topkapı İstanbul 2012b.
- ERDEM, E. The functions of state in determining economic policies in islamic tradition. Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi, 35(1), 19-36. 2010.
- HANZAE, K. H. & RAMEZANI, H.R. Intention to halal products in the world markets. Interdiscipl J Res Bus, 5(1), 1-7. 2011.
- HAUG, I. J. & Draget, K. I. Handbook of hydrocolloids. (second edition), PHILLIPS G.O. and WILLIAMS, P.A., (Ed.), Woodhead Publishing Series in FoodScience, Technology and Nutrition No. 173, pp: 948. 2009.
- HDCglobal, Halal Industry Development Corporation, available at: <http://www.hdcglobal.com/publisher/about>. 2008.
- IHIalliance, Welcome to IHI Alliance, available at: <http://www.ihialliance.org/home.php#>. 2011.
- Internet, Iftar dinner with pork in a 5-star hotel (5 yıldızlı otelde domuz etli iftar yemeği) Available at: <http://www.internethaber.com/5-yildizli-otelde-domuz-etli-iftar-yemegi-566498h.htm>. 2013.
- JALIL, F. & MUSA, N. Halal products – Malaysian Constitution Perspective, International Halal Conference, PWTC, Kuala Lumpur, Malaysia, 4-5 September, Kuala Lumpur. Malaysia. 2012.
- Jakim, Malaysia department of islamic development (Jakim), available at: <http://www.islam.gov.my/en/about-jakim>. 2013.
- Jamal, A. Marketing in a multi cultural world: The Interplay of Marketing, Ethnicity and Consumption. Eur J Mark, 37(11), 1599-1620. 2003.
- KARAMAN, H. Helal gıda (1-2), available at: [http://www.gidahareketi.org/Helal-Gida-\(1-2\)-585-yazisi.aspx](http://www.gidahareketi.org/Helal-Gida-(1-2)-585-yazisi.aspx). 2012.
- KOSTAK, F. Helal gıda belgesi, available at: <http://www.etikadanismanlik.com/fky24.htm>. 2006.

- KÜÇÜKÖNER, E. Helal gıda sertifikasyonunda gıda katkı maddelerinin yeri, 1. Ulusal Helal ve Sağlıklı Gıda Kongresi, Gıda Katkı Maddeleri: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. 19-20 Kasım, 2011. Ankara, pp:12-17. 2011.
- LARSEN, J. Ask the dietitian. Available at: <http://www.dietitian.com/alcobol.html>. 1995.
- MIELE, M. & LEVER, J. The growth of halal meat markets in Europe: An exploration of the supplyside theory of religion. *J Rur Stud*, 28(4), 528–537. 2012.
- Mohd, H. Halal certification shame. *Stand Qual News*, 11(4), 4-5. 2004.
- NAKYISINGE, K., CHE-MAN, Y. B. & SAZILI A.Q. Halal authenticity in meat products. *Meat Sci*, 91, 207-214. 2012.
- NAZAR, S. Stunning is halal, Says OIC's Islamic Fiqh Academy. Available at: <http://Halalmedia.net/stunning-is-Halal-says-oic-islamic-fiqh-academy>. 2010.
- ÖZEK, A., Karaman, H., Turgut, A., Çağrıçı, M., Dönmez, İ.K. & Gümüş, S. Kuran-ı kerim ve türkçe açıklamalı mealı, Mushafı Şerif Basım Kurumu. 2009. İstanbul. 1992.
- REGENSTEIN, J.M., CHAUDRY, M.M. & REGENSTEIN, C.E. The kosher and halal food laws. *Comp Rev Food Sci Food Safety*, 2(3), 111-127. 2003.
- REHMAN, A. & SHABBIR, M. S. The relationship between religiosity and new product adoption, available at: <http://www.emeraldinsight.com/1759-0833.htm>. 2010.
- RIAZ, M. N. Fundamentals of halal foods and certification, available at: http://www.preparedfoods.com/Articles/Feature_Article/BNP_GUID_9-5-2006_A_10000000000000734431. 2010.
- RIAZ, M.N. & CHAUDRY, M. M. Halal Food Production, CRC Press LLC, Boca Raton, Florida, 33431, USA. 2004.
- SCHRIEBER, R. & GAREIS, H. Gelatin Handbook: In Theory and Industrial Practice, Wiley-VCH Verlag GmbH and Co. KGaA, Weinheim, Germany, p.335. 2007.
- SIAW, C. & RANI, N.S.A. A Critical review on the gegulatory and legislative challenges faced by halal start-up SMEs food manufacturers in Malaysia. *Proced-Soc Behav Sci*, 57, 541–548. 2012.
- Smiic, The Standards and Metrology Institute for Islamic Countries, available at: <http://www.smiic.org/smiic-1>. 2012.
- TSE, TSE'nin görevleri, available at: <http://www.tse.org.tr/tse-hakkinda/kurulus-ve-gorevleri>. 2012a.
- TSE, TSE helal gıda belgelendirmesine başladı, available at: <http://www.tse.org.tr/haberler/2011/12/27/helalgida>. 2012b.
- WAN-HASSAN, W.M. Globalising halal standards: Issues and challenges. *The Halal Journal*, July–August, 38-40. 2007.
- WHF, (2006). World Halal Forum, available at: http://www.worldhalalforum.org/about_intro.html.
- YANG, H., WANG, Y., JIANG, M., Oh, J. H., HERRING, J. & ZHOU, P. Step optimization of the extraction and subsequent physical properties of channel catfish (*Ictalurus punctatus*) skin gelatin. *J Food Sci*, 72(4), C188–C195. 2006.

YILDIRIM, B. Helal gıda, available at: <http://www.gidagundemi.com/helal-gida-makale,17.html>. 2011.



ATATÜRK'ÜN TÜRKÇEYE YÖNELİK ÖZLEŞTİRME/SADELEŞTİRME ÇALIŞMALARI VE BU BAĞLAMDA YAŞANAN DİL TARTIŞMALARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME*

Mesut BULUT**

ÖZET

Her toplumun, her milletin kendine göre değer verdiği, önemli saydığı liderleri vardır. Bu liderler, toplumun hafızasında derin izler bırakmış, ülkesinin ve milletin refahı ve mutluluğu için kendisinden fedakârlıklarda bulunmuş, emsali az olan şahsiyetlerdir. İngilizler için tarihi kişilik olarak *Churchill*, Amerikalılar için *Washington*, Fransızlar için *Napolyon*, Hintliler için *Gandhi* gibi şahsiyetler, milletleri için önemli liderler ve tarihi kişiliklerdir. Türk milleti ve mazlum milletler için de Atatürk'ün konumu, tarihi kişiliği çok farklıdır. Atatürk, tek yönlü bir lider değildir. Devrimleriyle yepyeni bir ulus tesis eden Atatürk, tarihi şahsiyet olmanın ötesinde vatandaş, asker, aydın gibi vasıfları bir arada bulundurmuş ender liderlerden biridir. Atatürk'ün hayatı, yalnız Türkiye'de değil, dünyanın birçok ülkesinde binlerce araştırmaya konu olmuş ve birçok yerde ders konusu olarak işlenmiştir. Atatürk'ün önem verdiği değerlerin başında dil gelmektedir. Dil, bir milletin ortak değeri ve yaşam felsefesi olarak tanımlanabilir. Bir ülkede birlik ve beraberliği sağlamanın en önemli aracı hiç şüphesiz dildir. Milleti oluşturan bireylerin ortak bir dille konuşması, millet olmanın en önemli unsurlarındandır. Millî şuurun önemli göstergesi olan dil, birey açısından mensup olunan o millete ait izler taşımasının en önemli sembolüdür. Bir milletin sosyal olarak varlığını hissettirmesi için duygu ve düşünce tarzı tarih, dil ve kültürü arasında bağ vardır. Bu noktada özellikle Atatürk, yeni bir Cumhuriyet temelini, millî bir dil anlayışı kurmak ile gerçekleştirebileceğine inandığı için eğitim dili ve resmî dil olarak Türkçenin sorunlarını öncelikli olarak çözme yoluna gitmiştir. Bunun için Dil Devrimi'ni gerçekleştirmiş, Türkçenin sadeleştirilmesi/özleştirilmesine önem vermiştir. Bu amaçla kurulan Türk Dil Kurumu ile bu sorunlarının çözülmesini arzulamıştır. Bu çalışmada, Cumhuriyet Dönemi'nden günümüze kadar Türkçeye yönelik olarak yapılan *özleştirme/sadeleştirme* çalışmalarına Atatürk'ün bakışını ortaya koymak suretiyle Türkçenin özleştirilmesi/sadeleştirilmesi, bilim ve eğitim dili olması amacıyla yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların sonucunda ortaya çıkan *öz Türkçecilik*, *tasfiyecilik*, *uydurmacılık*, *Osmanlıcacılık*, *dil faşizmi* gibi Türkçe dil tartışmalarına yönelik değerlendirmelerde bulunulmuş, Türkçenin güncel sorunlarına çözüm önerisi sunulması hedeflenmiştir.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Bayburt Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: mesutbulut_77@yahoo.com

Anahtar Kelimeler: Atatürk, Türkçe, dilde
özeleştirme/sadeleştirme, dil tartışmaları.

STUDIES BY ATATURK TO SIMPLIFY TURKISH AND AN EVALUATION OF DISCUSSIONS ON LANGUAGE IN THIS CONTEXT

ABSTRACT

Every society and nation has leaders who they value and respect. These leaders were engraved on the community's memory and they are unique people who sacrificed themselves for the sake of their country's and nation's welfare and happiness. Churchill for England, Washington for the USA, Napoleon for France, Gandhi for India are considered as important leaders for their nation and historical personage. Atatürk's position and historical personage are very different for Turkish nation and oppressed nations. Atatürk is not a one dimensional leader. Atatürk, with his revolutions, founded a new nation and beyond being a historical personage, he is one of the rare leaders who had many qualities such as being a citizen, soldier and an intellectual. The life of Atatürk has become a subject of thousands of research not only in Turkey but also in many countries in the world and his life has been studied as a course. Language is the primary value which Atatürk placed emphasis on. Language can be defined as the common value and life philosophy of a nation. Language is undoubtedly the most important means to provide solidarity and unity in a country. A common language spoken by the individuals who constitute the nation is the most important element which makes a nation. Language, the most important indicator of national conscience, is the symbol of bearing the trace of a nation which an individual belongs to. For a nation to evoke the sense of existence socially there is a bond between the way of thinking and feelings, history, language, and culture. At this point, because Atatürk especially believed that the foundations of the new Republic would be actualized by establishing an understanding of national language, he initially preferred to solve the problems of Turkish, an educational and official language. For that purpose, he actualized Language Reform, and he placed emphasis on simplification /nativisation of Turkish. Turkish Language Association was founded for that purpose and Atatürk wanted these problems to be solved. This study aimed at exploring the nativisation/ simplification studies carried out for Turkish from Republic period to today by means of presenting Atatürk's point of view and evaluations were made about the studies which were carried out for the purpose of nativisation/ simplification of Turkish and its becoming a language of science and education and discussions on Turkish language such as liquidationism, fabrication, Ottoman Turkish, language fascism, pure Turkish (Turkish made up largely of words that are etymologically Turkish), and it also aimed at solutions were suggested on current problems of Turkish.

Key Words: Atatürk, Turkish, nativisation/ simplification in language, discussions on language.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

Giriş

Dil, insanların birbirleriyle iletişimini sağlayan, toplumda birlik ve bütünlüğün anahtarı olan anlaşma aracıdır. Doğru, düzgün, güzel konuşma ve yazma faaliyetlerinin bütünleştirilmesidir. İnsanların varlığını ilan ve kendilerini ifade etmelerinde temel olan en etkili iletişim aracıdır. “...İnsanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen odur. ...Onun duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlar” (Aksan, 1995: 11). Duygu ve düşünceler, dil vasıtasıyla şekillenerek bir kalıba sokulur. Bu anlamda dil iletişime öncülük eder. İletişimi sağlayan dil, kültürün de temelini oluşturmaktadır. Her toplumun kendi yargılarını, kültürünü yansıtan değeri olarak dili vardır. Dünyada dört bini aşkın dil olmasına rağmen, devlet dili olarak yüz on sekiz kadar dil vardır. Bu durum, her dilin çağın, uygarlığın gereğini yerine getiremediği zaman yok olmaya yüz tutacağına önemli göstergesidir. Türkçe, değişik lehçe, şive ve ağızdan oluşan sağlam bir yapıya sahip, mantıklı kuralları olan, köken bakımından da Ural-Alтай dil ailesinin Altay koluna mensup zengin bir dildir. Türkçe, kökleri çok eskiye dayanan bilim, sanat ve kültür dilidir. Ünlü dilbilimci Prof. F. Max Muller Türkçe ile ilgili olarak şu görüşlerini paylaşmıştır: “Yabancı deyimlerden arındığında Türkçe kadar kolay, Türkçe kadar rahat anlaşılan ve diyebilirim ki zevk verici pek az dil vardır. Gramatik formların fevkalade maharetli bir şekilde belirişi; fiil çekimi ve birleşiminde bütün yapının temsil ettiği berraklığı, anlaşılabilirliği, düşüncelerin en ince nüansların aksettirmesi, ifadelerin bir sistem içinde muntazam ahenkleşmesini ve buna benzer hususları, insan aklının ve zekâsının verileri olan yaratıcılığı, bu dilde görmektediriz... Gramerin iç işleyişinin iyice tetkik edilmesi hâlinde, sistem tıpkı kristalden yapılmış an peteği hücrelerinin inşası izlenimini verir... Bütün bunlar, ancak filologların (dilcilerin) büyüteçleri ile organik canlılık olarak ortaya konabilir. Dilin en hünerli yanı olan fiillerde kök, hiç bozulmadan kalır, kışilerin, birimlerin, ruh hâlinin ya da zamanın değişmesi nedeniyle çeşitli modülasyonlarda sanki temel bir nota gibi ses verir” Başka bir Batı dili uzmanı C. E. Bosworth'e göre ise, “ Türkçe müzikal bir dil değil, fakat fevkalâde zengin ve nüanslı bir dil oluşu diğer dillere (mesela, Indo-European) nazaran üstünlük sağlar” Harold Armstrong, ‘Türkiye ve Suriye Rebom’ adlı seyahatname kitabında, “...Arap sınırlarını aşıp Türkçe’yi işittiğimde, bana sanki bir melodi dinliyormuşum gibi geldi” demiştir. ‘Les Sultans Ottomans’ adlı kitabın yazarı Halil Ganem: “ Görülüyor ki, kesik ve parçalanmış şekiller içerisinde, Türkçe gerçek anlamıyla bir güzellik örneğidir; sadedir, tatlıdır, ahenklidir; öylesine ki sessiz harfler yıldız kümesi şeklinde kendilerini çevreleyen konvansiyonel nitelikteki sesli harfler grubu ile yumuşatılmışlardır” (Uluocak, 1989: 49). Türkçe, yaklaşık 12 milyon kilometre karelik bir alanda 220 milyon nüfusun konuştuğu, yüze yakın ülkede öğretiminin yapıldığı, kökleri tarihin en eski dönemlerine kadar uzanan, 600 bini aşkın söz varlığına sahip bir dünya dilidir. Geçmişten günümüze Türkçe, dünya dillerine Türkiye Türkçesi 11 binin üzerinde, genel anlamda ise 20 binin üzerinde sözcük vermiştir. Özellikle giyim, yiyecek, askerlik başta olmak üzere hemen her alanda çok sayıda Türk dili kökenli sözcük ile tarihte ve bugün Türk soylu halkların yaşadığı coğrafyalardaki Türk dili kökenli çok sayıda yer adı dünya dillerinde varlığını bugün de sürdürmektedir. Dünyanın hemen her bölgesinde öğretimi yapılan, bilimsel araştırmalara konu olan, dünya dillerine katkıda bulunan Türk dili, en yaygın ve en köklü dünya dillerinden biridir (Akalin, 2010: 204). Dünyanın sayılı dillerinden biri olan Türkçenin gelişimi tarihsel olarak istenilen seviyede olamamıştır. “Genellikle, güzel Türkçemiz tarih boyunca öksüz bir çocuk gibi bir köşeye itilmiş ve yabancı dillere daha çok önem verilmiştir. Eskiden Arapça ve Farsçaya verilen bu önem günümüzde özellikle İngilizceye kaymıştır...” (Hengirmen, 1998: 15). Bilimsel olarak bakıldığında toplumların yapısı, kültürü ile dili arasında doğrudan ilişki vardır. Bu anlamda Türkçenin arzu edilen gelişimi göstermemesi, dilin yapısından değil, toplumun değer yargılarından kaynaklanmaktadır. Türkçenin sorunlarına yönelik ortak akıl, millî bilinç gibi konularda görüş ayrılıkları geçmişten günümüze devam etmektedir. Küreselleşen dünyada teknolojik gelişmeler ile birlikte dil de değişim göstermektedir. Türkçe, bu değişime ayak uyduracak zenginlikte ve potansiyelde bir dildir. Türkçe, *ses bayrağımız* olması

hasebiyle bizler için daha fazla önem taşımaktadır. Türk milletinin, düşünce ve sosyal yaşamındaki değişimlerin dil üzerinde etkiler oluşturması tarih boyunca kaçınılmaz olmuştur. Özellikle İslam dininin benimsenmesi sonrasında oluşan etkileşim dilde de kendini göstermiştir. “... *Türkçenin, yabancı dillerin akınına karşı benliğini koruma meselesi, Türklerin İslâm medeniyeti çerçevesi içerisinde girdikleri, X. Yüzyıldan itibaren ortaya çıkar*” (Öksüz, 2004: 167). Anadolu’ya Selçuklular ile girişimizden Osmanlı Devleti’nin son dönemine kadar Türkçenin gelişimi noktasında sıkıntılar olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Cumhuriyet Dönemi ile birlikte Atatürk önderliğinde gerçekleştirilen dil faaliyetleri, Türkçenin zenginleşmesi noktasında önemli kazanımlar sağlamıştır; fakat Atatürk’ün ölümüyle birlikte dilde özleştirme/sadeleştirme hareketleri iki yönlü olarak ideolojik birtakım saplantıların odağı olmaktan kurtulamamıştır. Dolayısıyla, Türkçe bu tür kısır tartışmalardan zarar görmüştür. Müslümanlığın etkisiyle din ve ilim dili olan Arapça ile İslam etkisinde gelişen edebiyatın dili olan Farsçanın öğrenilmesi, Selçuklular ve akabinde Osmanlılar Dönemi’nde kullanılması neticesinde zaman içerisinde doğal olarak Türkçe içerisinde yabancı kökenli sözcük sayısında artış olmuş, edebiyat dili (yazı dili) ile halkın konuşma dili arasında farklılıklar oluşmuştur. Dil gelişimi açısından olumsuzluk teşkil eden bu durum, bazı sözcüklerin zaman içerisinde oturmasıyla bir nebze azalmıştır; fakat Osmanlı’nın son döneminde özellikle Batı edebiyatından olan etkileşim neticesinde, Fransızca kökenli çok sayıda sözcük ve sözcük grubu yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle Arapça ve Farsça kökenli alıntı sözcüklere yönelik olarak tepkilerini koyan birtakım aydın, yazar/şair ve ilim adamlarının bu defa Fransızca kökenli sözcükleri yoğun olarak kullanması tam bir çelişki örneği olmuştur. Dilde sadeleşme hareketleri ve yaşanan dil tartışmaları Atatürk Dönemi’nde ve sonrasında da sorun olarak var olmaya devam etmiştir.

Ulusal bilincin, yaşamın, bilimin, kültürün aynası olan dil, canlı bir varlıktır. “*Kısaca söylenecek olursa dil, aynı zamanda her yönüyle bir ulusun kültürünün de aynasıdır; insanın ve uygarlığın en önemli belirtisi ve aracı, dildir*”(Aksan, 1995: 13). Dil, sürekli değişim göstermektedir. Güçlü bir milletin, zengin bir ulusal dili olması için II. Meşrutiyet Dönemi’nden itibaren başlayan milliyetçilik akımının da etkisiyle birçok dergi ve dernek ortaya çıkmıştır. Özellikle Türk Derneği (1908), Türk Yurdu (1911), Türk Ocağı (1912) Türk milliyetçiliğini benimseyen derneklere aittir. Bu dönemde ortaya çıkan Yeni Lisan Hareketi, A. Canip, Ömer Seyfettin, Ziya Gökalp gibi önemli ilmi şahsiyetler; Genç Kalemler Dergisi’ndeki yazılarıyla ortaya çıkmışlardır.

Dilde oluşturulan tasfiyecilik karşısında sadeleşmeyi savunan akımlardan bir tanesi de Genç Kalemler dergisi çevresinde oluşan Yeni Lisan Hareketi’dir. Yeni Lisan Hareketi; A. Canip, Ömer Seyfettin, Ziya Gökalp imzalı yazılarla başlayan millî edebiyat mensupları, dilde sadeleşme, millî şuurlu, millî dil bilinci gibi birtakım düşüncelerle ortaya çıkmış, dilin saf ve arı bir şekilde olması için çalışmışlardır. Edebiyat hakkında “*millî*” tabiri bilinçli bir şekilde 1908 Meşrutiyet hareketinden sonra başlamıştır. 1911’de, Selânik’te Ali Canip, Ömer Seyfettin ve Ziya Gökalp’in Genç Kalemler dergisindeki faaliyetleriyle “*millî*” sıfatının adeta bir benzin alevi gibi basın hayatımızı sarmış, bu tarihten sonra Cumhuriyet’in ilk yıllarına kadar birçok kitapların isimlerinin hemen altına “*millî roman*”, “*millî hikâye*”, “*millî tiyatro*” gibi alt başlıklara rastlanmaktadır (Okay, 1990: 41). Milliyetçilik, dil ve kültürde kendisini göstermiştir. Türk milliyetçisi aydınlar, Osmanlı Devleti’nin parçalanma tehlikesi karşısında çareler arama gayreti içerisinde olmuşlardır. Bunun neticesinde ortaya çıkan Yeni Lisan Hareketi; toplumun, milletin vicdanının sesi olmak, onların adına haykırmak, onlar adına konuşmak; ama “Türkçe” konuşmak onlarda temel gaye olmuştur. Çünkü, ortak bir dili konuşamayan, iletişim kuramayan bireyler millet olamazlar, aynı dilden konuşamazlar. Anlaşabilmek ve ortak hareket etmek için aynı dili konuşmak elzemdir. II. Meşrutiyet Dönemi’nden itibaren yoğun olarak yaşanan dil tartışmaları günümüzde de tüm hızıyla devam etmektedir. Özellikle Cumhuriyet Dönemi’nde Atatürk’ün yapmış olduğu Dil Devrimi

çerçevesinde yapılan çalışmalar ve sonrasındaki gelişmeler Türkçe açısından olumlu ve olumsuz birçok gelişmeyi bünyesinde barındırmaktadır.

Türkiye’de dil tartışmaları ve dil değişiminin gerekliliği en az 1850’lerden itibaren resmî çevreler, aydınlar, yazarlar, eğitimciler ve yayıncıların büyük çoğunluğu tarafından ortak bir görüş olarak dile getirilmiştir. Türkçe ile ilgili nasıl bir değişim ve strateji izlenmesi gerektiği konusu hep tartışmalı olmuştur. İki kesim arasında tartışma olur: Tasfiyeciler/özleşmeciler ve sadeleşmeciler: Özleşmeciler, dilin sembolik boyutunu öne çıkarmışlar; sadeleşmeciler ise araçsal boyutuna önem vermişlerdir. Özleşmeciler, Jakoben tutumlarıyla, halka yeni bir dil öğreterek, yeni bir kimlik kazandırmaya çalışmışlar ve planlarını gerçekleştirmek için çok fazla vakitlerinin olduğunu düşünmüşlerdir; sadeleşmeciler ise görelî olarak daha demokrat çizgide kalarak, halkı aydınlatmak ve millî, kolektif bir ruh oluşturmak için, halkın konuştuğu dili, kökenlerine bakmaksızın Türkçe kabul etmişler, “*Türkçeleşmiş olan Türkçedir*” sloganını benimsemişlerdir (Özyurt, 2005: 55). Özleşmeciler veya özleştirmeciler, tasfiyeciler, uydurmacılar bir kesimi temsil ederken diğer kesim ise sadeleşmeciler adıyla görüşlerini dile getirmişlerdir.

Cumhuriyet’in ilanından sonra yeni bir devletin kuruluşuna imza atan Atatürk, öncelikle millî bir dil oluşumuna ihtiyaç duyulduğunun farkında olarak Türkçe ile ilgilenmeye başlamıştır. Yabancı kökenli sözcüklerin ağırlıklı olmadığı, saf ve arı bir Türkçe ile konuşma düşüncesini taşıyordu. Bunu görüşlerinde anlamak mümkündür. “*Türk milletinin dili Türkçedir. Türk dili, Türk milleti için kutsal bir hazinedir. Çünkü Türk milleti geçirdiği pek çok tehlikeli durumlardan, ahlakının, geleneklerinin, hatıralarının, çıkarlarının, velhasıl kendi milliyetini oluşturan her şeyin dili sayesinde korunmakta olduğunu görüyor ve biliyor. Türk dili Türk milletinin kalbidir, zihnidir*” (İnan, 2000: 28-29). “*...İnsan olarak Atatürk, geleceği çok iyi görebilme, zamanlamayı çok iyi yapabilme, milletini iyi tanıyıp, ona güvenme, insan sevgisiyle dolu olma, her zaman halkla birlikte hareket etme, vatanperver birisi olmak gibi meziyetleri kendi nefsinde toplamış olmakla da diğer insanlardan ayrılmaktadır*” (Cöhce, 2014:233). Bir milletin dilinin, o milletin omurgası hüviyetinde olduğunu düşünen Atatürk, Türkçeye yönelik özleştirme faaliyetlerine bu bağlamda ağırlık vermiştir.

Atatürk’ün eğitim anlayışı ve Türkçe

Atatürk, genel manada eğitim felsefesini ve onun doğal sonucu olarak Türkçe anlayışını şu ilkeye dayandırmıştır: “*Millî olmayan eğitim, yüzyıllardır süren felaketlerimizin temel sebeplerindendir*” (Akyüz, 1994: 292). Atatürk, bu düşüncesi bağlamında Türkiye Cumhuriyeti’nin ilanından sonra dilin bir eğitim faaliyetiyle istenilen duruma gelebileceğini düşündüğü için bilimsel çalışmalara ağırlık verilmesini istemiştir. Dil Devrimi de bu bağlamda gerçekleştirilmiştir. Atatürk bir öğretmen, bir eğitimci edasıyla topluma yön vermiş bir liderdir. Toplumun her alanına yönelik yaptığı çalışmalar da bunun göstergesidir. Atatürk, Dil Devrimi dâhil olmak üzere tüm inkılaplarının temelini toplumun kökten değişimi ve gelişimi felsefesi çerçevesine oturtmuştur. Atatürk’e göre milletimizin bilinçlendirilmesi, toplumumuzun müreffeh bir toplum hâline getirilmesi için en önemli öge hiç şüphesiz eğitimidir. “*Eğitim bir milletin ruhudur, geleceğinin garantisidir*” (Çelik, 2014: 299). Eğitimin gerçekleştirilmesinin en temel yolu da dildir. Bu itibarla Atatürk, Osmanlı Türkçesi’nin saflaştırılması gerektiğine inandığı için öncelikle dile el atmıştır. “*Milliyetin çok bariz vasıflarından biri dildir. Türk milletindenim diyen insan, her şeyden evvel ve mutlaka Türkçe konuşmalıdır. Türkçe konuşmayan bir insan Türk kültürüne, topluluğuna bağlılığını iddia ederse buna inanmak doğru olmaz.*” (Saray, 2012: 139). Bir topluma veya millete aidiyet hissinin bir milleti ayakta tutan en önemli değer yargılarından birisi olarak gören Atatürk, yeni bir ulus yaratma çabasının ancak millî bir dil bilinci ile gerçekleşebileceğinin farkında olarak davranmıştır. Atatürk, Türkçeyi etkili ve güzel bir şekilde konuşmuş, doğru ve kurallarına riayet ederek yazmıştır. “*Sözcükleri seçmedeki özen, anlatım zenginliği, sergilediği söz sanatları, söz*

varlığının genişliği Atatürk'ün Türkçeyi kullanmadaki ustalığını ortaya koymaktadır. Her yazısı, her konuşması, her özdeyişi Atatürk'ün Türkçe ustası olduğunun bir kanıtıdır” (Akalm, 2011: 586). Atatürk, Türk kültürü ve Türk milletinden bahsedebilmek için Türkçe konuşup yazmayı en temel gereksinim olarak belirlemiştir. Atatürk'e göre Türkçe konuşmayan bir birey, toplumun ve milletin bir parçası olamaz; çünkü millî değerlere yabancı kalır. Türk milletine mensup olmanın yolu Türkçe konuşmaktan geçer. Diline yabancılaşan bir bireyden millî bilinç, ortak duyuş, ortak düşünce ve kader birliği beklenemez. Milletin ve kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarımında önemli rol oynayan dilin/Türkçenin özümüzden ayrı olması elbette düşünülemez. Bu itibarla Atatürk, Türkçenin resmî bir dil olması için evvela yabancı kökenli gereksiz sözcüklerden arınmasını istemiş ve dilde sadeleşmeye ağırlık vermiştir.

Atatürk ve dil devrimi

Atatürk, yabancı kökenli sözcüklerin etkisinde kalmış olan Türkçeyi bu etkiden kurtarmak, yabancı unsurlardan arındırılması sürecini başlatmak, Türkçenin tarihi zenginliğini, değerini ortaya çıkararak dili millî kimliğe büründürmek, bir nevi dili tedavi etmek için Dil Devrimi'ni temel gereksinim olarak görmüştür. Bu amaçla Atatürk, Kurtuluş Savaşı sonucunda millî birlik ve beraberlik için dil ve tarih bilincine gereken önemin verilmesini istemiştir. Cumhuriyet'in ilanından sonra Türk kültür hayatında önemli değişimler olmuştur. 1928 yılında Harf Devrimi yapılmış, 1931 yılında Türk Tarih Kurumu ve 1932 yılında Türk Dili Tetkik Cemiyeti (Türk Dil Kurumu) kurulmuştur. Modern bir eğitim anlayışı çerçevesinde Osmanlı'dan kalan birtakım kurumlar ve anlayışlar değişikliğe uğramıştır. Dil de öncelikli olarak değişikliğe uğramıştır. Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu ile başlayan "millî" anlayış "Dilin millî ve zengin olması, millî duygunun gelişmesinde başlıca etkidir. Türk dili, dillerin en zenginidir, yeter ki bu dil bilinçle işlensin. Ülkesini, yüksek bağımsızlığını korumasını bilen Türk Milleti, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır" (Saray, 2012: 139). Atatürk'ün bu görüşleri doğrultusunda Türk Dil Kurumu, öz Türkçecilik faaliyetlerine devam etmiştir. 1923-1928 yılları arasında kullanılmaya devam edilen Arap Alfabetiyle okuma-yazma oranlarının artırılmayacağına olan inanç neticesinde 1 Kasım 1928 tarihinde Latin Alfabeti kabul edildi. Ulusal kültürün gelişmesi, millî bir dil yaratılması arzusu Dil Devrimi ile yapılacaktı. Atatürk, Dil Devrimi'nin bir ayağı olan yazı devrimi ile ilgili görüşlerini değişik yerlerde şu şekilde dile getirmiştir: "Arkadaşlar, bizim güzel ahenktar, zengin lisanımız yeni Türk harfleriyle kendini gösterecektir. Asırlardan beri kafalarımızı demir çerçeve içinde bulunduran, anlaşılmayan ve anlayamadığımız işaretlerden kendimizi kurtarmak mecburiyetindeyiz. Lisanımızı muhakkak anlamak istiyoruz. Bu yeni harflerle behemehâl pek çabuk bir zamanda mükemmel bir surette anlayacağız ben buna eminim. Atatürk, yurttaşlara dönerek şunları söylüyordu: Vatandaşlar, yeni Türk harflerini çabuk öğreniniz. Bütün millete, köylüye, çobana, hamala, sandalcıya öğretiniz. Bunu vatanperverlik ve milliyetperverlik vazifesi biliniz. Bu vazifeyi yaparken düşününüz ki bir milletin, bir heyeti içtimaiyenin yüzde onu, yirmisi okuma yazma bilir, yüzde sekseni bilmez; bu ayıptır. Bundan insan olanlar utanmak lâzımdır. Bu millet utanmak için yaratılmış bir millet değildir. İftihar etmek için yaratılmış ve iftiharlarla tarihini doldurmuş bir millettir. Milletin yüzde sekseni okuma, yazma bilmiyorsa hata bizlere değildir. Hata onlardadır ki, Türk'ün seciyesini anlamayarak bir takım zincirlere kafalarımızı sarmışlardır. Mazinin hatalarını kökünden temizlemek zamanındayız. Hataları tashih edeceğiz. Hataların tashih olunmasında bütün vatandaşların faaliyetin isterim. En nihayet, bir sene, iki sene içinde bütün Türk heyeti içtimaiyesi yeni harfleri öğreneceklerdir" (Şimşir, 2006: 15). Atatürk, Arap Alfabeti'nin Osmanlı Dönemi'nin de etkisiyle arzu edilen okuma-yazma oranını gerçekleştirmediğini, yüzde on-yüzde yirmi aralığında bulunduğunu, çağdaş ve uygar ülkelerin okuma ve yazma oranlarının yüksek olduğunu, dolayısıyla bizde okuma-yazma bilenlerin sayısının artması gerektiğini, Türk milletinin bireyleri olarak herkesin Türkçenin kendi özüne dönmesinin gerekliliğini dile getirmiştir. Cumhuriyet'in ilanından sonra "Türk dilinin kendi benliğine, aslındaki güzellik ve zenginliğine

kavuşturulmasını sağlamak için” Latin alfabesi kabul edilmiş, Dil Encümeni oluşturulmuş, akabinde Türk Dil Kurumunun kuruluşu ile Dil Devrimi’nin rotası belirlenmiştir. Atatürk, dilde ve yazımda birliğin oluşması için alfabe değişikliğinin, dilde sadeleşmenin şart olduğunu düşünmüş ve bu sorunların çözümü için birtakım çalışmaların yapılmasını istemiştir. Atatürk ve Dil Devrimi’ne yönelik olarak Aksoy, şu görüşleri dile getirmiştir: “*Bundan önce dağınık, kişisel olan dili özleştirme çabaları, birbirini tutmayan Türkçeleştirme anlayışları, Atatürk’ün işe el koymasıyla bir ilke ve bir yöntem etrafında toplanmış, plânlı, programlı, toplumca benimsenen hızlı bir akım halinde belli bir amaca doğru yol almaya başlamıştır. İşte buna dil devrimi diyoruz*” (Aksoy, 1963: 23). Timurtaş’a göre ise Dil Devrimi’nin amacı, millileşmek ve çağdaş medeniyet seviyesine ulaşmaktır. Millileşmekle Türkçeyi yabancı dillerin etkisinden kurtarmak; çağdaş medeniyet seviyesine ulaşmakla da Türkçeyi bütün bilim kavramlarını ifade edebilecek güce kavuşturmak kastedilmektedir (Timurtaş, 1981: 327). Yücel, Dil Devrimi’nin özellikle sözlükbilimsel anlamda yenilemeleri beraberinde getirdiğini, Türkçenin temel kurallarına aykırı deyim, terim ve söyleyişler yerine Türkçenin temel kurallarının esas alınmasının amaçlandığını, bu doğrultuda yerli bir felsefe, hukuksal ve yönetsel terimlerle donatılmak istendiğini, bunun için Batı bilimlerinden çeviriler yapılarak belirlenen amaçların gerçekleştirilmek istendiğini dile getirmektedir (Yücel, 1998). Dil Devrimi’nin algılanışında, yorumlanmasında aydınların, bilim adamlarının topluma yön veren birtakım insanların farklı yaklaşıtlarını görmek mümkündür. Özellikle ideolojik yaklaşıtlarının da etkisiyle farklı baktıkları, görüşlerinden, değerlendirmelerinden anlaşılmaktadır. Korkmaz, Dil Devrimi’nin sonuçlarını şu şekilde açıklamaktadır: Türkiye Türkçesi gelişime ve değişime açık bir dil olma özelliği kazanmış, ilk defa Cumhuriyet Dönemi’nde devlet, dil konusu üzerinde etkisini göstermiş, Atatürk Dönemi’nde ulusal kültür politikasına koşut ulusal bir dil politikası izlenmek suretiyle çok sayıda Arapça, Farsça ve Fransızca sözcük dilden çıkarılmış, bu sözcükler yerine Türkçenin dil özelliklerine uygun, geniş kitlelerce kabul görmüş sözcükler getirilmiştir. Dil Devrimi, halkta ana dil bilincinin oluşmasını sağlamıştır. Osmanlı Türkçesi’ne bağlı olarak yazı dili ve konuşma dili arasındaki fark ortadan kaldırılmıştır. Cumhuriyet Dönemi’nde üniversitelerde bilinçli olarak Türkçe üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Türkçe, bilim ve kültür dili olma niteliği kazanmıştır (Korkmaz, 2003: 342-344).

Atatürk’ün gerçekleştirdiği Dil Devrimi sonrasında Osmanlı Türkiye’si’nde olan ayrılıklar, farklılıklar yeni Türkiye’de kapanmış, ortadan kaldırılmıştır. Yazı dili ile konuşma dili birbirine yaklaştırılmış, kitap, gazete ve hükümet belgelerinin dili konuşulan dil ile aynı olmuştur. Batı ülkelerinden normal olandan farkı yoktur. Bu değişikliğin dil bilimi ve kültür yönünden, dilleri üzerindeki etkilerini ancak Türklerin kendileri yargıda bulunabilir. Değişmenin eğitimsel ve toplumsal etkileri kişiye göre yorumlanabilecek kadar açıktır (Lewis, 2007: 431). Atatürk, kısa vadede arzulamış olduğu birtakım hedeflere ulaşmıştır; fakat bunu yeterli görmemiş, dilde yapılması gereken birçok çalışma olduğunu düşünmüştür. Fakat beklenmeyen ölümü dilin gelişimini etkilemiştir. Atatürk’ün vefatıyla birlikte seyir değiştiren dilde özleştirme faaliyetleri birtakım ideolojik bakış açılarının da etkisiyle “*tasfiyecilik/uydurmacılık*” gibi birtakım olumsuz eleştirilerin, tartışmaların eksenine oturtulmuştur. “*Dilin sadeleşmesi ve zenginleşmesi başka şey, basitleşmesi ve yoksulluğa düşmesi başka şeydir. Tarihte Allah! Allah! naralarıyla uğuldayan, kasırgalar koparan Türk askeri vatani, milleti, devleti, istiklâli, hürriyeti, şerefi ve namusu için harbe girer ve bu suretle zaferden zafere koşar. Allah, vatan, millet, devlet, istiklâl, hürriyet, şeref, namus, zafer Arapçadan alınmıştır ama bu heybetli kelimeler, devşirme de olsa, bu mefhumlar için şahadet şerbeti içen yeniçeri gibi Türkoğlu Türk’tür. Her Türk’ün kafasında ve gönlünde yaşayan kelimelere musallat olmak, onların yerine öz gibi ne idüğü belirsiz, çerden çöpten, cılız “sözcük”leri yerleştirmeye milli hafızamızın, zihni ve hissî alışkanlıklarımızın bozulmasına sebep olur*”(Akyavaş, 1980: 44). Türkçe, maalesef sözcükler/kelimeler bağlamında ikilemler içerisine

sokulmuş, bizden olanlar veya olmayanlar şeklinde dile ihanet suçlamaları ve vatan hainliği gibi ithamları beraberinde getirmiştir.

Atatürk ve öz Türkçe çalışmaları

Özleştirme, Türk Dil Kurumu Büyük Sözlük'te şu şekilde tanımlanmaktadır: "*Özleştirmek işi, arılaştırma. Türkçenin olanaklarından yararlanarak yabancı sözcüklerin yerine Türkçelerini bulma ve yerleştirme, dilimizi giderek daha daha öz bir duruma erişirme işi*" (URL-1) Özleştirmecilik, bir dili yabancı öğelerden arıtarak arı, katışıksız bir duruma getirme ve kendi imkânlarıyla geliştirmeyi amaçlayan bir çalışmadır (Erciyas, 2010: 1189). Atatürk, dil ve kültür birliğini sağlamanın yolunun dilden geçtiğini en iyi bilen liderlerden biridir. Bu sebeple Atatürk, bir milleti millet yapan ve kültürün temelini oluşturan öge olan dilin etkilerinin farkında olarak dilin gelişmesini hızlandırmak amacıyla Dil Devrimi'ni gerçekleştirmiştir. Bu paralelde Harf Devrimi ve Türk Dil Kurumunun kurulması ile beraber alt yapı oluşturularak, millî bir dil anlayışının oluşturulmasını şu görüşleriyle desteklemiştir: "*Türk dilinin sadeleştirilmesi, zenginleştirilmesi ve kamuoyuna bunların benimsetilmesi için her yayın aracından faydalanmalıyız. Her aydın, hangi konuda olursa olsun yazarken buna dikkat edebilmeli; konuşma dilimizi ise ahenkli, güzel bir hale getirmeliyiz. Türk dilinin kendi benliğine, aslındaki güzellik ve zenginliğine kavuşması için, bütün devlet teşkilâtımızın dikkatli, alâkalı olmasını isteriz*" (Saray, 2012: 140-141). Atatürk, bu görüşleriyle dil meselesini vatanın, milletin geleceği adına önemli bir mesele olarak gördüğünü dile getirmiştir.

Atatürk, harf devrimi ile birlikte Dil Devrimi'nin hızlandırılmasını sağlamakla kalmayıp Arapça sözcüklerin etkisini azaltmıştır. Bu yaşanan gelişmeler, Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin kalıplarına, Arapçanın kök ünsüzlerine, biçimbirimlerine ve dil kurallarına bağlı kalınmayacağını önemli göstergesi olmuştur. Türkçeye yabancı sözcüklerin girişinde yeni harfler kullanılmak suretiyle Türkçenin temel söyleyiş kuralları esas alınmıştır (Hatiboğlu, 1973: 25).

Dil Devrimi ve sonrasında gerçekleştirilen dilde özleştirme çalışmaları, beraberinde tartışmaları da getirmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı'nın tarihini yazan M. Fuad Köprülü, o dönemde yapılan dilde özleştirme çalışmalarının olumlu anlamda birtakım gayeler ile başladığını, Türkçenin manevi tesiri altında hareket edildiğini, yeni kelimeler, tabirler, ifadeler bulmak amacıyla çalışmalar yapıldığını, yapılan bu faaliyetlerin ruhlarda ve fikirlerde millî dil şuuru yaratmak anlamında ekili olduğunu; fakat Türk Dil Kurumunun uydurduğu birtakım istilahların, mütehasıs ilim adamlarına zorla kabul ettirilmeye çalışılması ve okullara ders kitapları vasıtasıyla girmesinin sonucunda ilk, orta, lise, üniversiteye kadar genişletilen cebri hareketin meş'um sonuçları doğurduğunu düşünmektedir (Köprülü, 1980: 252). Türkçeyi zenginleştirme ve millî bir kimliğe büründürme gayesiyle Atatürk'ün öncülüğünde başlayan dilde özleştirme hareketi, dilde maneviyat eksikliği, kültürel yozlaşma, dilin fakirleşmesi, uydurmacılık, tasfiyecilik gibi çatışmaların içerisine sokulmuştur.

Türkçenin sadeleştirilmesi kapsamında birtakım ideolojik kamplaşmalar olduğunu, Köprülü de dile getirmektedir: Türkçenin sadeleşmesi, Tanzimat Dönemi'nden beri süregelen olumlu katkıları olan çalışmalardır. Türkçenin sadeleştirilmesi faaliyetlerine bakıldığında önce yazdığımız Türkçe ile şimdiki Türkçe arasında olumlu anlamda farklılıklar vardır; fakat Türkçenin sadeleştirilmesi için mücadele edenler iki pencereden bakmaktadırlar. Birinci zümre, tekâmülcüler dediğimiz Ziya Gökalp'in terkipçi görüşlerinden esinlenen, muayyen kaidelere bağlı kalarak, Türkçeyi yabancı kaidelerden ve halkın anlamadığı yabancı kelimelerden kurtarmak, Türk dilini bugünün fikir ve hislerini tamamıyla muktedir zengin bir bilim ve sanat dili haline getirmek; ikinci zümre ise dilde mutaassıp ırkçılık taraftarı olan bakış açısına sahiptirler. Bunlara göre Türk kökünden gelmeyen bütün kelimeleri, yüzlerce yıldan beri kullanılmış olsalar bile, dilden çıkarıp atmak ve yerlerine yeni kelimeler uydurmak veya Türkçenin başka lehçelerinden yeni kelimeler

almak suretiyle adeta suni ve cebri bir dil yaratmak istiyorlardı. Bu düşüncede olanlar; dilde süratli bir şekilde ihtilal yapmak isteyen, üç-beş ifratçı ve hayalciden ibaretti. Ki zaten dil tarihi ve dil sosyolojisi hakkında bilgileri çok mahdud ve iptidai kalmıştır (Köprülü, 1980: 250-251). Köprülü'nün de belirttiği üzere Atatürk'ün arzuladığı Türkçenin özleştirilmesi ile sonrasında gerçekleştirilen faaliyetler ve dile etkileri farklı boyutlardadır. Dilde özleştirme hareketleri bir süre sonra Atatürk'ün istemediği bir mecraya sürüklenmiştir. Atatürk, bunun üzerine Güneş-Dil Teorisi'ni ortaya atmış ve doğrudan dilde özleştirmeye karşı olmamakla birlikte Türkçeleşmiş birtakım yabancı kökenli sözcüklerin-özellikle Arapça-Farsça sözcükler- dilden çıkarılmasını istemediğini bu teorisi ile dolaylı da olsa ortaya koymuştur. Bu teorisiyle Türkçenin eski bir dil olduğu, eski dillere kaynaklık ettiği, dolayısıyla bütün dünya dillerindeki birtakım kelimelerin Türkçe kökenli olduğuna yönelik bir teoridir. *“Güneş-Dil Teorisi'nin özü, Türkçenin eskiliği ve başka dillere kaynaklık ettiğinin bazı ses inkişafı ile izahıdır. Bu mahiyette bir görüşü taşıyan Güneş-Dil Teorisi 1932'den 1936'ya kadar dil davasında esas tutulan aşırı tasfiyeciliği de bir anda durdurmuştur. O ana kadar yapılan tasfiye ve özleştirme hareketlerinin neticesini dikkatle müşahade eden Atatürk, bir çıkmaza saplandığını görerek, bu gidişin durmasını bizzat arzu etmiştir. Güneş-Dil Teorisi'nin dil davasındaki müspet yönü tasfiyecilik ve özleştirmecilikteki aşırılığı durdurmasıdır”* (Sertkaya, 1980: 15). Bu teoriyi özleştirmecilik hareketine karşı bir görüş olarak değerlendirmek mümkündür. Atatürk'ün arzu ettiği millî bir dil anlayışı ve bu doğrultuda yapılan birtakım çalışmalar gerek Atatürk'ün yaşadığı dönemde ve gerek sonrasındaki gelişmeler, Türkçe açısından olumsuz gelişmeleri de beraberinde getirmiş, zaman içerisinde Atatürk'ün görüşlerinde de değişiklikler olmuştur: *“Yeni Türkçe kelimeler teklif edebiliriz. Bu yönde ısrarla çalışmaktayız. Fakat, Türk dilinin yapısını zorlamak olmaz. Bu bünye meselesini Türk dilinin olgunlaşma seyrine bırakmalıyız. Birkaç gün önce Ahmet Cevat Bey'e söyledim: Ketebe, yektübü Arabındır; kâtip, kitap, mektup Türkündür”* (İnan, 1969: 21). Yavuz Bülent Bakiler, dilde sadeleştirme/özleştirme tartışmaları bağlamında yapılan tutarsız davranış ve tutumları eleştirmektedir. Ayrıca köken itibarıyla öz Türkçe olmayan "-sel" ve "-sal" eklerinin Latince kökenli olduğunu, Türkçesi varken bunun kullanmanın anlamsız olduğunu dile getirmektedir. Türkçenin güzellikleri görülmemesinin Türkçeye en büyük zararı verdiğini dile getiren Bakiler; bazı öğrencilerimiz, bazı tabiplerimiz -sel ve -sal ekleriyle konuştuklarını sanıyorlar. Örneğin; "tarih" kelimesi Arapçadan *tarihi* demek varken Latince *tarihsel* diyerek altı Arapça üstü Latince demenin mantığı yoktur. Cumhuriyet'in ilanından sonra bize tanınan en büyük hürriyet, Türkçeyi tahrip etme, bozma hürriyetidir. Kimse bu duruma karşı ses çıkarmamaktadır. -sel ve -sal eklerinden iğrenen ve tiksinti duyan bir kişi olarak Türkçe ile ilgili yapılan öz Türkçe tartışmasını şu şekilde değerlendirmek mümkündür: İngiltere'ye gittim ve kaptan vardı. Ben ona mahsustan kaptana “Sizin dilinize Fransızcadan ve Latince den geçen kelimeler var, neden öz İngilizceyle konuşmuyorsunuz?” diye sordum. O da bana Ne demek öz İngilizce? Bizde İngilizce vardır. Dilimize gelen kelimeler var, onu dilimizden ayıramayız.” dedi. Bu doğru bir tespit. Sonra bana döndü ve saatine baktı “Şu an kızım evde tutmuş olduğum hocayla Shakspeare'i öğreniyor. dedi. Shakspeare'in 350 yıl önce yazmış olduğu eserleri okuyor. Bizde bırakın 350 yılı, Cumhuriyet dönemi eserlerini okutamıyoruz. Dildeki tahribat yüzünden. (URL-2).

Atatürk, Türk milliyetçisi Ziya Gökalp'ın görüşlerine yakın bir şekilde kendisini konumlandırmıştır. Atatürk'ün yapmış olduğu Dil Devrimi'ne bakıldığında, milliyetçi bir anlayışla dilde millî bilinci arzulamış; fakat bu arzunun, ırkçı bir bakış açısının tezahürü olmadığı görülmektedir. Türk birliği mefkûresi (dilde, fikirde, kültürde birlik) ile ilgili olarak *“Türk milliyetçiliğinin ikinci ve en büyük bayraktarı olan Atatürk'ü kastederek Gökalp şöyle demektedir: Söylemek kolay. Yapmak ve bilhassa muvaffakiyet ile neticelendirmek çok güçtür. İşte Gazi Mustafa Kemal Paşa bunu başarmıştır”* (Akt. Saray, 2012: 56). Dil Devrimi bağlamında gerçekleştirilen dilde özleştirme çalışmaları, Osmanlıcadan ve Batı dillerinden gelen öğeleri karşılamak üzere yapılan çalışmalarda, başlıca şu yollara başvurulduğu görülmektedir:

Turkish Studies

1. Yabancı karşılığa, Türkçe kök ve eklerden yararlanarak sözcük, bileşik sözcük ve tamlamalar türetmek,
2. Türkçenin geçmişteki dönemlerinde kullanılmış ve unutulmuş öğelerini canlandırmak,
3. Anadolu ağızlarında yaşamakta olan, bir bölümü eskiden gelen, bir bölümü de doğrudan doğruya ağızlarda türemiş sözcükleri almak,
4. Türkçenin değişik lehçelerinden, halkın yadırgamayacağı öğeleri aktarmak (Aksan, 2007: 60).

“Atatürk döneminde, Türkçenin sadeleştirilmesi girişimleri ve eğitim seferberliği başlatılmış, Arapça ve Farsça kelime ve kurallar dilden atılmış, halktan kelimeler derlenmiş, eski kaynak eserlerden Türkçe kelimeler taranmış, Türkçe sözlük ve gramer kitapları hazırlanmış, dil üzerine çalışacak kurumlar kurulmuş ve Türkçe zengin bir bilim, kültür, sanat, edebiyat ve eğitim dili hâline getirilmiştir” (Karakuş, 2009: 162-163). Öz Türkçe sözcükler için türetilen bazı sözcükler ve buna karşılık dile asırlar öce yerleşmiş birtakım sözcüklerin dilden çıkarılması girişimleri, dilde birlik konusunda birtakım sıkıntılar ortaya çıkarmıştır. Türkçenin *“aşırı özleştirilmesi hareketine”* ve öz Türkçecilik çalışmalarına karşı toplumda birtakım karşıt görüşlerin ortaya çıkmasıyla birlikte dilde özleştirme çalışmalarına yönelik olarak *“tasfiyecilik, uydurmacılık, dilde asimilasyon, dil faşizmi”* gibi ithamları da beraberinde getirmiştir. Arapça- Farsça kökenli Türkçe sözcüklere karşı takınılan olumsuz tutumlar, Atatürk’ün arzu ettiği dil araştırmaları ve Türkçenin sorunlarının giderilmesi noktasında bir olumsuzluk olarak görülmüştür.

Şair Ali Faik Ozansoy, Birinci Türk Dili Kurultayı’nda dilde özleştirme ile ilgili olarak şu görüşlerini dile getirmiştir: “Kökenleri ne olursa olsun, mana olarak bugün âlim, cahil herkes tarafından bilinen, kabul edilen kelimeler öz Türkçe kelimeler kadar kendi malımızdır, servetimizdir. Biz sanıldığı gibi Arapça ve Farsçanın esiri olmadık. Biz o kaynaklardan istediğimiz şekilde tasarruf ettik. Onların kelimelerine kendi ahengimiz vererek, bize ait yaptık. Anlamlarını kendi zevk ve hissimize göre değiştirdik, genişlettik ve zenginleştirdik. Tamamen bizim dilin bir parçası olmuş, bizden izler taşıyan kelimeleri yabancı saymak ve mutlaka onları atmak doğru bir yaklaşım olmaz” (Taneri, 1980: 316-317). Dillerde değişim ve yenileniş kendi kendine ve zamanla olur. Birdenbire büyük değişimler dile zarar verir. Tabii bir seyir izlenmelidir. Kişi veya kurumların keyfiyetiyle değişiklik olmamalıdır. Hiçbir dil saf ve öz değildir. Dillerde büyük oranda değişiklikler, konuşma ve yazı dilinde değil, ilim, sanat ve meslekler ile ilgili terimlerde olabilir. Bu durum medeniyet değişikliğinin gereğidir. Edebi dilden kelime atmak, bir milleti bin yıllık tarihinden ve kültüründen uzaklaştırır. Sadeleştirme ve özleştirme hareketini uydurmacılık hâline getiren Dil Kurumunun, 15-20 yıldan beri tahrip edici tutumudur (Timurtaş, 1980: 328-329). Özellikle Atatürk sonrası Türk Dil Kurumunun birtakım ideolojik bakış açılarıyla yönetilmesi, dilde özleştirmenin getirmiş olduğu birtakım olumlu anlamdaki değişimlerin olumsuz bir şekle bürünmesine neden olmuş, dilde birliğin yerine dilde çatışma almıştır. Dilde yenilikçi/muhafazakâr çatışması bu noktada kendini göstermiştir. Şüphesiz, Atatürk’ün düşündüğü ve sonuç olarak arzu ettiği şey bu değildir. Atatürk, dilde birlik ve millî bilinç için dilde özleştirmeye/sadeleştirmeye önem vermiş; fakat zaman içerisinde dilde yapılmak istenen birtakım tasfiye girişimlerine karşı çıkmıştır. *“Dil tüccarlarımız, Atatürk’ün öz Türkçeyi tecrübe etmek isteği üzerine” derhal, kraldan fazla kral taraftarı bir hızla, dilde aşırı bir tasfiyeciliğe girişmiş, akla hayâle gelmez çirkinlikte, meçhul kelimeler uydurmuş ve bu uydurma kelimelerle hazırlanan metinler bizzat Atatürk’ün hiddetine ve ızdırabına sebep olmuştur.”* Yine bu bağlamda Atatürk, *“Bir çıkmaza girmişsinizdir, dili bu halde bırakamayız”* demiştir. (Banarlı, 2013: 278). Özellikle Atatürk Dönemi sonrasında Atatürk’ün dil politikasının dışına çıkıldığı için, Arapça ve Farsça egemenliği ortadan kaldırılmaya çalışılmış; fakat Batı kökenli kelimeler alınmaya devam edilmiştir. Bu durum dilde tutarsızlığa ve

istikrarsızlığa yol açmıştır. Bu nedenle dilde Arapça ve Farsça düşmanlığı şeklinde yoğun tartışmalar yaşanmıştır

Öz Türkçe kapsamında tartışma konusu olan Arapça- Farsça kökenli belli başlı bazı sözcükler

Öz Türkçe/dilde özleştirme çalışmaları kapsamında yapılan kelime türetme faaliyetlerinde özellikle Arapça ve Farsça sözcükler üzerinde yoğunlaşma olmuştur. Bu nedenle “Dilde özleştirmeyi savunanlar (öz Türkçeciler)” ile dilde bazı sözcüklerin değiştirilmemesi, olduğu gibi kabul edilmesini, dilden atılmamasını isteyenler “Muhafazakârlar (Osmanlıcacılar)” şeklinde nitelendirilenler arasındaki aşağıda belirtilen bazı Arapça-Farsça kökenli kelimeler ekseninde olmak üzere “dilde anarşizm, uydurmacılık, tasfiyecilik dil ırkçılığı / dil faşizmi, Osmanlıcacılık, Arapçılık, Acemcilik” tartışması yaşanmıştır. Bu konuda Atatürk’e yakın olan isimlerden Falih Rıfkı Atay durumu şöyle özetlemektedir: “*Atatürk üç baskı arasında idi: Biz Batılı Türkçülerin Türkçeleştirmeciliği, Ütopistlerin Özleştirmeciliği ve Yaşlı Nesillerin Osmanlıcacılığı!*” (Atay,1980: 20). Bu tartışmalar, o dönem kadar yoğun olmamakla birlikte günümüzde de yaşanmaktadır. Dilde özleştirme bağlamında tartışma konusu olan Arapça-Farsça kökenli belli başlı bazı sözcükler aşağıda gösterilmiştir:

Yabancı Kökenli Türkçe Sözcük (Arapça- Farsça)

Akıl
Ahlak
Buhran
Bütün
Cevap
Delil
Dimağ
Dinî
Divane
Dua
Duacı
Dükkân
Düşman
Ebat
Ebedî
Ebeveyn
Ecdat
Edat
Edebî
Edep
Edepsiz
Edevat
Edip
Efkâr-ı umumiye
Efrat
Efsane
Efsun
Ehemmiyet
Ehil
Ehli

Önerilen Öz Türkçe Sözcük

Us
Sağtöre
Bunalım
Tüm
Yanıt
Kanit
Beyin
Dinsel
Deli
Yakarı
Yakarıcı
Satımevi
Yağı
Boyut
Bengi
Anne ve baba
Atalar
İlgeç
Yazınsal
Ut
Utsuz
Gereç
Yazıncı
Kamuoyu
Bireyler
Söylence
Büyü
Önem
Yetkin
Evcil

Ehliyet	Sürücü belgesi
Ehven	Ucuz
Ekber	Yüce, ulu
Ekseri	Genellikle
Ekseriyet	Çoğunluk
Elbise	Giysi
Elem	Üzüntü
Eleman	Öge
Elim	Acıklı
Emel	Umunç
Emin	Güvenli, güvenilir
Emir	Buyruk
Emirname	Buyrultu
Emniyet	Güvenlik
Emrivaki	Oldubitti
Emsal	Benzer
Encümen	Alt kurul
Endişe	Kaygı
Enfüsi	Öznel
Enkaz	Yıkıntı
Esas	Temel
Eser	Yapıt
Esir	Tutsak
Eşkâl	Kılık
Evham	Kuruntular
Gaye	Erek
Fedakârlık	Özveri
Hikâye	Öykü
Hatırlamak	Anımsamak
Hafıza	Bellek
Hastane	Sayrı evi
Hayal	İmge
Hayat	Yaşam
Hesap	Aritmetik
Heykel	Yontu
Hoşça kal	Esen kal
Huzur	Gönenç
Hür	Özgür
Hürriyet	Özgürlük
Islahat	Reform
İbret	Öğrenek
İhtimal	Olasılık
İhtilal	Devrim
İlaç	Em
İmkân	Olanak
İnkâr	Yadsıma
İstikbal	Gelecek
İstiklal	Bağımsızlık
Kader	Yazgı

Kafa	Baş
Kâfir	Tanımaz
Kâinat	Acun
Kalem	Yazgaç, çizgiç
Kalp	Yürek
Kâtip	Yazman
Leyli	Yatılı
Macera	Serüven
Maddi	Özdeksel
Mahsus	Özgü
Mana	Anlam
Mazi	Geçmiş
Mebus	Saylav
Medeniyet	Uygarlık
Mektep	Okul
Mesela	Örneğin
Mesele	Sorun
Meslek	Uğraş
Millet	Ulus
Millet Meclisi	Kamutay
Millî	Ulusal
Miras	Kalıt, bırakıt, tereke
Müdafaa	Savunma
Mükellef	Yükümlü
Nasihat	Öğüt
Nehari	Gündüzlü
Put	Tapacak
Ruh	Tin
Sebep	Neden
Sual	Soru
Şart	Koşul
Şefaât	Kayırcılık
Şehir	Kent
Şemsiye	Yağmurluk
Şeref	Onur
Şuur	Bilinç
Şüphesiz	Kuşkusuz
Tabii	Doğal
Tehlike	Çekince
Tekâmül	Gelişme
Teklif	Öneri
Ticaret	Tecim
Vazife	Görev
Vicdan	Törel Bilinç
Zarar	Dokunca
Zekâ	Anlak

Arapça ve Farsça kökenli bazı sözcüklerin çoğu günümüzde de kullanılmaktadır; fakat bazıları yaygın olarak kullanılmamaktadır. Öz Türkçe kökenli yeni türetilen sözcüklerin çoğu da günümüzde sıklıkla kullanılmaktadır. Bu sözcüklerden “*sağtöre, öğrenek, em, acun, yazgaç, çizgiç, saylav, özdeksel, kamutay, kalıt, bırakıt, tereke, tapacak, kayırcılık, törel bilinç, anlak*” kelimeleri yaygın olarak kullanılmamaktadır. Bunda toplumun bazı sözcükleri kabullenmesi, özümsemesi; bazılarını ise kabullenmemesi, özümsememesi önemli rol oynamıştır. Dilde sadeleşme veya özleştirme hareketi; sadece Arapça-Farsça kökenli kelimeler odaklı olarak tartışma cereyan ettiği için Türkçe, sığ tartışmaların odağına oturtulmuştur. Hâlbuki dilde özleştirme faaliyeti, memleket meselesi olarak görülüp o doğrultuda millî şuur ile hareket edilmesi, Türkçenin bu çıkmazdan kurtulmasına yardımcı olacaktır. Bu konuda herkese sorumluluklar düşmektedir.

Dilde sadeleşmeyi savunanlar, Batı kökenli kelimelere yönelik olarak bir proje ortaya koymadıkları için inandırıcı olmamaktadırlar. Öz Türkçeci olmadıkları, Türkçeyi özleştirmek yerine, İslami kökenli kelimeleri dilimizden ayıklamak niyetinde olduklarını göstermektedir. Türkçeyi geçmişte de günümüzde de bozan aydınlardı. Düzeltmeyi yapacak olan da yine aydınlardır. Çözüm noktasında ilgililerden medet ummak; rayları olmayan yolda tren beklemek gibidir; çünkü ilgililerimiz bilgisiz, bilgililerimiz de ilgisiz durumdalar. O yüzden herkes diline sahip çıkmalıdır (Ünalın, 2014: 95). Türkçenin sadeleşmesi gerektiğini düşünen Ahmet Mithat dahi, dilimize girmiş olan Arapça ve Farsça sözcükleri lügatımızdan çıkarmanın imkânsız olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin lügattan çıkarılması hâlinde, dilin tamamen kaybedilmesine yol açacağını, dolayısıyla halkın kabul ettiği ve yaygınlaşmış birtakım sözcüklerin kalması gerektiğine inanmış, ayrıca ona göre Türkçesi varken de alıntı sözcük kullanımına da gerek yoktur (Argunşah, 2012: 11). Dilde sadeleşmeyi savunmakla birlikte birçok aydın, yazar ve dilbilimci, Türkçenin içinin boşaltılmasına ve ideolojik yaklaşımların sergilenmesine yönelik adımlara karşılık; Türkçenin olumsuz yönde etkileneceğini düşündükleri için bu yöndeki görüşleri tasvip etmemişlerdir. Bu itibarla, millî bir mesele olması gereken dil, ideolojik saplantıların veya istikrarsızlığın aracı olmamalıdır. Dilimiz; rengimiz, sesimiz ve de yaşamımızın ta kendisidir. Türkçemize bu bağlamda yaklaşmak, millet olarak hepimizin sorumluluğudur.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Atatürk, uygarlığın, çağdaşlaşmanın, kalkınmanın, gelişimin eğitim yoluyla gerçekleşebileceğine inanmıştır. Bu yüzden eğitimin gerçekleşebilmesi için de en önemli araç olarak dili, Türkçeyi öncelikli konu olarak ele almıştır. Atatürk’ün öncülüğünde yapılan dilde özleştirme/sadeleştirme çalışmaları neticesinde; Türkçenin gramerinde olumlu anlamda çalışmalar yapılmış, Türkçe belli kurallara bağlanmış, öz Türkçe yeni kelimeler türetilmiştir. Türkçe, yeni öz Türkçe sözcükler bakımından zenginleştirilmekle birlikte, yüz yıllarca kullanılmış olan özellikle Arapça ve Farsça kökenli yabancı kökenli birtakım sözcüklerin Atatürk’ün inisiyatifi dışında dilimizden çıkarılma isteği Türkçeye zarar vermiştir.

Dilde özleştirme çalışmaları sonucunda özellikle Arapça ve Farsça kökenli Türkçe sözcüklerin yerine önerilen öz Türkçe sözcüklerin birçoğu toplum tarafından kabul görmüştür. Bununla birlikte toplumun dil ve kültür alışkanlıkları neticesinde yabancı kökenli Türkçe sözcüklerin birçoğu da günümüzde Türkçeleşmiş sözcükler olarak kullanılmaktadır. Dilde özleştirme/sadeleştirme çalışmaları beraberinde Osmanlıcacılık, tasfiyecilik, uydurmacılık, dilde faşizm gibi tartışmaları getirmiştir. Bu tartışmalar ideolojik kamplaşma aracı olarak görülmüş, bireyler kullandıkları sözcüklere göre kategorize edilmişlerdir. Türkçe dil tartışmaları, geçmişten günümüze azalsa da hâlâ devam etmektedir.

Yeryüzünde saf dil veya arı dil şeklinde bir dil yoktur. “*Yeryüzünde, tarihin hiçbir devrinde ve coğrafyanın hiçbir yerinde, hiçbir medeniyet dilinin öz dil olduğu görülmemiştir.*”

Bugün de dünyada böyle bir dil mevcut değildir. Milletler, tarihin her çağında, müşterek medeniyetlerin tabii icabı olarak birbirleriyle geniş ölçüde dil ve dil ve kültür alışverişlerinde bulunmuşlardır” (Banarlı, 2013: 283). Her millet birbirinden etkileşim suretiyle sözcük alışverişinde mutlaka bulunmuştur. Önemli olan sözcük alışverişi olması değil, önemli olan yabancı dillerin dilimizi asimile edercesine işgal etmesinin önünün açılmamasıdır. Kendi dilimizin zenginliğine sahip çıkmak, yerine göre onu kullanmak ve işlemek önemlidir.

Dil meselesi, memleket meselesidir. Dilde birlik adına yapılan çalışmalar kutuplaşmaya/kamplaşmaya yol açmamalı, ideolojik hezeyanlara kurban edilmemelidir. “Öz Türkçe deyimi, memleketimizde büyük esefle açıklayalım ki, millî ruhla dolu Türk çocuklarının bu asil heyecanlarını istismar maksadıyla bayraklaştırılmış; göz kamaştırıcı bir ışık gibi ve yalnız göz kamaştırmak için kullanılan, aldatıcı bir ifâde hâline getirilmiştir” (Banarlı, 2013: 283).

Türkçenin günümüz itibarıyla özleştirmeden ziyade, millî şuurla konuşulması ve yazılması gerekmektedir. Türkçenin bir parçası olmuş birtakım yabancı kökenli sözcükleri dilden çıkarmanın bir yararı olmayacaktır. “Nejat Muallimoğlu diyor ki: Dil yalnız: “Günaydın! Nasılsın, iyi misin?” Karnın aç mı?”dan ibaret değildir. Bir dil, ilmi, dini, sanatı edebiyatı, hissi, ruhu, fikri anlatmalıdır. Dili özleştirmek, onu başlangıcına götürmektir. Bir çocuk doğduğu zaman 5 kilo ağırlığındadır. Büyüdüğü zaman tartılırsa 55 kilo gelir. 5 kiloyu çocuğun özü olarak kabul etmek, o çocuğu 5 kiloya düşürmek mümkün müdür?” (Bakiler, 2004: 243). Türkçe için önemli olan şey, uydurma ve yabancı kökenli sözcüklerden uzak tutulmasıdır. Türk Dil Kurumunun öncülüğünde dilcilerin, çağın gereklerine uygun olarak yabancı bir sözcük alınmadan önce dilde alternatif sözcük oluşturmaları gerekmektedir. Son dönemlerde Türk Dil Kurumunun *Yabancı Sözlere Karşılık* Kılavuzu yoluyla Türkçe kelimeler türetmesi, dilde yabancılaşmanın önlenmesi ve dilde birlik açısından Türkçeye katkı sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

- AKALIN, Ş. H. (2010). *Türk Dili: Dünya Dili, Türk Dili*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- AKALIN, Ş. H. (2011). *Türkçe Ustası Atatürk, Türk Dili*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- AKSAN, D. (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. 1.cilt 5. baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- AKSAN, D.(2007). *Türkçenin Bağımsızlık Savaşımı*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- AKSOY, Ö. A. (1963). *Atatürk ve Dil Devrimi (Dil Alanındaki Çalışmalara Genel Bir Bakış)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, Atatürk Serisi No: 3.
- AKYAVAŞ, B. (1980). *Konfüçyüs ve Yargıtay. Yaşayan Türkçemiz 1*. İstanbul: Tercüman Yayınları.
- AKYÜZ, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e)*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- ARGUNŞAH, M. (2012). Ahmet Mithat Efendi'nin Türkçenin Sadeleşmesiyle İlgili Görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/4, p. 1-12.Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4215>
- ATAY, F. R. (1980). *Atatürk ve Özleştirme. Yaşayan Türkçemiz 1*. İstanbul: Tercüman Yayınları.
- BAKİLER, Y. B. (2004). *Sözün Doğrusu 2*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- BANARLI, N.S. (2013). *Türkçenin Sırları*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.

- CÖHCE, S.(2014). İnsan Atatürk. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/4, p. 225-234. Doi Number :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7053>
- ÇELİK, A. (2014). Eğitim Alanında Yapılan İnkılâpların Sosyal ve Kültürel Değişime Etkisi.*Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/4, p. 287-301.Doı Number :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6830>
- ERCİYAS, O. (2010).Özleştirme Çalışmaları Işığında Türk Dil Kurumu Özleştirme Kılavuzu. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/3, ss. 1187-1197.Doı Number :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1483>
- HATİBOĞLU, V. (1973). *Cumhuriyetin Ellinci Yılında Ölümsüz Atatürk ve Dil Devrimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- HENGİRMEN, M. (1998). *Türkçe Temel Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- İNAN, A. (1969). Atatürk Devrine Ait Bir Hatıra. *Türk Kültürü Dergisi*, Sayı: 85
- İNAN, A. (2000). *Medeni Bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün El Yazıları*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- KARAKUŞ, İ. (2009). Türkçenin Gücü ve Atatürk, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten-2006/1 (Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı)*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- KORKMAZ, Z. (2003). Cumhuriyet Döneminde Türk Dilinde ve Türk Dili Alanında Yaşanan Gelişmeler. *Türk Dili*, Ankara: TDK Yayınları. S: 622, s. 299-357.
- KÖPRÜLÜ, M. F.(1980). Dil Meselesi(1,2). *Yaşayan Türkçemiz I*. İstanbul: Tercüman Yayınları.
- LEWİS, B. (2007). *Modern Türkiye'nin Doğuşu*. 10. baskı, Çeviren: Metin Kırıatlı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- OKAY, M. O. (1990). *Millî Edebiyata Dair, Sanat ve Edebiyat Yazıları*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- ÖKSÜZ, Y. Z. (2004).*Türkçenin Sadeleşme Tarihi Genç Kalemler ve Yeni Lisan Hareketi*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ÖZYURT, C.(2005). Dilde ve Edebiyatta Uluslaşma: Genç Kalemler ve Yeni Lisan Hareketi.*Muhafazakâr Düşünce Dergisi*. Yıl:2, Sayı:5. SS.53-80.
- SARAY, M. (2012). *Atatürk'ün Türklük ve Milliyetçilik Anlayışı*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- SERTKAYA, O. F. (1980). Atatürk'ün Dil Politikası I, II, III. *Yaşayan Türkçemiz I*. İstanbul: Tercüman Yayınları.
- ŞİMŞİR, B. (2006). *Türk Harf Devrimi üzerine İncelemeler*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- TANERİ, A. (1980). Faik Ali Bey'den Prof. Lewis'e. *Yaşayan Türkçemiz I*. İstanbul: Tercüman Yayınları
- TİMURTAŞ, F. K. (1980). Dil ve Devrim, Dilde Değişme ve Reform. *Yaşayan Türkçemiz I*. İstanbul: Tercüman Yayınları.

ULUOCAK, N.(1989). Türk dili ve dilin özleşmesi. *İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi eğitim içi konferanslar programı konuşma metni*).
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/jffiu/article/download/1023010145/1023009388>

ÜNALAN, Ş. (2014). *Dil ve Kültür*. Ankara: Nobel Yayınları. 6. bs.

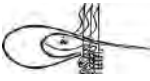
YÜCEL, T. (1998). Dil Devriminin Gelişimi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, İstanbul: S.XI, s..312.

URL-1,

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.53c12c7615cdb2.59501526(erişim tarihi:12.07.2014)

URL-2,

http://www.haberiniz.com.tr/yazilar/roportaj54648turkiyede_evlerin_95inde_kutuphane_yoktur.htmlerişim tarihi: 12.07.2014).



SANAYİ COĞRAFYASI PERSPEKTİFİNDEN HUĞLU (BEYŞEHİR-KONYA)'DA AV TÜFEĞİ SANAYİİ*

*Vedat ÇALIŞKAN***

*Kamile MANAV****

ÖZET

Hafif ateşli silahlar kategorisinde bulunan av tüfeklerinin imalatı, savunma sanayiinin alt dallarından birini oluşturur. Türkiye’de bu sektörde faaliyet gösteren işletme ve tesisler Akdeniz Bölgesi’nin Göller Yöresi kesiminde belirgin bir kümelenme meydana getirmiştir. Bu yöre içinde Beyşehir ilçesi dikkat çekici gelişmeler göstermiş ve sektörün adeta merkezi durumuna gelmiştir. Bu çalışma, Türkiye’de av tüfeği üretimi ve ihracatında önemli bir paya sahip olan Huğlu Mahallesi (Beyşehir-Konya)’ndeki av tüfeği sanayiine odaklanmaktadır.

Huğlu, Türkiye’de av tüfeği imalatının ve daha sonra seri üretimin ilk olarak başladığı bir yerleşmedir. Huğlu’da üretilen tüfekler dünyaca tanınan bir marka durumundadır ve üretilen tüfeklerin %80’i 50’den fazla ülkeye ihraç edilmektedir. Huğlu’da silah sanayinin tarihsel gelişimi ve bu gelişmede etkili olan coğrafi faktörlerin açıklanması, Huğlu’da av tüfeği imalatı yapan işletmelerin temel özelliklerinin belirlenmesi çalışmanın ana hedefini oluşturmaktadır.

Araştırmanın temel yöntemi, saha çalışmaları kapsamında uygulanan anket, görüşme ve gözlem teknikleri ile elde edilen veriler ve bu verilerin değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Anket uygulaması, araştırma evrenini oluşturan Huğlu’daki av tüfeği imalatçısı tüm işletmelere yüzyüze görüşme tekniği kullanılarak uygulanmıştır. Ayrıca sektörle bağlantılı çok sayıda kurum, kuruluş temsilcisi ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler, Huğlu’da av tüfeği sanayiinin gelişme sürecinde etkili faktörleri, gelişmenin nedenselliğini açıklamaya; bu sektörün tarihsel ve güncel bağlamını ortaya koymaya yardımcı olmuştur. Araştırma sürecinde elde edilen veri ve bilgiler, incelenen sektörün SWOT analizi yöntemi ile değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. SWOT analizi ile sektörün güçlü ve zayıf yönlerine, fırsatlara ve tehdit unsurlarına dikkat çekilmiştir. Araştırma bulguları ve SWOT analizi, sektörün geleceğine ilişkin alınacak kararlar ve oluşturulacak stratejiler için bir kaynak oluşturmıştır.

Huğlu av tüfekleri sanayii köklü geçmişi, sektörel deneyimi ve birikiminin yanı sıra, yurt dışından her geçen gün artan talep gören, el

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, El-mek: v.caliskan@comu.edu.tr

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Coğrafya ABD.

işçiliği ve yüksek kaliteli ürünleri ile sektörde rekabet üstünlüklerine sahiptir. Fakat Huğlu'nun topografik özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan mekansal sorunlar sektörün Huğlu'da genişleme potansiyelini sınırlandırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Av tüfeği sanayii, Savunma sanayii, Sanayi coğrafyası, Beyşehir, Huğlu.

THE SHOTGUN INDUSTRY IN HUĞLU (BEYŞEHİR, KONYA) FROM THE PERSPECTIVE OF INDUSTRIAL GEOGRAPHY

ABSTRACT

The manufacture of shotguns, which are in the category of light firearms, constitutes one of the subbranches of the defense industry. The enterprises and facilities operating in this sector in Turkey have formed evident clustering in the District of Lakes in the Mediterranean Region. Within this district, Beyşehir has exhibited striking developments and almost become the center of the sector. This study focuses on the shotgun industry in Huğlu Neighborhood (Beyşehir, Konya) with an important share in the production and exportation of shotguns in Turkey.

Huğlu is a settlement in Turkey where the manufacture of shotguns and then their mass production first began. The guns produced in Huğlu are a world-famous brand, and 80% of the guns produced are exported to more than 50 countries. The main objective of the study is to describe the historical development of the shotgun industry in Huğlu and the geographical factors influencing this development and determine the basic characteristics of the enterprises manufacturing shotguns in Huğlu.

The basic method of the research consists of the data obtained through the questionnaire, interview, and observation techniques applied within the scope of the fieldwork and the evaluation of these data. The questionnaire was applied to all enterprises which manufactured shotguns in Huğlu and which constituted the research universe by employing the face-to-face interview technique. In addition, semi-structured interviews were made with the representatives of a large number of institutions and organizations in connection with the sector. The data obtained within this scope helped to elucidate the factors influencing the developmental process of the shotgun industry in Huğlu and the causality of development and to reveal the historical and current contexts of this sector. The data and information obtained in the process of the research also allowed evaluating the sector under examination with the method of SWOT analysis. The strengths and weaknesses of the sector, the opportunities and the threats were highlighted with the SWOT analysis. The research findings and the SWOT analysis constituted a source for the decisions to be taken, and the strategies to be generated, for the future of the sector.

The industry of shotguns in Huğlu has competitive advantages in the sector with its hand workmanship and products of high quality,

which are being increasingly demanded by foreign countries every passing day, besides its deep-rooted past, sectoral experience, and accumulation. However, the spatial problems resulting from the topographical features of Huğlu limit the potential of the sector for expanding in Huğlu.

Key Words: Shotgun industry, Defense industry, Industrial geography, Beyşehir, Huğlu.

Giriş

Paleolitik dönem mağara resimlerinde görülen avlanma sahneleri insanoğlunun doğadaki var oluş ve varlığını sürdürme mücadelesinde avcılığın önemli rolünü sergiler. Dünyanın farklı bölgelerinde (Fransa, İspanya, Türkiye vd.) çeşitli dönemlere tarihlenen mağara resimlerinde insanoğlunun ilk resmettiği figürler kendisiyle birlikte av hayvanları ve avlanma sahneleri olmuştur. Altamira mağarası (Santander-İspanya), Vogelhard mağarası (Heidenheim-Almanya), Lascaux ve Les Eyzies mağaraları (Dordogne-Fransa), Kızların mağarası (Yedisalkım Köyü)-Gürpınar/Van), Yazılı mağara (Arık Mezraası-Gercüş/Batman) bunlar arasında iyi bilinen örneklerdir (Soysan ve Korkmaz, 2013; Ceylan, 2008).

Eski çağlardan başlayarak, yiyecek ve giyecek temin etmek üzere avlanan insanoğlu, özellikle kara avcılığını zamanla askerî talim, spor, hatta eğlenceye dönüştürmüştür (Yarcı, 2009:123). Türk kültür tarihinde de avcılık her zaman önemli bir yere sahip olmuştur. Eski Türklerde avcılığa özel bir önem verildiği görülmektedir. Türkler avcılığı savaşa hazırlayıcı bir araç ve bir ön tatbikat olarak uygulamışlar, savaşlardan önce harp uygulaması niteliğinde büyük sürekle avları düzenlemişlerdir. Avcılığın Türklerin hayatındaki önemini Oğuz boylarında da görmek mümkündür. Bu önem aynı örf ve adetle Selçuklulara ve onlardan Osmanlılara geçmiştir (Küçükosmanoğlu ve Arslangündoğdu, 2009: 358). Nitekim Osmanlı hükümdarları ve devlet ricalinin av partileri düzenlemesi, Osmanlı'nın kuruluş yıllarına kadar uzanmaktadır (Yarcı, 2009:124). Türk devletlerinde ve boylarında, dini merasim yaptıracak kadar bir kült değerini bulan avcılık, Osmanlı İmparatorluğu'nda muayyen bir kurumlaşma haline getirilmiş, devletin askeri gücünün sembolü karakterini taşımıştır (Güven ve Hergüner, 1999: 35).

Tarihsel süreç içinde avcılığın sportif yönünün benimsenmesi avcılık faaliyetlerinin dünyada giderek yaygınlaşmasına yol açmıştır. Kuşkusuz, Sanayi Devrimini izleyen dönemde ateşli silahların kişisel olarak edinilmesinin kolaylaşması, avcılık faaliyetlerinin turizm ve sportif alanlara yönelmesini hızlandırmıştır. Günümüzde avcılık faaliyetleri, dünyanın çeşitli bölgelerinde ekonomik, kültürel ve sportif boyutlarıyla halen önemli bir olgu durumundadır. Avcılığa elverişli çevreler, avcılığa ilgi duyanları kendine çekmesiyle uluslararası ve ulusal ölçeklerde bir turizm şekli de ortaya çıkarmıştır. Bu süreç ekonomik yönden çeşitli gelişmeler ortaya çıkarırken, doğal yaşama ilişkin çeşitli eleştirilere de neden olmuştur. Avcılığa yöneltilen başlıca eleştiriler arasında yaban hayatı üzerinde baskı oluşturması, doğal yaşamın dengesini bozma riskleri oluşturması, soyu tükenmekte olan canlı türlerinin avlanması gibi önemli konular yer almaktadır. Yöneltilen eleştirilerdeki sorunlar avcılık faaliyetlerinin daha çok kontrolsüz, kaçak ve yasadışı gerçekleştiği çevrelerde ortaya çıkmaktadır.

Avlanma aracı olarak kullanılan silahlar da insanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahiptir. İnsanoğlu, mekana, tarihsel dönemlere ve av türlerine göre oldukça değişik formlarda silahlar geliştirmiştir. Avcılık ilk önceleri kement, balta, kargı, ok ile yapılırken ateşli silâhların icat edilmesiyle eskiden beri benimsenen avcılık şekilleri de tamamen değişmiştir. Günümüzde kara avcılığında yaygın olarak av tüfekleri kullanılmaktadır. Av tüfekleri, çeşitli kara avcılığında ve

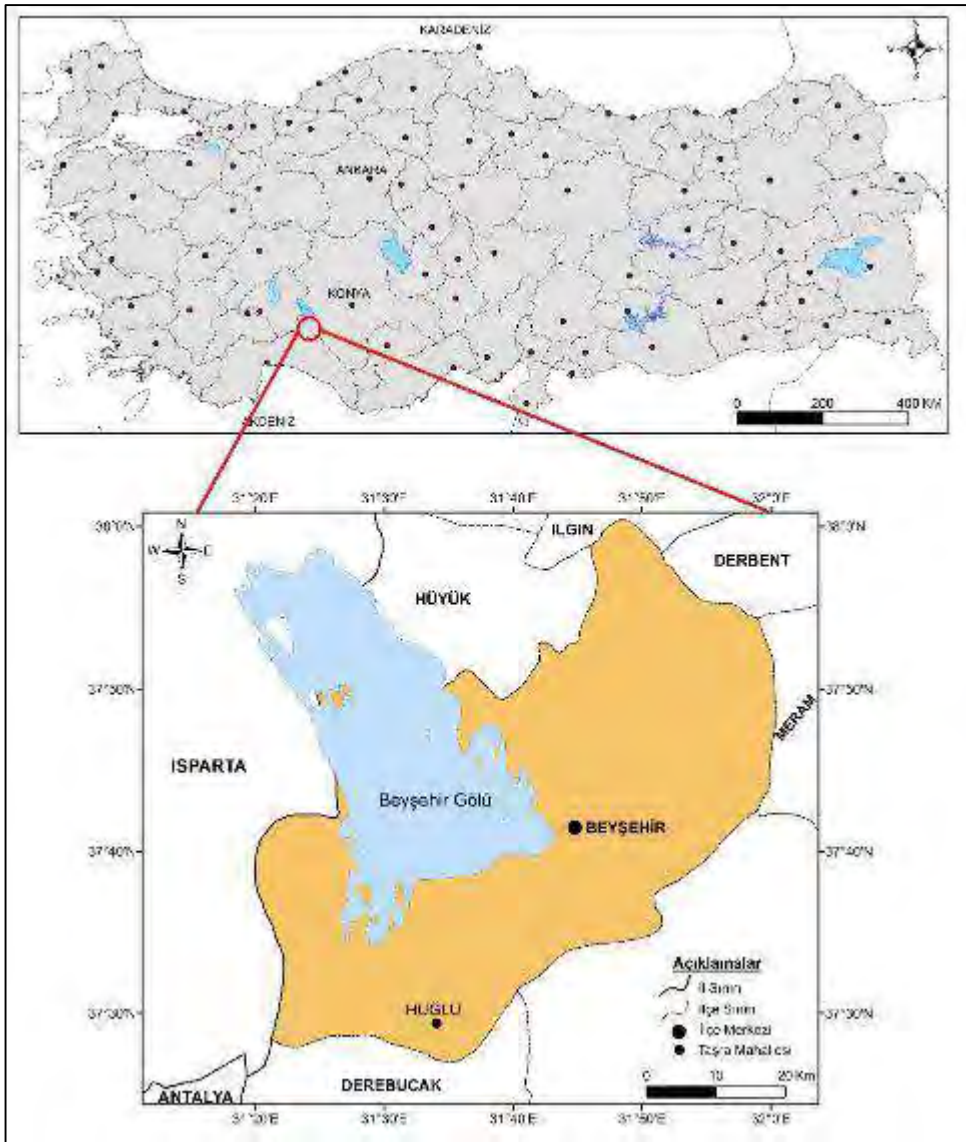
yarışmalarda kullanılan saçma veya tek kurşun atabilen, namlusu yivsiz (setsiz) ateşli silahlardır. Tüfekler çeşitli çap ve tiplerde olabilmektedir. Bunlar namlu özelliğine göre isim alırlar (Çakır,1997;7). Avcılıkta meydana gelen gelişmelere koşut olarak, dünyada her geçen gün büyüyen bir av silahları sanayii ve ticareti ortaya çıkmıştır. Bu süreçte Türkiye’de de gelişme gösteren av tüfeği imalatı, özellikle Konya ili Beyşehir ilçesindeki bazı yerleşmelerde yoğunluk kazanmıştır. Burada ele alınan çalışma, av tüfeği imalatında Türkiye’nin en köklü merkezlerinden birisini oluşturan Beyşehir ilçesindeki Huğlu kasabasına ve buradaki av tüfeği imalat sanayiine odaklanmaktadır.

Bugüne değin yöredeki av tüfeği imalat sanayiini ele alan bazı araştırmalar (Demirci, vd. 2009; Mevlana Kalkınma Ajansı, 2012) bulunmakla birlikte, söz konusu çalışmalar daha çok konunun iktisadi boyutunu değerlendirmekle sınırlı kalmıştır. Bir başka çalışmada ise Huğlu’da üretilen av tüfeklerinde görülen süslemelerin Beyşehir ve yöresi kültür-sanat özelliklerini yansıtması bakımından el sanatları kapsamında değerlendirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır (Altun vd. 2006).

Yaklaşık bir asırdan bu yana av tüfeği imalatı yapan ve bu imalat türünde uzmanlaşan Huğlu Mahallesi, bu çalışma ile sanayi coğrafyası yaklaşımları ile ele alınmıştır. Çalışmada av tüfeği üretimi ve ihracatında Türkiye’de dikkat çekici bir merkeze dönüşen Huğlu’da silah sanayiinin gelişim süreci açıklanmış ve etkileri değerlendirilmiştir. Bu küçük yerleşme biriminde gelişme gösteren silah sanayii, üretim ve pazarlama süreçlerinde ulusal ve uluslararası ölçekte çeşitli coğrafi bağlantılar da geliştirmiştir. Bu sanayi kolunun ilk olarak Huğlu’da belirmesi ve başka yerlere göre iyi bir gelişme göstermesi kuşkusuz açıklanması gereken konular arasındadır. Bunun yanı sıra av tüfeği imalatının Huğlu’ya çekici gelmesi ve bu mekanda tutunarak en önemli geçim kaynağı haline gelmesinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi; bu imalat türünün coğrafi kaynaklarının açıklanması; coğrafi ilişkilerinin saptanması da çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Araştırma Alanının Coğrafi Konum Özellikleri

Huğlu Mahallesi yaklaşık olarak 37° 28' kuzey enlemleri, 31° 34' doğu boylamlarında yer alır (Şekil 1). Beyşehir ilçe merkezine 32km. Konya iline 120 km uzaklıkta bulunur. Antalya il sınırı ile Konya il sınırının kesiştiği noktada, Toroslar üzerinde, 1410 m. yükseklikte bulunan Huğlu’da araziler tarıma elverişli olmayan dağlık ve engebeli bir topoğrafya üzerinde yer alır. 2014 yılı nüfusu 2959 kişi olan Huğlu (TÜİK, ADNKS, 2014), 1960 yılından beri belediyesi bulunan bir belde yerleşmesi iken bu idari statüsü 6360 sayılı Yasa ile değişmiştir. Huğlu yerleşmesi günümüzde Konya ilinin Beyşehir ilçesine bağlı bir taşra mahallesidir (Şekil 2).



Şekil 1. Araştırma alanının lokasyon haritası

İklim, yükselti ve rölyef şartları Huğlu'da tarımsal ürün yetiştiriciliğini olumsuz etkilediğinden başlangıçta Huğlu'nun temel geçim kaynağını sınırlı hayvancılık faaliyetleri oluşturmuştur. Fakat geçim kaynaklarının sınırlı olmasına yol açan bu duruma karşın, coğrafi konum özelliklerinin sağladığı bazı üstünlükler iyi değerlendirilmiştir. Tarihsel geçmişte Konya'yı Antalya'ya bağlayan en kestirme yol üzerinde bulunması nedeniyle Huğlu, tacirlerin ve kervanların uğrak yeri olmuştur. Kervanların çeşitli araç-gereç ihtiyaçlarının ve tamirlerinin sağlanması, Huğlu'da çeşitli meslek dallarının doğması ve uzmanlaşma için bir zemin hazırlamıştır. Bu tür mesleklere demircilik, at ve öküz arabaları yapımı ve tamiri, su tulumbaları ve su değirmenleri yapımı, silah tamiri işleri örnek gösterilebilir. Kervanlar ve tacirlerin gelip geçtiği Huğlu'da yerel toplumun yeniliklere, ustalığa, zanaatkarlığa ve ticarete yatkın olacağını kabul etmek mantıklı görünmektedir.



Şekil 2. Huğlu'dan Görünüm.

Bununla birlikte avcılığa uygun çevrelerde yaşayan insan topluluklarının kültürel, ekonomik ve gündelik yaşamlarında avcılık her zaman önemli bir yere sahip olmuştur. Bu tür alanlarda doğal çevre ile insan etkileşimi büyük ölçüde avcılık faaliyetlerine dayalı olarak şekillenmektedir. Böylece avcılığa elverişli çevrelerde oluşan “av hayatı” ekonomik ve kültürel etkileriyle yerel toplumun yaşamı üzerinde çeşitli tesirler göstermektedir. Bu süreçler kültürel bakımdan farklılaşan özel çevreler ortaya çıkarabilmektedir. Bu çalışmada ele alınan Huğlu Mahallesi Türkiye’nin Göller Yöresi olarak bilinen kesiminde, Beyşehir gölünün güneyinde yer almaktadır. Göller Yöresi’nde yer alan göllerin çevresi Türkiye’de öteden beri çeşitli su ürünleri, kuş ve kara hayvanları avcılığının yaygın bir şekilde sürdürüldüğü alanlardır. Avcılık kültürü, bu çevrede ekonomik bir faaliyet türü olarak “av tüfeği sanayii”nin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. İlk başlarda yerel çevrenin talepleri ile var olan av tüfeği imalathaneleri günümüzde yerel kültürün izleri ile şekillenen ürün formlarıyla dünya çapında marka haline gelmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Huğlu Av Tüfeklerindeki İşlemeler Yörenin Doğal Çevre Özelliklerini ve İşleme Ustalığını Birlikte Yansıtmaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

Yöntem

Çalışmanın temelini Huğlu'da av tüfeği üretimi yapan tüm işletmelere (10 işletme) uygulanan ve 45 sorudan oluşan anket tekniği oluşturmaktadır (bu işletmeler için üretim yapan fason işletmelere anket uygulanmamıştır). Anketler, işletmelerin niteliklerini; istihdam olanaklarını; üretim kapasitelerini; sektörün girdi taleplerini ve bunların temin edilme alanlarını belirlemeye; sektörün başlıca sorunlarının tespiti ve çözüm yollarının belirlenmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Anket uygulaması, 2013 yılının Ağustos ve Eylül aylarında yüz yüze görüşme tekniği ile yapılmıştır. Ankette yer alan bazı sorular, işletmelerin faaliyet ve üretim özelliklerini sınıflandırma ve işletme sahiplerinin yöredeki av silahı üretim ve pazarlama faaliyetlerine ilişkin görüş ve tutumlarının ölçülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu tür soruların yanıtları beş nokta Likert Ölçeği ile '1' kesinlikle katılmıyorum, '5' kesinlikle katılıyorum değerlendirmesi aralığına karşılık gelecek şekilde ölçülmüştür. Anketlerden elde edilen veriler Huğlu'daki işletmelerin Türkiye ve Dünya pazarları ile ilişkilerini karşılaştırmalı olarak değerlendirme imkanı sağlamıştır.

Yöredeki av tüfekleri sanayiinin gelişimi ve sektörün durumuyla ilgili verilerin elde edilmesinde, çeşitli kurum, kuruluş ve bilirkişilerle yapılan görüşmelerden de yararlanılmıştır. Beyşehir'de Beyşehir Belediyesi, Sanayi ve Ticaret Odası, Vergi Dairesi, Kaymakamlık, Selçuk Üniversitesi Beyşehir Meslek Yüksek Okulu, Nüfus Müdürlüğü ile yapılan görüşmeler; Üzümlü'de Beyşehir Silah Sanayicileri ve İşadamları Derneği (BEYSİSAD) ile yapılan görüşmeler; Huğlu Belediyesi (şimdi Beyşehir'in mahallesi) ile yapılan görüşmeler ve Huğlu Meslek Yüksek Okulu ile yapılan görüşmelerle, yöredeki av tüfeği sanayiine ilişkin çeşitli veriler sağlanmıştır.

İşletmelere uygulanan anketlerden elde edilen sonuçlar ve yapılan çok sayıda bilirkişi görüşmesi seçilen mekanda incelenen sektörle ilgili güncel veriler sağlamıştır. Elde edilen verilerin kullanılmasıyla "Huğlu Av Tüfeği İmalat Sanayii'nin sektörel olarak değerlendirilmesi amacıyla SWOT analizi yöntemine de başvurulmuştur. Bilindiği gibi SWOT Analizi, bir sürecin veya durumun güçlü yanlarını belirleyerek bunları en uygun fırsatlarla eşleştiren, zayıf ve tehdit edici yönleri azaltmayı hedefleyen sistematik bir planlama (stratejik planlama) aracıdır. Başka bir deyişle SWOT analizi, planlamada dikkate alınacak temel bilgilerin elde edilmesi için kullanılmaktadır. Analizin temel amacı karar verme aşamasında konu ile ilgili kuvvetli veya zayıf, avantajlı veya dezavantajlı noktaların beraberce görülebilmesini sağlamaktır. SWOT kısaltması İngilizce Strengths (Güçlü Yönler), Weaknesses (Zayıf Yönler), Opportunities (Fırsatlar), ve Threats (Tehditler) kelimelerinin baş harflerini içeren bir kısaltmadır. Analizin 'güçlü yönleri' ile 'zayıf yönleri' kurum içi yapı ile ilgili iken, 'fırsatlar' ve 'tehditler' dış çevre ile ilişkili olmaktadır (Uçar ve Doğru, 2005; Temel vd. 2007; Aktan, 2008; Çelik ve Murat, 2008; Küçüksüleymanoğlu, 2008; Mansuroğlu vd. 2008).

Çalışma kapsamında uygulanan anketler SPSS 18 istatistik analiz programıyla frekans dağılımları analiz edilerek, sonuçları değerlendirilmiştir. Araştırma alanıyla ilgili haritanın oluşturulmasında, 1989 yılına ait, 1: 25000 ölçekli topoğrafya haritası (N27-a1)'ndan yararlanılmıştır. Çalışma kapsamındaki haritaların üretilmesinde, Mapinfo 10.5 Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) programından yararlanılmıştır.

Dünyada ve Türkiye'de Av Tüfeği İmalat Sanayiinin Tarihsel Gelişimi

İlk tüfek türünü temsil eden fitilli tüfekler XV. yüzyılda Avrupa'da görülmüştür. Bu tüfekler tam bir asır süren bir gelişim dönemi geçirmiştir. 1425'te kullanılan ilk fitilli tüfekleri (Couleuvrine), 1510 yılında daha hafif olan (Arguebuse) Arkebüzler, 1520 yılında (Mousguet) Musketler izlemiştir. 1612 yılında çakmaklı tüfek Fransa'da geliştirilmiştir. Daha sonra 1805'te İngiltere'de ilk kapsüllü tüfek geliştirilmiştir (Eralp, 1993; 105-107). Arkadan doldurulan av silahları 1840'larda yaygınlaşmaya başlamış ve 1860'larda yaygın bir şekilde kullanılır hale

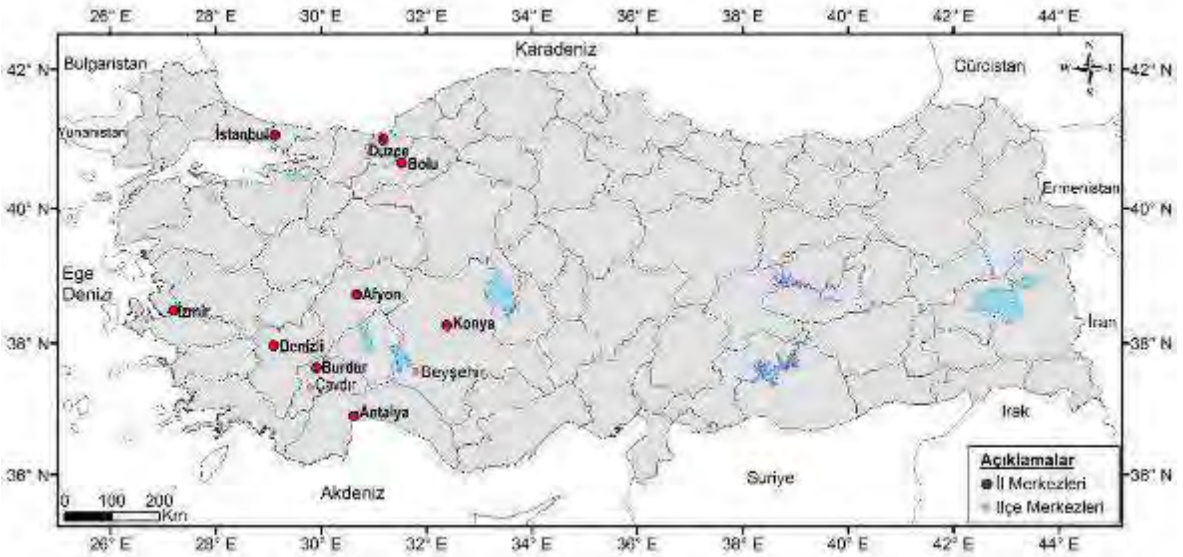
gelmiştir. Bu dönemde gerek Amerika, gerekse Avrupa’da art arda atış yapabilen farklı ateşleme mekanizmalarına sahip tüfekler üretilmeye başlanmıştır. Çok atışlı silahlar, XIV. yüzyılın başlarından itibaren az da olsa görülmeye başlanmıştır (T.C. Orman Bakanlığı Milli Parklar ve Av Yaban Hayatı Genel Müdürlüğü 2001;320).

XIX. yüzyıl silah teknolojisinin en hızlı gelişme gösterdiği dönem olmuştur. 1815’ten sonra İtalyan Beretta ve ABD’den Winchester kendi isimleriyle anılan kişisel silahları geliştirmişlerdir. 1875’te İngiliz Anson ile Deeley tarafından şimdiki modellere en yakın yivsiz av tüfeği icat edilmiştir. Bu dönemde Browning, Remington, Westley Richards, Holland & Holland gibi birçok av tüfeği markası öne çıkmıştır. XIX. yüzyıl, batıda silah endüstrisinin hızlı gelişimine tanıklık etmiştir. Osmanlı Devleti’nde de tüfeğin ilk kullanımına Avrupa’dakine yakın tarihlerde, 1444 yılından itibaren rastlanmaktadır (Eralp,1993;125-127). Osmanlılarda erken dönemlerde görülen bu tüfeklerin, muhtemelen ticaret yoluyla veya Balkanlar’da ve Doğu Akdeniz’de Avrupalılara karşı yapılan savaşlar sonucunda elde edilmiş olması muhtemeldir (Agoston, 2006;126). Çünkü Osmanlı’da tüfeklerin yapımı ilk olarak XVI. yüzyılda devlet eliyle Cebeci atölyelerinde gerçekleşmiştir (Eralp,1993;125-127). Burada üretilen tüfekler askeri amaçlı olup, ordunun silah ihtiyacını karşılamak içindi. Avcılık amaçlı kullanılan tüfeklerin üretilmesi ise daha ileri tarihlerde olmuştur.

Türkiye’de av tüfeklerinin üretimi XX. yüzyılın başlarında gelişme göstermiştir. Huğlu yerleşmesi Türkiye’de ilk tüfek üretilen yerlerin başında gelmektedir. Günümüzde Türkiye’de av tüfeği üretiminde öne çıkan başlıca yerleşmeler Huğlu (Beyşehir-Konya), Üzümlü (Beyşehir-Konya), Çavdır (Burdur), Afyon, Denizli, Antalya, İstanbul, İzmir, Bolu ve Düzce’dir (Şekil 4). Türkiye’de av tüfeği imalat sanayiinin dağılışına bakıldığında Göller Yöresi çevresinde bir kümelenme izlenmektedir. Kuşkusuz bu durumun göllerle bağlantısı bulunmaktadır. Yöredeki göller ve çevresi başta kuşlar olmak üzere çeşitli kara hayvanlarının büyük zenginlik gösterdiği çevrelerdir. Hiç şüphesiz kırsal yaşamın egemen olduğu geçmiş dönemlerde avcılık, yerel toplum için ekonomik ve kültürel bakımlardan şimdilerde olduğundan daha fazla anlam ve önem taşıyordu. Bu süreç yörede yaygın bir avcılık kültürünün gelişmesine katkıda bulunmuştur. Türkiye’de av tüfeği imalatı değişik coğrafi bölgelerdeki yerleşmelere dağılmış olsa da, Beyşehir ilçesinin bu alanda büyük bir üstünlüğü bulunmaktadır. Türkiye’de av tüfeği imalatı yapan yaklaşık 200 işletmenin 100’ü Beyşehir’de faaliyet göstermektedir¹. Beyşehir’de özellikle Huğlu ve Üzümlü yerleşmeleri Türkiye’de üretilen av tüfeğinin %70’ini sağlamaktadır. Bugün Türkiye’nin çeşitli illerinde dağılışı gösteren av tüfeği sanayiinin öncü kuruluşlarının temelinde yine Huğlu’da yetişmiş ustaların emek ve katkıları bulunmaktadır.

Huğlu’da av tüfeği imalatı, köklü geçmişinin sağladığı birikimle dünya pazarlarında kendine iyi bir yer edinmiş; dünyada tanınan on marka arasında yer almayı başarmıştır. Türkiye’de modern seviyede ilk av tüfekleri üretimi, Huğlu’da 1962 yılında kurulan Huğlu Av Tüfekleri Kooperatifinde kendi adı ile gerçekleştirilmiştir.

¹ Bu işletmelerin 86’sı Üzümlü’de, 10’u Huğlu’da, 4’ü de Beyşehir ilçe merkezinde faaliyet göstermektedir (Beyşehir Ticaret Odası verileri, Ocak-2014).



Şekil 4. Türkiye’de Av Tüfeği Üretiminde Önde Gelen Merkezler.

Huğlu’da Av Tüfeği İmalat Sanayiinin Gelişimi, Sosyo-Ekonomik ve Mekansal Etkileri

Balkan ve Kurtuluş savaşlarına katılarak, ordunun silah kademelerinde görev almış Huğlulu ustalar, askerlik dönüşünde dolma tüfek ve silah tamirini yakın çevrelerine de öğretmeye başlamışlardır. Bu silah tamirini meraklı ustaların başlatıcı etkisi Huğlu’da av tüfekleri sanayiinin de temellerini atmış oldu. O dönemde tüfegin metal kısmını demirciler, ahşap bölümlerini marangozlar ve kağncılar tamir ederek, bu mesleği aile zanaatı geleneğiyle, ilkel usullerle sürdürmüşlerdir. Huğlu’da günümüzde “Namlu”, “Tetik”, “Tüfekçi” vb. soyadlarının varlığı Huğlu’daki tüfek imalatının Soyadı Kanunu (1934)’ndan önceki varlığını kanıtladığı gibi, bu sanayi kolunun sosyal çevre üzerindeki etkisine de bir örnek oluşturmaktadır.

İlerleyen yıllarda tamirciliğin yanında tüfek imalatına da başlayan Huğlular, 1962 yılında kooperatif kuruluncaya kadar kalite standart şartlarından uzak, pazar sıkıntısı ve rekabet olmadan kendi üretimlerini gerçekleştirmişlerdir. Bu dönem Türkiye’de henüz modern anlamda av tüfeği üretiminin yapılamadığı bir dönemdir. Bu dönemde silah imalatı olarak Karadeniz Bölgesinin muhtelif yerlerinde tabanca üretimi söz konusuydu. Huğlu, Türkiye’de av tüfeği imalatının ilk olarak başladığı yerdir. Gün (1955)’ün belirttiğine göre 1955 yılında Huğlu’da 2 kahveci, 2 berber, 4 kasap, 4 terzi bulunuyorken; 20 tüfekçi, 16 marangoz, 15 demirci ustası faaliyet gösteriyordu. 1955 yılında Huğlu nüfusunun 1600 kişi ve 300 hane olduğu dikkate alınırsa, daha o tarihlerde Huğlu’da tüfek imalatının önemli bir geçim kaynağı haline geldiği açıkça anlaşılar.

Huğlu’da tarıma dayalı geçim kaynaklarının sınırlı olması zanaatkarlığı ve ticareti geliştiren katkılar yapmıştır. Gün’ün 1955 yılında Huğlu’da saptadığı meslek gruplarının sayısı 19’dur. Bunların arasında ilk sırayı duvarcı ve sıvacı ustaları (200 kişi) almaktaydı. 2. sırayı alan kağncıları (25 kişi), sırasıyla tüfekçiler, marangozlar ve demirciler izliyordu. O tarihlerde Huğlu’da yılda yaklaşık 1.000 adet kağnı yapılıyordu. Yapılan kağnılar başta Seydişehir, Şarkikaraağaç, Korkuteli olmak üzere, Burdur, Isparta, Denizli, Konya, Ankara, Kayseri ve Antalya’ya satılmaktaydı. En kalabalık meslek grubunu oluşturan duvarcılar ve sıvacılar genellikle çevre yerleşmelere mevsimlik olarak giden ustalardı. 1950’li yıllardan sonra bu meslek grubundaki

ustaların da tüfekçiliğe başlaması ile Huğlu'da mevsimlik işçi göçleri ortadan kalkmıştır. Bu süreç, Huğlu'da silah endüstrisinin hızlandığı 1960'lı yıllara kadar hayvancılıkla beraber devam etmiştir. O tarihten itibaren bütün meslekler yerini yavaş yavaş tüfekçiliğe bırakmıştır. Huğlu'dan dışarıya yönelen göçler her zaman önemsiz düzeyde olmuştur. Bu tür göçler de hiçbir zaman işsizlik ya da ekonomik nedenlerle olmamıştır. 1970'li yıllarda Konya'nın tüm yerleşmelerinden Almanya'ya yaygın olarak görülen işçi göçü olgusu Huğlu'da yaşanmamıştır. O dönemde Huğlu'dan çeşitli Avrupa ülkelerine gidenler üretim yaptıkları iş kollarıyla ilgili gelişmeleri yerinde görmek ya da sanayi faaliyetlerinde deneyim kazanmak amacıyla kısa süreli göçler gerçekleştirmişlerdir. Silah imalatının gelişme gösterdiği 1950'ler ve 1960'larda Huğlu, çevre köy ve kasabalardaki işgücünü kendine çekmiştir. Böylece komşu yerleşmelerden Huğlu'ya günü birlik işçi hareketliliği oluşmuştur.

1960 İhtilalinin Huğlu üzerindeki etkileri Türkiye'deki birçok yerden oldukça farklı bir şekilde gerçekleşmiştir. Çünkü ihtilal ile birlikte Türkiye genelinde av tüfeği imalatı, pazarlanması ve bununla ilgili her türlü ekonomik faaliyet durdurulmuştu. Bu yasak nedeniyle en önemli geçim kaynağını kaybeden Huğlu halkı yasakların ortadan kalkması için siyasi girişimlerde bulunmuştur. İhtilalin etkili isimlerinden Milli Birlik Komitesi Üyesi ve Başbakan Yardımcısı Org. Emin Fahrettin Özdilek'in 1961 yılında Huğlu'ya getirilmesi sağlanarak, Huğlu halkının istekleri ve şikayetleri devlete duyurulmuştur. Görüşmeler sonunda Özdilek, tüfek imal eden ustalara kooperatif kurmalarını önermiş ve üretimin ancak bu şekilde devam etmesinin mümkün olabileceğini bildirmiştir. Kooperatifin hazırlık çalışmalarının tamamlanmasıyla 16 Ekim 1962 tarihinde 165 ortaklı Huğlu Av Tüfekleri Kooperatifi kurulmuştur. Kooperatif kurulduktan sonra fiyatlandırma, kalite-kontrol ve pazarlama gibi işlerin tümü kooperatif bünyesinde toplanmıştır. Geçim kaynakları çok sınırlı olan Huğlu'da ekonomik hayat "Huğlu Av Tüfekleri Kooperatifi" ile büyük bir canlanma yaşamıştır. Günümüzde bu kooperatif, 550 ortağı ve 350 çalışanı ile Türkiye'nin en uzun süre ayakta kalabilmeyi başaran kooperatiflerinden biridir.

1967 yılına kadar tüfek yapımında gerekli olan malzemeler ithalat yoluyla sağlanmış; namlu çeliği Fransa'dan ve Almanya'dan aracı firmalar vasıtası ile ithal edilmiştir. 1967 yılından sonra kooperatif, namlu çeliğini kendisi ithal etmeye başlamıştır. 1965 yılında silah yapımında gerekli olan makineler (torna, freze tezgahı, vargel vb.) temin edilmiş ve bu makineler kooperatifin ana atölyelerinde jeneratörle çalıştırılmıştır. Ortakların tamamı faaliyetlerini küçük ev atölyelerinde tamamen insan gücüne dayalı olarak sürdürmüştür. 1970'li yıllara kadar üretim, ev imalatı şeklinde devam etmiş olup, daha sonraki yıllarda atölye imalatına geçilmiştir.

1972 yılında elektriğin Huğlu'ya gelmesiyle yeni bir aşama kaydedilmiştir. Daha fazla elektrikli makinenin devreye girmesiyle üretim artmış; namlu ithalatı durdurularak, yerli çelik malzeme kullanılmaya başlanmıştır. Karlılık artışı çalışanların ücretlerine yansyarak üretim ve refah seviyesi artış göstermiştir. 1980 yılına kadar üretim ev atölyelerinde sürdürülmüş ve bu süreçte sadece tek model tüfek üretilmiştir. 1980 yılında fabrika binasının faaliyete geçmesiyle Huğlu'da çeşitli av tüfeklerinin imalatına başlanmıştır. Tek namlulu alttan kırma tüfeklerle başlayan üretime zamanla çift kırma tüfekler de eklenmiş; yıllar ilerledikçe kapasite artışıyla birlikte super pose ve otomatik tüfeklerin imalatına da başlanmıştır.

1982 yılında 2521 sayılı Yasanın¹ yürürlüğe girmesiyle, TS.870²'e uygun av tüfeği imal edilmeye başlanmıştır. İmalat ve ürünlerde standardizasyon sağlanmasıyla kalite en üst düzeye

¹ Avda ve Sporda Kullanılan Tüfekler, Nişan Tabancaları ve Av Bıçaklarının Yapımı, Alımı, Satımı ve Bulundurulmasına Dair Kanun (RG: 10/3/1982)

² TS 870: Türk Standardları Enstitüsü'nün "Tüfekler-Yivsiz, Setsiz, Ateşli Kara Avcılığı ve Müsabakalar İçin" Standart Tebliği. Bu standard 4.6.2013 tarihinden itibaren imalat ve satış safhalarında zorunlu olarak uygulanmaktadır.

çıkmiştir. 1990 yılından itibaren Huğlu av tüfeklerinin dünyanın çeşitli ülkelerine ihracatı başlamıştır. Günümüzde 90'dan fazla ürün çeşidi 50'den fazla ülkeye ihraç edilmektedir.

1995 yılından itibaren Huğlu'da, koopertifin yanı sıra özel işletmelerde de tüfek imalatı başlamıştır. Huğlu'da, yılda 80 bin-120 bin arasında değişen miktarda av tüfeği üretilmektedir. Üretimin yaklaşık % 80'i ihraç edilmektedir. Huğlu'da üretilen av tüfekleri kalitesiyle gerek iç piyasada gerek dış piyasada aranan bir marka durumundadır.

Tarıma elverişli olmayan Huğlu, işsizlik sorununu yerel imkanları ve beşeri sermayesinin girişimci özelliğiyle çözmeyi başaran ender yerleşmelerden biri olmuştur. Huğlu gibi geçim kaynakları sınırlı bir çevrede, yerel toplum bir sanayi kolunda uzmanlaşma ve kooperatifleşme yoluyla başarılı bir kalkınma modeli oluşturmuştur.

Av tüfeği imalat sanayiinin gelişme süreci Huğlu'da çeşitli etkiler göstermiştir. Sınırlı tarım arazisi nedeniyle Huğlu'da tarım ve hayvancılıkla geçinen nüfus miktarı her zaman çok az ve sınırlı olmuştur. Silah sanayiinin gelişme göstermesiyle geçimini tarımdan sağlayan nüfusun yanı sıra birçok farklı uğraş sahibi de av tüfeği imalatında çalışmaya başlamıştır.

Huğlu'da av tüfeği imalatı yapan işletme sayısı 10'dur. Bu işletmeler günümüzde çeşitli medikal ürünlerin imalatı, tekstil makinaları parçaları ve otomotiv sanayiine yedek parça imalatı da yapmaktadır. Zaman zaman Türkiye savunma sanayii için de silah ve diğer ürünler imal edilmektedir. Huğlu'da savunma sanayii dışında faaliyet gösteren sanayi işletmesi sadece 1 adettir. Bu işletme, tekstil makinaları için çeşitli parçalar üretmektedir.

Huğlu'da tüfek sanayiinin gelişmesi ulaşımı, eğitimi, sosyal yaşamı olumlu yönde etkilemiştir. Bu süreçte sanayiye eleman yetiştirmek için 1978'de Huğlu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi ile 1994 yılında Selçuk Üniversitesi Huğlu Meslek Yüksek Okulu (MYO) kurulmuştur. Lise'nin Makine Teknolojisi Bölümü ile MYO'nun Makine ve Metal Teknolojileri Bölümü, Huğlu Silah Sanayiine yetiştirmiş işgücü kazandırmayı amaçlamaktadır.

Av tüfeği imalatı ve pazarlanması süreçleri Huğlu'ya sosyo-ekonomik açıdan her zaman canlılık kazandırmıştır. Öteden beri Huğlu'ya işçi ve öğrenci taşıyan servis araçlarının yanı sıra günün her saatinde Beyşehir ve Konya'ya ulaşım sağlayan toplu taşıma araçları bu canlılığa katkıda bulunmuştur. Silah sanayiinin gelişme göstermesi sadece Huğlu'da yaşayanlar için değil istihdam sağlayıcı özelliğiyle Beyşehir ilçesi genelindeki birçok yerleşmenin refahına da katkıda bulunmuştur.

Av tüfeği imalat ve ticaret faaliyetlerinin Huğlu'da en önemli ekonomik kaynağı oluşturması mekânsal görünümü de etkilemiştir. Av tüfeği imalatı yapan tesislerin gereksinimleri Huğlu'da bütünüyle bu sektörün imalat faaliyetlerine ayrılmış 2 ayrı küçük sanayi tesisinin kurulmasına yol açmıştır. Bunun yanı sıra yerleşim alanları içinde dağılışı gösteren atölyelerin konutların altında ya da hemen yanında yer alması, kooperatif binası, çeşitli firmaların reklam panoları vb. unsurlar mekânsal görünümde bu faaliyetin etkisini yansıtmaktadır (Şekil 5).



Şekil 5. Fason Üretim Yapan Atölyeler Genellikle Konutların Zemin Katında Yer almaktadır.

Huğlu, geçmişte ticaret ve kervan yolları üzerindeki uğrak yeri konumuyla, 1950’lerden sonra ise gelişen silah sanayii ile geniş bir çevre ile etkileşim içinde olan bir çekim merkezi olmuştur. Bütünüyle bir sanayii kolunda uzmanlaşan Huğlu yerleşmesi bu yönüyle ve konum özellikleriyle adeta İsviçre’nin engebeli sahalarında saat imalatı ile ünlenen kasabalarını çağrıştırmaktadır.

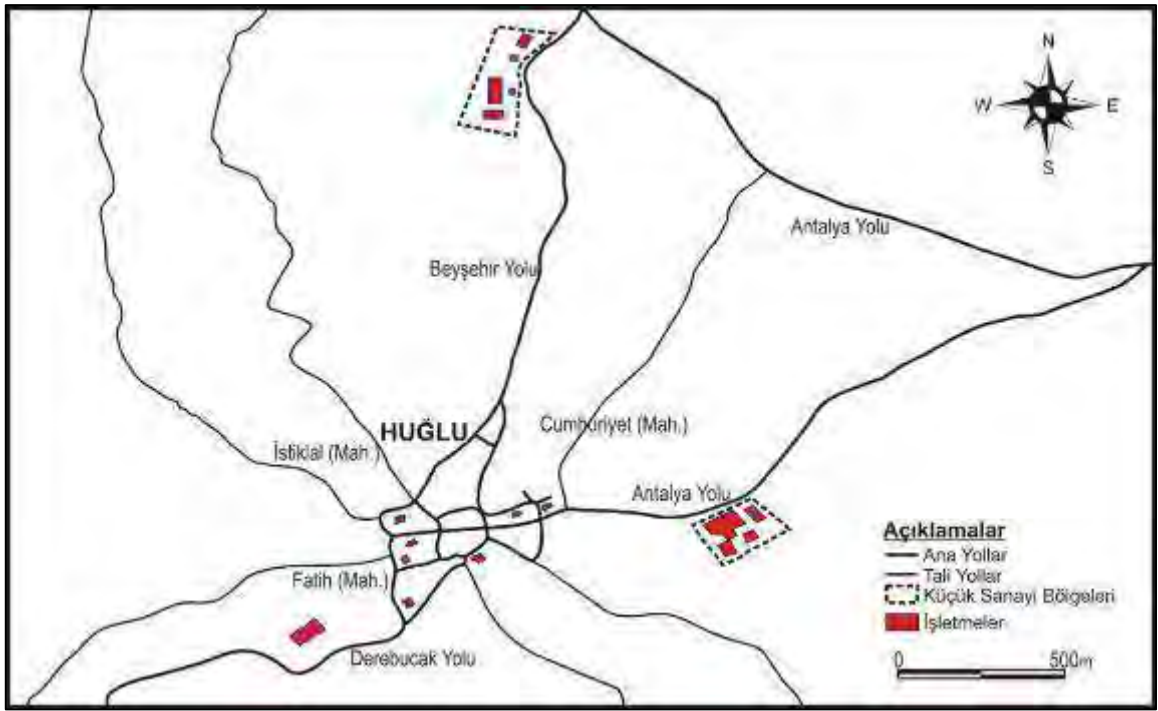
Araştırma Bulguları

Huğlu’da av tüfeği imalatı yapan tüm işletmeleri kapsayan anket ve bilirkişi mülakatları görüşmeleri neticesinde, bu sanayii kolunun gelişim süreci, sektörün mevcut durumu, işletmelerin niteliği, üretim ve pazarlama süreçlerinde etkili olan faktörler, üretim ve pazarlama süreçlerinin mekansal ilişkileri hakkında çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

Huğlu’da çiftçilik ve hayvancılıktan zanaatkarlığa, zanaatkarlıktan sanayi üretimine geçiş yaşanmıştır. Cumhuriyetin kuruluşundan 1962 yılına kadar olan dönem; zanaatkarlık, ustalık, bilgi ve deneyim birikimi olarak belirlenebilir. Bu dönemde üretim, atölye imalatı şeklinde olmuştur. 1962 yılında kooperatifin kurulmasıyla modern anlamda sanayi üretimi başlamış; elektriğin 1972 yılında Huğlu’ya gelmesiyle av tüfeği sanayii yaygınlaşma ve büyüme sürecine girmiştir.

İlk olarak Türkiye’de av tüfeği imalatının uzmanlaşmaya bağlı olarak bir sanayii üretimi şeklini alması Huğlu’da başlamıştır. Zamanla bu imalat kolunun Huğlu çevresindeki yerleşmeleri de etkileyerek, başka alanlara da sıçradığı tespit edilmiştir. Günümüzde Gencek, Derebucak ve Kayabaşı Mahalleleri av tüfeği imalatını fason olarak yapan işletmelere sahiptir. Söz konusu yerleşmelerde yaşayanların bir bölümü Huğlu, Üzümlü ve Beyşehir ilçesi merkezinde bulunan silah fabrikalarında çalışmaktadır.

Huğlu’da fason parça ve üretim yapan çok sayıda atölye dışında 10 firma vardır. Huğlu’da 8 firmaya ait sadece 1’er üretim tesisi bulunurken, 2 firma 2 ayrı tesiste üretim faaliyetlerini sürdürmektedir (Şekil 6).



Şekil 6. Huğlu'da Av Tüfeği Üretimi Yapan İşletmelerin Dağılışı ve Lokasyon Özellikleri.

Huğlu'daki av tüfeği imalatı yapan işletmelerin çoğu KOBİ (küçük-orta boy işletme) ölçeğindedir. Huğlu'da av tüfeği imalatı yapan işletmelerin kuruluş yıllarına bakıldığında en köklü işletmenin kuruluş yılı 1962 iken, en yeni işletme 2011 yılında faaliyete başlamıştır. Huğlu'da ilk olarak, günümüzden 52 yıl önce faaliyete başlayan kooperatifin kuruluşundan sonra uzun bir süre yeni bir işletme açılmamıştır. 1990'lı yıllarda 4, 2000'li yıllarda yine 4 işletme faaliyete başlamıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Huğlu'da Av Tüfeği Üreten İşletmelerin Kuruluş Yılları

Kuruluş Yılı	İşletme Sayısı	Kuruluş Yılı	İşletme Sayısı
1962	1	1996	2
1988	1	2000	2
1994	1	2007	1
1995	1	2011	1

Huğlu'daki işletmelerin hemen tamamı 1990'larda Huğlu Av Tüfekleri Kooperatifinden ayrılan girişimcilerin kurduğu işletmelerdir. Huğlu'da av tüfeği üreticilerini şirketleşmeye götüren en önemli nedenler arasında, kooperatif bünyesinden ayrılıp kendi markasını oluşturma isteği ve 1990'larda ihracat olanaklarına bağlı olarak av tüfeği sektörünün hızlı bir atağa geçmesi gösterilebilir. Nitekim Türkiye'de av tüfeği imalatı yapan işletmelerin çoğu bu tarihlerde faaliyete geçmiştir.

İşletmelerin sadece imalat bölümünde çalışan işçi sayısı toplam 624'tür. Ancak bu sayının yaklaşık yarısı (319 kişi) sadece Huğlu Av Tüfekleri Kooperatifi'nde çalışmaktadır. En az çalışan sayısı açıklayan firma, işçi sayısını 12 olarak belirtmiştir.

İşletmelerin yıllık toplam üretim kapasitesi 177.850 adet, yıllık üretim miktarı ise 118.000 adet olarak hesaplanmıştır (Tablo 2). İşletmelerin üretim kapasiteleri ve üretim miktarları büyük ölçüde değişkenlik gösterir. Bunun yanı sıra yıllık kapasite kullanımında da farklılıklar söz konusudur. Yıllık kapasite kullanım oranının %50 ile en düşük olduğu işletme sayısı 1'dir. Yıllık kapasite kullanım oranı %100 olan işletme sayısı da 1'dir. Genel olarak bakıldığında, Huğlu'daki işletmelerin yıllık kapasite kullanımı ortalaması % 66,3 olarak bulunmuştur.

Tablo 2. Anket Uygulanan İşletmelerin Yıllık Üretim Kapasitesi Ve Yıllık Üretim Miktarları

Firma No	Yıllık Üretim Kapasitesi	Yıllık Üretim Miktarı
1	42.000	36.500
2	40.000	20.000
3	36.000	17.000
4	15.000	12.000
5	12.500	10.000
6	12.500	10.000
7	9.000	5.000
8	5.000	5.000
9	5.000	2.000
10	850	500

Kapasite kullanımında mevsimsellik önemli bir sorun oluşturmaktadır. Avlanma sezonlarında tüfeğe olan talep de artmaktadır. Örneğin Türkiye'de iç talep ağustos ve Mart ayları arasındaki avlanma sezonunda daha yüksek olmaktadır. Huğlu'da tüm firmalar ihracat yapmaktadır. Fakat daha çok ulusal düzeyde pazara sahip olanlar mevsimsellik sorunundan daha fazla etkilenmektedir. Çok çeşitli ülkelere ihracat yapan, özellikle ihracat yelpazesini her iki yarı küreye genişletebilmiş firmaların bu sorundan etkilenme derecesi ise daha düşüktür. Çünkü farklı yarı kürelerde farklı mevsimlerin yaşanması sonucu av sezonları -ve dolayısı ile talep de- yılın tamamına yayılmış olmaktadır. Anket uygulanan 8 firma mevsimsellik durumunun imalat üzerinde olumsuz etkisi olduğunu belirtirken, 2 firma bundan etkilenmediklerini ifade etmiştir. Huğlu'dan av tüfeği ihracatında ilk sıraları ABD, Avrupa ülkeleri (özellikle Fransa, Almanya, İngiltere, İtalya) ve Ortadoğu ülkeleri (özellikle Lübnan, Ürdün) almaktadır. 9 işletme ABD'ne ihracat yaptığını belirtmektedir. Bununla birlikte Rusya, Çek Cumhuriyeti, Avustralya, Yeni Zelanda, Güney Kore, Afganistan, Pakistan, Güney Afrika Cumhuriyeti ve Namibya av tüfeği ihraç edilen diğer ülkeler olarak belirlenmiştir. Av silahlarında dünyanın önde gelen firmalarının bulunduğu ülkeler aynı zamanda Huğlu'dan yapılan ihracatta ilk sıralarda yer almaktadır. Bu durum, Huğlu av tüfeği endüstrisinin dünya ölçeğinde rekabet gücünü göstermesi bakımından önemlidir.

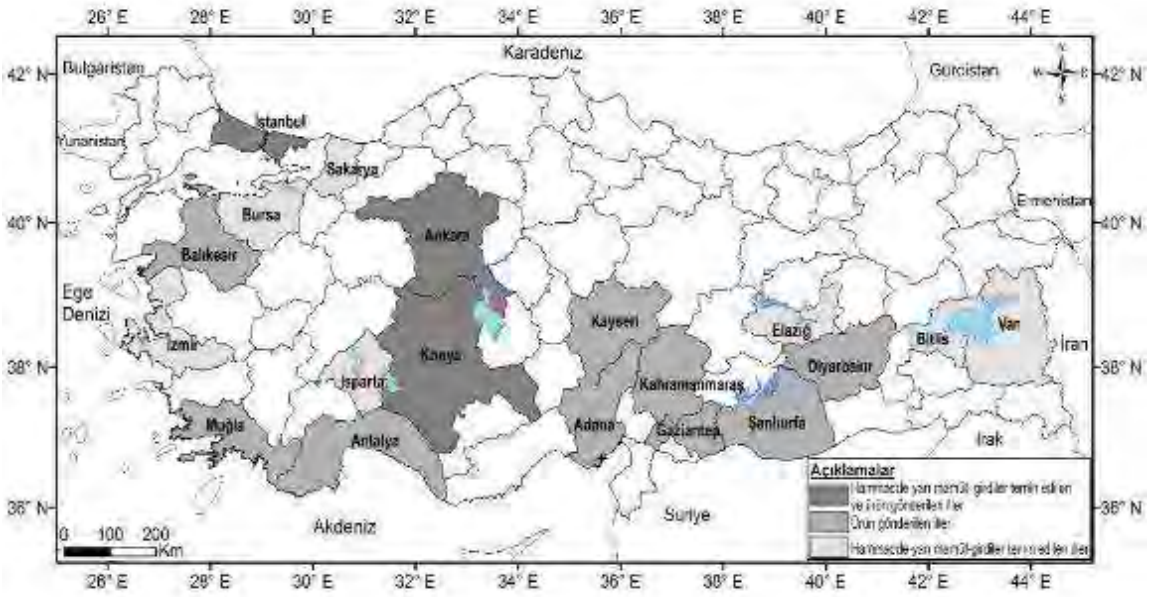
Av tüfeği imalat sürecinde çok çeşitli hammaddeler, yarı mamül maddeler, makineler ve kimyasallar kullanılır. Söz konusu gereksinimler Huğlu Tüfek Sanayiinin ülke ve dünya ölçeğinde çok geniş bir tedarik ilişkisi kurmasına yol açmıştır. Bunun yanı sıra üretim araçlarını oluşturan makinalar ve elektrikli/elektronik cihazlar da büyük ölçüde çeşitli ülkelere ithalat yoluyla temin edilmektedir.

Huğlu'da sadece 1 işletme kromu İngiltere ve Almanya'dan temin ettiğini belirtirken, üretim makinelerinin bir kısmını yurt dışından sağladığını belirten firma sayısı 6 olmuştur. Bu firmalar üretim makine ve tezgahlarının ithalatında Japonya, ABD, Tayvan, Tayland ve Almanya'yı tercih etmektedir. Elektrikli ve elektronik cihazları ithalat yoluyla sağladığını belirten 2 firma da, bu araçların temininde Japonya ve Tayvan'dan ithalat yapmaktadır. Son olarak 1 firma'da tüfeklerin ahşap aksamı için ceviz ağacı kerestesini³ Ermenistan'dan ithal etmektedir.

³ Dipçik ve diğer ahşap aksamlarda ceviz ağacı kullanılmasının nedeni sert, dayanıklı olmasının yanı sıra güzel desenler vermesinden kaynaklanmaktadır.

Bunların dışında diğer tüm araç-gereç, mamül ve yarı mamül girdiler Türkiye'nin 10 ayrı ilinden temin edilmektedir (Tablo 3, Şekil 7). Huğlu'da gelişen bu sanayi kolunun gereksinimleri, Türkiye'de çok sayıda yerleşme ile ekonomik ilişkiler kurulmasına yol açmıştır.

İşletmelerin tamamı av tüfeği imal etmektedir. 8 firma sadece av tüfeği imalatı yaparken, 2 firma av tüfeği imalatının yanı sıra demir-çelik fabrikalarına yedek parça, Silahlı Kuvvetler için silah üretimi ve bomba imha setleri imalatı da yapmaktadır. Huğlu'da işletmeler çeşitli tipte av tüfeği imal etmektedir. Bununla birlikte işletmeler tarafından en fazla üretimi yapılan tüfek türleri yarı otomatik ve super poze av tüfekleridir (Tablo 4). Üretilen tüfek modellerinin zenginliği de dikkat çekicidir. Huğlu'da günümüzde 95 çeşit model tüfek üretilmektedir.



Şekil 7. Huğlu'daki işletmelerin üretim sürecinde kullandığı ham madde/yarı mamül girdiler ve sarf malzemelerini temin ettikleri iller ve ürün pazarlanan iller.

Tablo 3. Huğlu'daki işletmelerin üretim sürecinde kullandığı ham madde/yarı mamül girdiler ve sarf malzemelerini temin ettikleri iller (parantez içindeki sayılar, söz konusu illerden tedarik sağlayan işletme sayısını göstermektedir)

	İller
Demir	Konya(4), Bursa (2), İstanbul (1), Ankara (1).
Krom	Konya (2), İstanbul (2).
Çelik	Konya (7), İstanbul (3), Ankara (1), Bursa (1).
Üretim Makineleri	Konya (4), İstanbul (3), Bursa (1).
Elektrikli ve Elektronik Cihazlar	İstanbul (3), Konya (2), Ankara (1).
Tiner	Konya (4).
Asit	Konya (2), İstanbul (1).
Ahşap ve Çelik Boyası	Konya (6), Ankara (1).
Kağıt-Ambalaj	Konya (5), İstanbul (5), İzmir (5).
Ahşap	Bitlis (4), Van (4), Konya (3), İzmir (3), Elazığ (2), İnegöl-Bursa (1), Isparta (1), Sakarya (1).

Firmaların hepsi toptan satış yapmaktadır. Bunlardan 6 firma ise toptan satışın yanında perakende satış da yapmaktadır. Fakat Sadece 3 firmanın satış mağazası bulunmaktadır.

Firmalardan birinin satış mağazası ABD’ndedir. Satış mağazalarının açılış tarihleri sırasıyla 1962, 2012 ve 2013 yıllarındadır.

Huğlu av tüfeği firmalarının % 60’ı tamamen ihracat odaklı üretim yapmakta ve genellikle iç pazara satış yapmamaktadır. Firmaların % 40’ı ise Türkiye’de çeşitli illere ürün gönderdiklerini belirtmiştir. Firmaların belirttiği bu illerin sayısı 13’tür⁴. Bu firmaların tamamı İstanbul’a ürün göndermektedir (Şekil 7).

Tablo 4. İmalatı Yapılan Ürün Çeşitlerine Göre İşletme Sayıları

Tüfek Çeşidi	Üretimini Yapan İşletme Sayısı
Yarı Otomatik Av Tüfeği	6
Super Pose Av Aüfeği	6
Tek Kırma Av Tüfeği	4
Pompaı Av Tüfeği	4
Çift Namlulu Av Tüfeği	4
Otomatik Av Tüfeği	2

“Türkiye’de rekabet halinde olduğunuz av tüfeği üretim merkezleri var mı?” sorusuna işletme sahiplerinin %50’si “evet”, %50’si ise “hayır” yanıtlarını vermiştir. Bu soruya evet diyenlere bu yerlerin adlarını belirtmeleri istenmiştir. Evet yanıtı veren 5 kişinin tamamı ilk sırada İstanbul’u belirtmiştir. Ayrıca 2 işletme sahibi de Burdur ve Üzümlü (Beyşehir)’deki işletmelerle rekabet halinde olduklarını değerlendirmiştir.

İşletmelerin büyük bölümü (%80) çeşitli uluslararası fuarlara düzenli olarak katılmaktadır. Uluslararası fuarlara katılmalarındaki amaçları yeni pazarlar ve yeni müşteriler kazanmak; sektörün gelişiminde etkili olacak son teknolojik gelişmeleri takip etmek; rakipleri tanıma fırsatını yakalamak olarak belirtmişlerdir. İhracat yapan Huğlu işletmeleri uluslararası fuarlara büyük önem vermektedir. Özellikle ABD’deki Uluslararası Shot Show Fuarı ile Almanya’daki IWA fuarlarına ilginin yüksek olduğu belirlenmiştir. İşletmelerin %60’ı hem ABD’de hem de Almanya’daki silah fuarlarına düzenli olarak katıldıklarını belirtmiştir.

Anketin bir bölümünde işletme sahiplerine hazırlanan bazı yargılar sunularak değerlendirmeleri istenmiştir. Yanıtlar beş nokta Likert ölçeği ile “kesinlikle katılmıyorum” ile “kesinlikle katılıyorum” aralıklarında ölçülmüştür (Tablo 5). Verilen yanıtlar genel olarak işletmeler arasında bazı yargılarda fikir birliği, bazı yargılarda ise görüş ayrılığı olduğunu göstermektedir. “Huğlu’da silah sanayiinin aile geleneği şeklinde devam ettiği”, “Huğlu’da üretilen silahların dünya ölçeğinde rekabet edecek düzeyde olduğu”, “geçmişe kıyasla günümüzde işletme sayısının ve üretim miktarının daha yüksek olduğu”, “tanıtım faaliyetlerinin yeterli olduğu” yargılarına katılımın yüksek düzeyde olduğu izlenmektedir.

⁴ Bu iller İstanbul, Adana, Ankara, Diyarbakır, Konya, Gaziantep, Şanlıurfa, Balıkesir, Mardin, Kayseri, Antalya, Kahramanmaraş ve Muğla’dır.

Tablo 5. İşletme Temsilcilerinin Sektörle İlgili Sunulan Yargılara Verdiği Yanıtlar.

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Sektördeki yeniliklerde Huğlulu üreticiler öncüdür.	Frekans	3	4	--	2	1
	Yüzde	%30	%40	--	%20	%10
Huğlu silah sektörü Türkiye'de rekabet üstünlüklerine sahiptir.	Frekans	4	4	--	2	--
	Yüzde	%40	%40	--	%20	--
Geçmişte üretim miktarı ve işletme sayısı daha fazlaydı.	Frekans	--	1	--	4	5
	Yüzde	--	%10	--	%40	%50
Silah sektörünün Huğlu'da iyi bir geleceği olacaktır.	Frekans	4	5	1	--	--
	Yüzde	%40	%50	%10	--	--
Silah üretimi bizim için aile geleneği bir iş durumundadır.	Frekans	5	4	--	1	--
	Yüzde	%50	%40	--	%10	--
Huğlu'da üretilen silahlar dünya ölçeğinde rekabet edecek düzeydedir.	Frekans	3	7	--	--	--
	Yüzde	%30	%70	--	--	--
Huğlu Silah Sanayii için tanıtım faaliyetlerini yeterli buluyorum.	Frekans	--	1	1	7	1
	Yüzde	--	%10	%10	%70	%10
Türkiye'de ürünlere olan talep her geçen gün artmaktadır.	Frekans	1	2	--	5	2
	Yüzde	%10	%20	--	%50	%20

Huğlu Av Tüfeği Sanayiinin SWOT ANALİZİ

İşletmelerde gerçekleştirilen anket ve görüşmeler sonucu elde edilen verilerle Huğlu Mahallesiinde SWOT Analizi yapılmıştır. Analiz kapsamında Huğlu'da üretim yapan firmaların mevcut durumu değerlendirilmiş, iç çevrede oluşabilecek, güçlü ve zayıf yönler ile dış çevreden gelebilecek fırsat ve tehdit unsurları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu saptamalar, sektörün gelecekteki durumu hakkında öngörü ve strateji geliştirilmesine yardımcı olabilecektir.

SWOT analizi sonuçları, işletmelerin iç durumlarından kaynaklanan zayıf yönlerin genellikle eğitim alanındaki yetersizliklerle ilişkisini göstermektedir. Özellikle ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarının ilgili bölümleri sektörün yetişmiş eleman ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Sektöre işgücü sağlayan meslek lisesi ve meslek yüksek okulunda (MYO) teknolojik düzey zayıftır ve CNC gibi silah üretiminde önemli bir yere sahip tezgahlar buralarda yoktur. CNC tezgahları ve eğitimlerinin sektöre işgücü sağlayan yöredeki eğitim kurumlarında kazandırılması önem taşıyan bir konudur. Huğlu'daki meslek lisesi ve MYO'nda silah endüstrisine eleman yetiştirmeye odaklı bölüm açılması önemli yararlar sağlayacaktır.

Sektör için belirlenen tehditler sektörün geleceğini tehdit etme riski içeren ciddi konulardır. Bu sorunlar işletmelerin kendi kaynaklarıyla, birlikte çözebileceği sorunlar değildir. Sorunlar,

çeşitli alanlara (vergi, üretim ve ihracat teşvikleri, ateşli silahlara dair mevzuat) ilişkin yasa ve mevzuat düzenlemeleri ile çözülebilir. Bu nedenle konunun savunma sanayii altyapısı kapsamında ele alınarak yeni politikalar belirlenmesi sektörde büyük gelişmelerin önünü açabilecektir.

Tablo 6. Huğlu'da Av Tüfeği İmalatı ve Ticaretinin SWOT Matrisi

		Güçlü Yönler – (S)		Zayıf Yönler – (W)	
SO Stratejileri	Güçlü yönler fırsatları avantaja çevirmek için kullanılır.	1	Sektörün köklü geçmişi ve deneyimleri.	1	Kalifiye ve teknik eleman çekmede yetersizlikler.
WO Stratejileri	Zayıf yönlerin üstesinden gelmek için fırsatlardan yararlanılır.	2	Ürün model yelpazesinin geniş olması.	2	Profesyonel şirket yöneticilerini çekmede yetersizlikler.
ST Stratejileri	Tehditlerden kaçınmak için güçlü yönler kullanılır.	3	Çağın teknolojisini yakalamış olmaları.	3	İşletmelerin kalite standart sertifikalarında yeterli gelişmenin sağlanamaması.
WT Stratejileri	Tehditlerden kaçınmak için zayıf yönler minimize edilir.	4	Ürünlerin yüksek kalitesi ve el işçiliği.	4	Ar-Ge yatırımlarının olmayışı.
		5	Çeşitli özel üretimler yapabilmesi (medikal, askeri malzemeler ve makine parçaları).	5	Pazarlama ve tanıtım çalışmalarında yetersizlikler.
		6	Yerleşmede Meslek Lisesi ve MYO'nun varlığı.	6	Devlet teşvikleri, patent ve tescil konularında bilgi eksikliği.
Fırsatlar – (O)		SO Stratejileri		WO Stratejileri	
1	Dünya'da bir marka olarak tanınırlığı.	1	İmalat ve ürünlerin özgün yanlarının uluslararası tanıtım ve reklam çalışmalarında öne çıkarılması.	1	Kalite standardizasyon sertifikaları, Ar-Ge çalışmaları, sektörde devlet teşvikleri, marka tescili ve patent konularında sektör temsilcilerinin bilgilendirilmesi toplantıları oldukça yararlı olacaktır.
2	Küresel ölçekte pazarlar bulmuş olması.	2	Savunma sanayiine çeşitli üretimler için işbirliği çalışmalarına geçilmesi.	2	Huğlu'da sektörün imkanları ve fırsatları ile ilgili tanıtıcı haberler yapılması teknik personel ve kalifiye eleman teminine katkı sağlayacaktır.
3	Çok sayıda ülkeye ihracat yapılması.	3	El işçiliği konusunda tescil ve patent başvurularının sağlanması.		
4	Uluslararası fuarlara katılma konusunda isteğin oluşu.	4	Meslek lisesi ve MYO'na CNC makine ve tezgah bölümlerinin eklenmesi.		
5	Türkiye'nin savunma sanayine yatırımlarının artması.	5	Yöredeki mesleki eğitim kurumlarının altyapısının güçlendirilmesi gereklidir.		
6	Üretim ve ihracat konusunda devlet teşviklerinin bulunması.	6			
Tehditler – (T)		ST Stratejileri		WT Stratejileri	
1	Türkiye'de silah sektörüne yönelik makine ve teknoloji üretiminin olmaması.	1	Silah sektöründe kullanılan makinaların Türkiye'de üretimi için ilgili sektör temsilcilerinin biraraya getirildiği toplantılar düzenlenmesi.	1	Kalite standartları için firmaların önem taşıyan üretim-kalite sertifikaları için çalışma başlatmaları,
2	Türkiye'de silah endüstrisine eleman yetiştirmeye yönelik eğitim kurumlarının olmaması.	2	Küçük sanayii sitesi altyapı çalışmalarının iyileştirilmesi.	2	Firmaların Ar-Ge birimleri oluşturarak bu alanda çalışmalara başlamaları,
3	OSB'nin yokluğundan dolayı Beyşehir'e firma göçlerinin olması,	3	Çeşitli özel üretimler (medikal, askeri malzemeler ve makine parçaları) yapabilme olanağı bulunan firmalara gerekli devlet desteğinin sağlanması önem taşımaktadır.	3	Huğlu av tüfekleri için coğrafi işaret tescili çalışmalarının başlatılması sektörün geleceğine olumlu katkılar sağlayacaktır.
4	Sektör ürünlerinde ÖTV ve vergilerin çok yüksek olması (%40'ın üstünde).	4	Sektöre Mevlana Kalkınma Ajansı (MEVKA) ve KOSGEB desteklerinin artırılması gereklidir.		
5	Yasal düzenleme, prosedürler ve bürokratik işlemlerin fazla oluşu.				

Sonuç ve Öneriler

Beyşehir öteden beri ve günümüzde av tüfeği üretiminde uzmanlaşmış yerleşmeleri ile dikkat çeken bir ilçedir. Bu sonuçta kuşkusuz Huğlu'nun çok önemli bir rolü olmuştur. Kurtuluş Savaşı yıllarında Huğlu'da tüfek ustalarının deneyimleriyle başlayan bu imalat türü, 1962'de yine Huğlu'da bir kooperatifin kurulmasıyla hız kazanmış; yerleşmenin adı olan 'Huğlu' markası ile üretilen av tüfeklerinin seri üretimine ve ihracatına buradan başlanmıştır. Zamanla Huğlu'dan çevreye sıçramalar yapan bu sektör, Beyşehir ilçesinde özel bir yerel ekonomi biçimi ortaya çıkarmıştır. Günümüzde Türkiye'de av tüfeği imalat sanayiinin bu çevrede belirgin bir yoğunlaşma meydana getirdiği saptanmaktadır.

Huğlu, av tüfeği imalat sanayii neticesinde Huğlu ve çevresindeki küçük yerleşmelerde yaşayan nüfus için adeta yerel bir ekonomik merkez olmuştur. Sadece kooperatif işletmesinde çalışmak için hergün çevre köy ve kasabalardan Huğlu'ya gelen 50'den fazla işçi vardır. Av tüfeği imalatı Huğlu'dan dışarıya olan göçleri de engellemiştir.

Huğlu'da topografik yapının engebeli özelliği sektördeki tesislerin mekansal büyümesini engelleyen çok önemli bir faktör olmuştur. Buna ek olarak Beyşehir'de OSB'nin varlığı, ulaşım kolaylıkları, makina tamir ve bakım hizmetleri de eklendiğinde Beyşehir ilçe merkezinin çekiciliği giderek artmaktadır. Bu nedenlerden dolayı son yıllarda Huğlu'dan Beyşehir'e şirket ve tesis göçleri yaşanmaktadır. İş yeri göçleri, çalışanların ailelerini olumsuz etkilediği gibi, 'Huğlu' gibi dünya çapında ün yapmış bir markanın kendi yerel ve kültürel çevresini terk etmesi tehlikesini de beraberinde getirmektedir. Huğlu çevresinde bu amaçla bir OSB kurulmadığı takdirde sektörün Huğlu'daki geleceği tehdit altında olacaktır.

Huğlu av tüfeği sanayii gerek üretim gerekse pazarlama süreçlerinde ulusal ve uluslararası ekonomik ilişkilere sahiptir. Üretim aşamasında gerekli olan birçok malzeme ve cihaz Türkiye'nin 11 ilinden sağlanmaktadır. Huğlu'da üretilen tüfeklerin %80'i 50'den fazla ülkeye ihraç edilirken, %30'u da satış için Türkiye'de 13 ile gönderilmektedir.

Akdeniz Bölgesi'nde küçük bir yerleşmenin sanayi ürünleri ile küresel pazarlarda tanınması ve bir marka değer oluşturmaya ilginç bir başarıdır. Araştırmada incelenen bu örnek, esasen coğrafi konum (ulaşım, yollar, kervan taşımacılığı, kağıt imalatı) ve coğrafi çevre şartlarının (göller, avcılık, topografik şartlar nedeniyle sınırlı geçim kaynakları vb.) etkileşimiyle tarihsel süreçte biriken bir yerel girişimcilik kültürünün sonucunda bir sanayi kolunda kazanılan başarıyı ortaya koymaktadır.

Huğlu Av Tüfekleri'nin en önemli özelliği üretim sürecinde el işçiliğinin sağladığı kalitedir. Huğlu'da üretilen ve yerel ustalıkla değer kazanan ve yerleşim yeriyle özdeşleşerek "Huğlu Av Tüfekleri" olarak tanınan ürünler, üzerindeki işlemlerle yerel kültürün ve ustaların oluşturduğu değerleri yansıtmayı sürdürmektedir. Üretim şekli ve aşamaları, yüksek kalitesi ile farklılaşan; dünyaca tanınan bu ürün için endüstriyel tasarım patenti sağlanmalıdır. Büyük ölçüde ihracata konu olan bu ürünün tescili, gelecekte karşılaşılabilecek muhtemel haksız rekabet ve ürün taklidi sorunlarına karşı koruma sağlayacağı gibi geleneksel bilgi ve kültürün korunmasına da katkı sağlayacaktır.

Türkiye'de bugüne kadar yeterli gelişme sağlanamayan sanayi kollarından birisi de savunma sanayii olmuştur. Ulusal güvenlik olgusu ile yakın ilişkili bir sanayi kolu olması, savunma sanayiini önemli kılmaktadır. Dünyada av tüfeği ve diğer hafif ateşli silahların üretimi ile imalata başlayan birçok firma (Winchester, Smith-Wesson, Beretta, Browning, Heckler & Koch vd.) günümüzde çeşitli ölçeklerdeki savunma sanayii üretimlerine iştirak etmişlerdir. Dünyada av tüfeği imalatı yapan birçok firma aynı zamanda savunma sanayii için çeşitli imalatları da üstlenmektedir. Türkiye'de 1950 yılında MKEK (Makina Kimya Endüstrisi Kurumu)'e dönüşen Askeri Fabrikalar

Umum Müdürlüğü uzun yıllar Türkiye Savunma Sanayiine canlılık kazandıramamıştır. Buna bağlı olarak savunma sanayiinin ihtiyaçları büyük oranlarda yurt dışından sağlanmaktadır. Milli Savunma Bakanlığı 1997 yılından itibaren 3763 sayılı Yasa uyarınca çeşitli şirketlere kuruluş ve üretim izni vermeye başlamıştır. Askeri, ekonomik ve ulusal güvenlik bakımlarından önem taşıyan savunma sanayiinin alt yapısını geliştirmek için kurulu durumdaki işletmelerin gelişiminin desteklenmesi de oldukça önemlidir. Politika ve desteklerin sağlanması ile Beyşehir çevresinde gelişme gösteren işletmeler yakın bir gelecekte Türkiye Savunma Sanayiine daha fazla katkıda bulunabilecektir.

Teşekkür: Çalışmada kullanılan haritaların düzenlenmesinde yardımcı olan Arş. Gör. Dr. Zahide ACAR DENİZ’e teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- AGOSTON, G. (2006). *Barut, Top Ve Tüfek Osmanlı İmparatorluğu'nun Askeri Gücü ve Silah Sanayisi*. (Çev: Tanju Akad), İstanbul Kitap Yayınevi.
- AKGÖZ, E., BIYIK, M.T., Yalçın, G. (2006). *Huğlu Meslek Yüksekokulu'nun Huğlu Kasabası'nın Sosyo-Kültürel Yapısına Etkisi*. I. Uluslararası Beyşehir ve Yöresi Sempozyumu: 11-13 Mayıs 2006-Konya: Bildiriler (183-190). Konya.
- AKTAN, C.C. (Temmuz-Ağustos 2008). Stratejik Yönetim ve Stratejik Planlama. *Çimento İşveren*, Makale1,11.<http://www.ceis.org.tr/dergiDocs/makale132.pdf>.12.04.2014.
- ALPEREN, B.B. (2003). *Beyşehir ve Tarihi*. Konya: Şahinler Holdingin Katkılarıyla.
- ANA BRİTANNİCA GENEL KÜLTÜR ANSİKLOPEDİSİ (1994).Beretta SpA.(Cilt.5,s.166). Winchester, Oliver Fisher (Cilt.31,s.417). İstanbul: Hürriyet Ofset Matbaacılık ve Gazetecilik A.Ş.
- BERİS, H., E., YILMAZ, M. (2013). *Dünya Ve Türkiye'de Savunma Sektörünün Durumu*. Ankara: Türk Harp İş sendikası Eğitim Yayınları.
- CEYLAN, A. (2008). Doğu Anadolu'daki Kaya Resimlerinin Türk Tarihi Açısından Önemi, *Bilim-Ütopya*, 163 (14), 26-35.
- CHASE, K. (2008). *1700'e Kadar Ateşli Silahlar Tarihi*. (Tayanç,F. ve T.çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- ÇAKIR, İ. (1997). *Pompa Av Tüfeği İle Yapılan Atışlarda Saçmaların Dağılımına Göre Atış Mesafesinin Tayini*. Master Tezi, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=7d53ed97e31a8bd321052746b42fa1fb134d7434881587e6d65c86d6ce002c32353d498e532af911>. Erişim Tarihi: 04.02.2014.
- ÇELİK, N., MURAT, G.(2008). *Sayısallaştırılmış SWOT Analizi ile Bartın İlinin Ekonomik Yapısını Değerlendirme*, 2. Ulusal İktisat Kongresi, 20–22 Şubat 2008, DEÜ, İzmir.
- DEMİRCİ, Ş., DOĞAN, H. K., ÜNER, B., KOÇ, S. (2009). Konya'da Av Tüfeği İmalatı. *Acta Turcica Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, <http://www.actaturcica.com/say1/228232.pdf>. Erişim Tarihi: 12.04.2014.
- DOĞAN, M. (2001). *Doğan Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Vadi Yayınları.
- ERALP, T. N. (1993). *Tarih Boyunca Türk Toplumunda Silah Kavramı ve Osmanlı İmparatorluğunda Kullanılan Silahlar*. Ankara; Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- ESER, S. (1993). *Kooperatifleşmiş Huğlu İle Kooperatifleşmemiş Akçabelen Kasabalarının Sosyal, Ekonomik ve İstihdam Yönünden Karşılaştırmalı Araştırma Sonuçları*. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kooperatifçilik Ana Bilim Dalı, Ankara.
- GÖKSU, E. (2008). *Türk Kültüründe Silah*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- GÜN, İ. (1955). *Orta Anadolu'da Bir İsviçre Köyü, Huğlu*. Konya: Yeni Kitap Basımevi.
- GÜVEN, Ö., HERGÜNER, G.(1999). Türk Kültüründe Avcılığın Temel Dayanakları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (5),32-47.
- GÜZEL, S. (2008). *Çalışma Sosyolojisi, Modern İşgücünün Oluşumu*. İstanbul: Literatürk.
- KARABULUT-TEMEL, E., BULUT, Z. A., SÜRGEVİL, O.(Kasım 2006/Şubat 2007). Örgütlerde Mevcut Durum Analizi. *TÜHİŞ İş Hukuku ve İktisat Dergisi*. 20(45), 29.http://www.tuhis.org.tr/dergi/cilt20_sayı4-5_bölüm3.pdf. Erişim Tarihi:13.04.2014.
- KONYA ANSİKLOPEDİSİ. (2012). *Beyşehir'in Ekonomisi ve Sanayisi*. Konya Büyükşehir Belediyesi.
- KÜÇÜKOSMANOĞLU A., ARSLANGÜNDOĞDU Z. (2009). Türkiye'de Avcılığın Geleceği. *Acta Turcica*, vol.1, 357-366.
- KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU, R.(2008). Stratejik Planlama Süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 403-412.
- MANSUROĞLU, S., TAŞCIOĞLU, S., GÜLYAVUZ, P.(2008). *Turizm Kentleri ve Kıyılarımızdaki Çevresel Etkilerin Peyzaj Mimarlığı Açısından Swot Analizi Tekniğiyle Belirlenmesi*. Türkiye'nin Kıyı ve Deniz Alanları VII. Ulusal Kongresi, Bildiriler Kitabı (473-484).
- MEVLANA KALKINMA AJANSI. (2012). *Huğlu Av Tüfekleri Üretim ve Pazarlama Kapasitesinin Araştırılması*. Konya: Mevlana Kalkınma Ajansı.
- SOYDAN, E., KORKMAZ,F. (2013). Batman'da Yeni Bir Keşif: Deraser (Arık) Mağara Resimleri. *Turkish Studies*, 8(6), 665-686.
- T.C. Orman Bakanlığı Milil Parklar ve Av Yaban Hayatı Genel Müdürlüğü. (2001). *Sürdürülebilir Avcılık İçin Temel Eğitim Kitabı*. Ankara: Eğitim Yayınları.
- UÇAR, D., DOĞRU, A.Ö. (2005). "CBS Projelerinin Stratejik Planlaması ve SWOT Analizinin Yeri", TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası 10. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı, 28 Mart - 1 Nisan 2005, Ankara.
- YARCI, G. (2009).Türk Kültüründe Av Editörler: Emine Gürsoy Naskali, Hilal Oytun Altun, Osmanlıda Avcılık Yasaları, *Acta Turcica*, Yıl 1, Sayı 1.
- URL 1:<http://www.hollandandholland.com> (Erişim Tarihi: 13.04.2014).
- URL 2:<http://www.sarsilmaz.com.tr-TR/sirket-profil/378/Page.asp>.(Erişim Tarihi: 13.04.2014).
- URL 3:<http://www.westleyrichards.com>.(Erişim Tarihi: 13.04.2014).



NECİP FAZIL'IN ABDÜLHAKİM ARVÂSÎ'Yİ TANIMASI VE TASAVVUFÎ DÜŞÜNCELERİ*

*Nuran ÇETİN**

ÖZET

Toplumsal değerlerimizin ortaya çıkarılması ve bunun gelecek kuşaklara intikâli geleceğe güvenle bakabilmemiz açısından son derece önemlidir. Kültürel zenginliğine sahip çıkmayan toplumların zamanla egemen güçlerin etkisi altında kalacağı bilinen bir gerçektir. Her şeyin hızla değiştiği küresel dünyada kültürel varlığımızı korumak ve geliştirmek, millî bilincin oluşmasına yönelik önemli bir adımdır. Cumhuriyet dönemi yakın tarihimizin önemli sanat ve tefekkür adamlarından biri olan Necip Fazıl Kısakürek, sûfî kişiliği, davası uğruna çektiği çile, meşakkatli hayatı ve arkasında bıraktığı çok sayıda eserleri ile önemli kültürel mirasımız arasındadır. Bu mirasa sahip çıkmak, her şeyden önce onu dinî, edebî, siyasî tüm yönleriyle yakından tanımak ve anlamakla olur.

Necip Fazıl hikâye, şiir ve roman gibi pek çok türde kaleme aldığı eserleriyle kültür, sanat, düşünce ve edebiyat dünyamızda her kesimden insan üzerinde etkili olmuş önemli bir şahsiyettir. Özellikle otuzlu yaşlardan itibaren tasavvufî düşünce merkezli görüşleriyle dikkat çeken Necip Fazıl'ı yakından anlayabilmek ve düşüncelerinin derinliğine nüfuz edebilmek için, onun tasavvufî yönünün özellikle mürşidi Abdülhakim Arvâsî ile münâsebetinin araştırılması büyük önem arz etmektedir. Necip Fazıl'ın hayatına ve tasavvufî görüşlerine yer verdiğimiz bu çalışma, bir giriş iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde Necip Fazıl'ın kısaca hayatına değinilmiştir. İkinci bölümde onun Abdülhakim Arvâsî ile irtibatı ve tasavvufî düşünceleri ele alınmıştır. Sonuç kısmında ise Necip Fazıl ile ilgili kısa bir değerlendirme yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Necip Fazıl Kısakürek, Abdülhakim Arvâsî, İslâm tasavvufu, mutasavvıf, tasavvuf anlayışı.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

*Yrd. Doç. Dr., Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, nuran.cetin@amasya.edu.tr.

RECOGNITION OF ABDÜLHAKİM ARVASİ BY NECİP FAZİL AND HIS SUFİST IDEAS

ABSTRACT

Bringing our social values to the light and transferring them to the next generations is extremely important for us to look at the future confidently. It is a widely known fact that societies that do not claim their cultural heritage will soon be under the influence of the dominating countries. In today's global world where everything is changing in a fast pace, protecting and enhancing our cultural heritage is an important step in forming a national conscious. Necip Fazıl Kısakürek, as an important thinker and artisan of our republican history, is among our significant cultural heritage with his sufist personality, sufferings for the sake of his ideal, difficult life and many works he left behind. Appreciation of this heritage is possible only by knowing and understanding his religious, literary and political aspects closely.

Necip Fazıl is an important personality who has influenced all social segments of society in terms of our worlds of culture, art, thought and literature with his many works of stories, poems and novels. Necip Fazıl has attracted attention with his opinions centered in sufist thought especially after his 30s age and it is important to investigate Necip Fazıl's sufist side and especially his relationship with his mentor Abdülhakim Arvasi to understand him closely and to penetrate depth of his ideas. In this study we focus on life and sufist ideas of Necip Fazıl and the study is formed of one introduction and two other parts. In the first part we have concentrated on life of Necip Fazıl in brief. In the second part, we have dealt with his relation with Abdülhakim Arvasi and sufist ideas. In the final conclusion part we have made a short assessment about Necip Fazıl.

Key words: Necip Fazıl Kısakürek, Abdülhakim Arvasi, Islamic sufism, sufi, sufist understanding.

Giriş

Necip Fazıl, kişiliği ve kimliği ile incelenip değerlendirildiğinde hayatını üç dönem hâlinde ele almak mümkündür. Birincisi genç şair dönemidir. Bu, 1930'lu yıllara kadar sürer. İkincisi mistik şair dönemdir. 1940'lı yılların sonuna kadar devam eder. Üçüncüsü ise bazı kimselerin sâbık şair dediği aslında mütefekkir şair olarak eser verdiği son dönemdir.¹ Bu anlamda onun birinci dönemi daha çok ruhî sıkıntı ve bunalım ile mânevî bir dinamizm arayışıyla geçer. İki ve üçüncü dönemi ise tesadüfen karşılaştığı ve teslim olduğu zâtın tesirinde devam eder.

Cumhuriyet sonrası toplumsal hayattaki batılılaşma çabalarının aksine o, İslâmî değerler vasıtasıyla tekrar öze dönüşün yollarını arayan ve Türk-İslâm toplum yapısına uymayan yabancı unsurların bünyeden atılması için büyük mücadele veren bir dava adamıdır. Ayrıca o, hem doğu, hem de batı kültürünü tanıyan ve ikisi arasındaki ortak noktaları ve zıtlıkları yakından müşâhede

¹ Mustafa Miyasoğlu, "Necip Fazıl İle Abdülhakim Arvasî'nin Sohbetleri", *Tarihi Kültürü ve Sanatıyla Eyüp Sultan Sempozyumu*, Mayıs 2005, IX, 499.

eden bir kimliğe sahiptir. Denilebilir ki Necip Fazıl, Türk-İslâm kültür mirasına sahip çıkarak eserleriyle ve düşünceleriyle büyük katkıda bulunan önemli bir mütefekkindir.

Medeniyet tarihimizin önde gelen şair ve yazarlarından olan Necip Fazıl'ın hayatı ve tasavvufî görüşlerini ihtivâ eden bu makalede onu, kaleme aldığı eserlerinden yola çıkarak tanımaya çalıştık.

A. Necip Fazıl'ın Abdülhakim Arvâsî'yi Tanımadan Önceki Hayatı

Sanatı, düşüncesi, aksiyonu ile nadir şahsiyetlerden biri olan Necip Fazıl Kısakürek, XX. Yüzyılın “kutbü'l-irşâdî”² olarak nitelendirdiği Abdülhakim Arvâsî'nin en önemli muhibleri arasındadır. Necip Fazıl'ın Abdülhakim Arvâsî ile ilgili iletişimine geçmeden önce, onun hayat hikâyesine değinelim. *O ve Ben* adlı otobiyografi tarzında kaleme aldığı eserine göre kendisiyle ilgili bilgiler şöyledir:

Cumhuriyet döneminde yetişen Necip Fazıl aslen Kahramanmaraşlı olup, 1904 yılında İstanbul'un Çemberlitaş semtinde doğdu.³ Çocukluğu, dönemin ünlü hâkimlerinden olan dedesi Hilmi Efendi'nin konağında geçti. İlk ve orta öğrenimini Fransız ve Amerikan kolejleri ile Bahriye Mektebi'nde tamamladı. Lise öğrenimi esnasında Yahya Kemâl Beyatlı, Ahmed Hamdi Aksekî, Hamdullah Suphî Tanrıöver ve İbrahim Aşkî gibi ünlü isimlerden ders aldı. 1924 yılında İstanbul Dârülfünûn felsefe bölümünden mezun oldu. Maarif Vekâleti'nin Avrupa'ya öğrenci göndermek için açtığı sınavı kazanarak Sorbonne Üniversitesi felsefe bölümünde okumak üzere Fransa'ya gitti. Bir yıl kaldığı Paris'te tam bir bohem hayatı yaşadı. 1928-1939 yıllarında Türkiye'ye döndüğünde Hollanda, Osmanlı ve İş bankalarında müfettiş ve muhasebe müdürü olarak çalıştı. 1939-1943 yıllarında Robert Koleji, İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi, Ankara Devlet Konservatuvarı, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nde ders verdi.

Fikir ve sanata bir hayli eğilimi olan Necip Fazıl, on yedi yaşında iken annesinin arzusuyla şiir yazmaya başladı. Şiirlerini topladığı defterini *İkdam* gazetesinden Yakup Kadri'ye götürdü. Onun şiirleri 1921 yılında Ahmet Haşim, Yahya Kemâl, Halide Edip, Refik Halit, Ahmet Refik ve Fuad Köprülü gibi tanınmış yazarların yer aldığı *Yeni Mecmua*'da yayınlandı. Henüz genç yaşta sanat hayatına giren Necip Fazıl, 1925'te yazdığı *Örümcek Ağı* ve 1928 yılında kaleme aldığı *Kaldırımlar* adlı iki eseri ile edebiyat çevrelerinde tanındı. İlgi alanları arasında tiyatro da olan Necip Fazıl, 1935 yılında bu sahadaki ilk eseri olan *Tohum*'u kaleme aldı. Şairliği ve yazarlığı yanında onun öne çıkan bir başka yönü de dergi çalışmalarıdır. İlk altı sayısını 1936 yılında Ankara'da, devamını ise İstanbul'da yayınladığı haftalık *Ağaç* dergisi dönemin ünlü edebiyatçıların toplandığı bir ekol oldu.

Necip Fazıl, bazı ünlü ilim ve fikir adamlarını 1943 yılında çıkardığı *Büyük Doğu* dergisinin etrafında topladı. Günün şartlarına göre derginin yayın politikasında da birtakım değişiklikler oldu. 1943-1978 yılları arasında dergi toplam on beş defa kapatılıp, on altıncı kez tekrar yayınlandı. Son olarak 1978 yılında beş sayı olarak çıkan dergi, tümüyle kapandı. Bu yıllar arasında Necip Fazıl, düşüncelerinden dolayı yedi defa mahkûmiyet cezası aldı. Necip Fazıl, en olumsuz şartlar altında dahi yeni idealler ortaya koyarak hedeflediği yolda ilerlemesini sürdürdü.⁴

Savunduğu düşüncelerini açıkça ifade etmekten çekinmeyen Necip Fazıl, muhtelif yazılarından dolayı çoğu kere hapse mahkûm edildi. Bazı politik ve siyasi engellerle *Büyük Doğu* yayınlanamadığında *Yeni İstanbul*, *Son Posta*, *Babîlîde Sabah*, *Bugün*, *Hergün* ve *Tercüman*

² Necip Fazıl Kısakürek, *Son Devrin Din Mazlumlari*, İstanbul: Büyük Doğu Yay., 1996, s. 314.

³ Necip Fazıl Kısakürek, *O ve Ben* adlı eserinde doğum tarihini 26 Mayıs 1904 olarak verir. Necip Fazıl Kısakürek, *O ve Ben*, İstanbul: Büyük Doğu Yay., 1997, s. 18.

⁴ Muzaffer Çandır, “İslâmî Duyarlılığın Cumhuriyet Devri Türk Şiirine Yansımaları (1923-1950)”, *Celâl Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 9, Sy: 1, Mart 2011, s.178.

gazetelerinde yazılarını kaleme aldı. Yazılarında “Adıdeğmez”, “Mürîd”, “Ahmed” ve “Abdûlbakî” gibi müstear isimler kullandı. Necip Fazıl, 1976-1980 yıllarında neşredemediği *Büyük Doğu* yerine *Rapor* adlı yayın çalışması yaptı.

1962 yılından itibaren Anadolu’nun pek çok şehrinde halkı aydınlatmak için verdiği konferanslarla geniş kitlelerin ilgi ve sempatisini kazandı. Ömrünü inandığı dava uğruna mücadele ile geçiren Necip Fazıl, 25 Mayıs 1983’te ebedi âleme irtihâl etti.⁵

Hayat anlayışında olduğu gibi ölüm konusundaki düşüncelerinde de farklılık olan Necip Fazıl, ecelin geliş anını “büyük randevu” ifadesiyle tabir eder. Ölümü, ebedi mutluluğun vesilesi olarak kabul eden Necip Fazıl, şu dizelerdeki gibi son anını bir merak ve özlem hâli ile zikreder.

“Büyük randevu... Bilsem nerede, saat kaçta?

Tabutumun tahtası, bilsem hangi ağaçta?”⁶ (1958)

Necip Fazıl, vefatından bir yıl önce kaleme aldığı “müjdeler olsun” adlı şiirinde ölümün ve ardındaki sonsuzluğun sırrına şu ifadelerle dikkat çeker:

“Öleceğiz; müjdeler olsun, müjdeler olsun!

Ölümü de öldüren Rabbe secdeler olsun!” (1982)

Kur’ân-ı Kerim’de “(Ey Muhammed) şüphesiz sen öleceksin, onlar da ölecekler.”⁷ âyetinin anlamına uygun olarak Necip Fazıl, ölümü “güzel şey” olarak tanımlar.

“Ölüm güzel şey; budur perde ardından haber...

Hiç güzel olmasaydı ölür müydü Peygamber?”⁸ (1977)

Hayatı ve ölümü bir bütün olarak düşünen Necip Fazıl, Ankara Bağlum’da medfûn şeyhi Abdülhakim Arvâsî’nin mezarının yanına defnedilmeyi çok ister. Hatta bu talebini vefatından bir yıl önce kaleme aldığı “Hâlim” adlı şiirinin son mısrasında şu ifadelerle dile getirir:

“Hayat bir zar içinde, hayatı örten bir zar;

Bana da hayat yeri, “Bağlum” köyünde bir mezar...”⁹ (1982)

Necip Fazıl’ın bu isteği gerçekleşmedi; fakat mürşidi Abdülhakim Arvâsî’nin ikâmet ettiği ve yıllarca hizmet verdiği Kâşgarî Dergâhı’nın yakınına defnedildi.

Hayatında olduğu gibi vefatından sonra da şeyhi ile olan mânevî irtibatını koparmayan Necip Fazıl, bu vesile ile mürşidinin Bağlum’daki mezarlığını sık sık ziyaret eder. Necip Fazıl, şeyhine olan özlemini ise şu ifadelerle dile getirir: “Hayatlarında eteklerine yapışıp bir daha kendilerinden ayrılmamak cehdini gösteremeyen ben, bu mezara kaç kere taşındım ve ruhâniyetleri huzurunda ne türlü yalvardım ağladım, Allah bilir.”¹⁰

⁵ Necip Fazıl ile ilgili bilgi için bkz., Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 9 vd.; Mehmet Çetin, *Tanzimat’tan Günüme Türk Şiiri Antolojisi*, Ankara: Akçağ Yay., 2002, s. 307-308; İsmail Kara, *Türkiye’de İslâmcılık Düşüncesi Metinler, Kişiler*, İstanbul: Kitabevi Yay., 1998, III, 243-375; Mustafa Miyasoğlu, *Necip Fazıl Kısakürek*, Ankara: Akçağ Yay., 1999; Akif İnan, “Hayatından Çizgiler”, *Mavera*, (Necip Fazıl’a rahmet özel sayı), Sy: 80-82, (Temmuz- Ağustos- Eylül 1983), Yıl:7, c. VII, s. 8 vd.

⁶ Necip Fazıl Kısakürek, *Çile*, İstanbul: Büyük Doğu Yay., 2011, s. 136.

⁷ Zümer Sûresi, 39/30.

⁸ Necip Fazıl, *Çile*, s. 153.

⁹ Necip Fazıl, *Çile*, s. 309.

¹⁰ Necip Fazıl, *Son Devrin Din Mazlumlari*, s. 323.

Necip Fazıl, şeyhi Abdülhakim Arvâsî'nin kabrini ziyaret etmekle kalmaz. Hayatının son yıllarında ilerlemiş yaşına rağmen Van ilinin Arvas köyünde medfûn şeyhinin şeyhi Seyyid Fehim Efendi'yi de ziyaret eder. Ardından Hakkârî'nin Şemdinli ilçesinin Nehri köyünde medfûn Seyyid Fehim'in şeyhi ve Mevlânâ Halid-i Bağdâdî'nin halifesi Seyyid Tâhâ ile Seyyid Abdullah'ın kabrini de ziyaret eder. Öyle ki bu uzun yolculuğunun bir kısmını arabayla, bir kısmını at üzerinde, bir kısmını yürüyerek devam eder.¹¹ Bu meşakkatli fakat onun için bir o kadar da anlamlı olan bu yolculuğu ile ilgili şu şiiri kaleme alır:

“Şemdinli dağlarının içtim nur çeşmesinden,
Kurtuldum akreplerin ruhumudeşmesinden.”¹²

Abdülhakim Arvâsî'yi tanıması, Necip Fazıl'ın inanç ve düşünce dünyasında önemli bir kırılma noktasını teşkil eder. Eserleri bütünlük hâlinde incelendiğinde görülmektedir ki o, Abdülhakim Arvâsî'yi tanımadan önce kötümser, karamsar, yalnız ve ümitsiz bir dünya görüşüne sahiptir. Meselâ, “Kaldırımlar”¹³ ve “Otel Odaları” adlı ilk şiirleri dil ve âhenk bakımından oldukça iyi düzeyde olmasına rağmen, içerik itibarıyla bu şiirlerde korku, sıkıntı ve hüznü duyular hissedilmektedir.

Kaldırımlar

“Sokaktayım, kimsesiz bir sokak ortasında;
Yürüyorum, arkama bakmadan yürüyorum.
Yolumun karanlığa saplanan noktasında;
Sanki beni bekleyen bir hayâl görüyorum.”

Kara gökler kül rengi bulutlarla kapanık;
Evlerin bacasını kolluyor yıldırımlar.
İn cin uykuda, yalnız iki yoldaş uyanık;
Biri benim biri de serseri kaldırımlar.

İçimde damla damla bir korku birikiyor;
Sanıyorum, her sokak başını kesmiş devler...
Üstüme camlarını hep simsiyah dikiyor;
Gözüne mil çekmiş bir âmâ gibi evler.” (1927)¹⁴

¹¹ İbrahim Baz, “Necip Fazıl Kısakürek (ö.1983) ve Tasavvuf”, *Tasavvuf, İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 2003, c. IV, Sy: 10, s. 338.

¹² Necip Fazıl, *Çile*, s. 391.

¹³ “Kaldırımlar” şiiri üzerine akademik çalışma yapılmıştır. Yusuf Tepeli, “Necip Fazıl Kısakürek'in ‘Kaldırımlar’ Şiiri Üzerine Dil Bilimsel Bir Çözümleme”, *Turkish Studies*, Volume 8/1 Winter 2013, p. 2923-2945.

¹⁴ Necip Fazıl, *Çile*, s. 156-157.

Otel Odaları

“Bir merhamettir yanan, daracık odaların,
İsli lâmbalarında, isli lâmbalarında.

Gelip geçen her yüzeyden gizli bir akis kalmış,
Küflü aynalarında, küflü aynalarında.

Atılan elbiseler, boğazlanmış bir adam,
Kırık masalarında, kırık masalarında.” (1927)¹⁵

Mürşidi ile karşılaşmadan önce Necip Fazıl’ın toplumdan uzak, daha çok kendi iç dünyasındaki fırtınalarla meşgul olduğu anlaşılmaktadır. Onun 1934 öncesi yazdığı “Ölünün Odası” (1925),¹⁶ “Boş Odalar” (1925),¹⁷ “Gece Yarısı” (1925),¹⁸ “Ayak Sesleri” (1925)¹⁹ gibi pek çok şiirinde bu ruhî bunalımı yakından görmek mümkündür. Meselâ, “Boş Odalar” adlı şiirinde cin ve perilerin olduğu boş bir evin duvarlarında hayalet izlerini gördüğünü, gece yarısı elinde mumlarla birilerini aradığını, bu esnada sert hicirlikler işittiğini sembolize eder. “Gece Yarısı” adlı şiirinde, her gece odada perilerin uyuduğunu, ağır bir hastanın sesini işittiğini vehmeder. “Ayak Sesleri” adlı şiirinde de benzer şekilde ölüm korkusunu andıran birtakım ifadeler yer verir. Şiirlerinde görüldüğü gibi Necip Fazıl’ın hayatının ilk döneminde kaygı, korku, karamsarlık ve tedirginlik gibi birtakım ruhî bunalımlar öne çıkar.

Paris’te bulunduğu 1924-1925 yıllarında tam bir bohem hayatı yaşayan Necip Fazıl, bu dönemde kendisini hiçbir kayıtle sınırlandırmaz. 1934 yılında mürşidi Abdülhakim Arvâsî’yi tanıyınca bu bohemce yaşayışın yerini, ulvî duygu ve düşünceler almaya başlar. Fakat bu hâl, o kadar kolayca ve bir anda gerçekleşmez. Çeşitli sorular neticesinde yaşadığı birtakım bunalımlar ile bu yüksek hakîkate ulaşır. Bu ruhî durumunu “ilk Çile” başlığı altında şöyle özetler: “Başımda ne sabit fikirler, kurcalayışlar, tırmalayışlar... Bu yarı hikmetli, yarı mecnûn, vehim, tırnaklarını çocuk ruhumun zarına öyle geçirdi ve beni öyle sıkıntılı idrak cenderesine soktu ki haftalarca ondan sıyrılamadım. Teki, tek olanı, mutlakı, mutlak olanı arayan ruhum, aradığının değil, kendi varlığımın sıkıntısı içinde bunalıyor ve bedahet dediğimiz sezîş zevkini kaybettikçe anlamayı da kaybettiği hissini veren cehennemden beter bir azaba dönüştürüyordu.”²⁰

Necip Fazıl düşünce dünyası dağınık, hayatında her şey kördüğüm olmuş vaziyette iken Abdülhakim Arvâsî’yi tanır. Bu büyük buluşma hadisesini Necip Fazıl, ruhunun büyük zelzelesi olarak şöyle tanımlar: “Tanrı kulu Tanrı kulu; onu nasıl tanıdım? Ve işte ruhumun büyük zelzelesini, bir yıkıntı âlemi içinde, Tanrı kuluna açılan gizli kapıyı meydana çıkarmış bir sâik diye haber veriyorum!”²¹

Necip Fazıl, Abdülhakim Arvâsî’yi tanıdıktan sonra ruhunda kördüğüm olan meseleler çözülür, gönül dünyasında yaşadığı dağınıklık hâli yerini sekînete bırakır. İç âleminde acı bir şekilde tecrübe ettiği bunalımı ve arkasından gelen o büyük huzuru şöyle ifade eder: “Maddenin

¹⁵ Necip Fazıl, *Çile*, s. 161.

¹⁶ Necip Fazıl, *Çile*, s. 120.

¹⁷ Necip Fazıl, *Çile*, s. 211.

¹⁸ Necip Fazıl, *Çile*, s. 212-213.

¹⁹ Necip Fazıl, *Çile*, s. 214.

²⁰ Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 45-46.

²¹ Necip Fazıl Kısakürek, *Tanrı Kulundan Dinlediklerim*, İstanbul: Büyük Doğu Yay., 1997, s. 6.

mahpus olduğu kaba bir dört köşe içinde birtakım eşya ve hâdisleri düzenleyip Allah yok diyenlere nisbet, ruhumda beşerî kânunların tezgâhı o türlü devrildi ki, bu devrilişin altından yalnız Allah doğrulabilirdi. Her şeyi o türlü kaybettim ki yalnızca Allah'ı kazandım.”²²

Uzun yıllar süren arayışın ardından gerçekleşen bu büyük buluşma neticesinde Necip Fazıl Allah, kâinat ve insana dair hakîkatî idrak etmeye başlar. Ruh dünyasında yaşadığı ıstırapı ise ağrıyan diş benzeterek şunları dile getirir: “Dinmek bilmez ağrı çeken diş, ne kibrit çöpünden imdat, ne berber kerpeteni, ne karanfil yağı, ne de eczacı güllacından... İşte böyle; bir zamanlar beynim ‘mutlak hakîkat’ acılarına yataklık etti. Ağrıyan akıl dışımdı.”²³

Bütün bu fırtınalı geçen dönemden sonra Necip Fazıl için her şey bir anda bambaşka olur. Bu büyük değişim sürecini ise şu ifadelerle anlatır: “Her şey yeni ve bambaşka. O güne kadar gururların ve nefis istinatlarının en küstahlarıyla müdafaa ettiğim ahmak emniyetler bir tarafa; merkezinde Allah bulunmak üzere, ruhumda ve namütenâhi bir daire şeklinde inşasına mecbur olduğum bütün kâinat bir tarafa...”²⁴

Necip Fazıl'ın eserlerinin büyük bir çoğunluğunda yaşam serüvenini, ruhindaki iniş ve çıkışları, düşünce dünyasındaki değişimleri görmek mümkündür. Bu büyük değişimin ardından Necip Fazıl, geçmişiyile hesaplaşmaya çalışır. Bu anlamda daha önce yazdığı şiirlerini bile değiştirir, hatta bazılarını yok sayar.²⁵

B. Necip Fazıl'ın Abdülhakim Arvâsî'yi Tanıması

Bazı insanların hayatında önemli dönüm noktaları olur. Yaşadığı bir hâdise, tanıştığı bir kişi yıllarca benimsediği kabul veya redlerini tümüyle değiştirebilir. Tecrübe ettiği o kırılma anından itibaren farklı bir dünya görüşüne sahip olabilir. İşte Necip Fazıl, bu bahsedilen şekilde büyük bir dönüşüm yaşamıştır.

Necip Fazıl şiir, piyes, tiyatro, fıkra, hikâye, politika ve dinî konularda kaleme aldığı çok sayıda eserleriyle, ufuk açan görüşleriyle, ülkeyi karış karış gezerek hitap ettiği konferanslarıyla, verdiği mücadele dolu yaşam tarzıyla hem dönemini hem de kendisinden sonraki nesilleri ardında sürükleyen nadir şahsiyetlerden biridir. Gazeteci, şair, yazar, hatip ve fikir adamı olarak muhtelif yönleriyle tanınan Necip Fazıl'ın Abdülhakim Arvâsî ile irtibat kurması, tasavvufa gönül bağının olması onun bambaşka bir yönünün ortaya çıkmasına vesile olmuştur. O, mürşidinin mânevî tesiri altında dinî ve tasavvufî sahada çok sayıda eser kaleme almıştır. Meselâ, *İmân ve İslâm Atlası*, *Mümin Kâfir*, *Hız. Ali*, *Çöle İnen Nur*, *Peygamber Halkası*, *Son Devrin Din Mazlumları*, *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu*, *Tanrı Kulundan Dinlediklerim*, *Esselâm*, *Velîler Ordusundan 333*, *O ve Ben*, *Hacdan Çizgiler* gibi eserleri bunlardan bazılarıdır. Ayrıca o, Abdülhakim Arvâsî'nin *Râbîta-i Şerîfe*, *Tasavvuf Bahçeleri* ile Şeyh Safiüddin'in *Reşâhat* adlı eserini sadeleştirmiştir. Bununla birlikte diğer eserlerinin pek çoğunda dinî ve tasavvufî çerçeveyi görmek mümkündür.

Necip Fazıl'ın düşüncesinin temelleri, 1934 yılında Abdülhakim Arvâsî'yi tanıdıktan sonra değişmiş, daha bir İslâmî ve tasavvufî çizgiye kaymıştır. Bu yıllarda otuz yaşında olan Necip Fazıl, bu zatla tanışmasını, onun kendisi üzerindeki tesirlerini *O ve Ben*, *Son Devrin Din Mazlumları*, *Babîali* ve *Çile* adlı eserlerinde kendine has üslubuyla dile getirmiştir. Özellikle *O ve Ben* adlı bibliyografik eserinde hayatını Abdülhakim Arvâsî ile olan irtibatına göre tasnif ederek şu üç bölüme ayırmıştır: “Tanıyınca Kadar (1904-1934)”, “Tanıdıktan Sonra (1934-1943)”, “O Günden Beri (1943'ten sonra)” görüldüğü üzere hayatını şeyhine nispet eden Necip Fazıl,

²² Necip Fazıl, *Tanrı Kulundan Dinlediklerim*, s. 6.

²³ Necip Fazıl, *Tanrı Kulundan Dinlediklerim*, s. 5.

²⁴ Necip Fazıl, *Tanrı Kulundan Dinlediklerim*, s. 7.

²⁵ Tepeli, “agm”, *Turkish Studies*, Volume 8/1 Winter 2013, p. 2925.

Abdülhakim Arvâsî'den dinlediklerini ise kendi görüşlerini de yansıtarak *Tanrı Kulundan Dinlediklerim* adlı eserinde dile getirmiştir.

Yıllarca büyük bir arayış içinde olan Necip Fazıl, nihayet Mevlânâ'nın Şems'e kavuşması gibi o da bir müddet sonra mürşidine kavuşmuştur. Gönül dünyasında ömür boyu şeyhini takip ettiğini şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Sonsuzluk kervanı, peşinizde ben,
Üçayakla seken topal köpeğim!
Bastığınız yeri taş taş öpeyim.
Bir kırıntı yeter kereminizden!
Sonsuzluk kervanı, peşinizde ben...”²⁶ (1952)

Necip Fazıl, 1978 yılında kaleme aldığı “O’na” isimli şiirinde Abdülhakim Arvâsî’ye duyduğu muhabbeti şu ifadelerle anlatmıştır:

“Benim Efendim!
Ben sana bendim!
Bir üfledin de
Yıkıldı bend'im.
Ben ki, denizdim.
Dağ başı bendim.
Şimdi sen oldun,
Âleme pendim.
Benim Efendim!

Benim Efendim,
Fezâ levendim!
Ölmemek neymiş;
Senden öğrendim.
Kayboldum sende,
Sende tükendim!
Sordum aynaya:
Hani ya kendim?
Benim Efendim!

Benim Efendim!
Emri yükledim!

²⁶ Necip Fazıl, *Çile*, s. 65.

Dağlandım kalben
 Ve mühürlendim.
 Askerin oldum,
 Başta tülbendim;
 Okum sadakta,
 Elde kemendim.
 Benim Efendim. (1978)²⁷

Abdülhakim Arvâsî'yi tanımadan önce Necip Fazıl'ın tasavvufî ilk irtibatı, Bahriye Mektebi'nde öğrencilik yıllarında edebiyat muallimi İbrahim Aşkî Tanık Bey'in (1874-1977) kendisine verdiği Sarı Abdullah Efendi'nin *Semerâtü'l- Fuâd* ve yazarını bilmediği *Dîvân-ı Nakşî* adlı eserleri okumasıyla başlamıştır.²⁸

İlk tasavvufî bilgileri edinmesine vesile olduğu hocası İbrahim Aşkî'yi Necip Fazıl, şu ifadelerle tanıtmıştır: “Hocalarımızın en yaşlısı, derin irfan sahibi, ancak birkaç tanıdığı arasında maruf ve herkesçe meçhuûl hususî kıymet... Edebiyat ve felsefeden riyâziye ve fiziğe kadar iç ve dış birçok ilimde derin ve mahrem mıntikalara kadar nüfuz edebilmiş, birkaç risalecikten başka hiçbir şey neşretmemiş ve kabuğunun içinde sönüp gitmiş bu kıvılcık çalan palabıyıklı ve Tatar suratlı insan, sonradan bize edebiyat muallimi oldu ve bana bilmeden isteklisi olduğum dünyadan, belki derme çatma; fakat ilk adresleri verdi.”²⁹ Necip Fazıl'ın hocası hakkındaki bir başka tanımlaması şöyledir: “Bundan birkaç yıl önce, belki yüz yaşlarında ve hiç ayrılmadığı Heybeliada'da ölen Tatar asıllı bu adam, dar bir muhitin tanıdığı ve Kıymetler Borsası'nın ismini kaydetmediği “şöhret afettir” sırrına erişmiş bir adam... Eski bahriyeli ve sonra emekli... Bahriye Mektebi'nde muallim... İngiltere'de tahsil görmüş, yüksek riyâziye okumuş derin irfân sahibi...”³⁰

İslâmî ilimlerde ve pozitif bilimlerde büyük bir donanıma sahip olan İbrahim Aşkî, Necip Fazıl'da var olan tasavvufî kâbiliyeti sezmiş ve onunla yakından ilgilenmiştir. Bu anlamda Necip Fazıl için henüz mürşidi Abdülhakim Arvâsî'yi tanımadan önce az da olsa tasavvufî duyarlılığa sahipti diyebiliriz. Necip Fazıl okuduğu *Dîvân-ı Nakşî* adlı kitaptan bir şey anlamadığını ifade etse de *Semerâtü'l-Fuâd* için “kaleodoskop içinde apayrı ve kanunları bu dünyaya bir âlem seyretmenin vecdini yaşatan bir tesir bıraktı. Henüz meselenin meselesi tasavvuf hakkında bir mizan bilgisine sahip değildim ve gözleri kapalı hayranlık çıgırındayım.”³¹ diyerek incelediği tasavvufî içerikli kitabın kendisi üzerindeki tesirini ifade etmiştir. Necip Fazıl, ruhunun derinliklerinde ilk kıpırdanışlar hâlinde olan değişimi şu ifadelerle dile getirmiştir: “...darağacına çekilen Mansur'un menkıbesi, taç ve tahtını yele veren İbrahim Ethem'in macerası ve dünyayı bütün nakışlarıyla perde üzerindeki gölgelere benzeten Nakşî şair ruhumu akşam ıssızlığına çevirmişti.”³² Necip Fazıl, bu ifadelerde belirttiği üzere Hallac-ı Mansur ve İbrahim Ethem gibi meşhur mutasavvıfların hayat hikâyelerinden oldukça etkilenmiştir.

Necip Fazıl'ın gönül dünyasına sirâyet eden bu ilk tesirler, o henüz on yedi yaşında iken etkisini göstermiştir. 1921 yılında *Yeni Mecmua*'da yayımlanan ilk şiirlerinde böyle bir hissin olduğunu şu ifadelerle anlatmıştır: “Güya tasavvufî bir hava tütüyor ilk şiirlerimden... Çilesini

²⁷ Necip Fazıl, *Çile*, s. 380-381.

²⁸ Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 43.

²⁹ Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 42.

³⁰ Necip Fazıl, *Kafa Kâğıdı*, İstanbul: Büyük Doğu Yay., 1995, s. 158.

³¹ Necip Fazıl, *Kafa Kâğıdı*, s. 160.

³² Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 44.

çekmeye henüz on iki, on üç yıl uzak olduğum davanın bütün inceliklere uzak (fantezi) planında bir heveskâriyım.”³³ Abdülhakim Arvâsî’yi tanımadan önce, tasavvufa olan ilgisinin belirtileri olarak 1926’da “Yunus Emre”³⁴ ve 1930 yılında “Mansur”³⁵ isimli şiirlerini kaleme almıştır. Özellikle Mansur adlı şiirinde onun mânevî bir arayış içinde olduğu açıkça anlaşılmaktadır.

“Sana taş attılar, sen gülümsedin,
Dervişin bir çiçek attı, inledin,
Bağrımı delmeye taş yetmez dedin,
Hâlden anlayanın bir gülü yeter!...”³⁶ (1930)

Necip Fazıl, düşünce ve sanat dünyasında önemli etkisi olan şeyhi Abdülhakim Arvâsî’yi eserinde şu ifadelerle tanıtmıştır: “1281/1860 yılında Van’da dünyaya gelmişler... Van Başkale kazası, Arvas köyü... Van’ın cenüb şarkında; İran sınırına yakın, 2400 metre yüksekliğinde gayet sarp ve engelli bir saha... Arvas şeyhleri mürşidleri Seyyid Fehim Hazretleri’nin de köyü... Pederi Seyyid Mustafa... Nesepleri madde yolundan Kâinât’ın Efendisi’ne bağlı es-Seyyid Abdülhakim Arvâsî... Mânevî veraset yoluna gelince; zaten hep onun üzerinde gittiğimiz bu davayı özlü bir takdim cümlesine nasıl sığdırabiliriz? Peygamberlerden sonra insanoğlunun en büyüğü Hz. Ebû Bekir’e Sevr Mağarası’nda teslim edilen has oda sırrını otuz üçüncü olarak devir ve teslim alıp, onun yirminci asırda; makine, türlü keşif, ruhî buhran, içtimâî muvazenesizlik, sar’a, cinnet, hasret ve gurbet asrında bu asrın ortasına kadar zerresini feda etmeksizin, en kemalli veraset hâlinde temsil etmeye memur eşsiz velî... Hissettirebildim mi makâmının husûsiliğini ve ululuğunu? İnsanoğluna kendi öz eserinin tahakküme başladığı, madde keşiflerinin insanları burunlarından halkaladığı ve bütün ruh müeyyidelerinin bangır bangır iflasa sürüklendiği mânevî panik devrinde kutub; böyle bir devirde her ölçüyü müdafaa ve muhafazaya memur kutub ne demekse es-Seyyid Abdülhakim Avâsî on dördüncü hicrî asrın yenileyicisi... es-Seyyid Abdülhakim Avâsî’yi 2400 metre yüksekliğindeki sarp yayladan İstanbul üzerine inmiş, hakîkatte ışığı milyarlarca senede gelen yıldızların tepesinde, bir fezâ ve mana kartalı diye takdim edersem sanmayın ki bir şey söyleyebilmiş olurum.”³⁷ Bu ifadelerde görüldüğü üzere Necip Fazıl, mürşidi Abdülhakim Arvâsî’yi tanıtırken bir taraftan da onun mânevî makâmının yüceliğine işaret etmiştir. Ayrıca Necip Fazıl, *Başbuğ Velîlerden 33 Altun Silsile* adlı eserinde otuz üç tasavvuf büyüğüne yer vermiştir. Tesbihin son tanesinin tamamlanması misali otuz üçüncü sırada mürşidi Abdülhakim Arvâsî’yi değerlendirmiş ve onunla ilgili şu ifadeleri zikretmiştir: “O, ‘Altun Silsile’de otuz üçüncü halka, dairenin en alt noktası hâlinde küfür ve delâletin zirveleştiği yirminci asırda, dairenin en üst noktası olarak imân ve irşâd kutbudur.”³⁸

Menemen’de ortaya çıkan hâdiseler nedeniyle Menemen’e sürgün edilen, I. Dünya Savaşı’nın (1914-1918) olduğu yıllarda ailesi ile hicret etmek zorunda kalan, savaş ve kıtlık gibi sebeplerle yakınlarını kaybeden, tekke ve tarikatların yasaklandığı yıllarda pek çok maddî mânevî baskıyla karşılaşan mürşidi Abdülhakim Arvâsî’yi Necip Fazıl mazlûm insanlar kategorisinde

³³ Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 57.

³⁴ Necip Fazıl, *Çile*, s. 383.

³⁵ Necip Fazıl, *Çile*, s. 387.

³⁶ Necip Fazıl, *Çile*, s. 387.

³⁷ Necip Fazıl, *O ve Ben*, s.116-117.

³⁸ Necip Fazıl Kısakürek, *Başbuğ Velîlerden 33 Altun Silsile*, İstanbul: Büyük Doğu Yay., 1998, s. 363.

değerlendirmiş, *Son Devrin Din Mazlumları* adlı eserinde onun çektiği çile ve meşakkatli hayatına detaylı olarak yer vermiştir.³⁹

Necip Fazıl'ın Abdülhakim Arvâsî'yi tanıması ise şöyle gerçekleşmiştir: 1934 yılı içinde bir gün Avrupa yakasından karşıya geçerken, vapurda bir adam ile tanışır. Sohbet esnasında dinden, dine bağlılığın günden güne zayıfladığından bahseder. Necip Fazıl onun bu anlattıklarından hayli sıkılır. Bir neticeye varmak ister ve tasavvuf bahsini açar. Adam bu konu üzerinde fazla konuşmak istemez. Bunun üzerine Necip Fazıl, “zamanımızda irşada ehliyetli bir kimse var mı? Böyle birini tanıyor musunuz?” diye sorar. O da böyle bir kimse var diyerek, Beyoğlu Ağa Camii'nde cuma günleri vaaz veren Abdülhakim Arvâsî'yi işaret eder ve ona: “Orada dinleyecekleriniz halk için, nâs için söylenen sözler. Siz o sözlerin içine girmeye ve ötesindeki hikmeti görmeye bakın!” der.⁴⁰ Aynı haftalarda Necip Fazıl, bir cuma günü yakın arkadaşı Abidin Dino ile Beyoğlu Ağa Camii'ne gelerek Abdülhakim Arvâsî'yi ziyaret eder. Bu ilk tanışmada Abdülhakim Arvâsî, ona Eyüpsultan'da Gümüşsuyu mevkiinde ikâmet ettiğini belirterek bir davette bulunur. Mânevî yönden büyük kapıya dâhil edildiği anlamına gelen bu davet karşısında, Necip Fazıl oldukça sevinir. Yaşadığı o tarifi imkânsız sevincini şu ifadelerle zikreder: “Kabul edilmiştik. Ama henüz, iç içe giden iç daireye değil... Dış daireye, güvenilir insanlara mahsus ilk sohbet, konuşma dairesine avluya...”⁴¹

Necip Fazıl, mürşidini tanımaya başladıktan sonra kendisinde meydana gelen büyük değişimi ise şu cümlelerle özetler: “Hayatımda öyle bir gün doğdu ki; kundaktan patiğe, emzikten kısa pantolona, oyuncaktan boyunbağına, karalama defterinden polis hafiyesi romanına, beštaştan iskambil kâğıdına ve ayva tüyünden kır saça kadar anne, baba, dadı, mektep, arkadaş, kitap, hoca, tabiat, şehir, cemiyet, kimden ne aldımса hepsini geriye verdim. Ruhuma istifledikleri hazırlop dünya bir sarsılıştı yıkıldı gitti.”⁴²

“Benim kurtarıcım, müjdecim, mürşidim, şeyhim, nurum, ruhum, canım, topyekûn hayatım...”⁴³ diye nitelendirdiği Abdülhakim Arvâsî ile tanıştığı 1934 yılı Necip Fazıl için tam bir dönüm noktası olur. Bu anı “Mürşid” adlı şiirinde şu ifadelerle dile getirir:

“Bana yakan gözlerle bir kerecik baktınız;

Ruhuma, büyük temel çivisini çaktınız!”⁴⁴ (1940)

Necip Fazıl, “Efendi Hazretleri” lakabıyla bahsettiği Abdülhakim Arvâsî'nin mânevî nazarı karşısında adeta avlandığını şu cümlelerle özetler: “Bu büyük mânevî buhran (metafizik) kıvranış, yepyeni bir kuruluşa doğru temelinden sarsılıştı; en kısa zamanda sezdiğime göre onun Efendi Hazretleri'nin tez nazarıdır ki beni bu hâle getirmişti. Avlanmıştım. Beni avlamışlardı. Adî sinir hastalıklarıyla yahut marazî ruhiyât kitaplarının çerçevelediği basit ve süflî ruh ihtilalleriyle alâkası yoktu bu hâlin... Ulvî mi ulvî bir çile... Belki aklın verasına çıkıp çıldırma noktasına gelmenin ve sonra kudsî bir nur, bu ruh feyziyle kanat ve muvazene kazanarak oradan geriye dönmenin hâliydi bu... Ve aklın, akla güvenmenin sefaletini anlama hâli.”⁴⁵

Necip Fazıl, şeyhini tanıdığı günden beri onun mânevî tasarrufu altında olduğunu şu ifadelerle dile getirir: “Beni bu hâle getiren ne geçirdiğim kasırga, ne şu veya bu fâniye bağlanışım, ne bir şey... Onlar hep miskin vesileler... Ben onu ilk gördüğüm günlerden beri mânevî tasarruf

³⁹ Necip Fazıl, *Son Devrin Din Mazlumları*, s. 307-323.

⁴⁰ Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 80-84.

⁴¹ Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 93.

⁴² Necip Fazıl, *Tanrı Kulundan Dinlediklerim*, s. 5.

⁴³ Necip Fazıl, *Başbuğ Velîlerden 33 Altun Silsile*, s. 349.

⁴⁴ Necip Fazıl, *Çile*, s. 77.

⁴⁵ Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 108.

altındayım. Beni bu hâle getiren onun tek bir nazarı... Dünyamı yıkan o, bana yeni bir dünya hediye edecek olan da yine o..."⁴⁶

Aradan haftalar geçtikten sonra Necip Fazıl, uzun yıllar hasretini çektiği kişiyi daha yakından tanımak için ressam arkadaşı Abidin Dino ile beraber Eyüpsultan'a Abdülhakim Arvâsî'nin dergâhına gider. Abdülhakim Arvâsî sohbetinde ilk olarak ona tasavvuf hakkında malumatı olup olmadığını ve bu konuda herhangi bir kitap okuyup okumadığını sorar. Necip Fazıl, Bahriye Mektebi'nde iken *Semerâtü'l-Fuâd* ve *Dîvân-ı Nakşî* adlı tasavvufî içerikli eserleri ve son olarak da *Ma'rifetnâme*'yi okuduğunu belirterek bu suali cevaplar. Bunun üzerine Abdülhakim Arvâsî ona: "Bu iş kitapla olmaz. Akılla da varılmaz. Hiç yemeğin lezzeti çatal ve bıçakla aranıp bulunabilir mi?"⁴⁷ diyerek tasavvufun kâl yani söz ilmi olmadığını hâl ilmi olduğunu ona izah eder. Böylece ilk görüşmenin ardından 1943'te Abdülhakim Arvâsî'nin vefatına kadar süren aralarındaki büyük bağlilik ve muhabbet ortamı başlamış olur. Bu süreç içinde Necip Fazıl'ın mürşidi ile her görüşmesi onun ruhunun derinliklerinde etkili izler bırakır.

Bu denli büyük tesirlere vesile olmasına rağmen Abdülhakim Arvâsî, müntesibi olduğu Nakşibendiyye tarikatına girmesi noktasında Necip Fazıl'a herhangi bir açık davette bulunmamıştır. Necip Fazıl, şeyhinin kendisine herhangi bir zorlamasının olmadığını şu ifadelerle belirtmiştir: "Seni yola kabul ettim. Kütüğe yazıldın! Bundan böyle şu vazifelere başla! Şu toplantılara katıl! Âyinlerde ve merasimlerde bulun! Bu lisan ve hareketlerden eser yok! Ne tören, ne âyin... Her şey mânevî bir plânda geçiyor ve ruhun beyaz kâğıdı üzerinde kelimeler beyaz mürekkeple yazılıyor... Zâhirden hiçbir şey belli değil..."⁴⁸ İfadelerden anlaşıldığı üzere Necip Fazıl'ın Abdülhakim Arvâsî ile irtibatı bilinen şekliyle şeyh ve mürîd olmanın ötesinde bambaşka mânevî bir bağlilik hâlinde gerçekleşmiştir.

Necip Fazıl, Abdülhakim Arvâsî'yi tanıdıktan sonra sanatını ve tüm çalışmalarını İslamî çizgiye kaydırmış, eserlerini Allah için sanat anlayışı doğrultusunda kaleme almıştır. Özellikle sanatın sadece Allah'ı arama işi olduğunu "Sanat" adlı şu şiirinde dile getirmiştir:

"Anladım işi, sanat Allah'ı aramakmış;

Marifet bu gerisi yalnız çelik-çomakmış..."⁴⁹(1939)

Anlaşıldığı kadarıyla Necip Fazıl ile mürşidi arasındaki bu etkileşim karşılıklı olmuştur. Meselâ, Necip Fazıl'ın arkadaşı Abidin Dino, bu zâtın irşâdından nasibini alamamıştır. Necip Fazıl, Abdülhakim Arvâsî'den daima mânevî destek görmüştür. Abdülhakim Arvâsî, Necip Fazıl'ın çalışmalarıyla yakından ilgilenmiştir. 1937-1938 yılında şehir tiyatrosunda oynanan "Bir Adam Yaratmak" piyesine Abdülhakim Arvâsî yakınlarından birçoğunu göndererek onu yalnız bırakmamıştır.⁵⁰ Bununla birlikte Necip Fazıl, kaleme aldığı "Çile" adlı şiirini Abdülhakim Arvâsî'ye okumuş, şeyhinin tavsiyeleri doğrultusunda sonraki yıllarda mezkûr eserinde birtakım düzeltmeler yapmıştır.⁵¹ Bütün bunlar aralarındaki iletişimin oldukça güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ilgi ve samimiyet ortamı Necip Fazıl'ın eserlerine de yansımış mürşidine olan muhabbetini şu ifadelerle özetlemiştir: "Efendim! Benim Efendim! Güzellerin güzeli Efendim! Kaç milyon baba ve kaç milyon anne senin milyarlarca birin eder? Sen benim böyle her şeyimsin! Babamla annemle Allah'ın bana tattırdığı varlık şevkine vesile oldukları için bağılıysam, sana da bu ölçünün ebedî hayat mikyasıyla perçinliyorum... Düşünsünler farkı!"⁵² Ruh ve gönül dünyasında

⁴⁶ Necip Fazıl Kısakürek, *Bâbîâli*, İstanbul: Büyük Doğu Yay., 1996, s. 211.

⁴⁷ Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 97.

⁴⁸ Necip Fazıl, *Bâbîâli*, s. 214.

⁴⁹ Necip Fazıl, *Çile*, s. 39.

⁵⁰ Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 143.

⁵¹ Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 137.

⁵² Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 261.

şeyhe bağlılığın bu denli önemine dikkat çeken Necip Fazıl, hakikat yolunda mürşid-i kâmil'in mânevî desteği olmadan herhangi bir ilerleme kaydedilemeyeceğini şu ifadeleriyle dile getirmiştir: “Bir irşad ediciye varmadan olmaz! Yollara düş, bucak bucak ara ve irşad edicini bul!”⁵³

Necip Fazıl, mürşidini bulduktan sonra inanç ve fikir yönüyle Kur'an ve sünnet çizgisinde bir hayat yaşamıştır. Kaleme aldığı “Ölçü” adlı şiirinde bunu şöyle belirtmiştir:

“Müjdecim, Kurtarıcım, Efendim, Peygamberim;
Sana uymayan ölçü, hayat olsa teperim!”⁵⁴ (1974)

Necip Fazıl, mürşidi ile tanıştığı sıralarda Avrupa kültürüne dair ne varsa hepsinin düşünce ve yaşam tarzı olarak kendisinde var olduğunu, mânevî tecrübesizlik hâli ile şeyhinin huzuruna çıktığını ve kendisindeki büyük değişimi bir örnekle şöyle anlatır: Bir doktor arkadaşının şeyhin büyüklüğünü ifade eden şöyle bir sözünü nakleder: “Senin gibi bir adamı bu hâle getirdikten sonra şüphe kalmıyor kerâmetine...” Burada vurgulandığı üzere bu kişi, bir taraftan Abdülhakim Arvâsî'nin mânevî makâmının yüksekliğine işaret ederken, bir taraftan da Necip Fazıl'da gözlemlediği süflî âlemden ulvî âleme geçişteki müthiş değişimin sırlarını dile getirir. Necip Fazıl, arkadaşının zikrettiği bu düşünceleri onayladığını şu ifadelerle özetler: “Düşündüm: Ben neyim? Ama lafın neticesi doğru... Şüphe yok beni bu hâle getirdiğine... Bu büyük zâta dikkat ettim daima... Ve kerametın ne demek olduğunu onda gördüm.”⁵⁵

Makam ve şöhretinin tam zirve noktasında iken Abdülhakim Arvâsî'yi tanımasının ardından Necip Fazıl'ın önüne farklı bir dünya serilir. Şeyhiyle yaptığı ziyaretleri sıklaştırdıkça tasavvufî duyarlılığı artan Necip Fazıl'a “mistik şair” lakabı verilir. Böyle bir mânevî değişimden vazgeçirmek için ona büyük meblağlar teklif edilir; fakat onun cevabı daima “büyük kapıyı asla terk etmem” ifadesi olur. Onun, “büyük kapı” diye bahsettiği, Abdülhakim Arvâsî'nin ilim ve hikmet kapısıdır.⁵⁶ Necip Fazıl, bu büyük kapıya girişini 1940 yılında “Allah Dostu” adlı şiirinde şu ifadelerle dile getirir:

“Allah dostunu gördüm, bundan altı yıl evvel;
Bir akşamdı ki, zaman donacak kadar güzel.”⁵⁷ (1940)

“Büyük Kapı”ya girdikten sonra ruhî sıkıntılardan kurtulan, aradığı huzuru bulan Necip Fazıl, bizzat yaşayarak tecrübe ettiği durumunu “Tam Otuz Üç Yıl” adlı şiiriyle şöyle ifade eder:⁵⁸

“Tam otuz üç yıl saatim işlemiş, ben durmuşum;
Gökyüzünden habersiz uçurtma uçurmuşum...” (1934)

Abdülhakim Arvâsî'yi tanımadan önce Necip Fazıl, İslâmî değerlerden habersiz olduğunu kabul eder. Bu dönemi o, boş işlerle basit ve çocukça şeylerle meşgul olarak geçirdiğini dile getirir.⁵⁹

Necip Fazıl'ın hayat serüveni ele alındığında, hızlı ve fırtınalı geçen gençlik yıllarında bohemce yaşam tarzı nedeniyle modern çevrelerin kendisine itibar ettiği anlaşılmaktadır. Fakat tasavvufa ve dinî hassasiyete duyarlılığı arttıkça yine aynı çevrelerin kendisini yalnız bıraktığı da

⁵³ Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 107.

⁵⁴ Necip Fazıl, *Çile*, s. 81.

⁵⁵ Necip Fazıl, *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu*, İstanbul: Büyük Doğu Yay., 1997, s. 163.

⁵⁶ Mustafa Özdamar, *Üstâd Necip Fazıl*, İstanbul: Kırk Kandil Yay., 1997, s. 103.

⁵⁷ Necip Fazıl, *Çile*, s. 76.

⁵⁸ Necip Fazıl, *Çile*, s. 35.

⁵⁹ Çetin, *Kendini ve Allah'ı Arayan Adam: Necip Fazıl*, s. 10.

görülmektedir. Hayatını çile ve meşakkatle geçiren Necip Fazıl, sadece yalnız bırakılmakla kalmadı, kaleme aldığı bazı yazılarından dolayı çoğu kere yargılandı. Düşüncelerini açıkça ifade ettiği için vefatından bir yıl önce son mahkûmiyetini aldı. Fakat rahatsızlığı sebebiyle cezası ileri bir tarihe ertelendi. Dolayısıyla Hakk'ın rahmetine kavuştuğunda Necip Fazıl'ın iki yıllık mahkûmiyet borcu vardı.⁶⁰

Necip Fazıl, bazı elit kesimler tarafından yalnız bırakılsa da Anadolu insanı onu sevmiş, bağrına basmış, yazılarını ve konferanslarını ilgiyle takip etmiştir. Sevenleri ona "üstâd"⁶¹ unvanı lâayık görmüştür. Böylece o, hem döneminde hem de kendisinden sonraki yıllarda geniş halk kitlelerinin muhabbet duyduğu bir şahsiyet olarak sanat ve kültür tarihindeki yerini almıştır.

Abdülhakim Arvâsî'nin mânevî tesiri altında kalan Necip Fazıl'ın ruhunda meydana gelen büyük değişim, onun kalemine de yansımıştır. Zihin ve gönül dünyasında oluşan bu etkileşimi Necip Fazıl bir "fetih" olarak kabul etmiş, bu konuda şu düşünceleri zikretmiştir: "Kalemime, fetih ve inkişaf onunla geldi. İçimde yepyeni bir dünya görüşü daha evvel fikir kalıplarına dökülmeksizin yalnız huzurlarındaki kelime üstü feyiz, kendilerini tanıdıktan sonra tütmeye başladı."⁶² Şeyhini tanıdıktan sonra kaleminin bereketlendiğini ve daha fazla eser telif ettiğini şu ifadelerle dile getirmiştir: "Otuz yaşına kadar tıknefes yaşayan ve bir iki şiir kitabından başka bir şey veremeyen ben, ondan sonra piyes, fikir, tetkik, dava, tez; kırk elli ciltlik çapa doğru yükselecektim."⁶³

1943'te mürşidinin Hakk'a yürümesi, Necip Fazıl için asla yeri doldurulamayacak büyük bir kayıp olmuştur. Böyle bir ayrılığın hüznünü o şu cümlelerle ifade etmiştir. "Yirmi dokuz yıl değil, iki bin dokuz yüz yıl değil, sayılar boyunca devirler gelip geçse üzerinden zaman geçmeyecek velîlerdensin sen... Ruhun gibi kalbin de mahfûz... Kalıbın orada; fakat ruhâniyetin Allah'ın izniyle her tarafta ve benim yanımda... Benim güzel Efendim! Başucumdasin biliyorum; ama ben ne yapayım ki dünya zindanı içinde, ayrıca beş hassemin zindanında kapalıyım ve seni göremiyorum."⁶⁴

Kısacası kişilik, yetişme tarzı, akıl, zekâ vs. her yönden oldukça üstün meziyetlere sahip olan Necip Fazıl'ın bu ulvî vasıflarını mürşidi Abdülhakim Arvâsî, "sende iki şey ifrat halinde: Zekâ ve muhabbet" diyerek özetlemiştir.⁶⁵

1.Necip Fazıl'ın Tasavvufi Düşünceleri

İnsan, varlık âlemindeki zuhûrundan itibaren kendisini, içinde yaşadığı dünyayı, kâinâtı anlamaya ve anlamlandırmaya çalışır. Maddeden mânâyâ geçişi ifade eden ulvî âlemi anlama çabasında olan insan, aslında mânâden yeniden doğar. Nitekim bilgi ve imân yönü ile üstün niteliklere sahip bazı kimseler, hayatlarında iki defa doğar. Birinci doğum, ana karnından dünyaya geliş durumudur ki bu maddî doğumdur ve yaşayan her canlı için geçerli olan bir süreçtir. İkinci doğum ise kişinin mâneviyât âleminde yeniden doğuşunu ifade eder. Bu bahsedilen durum ise mânevî baba dediğimiz mürşid vesilesi ile olur. Birinci doğum, mânâ âleminde madde âlemine geçiş hâli, ikinci doğum ise madde âleminde yine ilk geldiği mânâ âlemine geçişi sembolize eder. Aynı mürşide intisâb eden mürîdlerin sofî ve ihvân gibi tabirlerle birbirilerini kardeş kabul etmeleri mânevî doğum sebebiyledir. Mânevî kardeşliğin maddî kardeşlikten daha önde olduğunu

⁶⁰ Serdar Yakar, *Necip Fazıl ve Mücadelesi*, Kahramanmaraş, 1995, s. 32.

⁶¹ Erdem Bayazıt, "Üstad", *Mavera*, (Necip Fazıl'a rahmet özel sayı), Sy: 80-82, (Temmuz- Ağustos- Eylül 1983), Yıl:7, c. VII, s. 47.

⁶² Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 134.

⁶³ Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 135.

⁶⁴ Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 261.

⁶⁵ Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 188.

Rabbimiz, Nûh (as)'ın iman etmeyen oğlu için şu ifadeleri beyan ederek belirtir: “Ey Nûh! o asla senin aileden değildir.”⁶⁶

Bu zikredilenler çerçevesinde söyleyebiliriz ki Necip Fazıl, çok az insana nasip olan ikinci doğumla ruhî ve mânevî değişim geçiren bir şahsiyettir. Onun ikinci kez doğuşuna vesile olan ise ömrünü hak ve hakikat yoluna adanmış bir gönül insanı Abdülhakim Arvâsî'dir. Necip Fazıl, mürşidinin ilgi ve nazarı sayesinde yaşadığı bohem ve sıkıntı dolu hayattan kurtulmuş, ruhen ve mânen bambaşka bir insan olmuştur. Böylece genel itibarıyla İslâm, özelde tasavvuf onun düşünce dünyasının merkezinde yer almaya başlamıştır.

Kalemini çok yönlü kullanan Necip Fazıl'ın eserlerinde sanatsal, edebî, tarihî ve dinî özellikler dikkat çekmektedir. Bunların her biri uzmanları tarafından ayrı ayrı incelenmesi gereken sahalardır. Bizi ilgilendiren husus ise Abdülhakim Arvâsî'yi tanımasından sonra eserlerinde açıkça veya dolaylı olarak dile getirdiği tasavvufî söylemleridir. Onun tasavvufî düşüncelerini şu başlıklar altında verebiliriz.

a) Tasavvuf

Necip Fazıl'ın tasavvuf anlayışının temelinde şeyhi Abdülhakim Arvâsî'nin tesiri önemli derecede yer almaktadır. Bunun dışında *Başbuğ Velîlerden 33 Altun Silsile* başta olmak üzere diğer eserlerinde zikrettiği Bâyezid Bistâmî, Abdülhâlîk Gücdüvânî, Şâh-ı Nakşibend, Mevlânâ Hâlid Bağdâdî, İmâm-ı Rabbânî, Hallâc-ı Mansûr, Mevlânâ ve Yûnus Emre gibi pek çok meşhur mutasavvıf ile mânâ âleminde irtibat hâlinde olduğu söylenebilir.

Tasavvufî düşüncenin inanç boyutu ile ilgili olarak Necip Fazıl'ın şu anlayışa sahip olduğu anlaşılmaktadır: O, İbn Arabî'nin şekillendirdiği Vahdet-i Vücûd konusunda İmâm-ı Rabbânî'nin sistematik hâle getirdiği Vahdet-i Şühûd anlayışını benimsemiştir. Hatta İmâm-ı Rabbânî hakkında şu ifadeleri dile getirmiştir: “İmâm-ı Rabbânî... Beyninin her zerresi güneş olan insan... Ve şerîate bağlı... Bir dehâ neticesi bağlı... Bütün esrar burada...”⁶⁷

Necip Fazıl, tasavvufî düşüncelerini eserlerinin çoğunda belirtmiştir. Fakat düzenli olarak *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu* adlı esrinde izah etmiştir. İslâm Tasavvufu başlığı altında verdiği esrin ikinci bölümünde bu azim davaya, dipsiz bir denize dalar gibi atıldığını ifade etmiştir. Cüneyd-i Bağdâdî, Ebû Muhammed Cerîrî, Ma'rûf Kerhî ve Şiblî gibi meşhur mutasavvıfların tecrübeleri neticesinde dile getirdikleri tasavvufî tarifleri ortaya koymuştur. Bunların dışında mürşidi Abdülhakim Arvâsî'nin tasavvufa dair zikrettiği şu tanıma yer vermiştir: “Tasavvuf, beşerî sıfatlardan çıkıp; melekî sıfatlar ve ilâhî ahlâk ile vasıflanmaya mahsus bir hâl...”⁶⁸

Necip Fazıl'a göre ilâhî ahlâk ile vasıflanmak üç şekilde “Olmak”la gerçekleşir. Bunlardan birincisi, İslâmî ölçülere bağlı kalmakla birlikte fikirsiz ve çilesiz, bu dünyaya isteksiz, ahirete ümitli hâli ifade eder. Ona göre bu durum, hayvandan insana geçmenin ilk basamağıdır. İkincisi ebedî hayat düşüncesini, eşya ve hadiselerle naklederek maddî ve mânevî büyük cihâd hâlinde olma durumudur. Bahsedilen derece, duygu ve fikir plânında yeniden oluş hâlidir. Üçüncüsü ise tam ve hakkıyla Allah ile birliktelik hâlidir. Bu da ilâhî marifete ulaşarak, ebedî oluş içinde olmayı sembolize eder. Ona göre bu zikredilen dereceler, kendi içinde sayısız bölümlere ayrılır. Necip Fazıl'a göre asıl olan üçüncü derecedir. Bu da velîlere, ilim ve hikmet sahiplerine aittir.⁶⁹

⁶⁶ Hûd Sûresi, 11/46.

⁶⁷ Necip Fazıl, *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu*, s. 178.

⁶⁸ Necip Fazıl, *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu*, s. 105.

⁶⁹ Necip Fazıl, *Bâbîlî*, s. 267.

Necip Fazıl, tasavvufun ruha hitabeden yönünün olması hasebiyle tam bir tanımının yapılamayacağını belirterek şu ifadelerle yer verir: “Hâli yaşayanların tarifinin en güzeli olmaz. Onlar kendi mizaçlarına göre aynaya düşen kırıntılardan bir kaçını vermişlerdir.”⁷⁰

Tasavvufun dine sonradan dâhil edildiğini ileri sürenlere ise Necip Fazıl, bu ilmin İslâm’ın ruhî ve batınî yönü olduğunu vurgular. Hatta Hz. Âdem’den itibaren bütün nebî ve resullerin gönül dünyasının tasavvuf temelli olduğunu söyler. Meselâ, Ona göre Hz. Peygamber’in zâhirî yönü şerîati, bâtınî yönü ise tasavvufu sembolize eder.⁷¹ Dolayısıyla, Necip Fazıl şerîatin umûmî, tasavvufun ise husûsî bir özellikte olduğunu ifade eder. Necip Fazıl’a göre Hz. Peygamber’in tebliği ile şerîat müesseseseleşmiş olmakla birlikte tasavvufta böyle bir süreç yaşanmamıştır. Ona göre tasavvuf, bir iç bünye esrarı olarak gizli gizli seyreden bir ruh halinde varlığını daima göstermiştir.⁷²

Tasavvufun tanımından ve özelliklerinden etraflıca bahseden Necip Fazıl, müridin mânevî hâlini şu ifadelerle özetler: “Mürîd, irâdesini teslim eden, murada talib olan kimsedir. İlâhi marifet yolunda irâde, istikâmet ve edep gibi bunun birkaç vasfı vardır. Irâde Allah’ı arzulamakla kalbin adeta şahlanmasıdır. Irâdenin hakîkatî ise Allah’ı talep ederken kalbin kıyamda olmasıdır. Kısacası irâde ihlâsla beraber her şeyin özüdür.”⁷³

b) Zikir

Tasavvufun önemli konularından olan zikir, Kur’ân kaynaklı tasavvufî bir kavramdır. Anmak, hatırlamak ve yâd etmek gibi anlamlara gelen zikir,⁷⁴ Kur’ân’da muhtelif mânâlarda kullanılmıştır. Meselâ, “Kur’ân” anlamında ifade edilmiştir. “Kur’ân’ı (zikri) biz indirdik, onun koruyucuları da hiç şüphesiz biziz.”⁷⁵ “Namaz” anlamında belirtilmiştir. “(Ey Muhammed) Kitaptan sana vahyolunanı oku, namazı dosdoğru kıl. Çünkü namaz, insanı hayâsızlıktan, kötülükten alıkor. Allah’ı anmak (olan namaz) elbette en büyük ibadettir.”⁷⁶

Nitekim insan, zikrin en mükemmel şeklini ya Kur’ân okurken ya da namaz kılariken icrâ eder. Bunların dışında zikrin kendi ifadesi olan anma anlamında da kullanılmıştır. Bu husustaki bazı âyetler şöyledir: “Öyle ise siz, beni (taat ve ibadetle) anın, ben de sizi (mağfiretle) anayım. Bana şükredin, nankörlük etmeyin.”⁷⁷ “Onlar gece gündüz ara vermeden (Allah’ı) tesbih ederler.”⁷⁸ “Artık namazı bitirdiğinizde ayakta iken, otururken ve yanlarınız üzerindeyken Allah’ı anın.”⁷⁹ “Bunlar, iman edenler ve gönülleri Allah’ın zikriyle sükûnete erenlerdir. Bilesiniz ki, kalpler ancak Allah’ı zikretmekle itminâna erer.”⁸⁰ Âyetlerde işaret edildiği üzere, sûfinin mânevî makâmlarda ilerlemesi, tarîkatın icâbı olan zikre devam etmesi ile gerçekleşir.

Necip Fazıl, bütün tarîkatlerin temel esaslarından birinin zikir olduğunu belirterek, bu konuda mürşidi Abdülhakim Arvâsî’nin beyanlarını ele alır. Necip Fazıl, başlangıç itibarıyla zikrin, Sevr Mağrası’nda Hz. Peygamber’in Hz. Ebu Bekir’e zikir-i haff’i’yi talim buyurması ile başladığını, bu anlamda gizli zikrin Hz. Ebu Bekir ile celi zikrin ise Hz. Ali yolu ile günümüze kadar geldiğini belirtir. Bunlardan hangisi daha faziletlidir şeklinde bir mukayesenin yapılamayacağını ifade eder.

⁷⁰ Necip Fazıl, *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu*, s. 106.

⁷¹ Necip Fazıl, *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu*, s. 107-108.

⁷² Necip Fazıl, *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu*, s. 115.

⁷³ Necip Fazıl, *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu*, s. 147.

⁷⁴ Süleyman Uludağ, *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Marifet Yay., 1999, s. 588.

⁷⁵ Hicr Sûresi, 15/9.

⁷⁶ Ankebût Sûresi, 29/45.

⁷⁷ Bakara Sûresi, 2/152.

⁷⁸ Enbiyâ Sûresi, 21/20.

⁷⁹ Nisâ Sûresi, 4/103.

⁸⁰ Ra’d Sûresi, 13/28.

Zikrin tesirinin anlatılamayacağını onun adeta hudutsuz deniz misâli olduğunu, zikirle meşgul olanların o denizden kendi nasibine göre birtakım hisseler aldığını vurgular.⁸¹

Necip Fazıl'a göre zikredilen Allah olduğu gibi, zikreden de ancak O'dur. Çünkü kendini yine ancak en iyi kendisi zikredebilir. Yaratılanların O'nu zikretmeleri sınırlarının çok ötesindedir. Allah, yarattığı sıfatlarıyla sıfatlanması için insana kendisini zikretmesini emreder. Böylece herkes yaratılıştaki kâbiliyeti derecesinde o nihayetsiz denizden bir hisse alabilir. Meselâ ona göre Veysel Karânî, o deryadan bir damla alırken, Cüneyd Bağdâdî, o denizden bir avuç aldı. Abdulkadir Geylânî, o denizin kenarına varabilmişken, Muhyiddin İbn Arabî ve İmâm-ı Rabbânî o denizin dibine daldı.⁸²

c) Râbîta

Râbîta, bağ ve alâka gibi anlamlara gelir. Tasavvufta ise tarîkata giren sâlikin, ruhâniyetinden feyiz aldığına inandığı kâmil vasıflara sahip şeyhin sûretini, zihninde tasavvur etmesi hâlidir. Bu bir anlamda mânevî birliktelik ve gönüllerin kaynaşması durumudur.⁸³ Sûfiler bu konuda şu ayetleri delil olarak kabul eder: “Ey iman edenler, Allah’tan korkun ve sâdıklarla beraber olun!”⁸⁴ “Ey İman edenler, Allah’tan korkun, O’na yaklaşmaya vesile arayın! O’nun yolunda cihad edin.”⁸⁵

Necip Fazıl, mürşidinin *er-Riyâzî’-t-Tasavvufiyye* adlı eserini okuduktan sonra *Râbîta-i Şerîfe* adlı ikinci eserini eline aldığı anda yaşadığı duygularını şöyle dile getirir: “Bu işe Efendi Hazretleri’nin eserlerinden birine daha muhatap olmaktan başka anlam veremedim. Defalarca okuduktan sonra bile anlayamadım. Vefatlarından sonra öğrendim ki; ilk eseri herkese mahsus imiş... *Râbîta-i Şerîfe* ise yalnızca mânevî deftere kaydedilenler içinmiş.”⁸⁶

Necip Fazıl'a göre râbîta, adeta esrarın esrarıdır ve tam olarak izah edilemez. Abdülhakim Arvâsî’in görüşlerinden istifade ederek râbîta için şöyle bir tanımlamada bulunur: “Râbîta mühim bir konudur ve fenâfillah makâmına ulaşmaktır. Özü itibariyle râbitanın iki şekli vardır. Bunlardan birincisi şudur: Yolun başında olan mürîd, kalbini geniş bir dehliz gibi farz eder ve o dehlizden pîrini kendine doğru geliyor kabul eder. Öyle ki sâlikin namazında, zikrinde, niyâzında, her an kalbindeki o dehlizden mürşidi gelmektedir. İkincisi ise telebbüsî râbitadır ve zor olan da budur. Telebbüs giyinme demektir. Telebbüsî râbitada asıl olan mürşidin kılığında olmaktır. Kısaca râbîta, mürşid-i kâmil’de adeta erimek ve yok olmaktır.”⁸⁷

Necip Fazıl'a göre özü itibariyle râbîta, Allah’ta fânî olmanın başlangıcı olan mürşidde fânî olma hâlidir. Râbîta Allah ile kul arasına girme değil, bilakis kulu, Allah’a götürme sürecidir. Raftaki kitabı almak için iskemleye çıkarken, bir yere gitmek için araca binerken bunun gibi elbette Allah’a da vasıtasız varılmaz. Ona göre bu anlamda en büyük vasıta, sırasıyla Hz. Peygamber, sahabe, velî, âlim, hakîkî Müslüman diye sıralanabilir. Aslında ona göre herkes her şeye vasıta durumundadır. İşte râbîta, bu vasıtanın en ileri hâlidir.⁸⁸

d) Vahdet-i Vücûd

Allah’tan başka varlık bulunmadığının bilincinde olmak anlamına gelen Vahdet-i vücûd anlayışında öne çıkan husus şudur: Sâlikin gerçek varlığın bir olduğunu, onun da Hak ve Hakk’ın

⁸¹ Necip Fazıl, *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu*, s. 152-153.

⁸² Necip Fazıl, *O ve Ben*, s.157-158.

⁸³ Uludağ, *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, s. 425.

⁸⁴ Tevbe Sûresi, 9/119.

⁸⁵ Mâide Sûresi, 5/35.

⁸⁶ Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 152.

⁸⁷ Necip Fazıl, *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu*, s. 153-154.

⁸⁸ Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 156.

tecellîlerinden ibaret olduğunu bilmesidir. Fakat sâlik böyle bir bilgiye nazârî olarak değil yaşayarak ve mânevî makâmlarda edindiği tecrübe ile ulaşır.⁸⁹

Necip Fazıl, Vahdet-i vücûd'u anlayamayan kimselerin onu panteizmle karıştırdığını ifade eder. Ona göre batı, panteizmi tabiatta görür ve adeta tabiatı putlaştırır. Vahdet-i vücûd'da ise asla tabiat söz konusu edilmez. İbn Teymiyye gibi bâtın ehlini anlayamayan bazı zâhir ulema, Muhyiddin Arabî'ye küfür isnadında bulunur. Ona göre müminin mümine küfür isnadı, o kişi hakîkî mümin ise kendisine döner. Dolayısıyla Muhyiddin Arabî'ye küfür isnadı bir nevî küfürdür.⁹⁰

Necip Fazıl'a göre Vahdet-i vücûd'un üç merhalesi vardır. Birincisi Muhyiddin Arabî'ye kadar ki bütün evliyânın hatta enbiyânın hâlidir. Fakat bu bilinçli olarak değil, zevken idrak ile vardır. İkincisi Muhyiddin-i Arabî tarafından şuura dökülmüş hâldir. Üçüncüsü ise İmâm-ı Rabbânî'nin sistematik hâle getirdiği Vahdet-i vücûd'dur.⁹¹ Necip Fazıl görüşlerini benimsediği Nakşibendiyye tarîkatının Müceddidiyye kolunun kurucusu İmâm-ı Rabbânî Ahmed Fârûkî Sirhindî (ö.1034/1624) hakkında şunları ifade eder: “Eseri (Mektûbât) Allah ve Resulü'nün kitaplarından sonra gelir. Kendisi de velîlik makâmının ufkudur.”⁹²

Necip Fazıl, şeyhi Abdülhakim Arvâsî gibi Vahdet-i vücûd konusunda “Müceddid-i elf-i sâni” olarak anılan İmâm-ı Rabbânî'nin sistematik hâle getirdiği Vahdet-i şuhûd anlayışını benimser. Bu iki büyük zât arasındaki mukâyeseyi şöyle yapar: “Muhyiddin-i Arâbî, eser üzerinde derinleşirken, İmâm-ı Rabbânî müessir yani zat üzerinde yoğunlaşır.”⁹³

Necip Fazıl Allah, varlık ve insan ile ilgili olarak Kur'ân'da buyrulan “Biz ona (insana) şahdamarından daha yakınız.”⁹⁴ âyetine uygun düşen söylemle Allah'a yakınlığın en ulvî noktasını şu şekilde zikreder.

Sana şahdamarından daha da yakın Allah;

Günah mı dedin; O'ndan uzağa düşmek günah...” (1972)⁹⁵

Benzer ifadeleri 1972 yılında kaleme aldığı “Yakınlık” adlı şiirinde de görmek mümkündür.

“İnsan, yaklaştığınca yaklaştığından ayrır;

Belli ki; yakınımız yoktur Allah'tan gayrı...” (1972)⁹⁶

Necip Fazıl'ın yine aynı “Yakınlık” adlı bir diğer şiirinde yer verdiği ifadeler şöyledir:

Neye yaklaşısam, sonu uzaklık ve kırgınlık;

Anla ki; yok Allah'tan başkasıyla yakınlık...”⁹⁷(1977)

Necip Fazıl Allah, insan ve varlıkla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirir:

“Seni aramam için beni uzağa attın!

Âlemi benim, beni kendin için yarattın!”⁹⁸ (1972)

⁸⁹ Uludağ, *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, s. 553.

⁹⁰ Necip Fazıl, *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu*, s. 170-171.

⁹¹ Necip Fazıl, *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu*, s. 168.

⁹² Necip Fazıl, *Başbuğ Velîlerden 33 Altun Silsile*, s. 300.

⁹³ Necip Fazıl, *O ve Ben*, s. 193.

⁹⁴ Kaf Sûresi, 50/16.

⁹⁵ Necip Fazıl, *Çile*, s. 58.

⁹⁶ Necip Fazıl, *Çile*, s. 41.

⁹⁷ Necip Fazıl, *Çile*, s. 49.

e) Nefs Terbiyesi

Nefsin nasıl bir özellikte olduğunu hiç şüphesiz en güzel şekilde Kur'ân-ı Kerim tanımlar. “Ben nefsimi temize çıkaramam, çünkü Rabbimin merhamet ettiği hariç, nefis şiddetle kötülüğü emreder.”⁹⁹ Bir başka âyette nefisle ilgili olarak şu ifadelerle yer verilir: “Andolsun ki insanı biz yarattık ve nefsinin ona verdiği vesveseyi de biliriz.”¹⁰⁰

Necip Fazıl'a göre nefis, ruhun tam zıddı konumdadır. Ruhla beraber insana verilmiş özel bir latîfedir.¹⁰¹ “Her nefis ölümü tadacaktır.”¹⁰² âyetinin işaret ettiği üzere Necip Fazıl'a göre nefis de ruh da ölmez. Çünkü burada tadacaktır şeklinde ifade ediliyor. Ona göre ölmek ve tatmak tamamen ayrı şeylerdir. Ona göre nefsin ve ruhun birtakım vasıfları vardır. Meselâ, ilâhî aşk, merhamet, doğruluk, ihlâs, takvâ gibi hususlar ruhun vasıfları olmakla birlikte yalan, hırs, hased ve kibir gibi hususlar ise nefsin özellikleridir.¹⁰³

Necip Fazıl'ın eserlerinde öne çıkan hususlardan biri de nefis terbiyesidir. Kendisi de daima nefsi ile hesaplaşma hâlinindedir. Ona göre nefis ile mücadele bırakıldığı anda korku ve cinnet gibi ruhî bunalımlar insanda zuhûr eder. Bu anlamda Necip Fazıl'a göre nefis, insana şöyle seslenir:

“Cinnet, şüphe, korku, benim eserim;
Sıcak kalbinizde gizlidir yerim,
Bir kurdum ki, sizi hep dış dış yerim,
Ve gezerim her gün elbisenizde...”¹⁰⁴ (1928)

Bilindiği üzere hakikat yolunda zirve noktalara ulaşmak isteyen sâlik, asla nefse tâbî olmamalıdır. Necip Fazıl bu konudaki düşüncelerini 1972 yılında kaleme aldığı “Ve Nefs” adlı şiirinin ikinci kıtasında şu ifadelerle zikreder:

“Hırsıma ne şöhrat yetti, ne de şan;
Döndüğüm her nokta dünyadan nişan,
Nefsimin ardından koştum perişan,
Onlardan bir kıl bile avlayamadım...”¹⁰⁵ (1972)

Yaşadığı süflî hayatı bırakarak mânevî anlamda büyük değişim geçiren Necip Fazıl, nefis terbiyesinin en güzel örneğini bizzat yaşayarak vermiştir. Nefsinden duyduğu rahatsızlığı 1972 yılında kaleme aldığı “Benim Nefsim” adlı şiirinde şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Ruhuma bir kefen bezi yeter de,
Yetmez aç nefsimde sırma ve ipek.
Çare yok, yüzünden düştüğüm derde;
Yesem de “toprakla karışık kepek...”¹⁰⁶ (1972)

⁹⁸ Necip Fazıl, *Çile*, s. 42.

⁹⁹ Yûsuf Sûresi, 12/53.

¹⁰⁰ Kaf Sûresi, 50/16.

¹⁰¹ Necip Fazıl, *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu*, s. 125.

¹⁰² Ankebût Sûresi, 29/57.

¹⁰³ Necip Fazıl, *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu*, s. 133.

¹⁰⁴ Necip Fazıl, *Çile*, s. 69.

¹⁰⁵ Necip Fazıl, *Çile*, s. 71.

Necip Fazıl, “Nefs Muhasebesi” adlı şiirinde kendi durumunu şu şekilde zikretmiştir:

“Bıçaklarım su oldu, boyuna bilenmekten;

Bitti benlik madenim her an törpülenmekten.”¹⁰⁷

Nefsle mücadelede büyük gayret gösteren Necip Fazıl, nefis benliğini tamamen yok ettiğinde, kendisini sıradan bir müminden daha hakir görerek, mütevazılığın en güzel örneğini şu ifadeleriyle vermiştir:

Ellerime uzanan dudakları tepeyim;

Allah diyen gel, seni ayağından öpeyim!¹⁰⁸ (1976)

Necip Fazıl, nefisle mücadelenin bir üst aşaması olan teslimiyete dair düşüncelerini 1977 yılında kaleme aldığı şiirinde şöyle dile getirmiştir:

“Güzel Allah’ım, senden ne gelecekse gelsin;

Sen ki; rahmetinle de kahrınla da güzelsin...”¹⁰⁹ (1977)

Sonuç

Türk-İslâm tarihinde din ve dünya görüşümüzün devlet ve toplum hayatımızın şekillenmesinde tasavvufun önemli yerinin olduğu bilinen bir gerçektir. Bundan dolayı pek çok şair, yazar ve düşünce adamı kitleleri etkileyebilmek için tasavvufu temel alan görüşler dile getirmiştir. Kaleme aldığı eserleriyle, yaşadığı ruhî tecrübe birikimi ile son dönem mütefekkirlerimizden olan Necip Fazıl bunlardan biridir. Bu anlamda iki hocasının vesilesi ile Necip Fazıl’ın tasavvufa yöneldiği anlaşılmaktadır. İlk olarak Necip Fazıl’ın gönül dünyası, lise yıllarında edebiyat öğretmeni İbrahim Aşkî Bey’in kendisine takdim ettiği tasavvufî içerikli eserleri okumasıyla değişmiştir. İkinci kalıcı ve köklü tasavvufî tesir ise otuz yaşlarında ruhî bir arayış içerisinde iken tanıştığı Abdülhakim Arvâsî ile gerçekleşmiştir. Bu çalışmada, Necip Fazıl’ın tasavvufî düşüncesinin temellerine vâkıf olabilmek için onun, bu iki üstadı ile olan diyalogu birlikte ele alınmıştır. Bu iki hocasından Abdülhakim Arvâsî, Necip Fazıl için bir dönüm noktası niteliğinde olması hasebiyle çalışmamızda detaylı olarak ondan bahsedilmiştir. Necip Fazıl’ın zihin dünyasındaki değişim esas alınarak onun hayat hikâyesi, Abdülhakim Arvâsî öncesi ve sonrası olmak üzere iki dönem hâlinde değerlendirilmiştir. Bu anlamda Necip Fazıl’ın birinci dönemi daha çok gönlündeki boşluğu dolduracak mânevî bir arayış ile geçmiştir. Eserlerinden ve yaşadıklarından anlaşıldığına göre bu dönemi o, daha çok iç âlemine dönük, birtakım ruhî bunalım ve sıkıntılarla geçirmiştir. İkinci dönemde ise mürşidi Abdülhakim Arvâsî’nin vesilesiyle aradığı hakîkate ulaşmanın gönül huzuru ile hayatını devam ettirmiştir.

Yaşadığı ruhî tecrübelerini, mürşidi ile olan iletişimini, dinî ve tasavvufî içerikli düşüncelerini çoğu kere şiirsel ifadelerle dile getiren Necip Fazıl, sevenleri tarafından kendisine verilen Sultânü’ş-Şuarâ unvanı ile tarihe geçmiştir. Bununla birlikte 1934 yılında Abdülhakim Arvâsî’yi tanımasının ardından geniş kitleleri peşinden sürükleyen edebiyat, sanat, aksiyon ve dava adamı gibi muhtelif vasıflarla da daima ön planda olmuştur.

Mevlânâ Şems örneğinde olduğu gibi o da yıllarca büyük bir arayış neticesinde mürşidine kavuşmuştur. Bu buluşmanın ardından Necip Fazıl’ın eserlerinde ve düşünce dünyasında ilâhî aşk, muhabbet, bağlanma gibi ulvî duyguların etkisi daha yoğun olarak görülmeye başlamıştır. Düşünen, yorumlayan, fikir üreten, idealler ortaya koyan Necip Fazıl’ın tasavvufa yönelmeden

¹⁰⁶ Necip Fazıl, *Çile*, s. 70.

¹⁰⁷ Necip Fazıl, *Çile*, s. 283.

¹⁰⁸ Necip Fazıl, *Çile*, s. 46.

¹⁰⁹ Necip Fazıl, *Çile*, s. 48.

önceki eserleri ile yöneldikten sonraki eserleri arasında düşünce dünyası açısından oldukça büyük farklılıklar olduğu görülmektedir. İlk dönemde kaleme aldığı eserlerinde yaşadığı iç buhranları, sıkıntıları, uç noktaları tezatlıkları dile getirmiştir. Mürşidini tanıdıktan sonra ise eserlerinde ilmi, fikrî niteliklerin yanı sıra gönül dünyasında yaşadığı o coşkulu değişimin izlerini yansıtmıştır. Necip Fazıl ikinci dönemdeki sanatında, eserlerinde, düşünce dünyasında genel itibariyle İslâm'ı, özel anlamda tasavvufî düşüncüyü öne çıkarmıştır.

Necip Fazıl, sûfî ve şair kişiliğinin yanı sıra karşılaştığı türlü zorlukların üstesinden gelmesi ile dava adamı olarak da örnek şahsiyet olmuştur. Çünkü o, mücadelesinden vazgeçmesi için yapılan tüm engellemelere rağmen azim ve kararlılıkla hedeflediği yolda yürümesini bilmiştir. Meselâ, büyük gayretler neticesinde kurduğu “Büyük Doğu Hareketi” muhtelif nedenlerle kesintiye uğradığında o, bu zorluklar karşısında yılmamış, her defasında daha da güçlenerek yoluna devam etmiştir. Düşünceleri susturulmak istendiği için gazete veya dergilerde yazıları yayınlanmadığında, görüşlerini konferanslar yoluyla halka duyurmuştur. Fikirlerini kendine has üslûbuyla içten, samimi ve açıkça ifade eden Necip Fazıl, halkı aydınlatmak için ülkeyi karış karış dolaşarak hitap ettiği konferanslar ile Anadolu insanın günlünde önemli bir yer edinmiştir.

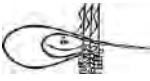
Ömrünü inandığı dava uğruna mücadele ile geçiren Necip Fazıl, gayret, azim, sabır ve başarı dolu yaşam tarzıyla, sanat anlayışıyla, şiir, piyes, tiyatro, fıkra, hikâye, politika ve dini konularda kaleme aldığı çok sayıda eserleriyle, ufuk açan görüşleriyle hem kendi döneminde hem de kendisinden sonra gelen nesillerin yetişmesinde doğrudan veya dolaylı olarak katkıda bulunmuş önemli bir şahsiyettir. Bu anlamda Necip Fazıl'ın edebî, siyasî, tasavvufî, dinî her yönden ayrıntılı olarak anlaşılması ve gelecek nesillerimize tanıtılması için eserlerinde dile getirdiği fikriyatının temeline nüfuz etmek gerekir. Bu çalışmada onun bu zikredilen özelliklerinden tasavvufî yönü ele alınmış olup, ayrıca zikir, rabîta, vahdet-i vücûd, nefis terbiyesi gibi konularda beyan ettiği görüşleri tetkik edilmiştir.

Gazeteci, şair, yazar, hatip ve fikir adamı olarak muhtelif yönleriyle tanınan Necip Fazıl'ın düşüncesinin temelleri, 1934 yılında Abdülhakim Arvâsî'yi tanıdıktan sonra değişmiş, daha bir İslâmî ve tasavvufî çizgiye yönelmiştir. Mürşidini bulduktan sonra inanç ve fikir yönüyle Kur'ân ve sünnet çerçevesinde bir hayat yaşayan Necip Fazıl, onun mânevî tesiri ile *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu*, *Tanrı Kulundan Dinlediklerim*, *Esselâm*, *Veliler Ordusundan 333*, *O ve Ben* gibi tasavvufî sahada çok sayıda eser kaleme almıştır. Ayrıca o, Abdülhakim Arvâsî'nin *Râbîta-i Şerîfe* ve *Tasavvuf Bahçeleri* adlı eserlerini sadeleştirmiştir. Bununla birlikte diğer eserlerinin pek çoğunda da dinî tasavvufî irtibatı görmek mümkündür. Bu çalışmada Necip Fazıl'ın tasavvufî yönü bu zikredilen eserlerden yola çıkarak tanınmaya çalışılmıştır.

KAYNAKÇA

- BAYAZIT, Erdem. “Üstad”, *Mavera*, (Necip Fazıl'a Rahmet Özel Sayı), c. VII, Sy: 80-82, (Temmuz-Ağustos-Eylül 1983), Yıl:7, ss. 47-51.
- BAZ, İbrahim. “Necip Fazıl Kısakürek (ö.1983) ve Tasavvuf”, *Tasavvuf, İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 2003, c. IV, Sy: 10, ss.331-342.
- ÇANDIR, Muzaffer. “İslâmî Duyarlılığın Cumhuriyet Devri Türk Şiirine Yansımaları (1923-1950)”, *Celâl Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 9, Sy: 1, Mart 2011, ss.165-186.
- ÇETİN, Mehmet. *Tanzimat'tan Günümüze Türk Şiiri Antolojisi*, Ankara: Akçağ Yay., 2002.
- ÇETİN, Nurullah. *Kendini ve Allah'ı Arayan Adam: Necip Fazıl*, Ankara: Akçağ Yay., 2012.

- İNAN, Akif. “Hayatından Çizgiler”, *Mavera*, (Necip Fazıl’a Rahmet Özel Sayı), c. VII, Sy: 80-82, (Temmuz- Ağustos- Eylül 1983), Yıl: 7, s. 5-9.
- KARA, İsmail. *Türkiye’de İslâmcılık Düşüncesi Metinler, Kişiler*, İstanbul: Kitabevi Yay., 1998, c. III, ss. 243-375.
- KISAKÜREK, Necip Fazıl. *Bâbîâli*, İstanbul: Büyük Doğu Yay., 1996.
- _____, *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu*, İstanbul: Büyük Doğu Yay., 1997.
- _____, *Başbuğ Velîlerden 33 Altun Silsile*, İstanbul: Büyük Doğu Yay., 1998.
- _____, *Çile*, İstanbul: Büyük Doğu Yay., 2011.
- _____, *Kafa Kâğıdı*, İstanbul: Büyük Doğu Yay., 1995.
- _____, *O ve Ben*, İstanbul: Büyük Doğu Yay., 1997.
- _____, *Son Devrin Din Mazlumları*, İstanbul: Büyük Doğu Yay., 1996.
- _____, *Tanrı Kulundan Dinlediklerim*, İstanbul: Büyük Doğu Yay., 1997.
- KORKUD, Refik. *Türk Edebiyatında Şâirler ve Yazarlar*, Ankara, ts.
- MİYASOĞLU, Mustafa. *Necip Fazıl Kısakürek*, Ankara: Akçağ Yay., 1999.
- _____, “Gaiblerden Bir Ses”, *Mavera*, (Necip Fazıl’a Rahmet Özel Sayı), c. VII, Sy: 80-82, (Temmuz-Ağustos-Eylül 1983), Yıl:7, s. 52-55.
- _____, “Necip Fazıl İle Abdülhakim Arvâsî’nin Sohbetleri”, *Tarihi Kültürü ve Sanatıyla Eyüp Sultan Sempozyumu*, Mayıs 2005, Sy: IX, ss. 498-505.
- ÖZDAMAR, Mustafa. *Üstâd Necip Fazıl*, İstanbul: Kırk Kandil Yay., 1997.
- TEPELİ, Yusuf. “Necip Fazıl Kısakürek’in ‘Kaldırımlar’ Şiiri Üzerine Dil Bilimsel Bir Çözümleme”, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/1 Winter 2013, p. 2923-2945.
- ULUDAĞ, Süleyman. *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Marifet Yay., 1999.
- YAKAR, Serdar. *Necip Fazıl ve Mücadelesi*, Kahramanmaraş, 1995.



YERALTI SUYUNUN AZALMASINA BAĞLI OLARAK SURUÇ İLÇESİ (ŞANLIURFA) TARIMSAL YAPISINDA MEYDANA GELEN DEĞİŞİKLİKLERİN İNCELENMESİ*

*İbrahim Halil DOĞANTÜRK***

ÖZET

Türkiye'nin en önemli ovalarından biri olan Suruç ovası Şanlıurfa'nın güneybatısında yer alan Suruç ilçesinde yer almaktadır. Sahip olduğu verimli ve geniş topraklar sayesinde önemli bir tarım sahası konumundadır. İlçede 1965 yılına kadar nadas yöntemiyle buğday ve arpa gibi tahıllar ile mercimek ve nohut gibi baklagillerin üretimi önemli bir yer tutmaktadır. 1965 yılı sonrasında, yeraltı suyunun kullanılmaya başlamasıyla sulamalı tarım yaygınlaşmış pamuk gibi yüksek gelir getiren ürünler tarımsal üretimde ön plana çıkmıştır. Daimi akarsuyun bulunmadığı Suruç'ta mevsimlik akarsu sayısı oldukça fazladır. Yaz kuraklığıyla beraber Mayıs ayı sonlarında tamamen kuruyan mevsimlik akarsular, sulama amaçlı kullanılmamaktadır. Özellikle yaz yağışlarının olmayışı ya da çok düşük oluşu, akarsuların tamamının mevsimlik olmasında etkili olmuştur. Dolayısıyla Suruç'ta tarımsal amaçlı kullanılan suyun tamamı yeraltından sondaj yolu ile elde edilmektedir. Fakat 1965-1990 yılları arasında Suruç ilçesinde bilinçsiz olarak birçok sondaj kuyusu açılmış yeraltı suyunun zamanla azalıp tükenmesine neden olmuştur. 1990 yılından sonra yeraltı suyunun azalıp tükenmesinden dolayı Suruç ilçesinde ciddi oranda pamuk tarımında azalma olmuştur ve tekrardan kuru tarıma geçişe neden olmuştur, günümüzde de kuru tarım uygulaması devam etmektedir. Çalışma sahasındaki bitki desenindeki değişimi belirlemek amacıyla 1985 ve 2011 yılının Ağustos ayına ait görüntülerin yakın infrared ve görünür bölgeye ait kırmızı band görüntüleri kullanılmıştır. NDVI ile Suruç ilçesinde tarımsal ürün deseninde meydana gelen değişim ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Suruç, yeraltı suyu azalması, bitki örtüsü değişimi

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Arş. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, El-mek: doganturk2013@gmail.com

ANALYSIS OF THE CHANGES OCCURRED AT THE AGRICULTURAL STRUCTURE OF SURUÇ DISTRICT (ŞANLIURFA) DUE TO THE DECREASE OF THE UNDERGROUND WATER

ABSTRACT

Suruç Plain which is among the most important plains of Turkey is located in Suruç district that is located in southwest of Şanlıurfa. It is in the position of an important agricultural field by the help of the fertile and large land it has got. While grains like wheat and barley and legumes like lentil and chickpeas took an important space with fallow method in agricultural production in the district until 1965, irrigated agriculture spread with the start of the use of underground water and crops which bring high income like cotton came to the fore in agricultural production after 1965. The number of seasonal streams is quite a lot in Suruç where there are no permanent streams. The seasonal streams which totally dry at the end of May with the summer drought are not used for irrigation. Especially the fact that there is no or very little summer rain became effective in all the streams being seasonal. So the whole water used for agricultural purposes in Suruç is gained from underground by drilling. But between the years 1965-1990, many drilling wells were opened unconsciously in Suruç and this caused the decrease and drain of the underground water in time. In 1990, as a result of the decrease and drain of the underground water, there have been a serious decrease in the cotton farming in Suruç district and this caused the return to dry farming, dry farming practice is going on in the present day. To identify the change in the vegetation pattern at the study field, the close infrared of the images that belong to August of 1985 and 2011 and the red band images that belong to the visible region were used. The change which occurred in the agricultural product pattern in Suruç district was exhibited by NDVI.

Key Words: Suruç, decrease of underground water, change of vegetation

Giriş

Başta insanlar olmak üzere canlı yaşamı için vazgeçilmez kaynaklardan olan su (Güler, 1997: 9; Kali, 2008:1), evreni oluşturan dört ana unsurdan biridir (Karakaş, 2012: 2150). Günümüzde ve gelecekte suyun bulunabilirliği tüm insanların ilgilenmesi gereken bir meseledir. Gelecek için su kaynaklarının varlığı ve yönetimi, suyun daha verimli kullanımı ve su kalitesinin korunması yönündeki bugünkü çabalara duyulan ihtiyacı arttırmaktadır (Şahin vd., 2011:33).

Sınırlarının büyük bir bölümü yarı kurak iklim özellikleri gösteren Türkiye, tarım ve tarıma dayalı sanayide çalışan nüfus bakımından dünya ülkeleri arasında ön sıralarda yer almasına rağmen sınırlı su kaynaklarının yönetimindeki bilinçsizlik, plansız uygulamalar ve tarım alanlarındaki drenaj yetersizliği nedeniyle birim alandan elde edilen ürün miktarı istenen düzeyde değildir (Arslan vd., 2007:219).

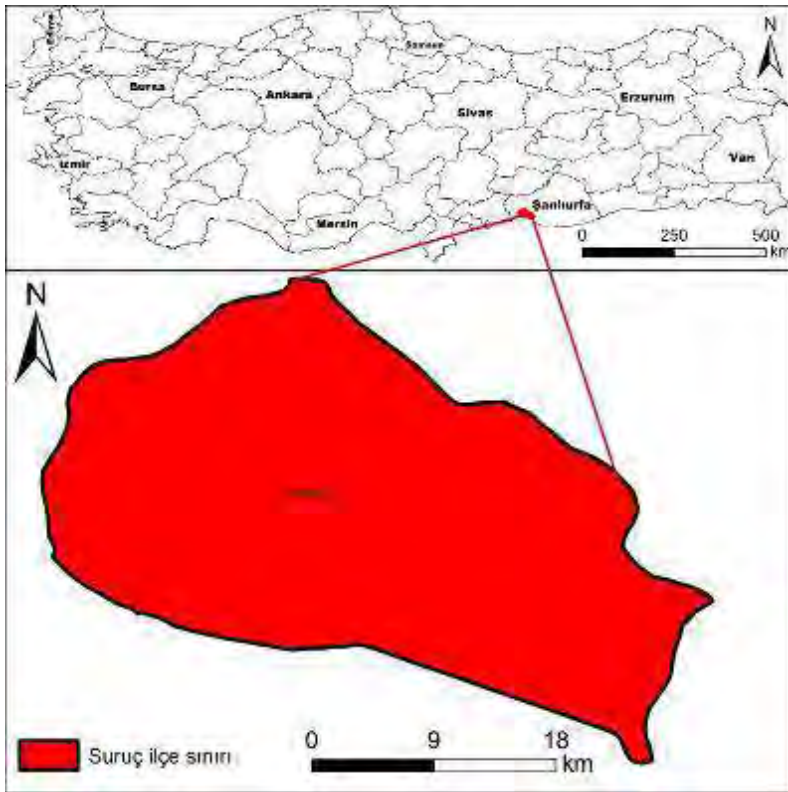
Çalışmamıza konu olan Suruç ovası, yarı kurak iklime sahip fakat Türkiye'nin en önemli ovalarından biridir. Suruç ovası bilhassa yeraltı su kaynaklarının kullanımı ve yönetimi konusunda

problemler yaşanan bir alandır. Suruç ilçesinde yıllardan bu yana yeraltı su kaynaklarının kullanımı ve yönetimi tarımsal ürün desenini etkilemiş ve değiştirmiştir.

Bu çalışmada, 1985'ten 2011 yılına kadar olan 26 yıllık süreçte Suruç ilçesi tarımsal ürün deseninde meydana gelen değişim incelenmiştir ve tarımsal ürün deseninde meydana gelen değişimin yer altı suyu kaynakları ile ilişkisi irdelenmiştir.

Çalışma Alanı Sınırları ve Coğrafi Özellikleri

Suriye sınırına 10 km uzaklıktadır. Suruç, Şanlıurfa platosundan Suriye'ye gidildikçe alçalan düzlüklerde yer almaktadır. Yüzölçümü (741 km²)¹ olan Suruç ilçesi, batı ve kuzeybatısında Birecik ilçesi, kuzeyde yine Birecik ve Bozova ilçeleri, doğu ve kuzeydoğuda Şanlıurfa ili, güneydoğusunda Akçakale ilçesi ve güneyde ise 1926 yılında yapılan Ankara Antlaşmasıyla çizilmiş 72 km'lik Suriye sınırı ile komşu olup, batı, kuzey ve doğudan Arat, Güvercik, Cudi ve Devreş dağları ile çevrilidir. Bu dağlar arasında bulunan ve 706 km²'lik düz bir araziye sahip olan Suruç ovası bugün önemli bir tarım merkezi konumundadır. Coğrafi konumu bakımından önemli bir yere sahip olan Suruç, Fırat ve Dicle arasında bulunan bölgede yer almaktadır (Şekil 1).



Şekil 1: Çalışma alanı lokasyon haritası

Jeomorfolojik Özellikler

İzmir'a göre jeomorfoloji, üzerinde birçok olayların yer aldığı katı yeryüzünü oluşturur. Kara topluluklarına tekabül eden katı yeryüzü (karaların yüzü), okyanuslar ve denizlerin birbirinden ayrılmış kara parçalarıdır. Yeryuvarlığının iç bölümünü çepeçevre kuşatan ve her yanı birbirine bağlı bir bütün teşkil eden yer kabuğunun çok yerde denizler yüzüne çıkmış bir bölümü

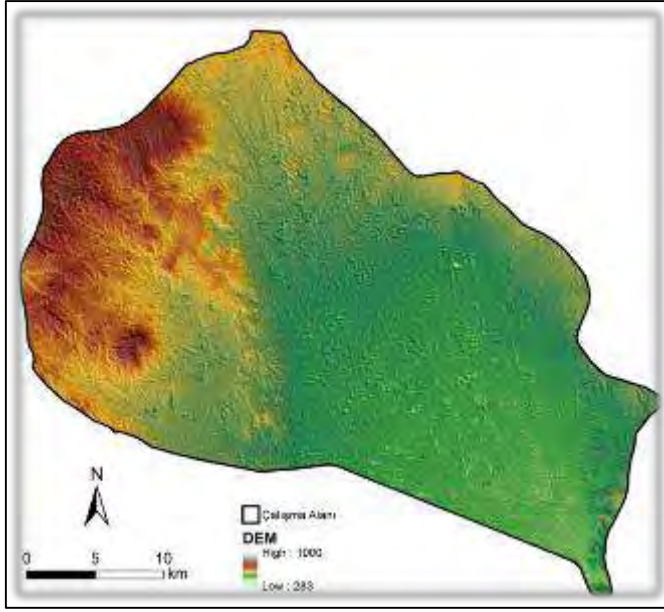
¹ Harita Genel Komutanlığı il ve ilçe yüzölçümleri

olarak göz önüne alınır. Çeşitli taşlardan yapılmış, yer yer az veya çok sertleşmiş bulunan bu kabuk, canlıların ve hele insanın yerleşmiş bulunduğu temeli teşkil eder (İzbirak, 1979:5).

Akkuş'a göre ise jeomorfoloji, son derece çeşitli olan ve birçok büyüklük farkı gösteren yeryüzü şekillerini gerçek biçim ve özellikleriyle anlamak, bunları orijinlerine ve meydana gelişlerine göre bölümlerine ayırmak, bütün bu şekilleri sistemleştirmek, şekil, tip ve topluluklarının yeryüzüne dağılışını, bunların değişik kuvvet ve olaylarla ilişkisini belirtmeye çalışmak olarak ifade edilebilir (Akkuş, 1996:1). Herhangi bir sahada tarımın yapılabilmesi için yer şekillerinin uygun olması gerekmektedir. Bu şartlar ise ancak düz ve az eğimli, dalgalı arazilerde mümkün olmaktadır. Nitekim dünyanın tarımsal bölgeleri alüvyal ovalarda ve düz plato yüzeylerinde uzanmaktadır. Buna karşılık eğimli olan dağlık ve tepelik alanlar, tarımın yapılmasını engellemektedir. Bu şekilde olan yerlerde tarım, ancak taraçalanmış yerlerde yapılmaktadır (Abi, 2006:34)Yüzey şekilleri tarımı esas olarak iki bakımdan etkiler. Bunlar; Yükselti ve Eğimdir.

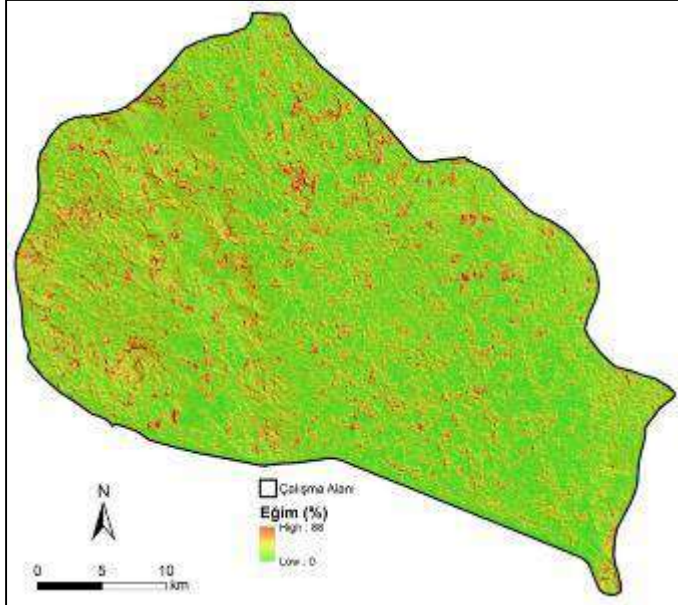
Bunlardan yükselti, iklim yoluyla dolaylı olarak, eğim ise iklim ve toprak ile dolaylı, bizzat diklik ile de doğrudan doğruya etki yapar. Yükseltinin tarım açısından önemi sıcaklığın düşmesi, yağış tutarının ve rüzgâr gücünün artmasıdır. Bilindiği gibi, her 180 metre yükselişte, sıcaklık 1°C düşer. Bu husus, özellikle dağlık bölgelerde yer alan tarım faaliyetlerinde çok önemlidir. Rölyefin tarım üzerindeki bir diğer etkisi de bakı yoluyla olmaktadır. Dağların kuzeye bakan yamaçlarıyla, güneye bakan yamaçları arasında tarımsal yararlanma ve ona bağlı olarak yerleşme bakımından özellikle ılıman iklim kuşağında yer alan alanlarda büyük farklılıklar gösterir. Bir yerin topoğrafik ve jeolojik yapısı, tarım alanlarının dağılışında bazen beşeri koşullardan daha fazla etkili olabilmektedirler. Örneğin kristalleşen kayalardan oluşan, aşınmaya karşı koyan kayalıklar tarım alanlarını sınırlar. Karstik bölgelerde ise tarım faaliyetleri tümüyle polyelerde yer alır (Tümertekin & Özgüç, 2005:158). Eğime gelince, 6 dereceye kadar olan eğimlerin, eğer yüzeyde düzensizlik yoksa tarım için bir engel oluşturmadığı kabul edilmektedir. Hatta suyun akışı açısından hafif eğimler yararlıdır bile. Zira yüzde 3 ile 6 arasındaki eğimler toprak yenilenmesi bakımından faydalı bulunmaktadır. Aynen sağanak karakterdeki yağışlarla olduğu gibi, eğimle toprak erozyonu arasında da büyük bağ vardır. Özellikle sağanak halindeki yağışların var olduğu yağış rejimi ile fazla eğimli arazi bir araya geldiği zaman toprak erozyonu çok şiddetlenmektedir. Eğim de insanlar tarafından belli yollarla belirli oranda düzeltilebilmektedir. Bunların başında da taraça yapmak gelir. Eğimlerin fazla, tarım yapmaya uygun arazinin az, buna karşılık nüfusun çok yoğun olduğu alanlarda, eskiden beri eğimli araziden taraçalar yapılarak yararlanma yoluna gidilmiştir. Şeritler halinde ekim, eğimli arazide toprak ve su kaybını önleyerek, yararlanmayı sağlayan bir başka yöntemdir (Tümertekin & Özgüç, 2005:158).

Arazinin büyük kısmı ovalık olan Suruç ilçesinde yükselti değerleri oldukça düşüktür (Şekil 2). Kuzeybatı- Güneydoğu doğrultulu bir ova ve Batı ve Kuzeybatısında 1000 m civarına kadar yükselen dağlık alandan meydana gelmektedir. Yükselti kuzey batıdan güney doğuya doğru azalmakta olup özellikle ova kısmının yükseltisi 400 m'nin altındadır. Yükseltinin düşük olmasından dolayı tarım bu düz arazide yapılmaktadır.



Şekil 2: Suruç ilçesi yükselti haritası

Topoğrafya eğimi tarımsal kullanımlarda özellikle sulama başta olmak üzere pek çok alanda önemli bir etkiye sahiptir. Eğim arttıkça gerekli tedbirler alınmazsa erozyonla toprak kayıpları oluşur. Tarım dışı kullanımlarda ise yol, yerleşim, kanal gibi kullanım türlerinde eğimin yüksek olması kazı ve dolguların da artması ile maliyetin de yükselmesine neden olmaktadır. Çalışma sahasında eğim değerleri güneyden kuzeye doğru nispeten armaktadır (şekil 3).Suruç ilçesinde eğim değerleri düşük ova kesiminde ise eğim yok denecek kadar azdır.Suruç ilçesinde mevsimlik Akarsuların güçsüz oluşu nedeniyle akarsular,derine fazla aşındırma yapmamış,dolayısıyla yüzeyinde önemli sayılabilecek engbeler ve yarılımlar gelişmemiştir.

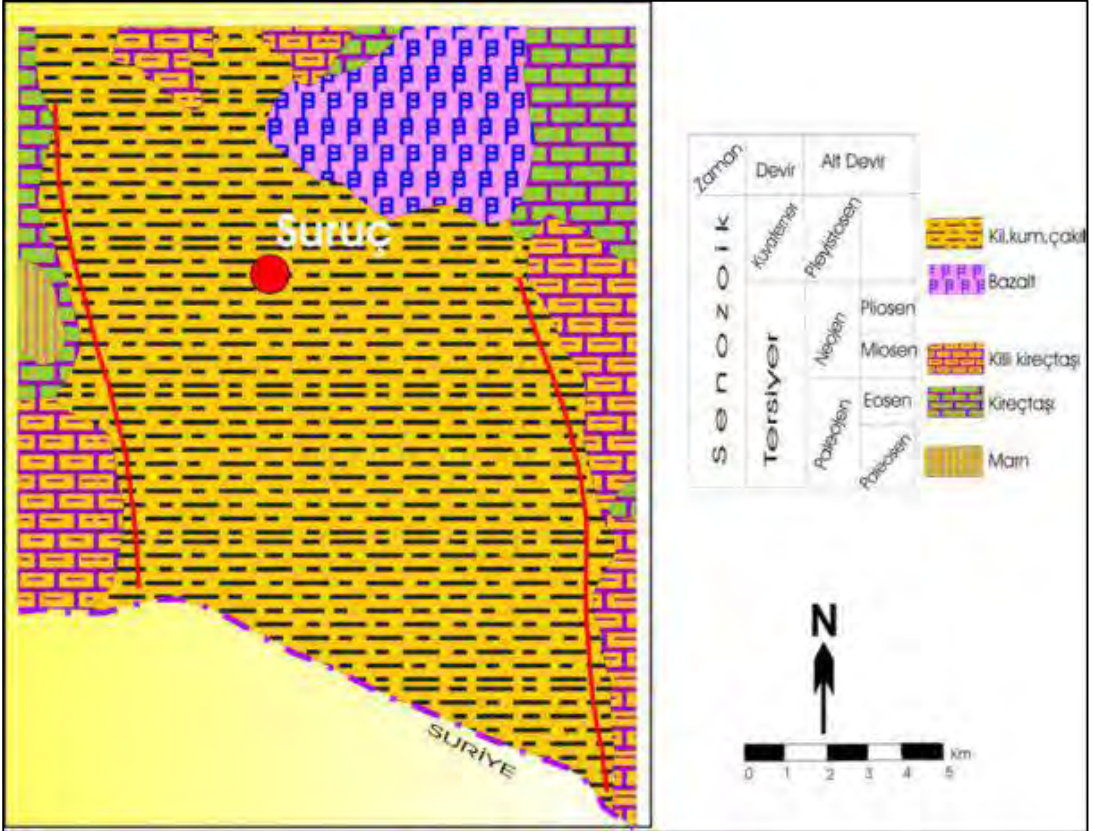


Şekil 3: Suruç ilçesi eğim haritası

Jeolojik Özellikler

Çalışma alanı, genç jeolojik birimlerden oluşmaktadır. Genelleştirilmiş stratigrafik kesitte, en altta Paleosen yaşlı geçirimsiz kireçtaşı-marndan oluşan Germav birimi, daha üstte yörede akifer özelliği gösteren ve karstik kireçtaşlarından oluşan Eosen yaşlı Midyat birimi ile Miosen yaşlı kireçtaşı-marın birimi gelmektedir. Bu birimler üzerinde ise kil, kum ve çakıl malzemesinden oluşan detritik malzemeler mevcuttur. İnceleme alanında gerek yüzeyde, gerekse yukarıda belirtilen detritik malzemeler içinde Pliosen-Pleistosen de oluşan volkanik (bazalt) kayalar da bulunmaktadır(Kırmızıtaş, 2003:2)Neojen 'de meydana gelen tektonik hareketler sonucu yörede yükselti ve çöküntüler oluşmuştur. Suruç ovasında oluşan çöküntü, daha sonra atmosferik ve klimatolojik olaylar sayesinde yöredeki kayaların ayrışması, taşınması ve birikmesi ile dolmuş ve bugünkü halini almıştır. Dolgu malzemesi içinde görülen iki ayrı bazalt akımı, iki ayrı faz oluşumunu belirtileceği gibi, daha az kalınlıktaki bazalt akımı, bir sil oluşumunu da çağrıştırmaktadır. (Dinç ve ark. 1988; MTA, 1961).

Suruç Ovası ve çevresinde, Orta-Üst Eosen Midyat Formasyonu, Oligo-Miyosen yasta Fırat kalkerisi; Pliyosen yaşta kil taşı, kum taşı ve konglomera; Pleistosen yasta konglomera, kumtaşı ve kil taşı; Holosen yaşta alüvyon ile üst miyosen ve alt Pleistosen yaşlarda bazaltlar yer almaktadır. Bölgede en yaşlı birim olarak bilinen Orta-Üst Eosen yaşta olan Midyat Formasyonu, genellikle Suruç Ovası'nın kenar bölümlerinde ve yüksek kısımlarda görülür. Tamamen denizsel ortamlarda çökelmiş olan formasyon, ince ve kalın katmanlı, nummulit fosilli, bej renkli, sert ve kristalize kireçtaşından oluşmuştur. Holosen başlarında bölgede oluşan gür akarsular aracılığı ile birimler aşındırılmış, akarsu sekileri oluşmuş, vadi ve ova tabanlarında Çakıl, kil, kum birikmiş ve günümüzdeki morfoloji oluşmuştur (Dinç ve ark. 1988; MTA, 1961)



Turkish Studies

Yeraltı Suyu

Yeryüzünde her yıl kendini yenileyebilen tek doğal servet yeraltı suyudur. Türkiye'nin gerek coğrafi ve gerekse jeopolitik konumu bu servetin en iyi şekilde korunmasını gerektirmektedir. Ancak, henüz kıymeti tam olarak kavranamayan bu çok önemli servet, farkında olarak veya olmayarak bir çok şekilde yok edilebilmektedir. Bu olumsuzlukların başında Bilinçsizce açılan kuyu inşaları sonucu yeraltı suyunun depolandığı akifer ortamının bozulması gelmektedir (Kırmızıtaş, 2003:2)

Suruç'ta iki akifer tabakası bulunmaktadır.

Birinci Akifer Tabakası

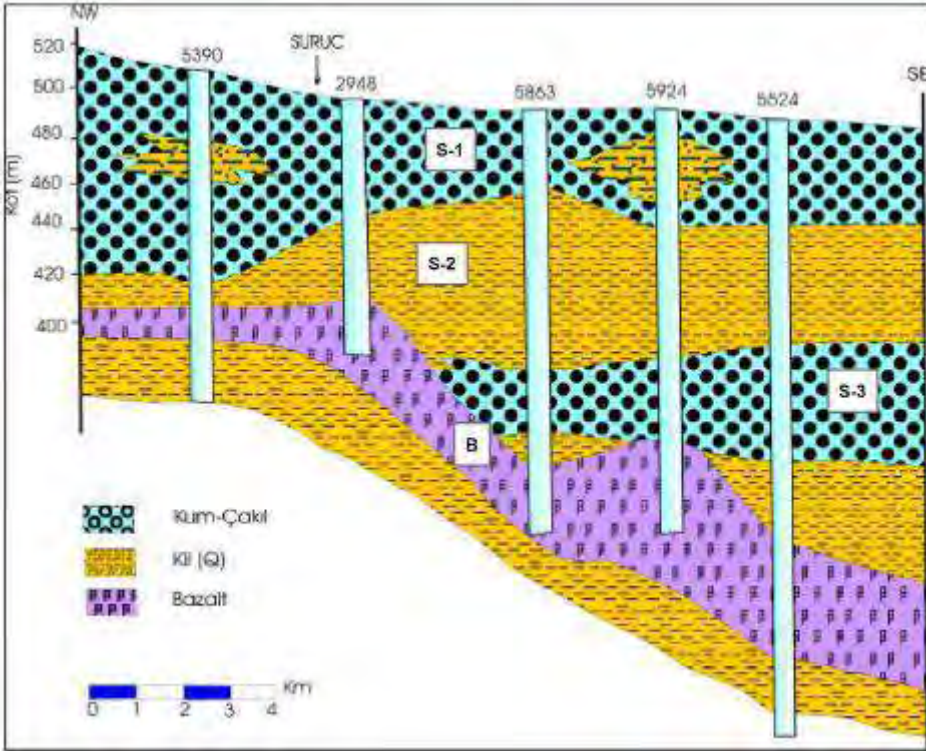
Yapılan hidrojeolojik etütler ile yüzeyden itibaren yaklaşık 50-80 m kalınlığa varan kum-çakıl malzemesinin iyi bir akifer özelliğine sahip olduğu ve daha alttaki kum-çakıl ve yer yer bazalt akiferinden geçirimsiz bir kil tabakasıyla ayrıldığı belirlenmiştir. Bu kil tabakası 60-80 m kalınlığa sahip olup tüm ova boyunca yayılım gösterir. Aynı şekilde bu akifer tabakası da tüm ova boyunca yayılmaktadır. Akifer tabakası kuzeyde ve ova ortasında nispeten daha kalın iken doğu ve batıda bu kalınlık azalmaktadır. Akifer tabakası ağırlıklı olarak kum-çakıl malzemesi haricinde bir miktar silt ve kil malzemesini de içermekte ve gevşek yapılıdır. Akiferin beslenmesi, doğrudan yağıştan ve yüzeysel akış vasıtasıyla ovaya intikal eden yüzey sularının kum-çakıl tabakasından süzülmesiyle olmaktadır. (Kırmızıtaş, 2003:3)

İkinci Akifer Tabakası

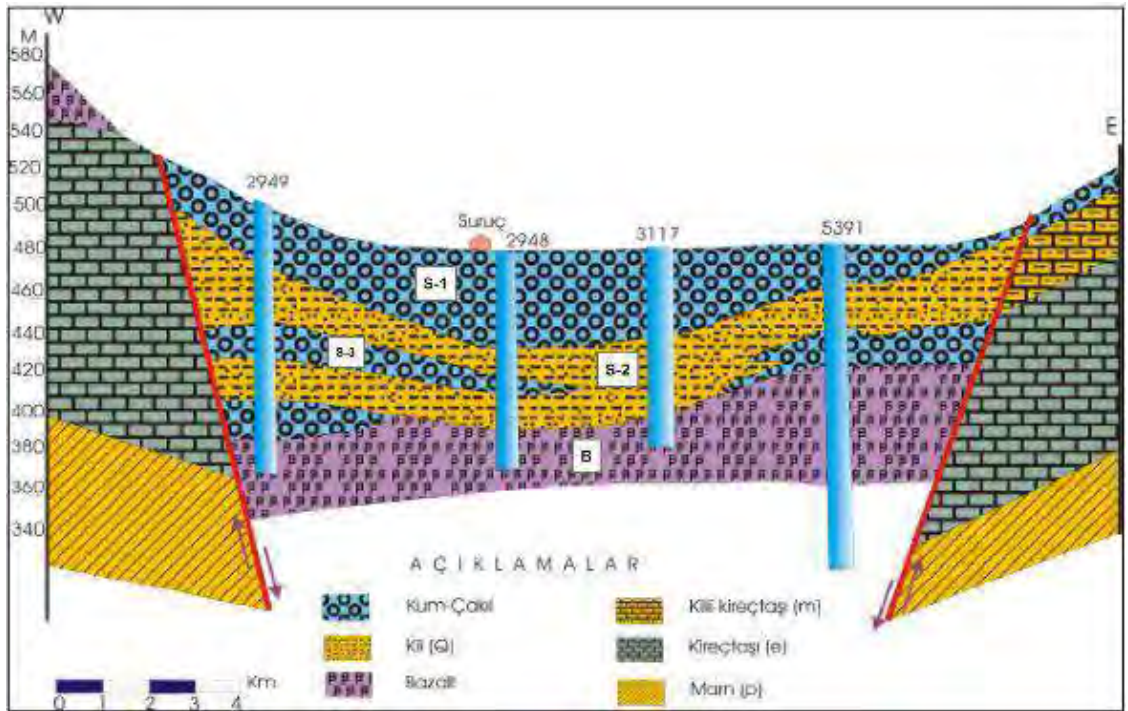
Bu akifer üstteki akiferden yukarıda da belirtildiği gibi kalın bir kil tabakası ile ayrılmıştır. Bu akifer ağırlıklı olarak kum-çakıl malzemesinden oluşmakla birlikte daha fazla ince taneli silt ve kil içermektedir. Bu birimde üstte yer alan yaklaşık 150-180 m kalınlığındaki malzeme nedeniyle oluşan konsolidasyon sonucu porozite iyi gelişmemiştir. Yer yer kil malzemesi, çimento cvca "1+hammaddesi vazifesi görmekte ve porozitenin daha da azalmasına sebep olmaktadır. Bu kum-çakıl akiferinin genellikle altta yer alan soğuma çatlaklarına sahip bazalt birimi ile irtibatlı olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle bu iki birim yer yer aynı akifer gibi çalışmaktadır. 1970' li yıllarda yöre çiftçileri tarafından çakma adı verilen basit ve sığ sondaj kuyuları ile nispeten az sayıda sulama amaçlı işletme yapılırken, geçen süre zarfında artan yoğun talepler karşısında mevcut rezervden fazla su çekilmeye başlandı. Bunun sonucu yeraltı suyu seviyesi hızla düşmeye başladı. Düşen su seviyesine bağlı olarak açılan sondaj kuyu derinlikleri artmaya başladı. Artan talep karşısında kısa zamanda çiftçiler kendi sondaj makinalarını dahi imal edecek duruma geldiler. Ovada birbirlerinin tesir yarıçapı içinde kalan çok miktarda sondaj kuyusu açıldı. Bunun sonucu kuyu verimleri hızla azaldı. Bunun üzerine açılacak sondaj kuyu derinliğine bağlı olarak daha çok verim elde edebileceklerini düşünen vatandaşlar da, her geçen gün sondaj kuyu derinliklerini artırmaya başladılar. Açılan bu kuyularda kesinlikle teçhiz ve tecrit işlemleri sondaj tekniğine uygun yapılmamıştır. Bu bilinçsiz ve hatalı sondaj çalışmaları sonucu, doğanın jeolojik yıllar boyunca özenle kurduğu ve koruduğu akifer yapısı alttaki geçirimsiz seviyenin delinmesi ile bozularak iki akiferin birleşmesine neden olundu. Bunun sonucu da; 1970' li yıllarda santrifuj pompalarla (yaklaşık 5-6 m) 15-30 l/s verimle işletme yapılırken, bugün 80-120 m lerden işletme yapılabilmekte ve alınan verim ancak, 5-7 l/s civarında olmaktadır. Alttaki ikinci akiferin yine altta geçirimsiz bir kil birimi ile sınırlı olması nedeniyle, yukarıda birinci akiferden kaçan yeraltı suyunu bünyesinde barındırması gerekir. Böyle bir durumda en kötü ihtimalle işletme masrafinin artacağı buna karşılık verimin değişmemesi gerektiği düşünülebilir. Ancak bugün yörede açılmış sondaj kuyularında (bütün kuyular en az 150-200 m derinliktedir) yapılacak bir incelemede kuyu verimlerinin fevkalade düşük olduğu görülecektir. Yerinde yapılan incelemelerde de bugün için sadece yeterli soğuma çatlaklarının kesilmesi halinde bazalt biriminden bir miktar yeraltı suyunun

(15-20 l/s) alındığı görülmüştür. Açılan sayısız kuyu ile üstteki akifer ile bazalt birimi birleştirildiğinden üstteki akifer suları bazalt akiferine doğru gelmekte ve Suriye sınırları içinde Suriyeliler tarafından aynı bazalt birimi içinde açılmış bir çok kuyuda işletme yapılmaktadır. Bunun sonucu Suriye topraklarında oluşan sahasal düşüm, Türkiye sınırları içinde hidrolik yükün artmasına neden olmakta ve Türkiye sınırları içindeki her iki akiferden de artık yeterli yeraltı suyu alınamamaktadır. (Kırmızıtaş, 2003:3)

Şekil 5 ve şekil 6 da Suruç Ovasında yüzeyde yer alan(S-1) alüvyonu alttaki geçirimsiz, az geçirimli kil birimi sayesinde (S-2) orta-kuvvetli akifer özelliğinde idi S-2 altında yer alan S-3 alüvyon birimi üstteki ve alttaki geçirimsiz, az geçirimli kil birimi nedeniyle beslenemediğinden zayıf akifer özelliğindedir. Ayrıca yer yer alttaki bazalt birimi ile kontak kurduğundan bu alüvyon birimine süzülen sular doğrudan bazalt birimine geçmekte ve bazalt biriminden de Suriye topraklarına iletilmektedir. En üstte yer alan ve tüm alüvyon birimi altına yer alan alttaki geçirimsiz-az geçirimli kil sayesinde orta-kuvvetli akifer özelliğine sahip bu alüvyon biriminde özellikle 1980'li yıllardan sonra daha derin kuyuların daha çok su alacağı düşünülerek şekil 5'te görüleceği gibi S-1, S-2, S-3 ve nihayet alttaki bazalt birimi ile birlikte delen sondaj kuyuları açılmış ve tüm geçilen jeolojik birimler birlikte filtre edilerek açılmışlardır. Bu durum en üstte yer alan ve kuvvetli akifer özelliği gösteren S-1 de depolanmış yeraltı sularının en alttaki bazalt birimine ve oradan da Suriye topraklarına geçişi sağlamıştır. Nitekim Ovada halen sondaj kuyularındaki yeraltı suyu seviyesi bazalt birimi seviyesine kadar inmiş, üstteki akifer hatalı sondaj kuyuları nedeni ile yok olmuştur.



Şekil 5:Çalışma sahasının Akiğer birimlerindeki değişiklik (Kırmızıtaş 2003'ten değiştirilerek).



Şekil 6: Çalışma sahasının Akifer birimlerindeki değişiklik (Kırmızıtaş 2003'ten değiştirilerek).

Halen inşaat çalışmaları devam eden Suruç Ovası Sulaması Projesinin tamamlanması halinde Suruç Ovasının tamamı Atatürk Barajı gölalanı suyundan sulanacağından Suruç akiferi yeraltı suyunun tamamı bu projenin tamamlanmasından sonra Suriye sınırı boyunca Suriye topraklarına akacaktır (Özbay, Dursun , & kırmızıtaş, 2011:3)

Yeraltı Suyunun Azalmasına Bağlı Olarak Tarımsal Yapıda Meydana Gelen Değişiklik

Toprak ve su kaynakları ülkelerin en önemli doğal zenginlikleri arasında yer alır. Toplumların sosyo-ekonomik kalkınmalarında söz konusu kaynakların geliştirilerek akılcı kullanımının büyük bir önemi bulunmaktadır. Su, canlılar için vazgeçilmez bir kaynaktır; eksikliğinde bitkisel üretimi önemli ölçüde kısıtlanmaktadır (Kanber ve Ünlü,2008:2).

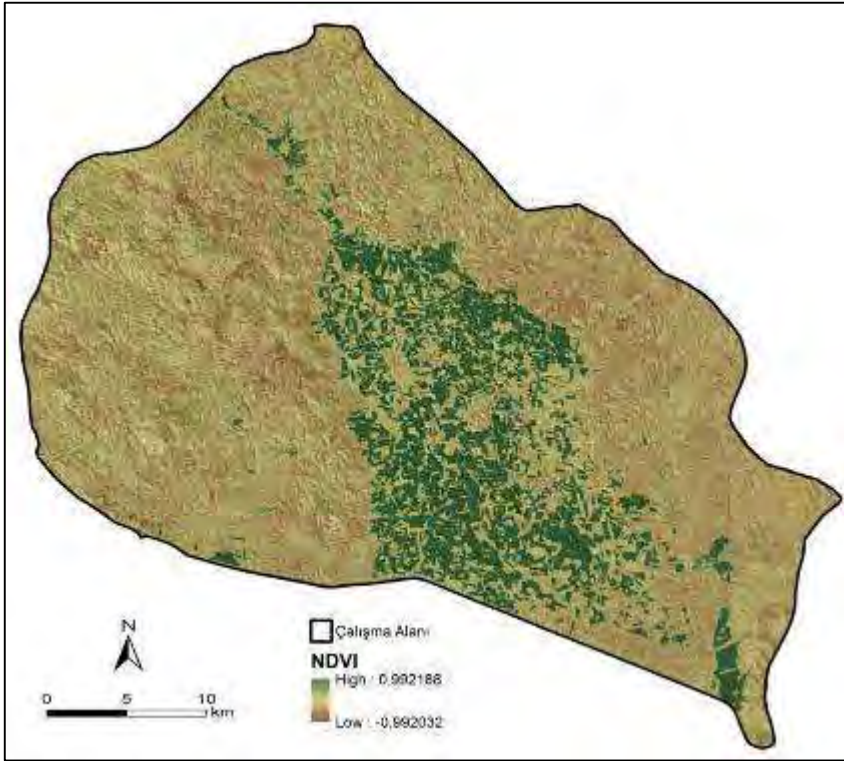
Bir yerin tarımsal potansiyelini belirleyen en önemli faktörlerden biri sulama imkânları ve su kaynaklarıdır. Daimi akarsuyun bulunmadığı Suruç'ta mevsimlik akarsu sayısı oldukça fazladır. Yaz kuraklığıyla beraber Mayıs ayı sonlarında tamamen kuruyan mevsimlik akarsular, sulama amaçlı kullanılmamaktadır. Özellikle yaz yağışlarının olmayışı ya da çok düşük oluşu, akarsuların tamamının mevsimlik olmasında etkili olmuştur. Dolayısıyla Suruç'ta tarımsal amaçlı kullanılan suyun tamamı yeraltından sondaj yolu ile elde edilmektedir.

Suruç Ovası çiftçileri Şanlıurfa ili 'nin sulu tarıma geçen ilk çiftçileridir. Suruç Ovası'nda artezyen kuyuları açarak Şanlıurfa ili'nde sulu tarım içinde özellikle pamuk tarımını ön plana çıkarmışlardır (Elibüyük & Güzel, 2003:63). Söz konusu suyun 1990 lı yıllardan sonra tükenmesi sonucu sulu tarım yerini kuru tarıma bırakmıştır(Şekil 7-8).

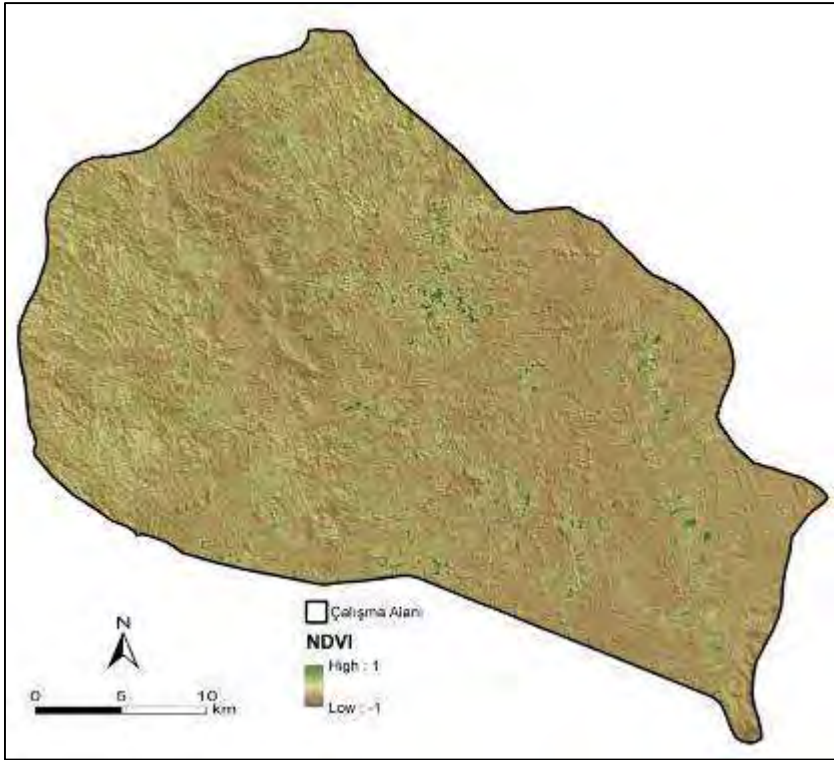
Şekil 7 ve Şekil 8 de 1985 ve 2011 yılının Ağustos ayına ait görüntülerin yakın infrared ve görünür bölgeye ait kırmızı band görüntüleri kullanılmıştır. NDVI ile Suruç ilçesinde tarımsal ürün desende meydana gelen değişim ortaya konulmuştur.

Çalışma sahasındaki bitki desenindeki değişimi belirlemek amacıyla çalışma sahasının 1985 ve 2011 yıllarının Ağustos ayına ait uydu görüntüleri kullanılmıştır. Sulama yapılan alanları belirtmek için Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin ve Türkiye'nin en kurak ayı olan Ağustos ayı tercih edilmiştir. Yarı kurak iklim şartlarının hakim olduğu Suruç ilçesin 'de Ağustos ayında step bitkilerinin büyük kısmı vejetatif gelişimini tamamlar ve kış durumuna geçerler. Buna karşılık Temmuz ayı içinde pamuk gibi ürünler ise henüz olgunlaşma aşamasında olduğundan yeşil kalmaktadır. Böylece Ağustos ayına ait uydu görüntülerinden elde edilen veriler bitki desenindeki değişimi ortaya koymak için büyük önem taşımaktadır (Sönmez, 2012:55)Çalışma sahasında, sulama imkânlarının yaygın olduğu 1990 yılı öncesinde sulu tarım yöntemleri benimsenmiştir. Bu şartlarda yetiştirilen ürünlerin başında pamuk gibi ürünler gelmektedir. Çalışma sahasının 1985 yılına ait uydu görüntüsü de bunu desteklemektedir.

Fakat 1990 yılı sonrasında yeraltı suyunun azalmasına bağlı olarak çalışma sahasında nadaslı ve kuru tarım yöntemleri benimsenmiştir. Yarı kurak iklim koşullarının yaşandığı ve buharlaşmanın yüksek olduğu çalışma sahasında yetiştirilen ürünlerin başında buğday ve arpa gibi tahıllar ile mercimek ve nohut gibi bakliyatlar gelmektedir. Sulamalı tarımdan kuru tarıma geçilmesiyle beraber bu ürünlerin ekim alanları da genişlemiştir. Suruç Ovası Sulama Projesinin tamamlanması halinde buğday ve arpa üretiminin gerilemeye başlaması ve pamuk ve mısır üretiminde artış olması beklenmektedir.



Şekil 7: 1985 yılının Ağustos ayına ait görüntülerin yakın infrared ve görünür bölgeye ait kırmızı band görüntüsü



Şekil 8: 2011 yılının Ağustos ayına ait görüntülerin yakın infrared ve görünür bölgeye ait kırmızı band görüntüsü

Özellikle yaz mevsimindeki aşırı sıcak ve kurak iklimin tarımsal faaliyetleri kısıtlamasına engel olmak amacıyla Fırat nehrinden alınacak bir su kanalıyla verimli ovaların sulanılabilceği düşünülmüştür. Daha sonra bu amaca yönelik olarak 1992 yılında Atatürk barajından her biri 26 km uzunluğundaki iki tünelden akıtılan sularla Harran ovası, Atatürk baraj gölüne yakın olan Yaylak karstik ovası pompaj sulamasıyla verimli hale getirilmişlerdir. Yaylak ovasına göre daha güneydeki Suruç ovası ise yakında sulamaya açılacaktır (Güzel, 2012:258).

SONUÇ

Suruç ilçesinde 1980 lerden sonra gözlenen yeraltı suyunun azalmasında en önemli faktörün insan kaynaklı olduğu bilinmektedir. 1970' li yıllarda yöre çiftçileri tarafından çakma adı verilen basit ve sığ sondaj kuyuları ile nispeten az sayıda sulama amaçlı işletme yapılırken, geçen süre zarfında artan yoğun talepler karşısında mevcut rezervden fazla su çekilmeye başlandı. Bunun sonucu yeraltı suyu seviyesi hızla düşmeye başladı. Düşen su seviyesine bağlı olarak açılan sondaj kuyu derinlikleri artmaya başladı. Artan talep karşısında kısa zamanda çiftçiler kendi sondaj makinelerini dahi imal edecek duruma geldiler. Ovada birbirlerinin tesir yarıçapı içinde kalan çok miktarda sondaj kuyusu açıldı. Bunun sonucu kuyu verimleri hızla azaldı. Bunun üzerine açılacak sondaj kuyu derinliğine bağlı olarak daha çok verim elde edebileceklerini düşünen vatandaşlar da, her geçen gün sondaj kuyu derinliklerini artırmaya başladılar ve yeraltı suyunun depolandığı akifer ortamının bozulmasına neden oldular.

Yeraltı suyunun azalmasına bağlı olarak ürün deseninde de değişimler meydana gelmiştir. Bu değişim 1985 ve 2011 yılının Ağustos ayına ait görüntülerin yakın infrared ve görünür bölgeye ait kırmızı band görüntüleri kullanılarak NDVI ile ortaya konulmuştur.

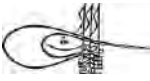
Uzaktan algılama, bitki örtüsünde meydana gelen değişimin izlenmesinde ve sayısal verilerin ortaya konmasında hem güvenilir olmakta hem de büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Gelişmiş ülkelerde uydular yoluyla toplanan veriler, bitki örtüsü araştırmalarında yoğun bir şekilde kullanılırken, ülkemiz için bunu söylemek oldukça güçtür (Çelik ve Gülersoy, 2014:491).

Araştırma sonuçlarına göre, Suruç İlçesinde yer alan sulu alanlar, son 25 yıllık süreçte, alansal olarak belirgin bir şekilde daralmıştır. En önemli daralma, Suruç ovasında meydana gelmiştir (Çelik vd., 2013:281).

KAYNAKÇA

- ARSLAN, H., GÜLER, M., CEMEK, B., DEMİR, Y.,(2007). Bafra Ovası Yeraltı Suyu Kalitesinin Sulama Açısından Değerlendirilmesi. Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi, 219-226
- ABİ, M. (2006). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Tarım Coğrafyası*. ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beşeri ve İktisadi Coğrafya Anabilimdalı Yüksekisans Tezi.
- AKKUŞ, A. (1996). *Jeomorfolojiye giriş*. İstanbul: Özel Eğitim Yayınları.
- ÇELİK, M.A., GÜLERSOY, A.E. (2014). “Bitki Örtüsü Değişimlerinin 16 Günlük Periyotlar Halinde İzlenmesi: Mardin İli Örneği (2000-2010) / Monitoring Changes of Vegetation Cover In Periods of 16-Days: Mardin City Case (2000-2010)” *TURKISH STUDİES – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN:1308-2140, Volume 9/2, Winter 2014, www.turkishstudies.net, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6198>, p. 471-494.
- ÇELİK, M.A., KIZILELMA, Y., GÜLERSOY, A.E., DENİZDURDURAN, M. (2013). Farklı Uzaktan Algılama Teknikleri Kullanılarak Aşağı Seyhan Ovası Güneyindeki Sulak Alanlarda Meydana Gelen Değişimin İncelenmesi (1990-2010) / Investigation Of The Emerging Change In Wetlands In South Of Lower Seyhan Plain By Using Different Remote Sensing Technics (1990-2010) *TURKISH STUDİES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN:1308-2140, Volume 8/12 Fall 2013, www.turkishstudies.net, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6011>,p.263-284.
- DİNÇ, U., ŞENOL, S., SAYİN, M., KAPUR, S., GÜZEL, N., DERİCİ, R., YEŞİLİSOY, M.S., YEGİNGİL, İ., SARI, M., KAYA, Z., AYDIN, M., KETTAŞ, F., BERKMAN, A., ÇOLAK A.K., YILMAZ, K., TUNÇGÖĞÜS, B., ÇAVUŞGİL, V., ÖZBEK, H., GÜLÜT, K.Y., KARAMAN, C., DİNÇ, O., ÖZTÜRK, N., KARA, E.E.,(1988). *Güneydoğu Anadolu Bölgesi Toprakları (GAT) 1.Harran Ovası TÜBİTAK tarım ve ormancılık Gurubu Güdümlü Araştırma Projesi Kesin Sonuç Raporu.Proje No:TOAG-534*.Ankara: TÜBİTAK.
- ELİBÜYÜK, M., & GÜZEL, A. (2003). Şanlıurfa İli'nde Dönemlik Ve Geçici Bir Yerleşme hollik. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 55-67.
- GÜLER, Ç. (1997), Su Kalitesi, Çevre Sağlığı Temel Kaynak Dizisi No: 43, T.C. sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- GÜZEL, A. (2012). 1927 Tarihli Urfa Salnamesinin Tarihi Coğrafya Özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 231-262.
- Harita Genel Komutanlığı. (tarih yok). http://www.hgk.msb.gov.tr/hgk/uygulamalar/haritauygulama/il_ilce_alanlari.pdf. ankara.

- İZBIRAK, R. (1979). *Jeomorfoloji*. Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Basım Evi.
- KALİ, N. (2008), Erzurum Ovası Su Kalitesi ve Kirliliğinin Tespiti, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Kimya Mühendisliği Anabilim Dalı, Erzurum.
- KARAKAŞ, R. (2012), Siirt Halk Kültürünün Şifa Dağıtıcıları: Kutsal Sular, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Sayı: 7 (4), s. 2149-2161.
- KIRMIZITAŞ, H. (2003). Hatalı Sondaj Çalışmaları Sonucu Yok Olan Akiferlere Örnek : Suruç Ovası. *DSİ teknik bülteni* sayı:98, 2.
- MTA, M. T. (1961). www.mta.gov.tr.
- ÖZBAY, Ö., DURSUN , Y., & KIRMIZITAŞ, H. (2011). *Görünmez Stratejik Kaynaklar: Sınırtaşan Yeraltı Suları*. Ankara: ORSAM rapor no:63 Su Araştırmaları programı rapor no:7.
- SÖNMEZ, M. E. (2012). Kızıltepe İlçesinde Bitkisel Ürün Deseninde Meydana Gelen Değişimler ve Olası Sonuçları . *Coğrafi Bilimler Dergisi*.
- ŞAHİN,Ü., TUNÇ, T., ÖRS, S., (2011) Yeraltı Suyu Kirliliği Açısından Atık Su Kullanımı. *Tarım Bilimleri Araştırma Dergisi*, 33-39.
- TÜMERTEKİN, E., & ÖZGÜÇ, N. (2005). *Ekonomik Coğrafya Küreselleşme ve Kalkınma*. İstanbul: çantay kitap evi



KUR'AN'DA MURÂKABE VE MÜNAFIKLAR*

Mevlüt ERTEN**

ÖZET

Bu makalede Kur'an'da murâkabe ve münafikların murâkabe anlayışlarını ele aldık. Çalışmamız üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda, murâkabenin anlam alanını belirledik. Murâkabe kelimesi Arapçada *r-k-b* fiil kökünden gelen *râkabe* fiilinden isim olup anlamı bir şeyin gidişatını beklemek, gözetlemek, denetlemek, kontrol etmek, korumak-muhafaza etmek anlamlarına gelir. Murâkabe İslam geleneğinde tasavvuf ilminde bir terim olarak yerini almış ve kavramlaşmıştır. Bu bağlamda kelimenin terim anlamı; kulun yüce rabbinin her an kendisinin halini bildiğini, gördüğünü ve takip ettiğini bilmesidir. Bu bilgi ve şuurun devam etmesi rabbini murâkabe etmektir. İkinci kısımda, iki çeşidiyle Kur'an'da murâkabeyi genişlemesine ele aldık. Bunlar Allah'ın kulları, kulların da Allah'ı murâkabe etmesidir. Birincisini, Kur'an'da murâkabeyi ifade eden Allah'ın *er-Rakîb* ismi ve bu isim etrafında kümeleşen ve murâkabeye yakın manalara gelen *el-Âlim (Bilen)*, *el-Hâfız (Muhafaza eden, koruyan)*, *el-Basîr (Göre)* gibi isimleri/sıfatları çerçevesinde işledik. İkincisini, murâkabenin enstrümanları olarak isimlendirdiğimiz *akıl, bilgi, takva, tezekkür (Allah'ı hatırlama), şükür ve dua* kavramları çerçevesinde geliştirdik. Bütün bu kavramlar vasıtasıyla kullar Allah'ı murâkabe ederler. Son kısımda, münafikların murâkabe anlayışını işledik. Allah'ı murâkabe; Allah'a ve O'nun gönderdiklerine şeksiz-şüphesiz inananlara ait bir olgudur. Münafiklar Allah'a gerçek iman sahibi olmadıklarından Allah'ı değil insanları murâkabe etmişlerdir. Ancak her daim pratik zekâlarını kullanarak bunun aksini iddia etme yoluna gidip gerçek niyetlerini gizlemeye çalışmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Murâkabe, münafiklar, akıl, zekâ.

THE VIGILANCE AND HYPOCRITES IN THE QUR'AN

ABSTRACT

In this work, we dealt with the vigilance and hypocrites' vigilance concept. Our work consists of three parts. In the first part, we determined what the scope of vigilance is. The word of vigilance (murâqaba) is a noun originated from *r-q-b* verb in the Arabic. This verb in a dictionary means monitoring, watching, and controlling. In this context, the literal meaning of the word is to know that a servant is

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Tefsir, El-mek: mevluterten71@hotmail.com

supposed to be aware of that Allah knows and sees his own situation in every moment. Continuation of this knowledge and consciousness is to make murâqaba (vigilance) of Allah. In the second part, we dealt with the vigilance with its two kinds in the Qur'an broadly. These are Allah's vigilance over servants and vise versa. We handled the previous one around Allah's ar-Râkib (Vigilant) name, which means monitoring every thing, and some other names like el-Âlim (The Knower), el-Hâfiz (The Preserver) and el-Basir (The All-Seeing) having close meaning to the previous. We have developed the latter one within the Quranic frame of reason, knowledge, piety, remembering Allah, thanks and prayer we called them as the instruments of vigilance. Through all the concepts, servants make murâqaba of Allah. In the final part, the behaviors of hypocrites about vigilance was handled. Making murâqaba of Allah is a phenomenon belonging to the believers in Allah and what He sent without a doubt. Due to lack of having been sincere belief, hypocrites made muraqaba over people instead of Allah. Nevertheless, always using their practical intelligence, they tried to cover their real intentions by claiming of opposite arguments.

Key Words: Vigilance, hypocrites, reason, intelligence.

Giriş:

İnsanlar her zaman olduğu gibi, son din ve onun kitabı Kur'an'a muhatap olduklarında da ona karşı çeşitli tavır sergilemişlerdir. Bu tavır alışı iki ana tercih şeklinde tezahür etmiştir: İman ve küfür. Yani iman edenler (müminler) ve inkar edenler (kafirler). Bunlar iki zıt kutupta gerçekleşen tavırlar olup kendilerine göre gerçekçi tercihlerdir. Bu ikisi dışında farklı bir tutum daha sergilenmiştir ki, bu tavır Kur'an tarafından nifak, bu tavrı sergileyenler de münafık olarak adlandırılmıştır. Bu grup; Kur'an geldiğinde Mekke ve Medine'de mevcut olan dini gruplardan Yahudi, Hristiyan ve Müşriklerden oluşmaktadır. Bilhassa Medine'de Müslümanlar güçlenip önemli bir siyasi konum elde edince, çıkarıcı birçok insan Müslüman gözükmeye başladı. Münafıklık temeli menfaat olan bir kişiliksizlik/kimliksizlik problemidir. İkiyüzlülük, kelimenin tam anlamıyla rol yapmaktır. Dolayısıyla münafıklar rol yapan ve rol yapmayı çok iyi bilen insanlara benzemektedirler. Münafıklar bu tutumlarıyla İslam dinine epeyce zarar verdiklerinden Kur'an, bunların içyüzünü ortaya çıkarmış, zihniyetlerini deşifre etmiştir. İzzet Derveze (ö. 1984) bu olguyu şöyle izah eder:

Bu hareketin Medine'de ortaya çıkış nedeni açıktır. Allah'ın elçisi ve ilk Müslümanlar Mekke'de bir kuvvet ve otoriteye sahip değillerdi ki, insanlardan bir grup, münafıkların yaptığı gibi, Müslümanlardan korksun ya da onlardan menfaat beklesin, görünürde onlarla yakınlık kurmaya çabalsın, yaltaklık etsin ve gizliden gizliye de onlara karşı komplo hazırlasın, tuzak ve hilelere baş vursun... Mekkeliler ve özellikle önde gelenleri Rasulullah'a karşı açık tavır koyuyor, gücü yetenler Müslümanlara acımasız işkence yapıyor, çekinmeksizin ya da sakınmaksızın her yönden İslam davetine karşı duruyorlardı. Mekkelilerin karşı koyuşlarından dolayı Müslümanlar, dinlerini ve canlarını kurtarma uğruna önce Habeşistan'a, sonra da Medine'ye hicret etmişlerdir... Medine'deyse durum gerçekten çok farklıydı. Rasulullah Medine'ye hicret etmeden önce Evs ve Hazrec kabilelerinden güçlü destekler kazanmış; İslam orada yaygınlık kazanmadan ve Rasulullah onlardan tam emin olmadan oraya hicret etmemişti. Bu arada, İslam'a iman etmeyenler ya bilgisizlikten ve ahmaklıktan ya da öfke ve inatlarından dolayı inanmadılar... Rasul'e, muhacir ve ensardan olan Müslümanlara karşı inkarcı konumlarını ve açık düşmanlıklarını

göstermeleri kolay değildi. Onların bu şekilde karşı duramayışlarının temelinde akrabalık bağlarının etkisi de küçümsenemez. Çünkü Evs ve Hazrec'in ileri gelenleri Rasulullah'ın destekçileri olmuşlar, savunma ve yardım etme hususunda Rasulullah'la antlaşma yapmışlardı... Bu ortamda şirk inancına bağlılığı süren, hastalıklı kalpleri, üstünlük taslama ve kin besleme gibi niteliklere yakınlık gösteren ve bu nedenle Rasul'un davasına ve nüfuzuna karşı çıkanların; inançlarını ve düşmanlıklarını açıkça ortaya koymaları mümkün değildi...Önlerinde İslam'a girmiş, İslam'ın ilkelerini yerine getiriyormuş gibi görünmekten, kabileleriyle dayanışma içine girmekten, planlarını, tuzaklarını, oyunlarını ve komplolarını ise, gizli, aldatmacalı ve kompleks yöntemlerle yürürlüğe koymaktan başka yol yoktu...¹

Derveze'nin yerinde bir şekilde tespit ettiği gibi, şirk inancına bağlılığı devam eden hastalıklı kalplere sahip olanların Mekke'nin aksine Medine'de güçlenen Müslümanlara karşı açıkça düşmanlık yapmaları mümkün değildi. Tek yapacakları şey sureti haktan görünüp rol yapmaktı.

Medenî surelerin çoğunda münafıklar konusu ele alınır ve çeşitli münasebetle onların vasıfları-özellikleri ortaya konulur.² Bu özellikler incelendiğinde görülecektir ki, münafıklar Allah'ı değil insanları murâkabe ederler. Ancak bu tutumlarını gizlemek için Kur'an'ın defâten üzerinde durduğu akıllarını değil, zekâlarını kullanarak kurnazlık yoluna gitmişlerdir. İşte bu makalemizde Kur'an'da murâkabeyi ve münafıkların Allah'ı değil insanları murâkabe ettiğini çeşitli boyutlarıyla ortaya koyacağız. Bunları yapmak için ilk önce murâkabe kelimesinin anlam alanını belirlememiz gerekmektedir. Şimdi bunu yapalım.

I. Murâkabe Kelimesinin Anlam Alanı

Murâkabe kelimesi *r-k-b* fiil kökünden râkabe fiilinin mastarıdır. Bu fiil kökü ve türevleri sözlükte gözlemek-gözetlemek-beklemek, izlemek, kollamak, korumak (koruma altına almak), denetlemek, kontrol etmek, dikkati belli bir noktaya toplama anlamlarına gelir. Nitekim şair şöyle söylemiştir:

*Yürâkıbu'n-necme rikâbe'l-hûti: Balığın suyu gözetleyip beklemesi gibi, yıldızın doğmasını bekleyip gözetlemektedir. Balığın suyu arzulaması gibi, yola çıkmayı arzulayıp yıldızı gözetlemek anlamındadır. Yani yolculuğa çıkmak için yıldızın doğmasını arzu ederek onu gözetlemektedir.*³

R-k-b fiilinden ism-i fail olan *er-Rakîb* Allah'ın isim/sıfatlarından olup, koruyan, koruma altına alan (el-Hâfız) anlamında kendisinden hiçbir şey gizli kalmayıp, *Rakîb* ismi varlıklar için, ordunun öncüsü (*rakîbu'l-ceyş*), kişinin akrabalarından ve çocuklarından kendisinin yerine geçen halefi (*rakîbu'r-racûli*), bir kavmi koruyup gözetleyen bekçi, nöbetçi (*el-hâris*), doğuda olup batanı (yıldız) gözetleyen yıldız, kendisini ısıracak olanı gözetleyen bir yılan çeşidi, malına mirasçı olmak için kocasının ölümünü gözetleyen kadın anlamlarında kullanılmıştır. *er-Rukbâ*, bir insanın başka bir insana ikisinden hangisi ölürse malın diğerine intikal etmesi için ev veya arazi vermesine denir. Bu murâkabedendir, böyle isimlendirilmiştir çünkü ikisinden her biri diğerinin ölümünü beklemektedir.⁴ Bütün bunlardan anlaşılan *r-k-b* kelimesi ve türevlerinde, gözleme, gözetleme, bekleme, izleme, takip etme anlamı hakimdir.

Murâkabe İslam geleneğinde tasavvuf ilminde bir terim olarak yerini almış ve kavramlaşmıştır. Bu bağlamda kelimesinin terim anlamı; kulun yüce rabbinin her an kendisinin halini bildiğini ve gördüğünü bilmesidir. Bu bilgi ve şuurun devam etmesi, rabbini murâkabe

¹ Derveze, İzzet, *Kur'an'a Göre Hz. Muhammed'in Hayatı*, çev.: Mehmet Yolcu, Düşün Yay., İstanbul 2011, II.287-288; Krş.: İbn Teymiyye, *İman Üzerine (İmânü'l-Evsat)*, çev.: Salih Uçan, Pınar Yay., İstanbul 2002, s. 22.

² Bkz.: İbn Teymiyye, a. g. e. , s. 23-34; Kılıç, Sadık, *Kur'an'a Göre Nifak*, Furkan Yay., İstanbul 1982, s. 47-134.

³ İbn Manzûr, *Lisânu'l-Arap*, Daru'l-Fikr, Beyrut trs., I. 424-428.

⁴ İbn Manzûr, a. g. e. , I. 424-428.

etmektedir.⁵ Kalbi, ona zarar veren şeylerden korumak, ‘Allah her an beni görüyor, kalbime bakıyor’ anlayışı içinde olmak, feyz beklemektir. Cüneyd “Sâlik, içinde fare bulunan deliği bekleyen kedinin dikkatiyle feyz beklemelidir”, demiştir.⁶ Bu yolda murâkabe, içte ve dışta Hakka yönelmenin maksadını sürekli düşünmek demektir.⁷

II. Kur’an’da Murâkabe Çeşitleri

Kur’an’ı baştan sona okuduğumuzda kendi isimlendirmemizle Kur’an’da iki çeşit murâkabe olduğunu ifade edebiliriz. Bunlar dikey ve yatay murâkabelerdir. Dikey murâkabeyi kendi içinde ikiye ayırabiliriz. Bunlar: Allah’tan (yukarıdan) insana (aşağıya) ve insandan (aşağıdan) yukarıya (Allah’a) murâkabadir. Yatay murâkabe; insandan insana ve diğer varlıklara olan murâkabadir. Bir makale sınırlılığı içerisinde çok geniş olacağından çalışmamızda sadece dikey murâkabeyi işleyeceğiz.

A.Yukarıdan Aşağı Dikey Murâkabe (Murâkabetullah- Allah’ın Murâkabeti)

Yukarıdan aşağı murâkabe Allah’tan insana doğru dikey bir murâkabe olup Allah’ın kullarını, gözetlemesi, takip ve kontrol etmesidir. Allah birçok Kur’an ayetinde insanların yaptıklarını gördüğünü, işittiğini, hiçbir şeyin kendisine gizli kalmadığını, onları tek tek saydığını, yazdığını, yani her şeyi gözetleyip takip ettiğini bildirir. Bütün bunlar Allah’ın kullarını murâkabe ettiği anlamına gelir. Şimdi bunları görelim.

1.Kur’an’da Murâkabeyi İfade Eden Allah’ın İsimleri-Sıfatları Doğrultusunda Allah’ın Kullarını Murâkabeti

Kur’an’da Allah birçok ismi/sıfatı ile kullarını murâkabe ettiğini bildirmektedir. Bu manayı ifade eden odak isim-vasıf *r-k-b* fiilinden *er-Rakîb* vasfıdır.

a. er-Rakîb

Kur’an’da murâkabeyi ifade eden *r-k-b* fiil kökü ve türevleri *terkub*, *yerkubû*, *yerkubûne*, *yeterakkabû*, *fertekîb*, *vertekîbû*, *fertekîbhüm* *mürtekîbûn* ve *rakîb* şeklinde farklı bağlamlarda on beş defa geçer.⁸ Bunlardan üçü Allah’a diğerleri ise, yaratıklarına isnat edilmiş olup birbirine yakın üç anlamda kullanılmıştır.⁹ Şimdi bunları örneklerle görelim.

1. Bir şeyin olacağını beklemek, gözlemek, gözetlemek anlamında

“O halde sen (Hz. Muhammed) (onların başlarına gelecekleri) bekle (*fertekîb*); onlar da beklemektedirler (*mürtekîbûn*)!”¹⁰

2. Dikkate almak, hesaba katmak, göz önünde bulundurmak, düşünmek anlamında

“Onlar (müşrikler), bir inanan hakkında ne bir yakınlık ne de anlaşma dikkate alırlar, hesaba katarlar (*lâ yerkubûne*); çünkü onlar, haddi aşanlardır.”¹¹

3. Korumak (koruma altına almak), kontrol etmek, takip etmek anlamında

⁵ Kuşeyrî, Abdülkerim, *Kuşeyrî Risâlesi (Sûfilerin İnanç ve Ahlâkı)*, çev.: Dilaver Selvi, Yeni Şafak Yay., İstanbul 2009, s. 228.

⁶ Uludağ, Süleyman, *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, Kabalcı Yayınevi, İstanbul 2005, 255-256.

⁷ Kâşânî, Abdürrezzak, *Tasavvuf Sözlüğü Letâifu'l-a'lâm fî işarâtı ehli'l-ilhâm*, çev.: Ekrem Demirli, İz Yay., İstanbul 2004, s.498.

⁸ Bkz.: Abdalbâki, Muhammed Fuad, *el-Mu'cemu'l-Mufehres li Elfazi'l-Kur'ani'l-Kerim*, İstanbul 1988, s. 323.

⁹ Bkz.: Mahallî, Celâleddîn-Suyutî, Celâleddîn, *Tefsîru'l-Celâleyn*, Daru'l-Ma'rife, Beyrut 1983, s. ilgili ayetler.

¹⁰ Duhan 44/59; Kamer, 54/27; Kasas, 28/18; Hud, 11/93.

¹¹ Tevbe, 9/10.

Kur'an'da fiilin *rakîb* şeklinde geçen türevi, Hud suresi 93. ayette Hz. Şuayb Peygambere nispetine ilaveten, koruyan (koruma altına alan), kontrol eden, takip eden anlamında üç defa Allah'a ve bir defa da meleklerle nispet edilerek beş defa geçer. Şimdi bu ayetleri görelim.

*"Ey insanlar! Sizi bir tek canlıdan yaratan, ondan eşini var eden ve her ikisinden birçok erkek ve kadın türeten Rabbinizin bilincinde olun. Adına birbirinizden (haklarınızı) talep ettiğiniz Allah'ın ve akrabalık bağlarının bilincinde de olun; çünkü Allah, sizi çok iyi takip edendir (innellahe kâne aleyküm rakîben)."*¹²

Meşhur mutasavvıf müfessir Kuşeyrî (ö. 465), konuyla ilgili olan ayetin son kısmını şöyle tefsir eder:

"Allah, sizi çok iyi takip edendir: Allah (yaptığına) muttalidir, şahittir, seni yakından takip etmektedir-ensendedir (*yeuddü aleyke enfâseke*), duyularını (yaptıklarını) görmektedir, fikir ve düşüncelerine sahiptir, yaptığı her şeyi ve durumu inşa edendir. Ve kim O'nun, üzerinde *er-Rakîb* olduğunu bilirse, kendisine düşen O'ndan utanmak ve çekinmektir."¹³

Meleklerle ilgili ayete gelince; *"İnsan hiçbir söz söylemez ki onun yanında (yaptıklarını) takip eden (rakîb) hazır (atîd) bir (melek) bulunmasın."*¹⁴

Meleklerin bu görevi için Mücahid (R.A) şöyle demiştir: "Allah, insanın ahvalini bilmesi ile birlikte, delile bağlamak için, yaptıklarını gece ve gündüz koruma altına alan ve yazan ikişer melek görevlendirmiştir."¹⁵

Görüldüğü gibi, murâkabe kelimesi Kur'an'da birbirine yakın sözlük anlamında bir şeyin olacağını beklemek-gözlemek, dikkate almak, hesaba katmak, korumak (koruma altına almak) ve takip etmek anlamlarında kullanmıştır. Kelimenin çoğu mahlukata isnat edilmiştir. Ancak Allah bu kelimeyi üç yerde kendine isnat edip, insanlar ve her şey üzerinde *er-Rakîb* olduğunu; onları takip ettiğini, enselerinde olduğunu bildirerek kelimeyi kendisine isim koyup yeni bir anlam yüklemiştir. Allah diğer taraftan kelimeyi meleklerine isnat ederek insanın yaptığı, söylediği her şeyi insanın sağında ve solunda bulunan rakîb meleklerin takip edip yazdığını, zapturapt altına alıp koruduğunu bildirmektedir.¹⁶ Yani Allah bir taraftan bütün insanları kendi takip ve kontrol edip gözetlemekte, diğer taraftan görevlendirdiği ve geleneğimizde hafaza melekleri olarak bilinen melekleri ile onların yaptıklarını kayıt altına almaktadır. Dolayısıyla kelime hem Allah'ın hem de meleklerin ismi-sıfatı olması yönüyle Kur'an'da anlam genişlemesine uğramış ve yeni bir boyut kazanmıştır.

Allah'ın murâkabe ile ilgili *er-Rakîb* ismi etrafında kümeleşip yakın anlama gelen diğer isim-sıfatları şunlardır:

- b. el-Âlim, el-Alîm, Allâmu'l-Guyûb ve el-A'lem :** Bilen
- c. el-Hâfiz, el-Hâfiz :** Muhafaza eden, koruyan
- d. el-Basîr :** Gören
- e. es-Semî' :** İşiten
- f. el-Habîr :** Haberdar olan
- g. eş-Şehîd :** Tanık olan

¹² Nisâ, 4/1; Maide, 5/117; Ahzab, 33/52.

¹³ Kuşeyrî, Abdülkerim b. Hevâzin, *Letâifu'l-İşârât*, thk.: Said Katife, el-Mektebetü't-Tevfikîyye, y. ve t. y., II. 5.

¹⁴ Kâf, 50/18.

¹⁵ Kurtubî, Ebu Abdillah Muhammed b. Ahmed, *el-Câmi' li Ahkâmi'l-Kur'an*, Daru'l-Kitabi'l-Arabî, Beyrut 2004, XVII. 12.

¹⁶ Bkz.: Taberî, Muhammed b. Cerîr, *Câmiu'l-Beyân an Te'vili Âyi'l-Kur'an*, Daru'l-fikr, Beyrut 2001, XXVI. 183-186.

- l. el-Vekîl** : Gözetici, koruyucu
- m. el-Kayyûm-el-Kâim** : Hifzeden, gözetleyen
- n. el-latîf** : İşlerin inceliklerini bilen
- o. el-Muhît** : Her şeyi kuşatan, çok iyi bilen
- p. el-Hakîm** : Üstün bir ilimle bilen
- r. el-Karîb** : Çok yakın
- s. el-Müheymin** : Gözetleyip koruyan.
- t. el-Mukît** : Gözetleyici, koruyan¹⁷

Buraya kadar Allah'ın murâkabe ile ilgili isimlerini ele aldık. Burada konuyla ilgili merkezi isim Allah'ın *er-Rakîb* ismi olup her şeyi gözetip, kontrol eden, takip eden anlamındadır. Allah'ın bu ismi Mekkî surelerde geçmez, dolayısıyla bu vasıf, Medenîdir. Ancak murâkabeye yakın manalara gelen yukarıda zikrettiğimiz *Hafîz*, *Şehîd* gibi vasıflar, Mekkî surelerde bolca bulunmaktadır.¹⁸ Allah'ın bu isimleri *er-Rakîb* isim etrafında güçlü bir semantik ağ oluştururlar. Allah bütün bu isimlerle kendisini betimleyerek insanı yaratıp kendi haline başıboş bırakmadığını, bilakis onlar üzerinde güçlü bir murâkabe ve takip oluşturduğunu bildirmektedir.

B.Aşağıdan Yukarıya Dikey Murâkabe (Murâkabe Lillâh-Allah'ın Murâkabeti Altında Olduğunun Bilincinde Olmak)

Kur'an'ı dikkatlice okuduğumuzda murâkabenin tek taraflı olmadığını görürüz. Yukarıda genişçe gördüğümüz gibi, Allah yukarıdan aşağı her şeyi murâkabe ettiğini özellikle isim-sıfatları "Esmâ'ül-Hüsna" çerçevesinde ifade etmiştir. Aynı şekilde Allah değişik şekillerde kulların da kendisini murâkabe etmesini istemiştir. Kulların Allah'ı murâkabeti, bütün davranışlarında Allah'ın murâkabetini hissedip O'nun hakkını gözetlemektir. Yani Allah'ın murâkabeti altında olduğunun bilincinde olmaktır.

1.Aşağıdan Yukarıya Dikey Murâkabenin Enstrümanları

Aşağıdan yukarıya dikey murakabenin en başta gelen unsuru, Allah'ı tek bilip ulûhiyet ve rubûbiyette O'na hiçbir şeyi ortak koşmamaktır. Kısaca tevhidei gerçekleştirip şirkten uzak durmaktır. Bu Allah'ı murâkabenin en önemli enstrümanıdır ve Allah'ın en başta gelen hakkıdır. Ancak biz burada bunları ele almayacağız. Bunları da içerdiğine inandığımız aşağıdaki unsurları işleyeceğiz.

a. Akıl

Akıl, Allah'ı murâkabenin en önemli enstrümanıdır. Akıl, *a-k-l* kökünden türemiş olup, *el-hıcr* ve *n-nühâ* anlamında aptallık ve ahmaklığın zıddıdır. İbn el-Enbârî şöyle der: Kendini işine ve görüşüne teksif eden kişiye-*el-câmiu liemrihi* ve *ra'yihî*, *racülün âkılün* -akıllı adam- denir, bu devenin ayaklarını bir araya getirmekten, bağlamaktan alınmış (*akaltü'l-baîra*) . *el-İkâl*, iptir. *el-Akl*: işlerde dikkatli düşünmek manasındadır. Akıl kalp, kalp akıldır. Akıl, akıl olarak isimlendirilmiştir, çünkü o, sahibini helak edici şeylere düşmekten bağlar, yani tutar, hapseder, engeller. *Akale's-şey'e* : onu anladı anlamındadır.¹⁹

¹⁷ Bk.: Yıldırım, Suat, *Kur'an'da Ulûhiyyet*, Kayıhan Yay., İstanbul 1987, s. 89-271.

¹⁸ Yıldırım, Suat, *a. g. e.*, s. 260.

¹⁹ İbn Manzûr, *a.g.e.*, XI. 458-459.

Akıl kelimesi Kur'an'da kırk dokuz defa, üstelik tamamında fiil (eylem) formunda (*akalû, te'kûlûn, ne'kûlû, ye'kûlû ve ye'kûlûn*) geçer.²⁰ Bu ayetlerin hepsinde insan, *akletmeniz için, akletmiyormusunuz, eğer aklediyorsanız, akletmiyorlar, akleden kavim için... ayetler vardır* vb. şekillerde düşünmeye, bahsedilen konular hakkında muhakeme yapmaya böylece doğruyu, hakkı bulmaya çağrılmaktadır. Bu ayetlerde Allah insana verdiği akıl yetisini fiilen kullanmasını öğütlemektedir. Hatta bir ayette akli kullanmamak pisliğe bulaşmakla özdeşleştirilerek şöyle nitelendirilir: “*Allah'ın izni olmadıkça, hiç kimse inanamaz. Böylece O, akıllarını kullanmayanları (lâ ye'kûlûn) (inkar) pisliğine sürükler.*”²¹ Bilindiği gibi fiil, bir hareketi, eylemi ve oluşu bildirir.

İşte bu ayetlerde akıl kavramının fiil/eylem formunda geçmesi, bu kelimenin oldukça dinamik bir uygulama alanına ve epistemolojik açıdan fonksiyonel bir değere sahip olduğunun göstergesidir. Kur'an'da akıl salt alet olarak değil, uygulama/iş ve vazife olarak anlatılmıştır. Akıl, okuma ve yazma görevi gibidir. Bu sebeple Kur'an'da fiil formunda gelen akıl için sebepleri sonuçlara bağlama gibi bir takım sebepler zikredilmiş ve aklın işlevselliğini anlatmada *fikir, tefekkür, nazar, basar, tedebbür, zikir, ilim, fehm* gibi zihnî faaliyetlerden söz edilmiştir.²²

Kur'an'da akıl anlamında kullanılan başka kavramlar da vardır. Bunlar hep birlikte sıkı bir semantik alan oluşturur. Bunlar sırasıyla şu kelimelerdir: *Nühâ, hıcr, hikmet, fuâd, lübb, basar, kalp, sadr, hilm ve reşîd* kelimeleridir.²³

Akıl kelimesi Kur'an'da çok açık dini bir anlam taşıyan anahtar kelime olup, insanı Allah'ın ayetlerini anlamaya muktedir kılan insan yeteneğini ifade eder. İnsanlar Allah'ın kendilerine gösterdiği ayetleri bu yetenekleriyle kavrarlar.²⁴ Dolayısıyla Allah Kur'an'da akla önem vermiş, insanların aklını kullanmalarının üzerinde durmuştur. Meşhur mutasavvıf es-Sülemi'ye göre “Her şeyin bir özü vardır. İnsanın özü akıl, aklın özü de sabırdır.”²⁵

Bu bağlamda Kur'an'da birçok ayette insanın, Allah'ın sözlü (Kur'an) ve sözsüz- tabiat ayetleri (işaretlerini) üzerinde akıl, tefekkür, tedebbür ve tezekkür etmesi üzerinde durulur.²⁶ Bu eylemlerin hepsi aynı anlama gelip akılla ilgilidir. Ayetlerin vermek istediği mesaj; kul aklını kullanarak, Allah'ın sözlü ve sözsüz ayetleri üzerinde düşünüp doğruyu, hakikati bulmalıdır. Dolayısıyla akıl, Allah'ı murâkabenin en önemli enstrümanıdır.

b. Bilgi

Bilgi, İslami terminolojide genel olarak *el-‘ilm* terimiyle ifade edilir ve sözlükte, ‘mutlak olarak bilmek, şuurda hasıl olmak, sağlam ve kesin bir biçimde bilmek’ veya ‘bir şeyin gerçeğini bilmek’ gibi anlamlara gelir.²⁷ Kelimenin esas manası budur.²⁸ Bu bağlamda Allah şöyle buyurur: “*Karada ve denizde karanlıklar bastırıldığında yolunuzu bulmanız için yıldızları yaratan da*

²⁰ Bkz.: Abdalbâki, Muhammed Fuad, a. g. e. , s. 468-469.

²¹ Yunus, 10/ 100.

²² Altıntaş, Ramazan, *İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, Pınar Yay., İstanbul 2003, s. 36.

²³ Kur'an'da akıl anlamında kullanılan kelimeler hakkında geniş bilgi için bkz.: Altıntaş, Ramazan, a.g.e., s. 48-75.

²⁴ İzutsu, Toshihiko, *Kur'an'da Allah ve İnsan*, çevr.: Süleyman Ateş, Yeni Ufuklar Neşriyat, İstanbul trs., s. 61

²⁵ Sülemi, Ebu Abdurrahman, *Risaleler*, çevr.: Süleyman Ateş, Ankara 1981, s. 51, 52.

²⁶ “(Böylece Biz, o halkı-Lut (a.s)- yok etmiştik). Andolsun ki, Biz, aklını kullanacak olan bir halk için (ye'kalûn), orada apaçık bir delil (âyet) bırakmışızdır.” Ankebût, 29/35; Al-i İmrân, 3/118; Nahl, 16/12, 67; Bakara, 2/164; Ra'd, 13/4; Nûr, 24/61; Rûm, 30/24,28; Hadîd, 57/17; “Allah, (su) ile sizin için ekin, zeytin, hurma, üzüm ve her türlü meyve yetiştirir. Gerçekten de bütün bunlarda düşünenler (yetefekkerûn) için bir ibret (âyet) vardır.” Nahl, 16/11, 69; Rûm, 30/21; Zümer, 39/42; Câsiye, 45/13; “Bu (Kur'an), Bizim, ayetleri (âyât) üzerinde düşünceleri (yeddebberrû) ve akıl sahiplerinin (onlardan) öğüt almaları (yetezekkera) için, sana indirdiğimiz mübarek bir kitaptır.” Sad, 38/29.

²⁷ Ibn Manzûr, a. g. e. , XII.416-422.

²⁸ Esas mana izafî mana için bkz. İzutsu, Toshihiko, *Kur'an'da Allah ve İnsan*, s.21-25.

O'dur. Kuşkusuz Biz, bilen (ya'lemûm) bir toplum için ayetlerimizi ayrıntılı bir biçimde açıklamış bulunuyoruz."²⁹

Bilgi ve bilmeyi esas alan kelime olan *el-ilm* Kur'an'da en çok kullanılan kelimelerden birisidir. Bu nedenle *ilm* kelimesi ve ondan türeyen isim ve fiiller Kur'an'da yaklaşık olarak yediyüz elli yerde geçmektedir.³⁰ Kur'an'ın yanında Hz. Peygamber'in hadislerinde de bilgi gereken yerini almıştır. Bu hususu görmek için, hadis külliyyatına bir göz atmak kafidir. Başta Kütüb-i Sitte olmak üzere her hadis kitabında yer alan müstakil *Kitâbu'l-İlm* bölümleri buna en güzel örnektir.

Bu bağlamda Allah Teala birliğine kendisiyle beraber melekleri ve bilgi sahiplerini şahit tutmuş ve kulları içinden ancak bilginlerin, kendisinden gereğince korkacağını bildirmiştir.

*"(Yaratıkları arasında) adaleti gerçekleştiren Allah, melekler ve ilim sahipleri, kendisinden başka hiçbir tanrı olmadığına tanıklık etmişlerdir; (gerçekten de) çok güçlü, çok bilge olan O'ndan başka tanrı yoktur."*³¹

Bu ayette Allah, kendinden başka ilah olmadığına yani, tevhide önce kendisini, ikinci olarak melekleri daha sonra da bilgi sahiplerini şahit tutmaktadır. Böylesine önemli bir konuda, Allah'ın kendisiyle beraber meleklerin ve bilgi sahiplerinin şahitliklerine vurgu yapması onlara, dolayısıyla bilgiye verdiği değeri ve önemi açıkça ortaya koymaktadır.

*"Kulları içinden ancak bilginler, Allah'tan (gereğince) korkar."*³²

Allah haşyetini, Allah korkusunu, Allah saygısını kulları içinden ancak ulema duyar ve ancak Allah'ı bilenler o saygıyı hissederler. Yani *"...Sen ancak görmeden Rablerinden korkanları uyarırsın..."* (35. Fatır, 18) ayetinde buyurulduğu üzere Allah saygısını müstemirren duyup da Peygamberin inzarından müstefid olacak ve binaenaleyh temizlenip korunacak olanlar Allah'ı celal-ü cemaliyle sıfatı kemaliyle bilen ehli ilimdir. Çünkü bir şey hakkında saygı onun şanına olan bilgi ve bilginin derecesiyle mütenasip olur. Bir kulun da Allah'a dair ilmi ne kadar kemalli ise haşyeti de o nisbette kamil olur. Onun için Resulullah *"Ene ahşâkum lillâh ve etkâkum: Ben sizin Allah'dan en çok korkan ve O'na karşı en çok sorumluluğunun bilincinde olanınızım"*³³ demiştir.³⁴

Bu ayet hem bilginin önemini vurgulamakta, hem de bilgi sahibi kişiler (alimler) için ulaşılması gereken en yüce mevkiyi belirlemektedir. Zira bir kişi, içinde Allah korkusu taşıyorsa, o zaman ayetin bahsettiği 'alim' sınıfına girer. Nitekim Abdullah b. Mesud'dan nakledilen bir söz bu hususu doğrulamaktadır. *"İlim sadece çok sayıda hadis bilmek değildir. İlim Allah'tan çok korkmaktır."* Hasan Basri (ö. 110/728), *"alim, Allah'ı görmediği halde korkan, Allah'ın sevdiğini seven ve Allah'ın sevmediğinden uzak kalan kimsedir"* diye buyurmuştur ki, bu ayet böyle kimselere işaret etmektedir.³⁵

Dolayısıyla diyebiliriz ki, yukarıdaki ayet Allah'a karşı sorumluluğunun bilincinde olup kibirlenmeyen ve bildikleriyle amel eden alimlere işaret etmektedir. Yoksa her bilgi sahibi Allah'dan korkar anlamında değildir. Kısacası, burada kastedilen bilgi yukarıda saydığımız vasıflara sahip olan bilgidir. İşte bu vasıflara sahip bilginin Allah'ı murâkabe etmenin bir unsuru olduğu kendiliğinden ortadadır.

²⁹ En'am, 6/ 97; Ankebût, 29/ 43; Tevbe, 9/ 11.

³⁰ Bkz. : Muhammed Fuad Abdalbaki, a. g. e. , s. 469-481.

³¹ Âl-i İmran, 3/18.

³² Fatır, 35/ 28.

³³ Buhârî, *Nikah*, 1.

³⁴ Yazır, M. Hamdi, *Hak Dini Kur'an Dili*, Eser Neşr., İstanbul 1979, VI.3991.

³⁵ Mevdudi, Ebu'l-Al'a, *Tefhimu'l-Kur'an*, çev. Komisyon, İstanbul 1991, IV.557.

c. Takva

Kur'an'ı okuduğumuzda, “vekâ”, “ittikâ”, “muttaki” ve “takvâ” kelimelerine sıkça rastlarız. İşte murâkabenin önemli enstrümanlarından birisi de takvâdır.

“Takvâ” ve “ittikâ” kelimeleri, “ve-kâ” fiilinin mastarı olan “vikâye”den gelmektedir. *Vikâye*, bir şeyi onu rahatsız edecek ve ona zarar verecek şeylerden koruma anlamındadır. Bu anlamda Kur'an'da kullanılmıştır. Onlardan birinde şöyle buyrulur: “Allah, onları o günün kötülüğünden koruyacak (vekâhüm)...”³⁶ İşte takvâ, insanın kendi canını korkulan şeylerden sakındırmasıdır. Kelimenin asıl anlamı budur. Bunun yanında bazen korku (havf) takva, takva da korku (havf) diye adlandırılır. Bu isimlendirme; bir şeyin, şartı gerektirmesi, şartın da onu gerektirirse kabilindendir. Din literatüründe takva, insanın kendisini günahlardan sakındırması şeklinde kavramlaşmıştır. Bu da sakıncalı şeylerin terkedilmesi ile gerçekleşir.³⁷ Allah bu bağlamda şöyle buyurur: “Şüphesiz Allah, takva sahipleri ile (ellezine ittekav) ve iyilikte bulunanlarla (muhsinün) beraberdir.”³⁸

Takva kelimesi Mekke döneminin özellikle ilk çağında (?????), Mekkî surelerin konusuna uygun olarak ahiret azabından, dolayısıyla Allah'tan korkmayı ifade eder. Misal olarak “Ey insanlar, Rabbinizden korkun (ittikû). Yemin ederim ki o Saatin yeri sarsışı dehşetli olacaktır.”³⁹ Ancak bu, Kur'an'da daha ziyade istisnâî bir durumdur. *İtteka* fiili Kur'an'da hemen hemen daima dini anlamda kullanılmıştır.⁴⁰

Kur'an'da “takva”, “ittika” ve “vikaye” master ve isimleri çeşitli kalıplarda, çok azı lügat manasında olmak üzere iki yüz elli sekiz ayette geçmektedir. Yukarıda ifade edildiği gibi, bu kelime hakim olarak Kur'an tarafından kazandırılan dini anlamda kullanılmış ve böyle kavramlaşmıştır. Yani insanın kendisini günahlardan sakındırmasıdır. Bu da sakıncalı şeylerin terkedilmesi ile gerçekleşir. Bu da hem bu dünya hem de öbür dünya için hassas bir sorumluluk hissinden kaynaklanan korkudur.⁴¹ Bu anlamda takva; Allah'ın sınırlarına perçinlenmek olup O'nun belirlediği sınırları (hudûd) aşmayıp koyduğu emirlere uymak, yasaklardan da sakınmaktır. Nitekim Kur'an birçok ayette Allah'ın koyduğu sınırların muhafaza edilip aşılmamasını, bunları aşanların zalimler olduğunu bildirir.⁴² Muhammed Esed de tefsirinde bu kelimeye, “Allah'a karşı sorumluluk bilinci taşımaktır.”⁴³ diye anlam verir. Bu ise açık olarak Allah'ı murâkabenin ta kendisidir.

Allah takva sahibi kişilerle ilgili olarak şunları söyler: “Allah bilincini içlerinde canlı tutanlara gelince (innellezîne't-tekav); onlar, şeytanın vesvesesine maruz kaldıklarında, (Allah'ı) hatırlarlar (tezekkerû) ve derhal gerçeği görürler.”⁴⁴ Ayette geçen hatırlamadan (tezekkerû) murat, Allah'ın emirleri ve tavsiyeleridir. Yani Allah'ın emirlerini ve tavsiyelerini hatırlarlar.

Ayet şeytanın dokunmasının insanı körleştirdiğini, duygularını yok ettiğini gözünü kapadığını belirtiyor. Fakat Allah bilincini içinde canlı tutmak (takva), O'nun murâkabesini hissetmek ise, göntülleri Allah'a bağlayan, gafletten uyararak hidayet yolunu sağlayan derin bir

³⁶ İnsan, 76/ 11.

³⁷ İsfahâni, Râğb, *Müfredâtü Elfâzı'l-Kur'ân*, s. 881.

³⁸ Nahl, 16/128.

³⁹ Hacc, 22/1.

⁴⁰ Bkz.: İzutsu, Toshihiko, *Kur'an'da Allah ve İnsan*, s.221-227; İzutsu, Toshihiko, *Kur'an'da Dini ve Ahlaki Kavramlar*, çev.: Selahattin Ayaz, Pınar Yayınları, İstanbul1984, s. 259-265.

⁴¹ Fazlur Rahman, *Ana Konularıyla Kur'an*, çev.: Alpaslan Açıkgenç, Fecr Yayınları, Ankara 1993, s. 87.

⁴² Bkz.: Abdalbâki, Muhammed Fuad, *a. g. e.*, s. 195.

⁴³ Esed, Muhammed, *Kur'an Mesajı meal-tefsir*, çev.: Koytak, Cahit-Ertürk, Ahmet, İşaret Yayınları, İstanbul 1996, II. 556.

⁴⁴ A'raf, 7/201.

bağdır. İşte muttakilere bunlar hatırlatılıyor. Şayet onlar bunu hatırlarlarsa görüş ufukları açılır, gözlerinin önüne çekilmiş olan perdeler kalkar. “Ve hemen gerçeği görürler” Şüphesiz ki şeytanın dokunuşu kör eder kişiyi. Allah’ı anmaksa birden gözleri açar. Şeytanın dokunuşu karanlığın ifadesidir, Allah’a yönelmek ise aydınlıktır...Şeytanın temasını ancak takva duygusu silip aydınlatabilir.⁴⁵

Görüldüğü gibi takva; şeytandan insana dokunan kötü düşüncelere karşı insanın Allah’ı hatırlayıp kötülüklerden uzaklaşmasını sağlayan bir zırhtır. Dolayısıyla takva Allah’ı murâkabenin en önemli enstrümanıdır.

d. Tezekkür (Allah’ı hatırlama)

Z-k-r kelimesi ve türevleri edinilen bir şeyi korumak, dilde ifade etmek, unutilan şeyi zikretmek/hatırlamak, konuşmak, anlatmak, çokça anmak, öğüt, uyarı, hatırlatma vs. anlamlarına gelir.⁴⁶ Görüldüğü gibi, zikr kelimesinde hatırlama, hatırdaki tutma, anma, yani unutmama anlamı ön plandadır.

İnsan yaradılışı gereği unuttandır. Unutma, insanın kendisine emanet edilen şeyi terk etmesidir; bu ya kalbinin (hafızasının) zayıflığından, ya gafletten, ya da kasıtlı olarak onun kalpten çıkmasına yol açmak şeklinde gerçekleşir. Şöyle denir: *Nesîtühü nisyânen-Onu unuttum.*⁴⁷ Kur’an’da şöyle buyrulur: “*Doğrusu bundan önce Adem’e (bu ağaçtan yeme diye) emrettik, fakat unuttu (fenesiye)...*”⁴⁸

“*Musa (Hızır’a verdiği söz sebebiyle): Unuttuğum şeyden dolayı (bimâ nesîtü) beni muaheze etme; işimde bana güçlük çıkarma, dedi*”⁴⁹ “*Biz Hristiyanız, diyenlerden de söz almıştık; onlar da kendilerine hatırlatılan şeylerin çoğunu unutmuşlardı (nesû)...*”⁵⁰ “*Allah’ın dilemesine bağlamadıkça (inşâallah demedikçe) hiçbir şey için bunu yarin yapacağım deme. Bunu unuttuğun takdirde (nesîte) Allah’ı an (üzküir) ve: Umarım Rabbim beni, doğruya bundan daha yakın olan bir yola iletir de.*”⁵¹

Bu bağlamda bakara suresinin 286. ayetinde müminlerin dualarının içinde şöyle “...Ey Rabbimiz! Eğer unutacak ya da hata edecek olursak, (bu yüzden) bizi sorumlu tutma!...” geçer.

İnsan unutma ile malul olduğundan hatırlamaya, hatırlatılmaya ihtiyaç duyar. İşte bu hususta her şeyden önce Allah Kur’an’ı zikr olarak isimlendirmiştir: “*Bu, O’na (Muhammed’e) indirdiğimiz mübarek bir uyarıdır (zikr)...*”⁵²

Z-k-r kelimesi ve türevleri Kur’an’da 268 defa geçer. Bunlardan 47 ayette insanın Allah’ı zikrinden bahsedilir.⁵³ Dolayısıyla zikr kelimesi Kur’an’da genellikle dini anlamda Allah’ı zikretmek, hatırlamak, hatırdaki tutmak, unutmamak anlamında kullanılmıştır.

İnsanın Allah’ı zikretmesi O’nun emridir. Birçok ayette buna vurgu yapılır. “...Beni zikredin (fezkürûnî) ki, Ben de sizi zikredeyim...”⁵⁴ “...Allah’ı çok anın (vezkürû) ”⁵⁵

⁴⁵ Kutub, Seyyid, *Fî Zılâli’l-Kur’an, Dâru’ş-şurûk*, Beyrut-Kâhire 1412, VI. 366.

⁴⁶ Halil İbn Ahmed, *Kitâbu’l-Ayn, Dâru İhyâi’t-Türâsi’l-Arabî*, Beyrut trs., s. 320; İsfehani, Ragıb, a. g. e. , s. 328-330.

⁴⁷ İsfehani, Ragıb, a. g. e. , s. 803.

⁴⁸ Tâhâ, 20/115.

⁴⁹ Kehf, 18/73.

⁵⁰ Maide, 5/14.

⁵¹ Kehf, 18/23-24.

⁵² Enbiya, 21/50.

⁵³ Geniş bilgi için bkz.: Karagöz, İsmail, *Kur’an’da Zikir Kavramı ve Allah’ı Zikir*, D. İ. B. Y. , Ankara 2005, s. 25 vd.

⁵⁴ Bakara, 2/152.

⁵⁵ Enfâl, 8/45; bkz.: Abdülbâki, Muhammed Fuad, a. g. e. , s. 270-275.

“Kendi kendine, yalvararak ve ürpererek, yüksek olmayan bir sesle sabah akşam Rabbini an (üzkür). Gafillerden olma.”⁵⁶ Seyyid Kutub ayette geçen zikrin nasıl aşağıdan yukarıya Allah’ı murakabeyi içerdiğini şöyle açıklar:

“Gün doğarken ve batarken, gönül günün her iki tarafında Allah’a bağlı kalmalıdır. Allah’ı zikretmek ise sadece bu zamanlara mahsus değildir. Gönül her zaman Allah’ı anmalı ve her lahza insan; kalbinde Allah’ın murakabesini hissetmelidir. Şu kadar var ki bu iki zaman esnasında insan kainat sayfasındaki açık değişikliklere muttali olur. Geceden gündüze geçiş...Ve gündüzden geceye varış...Her iki halde insan kalbi çevresinde bulunan mevcudatla ilgi kurar. Gecenin ve gündüzün değişmesinde, şartların ve durumların tegayyür etmesinde Allah’ın kudret elini görür...Rabbini zikret ve sakın O’nun zikrinden gafil kalma. Kalbini O’nun murakabesinden uzaklaştırma, zira insan şeytanın aldatmacalarından sakınmak için Rabbi ile münasebettar kalmaya son derece muhtaçtır...”⁵⁷

Allah akıl sahibi insanlardan bahsederken şöyle der : “Onlar (akıl sahibi insanlar), ayakta dururken, otururken, yanları üzerine yatarken (her vakit) Allah’ı anarlar (yezükürûne)...”⁵⁸ “Öyle ülül’elbab ki ayakta iken otururken yatarken, yani gerek işgal ve gerek istirahat hallerinin hepsinde Allah’ı zikrederler, dillerinden bırakmazlar bu ahvali selase insanın bütün ahvaline şamildir. Hatta hareketi bedeniyyeye şamil olduğu gibi i’tilâ, tavassut, sukut gibi halete de şamildir. Demek ki bu ülül’elbab her ne halde bulunurlarsa bulunsunlar, kalbleri zikrullahdan başka bir şey ile itmi’nan zevkini bulamadığından zikrullahdan gaflet etmezler, gönülleri murakabei ilahiyyeye müstagraktır...”⁵⁹

Kur’an ve Hadislerde Allah’ı zikir geniş bir yelpaze oluşturur. Bunu kalple, dille ve bedenle yerine getirmek mümkündür. Kalple zikir; Allah’ın varlığını, birliğini, yaratıcı ve rızık verici olduğunu kabul etmek, Allah’ın varlığına ve birliğine delalet eden sözlü ve sözsüz ayetleri üzerinde düşünmek, nimetleri verenin Allah olduğunu bilmek ile, bedenle zikir; bedeninin her bir uzvunu emrolunduğu görevleriyle meşgul etmek ve yasakladığı şeylerden alıkoyarak O’na itaat etmekle, dille zikir; her hayırlı işin evvelinde eûzü besmele çekmek, geleceğe dönük söz ve işlerinde inşallah demek, Kur’an okumak ve öğrenmek, dua etmek, günah ve hatalara tevbe ve istiğfar etmek, tekbir, tehlil, tesbih, tahmîd, telbiye ve havkale cümlelerini söylemek ile yapılır.⁶⁰

Yukarıda zikredilen ve Allah’ı zikretmenin çeşitli yönlerini oluşturan bütün bu hususlar Allah’ı murâkabe etmenin ta kendisidir. Kur’an’da zikredilen ve hadislerde detayı verilen bütün bu hususları yaparak insan Allah’ı murâkabe etmektedir. Bütün bunlar insanın kalbi, bedeni ve dili ile Allah’la meşgul olması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda Kur’an, nefsin dünya nimetleri ile meşgul edip başka şeyler dilemeyip Allah’ı unutan kimselerden uzaklaşmayı emreder: “Sen, sabah akşam hoşnutluğunu isteyerek Rablerine dua edenlerle birlikte olmaya çabala ve dünya hayatının çekiciliğine kapılarak gözlerini sakın onlardan ayırma. Kalbini Bizi anmaktan alıkoyduğumuz (an zikrinâ), nefsinin arzusuna uyan ve işi hep aşırılık olan kimseye de uyma.”⁶¹ “O halde sen, Bizi anmaktan yüz çeviren, dünya hayatından başka hiçbir şey istemeyen kimselerden yüz çevir.”⁶²

e. Şükür

Şükür, nimeti düşünüp onun karşılığını göstermek anlamında olup zıddı, nimeti unutmak ve onu gizlemek anlamında küfr kavramıdır. Şükür üç kısma ayrılır: Kalp ile şükür, nimeti tasavvur

⁵⁶ A’raf, 7/205.

⁵⁷ Kutub, Seyyid, a. g. e. , VI. 380-382.

⁵⁸ Al-i İmrân, 3/190-191.

⁵⁹ Yazır, M. Hamdi, a. g. e. , II. 1258.

⁶⁰ Bu hususta geniş bilgi için bkz.: Karagöz, İsmail, a. g. e. , s.39-170.

⁶¹ Kehf, 18/28.

⁶² Necm, 53/29.

etmektir. Dil ile şükür, nimet vereni övmektir. Bütün organlarla şükür, hak ettiği oranda nimetin karşılığını vermektir. Bu bağlamda Allah Hz. Davud'a ve Süleyman'a verdiği üstünlüğü zikredip peşinden "...Ey Davud ailesi! Şükredin (i'melû şükran)" buyurur.⁶³ Burada şükürün emredilmesi *üşkürü* şeklinde değil de *amile* fiili ile (i'melû şükran) şeklinde gelmesinin, kalp, dil ve diğer organlarla yapılan her üç şükür çeşidinin gerekliliğine işaret etmek içindir.⁶⁴

Bu bağlamda Gazâli kendi tasavvuf zaviyesinden şükürün üç aslının olduğunu ifade eder. Bunlar; ilim (marifet), hal ve ameldir. İlim; nimet verenin Allah olduğunu bilmektir. Hal, marifetten sonra devam eden ferahlık durumu olup, nimeti verene karşı saygılı olmak ve sevgi beslemektir. Bu da ilim (marifet) gibi, bizatihi bir şükürdür. Fakat şükür olabilme şartını ihtiva etmesi gerekir. Bu şart nimet vermeyi ve nimeti değil, nimeti vereni sevmektir. Amel, nimet vereni bilmekten meydana gelen sevincin gereğiyle amel etmektir. Bu da kalp, dil ve azalar ile olur. Kalp ile olan şükür, iyiliğe niyet etmektir. Azalar ile şükür, Allah'ın verdiği her bir aza nimetini yerinde ve O'na itaatte kullanıp isyandan kaçınmaktır. Dil ile şükre ise, Allah'tan razı olduğunu ifade etmektir.⁶⁵

Mâturîdî, yukarıda geçen üç çeşit şükürün üçünü de gerekli görmektedir. Fakat ona göre bunların en değerlisi, üçüncü çeşididir. Nitekim o şükür, Allah'ın verdiği nimetlerin farkına vararak, bilinçli bir şekilde O'na inanmak ve güzel işler (amel-i sâlih) yapmak olarak açıklamaktadır. Ona göre şükür, hem imanı hem de sâlih amelleri kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle, bir kimse, sadece inanmakla ya da sadece güzel işler yapmakla şükürünü eda etmiş sayılmamaktadır. Ayrıca Yüce Allah, ibadetin sadece kendisine yapılmasını, bu konuda hiç kimseyi ve hiçbir şeyi kendisine ortak koşulmamasını istemektedir. Bu bakımdan Mâturîdî'ye göre şükürün başı, sağlam bir imandır. O halde Mâturîdî anlayışına göre şükür= iman + amel-i sâlih demek mümkündür.⁶⁶

Burada Gazali ve Mâturîdî'nin şükür ile ifade etmek istedikleri; Allah'ı noksan sıfatlardan tenzih edip O'nu mukaddes (takdis)ve tek olarak (tevhid) bilip her şeyin O'ndan olduğuna inanıp, nimeti Allah'a yaklaşıtrıcı bir vasıta olarak görmektir. Yani nimeti değil, nimet vereni görmek ve bunun gereği olarak da kalp, dil ve azalarla amel edip nimeti verene şükürünü gerçekleştirmektir.

Dünyaya imtihan için gönderilen insan, iki hal üzeredir; şükür veya küfür. Allah şöyle buyurur: "*Gerçek şu ki, biz insanı katışık bir nutfeden (erkek ve kadının dölünden) yarattık; onu imtihan edelim diye, kendisini iştirir (semi') ve görür (basîr) kıldık. Şüphesiz biz ona (insana) (doğru) yolu gösterdik(hedeyna). İster şükredici olsun (şâkir) ister nankör (kefûr).*"⁶⁷ Yani Allah insanı imtihan etmek için ona iştirme ve görme yeteneği verdi; doğruyu yanlıştan ayırma yeteneği. Aynı zamanda vahiy göndererek doğru yolu da gösterdi. Bundan sonra insan kendi tercihi ile ya şükreden ya da nankör olur.

İşte bu meyanda Kur'an'da şükür kelimesi çok sık kullanılan kelimelerden olup dini anlamda; Allah'ın nimetlerine karşılık insanın O'na teşekkürünü, memnuniyetini ifade edip nankörlük yapmaması anlamında kullanılmıştır. Birçok ayette Allah'a şükredilmesi üzerinde durulur. "...Allah, şükretmeniz için, size ayetlerini böyle açıklamaktadır."⁶⁸ "Ey inananlar! Size rızık olarak verdiğimiz şeylerin iyi olanlarında yeyin! Eğer gerçekten ibadet ettiğiniz (uğrunda

⁶³ Sebe, 34/10-13.

⁶⁴ İsfahâni, Râgıb, a. g. e. , s. 461-462.

⁶⁵ Gazâlî, Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed, *İhyâü Ulûmî'd-dîn*, Daru'l-Ma'rife, Beyrut trs., IV. 81-84.

⁶⁶ Maturidi'nin şükür anlayışı konusunda geniş bilgi için bkz.: Ak, Ahmet, Maturidi'nin Şükür Anlayışı, *A.Ü.İ.F.D.* 47 (2006), sayı 2, s. 185-194.

⁶⁷ İnsan, 76/2-3.

⁶⁸ Maide, 5/89.

çalıştığınız) Allah ise, (o halde) O'na şükredin."⁶⁹ Aynı şekilde birçok ayette insanların çoğunun şükretmediğinden veya çok az şükrettiğinden bahsedilir: "*Allah'a karşı yalan uyduranların kıyamet günü (akıbetleri) hakkındaki kanaatleri nedir? Şüphesiz Allah insanlara karşı lütuf sahibidir. Fakat onların çoğu şükretmezler.*"⁷⁰

"(Hz. İbrahim) *Siz Allah'ı bırakıp birtakım putlara tapıyor, asılsız sözler uyduruyorsunuz. Bilmelisiniz ki, Allah'ı bırakıp da taptıklarınız, size rızık veremez. O halde rızık Allah katında arayın. O'na kulluk edin ve O'na şükredin. Ancak O'na döndürüleceksiniz.*"⁷¹

Hz. İbrahim bu ve bir önceki ayetlerde puta tapan kavmini Allah'a kulluğa çağırıyor ve bunun mantığı gerekçelerini de ortaya koyuyor. Birinci gerekçe; bu putlar onların uydurmalarıdır. Yani, putlara yüklediğiniz, verdiğiniz her türlü vasıf sizin uydurma ve yalanlarınızdır. Gerçek olan, onlar cansız, gücü olmayan nesnelerden başka bir şey değildir. İkinci gerekçe; bu putların onlara rızık vermeye güçlerinin yetmemesidir. Bunlar rızık vermeye güçleri yetmediğine göre, rızık Allah katında aramaları emrediliyor. Dolayısıyla rızık veren kulluğa ve şükre layık olandır. Onun için ayetin sonunda O'na kulluk edin, şükredin denmiştir. Sonuçta dönüş de O'nadır.

Ayette (*ü'budûhu- O'na kulluk edin*) ifadesi şükürü içerdiği halde hemen arkasından (*üşkurû lehû-O'na şükredin*) kullanılmıştır. Bu da kanaatimize göre nimete şükürün gereğinden ve öneminden dolayıdır. "Zira şükür, nimetin devamının gereği, artmasının sebebidir."⁷²

Kur'an'da geçen şükür kelimesi ve türevlerini incelediğimizde, "Allah'a şükür"; hidayete uymak olduğunu anlarız.⁷³ Yani şükür; günümüzde anlaşılan konuşmak ve söz tekrarından çok, uygulamadır, eylemdir. Örneğin, hüküm veren hakim Allah'a şükrederken, hükmünde doğruyu gösterdiği için şükreder. Allah'ın hükmünde gösterdiği yol; insani güç ölçüsünde mutlak adalete sarılmak, düşmanlığı körükleyen şeylerden uzaklaşmaya çalışmaktır. Dolayısıyla Allah'ın gösterdiği yola gitme nimetinin karşılığı olan şükür; davranış ve uygulamayla gerçekleşmektedir.

Tasavvufta kulun Allah'ın nimetlerine şükürle mukabele etmesi, kötülüğünü kabullenmesi, yapılan kötülüğü afla karşılaması murâkabenin en güzeli olan *murâkabe lillah* (Allah'ı murâkabe etme) olarak sayılmıştır.⁷⁴ Dolayısıyla şükür insandan Allah'a murâkabenin en önemli enstrümanıdır.

f. Dua

Dua, çağırma (nidâ), isim verme (tesmiye), bir şey isteme-yardım talep etme, bir şeye çağırma-ona yönelmeye teşvik etmek anlamlarına gelir.⁷⁵

Dua, insandan Allah'a doğru bir iletişim şekli olup insanın Allah'la konuşma isteğidir, konuşmasıdır. İnsanın Allah'la diyalog kurma isteğinin değişik sebepleri olabilir; Allah'a karşı duyulan derin sevgi ve zühd, ölüm tehlikesi, korku vs.⁷⁶ Nitekim Kur'an'da Allah'a inanmayan müşrik Arapların bile bir tehlike anında halisane bir şekilde Allah'a dua-yalvardıklarını görüyoruz: "...(*Geminin batarak öleceklerini anladıkları son anda*) içlerinden gelerek, *Eğer, bizi, bu tehlikeden kurtaracak olursan, andolsun ki, (sana) şükredenlerden olacağız!*"⁷⁷

⁶⁹ Bakara, 2/172; Bkz.: Abdalbâki, a. g. e. , s. 385-386.

⁷⁰ Yunus, 10/60; Bakara, 2/243; Secde, 32/9; Yusuf, 12/38; Neml, 27/73; Mü'min, 40/61.

⁷¹ Ankebut, 19/17.

⁷² Şevkânî, Muhammed b. Ali b. Muhammed, *Fethu'l-Kadir*, Mısır1964, IV. 197.

⁷³ el-Behîy, Muhammed, *İnanç ve Amelde Kur'an'ı Kavramlar*, çev.: Ali Turgut, Yöneliş Yay., İstanbul 1998, s. 178.

⁷⁴ *Metinlerle Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, çev.: Heyet, Kalem Yayınları, İstanbul 2005, s. 549.

⁷⁵ İsfahânî, Râgıb, a. g. e. , s. 315.

⁷⁶ Izutsu, Toshihiko, *Kur'an'da Allah ve İnsan*, s. 182-183.

⁷⁷ Yunus, 10/22, 13.

Kur'an'da dua geniş bir yelpaze oluşturur. Bize göre dua, Allah'ı murâkabenin en büyük vasıtasıdır. Kul dua vasıtası ile daima yaratıcısı ile iletişim içinde olur. Ona isteklerini, acizliğini, hatalarını vs. arz ederek onu murâkabe eder. Yani dua ile insan rabbi ile daim surette beraber olur. Bu bağlamda Kur'an'da çeşitli münasebetlerle zikredilen birçok dua örnekleri vardır. Bunların başında Allah'ın elçilerinin duaları ve Allah'ın bunlara isticabeti hatta kabul etmedikleri gelir. Onların başında da Hz. Adem ve eşi Hz. Havva'nın duaları gelir: *"Ey Rabbimiz! Biz kendimize zulmettik, eğer bizi bağışlamaz ve bize rahmetinle muamele etmezsen muhakkak ziyana uğrayacaklardan oluruz!"*⁷⁸ Hz. İbrahim: *"Ey Rabbim! Herkesin hesaba çekileceği günde beni, ana-babamı ve bütün müminleri bağışla."*⁷⁹ Hz. Musa: *"Ey Rabbim Ben nefsimi zulmettim, beni bağışla! Dedi (Allah) onu bağışladı. Çünkü O çok bağışlayan, çok merhamet edendir."*⁸⁰ Hz. Süleyman: *"Ey Rabbim! Bana ve ana-babama nimetlere şükretmemi ve hoşnut olacağın işler yapmamı gönlüme ilham eyle ve rahmetinle beni iyi kulların arasına dahil eyle."*⁸¹ Hz. Muhammed: *"De ki Rabbim! Şeytanın kışkırtmalarından sana sığınırım! Onların yanımda bulunmalarından da sana sığınırım."*⁸² Keza Kur'an'da çeşitli boyutlarıyla, müminlerin, meleklerin ve inkarcıların dualarından bahsedilir.⁸³

Bu bağlamda bakara suresinin 285-286. Ayetlerinde Allah müminlerin inanç esasları ve Kendisine itaat ile ilgili tavırlarına ilaveten şöyle dua ettiğini deklare etmektedir: *"...İşittik ve itaat ettik. Rabbimiz, bağışlamayı dileriz; çünkü dönüş Sana olacaktır demiştir...Ey Rabbimiz! Eğer unutacak ya da hata edecek olursak, (bu yüzden) bizi sorumlu tutma! Ey Rabbimiz! Bizden öncekilere yüklediğin gibi, bize de ağır bir yük yükleme! Ey Rabbimiz! Gücümüzün yetmeyeceği şeyi bize taşıtma! Bizi affet, bizi bağışla ve bize sevgini göster; çünkü Sen bizim Mevlamızsın. O halde Sen, inkarcı halka karşı bize yardım et."*

Sonuç olarak dua, kulun Rabbini murâkabe edip, ihtiyaç ve arzusunu ciddi olarak ondan istemesi demektir. Ruhun Allah'a yükselmesi, Kalbin Allah ile konuşması, kul ile Allah arasında diyalogun oluşmasıdır.

III. Münafıklar Ve Murâkabe

1. Murâkabe ve İman-Küfür-Nifak İlişkisi

İnsanlar gerçekte üç kısma ayrılırlar: 1-Mü'minler, 2-Görünüşte müslüman olmakla birlikte aslında ve iç alemi itibarı ile fakir olan münafıklar, 3-Hem görünüşte ve hem de iç alemi itibarı ile kafir olanlar. Mü'minler, "Allah'a ve Rasulüne inanan, bu hususta hiçbir şüpheye düşmeyen, malları ve canları ile Allah yolunda mücâhede edenlerdir. İşte gerçek iman budur."⁸⁴ Münafıklar, "Onlar Allah'a, Rasulüne ve Ahiret gününe inanmadıkları halde inandık deyip Allah'ı ve mü'minleri aldatmaya çalışanlardır... O'nun emirlerini istemeyerek yerine getirirler."⁸⁵ Kafirler, "Onlar inanmayan, kalpleri, kulakları ve gözleri mühürlenmiş inkarcılardır."⁸⁶

Allah'ı murâkabe; Allah'a ve O'nun gönderdiklerine şeksiz-şüphesiz inanan, aklını ve bilgisini doğru yolda kullanan, içinde Allah bilincini taşıyan, O'nu çok zikreden, O'na şükreden ve dua eden kullarına ait bir durumdur. Bu da ancak müminlerde bulunan bir vasıftır. Dolayısıyla

⁷⁸ Araf, 7/23.

⁷⁹ İbrahim, 14/41.

⁸⁰ Kasas, 28/16.

⁸¹ Neml, 27/19.

⁸² Mü'minin 23/97,98.

⁸³ Bkz.: Bilgiç, Saliha, *Konuları İtibarı İle Kur'an'da Dua*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, S. Ü. S. B. E., Konya 2008, s. 66-181.

⁸⁴ Hucurat, 49/14-15.

⁸⁵ Bakara, 2/8-16; Tevbe, 9/8.

⁸⁶ Bakara, 2/6-7; Geniş bilgi için bkz.: İbn Teymiyye, a. g. e. , s. 19-34.

murâkabe müminlere ait bir enstrüman olup, bu grubun dışındakilerde bu sıfat bulunmaz. Bu bağlamda Firkad es-Senci şöyle demiştir: “Münafık şöyle bir etrafına bakar ve kendisini kimse görmeyince kötülüğe dalar. O, murâkabesinde Allah’ı değil, insanları gözetir.”⁸⁷ Humeyd et-Tavîl de, kendisinden nasihat isteyen Süleyman b. Ali’ye, “Yalnızken eğer Allah’ın seni gördüğünü bilerek günah işliyorsan, çok büyük bir işe cesaret etmişsin demektir. Eğer Allah’ın seni görmediğini düşünüyorsan zaten kafir olursun.”⁸⁸ Münafıkların Allah’ı değil insanları murâkabe ettiğini ayetlere giderek görelim.

*“Bakın, bu ikiyüzlüler, Allah’ı kandırmaya çalışıyorlar; halbuki Allah onların (kendi kendilerini) kandırmalarını sağlıyor. Onlar namaz için kalktıklarında, gönülsüzce, sadece insanlar görüp takdir etsinler diye kalkarlar; Allah’ı da nadiren anarlar; bu taraftakilerle diğerleri arasında bocalayıp dururlar, ne o tarafa ne de bu tarafa (sadık) kalırlar. Allah’ın saptırdıkları için asla bir çıkış yolu bulamazsın.”*⁸⁹

Münafıklar, kalplerindeki küfrü saklayıp zahiren mümin görünerek Allah’ı aldatmak istiyorlar. Halbuki böyle yaparak kendilerini kandırmaktan başka bir şey yapmamaktadırlar. Bunlar namaz kalktıklarında tembel tembel, istemeye istemeye kalkarlar. Çünkü bunlar Allah için değil insanlara gösteriş yapmak için namaz kılarlar. Bunun bir sonucu olarak ta Allah’ı hatırlarına getirmezler, yad etmezler yad ederlerse de çok az ederler ki o da ağızlarındandır. Bunlar bunu yaparken iman ile küfür arasında müzebzepe, mütereddid ve mütehayyir bir haldedirler. Ne müminlere mal olurlar, ne de kafirlere, ikisi arasında bocalar dururlar, çünkü bunları Allah şaşırmıştır.⁹⁰

Ayetlerde münafıkların dört özelliğine dikkat çekilmektedir, bunlar sırasıyla; Allah’ı kandırmaya çalışmaları, insanlar takdir etsin diye namaz kıldıklarından namaza isteksiz kalkmaları, Allah’ı nadiren anmaları ve iki grup (inanenlerle ve kafirler) arasında yalpalamaları, bocalamalarıdır. Bütün bunlar Allah’ı murâkabe etmeyip insanları murâkabe ettiklerini göstermektedir.

Başka bir ayette münafıklardan şöyle bahsedilir: *“Rızanızı almak için size (gelip) Allah’a and içerler. Eğer mümin iseler Allah ve Resulünü razı etmeleri daha doğrudur.”*⁹¹ Bu ayetten önceki ayetten anlaşıldığı gibi, münafıklardan bazıları Hz. Peygamberi *“O, (her söyleneni dinleyen) bir kulaktır”* gibi sözlerle incitiyorlardı. Doğal olarak bu davranışları Müslümanları kızdırmaktaydı. Bunu önlemek için Müslümanlara gelerek böyle şeyler söylemediklerine dair yemin ederek onları razı etmeye, hoşlamaya çalışıyorlardı. Allah da bu ayette onların tenakuz içeren bu davranışlarını ortaya koyarak eğer onlar gerçekten iman ediyorlarsa, Allah’ı ve peygamberini razı etmeleri gerektiğini bildirmektedir.

Bu ayet konumuz açısından çok önem arz etmektedir. Her şeyden önce ayette *“Eğer mümin iseler Allah ve Resulünü razı etmeleri gerekirdi”* buyrulur. Buradan ilk olarak münafıkların gerçek iman sahibi olmadıkları vurgulanıyor. Eğer gerçek iman sahibi olsalar insanları değil Allah ve Resulünü razı etme yolunda olurlardı. Yani onlar Allah’ı değil insanları murâkabe ettiklerinden Allah’a değil insanlara müracaat edip onları memnun etmeye girişiyorlar. Kısaca burada münafıkların Allah’ı değil insanları murâkabe etmeleri deşifre edilerek insanın bütün çabalarında hedeflenmesi gereken en yüce amacın insanların değil Allah’ın rızasını elde etmek olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla ayette geçen *“in kânû mü’minîne-eğer mümin iseler”* ifadesi,

⁸⁷ Gazâlî, Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed, a. g. e. , IV. 398.

⁸⁸ Gazâlî, Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed, a. g. e. , IV. 398.

⁸⁹ Nisa, 3/142, 143. Burada Muhammed Esed’in çevirisi tercih edilmiştir. Bkz.: Esed, Muhammed, *Kur’an Mesajı*, I. 172.

⁹⁰ Yazır, M. Hamdi, a. g. e., III. 1502.

⁹¹ Tevbe, 9/62.

Allah'ın rızasının, içten kalpten olmadıkça sadece imanı izhar etmekle (söz ile söylemekle) gerçekleşmeyeceğine delalet etmektedir.⁹²

Başka bir ayette de münafıklar şöyle dile getirilir: “*Ne zaman bir sure indirilirse ‘Sizi herhangi biri görüyor mu?’ diye bakışıyor, sonra da sıvışıp gidiyorlar. Anlamaz bir topluluk oldukları için Allah da onların kalplerini çevirip engellemiştir.*”⁹³

Ayetten anlaşılmaktadır ki, bir sure nazil olduğunda münafıklar, birbirlerine bakarak “sizi herhangi biri görüyor mu?” diye göz ederler. Surenin kendilerine olan etkisinden bunalırlar, vahiy mahfilinden kaçmak isterler, ancak birbirleri ile işaretleştiklerini Müslümanlardan birisi görüverecek, alındıkları anlaşılacaktır, nifak ve hıyanetleri meydana çıkıverecek diye korkularından gizlice sıvışmak isterler ve sonra da sıvışır giderler.⁹⁴ Ayette geçen “sizi herhangi biri görüyor mu?” sözleriyle Allah'ın var olmadığını ima etmiş olmaktadır.⁹⁵

Buradan anlaşılan, münafıklar Allah'ın kendilerini görmediğine, yaptıklarını bilmediğine inanmaktadırlar. Dolayısıyla Allah'ın murâkabesini göz ardı etmektedirler. Bunun bir sonucu olarak da Allah'ı gözetmeyip, insanları gözetlemektedirler, murâkabe etmektedirler. Bu durum ise onların ince düşünen (tefekkuh) bir kavim olmadıklarını ortaya koymaktadırlar. İnce düşünce sahibi bir topluluk olsalardı Kur'an'da bildirilen hakikatlerden ibret alırlar, kalpleri imandan, hakikatten çevrilip gitmezdi.

Buraya kadar münafıkların, Allah'ın yaptıklarını gözetip koruyan, yani *er-Rakib* olduğuna içten inanmadıklarını dolayısıyla da O'nu değil insanları murâkabe ettiklerini bazı ayetler vasıtasıyla tespit ettik. Şimdi onların Hz. Peygamberimiz zamanında insanları murâkabe edip Allah'ı murâkabe etmemelerini, akıl-zekâ ayırımı bağlamında ele alacağız. Böylece konu daha açıklığa kavuşacaktır.

2. Akıl-Zekâ Ayırımı Bağlamında Münafıklar ve Murâkabe

Descartes (ö. 1650) akıl-zekâ ayırımı yapar. Ona göre, iyi hüküm verme ve doğruyu yanlıştan ayırt etme kudreti olan akıl, bütün insanlarda eşittir ve en adil pay edilmiş şeydir. Kanaatlerin farklı olması, bazılarının diğerlerinden daha akıllı olmasından değil, sadece düşüncelerini değişik yollardan sevk etmelerinden ve aynı şeyleri göz önünde bulundurmamaktan kaynaklanmaktadır. Zira iyi bir zekâyâ sahip olmak yetmez, asıl olan onu iyi kullanmaktır. Çok yavaş yürüyenler, eğer daim surette doğru yolu izlerlerse, koşanlardan ve doğru yoldan uzaklaşanlardan daha fazla yol alabilirler.⁹⁶ Descartes kendi zekâsını geliştirdiğini şöyle ifade eder:

Gençliğimden itibaren beni birtakım düşünce ve düsturlara yönlendiren bazı yolları izlemek talihine eriştiğimi itiraf edeceğim ki o düşüncelerden ve düsturlardan bir metot meydana getirdim ve onunla bilgimin seviyesini derece derece artırma ve de yavaş yavaş, zekâmin vasatlığının ve sınırlı ömrümün varmama imkan verdiği en yüksek noktaya kadar çıkarma vasıtası sağladım.⁹⁷

Düşünme çeşitli şekillerde tezahür eder. Bir düşünme, tipik olmayan bir situation'un (durum) içine ani bir nüfuz etme tarzında ortaya çıkarsa, düşüncenin bu görünüş tarzına “zekâ” adını verilir. Yok, eğer düşünme, belirli meseleleri tasarlar, onları kavramlarla ifade eder ve bunlar

⁹²Razî, Fahrüddin., *Mefatihü'l-Gayb*, Beyrut 1990, XVI. 122.

⁹³Tevbe, 9/127.

⁹⁴Yazır, M. Hamdi, *a. g. e.*, IV. 2652.

⁹⁵Esed, Muhammed, *a. g. e.*, I. 388.

⁹⁶Descartes, René, *Metot Üzerine Konuşma*, çev.: Atakan Altınörs, Paradigma Yay., İstanbul 2010, s.3.

⁹⁷Descartes, *a.g.e.*, s. 4.

üzerinde teemmüle dayanan açıklamalarda bulunursa, düşünmenin bu şekline de “akıl” adı verilir. Düşünme, idrak alanına ait olan bir hadiseyi hiçbir teemmül sarf etmeden direkt olarak kavarsa, düşünmenin bu türüne de “anlama” denir. Düşünme, olup biten bir şeyi veya içinde bulunduğumuz bir situation’u (durum) doğrudan doğruya, hiçbir kavrama başvurmada “his” ederse, buna “seziş” adı verilir. Düşünme, hiçbir kayıt ve şarta bağlı kalmadan ortaya çıkarsa, düşünmenin bu şekli de hayal (fantazi) olarak isimlendirilir. Eğer düşünme, real alana ait olan idrak-akt’ını, bu akt’tan sonra yeniden canlandırır, buna da “tasavvur” denir.⁹⁸

Yukarıda verilen zihnin dolayısıyla düşüncenin tasnifinden anlaşılmaktadır ki, zekâ bir duruma ani nüfuz etme şeklinde ortaya çıkan bir düşünme çeşididir, zihin faaliyetidir. Yani ortaya çıkan duruma, hızlı ve süratli bir şekilde cevap verme söz konusudur. Akla gelince, o, belirli meseleleri tasarlama, onları kavramlarla ifade etme, üzerinde düşünme ve yoğunlaşmaya dayanan izahlarda bulunma eylemlerini içerisine alan daha genel bir faaliyetidir ki bu sabır demek, zaman demek, emek demek, kısaca her konuyu ızanlı bir şekilde ortaya koymak demektir. Bu meyanda akılla arasında fark olduğu ortadadır.

Akıl –zekâ arasındaki farkı Izutsu, semantik açıdan akıl kelimesinin İslam öncesi zamanlarda taşıdığı anlamla Kur'an'da kazandığı anlam arasındaki farka değinerek şöyle açıklar: “İslam öncesi zamanlarda akıl kelimesi, insanın, değişen durumlarda gösterdiği “pratik zekâ”yı ifade ederdi. Akıllı adam, en beklenmedik olaylar karşısında dahi bir çözüm yolunu bulup tehlikeden kendisini kurtaran adam idi. Bu çeşit pratik zekâ, İslam öncesi Araplar arasında takdir ve hayranlık görürdü. Zaten çöl şartları içinde başka türlü güvenle yaşamak da mümkün değildi... Bu kelime Kur'an'da çok sarıh dini bir anlam taşıyan anahtar kelimedir. Bu kelime, insanı Allah'ın ayetlerini anlamaya muktedir kılan insan yeteneğini ifade eder. Allah, merhameti gereği, insanlara gösterdiği ayetleri, insanlar bu yetenekleriyle kavrarlar.”⁹⁹

Şu bir gerçektir ki, zekice ortaya konan bir edim ve uygulama, akıllı bir edim ve uygulamayı içerdiği söylenemez. Eğer bir meslek sahibi, zeki, hünerli, canlı, kurnaz olarak niteleniyorsa özel görevi için düşündükleri kurallardan dolayı değil, ama ortaya koyduğu bu uygulamanın kendinden ötürüdür. Bir boksör oynamadan önce manevralarını planlasın ya da planlamasın onun bokstaki zekâsına nasıl dövuştüğü değerlendirilerek karar verilir. Dövuşteki zekâ darbelerle ilgili önermelerin onaylanmasında ya da yadsınmasında değil, darbe indirme ve darbeleri savuşturmada sergilenir. Keza bir operatör-doktorun maharetli görevi, diliyle söylediği tıbbi gerçeklerle değil, elleriyle gerçekleştirdiği doğru eylemlerde anlaşılır. Bunun anlamı, bir edimi zeki diye nitelendirdiğimiz zaman, ortada düşünme ve uygulama şeklinde ikili bir işlemin bulunmadığıdır.¹⁰⁰ Yani zekâ, birincisi kuralları bilme, düşünme, ikincisi de onları uygulama olarak birbirine koşullu iki mekanik işlem değildir. Kuralları bilir, düşünür ama iyi uygulayamayabilirsiniz. Önemli olan doğru uygulamadır. İşte burada yukarıda değindiğimiz aklın nitelikleri devreye girer ki, o unsurlar doğru çalıştırıldığında doğru sonuç alınır. Bunun anlamı her zeki eylem akıllı eylem anlamına gelmez. Dolayısıyla da zekiler de çok hata yapabilir.

Burada son olarak akıl/zekâ farkını son zamanlarda batıda gündemde olan duygusal ve akılcı zekâ bağlamında somutlaştırmak istiyoruz. Ruhsal gelişimin gerçek ölçüsü, duyguları kontrol edebilme becerisidir. İnsanın kendisine yapabileceği en büyük iyilik, zihnini eğitmesidir. Doğu dünyası yüzyıllar önce, kültürel kod olarak duyguları tanımış ve onu ön plana çıkarmıştır. Batının duygularla hemhal olması ise daha çok duygusal zekâ kavramının ortaya çıkışıyla şekillendi. Batılı insan, her şeyi beş duyu ile algılamayı tercih edip, akı kutsallaştırdığı için duyguların insan üzerindeki etkisini göz ardı etti. Ancak bunun kötü sonuçlarını gördü ve duygusal zekânın bir

⁹⁸ Mengüşoğlu, Takiyettin, *Felsefeye Giriş*, İstanbul 1958, s. 50.

⁹⁹ Izutsu, Toshihiko, *Kur'an'da Allah ve İnsan*, s. 61.

¹⁰⁰ Ryle, Gilbert, *Zihin Kavramı*, Doruk Yay., İstanbul 2011, s. 99, 124.

ihtiyaç olduğunun farkına vardı. Beynin duyguları düzenleyen alanı keşfedildikten sonra, duygunun da aynı bilgi gibi aktarılabilirdiği ortaya çıkmıştır. İnsan ilişkilerinde iletişimin yaklaşık % 80'inin beynin duygu aktarımından sorumlu alanlarında gerçekleştiği unutulmamalıdır.¹⁰¹

İşte bu bağlamda insan biri *duygusal*, diğeri de *akılcı* olmak üzere iki zihne sahiptir. Bu iki zihinden birisi düşünüyor, diğeri ise hissediyor. Bu *duygusal/akılcı* ikiliğinin halk arasındaki anlamı “*kalp*” ile “*kafa*”dır. Bir şeyin doğru olduğunu “*kalpten*” bilmek, akılcı zihinle düşünmekten farklı bir inanç şeklidir, çünkü bu bir anlamda daha derinden emin olmaktır. Zihnin *akılcı-duygusal* dengesinin belirli bir orantısı vardır; hisler yoğunlaştıkça *duygusal zihin* devreye girer ve *akılcı zihin* etkisini yitirir. Genelde *duygusal* ve *akılcı zihinler* bir denge halindedir. Duygu, akılcı zihnin işleyişine katkıda bulunur, akılcı zihin ise duygusal verileri şekillendirir ve bazen reddeder. Ancak yine de duygusal ve akılcı zihinler yarı bağımsız melekelerdir, her ikisi de, beyindeki farklı ama birbiriyle bağlantılı devrelerin işleyişini yansıtır.¹⁰²

Bu bilimsel veriler göstermektedir ki, insan beş duyu ile algılayıp bu doğrultuda salt akılla hareket eden bir varlık değildir. Onun *duygusal zihin* denilen, yani her şeyi kendisine vurduğu bir şakule gibi işleyen *kalbi* ve *gönlü* vardır. İşte *duygusal zekâ* dedikleri şey bu olup İslami gelenekte bunun adı kalp ve gönüldür, yani kalp ve gönülle birlikte işleyen akıldır. *Akılcı zihin* ise, *zekâ* dediğimiz zihinsel faaliyettir. Yine bilimsel verilerden anlaşılmaktadır ki, bu iki zihin çeşidi-akıl ve zekâ-yarı bağımsız melekeler olsa da, birbirlerinin tamamlayıcısıdır. Dolayısıyla bunlar bir paranın iki yüzü gibidirler, ancak ikisi olduğunda tamam olurlar. Bu denge bozulduğunda aksaklıklar husule gelir.

Nitekim *duygusal/akılcı* zihin bağlamında bir çalışmada, ortalamanın üstünde bir IQ puanı almış, ancak okul durumu iyi olmayan ve suç işleyen çocuklar tespit edilmiştir. Entelektüel potansiyellerine rağmen bu tür çocuklar akademik başarısızlık, alkolizm ve suç işleme gibi sorunlar açısından yüksek risk grubundadır. Bunu sebebi zekâlarındaki bir eksiklik değil, duygusal yaşamlarını kontrol etme yeteneklerinin bozulmuş olmasıdır. IQ testlerinde erişilen korteks bölgelerinden çok ayrı bir noktada olan duygusal beyin, hem öfkeyi hem de şefkati kontrol eder.¹⁰³

Tüm bunlardan anlaşılan, insan akılcı ve duygusal olmak üzere, iki beyne, iki zihne sahiptir. İnsanın hayatı nasıl yaşadığı her ikisi tarafından belirlenir. Sadece IQ (zekâ) değil, duygusal zekâ (akıl-kalp-gönül) de önemlidir. Bu durumda diyebiliriz ki, anlam ve işlevsellik alanı olarak zekâ ile akıl birbirinin zıddıdır; ama, birbirinden de kopuk değildir. Çünkü, her hangi bir bilgi aktarımının meydana gelmesinde her ikisinin de belirleyici rolleri vardır.¹⁰⁴ Akıl bütün insanlarda eşittir ve adil pay edilmiştir. Zekâ ise, böyle değildir. Zekâ düzeyi, her yaş grubunun gelişim dönemlerine, çevre ve eğitim faktörüne göre farklılık taşır.¹⁰⁵

Buraya kadar akıl ve zekâ kavramlarını ele aldık, aralarındaki farkı ortaya koyduk. Gördük ki, zekâ hızlilik, çabukluk, güçlülük, sağlamlık vb. sıfatlara sahiptir. Özellikle istenilen hedefe ulaşmaya elverişli vasıtayı ortaya koyabilme, hayata uymasını bilme, hilede başarı olabilmek vb. vasıflara sahip olma ve bu hususta hızliliği, keskinliği, sağlamlığı ifade eden “*pratik zekâ*” konumuz açısından çok önemlidir. Zira “*pratik zekâ*” sahiplerine verilen sıfat, kurnazlıktır.¹⁰⁶ İşte münafıklar bu vasfı taşımaktadır. Akla gelince, akıl kendini işine verme, teksif etme, dikkatli düşünme ve davranmayı ifade eder. İşte bu anlamda akıl, sahibini helak edici şeylere düşmekten engeller, mani olur. Akıl ve zekâ birbirinden ayrıdır, ancak bağımsız değildir. Dolayısıyla sadece

¹⁰¹ Tarhan, Nevzat, *Duyguların Psikolojisi Duygusal Zekaya Yeni Bir Yorum*, Timaş Yay., İstanbul 2012, s. 204,211-213.

¹⁰² Goleman, Daniel, *Duygusal Zekâ*, çev.: Seçkin Yüksel, Varlık Yay., İstanbul 2012, s. 35-36.

¹⁰³ Goleman, Daniel, *a.g.e.*, 56.

¹⁰⁴ Altıntaş, Ramazan, *a. g. e.*, s. 172.

¹⁰⁵ Bkz.: Bacanlı, Hasan, *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yay., Ankara 2001, s. 120 vd.

¹⁰⁶ Bkz. : Topçu, Nurettin, *Psikoloji*, Dergah Yay. , İstanbul 2008, s. 143.

zekâ kullanılarak doğru sonuçlara varılamayabilir. Zekâ ile akıl birlikte kullanılırsa ulaşılan sonuç daha sağlıklı olur. Şimdi Kur'an ayetlerinden hareketle münafıkların nasıl zekâlarını kullandıklarını çeşitli boyutları ile görelim. Böylece onların bu zaviyeden Allah'ı değil insanları murâkabe ettiklerini, gözettiklerini daha açık olarak göreceğiz.

Allah Teâlâ her şeyden önce münafıkların çok zeki, usta ve kurnaz olduklarını, hatta Hz. Peygamberin ve Müslümanların bunları bilemeyecek kadar ustaca davrandıklarını ortaya koymaktadır.

*Hem etrafındaki bedeviler hem de Medine halkı arasında iki yüzlülüğü huy edinenler bulunmaktadır. Sen onları bilmezsin; ama Biz biliriz. Bu yüzden biz onları iki kere cezalandıracağız. Onlar, sonra da çok büyük bir azaba götürüleceklerdir.*¹⁰⁷

*Yoksa kalplerinde hastalık bulunanlar, Allah'ın kinlerini ortaya çıkarmayacağını mı sanmaktadırlar. Biz dileydik, onları sana gösterirdir; böylece sen de onları yüzlerinden ve konuşma tarzlarından tanımış olurdun. Allah, gerçekten de eylemlerinizi bilmektedir.*¹⁰⁸

Bu ayetlerde münafıkların nifaklarını, Müslümanlar tarafından bilinemeyecek derecede bir ustalıkla gizleyebildiklerini belirtmektedir. Ancak şu da var ki, bazı anlardaki tavırları, tutumları ve sözleri kendilerini ele verebiliyordu. En azından Hz. Peygamber, onların kalplerinde bir hastalığın varlığını fark edebiliyordu. Bu üslupla yapılan böyle bir uyarı, bu kesimden böyle davranmaktan vazgeçmeleri, hiç olmazsa kendilerini ele verme korkusunu yaşamadan samimi bir şekilde İslam'a geri dönmeleri beklenen kişilerin varlığına işaret edilmektedir.¹⁰⁹

Münafıkların usta ve kurnaz olduklarını bildiren bu genel ifadelerden sonra Kur'an onlardan bahsederken onları şöyle betimler:

*Şimdi sen onları gördüğünde dış görünüşleri hoşuna gider; ve konuştuklarında ne söylediklerine kulak vermek istersin. Onlar, yere (sağlam şekilde) dikilmiş kütükler gibi (olduklarına emin görünseler de) her çığlığı kendilerine (yönelik) sanırlar. Onlar (bütün inançlara) düşmandırlar, öyleyse onlara karşı dikkatli ol. (Ve bedduayı hak ederler:) Allah onları kahretsin! Akılları nasıl da (hakikatten) sapıyor!*¹¹⁰

Bu ayetler münafıkların iki yönünü, zahir ve batın, ortaya koymaktadır. Zahirleri itibariyle, yere sağlam şekilde dikilmiş kütük gibi, kendilerinden emin, güzel konuşan, kendilerini dinleten kişilerdir. Batınlarına bakıldığında ise, zahir durumlarının aksine korkak olup, her çığlığı kendilerine yönelik zannedecek kadar tedirginlerdir. Zira içleriyle dışları bir değildir, rol yapmaktadırlar. Onun için Allah Teâlâ Rasulüne:

Onları gördüğün vakit cisimleri tuhafına gider.- zâhiren bakınca giyimleri kuşamları, sıklıkları, irilikleri, sabahatleri ile bedenlerinin süsü ve manzarası hoşuna gider. İmreneceğin tutar. Ve lakırdı ederlerse lakırdılarına kulak verirsin-dillerinin fesahati ve söyleyişlerinin selaset ve halaveti ve natika perdazlık san'atına merak ve mümareseleri hasebiyle tatlı laf ederler. Söylemeğe başladıkları zaman mecliste bulunanların dinleyesi gelir. Medine Münafıklarının başları olan Abdullah ibni Übeyy ve Mugis ibni Kays ve Cedd ibni Kays gibi hempaları böyle iri vücudlu, yakışıklı, geyinmesinde kuşanmasında ı'tına eder, talakatlı söz söyler, dilleri ve dış yüzleri gösterişli kimseler idiler. Ya resulallah diye söze başladıkça Resulullah da sözlerini dinlerdi.

¹⁰⁷ Tevbe, 9/101.

¹⁰⁸ Muhammed, 47/29-30.

¹⁰⁹ Derveze, İzzet, a. g. e. , II. 304-305.

¹¹⁰ Münafıkûn, 63/4. Burada Muhammed Esed'in çevirisi tercih edilmiştir. Bkz.: Esed, Muhammed, a. g. e. , III. 1151.

Onlara söz söylendiği zaman ise onlar resmi bir tavır, zahîrî bir vekar vaz'iyetiyle dinler gibi sessizce dururlar, lâkin söz kulaklarına girmez, ...¹¹¹

Bu ayette münafıkların güzel konuşmaları ile onların edebi, belagat sahibi kişi olduklarına vurgu yapılmamaktadır, çünkü zaten Araplar belagat ustaları idiler. Bilakis kanaatimize göre Allah bu ayette, Peygamberine münafıkların görünüş ve özellikle de konuşma yönünden pratik zekâya sahip olduklarını, kurnaz olduklarını, dolayısıyla güzel konuşmaları, hileleri ve kurnazlıkları ile ortama uyup kendilerini aldatabileceklerini bildirmekte, onların düşman olduğunu ortaya koyup onlara karşı uyarmakta ve dikkatli olmalarını emretmektedir. Evet onlar akıllarını değil zekâları kullanarak ortama uygun hareket etmektedirler. Eğer akıllarını kullanmış olsalardı, doğruyu yanlıştan ayırabilirlerdi. Nitekim bu ayetten bir önceki 3. ayetin ve 7. ayetin sonlarında münafıkların anlamadıklarından (*lâ yefkahûn*) 8. ayetin sonunda ise onların bilmediklerinden (*lâ ya'lemûn*) bahsedilerek tenkit edilmektedir. Yukarıda gördüğümüz gibi, ince anlayış-kavrayış (fıkıh) ve bilme, bir şeyi hakikatiyle idrak etmek (ilm) Kur'an'a göre aklın niteliklerindendir. Yani akıl, ince anlama ve bilgi sahibi olma niteliklerine sahip olmalıdır. Ama "onların ince anlamaları (fıkıh) ve bilmeleri yoktur, ancak onlar anlayışları olmayan suretler, akılları olmayan tayflardır."¹¹²

Bu bağlamda münafıkları betimleyen başka bir ayet grubunda Kur'an şöyle buyurur:¹¹³

*İnsanlardan öylesi var ki, bu dünya hayatı hakkındaki görüşleri senin hoşuna gider; (dahası), kalbindekilere Allah'ı şahit tutar, üstelik tartışmada son derece ustadır. Ancak hakimiyeti eline alır almaz yeryüzünde fesat çıkarmaya, (insanın) ürünü(nü) ve nesli(ni) yok etmeye çalışır: Allah fesadı sevmez. Kendisine ne zaman 'Allah'a karşı sorumluluğunun bilincinde ol!' dense, yersiz gururu onu günaha sevk eder: böylelerinin payına cehennem düşecektir; ne kötü bir konaklama yeridir orası!*¹¹⁴

İnsanlardan bazısı vardır ki onun hayati Dünya için lakırdısı senin taaccübünü celbeder ve pek beğenecek olursun o kalbindekine Allahı şahid de tutar, kalbime, vicdanıma Allah şahiddir ki bu böyle, şu şöyle gibi yeminler ederek, tatlı diller dökerek seni kandırmak için parlak parlak sözler söyler halbuki hakikatte onun düşmanlığı kıyaktır...¹¹⁵

Ayet grubu, yukarıdaki ayette bahsedilene yakın ama daha teferruatlı bir tarza münafıkların pratik zekâ sahibi, dolayısıyla kurnaz olduklarını betimlemektedir. Pasajlarda, münafığın beş vasfından bahsedilir. Bunlar; dünya hayatı hakkındaki görüşlerinin Hz. Peygamberi dolayısıyla da muhatap olan herkesi etkilemesi, kalbinde planladıklarına Allah'ı şahit tutması, tartışmada son derece mahir, yetenekli olması, iş başına geçtiği zaman yeryüzünde bozgunculuk yapması ve gururunun kendisine günah işletmesidir.¹¹⁶

Bu vasıflardan özellikle ilk üçü, insanları etkileme bağlamında tam da pratik zekâ sahiplerine, kurnazlara yakışan, uyan vasıflardır. Bu kişi her şeyden önce, görüşlerini muhataba kabul ettirecek etkinliğe sahiptir. Bu hususta etkili olması için Allah'ı şahitte tutar. Bu icraatta yamandır da. Nitekim üçüncü vasıf (*ve hüve eleddü'l-hısâm*) Zeccâc'a (ö. H.311) göre burada, bir tartışmada daima en parlak ve çoğu zaman yanıltıcı delillerle karşısındakini alt edebilen kişiye

¹¹¹ Yazır, M. Hamdi, *a. g. e.*, VII. 5001; krş.: Âlûsî, Ebu's-Senâ Şihâbuddîn Mahmûd, *Rûhu'l-Meânî*, Dâru İhyâ'it-Türâsî'l-Arabî, Beyrut trs., XXVIII. 110.

¹¹² Taberî, Muhammed b.Cerîr, *a. g. e.*, XXVIII. 120.

¹¹³ Bu ayet grubunda "Münafıklar" kelimesi geçmemektedir. Ancak bu Allah tarafından münafıkların betimlenmesidir. Bkz.: Taberî, *a.g.e.*, II.385.

¹¹⁴ Bakara, 2/ 204-206. Muhammed Esed'in çevirisi tercih edilmiştir. Bkz.: Esed, Muhammed, *a. g. e.*, I. 59.

¹¹⁵ Yazır, M. Hamdi, *a.g.e.*, II. 732.

¹¹⁶ Geniş bilgi için bkz.: er-Râzî, Fahreddin, *a. g. e.*, V. 215 vd.

işaret edilmektedir.¹¹⁷ Yani, bu kişi ve dolayısıyla sahip olduğu zihniyet demagogdur, zekâsını kullanarak, kurnazlık yaparak, bulunduğu konumda muvaffak olmayı zorlamaktadır. Allah bunları ortaya koyarak yukarıda olduğu gibi, Hz. Peygamberi ve sahabeyi bunlara karşı uyanık olmaya çağırıyor. Taberî'nin (ö. 311) bu bağlamda naklettiği münafıkların niteliklerini ortaya koyan şu rivayet dikkati caliptir:

Bana Muhammed İbn Ebu Ma'ser Necîh'ten nakletti ki o şöyle dedi: Saîd el-Makberî'nin Muhammed İbn Ka'b el-Kurazî ile müzakere ederken şöyle dediğini duydum: Bazı mukaddes kitaplarda, dilleri baldan daha tatlı, kalpleri biberden daha acı kullar bulunduğu yazılıdır. Onlar yumuşaklıkta, halka koyun postu giymiş gibi görünürler. Dinlerini dünyalarına satarlar. Allah onlara: Bana karşı cüretkar davranıyorsunuz. Bana karşı gururlanıyorsunuz. İzzetim hakkı için, onların üzerine öyle bir fitne gönderirim ki aralarında ilim sahipleri bile hayrette kalırlar. Muhammed İbn Ka'b, bu Allah'ın kitabında da var deyince, Saîd Allah'ın kitabının neresinde var dedi. O da bu ayeti kerimeyi okudu¹¹⁸

Buraya kadar sunulan ayetlerden münafıkların teorik olarak “pratik zekâ” (kurnazlık ve hile) vasfına sahip oldukları ortaya çıkmış oldu. Şimdi onların bu vasıflarını pratik olarak nasıl ortaya koyduklarını örneklerle açıklamaya çalışalım.

*Onlara: ‘Yeryüzünde bozgunculuk yapmayın.’ Dendiği zaman; ‘Biz sadece düzelticileriz.’ derler. Ancak gerçek şudur ki, onlar, bozgunculuk yapanlardır; ama (bunun) bilincine varmazlar.*¹¹⁹

Allah bakara suresinin başından 20. ayete kadar üç inanç grubundan bahseder ve bunların özelliklerini ortaya koyar; ikinci beşinci ayetler arasında muttakiler (inançlılar), altıncı yedinci ayetlerde kafirler (inkar edenler) ve sekizinci yirminci ayetlerde de münafıklar (iki yüzlüler) ve özelliklerinden bahseder. Münafıklarla ilgili bu ayet grubundaki bu ayetlerde onlara “*Yeryüzünde bozgunculuk yapmayın dendiği zaman*” pratik zekâ ürünü hazır bir cevapla “*Biz sadece düzelticileriz derler.*” Bu tavırlarıyla sureti haktan görünüp akıllarınca mü'minlere bozguncu olmadıklarını inandırmaya çalışmaktadırlar. Zaten dokuzuncu ayette hem mü'minleri hem de Allah'ı aldatmak istediklerinden, kurnazlıklarından bahsedilmektedir. “Kendilerince zekidirler, dâhidirler ve dürüst mü'minleri aldatabilmektedirler.”¹²⁰

*(Savaştan geri kalanlar arasında) zarar vermek, (Hakkı) tanımamak ve mü'minlerin arasını açmak ve önceden Allah ve Rasülü'yle savaşmış olan (adamın gelmesini) gözetmek için bir mescit yapanlar da var. ‘İyilikten başka bir niyetimiz yoktu.’ diye de yemin edecekler. Halbuki Allah onların yalan söylediklerine şahitlik eder.*¹²¹

İslam tarihinde “Dırar Mescidi” diye adlandırılan hadise meşhurdur. Tebuk savaşından önce vuku bulmuştur. Tevbe suresinin 107-110. ayetleri bu konuyu anlatır. Olay münafıkların akıllara durgunluk veren, hile, tuzak ve “pratik zekâ” ürünü bir senaryodur. Senaryo şöyledir: Ebu

¹¹⁷ ez-Zeccâc, Ebu İshâk, *Meâni'l-Kur'an ve l-râbuhû*, Thk : Abdülcelil Abduh Şelebî, Beyrut 1988, I.277; Krş.: İbn Kesir, Ebü'l-Fida İmâduddîn İsmail, *Tefsiru'l-Kur'ani'l-Azîm*, Daru'l-Ma'rife, Beyrut 1987, I. 253-254.

¹¹⁸ Taberî, a.g.e., II. 386.

¹¹⁹ Bakara, 2/11-12.

¹²⁰ Kutub, Seyyid, a. g. e., I. 43.

¹²¹ Tevbe, 9/107. Ebu Amr adında bir Hristiyan papazı, Uhud ve Huneyn savaşlarında Müslümanlara karşı savaşmış ve yenilginin ardından Şam'a kaçmıştır. O daha sonra, Hz. Muhammed'in peygamberliğini kışkırdığı için, münafıklarla ilişkiye girip, onlarla işbirliği içerisinde Müslümanlara zarar vermeye çalışmıştır. Bu çerçevede, Kuba Mescid'inin yanında başka bir mescid inşa edip, emrindeki 12 münafık aracılığı ile Hz. Peygamber'i namaz kılması için buraya davet etmiştir. Hz. Peygamber onları tanımadığı ve niyetlerini bilmediği için, bu davetlerini kabul etmiş ve bunun üzerine bu ayetler (107-110) inmiştir. Bkz.: Vahidi, *Esbâbu'n-Nüzul*, Dârül- Kütüb'l-İlmiyye, Beyrut 1991, s. 149; İbn Kesir, *Tefsiru'l-Kur'ani'l-Azîm*, II. 402-403.

Amr'ın direktifiyle Benû Ğanem İbn Avf ve Benû Sâlin İbn Avf kabilelerine mensup on iki kişiden oluşan bir münafık grubu Kuba mescidinin yanında bir mescid inşa edecek, bu mescidi sırf karanlık gecelerde aralarında zayıfların ve güçsüzlerin gitmesi için inşa ettiklerini söyleyecekler, Hz. Peygamberi de namaz kılması için mescide çağıracaklardı.¹²² Böylece Hz. Peygamberin orada namaz kılması, mescide uğur ve bereket (meşruiyet) kazandıracak, Müslümanlar Kuba mescidinin o mescide olan üstünlüğünü görmeyecek, dolayısıyla Benû Ğanem ve Benû Sâlim yakınlığından dolayı namazlarını orada kılmakla yetinecek, böylece de münafıkların Müslüman cemaati bölmek için koydukları maksat gerçekleşmiş olacaktı.¹²³ Her şey tamamı, zekâ ürünü bir plan. Allah Hz. Peygamber'e durumu bildirerek planın eyleme geçmesine mani olup mescid yıktırılır. Bütün bunlara, Allah'ın planlarını deşifre etmesine rağmen, işin içinden yine pratik zekâlarıyla çıkmayı denemektedirler: *"İyilikten başka bir niyetimiz yoktu."*

Münafıklar özellikle savaşlarda, savaşa katılmamak için birçok kurnazlıklar, sudan bahaneler ileri sürmüşlerdir. Kur'an onlarla savaşa katılmamaları sebebiyle çok yoğun bir şekilde ilgilenmiştir. Dolayısıyla savaşlarla ilgili ayetlerde münafıkların birçok yönünü ortaya koyan pek çok ayete rastlarız.¹²⁴ Biz bunlardan sadece onların, nasıl "pratik zekâlarını" kullanıp sudan bahanelerle Hz. Peygamber'i aldatmaya çalıştıkları yönleri ele alacağız.

İşte Uhud savaşı, münafıklar devrede onlara "Allah yolunda savaşın veya kendinizi ve vatanınızı müdafaa ediniz dendiğinde zeki bir çıkışla mü'minlerle müşrikler arasında savaş olacağını görmediklerini söylerler:¹²⁵

*İki topluluğun karşılaştığı gün, sizin başınıza gelen, ancak Allah'ın izniyle olmuştur ki, (O), inananları bilsin (deneyip ortaya çıkarsın.) 'Allah yolunda savaşın, ya da savunun' dendiği halde, 'Eğer savaş (olacağını) bilseydik, sizinle gelirdik.' dediler. Onlar o gün, imandan çok küfre yakın idiler. Ağızlarıyla, kalplerinde olmayanı söylüyorlar. Halbuki Allah, içlerinde sakladıkları şeyi çok iyi bilmektedir.*¹²⁶

Her savaşta farklı bir pratik zekâ ürünü bahane uyduran Münafıklar, Hendek savaşında da savaştan kaçmak için evlerinin (mal-mülk kadın ve çocukların) düşmana karşı korumasız, açık olduğunu ileri sürerek Hz. Peygamberden izin isterler:¹²⁷

*...Onlardan (münafıklar) bir topluluk da: 'Evlerimiz açıktır.' Diyerek peygamberden izin istiyordu. Oysa onlar (ın evleri) açık değildi. Sadece kaçmak istiyorlardı...*¹²⁸

Münafıklar bütün savaşlarda özellikle de Tebuk savaşında bütün kurnazlıklarını, hilelerini ortaya koymuşlardır. Tevbe suresi Tebuk seferini genişçe ele alan bir suredir. Aşağıdaki ayetler münafıkların Tebuk savaşındaki bu durumlarını ortaya koymaktadır.

Münafıklar Tebuk seferi sıkıntılı, zor ve uzak bir yolculuğu gerektirdiğinden, yani kısaca fedakârlığı içerdiğinden katılmazlar. Ancak pratik zekâlarını kullanıp bunu güçsüzlüklerine ve zayıflıklarına dayandırarak ma'zur görülmelerini Allah'a yemin ederek talep ederler:¹²⁹

¹²² İbn Kesir, *Tefsiru'l-Kur'ani'l-Azîm*, II. 402.

¹²³ İbn Âşûr, Muhammed Tâhir, *et-Tahrîr ve't-Tenvîr*, Tunus trs., XI. 31.

¹²⁴ Bu hususta geniş bilgi için bkz.: Derveze, İzzet, *a. g. e.*, II. 321-330; Kılıç, Sadık, *a. g. e.*, s. 90-101.

¹²⁵ Bu sözü söyleyenler Abdullah İbn Ubeyy ve arkadaşlarıdır. Uhud günü kavimlerini bırakıp gitmişlerdir. Bunlara sizi Allah'a karşı uyarınız Peygamberinizi ve kavminizi bırakıp gitmeyin dendiğinde, bir savaş olacağını görmüyoruz eğer savaş olacağını bilsek idik, elbette size uyardık karşılığını vermişlerdir. Bkz.: Taberî, *a. g. e.*, IV. 203-204.

¹²⁶ Al-i İmrân, 3/166-167.

¹²⁷ Bkz.: Taberî, *a. g. e.*, XXI.146.

¹²⁸ Ahzâb, 33/ 13.

¹²⁹ Bkz.: Taberî, *a.g.e.*, X. 166-167.

*Eğer (davet olundukları) yakın bir kazanç ve olağan bir yolculuk olsaydı, seni izlerlerdi. Ne var ki, çıkılacak yol, onlara çok uzak gelmişti. Buna rağmen onlar, (savaştan döndüğünüzde yine de size) 'Gücümüz yetseydi, biz de sizinle birlikte çıkardık.' diyerek Allah'a yemin edeceklerdir. (Aslında onlar, bu şekilde Allah adına yalan yere yemin etmekle) kendi yıkımlarını hazırlamaktadırlar; çünkü Allah, onların yalancı olduklarını elbette ki bilmektedir.*¹³⁰

Onlardan başka bir pratik zekâ ürünü mazeret; günaha düşmeme:

*Onlardan (münafıklar): Bana izin ver de beni günaha sokma! diyenler de vardır. Aslında onlar (böyle demekle) zaten günah çukuruna çoktan dalmışlardı bile. Ama cehennem, inkar edenleri, çepeçevre kuşatacaktır.*¹³¹

*De ki: 'İster gönüllü, ister gönülsüz sadaka verin; sizden kabul edilmeyecektir. Çünkü siz yoldan çıkan bir kavimsin.'*¹³²

Ayet münafıkların Tebuk savaşından geri kalmak için ileri sürdükleri başka bir pratik zekâ ürünü mazeretlerini dile getirmektedir. Maddi yardımda bulunma teklifi. "Bizi askeri hizmetten muaf tut, çünkü onu yapamayız. Fakat maddi yardımda bulunmaya hazırız demişlerdi."¹³³ Bu durumda Hz. Peygamber, bu teklifi reddetmeyi düşünmüş ve ayet de bu reddedişin nedenini bildirmiştir. Bu gerçekten önemli bir husustur. Öğle anlaşıyor ki, bu malın onlardan kabul edilmesi, hüsnü niyet sahibi olduklarına ve ileri sürdükleri asılsız mazeretlerin doğruluğuna bir delil olabildi.¹³⁴

Buraya kadar anlatılanlar ortaya koymaktadır ki, Kur'an'a yansıdığı gibi, Hz. Peygamber zamanında münafıklar pratik zekâ (kurnazlık) özelliği ile temayüz etmişlerdir. Onlar küfürlerini, nifaklarını pratik zekâlarıyla kamufle etme yoluna gitmişlerdir. Sonuçta Allah'a gerçek iman sahibi olmadıklarından Allah'ı değil insanları murâkebe etmişlerdir. Ancak her daim pratik zekâlarını kullanarak bunun aksini iddia etme yoluna gidip gerçek niyetlerini gizlemeye çalışmışlardır.

Sonuç

Bu çalışmada Kur'an'da murâkabenin iki çeşidini ve münafıkların buna karşı durumlarını genişlemesine ele aldık. Allah, mahlukatını gördüğünü, işittiğini, onlardan haberdar olduğunu, gizli açık her şeyi bildiğini, onları gözlediğini-takip ve kontrol (murâkabe) ettiğini Kur'an'ın birçok yerinde bildirmektedir. Bu Allah'tan mahlukatına doğru gerçekleşen dikey murâkabe olup Allah'ın her daim hazır olduğunu anlamına gelir. Allah'ın her daim hazır olması sadece kavramsal anlamda bir hazır oluş değildir. O'nun hazır olması, aynı şekilde kulların da kendisini murâkabe etmesi anlamına gelir. Bu da kullardan Allah'a dikey murâkabe olup Allah'ın murâkabesi altında olduklarının şuuru içinde olmalarıdır. Kullar Allah'ı, başta iman edip şirk koşmayarak ve sadece ona ibadet ederek murâkabe ederler. Bu bağlamda Allah kullarının kendisini akıllarıyla, bilgileriyle, takvalarıyla, zikirleriyle, şükürleri ve duaları ile murâkabe etmesini istemiştir. Kur'an'a göre münafıklar, Allah'a gerçek anlamda iman etmediklerinden ve amaçları dünyevi çıkar ve menfaat olduğundan Allah'ı değil insanları murâkabe ederler. Ancak ikiyüzlü olmalarının bir gereği olarak, Hz. Peygamber döneminde, birçok olayda pratik zekâlarını kullanarak durumlarını

¹³⁰ Tevbe, 9/42.

¹³¹ Tevbe, 9/49. Bir gün Hz. Peygamber, (Tebuk savaşı için) harp teçhizatını kuşanmış olarak Benî Seleme'nin kardeşi Cüd İbn Kays'a şöyle dedi: Bizanslılarla savaşabilir misin ey Cüd? Cüd şöyle cevap verdi: Ya Rasulallah, bana izin versen ve beni fitneye düşürmesen olmaz mı? Vallahi kavmim, kadınlara benden daha düşkün bir erkek tanımamıştır. Ben, Rum dilberlerine sabredememekten korkarım. Bunun üzerine Rasulullah ondan yüz çevirdi ve "sana izin verdim" buyurdu. İşte ayet Cüd İbn Kays hakkında nazil olmuştur. Bkz.: Taberî, a. g. e. , X. 175.

¹³² Tevbe, 9/53.

¹³³ Mevdûdî, Ebu'l-Al'â, a. g. e. , II. 237.

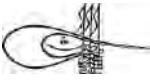
¹³⁴ Derveze, İzzet, a.g.e., II. 329.

gizlemeye çalışmışlardır. Bütün bunları, genişlemesine Kur'an ve modern çalışmalardan örnekler sunarak ortaya koyduk. Dolayısıyla çalışmamız, münafıkların zihniyetini ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu zihniyet genel olup, sadece Hz. Peygamber dönemine has olmayıp bütün zamanlar için geçerlidir.

KAYNAKÇA

- ABDULBÂKÎ, Muhammed Fuad, *el-Mu'cemu'l-Mufehres li Elfazi'l-Kur'ani'l-Kerim*, İstanbul 1988.
- AK, Ahmet, Maturidi'nin Şükür Anlayışı, *A.Ü.İ.F.D.* 47 (2006), sayı 2.
- ALTINTAŞ, Ramazan, *İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, Pınar Yay., İstanbul 2003.
- ÂLÛSÎ, Ebu's-Senâ Şihâbuddîn Mahmûd, *Rûhu'l-Meânî*, Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, Beyrut trs.
- EL-BEHÎY, Muhammed, *İnanç ve Amelde Kur'an'i Kavramlar*, çev.: Ali Turgut, Yöneliş Yay., İstanbul 1998.
- DERVEZE, İzzet, *Kur'an'a Göre Hz. Muhammed'in Hayatı*, çev.: Mehmet Yolcu, Düşün Yay., İstanbul 2011.
- DESCARTES, René, *Metot Üzerine Konuşma*, çev.: Atakan Altınörs, Paradigma Yay., İstanbul 2010.
- ESED, Muhammed, *Kur'an Mesajı meal-tefsir*, çev.: Koytak, Cahit-Ertürk, Ahmet, İşaret Yayınları, İstanbul 1996.
- EZ-ZECCÂC, Ebu İshâk, *Meânî'l-Kur'an ve İ'râbuhû*, Thk : Abdülcélil Abduh Şelebî, Beyrut 1988.
- FAZLUR RAHMAN, *Ana Konularıyla Kur'an*, çev.: Alpaslan Açıkgenç, Fecr Yayınları, Ankara 1993.
- GAZALÎ, Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed, *İhyâü Ulûmi'd-dîn*, Daru'l-Ma'rife, Beyrut trs.
- GOLEMAN, Daniel, *Duygusal Zekâ*, çev.: Seçkin Yüksel, Varlık Yay., İstanbul 2012. Bacanlı, Hasan, *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yay., Ankara 2001.
- HALİL İBN AHMED, *Kitâbu'l-Ayn*, Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, Beyrut trs.
- IZUTSU, Toshihiko, *Kur'an'da Allah ve İnsan*, çev.: Süleyman Ateş, Yeni Ufuklar Neşriyat, İstanbul trs.
- IZUTSU, Toshihiko, *Kur'an'da Dini ve Ahlaki Kavramlar*, çev.: Selahattin Ayaz, Pınar Yayınları, İstanbul 1984.
- İBN ÂŞÛR, Muhammed Tâhir, *et-Tahrîr ve't-Tenvîr*, Tunus trs.
- _____, İbn Kesir, Ebû'l-Fida İmadüddîn İsmail, *Tefsiru'l-Kur'ani'l-Azîm*, Daru'l-Ma'rife, Beyrut 1987.
- İBN MANZÛR, *Lisânu'l-Arap*, Daru'l-Fikr, Beyrut trs., I. 424-428.
- İBN TEYMİYYE, *İman Üzerine (İmânü'l-Evsat)*, çev.: Salih Uçan, Pınar Yay., İstanbul 2002.
- İSFEHÂNÎ, Râgıb, *Müfredâtü Elfâzi'l-Kur'ân*, thk.: Safvân Adnan Dâvûdî, Daru'l-Kalem-ed-Daru's-Şamiyye, Dimeşk-Beyrut 1992.
- KARAGÖZ, İsmail, *Kur'an'da Zikir Kavramı ve Allah'ı Zikir*, D. İ. B. Y. , Ankara 2005.

- KÂŞÂNÎ, Abdürrezzak, *Tasavvuf Sözlüğü Letâifu'l-a'lâm fî işarâtı ehli'l-ilhâm*, çev.: Ekrem Demirli, İz Yay., İstanbul 2004.
- KILIÇ, Sadık, *Kur'an'a Göre Nifak*, Furkan Yay., İstanbul 1982.
- KURTUBÎ, Ebu Abdillâh Muhammed b. Ahmed, *el-Câmi' li Ahkâmi'l-Kur'ân*, Daru'l-Kitabi'l-Arabî, Beyrut 2004.
- KUŞEYRÎ, Abdülkerim b. Hevâzin, *Letâifu'l-İşârât*, thk.: Said Katîfe, el-Mektebetü't-Tevfikîyye, y. ve t. y.,
- KUŞEYRÎ, Abdülkerim, *Kuşeyrî Risâlesi (Sûfîlerin İnanç ve Ahlâkı)*, çev.: Dilaver Selvi, Yeni Şafak Yay., İstanbul 2009.
- KUTUB, Seyyid, *Fî Zılâli'l-Kur'an, Dâru's-şurûk*, Beyrut-Kâhire 1412.
- MAHALLÎ, Celâleddîn-Suyutî, Celâleddîn, *Tefsîru'l-Celâleyn*, Daru'l-Ma'rife, Beyrut 1983.
- MENGÜŞOĞLU, Takiyettin, *Felsefeye Giriş*, İstanbul 1958.
- Metinlerle Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, çev.: Heyet, Kalem Yayınları, İstanbul 2005.
- BİLGİÇ, Salih, *Konuları İtibarı İle Kur'an'da Dua*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, S. Ü. S. B. E., Konya 2008.
- MEVDUDÎ, Ebu'l-Al'a, *Tefhimu'l-Kur'an*, çev. Komisyon, İstanbul 1991.
- RAZÎ, Fahrüddin., *Me'fatihu'l-Gayb*, Beyrut 1990.
- RYLE, Gilbert, *Zihin Kavramı*, Doruk Yay., İstanbul 2011.
- SÜLEMÎ, Ebu Abdîrrahman, *Risaleler*, çevr.: Süleyman Ateş, Ankara 1981.
- ŞEVKÂNÎ, Muhammed b. Ali b. Muhammed, *Fethu'l-Kadîr*, Mısır 1964.
- TABERÎ, Muhammed b. Cerîr, *Câmiu'l-Beyân an Te'vîli Âyi'l-Kur'an*, Daru'l-fikr, Beyrut 2001.
- TARHAN, Nevzat, *Duyguların Psikolojisi Duygusal Zekaya Yeni Bir Yorum*, Timaş Yay., İstanbul 2012.
- TOPÇU, Nurettin, *Psikoloji*, Dergah Yay., İstanbul 2008.
- ULUDAĞ, Süleyman, *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, Kabalcı Yayınevi, İstanbul 2005.
- VAHİDÎ, *Esbâbu'n-Nüzul*, Dârül- Kütüb'l-İlmiyye, Beyrut 1991.
- YAZIR, M. Hamdi, *Hak Dini Kur'an Dili*, Eser Neşr., İstanbul 1979.
- YILDIRIM, Suat, *Kur'an'da Ulûhiyyet*, Kayihan Yay., İstanbul 1987.



UNUTULMUŞ BİR COĞRAFYA EKOLÜ: BELH COĞRAFYA OKULU*

*Ali Ekber GÜLERSOY***

ÖZET

İnsan, varoluşundan günümüze doğal-beşeri mekânı anlamaya, resmetmeye ve tasvir etmeye çalışmıştır. Sümerlerden Mısırlılara, Fenikelilerden Yunanlılara giderek zenginleşen coğrafi bilgi birikim süreci, Strabon'la daha da gelişmiştir. Bu birikim üzerine inşa edilen İskenderiye Coğrafya Okulu Batlamyus gibi önemli coğrafyacılar yetiştirmiştir. Müslümanların Mısır'ı fethinden sonra bu okul, İskenderiye'den Antakya'ya nakledilmiştir. Antakya'daki Eskül Okulu'nun kapanmasıyla söz konusu okulun bazı din ve bilim adamları Harran'a gelmiştir. Harran Okulu'nda Yunan, İran ve Hint kültüründen yapılan tercümelerle İslam Dünyası, coğrafyayla yakından ilgilenmeye başlamıştır. Harran Okulu'nun eski önemini yitirmeye başlamasıyla IX. yüzyılın ortalarında Irak'ta tasviri "Irak Coğrafya Okulu" ortaya çıkmıştır. Bu sürecin devamı niteliğindeki Endülüs Coğrafya Okulu ise Belh Coğrafya Okulu'yla aynı zaman diliminde gelişmeye başlamış ve onunla etkileşim içerisinde olmuştur. Her iki okul İslam Bilim Dünyası'nın altın çağına önemli katkılarda bulunmuştur. Irak Coğrafya Okulu'nun ardından X. yüzyılın ilk yarısında günümüzde Afganistan sınırları içerisinde yer alan Belh şehrinde, Belhî (850-934) tarafından bir bölgesel coğrafya okulu kurulmuştur. İslam ülkelerini iklim bölgelerine ayıran Belh ekolü, beşeri coğrafyaya da yeni bir yön vermiş, evrensel beşeri coğrafya anlayışının temellerini atmıştır. Buna ek olarak Belh coğrafyacıları, coğrafi gerçekleri Kur'an ve hadislerdeki kavramlarla açıklamışlardır. Bu okulun ilk temsilcisi Belhî'nin öğrencisi İstahri (X. yüzyıl) olup, ilk kez İslam ülkelerinin iklim haritalarını çizerek, diğer İslam coğrafyacıları arasında özgün bir konuma sahip olmuştur. Belh Coğrafya Okulu'nun ikinci önemli ismi, İbn Havkal (Ölümü 977), mekânsal bağlamlarla zamansal süreçlerin kendisine özgü bir biçimde ilişkilendirmiştir. Belh Coğrafya Okulu'nun en parlak coğrafyacısı, Makdisî (Ölümü 1000) olup, önceki Belh coğrafyacılarının aksine, yazdıklarının tümünü kendi deneyimlerine dayandırmış ve Alois Sprenger tarafından "yaşamış en büyük coğrafyacı" olarak nitelenmiştir. Belh Coğrafya Okulu, XIII. yüzyılın ilk çeyreğinde yaşanan işgaller sonrasında eski önemini yitirmiştir. Avrupalıların Endülüs ve Belh coğrafya okulları aracılığıyla Müslümanlardan edindiği coğrafi birikim, kıta Avrupası'nın gelişmesinde ve Coğrafi Keşiflerin gerçekleşmesinde dolaylı olarak etkili olmuştur. Böylesi önemli özelliklere sahip bir

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: gulersoy74@gmail.com

okulun yeniden hatırlanması ve bu okulun deneyimlerinden yararlanarak geleceğe ışık tutacak çalışmalar yapılması temennimizdir.

Anahtar Kelimeler: Belh Coğrafya Okulu, Belh Coğrafyacıları, Bölgesel Coğrafya, Evrensel Beşeri Coğrafya.

A FORGOTTEN GEOGRAPHY SCHOOL: THE BALKHI SCHOOL OF GEOGRAPHY

ABSTRACT

Human has tried to understand, picture and depict natural-human place from his/her existing to today. Ever-getting rich from Sumerians to Egyptians, and Phoenicians to Greeks, the process for geographical accumulation of knowledge progressed further with Strabon. Alexandrian School of Geography which was built upon this accumulation of knowledge raised important geographers like Ptolemy. This school was moved from Alexandria to Antioch after Muslims had conquered Egypt. Upon closing the Eskul School in Antioch, some religious men and scholars of the said school came to Harran. By translations which had been made from cultures of Greek, Persia and India in Harran School, Islamic World started to take a close interest in geography. With starting to lose significance of Harran School, the descriptive "Iraqi School of Geography" appeared in the middle of 10th century in Iraq. As for Andalusian School of Geography which was a follow-up of this process started to develop in the same period of time with Balkhī School of Geography, and was in interaction with it. Both schools made significant contributions to the golden age of Islamic-World Science. After Iraqi School of Geography, a regional school of geography was established by Balkhī (850-934 AD) in the first half of 10th century in Balkhī city within which is the boundaries of Afghanistan at the present time. Balkhī School which had divided Islamic countries into climatic zones steered human geography in a new direction as well, and laid the foundations of understanding of universal human geography. Addition to this, Balkhī geographers explained the geographical facts with concepts in the Koran and Hadith. The first representative of this school was Istahri (10th century) who was student of Balkhī, and he possessed a special place amongst other Islamic geographers, by mapping climate maps of Islamic countries for the first time. Ibn Hawkal (d.977), second important person of Balkhī School of Geography, associated spatial contexts to temporal progresses in his own unique way. The most glorious geographer of Balkhī School of Geography was al-Maqdisi (d. 1000), and contrary to Balkhī geographers, he based the whole of what he wrote on his own experiences and was described as "the greatest geographer who ever lived" by Alois Sprenger. Balkhī School of Geography lost its former significance after occupations which had been experienced in the first quarter of 8th century. Geographical accumulation of knowledge that Europeans obtained from Muslims through Andalusian and Balkhī schools of geography had indirectly influence on developing the continental Europe and occurring Geographical Explorations. Our wish is that a school with such these important features is remembered

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

again, and that studies which would shed light on the future are carried out, by making benefit from experiences of this school.

Key Words: Balkhī School of Geography, Balkhī Geographers, Regional Geography, Universal Human Geography.

1. Giriş

İnsan, varoluşundan günümüze doğal ve beşeri mekânı anlamaya, resmetmeye ve tasvir etmeye çalışmıştır. Nitekim günümüzden 4714 yıl öncesinde Sümerler tuğla üzerine bir dünya haritası resmetmişler, bu bilgiler ışığında Mısırlılar da 3614 yıl evvel papirüs kâğıt üzerinde bir altın madeni haritası yapmışlardır. Fenikelilerle birlikte ilerleyen deniz ticareti, coğrafi bilgilerin zenginleşmesini sağlamış, Yunanlılar ise Tales (M.Ö. 636-546), Pythagoras (M.Ö. 570-495), Herodot (M.Ö. 484-426) ve Aristoteles (M.Ö. 384-322) gibi bilim adamlarıyla coğrafi bilgi birikim sürecine katkılarda bulunmuşlardır. Strabon (M.Ö. 64-M.S. 21) ise Anadolu'yu da içeren ve 17 kitaptan oluşan "Geografika" adlı eseriyle coğrafyanın gelişiminde önemli bir kilometre taşı olmuştur (Atalay vd., 1991: 14-15; Siddiqi, 1995: 9; Tümertekin ve Özgüç, 2000: 26-40; Özgen, 2010: 9-10).

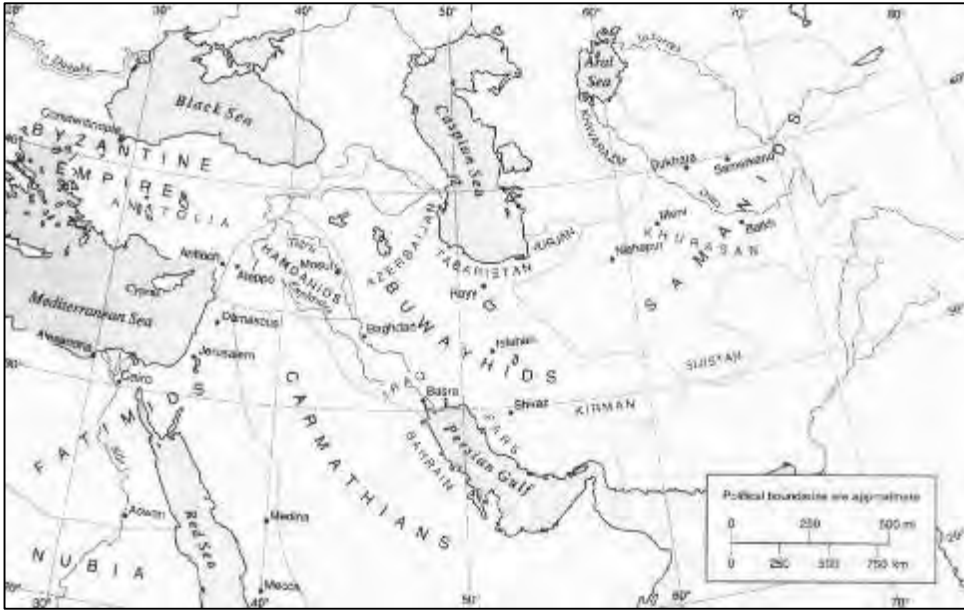
Bu birikim üzerine inşa edilen İskenderiye Coğrafya Okulu, Eratosthenes (M.Ö. 279-195) tarafından kurulmuş ve asıl gelişimini Makedonya'nın yıkılmasından sonra Atina'daki bilgilerin Mısır'a gitmeleriyle gerçekleştirmiştir. Bu ekolden yetişen Batlamyus (90-168) sekiz binden fazla yerin dünya üzerindeki konumunu hesaplamıştır. Müslümanların Mısır'ı fethinden sonra bu okul, İskenderiye'den Antakya'ya (Eskül Okulu) nakledilmiştir. İskenderiye okulunun devrini tamamlaması, Antakya'daki Eskül Okulu'nun kapanmasıyla bu okulun bazı din ve bilim adamları Mütevekkil (847-861) döneminde Harran'a gelmiştir. İlk Çağ'dan beri varlığı bilinen ve miladi 718-913 tarihleri arasında bilim ve sanatta doruk noktaya ulaşan Harran Okulu'nda Yunan, İran ve Hint kültüründen yapılan tercümelerle İslam Dünyası, coğrafyayla yakından ilgilenmeye başlamıştır (Siddiqi, 1995: 9; Marulcu, 2002: 12-21; Ekinci, 2006: 17). Harran Okulu'nun eski önemini yitirmeye başlamasıyla IX. yüzyılın ortalarında Irak'ta tasviri "Irak Coğrafya Okulu" ortaya çıkmıştır. Bu okulun en önemli temsilcileri İbn Hurdazbih, Ya'kubî, Mes'ûdî, İbnu'l-Fakih, İbn Rüsteh ve Kudame b. Ca'fer olup, eserlerinde "Ekümenik/Yaşanabilir Dünya'yı bir bütün olarak ele alarak bir dünya tasnifine ve tasvirine yönelmişlerdir (genel ve tasvirî coğrafya). Başka bir deyişle bu ekolün temsilcisi olan yazarlar, Dünya'nın yaşanabilir kısmını bir bütün olarak ele alıp ülkelerin tamamı hakkında bilgiler vermişlerdir. Irak Coğrafya Okulu'nda yetişen İbn Hurdazbih, İslâm dünyasında eserinde Dünya'yı ilk kez tarif eden bilim insanıdır (Gümüşçü, 1999: 334-335; Ağarı, 2007: 169-178). Sözü edilen eserlerde coğrafi bilgiler astronomi, matematik, felsefe ve seyahat bilgileriyle karışık şekilde aktarılmıştır (Varol, 2009: 61-62).

Belh Coğrafya Okulu'yla aynı zaman diliminde gelişmeye başlayan ve İslam coğrafyasının batısını temsil eden Endülüs, Bağdat merkezli Doğu İslam dünyasından geri kalmamış, hatta bazı noktalarda daha da ileri noktalara ulaşmıştır (Varol, 2009: 61-62). Bu çerçevede, Belh ve Endülüs coğrafya okullarının aynı zaman diliminde etkileşim içerisinde olduğunu söylemek mümkündür.

2. Belh Coğrafya Okulu

Irak Coğrafya Okulu'nun ardından X. yüzyılın ilk yarısında günümüzde Afganistan sınırları içerisinde yer alan Belh (Bactria, Balkhi) şehrinde bir bölgesel coğrafya okulu ortaya çıkmıştır (Şekil 1). Horasan Bölgesi'nde doğu-batı yönünde bir geçiş noktasında yer alan Belh, söz konusu dönemde "Şehirlerin Anası" olarak nitelendirilmiş ve stratejik açıdan bir hayli önem kazanmıştır. Nitekim İslam öncesinde farklı din, kültür ve etnik kimliklerin havzası olan şehir, İslamlaşmadan sonra da bu özelliğini sürdürmüştür. Belh şehri, tarihi süreçte İslam bilim ve kültür

tarihine önemli katkılarda bulunmuştur (Bevens, 1988: 25-27; Gümüşçü, 1999: 334-335; Mahdi, 2011: 1).



Şekil 1. Belh Coğrafya Okulu zamanında İslam dünyası referans haritası (P. M. Holt, Ann K. S. Lambton, and Bernard Lewis, 1970'e göre Tibbets, 2008: 109).

Belh Coğrafya Okulu'nun yazarları, dünya tasvirinden çok, İslâm ülkelerinin coğrafyasını geniş ve ayrıntılı bir şekilde ele almışlardır. Bu durum, fetihlerle ve kavimlerin İslamiyet'i kabulüyle genişleyen İslâm coğrafyasının özelliklerinin detaylı bir şekilde bilinmesi gerekliliğiyle ilgili olmalıdır. Söz konusu süreç, eski eğilimlerden ayrılma ve bölgesel coğrafyaya geçiş olarak nitelendirilmektedir. (Bevens, 1988: 25-27; Gümüşçü, 1999: 334-335; Ağar, 2007: 170). Bazı araştırmacılar, bu süreci yeni bir beşeri ve tarihî coğrafya ekolü olarak değerlendirmektedir (Sezgin, 2008: 3).

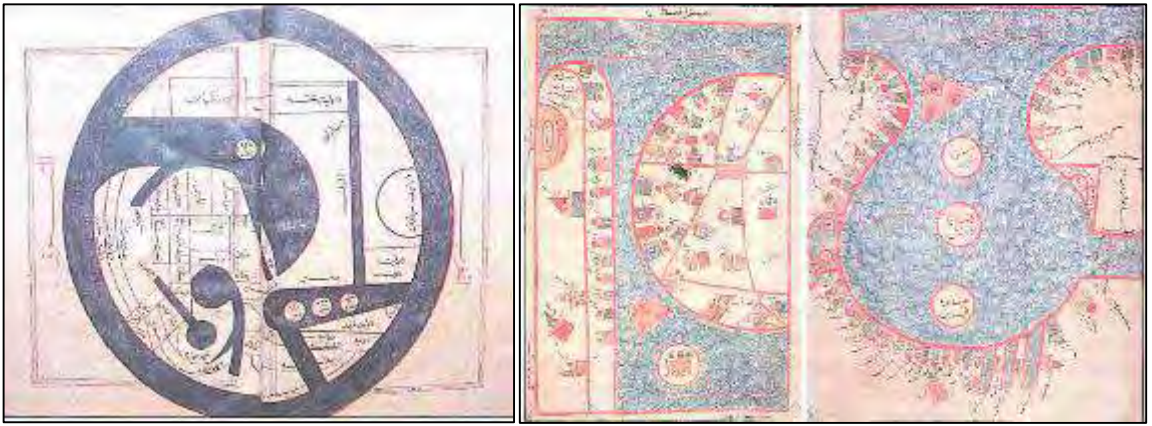


Şekil 2. Ebû Zeyd el-Belhî (850-934).



Şekil 3. el-İstahrî (X. Yüzyıl).

Belh Coğrafya Okulu'nun kurucusu doğa filozofu ve coğrafyacı Ebû Zeyd Ahmed b. Sehl el-Belhî'dir (850-934). Bağdat'ta filozof Kindî'den ders alan Belhî (Şekil 2), Orta Asya'ya döndükten sonra "Suverü'l-ekalim" adıyla bilinen coğrafya kitabını yazmış, ömrünün son dönemlerinde de İslâm ülkelerinin çeşitli yerlerinin bölgesel haritalarını çizmiştir (920-921). Belhî'nin söz konusu eseri, takipçisi Makdisî tarafından "el-Emsile ve sûretü'l-arz" şeklinde tanımlanmıştır. Okula adını veren Belhî'nin sözü edilen eseri günümüze ulaşmamıştır. Nitekim Barthold, Belhî'nin kitabının Ebû Ca'fer el-Hâzin'in çizmiş olduğu haritaların bir açıklaması olduğunu ve haritaları onun çizmediğini iddia etmiştir. Her ne kadar Belhî'nin yazdığı zannedilen yazmaların İstahrî'ye ait olduğu belirlenmişse de, İstahrî'nin 930-933 arasında, yani Belhî'nin henüz hayatta olduğu bir dönemde yazdığı eserinin Belhî'nin çalışmasının genişletilmiş bir düzenlemesi olduğu şeklindeki De Goeje'nin görüşü hâlâ geçerlidir. Bunlar yanında Makdisî'nin İstahrî ve Belhî'nin eserlerinden alıntı yaptığı çeşitli kısımlardan zamanla Belhî'nin eserinin İstahrî'ninkinden ayırt edilemez hale geldiği açıkça anlaşılmaktadır (Bevens, 1988: 25-27; Ahmed, 1997: 50; Gümüşçü, 1999: 334-335; Bilgin, 2006: 36; Kaya, 2006: 24-35; Ağarı, 2007: 178; Sezgin, 2008: 3).



Şekil 4. Solda İstahrî'nin Mesâlikü'l-memâlik adlı eserindeki dünya haritası, sağda aynı eserdeki İspanya, Afrika ve Doğu Akdeniz'i gösteren haritalar (Ahmed, 1997: 52, 61).

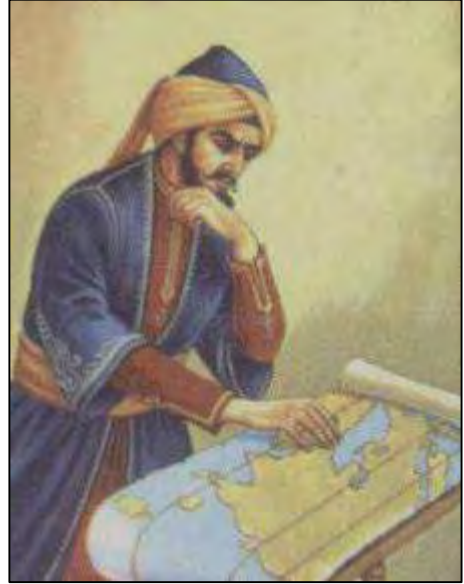
Belh Coğrafya Okulu'nda yetişen coğrafyacılar, ilk kez İslâm ülkelerini iklimlere (bölge) ayırmışlar ve her iklimin ayrı bir haritasını çizmişlerdir. Merkezinde Mekke'yi gösterdikleri bir yuvarlak dünya haritası çizen Belh coğrafyacıları, Irak Coğrafya Okulu'nun aksine, genel olarak coğrafi gerçekleri Kur'an ve hadislerdeki kavramlarla açıklamışlardır. İslâm ülkelerini coğrafi bölgeler esasına göre taksim eden ve o bölgelerin haritalarını çizen Belh coğrafyacıları, coğrafi sınırları belirlenmiş ülke kavramını ilk kez kullanan Müslüman coğrafyacılar arasında yer almışlardır. Bu okulun ilk temsilcisi Ebû İshak İbrâhim b. Muhammed el-Fârisî el-İstahrî'dir (ölümü X. yüzyılın ikinci yarısı). X. yüzyılın ortalarında tamamladığı ve "el-İstahrî'nin Dünya Haritası" adını verdiği harita, Arap coğrafyasında "El-Belhi Ekolü" diye bilinen bir akım içinde yer alır. Bu dönemde ve sonrasında, El-Belhi Okulu haritalarının kervan güzergâhlarının (özellikle Farsça konuşulan alanlar için) tümünü göstermek için hazırlandığı tahmin edilmektedir (Özgüç ve Tümertekin, 2000: 43). Hint sınırına kadar Asya'nın çoğu bölgelerini ziyaret eden İstahrî (Kerhî), Batlmyus ekolünün etkisinin izlerine rastlanan ve genellikle şahsî gözlemlerine dayanarak yazdığı "Kitabü'l-Mesâlikü'l Memâlik" adlı eserinde, İslam coğrafyacıları arasında kabul gören "Yedi İklim" anlayışının aksine, İslam ülkelerini 20 iklime¹ ayırmıştır (Şekil 3 ve 4). Ayrıca İstahrî, daha

¹ Arap bölgesi, İran Denizi (Fars Denizi ve Hint Okyanusu), Magrib (Kuzey Afrika) bölgesi, Mısır bölgesi, Şam bölgesi, Rum Denizi (Akdeniz), Cezîre bölgesi (Kuzey Mezopotamya), Irak, Huzistan, Fars toprakları, Kirman toprakları, Çin

önceki İslam coğrafyacılarının çok az yer verdikleri, Türkler ve yaşadıkları bölgeleri hakkında ayrıntılı bilgiler vermiştir. İstahrî eserini yazış amacını şu şekilde açıklamıştır: “*Kitabımda yeryüzünün iklimlerini ülkelere göre anlatıyorum. Bu iklimleri anlatırken de yeryüzünün bölünmüş olduğu şekliyle yedi iklimi değil, İslâm beldelerini ve bu beldelerin şehirlerini ayrıntıları ile bu beldelere ait olan bütün işlerin taksim edilmesini kastediyorum. Zira her bir kıtayı münferit olarak ele aldım ve söz konusu iklimin konumunu anlatan müstakil bir harita yaptım. Sonra o iklimi çevreleyen mekânları, bitişindeki şehirleri, çok bilinen boş arazileri, denizleri, nehirleri ve bu iklim hakkında bilinmesi gerekli olan her şeyi anlattım. Ben gidilemeyen, okyanusun kapladığı bütün yeryüzü için bir harita yaptım. Bu haritaya bakan kişi zikrettiğimiz her iklimin yerini ve bu iklimlerin birbiriyle bitişikliğini ve her bir iklimin yeryüzündeki miktarını bilir ve hatta bu haritada yeryüzünün bütün iklimlerini ayrıntılarıyla gördüğünde o iklimin yerini bu haritadan anlar. Yeryüzü bir takım ülkelere bölünmüştür. Temel olarak dört adet ülke bulunmaktadır. Bunlar İranşehr, Rum, Çin ve Hind memleketleridir. Yeryüzü kuzey ve güney olmak üzere iki kısımdır. Eğer Çin sınırlarında ve okyanus kıyısında bulunan Haliç’ten başlayarak Endülüis topraklarındaki ve yine okyanus kıyısındaki Haliç’e doğru bir bölme yaparsan yeryüzünü ikiye bölmüş olursun.*” Değinilmesi gereken bir diğer nokta ise İstahrî’nin eserinin üçte birlik kısmında İran topraklarına değinmesidir. İstahrî, ilk kez İslam ülkelerinin iklim haritalarını çizerek, diğer İslam coğrafyacıları arasında özgün bir konuma sahip olmuştur (Bevens, 1988: 25-27; Ahmed, 1997: 53; Gümüşçü, 1999: 334-335; Ağarı, 2006: 209-211; Ağarı, 2007: 179-189).



Şekil 5. İbn Havkal (Ölümü 977).



Şekil 6. Makdisî (Mukaddesî) (Ölümü 1000).

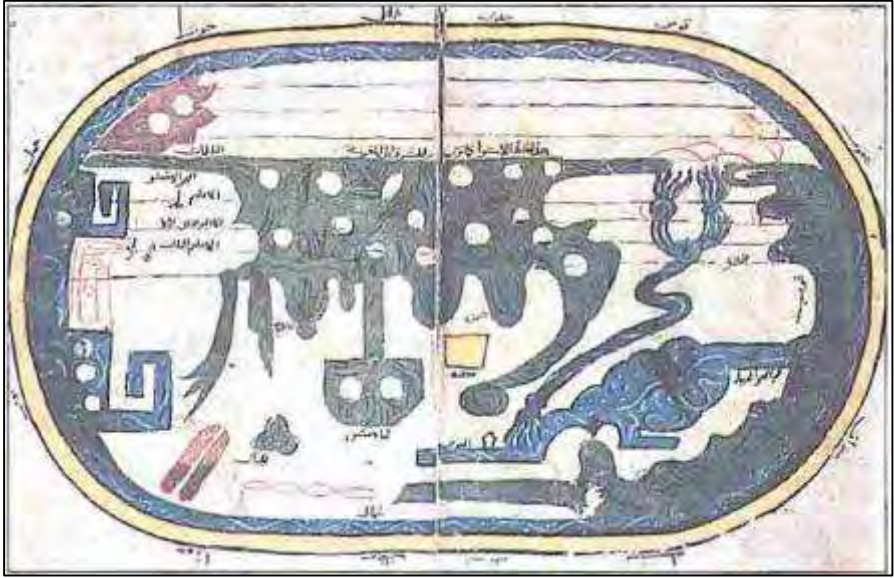
Belh Coğrafya Okulu’nun ikinci önemli ismi, İbn Havkal (Şekil 5) olarak bilinen Ebû’l-Kāsım Muhammed b. Havkal’dır. İbn Havkal, Kitâbü Sûretü’l-Arz (el-Mesâlik ve’l-memâlik) adlı eserini yaklaşık 977’de tamamlamıştır. Doğum ve ölüm tarihleri hakkında net bir bilgi olmayan İbn Havkal, genç yaşından itibaren coğrafyayla ilgilenmiş ve birçok memleketi (Sicilya, İspanya, Kuzey ve Kuzeydoğu Afrika gibi) ziyaret etmiştir. İstahrî’nin eserinden büyük ölçüde yararlanan İbn Havkal, Afrika ve İspanya hakkındaki bilgilere eklemeler yapmıştır. İbn Havkal, İslam dünyasının coğrafyasını tanımlamayı amaçlamasına rağmen, İslam dışı ülkeler hakkında da hiç de azımsanmayacak derecede değerli bilgiler aktarmıştır (Sezgin, 2008: 4). İslâm ülkelerini 22 ayrı

toprakları, Ermeniyeye, Azerbaycan ve Ran, Cibal (Kuzey Kafkasya), Deylem, Hazar Denizi, Horasan Kırsalı, Sicistan, Horasan, Maveraünnehir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/ 11 Fall 2014

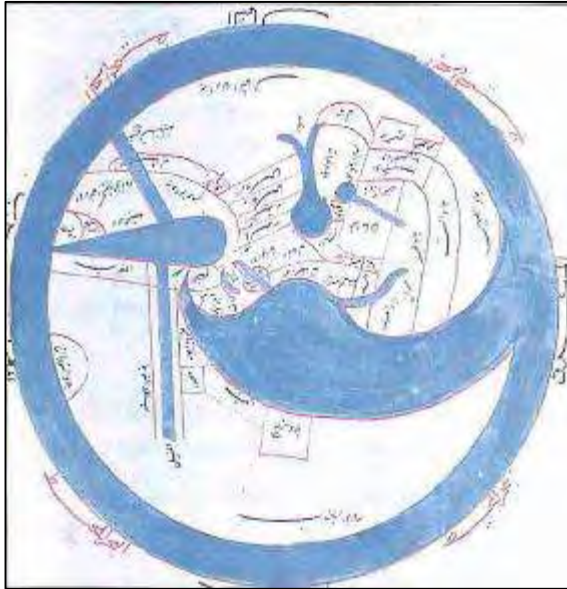
başlık² altında incelemiştir. İbn Havkal eserini yazış amacını şu şekilde açıklamıştır: “*Kitabımı arzın şeklini, enlem ve boylam derecelerini, ülkelerin iklimlerini, yeryüzünün yerleşik olan ve olmayan kesimlerini, İslam beldelerini ve buralardaki şehirlerin ayrıntılarını anlatmak için yazdım. Bununla dünyanın yedi iklime taksim edilmesini kastetmiyorum. Kitabımda uzaklıkların bahsini anlattım. Şehirler bahsini bu konuyla ilgili bilinmesi gerekli olan şeyleri detaylıca ele anlattım. Bunu yaparken gidilmesi olanaksız olan Okyanus’un kuşatmış olduğu yeryüzünün bir haritasını çizdim. Zira bugüne kadar Kâziyan haritasından başka bunun bir haritası yoktur. Gerçi, kimi yerlerde bu harita ile uyuşmadığım yerler de bulunmaktadır. Anlatmış olduğum her iklimin yeri ve birbirine olan mesafesi bilinsin diye bu haritada her bölgenin yerini, enlem ve boylamını, daire, üçgen, dörtgen ve diğer şekillerden hangisine benzediğini, bir şehrin diğer bir şehir karşısındaki yerini, bu şehirlerin kuzeydeki ve güneydeki yerleri ile doğu ile batı arasındaki konumunu anlattım. Bu nedenle her bir iklimin yerini, konumunu ve mekânını anlamak için benim düzenlemiş olduğum haliyle haritaya bakması yeterlidir.*” İbn Havkal, yine İstahrî’nin eserinde olduğu gibi dünyayı temel olarak dörde ayırmıştır. İbn Havkal, İstahrî’nin bazı haritalarını mükemmel bulurken, bazılarını ise eksik olarak değerlendirmiştir. Bu nedenle İstahrî’nin teklifi üzerine karışık ve eksik olan haritaların bazılarını yeniden çizmiştir. İbn Havkal’ın çizdiği haritalar (Şekil 7) İstahrî’nin çizdiklerine nazaran daha gelişmiş olarak kabul edilebilir (Bevens, 1988: 25-27; Ahmed, 1997: 53; Gümüşçü, 1999: 334-335; Ağar, 2006: 211-212; Sezgin, 2008: 3). İbn Havkal’ın öne çıkan özelliği, bütün kitabında mekânsal bağlamlarla zamansal süreçlerin kendisine özgü bir biçimde ilişkilendirmesidir (Miquel 1967’ye göre Sezgin, 2008: 3-4). Değinilmesi gereken bir diğer nokta ise İstahrî ve İbn Havkal’ın çizdiği haritaların yoğun bir şekilde kullanılmasının Konrad Miller’i bir “İslam Atlası” hazırlamaya teşvik etmesidir (Miller 1926-1928’e göre Özgüç ve Tümertekin, 2000: 44).



Şekil 7. İbn Havkal’ın el-Mesâlik ve’l-memâlik adlı eserinde Mekke’yi ve ekvatoru gösteren dünya haritası (Ahmed, 1997: 53).

² Arap Bölgesi, İran denizi, Magrib Bölgesi, Endülüs Bölgesi, Sakaliyye Bölgesi, Mısır Bölgesi, Şam Bölgesi, Rum denizi, Cezîre Bölgesi, Irak Bölgesi, Huzistan Bölgesi, Fâris Bölgesi, Kirman Bölgesi, Sind Bölgesi, Ermenistan/Azerbaycan/ Rân Bölgesi, Cibâl Bölgesi, Deylem/ Taberistan Bölgesi, Hazar denizi, Horasan-Fâris Kırsalı, Horasan-Fâris Kırsalı, Sicistan Bölgesi, Horasan Bölgesi, Maveraünnehir Bölgesi.

Belh Coğrafya Okulu'nun en parlak coğrafyacısı, Makdisî (Mukaddesî) olarak tanınan Şemseddin Ebû Abdullah Muhammed b. Ahmed b. Ebû Bekir el-Bennâ eş-Şâmî el-Beşşârî'dir (ölümü X. yüzyılın sonları). Makdisî (Şekil 6), İslâm memleketlerinin en uzak köşelerine seyahatler yapmış ve "Ahsenü't-tekasîm fî ma'rifeti'l-ekalîm" adındaki coğrafi eseri yazmıştır. Çok seyahat eden Makdisî, önceki Belh coğrafyacılarının aksine, yazdıklarının tümünü kendi deneyimlerine (Sicilya, İspanya, Kuzey ve Kuzeydoğu Afrika seyahatlerinde olduğu gibi) dayandırmıştır (Holt-Jensen 1999'a göre Özgüç ve Tümertekin, 2000: 45). Nitekim 985 yılında tamamladığı eserine 997 yılına kadar eklemelerde bulunmuştur. Belh Coğrafya Okulu'nun parlak araştırmacısı Makdisî, Arabist Alois Sprenger tarafından "yaşamış en büyük coğrafyacı" olarak nitelenmiştir. Ayrıca Sprenger, Makdisî için "O denli çok seyahat eden ve keskin gözlemlerde bulunan, aynı zamanda topladığı malzemeyi o denli planlı işleyen bir kimse belki de hiç var olmamıştır" diyerek bu görüşünü desteklemiştir (Sezgin, 2008: 3). Makdisî, her insan ve özellikle dinî bilimlerle uğraşanların İslâm ülkelerinden haberdar olmaları için coğrafyanın gerekli olduğuna inanmış ve fıkıh öğreniminde dahi coğrafya bilmenin şart olduğunu ifade etmiştir. Kitabında İslâm ülkelerini 14 iklime (6 Arap ve 8 Acem = Arap dışı) ayırmış ve iklimlerin coğrafi özellikleri yanında o iklimlerde yaşayan insanların sosyo-ekonomik-kültürel özellikleri hakkında da bilgiler vermiştir. Ayrıca İslâm ülkelerini Yedi İklim anlayışı çerçevesinde ayrı bir başlık analiz etmiştir. Makdisî kelime ve deyimlere özel anlamlar yükleyerek Arapça'da ilk kez bir coğrafya terminolojisi hazırlamıştır. Mukaddesî, Belh okulunun benimsediği geometrik çizimli haritaların anlaşılamadığını belirterek, İslâm ülkelerinin gerçek şekillerinin gösterildiği ve okuyucularca daha kolay kavranabileceğine inandığı genel bir ülke haritası (Şekil 8) çizmeye çalışmıştır (Bevens, 1988: 25-27; Ahmed, 1997: 53; Gümüşçü, 1999: 334-335; Ağarı, 2006: 212-213). Makdisî'nin, eserlerindeki açıklayıcı ve yaşamla iç içe sunum tarzı, yeni ve kapsamlı bir evrensel beşeri coğrafyanın temeli olarak kabul edilmektedir. Nitekim O'nun özenli ve ayrıntılı betimlemesi yüzyılları aşarak sayısız kent ve bölge coğrafyası kitaplarında geçerliliğini koruyabilmiştir (Sezgin, 2008: 4).



Şekil 8. Makdisî'nin Ahsenü't-tekasîm adlı eserindeki dünya haritası (Ahmed, 1997: 53).

3. Sonuç

Tarihin erken devirlerinden XIII. yüzyılın ilk çeyreğine kadar önemli bir kültür ve medeniyet merkezi olan Belh, coğrafi konumu nedeniyle birçok devlet ve hanedanlıklar tarafından

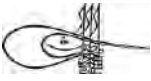
işgal edilmiş ve bu nedenle çok yönlü tahribata uğramıştır. 1221 yılında Cengiz Han'ın saldırısından sonra yüz yıl kadar belini doğrultamayan şehir, daha sonraları çeşitli hanedanlar tarafından imar edilmeye çalışılmışsa da hiçbir zaman eski parlak ve güzel günlerine kavuşamamıştır (Öztürk, 2001: 132). Nitekim eski Belh'ten ve Belh Coğrafya Okulu'ndan günümüze bazı kalıntılar dışında herhangi bir şey ulaşamamıştır. Şehrin yakınlarında inşa edilen Mezar-ı Şerif onun bu tarihi birikimini ifade etmekten oldukça uzaktır (Mahdi, 2011: 1).

İskenderiye, Harran ve Bağdat coğrafya okullarının misyonunu X. asırda devam ettiren Belh Coğrafya Okulu, Endülüs Coğrafya Okulu'yla eşzamanlı olarak İslam Bilim Dünyası'nın altın çağına önemli katkılarda bulunmuştur. Bölgesel coğrafya anlayışına sahip olan ve İslam ülkelerini (Yedi İklim anlayışından farklı olarak) iklim bölgelerine ayıran Belh ekolü, beşeri coğrafyaya da yeni bir yön vermiş, evrensel beşeri coğrafya anlayışının temellerini atmıştır. Avrupalıların Endülüs ve Belh coğrafya okulları aracılığıyla Müslümanlardan edindiği coğrafi birikim, kıta Avrupası'nın gelişmesinde ve Coğrafi Keşiflerin gerçekleşmesinde dolaylı olarak etkili olmuştur. Nitekim Venedik Okulu kartograflarının hazırladığı haritalar, Belh Coğrafya Okulu'nun etkisini açık bir şekilde yansıtmaktadır (Billion, 2013: 37). Böylesi önemli özelliklere sahip bir okulun akademik camiada, özellikle coğrafyacılar arasında yeniden hatırlanması ve bu okulun deneyimlerinden yararlanarak geleceğe ışık tutacak çalışmalar yapılması temennimizdir.

KAYNAKÇA

- AĞARI, M., (2006). “İslam Coğrafyacılarında Yedi İklim Anlayışı”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47 (2), 195-214.
- AĞARI, M., (2007). “İrak ve Belh Coğrafya Ekolleri ve İlk Temsilcileri: İbn Hurdazbih, Ya'kubî ve İstahrî”, *Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 34, 169-191.
- AHMED, S. M., (1997). “Coğrafya”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, VIII, 51, İstanbul.
- ATALAY, İ. vd., (1991). *Coğrafya Öğretimi*, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No:175, Eskişehir.
- BEVENS, W.B., (1988). *Al-Yaman and the Hadramawt: Translations from medieval Arabic geographers and analysis*, Unpublished Doctoral Dissertation, The Faculty Department Of Oriental Studies, The University of Arizona, USA.
- BİLGİN, T., (2006). *Genel Kartoğrafya I*, Filiz Kitabevi, İstanbul.
- BILLION, P., (2013). “How Did Medieval Cartographers Work? New insights through a systematic analysis of the visual language of medieval portolan charts up to 1439”, *CFC (Comite Francais de Cartographie)*, 216, 33-45.
- EKİNCİ, A., (2006). “Harran ve Harran Okulunu Etkileyen Siyasi, Dinî, Coğrafi ve İlmî Unsurlar”, *I. Uluslararası Katılımlı Bilim, Din ve Felsefe Tarihinde Harran Okulu Sempozyumu (Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Şanlıurfa, 28-30 Nisan 2006) Bildiriler Kitabı II. Cilt*, 9-22.
- GÜMÜŞÇÜ, O., (1999). “Osmanlılarda Coğrafya Biliminin Doğuşu ve Gelişimi”, *Osmanlı-Bilim, Yeni Türkiye Yayınları*, 334-343.
- KAYA, U., (2006). *Ebû Zeyd el-Belhî'nin Ahlâk Felsefesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- MAHDİ, M.Y. (2011). “Türk-İslam Kültür Merkezlerinden Biri Olarak Belh Şehri”, *İSTEM: İslâm San‘at, Tarih, Edebiyat ve Mûsikîsi Dergisi*, 18, 219-241.
- MARULCU, H.T., (2002). *Mu‘tezile Ekolünün Tanrı-Alem-İnsan Görüşlerinin Oluşumunda İlkçağ Felsefesinin Etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- ÖZGEN, N., (2010). “Bilim Olarak Coğrafya ve Evrimsel Paradigmaları”, *EÜ Coğrafya Dergisi*, 19 (2), 1-25.
- ÖZGÜÇ, N., ve TÜMERTEKİN, E., (2000). *Coğrafya: Geçmiş, Kavramlar. Coğrafyacılar*, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- ÖZTÜRK, M., (2001). *Anadolu Erenlerinin Kaynağı Horasan*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- SEZGİN, F., (2008). *İslam’da Bilim ve Teknik, Cilt III*, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, İstanbul.
- SIDDIQI, A.H., (1995). “Muslim Geographic Thought and the Influence of Greek Philosophy”, *GeoJournal* 37 (1), 9-15.
- TIBBETS, G.R., (2008). “Balkhī School of Arab Geographers”, *Encyclopaedia of the History of Science, Technology, and Medicine in Non-Western Cultures*, 389-390, Springer, Netherlands.
- VAROL, M.B., (2009). “Endülüs’te Coğrafya ve Coğrafyacılar”, *İSTEM: İslâm San‘at, Tarih, Edebiyat ve Mûsikîsi Dergisi*, 14, 61-77.



ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ VE ÇOK PARTİLİ DÖNEMİN İLK YILLARINDA BATILILAŞMA VE İNSAN HAKLARI DÜŞÜNCESİNİN BİR ÖRNEĞİ OLARAK HASAN ALİ YÜCEL*

*Gülden GÜRSOY ATAMAN***

ÖZET

Batılılaşma hedefine paralel olarak İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni imzalayan Türkiye'de insan hakları farklı çevreler tarafından çeşitli biçimlerde yorumlanmıştır. Tek parti dönemi ve çok partili dönemin ilk yıllarında modern insan hakları anlayışını ciddiye alıp üzerinde düşünenlerden biri de Hasan Ali Yücel'dir. Milli Eğitim Bakanlığı sırasında özellikle "yeni yurttaşın inşası"na yönelik çalışmalarıyla ön plana çıkan Yücel, çeşitli kitap ve makalelerinde insan haklarıyla ilgili fikirlerini ortaya koymuştur. Daha önce yapılan çalışmalar Yücel'in Türk hümanizmasına katkısı ve düşüncelerindeki hümanist vurguya çeşitli şekillerde dikkat çekse de çok sınırlı sayıda çalışma onun Türkiye'de insan hakları düşüncesi açısından bulunduğu yeri ve/veya buna ilişkin yaklaşımını incelemiştir. Bu makale, Yücel'in 1950-1960 yılları arasında *Ulus* ve *Cumhuriyet* gazetelerinde yazdığı köşeyazlarının bir derlemesi olan ve hürriyet fikrini işlemiş *Hürriyet Gene Hürriyet* (Cilt 1) (1960) içindeki çeşitli yazılarını ve *İyi Vatandaş İyi İnsan* (1956/2011) isimli kitabını inceleyerek, Hasan Ali Yücel'in insan hakları düşüncesinin temel yönlerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Çalışmada, Osmanlı'nın son dönemleri, erken Cumhuriyet dönemi ve çok partili sisteme geçilen ilk yılların toplumsal-siyasal-düşünsel bağlamı içinde ve Yücel'in özgeçmişi dikkate alınarak, özellikle "vatandaşlık", "devlet", "millet", "hürriyet" ve "eşitlik" temaları ekseninde metin çözümlemesi yapılmıştır. Sonuç olarak, makale, Yücel'in insan haklarına yönelik daha çok hümanist bir yaklaşıma sahip olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca, Bora vd.'nin (2002) de belirttiği gibi, insan haklarına ilişkin yaşadığı dönemde kabul edilmiş belgeleri erken bir dönemde benimsemiş ve insan haklarını, ülkenin Batılılaşması ve medeni toplulukların içine girmesi için gerekli görmüştür. Yücel'in yazılarında açığa çıkan siyasal devletçilik, milliyetçilik ve vesayetçilik kadar sahip olduğu ideal yurttaşlık tasarımı insan hakları anlayışını sınırlandırmıştır. Görüşleri tek parti döneminde CHP'nin Batıcı kanadında yer alanların yaklaşımlarından bazılarını yansıtsa da bunlar günümüzde farklı siyasal ideolojilerin insan haklarına bakışında belirli biçimlerde kendini göstermektedir. Dolayısıyla, Hasan Ali Yücel'in insan haklarına nasıl yaklaştığını incelemek Türkiye'de insan hakları konusunda yapılan güncel tartışmaları anlamak için de bir anahtar sunmaktadır.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Arş. Gör. Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümü, email: ggursoy@ankara.edu.tr

Anahtar Kelimeler: Türkiye’de İnsan Hakları, Hasan Ali Yücel, Hümanizm, Milliyetçilik

HASAN ALİ YÜCEL AS AN EXAMPLE OF WESTERNIZATION AND HUMAN RIGHTS THOUGHT IN THE EARLY REPUBLICAN ERA AND THE FIRST YEARS OF THE MULTI-PARTY PERIOD

ABSTRACT

Turkey signed the Universal Declaration of Human Rights in line with the Westernization efforts of the country and human rights has been perceived in various ways by different political circles. In the early Republican era and the first years of the multi-party period, Hasan Ali Yücel has been one of the few who took human rights seriously and thought about the modern concept of human rights. Yücel was the Minister of Education between 1938 and 1946 and known for his efforts to create new citizens of the young republic. He has revealed his thoughts on the idea of rights in general and modern human rights in particular in several of his books and columns. Previous research on Yücel emphasized how he contributed to Turkish humanism, however, only one work examined his perspective on human rights and/or his place in human rights thought in Turkey. Therefore, this study aims to contribute to this field of research by unlocking basic dimensions of his perspective on human rights, based on an analysis of his two works *Hürriyet Gene Hürriyet (Freedom Yet Freedom)* (Vol.1) (1960) and *İyi Vatandaş İyi İnsan (The Good Citizen The Good Man [Human])* (1956/2011). These texts will be analyzed by using the concepts of “citizenship”, “state”, “nation”, “freedom” and “equality”, taking the social, political and intellectual context of the late Ottoman, early republican era and the first years of multi party period into consideration. It concludes that Yücel has a humanistic perspective on human rights. As Bora, et. al. (2002) stated, he embraced many ideas portrayed in the human rights documents adopted at the time and he deemed human rights necessary for the country to become Westernized and be a member of civilized society. However, political statist and nationalist elements of his thought, as well as his embrace of political tutelage and his understanding of ideal citizenship, limited his perspective on human rights and sometimes left no space for them. Although Hasan Ali Yücel’s views on human rights intersects and reflects some of the ideas of the Westernist- wing of the Republican People’s Party in the single party period, some elements of this thought are still prevalent in different political ideologies. Therefore, investigating how Hasan Ali Yücel approached human rights provides a key to understanding contemporary debates on human rights in Turkey

Key Words: Human Rights in Turkey, Hasan Ali Yücel, Humanism, Nationalism

Giriş

İnsan hakları tarih boyunca farklı fikirlerde kendini göstermiş, bugün egemen olan biçimi, 1948’de BM tarafından İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin (İHEB) ilanıyla dolaşıma girmiştir. Nasıl ki insan haklarının kavramının modern ifadelerinden biri olan İHEB’in hazırlanmasında farklı ülkelerin anayasalarının (Freeman, 2011, s.40) ve çeşitli ülkelerden delegelerin (Morsink, 1993) etkisi varsa Türkiye dahil farklı ülkelerde yorumlanmasında da bir çeşitlilik görülmüştür. Dönemin uluslararası ortamında daha çok Batılılaşma hedefine paralel olarak İHEB’i onaylayan Türkiye’de de bu fikri farklı çevreler değişik biçimlerde yorumlamıştır.¹ Erken Cumhuriyet dönemi ve çok partili dönemin ilk yıllarında modern insan hakları anlayışını ciddiye alıp üzerine düşünenlerden biri de Hasan Ali Yücel olmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı sırasında özellikle “yeni yurttaşın inşası”na yönelik çalışmaları ön plana çıkan Yücel, çeşitli kitap ve makalelerinde insan haklarıyla ilgili fikirlerini ortaya koymuştur. Daha önce yapılan çalışmalar (Yıldırım, 2013; Çakan Hacıibrahimoğlu, 2012; Karaaslanlı-Şanlı, 2011; Özman 2002; Kocak, 2001; Arıkan, 1999) Hasan Ali Yücel’in Türk hümanizmasına katkısı ve düşüncelerindeki hümanist vurguya çeşitli şekillerde dikkat çekse de çok sınırlı sayıda çalışma (Bora, Sancar ve Peker, 2002) onun Türkiye’de insan hakları düşüncesi açısından bulunduğu yeri ve buna ilişkin yaklaşımını incelemiştir. Bu makale, Yücel’in 1950-1960 yılları arasında *Ulus* ve *Cumhuriyet* gazetelerinde yazdığı köşeyazılarının bir derlemesi olan ve hürriyet fikrini işlemiş *Hürriyet Gene Hürriyet* (Cilt 1) (1960) içindeki çeşitli yazılarını ve *İyi Vatandaş İyi İnsan* (1956/2011) isimli kitabını inceleyerek, Hasan Ali Yücel’in insan hakları düşüncesinin temel yönlerini ortaya çıkararak alana katkı sağlamayı hedeflemektedir. Çalışmada, Osmanlı’nın son dönemleri, erken Cumhuriyet döneminin ve çok partili sisteme geçilen ilk yılların toplumsal-siyasal-düşünsel bağlamı içinde ve Yücel’in özgeçmişi dikkate alınarak, özellikle “vatandaşlık”, “devlet”, “millet”, “hürriyet” ve “eşitlik” temaları ekseninde metin çözümlemesi yapılmıştır. Bu kavramların seçilme nedenleri, vatandaşlığın Yücel açısından önemli bir kavram olması ve insan haklarıyla içe geçmesi; insan haklarının *klasik olarak* devletle olan ilişkiyi ifade etmesi; insan haklarının gerilimli bir ilişkiye sahip olduğu milliyetçilik için milletin temel bir kategori olması ve özgürlük ve eşitliğin insan haklarının temelini oluşturan iki kavram olarak ön plana çıkmasıdır. Belirtilen bu özelliklerinden dolayı, Yücel’in bu temalara yaklaşımının onun insan haklarını kavrayışının temel yönlerini anlamaya yardımcı olacağı varsayılmıştır.

Makalede, ilk olarak Osmanlı ve erken Cumhuriyet döneminde ve çok partili dönemin ilk yıllarında insan hakları düşüncesinden bahsedilecektir. Ardından Yücel’in hayatı ve düşüncesinin ana hatları belirtilecek ve son olarak da onun insan haklarına yaklaşımının temel yönleri ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu makale, Yücel’in insan haklarına yönelik daha çok hümanist bir yaklaşım sergilediğini iddia etmektedir. Ayrıca, Bora vd.’nin (2002) de belirtmiş olduğu gibi, insan haklarına ilişkin temel belgeleri erken bir dönemde benimsemiş ve insan haklarının, ülkenin Batılılaşması ve medeni toplulukların içine girmesi için gerekli olduğunu düşünmüştür. Yazılarında/düşüncelerinde görülen siyasal-devletçilik, milliyetçilik ve vesayetçilik kadar sahip olduğu ideal yurttaşlık tasarımı da onun insan hakları anlayışını sınırlandırmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu’nun Son Dönemlerinde İnsan Hakları Düşüncesi

Osmanlı’nın son dönemlerinde ve Cumhuriyet’in kuruluş dönemi olarak tarif edilen 1923-1938/39 yılları arasında (Bora, 1998, s.22) ve 1948’e kadar olan dönemde, bugün anladığımız şekliyle modern insan hakları henüz oluşturulmamıştır. Birleşmiş Milletler’in (BM) tanımladığı

¹ Şüphesiz, “doğal hak kavramının tarihsel eleştirisi ve insan hakları kavramının temelleri üzerinde görüşbirliği olmaması” nedeniyle, ilan edildiğinde modern insan hakları kavramının felsefi temellerinin muğlak bırakılması (Freeman, 2011, s.41, s.65-66) yorum çeşitliliğini kolaylaştıran bir faktör olmuştur.

haliyle insan hakları, 1945'te Birleşmiş Milletler'in kuruluşu ve 1948'de İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin (İHEB) kabul edilmesiyle ortaya çıkmıştır. Ancak, bazıları insan hakları düşüncesinin bununla sınırlı olmadığını ve BM'yi aşan bir tarihi olduğuna dikkat çekmişlerdir (Roshwald, 1959; Douzinas, 2000). Örneğin, Roshwald (1959), insan hakları düşüncesini, 17. yy.'de İngiltere'de Levellerlara (s.360-370); Douzinas (2000) ise, Antik Yunan'daki doğruluk fikrine dayandırmış (s.7-8) ve her ikisi de bu fikrin çağlar boyunca insanların lehine siyasal iktidara meydan okumak için bir temel sağladığına işaret etmişlerdir. Bu çerçevede, bu makalede de insan hakları düşüncesi, BM kavramıyla sınırlı olarak düşünölmeyecek ve kavramın tarihsel mücadelelere ve fikirlere dayanan arkaplanı elden geldiğince dikkate alınmaya çalışılacaktır. İnsan haklarının bu şekilde anlaşılması, Osmanlı'nın son ve özellikle Cumhuriyetin 1948'e kadar olan döneminde BM'nin insan hakları kavramı olmasa dahi insan hakları düşüncesinin başka biçimlerde izini sürmeye olanak tanımaktadır. Örneğin, "insanın hakları" (*rights of man*) olarak bilinen 1789'da ilan edilmiş Fransız Yurttaş ve İnsan Hakları Bildirgesi'nin [Osmanlı topraklarında etkili olduğu gibi] bir modern ulus devlet olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunu anlatırken kullanılan evrensel referanslardan biri olmuştur (Bora vd., 2002, s.298).

Osmanlı'da insan hakları anlayışının varlığına dair çeşitli tezler öne sürölse de (Konan, 2011; Aral, 2004), insan haklarının "Batı-dışı" toplumların kültürlerinde/tarihlerinde/geleneklerinde bulunup bulunmadığı konusundaki tartışma bu makalenin sınırlarını aşmaktadır.² Ancak şunu belirtmek gerekir ki 1839'da Tanzimat Fermanı'nın bildirilmesine eşlik eden hukuk reformuyla, temel hak ve özgürlükler, "Osmanlı modernleşmesinin kaçınılmaz bir unsuru olarak" Osmanlı hukuk düzeninde bir varlık göstermiştir (Alpkaya, 1990, s.168). Gülhane Hatt-ı Hümayunu "dinsel esaslara dayalı haklar sistemi"ni ortadan kaldırmasa da "Batılı laik hak sistemi" bu şekilde hukuk sistemine girmiştir (Kılıçbay, 1985, s.150). Bu hak ve özgürlükler Tanzimat döneminde "kitle hareketleriyle kazanılmadıkları, siyasal düşünüş geleneğiyle beslenmedikleri halde" kısmi ilerleme göstererek mevcudiyetlerini korumuştur (Alpkaya, 1990, s.168). Tanzimat Fermanı'nın devamı olarak değerlendirilen Islahat Fermanı (1856) Tanzimat ilkelerini yeniden vurgulamış ve daha çok Hristiyan uyrukların korunmasını sağlamak üzere, kişi hak ve özgürlüklerine ilişkin yeni düzenlemeler yapmıştır (Kılıçbay, 1985, s.151). Gülhane Hatt-ı Hümayunu ve Islahat Fermanı birarada, "Batı siyasetinin eşitlik, can, mal, ırz güvenliği gibi pek çok temel prensiplerini ve Batı'da oluşmuş modern devletin birtakım kurumlarını benimsemiş"tir. Bunlar bağlayıcı belgeler olmalarına karşın, "hiçbir pozitif hukuk kuralıyla güvence" altına alınmamıştır (Gözyayın, 2002, s.287).

I. Meşrutiyet'te ilk Batılı anayasa olan Kanun-i Esasi'nin ilanı (1876) "sınırlandırılmış bir yönetim düzeni" fikrini akla getirse de, padişahın sahip olduğu yetkiler bu dönemin, parlamenter bir sistemden ziyade "parlementonun varlığıyla yumuşatılmış bir mutlak hükümdarlık sistemi" olarak anılmasına yol açmıştır (Soysal ve Sağlam, 1983, s.21). Belge, halkı temsil eden bir yasama meclisi, kurucu meclis ya da halkoylamasıyla oluşturulmamıştır (Gözyayın, 2002, s.286). Belgede Avrupa'daki benzerlerinde bulunan milli egemenlik ilkesi ve güçler dengesi bulunmamaktadır. Bu gibi eksiklikler, Osmanlı'da anayasacılık hareketlerinin "bireylerin bilinç düzeyine oluş"muş bir fikre ve buna paralel olan "devlet iktidarını sınırlama mücadelesine" dayanmamasıyla, toplumsal

² Bu konudaki tartışmalara önemli bir katkıyı Jack Donnelly yapmıştır. Donnelly (1982), insan haklarının *Batılı bir kavram olarak insan onurunu koruma yollarından biri* olduğunu belirtmiş ve Batı-dışı toplumlarda insan onurunun, hak değil bir ödev sistemi içinde korunduğunu ileri sürmüştür. Benzer şekilde, Osmanlı'da da insan hakları vb. kavramların bulunmadığına işaret edenler vardır. Onlar bunu Batı'da olup da Osmanlı'da olmayan ekonomik, toplumsal ve siyasi şartlarla açıklamışlardır. "Osmanlı'nın endüstrileşme hareketine uzak kalması" nedeniyle iktisadi faaliyetin müdahaleden korunması gereğinin ve bunun savunan bir burjuvazinin ortaya çıkmaması, insanın bir değer olarak değil kul olarak görülmesi (Abadan ve Savcı'dan aktaran Bora vd., 2002, s.299) ve " 'liberalizmin kökleşmemesi ve burjuva sınıfının' hakimiyet tesis edememesi" (Abadan'dan aktaran Bora vd., 2002, s.299), bu ve benzeri kavramların ortaya çıkmamasının nedenleri arasında gösterilmiştir.

bir tabanı olmamasıyla ilişkili olarak görülebilir (Kılıçbay, 1985, s.151) Dolayısıyla, Islahat fermanı ve I. Meşrutiyet, arkasında Batı'daki gibi ulusal burjuvazinin desteği bulunmayan, devlet görevlerinde bulunmuş bir grup insanın Batı'dan ilham alarak “çöken devleti kurtarmak için” düşündükleri çözümler olarak değerlendirilmektedir (Kılıçbay, 1985, s.151; Soysal ve Sağlam, 1983, s.21).³ Siyasal elitlerin bunu bir çözüm olarak görmesi nedeniyle de, Kanun-i Esasinin “toplum-birey dengesi[nden] çok monark-siyasal elit dengesini kuran” niteliğinin ön plana çıktığı ifade edilmektedir (Kılıçbay, 1985). Yine de ilk anayasa, o güne kadar gelenek ve dinsel kaynaklara dayanan padişahın egemenlik hakkı ve meşruluk kaynağı olarak “insan iradesinin ürünü ve dünyevi insani bir hukuki” temele işaret etmekte, böylece “monarşik egemenlik...beşerileşmektedir” (Gözyaydın, 2002, s.287).⁴

“İstibdad” dönemi olarak adlandırılan 30 yılın ardından 24 Temmuz 1908’de II. Meşrutiyet ilan edilmiştir. Padişah II. Abdulhamid tarafından kaldırılan Kanun-i Esasi’nin tekrar yürürlüğe konması, Osmanlı devlet sisteminin parlamenter olarak tanımlanmasını sağlamıştır. Bu dönemde “Kanun-i Esasi” ile hürriyet, başka bir deyişle, anayasa ile özgürlük kelimeleri aynı anlamı ifade edecek biçimde dolaşıma girmiştir (Soysal ve Sağlam, 1983, s.21). Bu türden bir kullanımı Hasan Ali Yücel’in yazılarında da görmek mümkündür. Örneğin, Yücel (1960), hürriyetin onun çocuk hafızasında yer ettiği ilk örneğin, 1908 Meşrutiyetinin ilanında evlerinin önünde geçen tuhaf kıyafetli insanların külahlarında bulunan “ya hürriyet ya ölüm!” yazısı olduğunu belirtmekte (s.11-12) ve yazının devamında Kanun-i Esasi’nin ya da meşrutiyetin yeniden ilanı yerine birkaç kez “hürriyetin ilanı” ve “1908 hürriyeti” ifadesini kullanmaktadır (s.12-15).⁵ Bu örnek II. Meşrutiyet dönemindeki düşünsel ortamın, o yıllarda çocuk da olsa Hasan Ali Yücel’in anlam/düşünce dünyası üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Aslına bakılırsa, o zaman yaklaşık 11 yaşında bir çocuk olan Hasan Ali’nin bu gibi fikirlere dikkat etmesi ve bunlar nedeniyle heyecanlanması ilginçtir. Bu heyecan belki o dönemin eğitim ortamının da bir sonucudur. Hanioglu (1985) II. Abdülhamid döneminde Batılılaşma taraftarlığı daha çok siyasal boyutla ilişkilendirildiğinden siyasetle bağlantılı faaliyetlerin daha fazla kontrol altında tutulduğunu, buna karşın modern eğitim kurumlarının açılması, yaygınlaştırılması ve buralarda çağdaş bilgilerin öğrencilere öğretilmesinin devam ettiğini kaydetmiştir. Dolayısıyla, bu modern eğitim ortamında sosyalleşenlerden bazıları “içinden çıktıkları toplumsal gerçekliğin tamamen dışında bir yapı düşleyebilen ve onu gerçekleştirmeye çalışan kişiler” olmuştur (s.1383-1384). Hasan Ali Yücel de bunlara bir örnek olarak gösterilebilir.

Yukarıda belirtilen anayasacılık hareketleriyle bağlantılı olarak vurgulanması gereken başka bir nokta, Osmanlı döneminde insan hakları kavramının hem dile hem de tartışmalara kendini gayri- Müslim nüfusun “koruyucuları” olarak gören Avrupalı güçlerin müdahalesi sonucunda esasen “azınlık hakları” olarak girmiş olmasıdır (Arat, 2003, s.4). Azınlık hakları kavramının etkisi sadece Osmanlı dönemiyle sınırlı kalmayacak, daha sonra değinileceği gibi, Milletler Cemiyeti’ndeki azınlık hakları sistemi nedeniyle 1940’lara kadar az ya da çok etkisini gösterecektir.

³ Hanioglu (1985b), Osmanlı Anayasacılık hareketlerinin Batı’daki benzerlerinden önemli bir farkının, “Osmanlılar arasında mutlak eşitliği temin ederek parlamenter bir yapı içerisinde imparatorluktan kopmaların önüne geçmek” olduğunun altını çizmiştir. Özellikle 1860’lardan sonra bu türden bir çözüm önerisinin soruna çare olup olmayacağına ve aksi türde etkiler yaratıp yaratmayacağına ilişkin hararetli tartışmalar yapılmıştır (s.1390-1391).

⁴ Yukarıda belirtilen Osmanlı’nın son yüzyılındaki anayasacılık hareketi (Sened-i İttifak ve Tanzimat Fermanı da), tüm eksiklerine rağmen, kamu hukukçuları tarafından, “Batılılaşma ve çağdaşlaşma” ve “siyasi iktidarın sınırlanması ve insan hakları” açısından olumlu olarak değerlendirilmiştir (Bora vd., 2002, s.298-299).

⁵ Onun İttihat ve Terakkiye sempati beslemesinin nedeninin, bu partinin II. Meşrutiyet ve hürriyet fikirlerini yaşatması olduğu belirtilmektedir (Karaaslan-Şanlı, 2011, s.54).

Hasan Ali Yücel de Osmanlı devleti “teokratik bir teşkilat” ve “Müslüman” olduğundan, ele geçirilen yerlerdeki insanların ancak “Allah bir, Muhammed hak dediğinde” yani Müslüman olduğunda aynı hakları kazanabildiğini belirtmiştir. “1908 devrimi” ilan edildiğinde ise, “asıl unsur olan Türkler[in] fakir ve perişan, diğer unsurlar[in] bilhassa Hristiyanlar[in] büyük devletlerin himayesinde ve rahatta” olduğunu ifade etmiştir (Yücel, 2011, s.191-192). Meşrutiyetten sonra toplanan Meclis-i Mebusan’da Türk olmayan ve gayri Müslim milletvekilleri bulunduğuna dikkat çekmiş ve Müslüman olup Türk olmayan Arap ve Arnavutlar gibi Rumlar, Ermeniler, Bulgarlar, Sırp lar ve Ulahlar gibi milletlerin “dışarıdan yapılan vaat ve tahrikler, bağımsızlık için uyandırılan emeller” sonucu Osmanlı’dan ayrılmak istediğini vurgulamıştır. Birinci dünya savaşı sonunda ise, “Türk’ten gayri bütün unsurlar[in] İşlam veya değil; hepsi[nin]...ayrılmak için muharebede bulun”ulan “taraf larla gizli ve açık birleş”tiğini ve Osmanlıyı arkasından ve yüzünden vurup ondan “koparak istiklallerini almaya koyulduk”larını yazmıştır (Yücel, 2011, s.193-195). Yücel, Müslüman olmadıkları için aynı haklara sahip olmayan ancak daha sonra haklar açısından durumları görece iyileşen “azınlık grup larına” ilişkin bir farkındalığa sahip olmasına karşın onların hak taleplerini ve bağımsızlık isteklerini daha çok dış tahrikle açıklamıştır. Bu görüşleri dile getirdiği zaman, yani 1956’da, Yücel’in “ulusların kendi kaderini tayin hakkı” ve diğer temel hak ve özgürlüklerin farkında olmaması pek ihtimal dahilinde değildir. Dolayısıyla, hak taleplerini dış tahriklerle açıklaması onun daha sonra bahsedilecek olan “milliyetçi eğilimi”nin bir görünümüdür ve Yücel’in azınlık haklarına bakışının böyle bir ereve içinde biçimlendiği ne sürülebilir.

Erken Cumhuriyet Döneminde ve çok Partili Dönemin İlk Yıllarında İnsan Hakları Dşncesine İlişkin Ulusal Durum

Erken cumhuriyet döneminde, modern ulus devletin kuruluşunu anlatırken kullanılan referansların çoğunlukla evrensel olduğu gözlemlenmiştir (Bora vd., 2002, s. 298). Bunların arasında “Fransız Devrimi” ve “İnsanın ve Yurttaşın Hakları Bildirisi”, “millet”, “demokrasi” ve “cumhuriyet” gibi kavramlar vardır. Zaman içinde, Batılılaşmanın farklı aşamalarında, “temel haklar ve özgürlükler”, “yurttaşlık”, “sosyal devlet” ve “hukuk devleti” gibi yeni kavramlara başvurulmuştur (Bora vd., 2002, s.298). Cumhuriyet rejiminin “milli egemenlik” ve “territoryal vatandaşlık” fikirleri, “kendi kaderini tayin hakkı” ve “bireylerin vatandaşlık hakları” nosyonlarından etkilenmiştir (Arat, 2003, s.4). Bu kavramlara, özellikle de egemenliğin kaynağının ulus ya da halka dayandırılmasına bakıldığında, “Tanzimat’tan beri çeşitli kurumlarıyla Türkiye’de en çok taklit edilen ülke olma özelliğini koruyan Fransa’nın (Sabuncu, 1983, s.53) etkisinin altı çizilmelidir. Bu etkinin farklı boyutlarından söz etmek mümkündür. Örneğin, Bora (1998) Osmanlı’da “devleti kurtarma çaresi” olarak görülen milletleşmenin ve milliyetçiliğin, “[m]illiyetiliği modernleşmenin/medenileşmenin biçimsel ilk şartı ve ilk adımı olarak koyan Fransız Devrimi şiarlarının ‘geç’ bir uyarlaması” olduğunu vurgulamaktadır (s.16). 1924 Anayasası “1789 Fransız İnkılabından gelen endividalist ve liberal hukuki ve siyasi ideolojinin temsil ve ifadesi” olarak yorumlanmaktadır (Kubalı’dan aktaran Bora vd., 2002, s.299) Bu da “Türk ulus devletin esin kaynağı[nın] Fransa” (stel, 2002, s.275) olduğu görüşünü güçlendirmektedir. Kadioğlu da (2002) Türkiye Cumhuriyeti’nde vatandaşlığın, “vazifelerle yüklü olması ve özel alana, aileye ve dinsel kurumlara müdahaleciliği” açısından Cumhuriyetçi Fransız geleneğine benzediğini belirtmektedir (s.287).⁶ Her ne kadar Hasan Ali Yücel derlemesinin I. cildinde birkaç yazısında özgürlükler, hoşgörü vb. açısından İngiltere örneğini ne çıkarsa da daha sonra gösterileceği gibi, onun dşuncesi millet egemenliği, yurttaş hakları, milliyetçilik ve insan hakları arasındaki gerilim açısından Fransız geleneğinin izlerini taşımaktadır.

⁶ Kadioğlu’na göre (2002), Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığının Fransız geleneğinden ayrıldığı noktalar, Fransa’nın aksine bu statünün “aşağıdan bir mücadele” ile değil, “yukarıdan inşa edilmiş” olmasıdır. Kadioğlu, T.C. vatandaşlığındaki edilgenliğin onu Alman geleneğine yaklaştırdığını belirtmektedir (s.287).

Türkiye’de ulus-devletleşmeye eşlik eden millî kimlik inşası Batılılaşma ve sekülerleşme ilkelerine dayandığından, detaylarına burada değinilmeyecek olan sekülerleşme programı çerçevesinde çeşitli inkılaplar yapılmıştır (Arat, 2003 s.7-8). Ancak bu inkılaplar, her zaman özgürlük anlamına gelmemiştir. Eğitim hakkı (1923), oy verme ve aday olma hakkı (1930’lar), miras ve boşanma gibi konularda kadınların daha eşit konuma getirilmesi ve modernleşme için gerekli görüldüğü ölçüde kadınlara haklar verilmesi söz konusu olsa da, Cumhuriyetin kuruluş döneminde çeşitli dinî özgürlüklerin engellenmesi ve Kürtlere yönelik politikalarda kendini gösteren kimliğin ifadesi ile ilgili özgürlüklerin sınırlandırılması söz konusudur (Arat, 2003, s.9-11). Takrir-i Sükun kanunu hem muhalefeti hem de basın özgürlüğü engellemiştir (Arat, 2003, s.10).

Hasan Ali Yücel’in incelenen eserlerini yazdığı dönemde çok partili sisteme geçilmiştir, ancak bu döneminde özgürlükler açısından rahat bir dönem olduğu söylenemez. Her ne kadar dinî grup ve örgütlenmeler açısından bazı sınırlamalar kaldırılmış olsa da (Arat, 2003, s.12), bu dönemde ne sosyal ekonomik eleştirilere ne de siyasi ve medeni haklara gereken saygı gösterilmiştir (Aybay, 1983, s.61).

Erken Cumhuriyet Dönemi ve Çok Partili Sistemin İlk Yıllarında İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Gelişmeler

Birinci Dünya Savaşının ardından başka bir savaşı önlemek için 1920’de kurulan Milletler Cemiyeti, sömürgecilik, işçi hakları, kölelik, kadınların ve çocukların hakları gibi meselelere dokunmuş ancak kurucu anlaşmasında “insanın hakları”na (*rights of man*) yer vermemiştir (Freeman, 2011). Her ne kadar Japonlar bu platformda, ırka dayalı eşitlik fikri ile ilgili bir madde önerisinde bulunsalar da, bu fikir kabul görmemiştir. Milletler Cemiyeti bünyesinde bir azınlık hakları sistemi geliştirilmiştir. Özellikle Doğu Avrupa’daki azınlıkların haklarını korumaya yönelik bu sistem, başka devletlerin, azınlıkların haklarını savunmak için müdahalesine fırsat vermiştir (Mazower, 2004, s.379-390).

Uluslararası ortamdaki gelişmelerin Türkiye’ye etkilerine bakıldığında, kuruma yönelik şüpheleri nedeniyle, Türkiye Milletler Cemiyeti’ne 1932’de üye olmuştur. Tek parti döneminin sonuna yaklaşıldığında, 1945’de kurulan BM’nin kurucu üyelerinden biri olmuş ve 1948’de İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’ni onaylamış ve 1954 yılında Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’ne (AİHS) [1. Protokole çekince koyarak] taraf olmuştur. Ancak hem İHEB hem de AİHS’in kabul edildikleri dönemde Türkiye’de önemli bir toplumsal ve politik etkiye sahip olmadığı belirtilmelidir (Aybay, 1983, s.61). Bora vd. (2002) Türkiye Cumhuriyeti devletinin İHEB’i kabul etmesinin nedeninin Batı medeniyetine ve “Batılı anti- Komünist güvenlik ittifakına katılmak” olduğunu belirtmektedirler (s.302). Benzer şekilde, Aybay da (1983), Demokrat Parti’nin “temel haklar ve özgürlüklerin genişletilmesinden yana” olmasa da “uluslararası ilişkiler ve ekonomi alanlarında Batı ile bütünleşmek” için AİHS’i imzaladığını ifade etmektedir (s.61). Bu noktaların makale açısından önemi, Hasan Ali Yücel’in insan hakları açısından değerlendirdiğimiz çalışmalarını, Türkiye’nin İHEB’i imzalaması ve AİHS’e taraf olmasının ardından yazması ve insan haklarına yaklaşımının yukarıda özetlenen türde kaygıları da içermesidir.

Hasan Ali Yücel’in Hayatı

Hasan Ali Yücel 1897 ve 1961 yılları arasında yaşamıştır. Yücel, “İstanbullu, kültürlü, ve seçkin” ve saray ve devlet idaresiyle bağları olan bir ailede yetişmiştir. Yücel’in ailesi Yenikapı Mevlevihanesi’nin üyesi olduğu için, çocukluğu “mevlevî kültürü, dinî kuralların ve geleneklerin” baskın olduğu bir ortamda geçmiştir (Karaaslan-Şanlı, 2011, s.44-46). Mevlevihane kültürü (özellikle de “Osmanlı kimliğini yeniden üreten merkezi kurumlardan biri olan Yenikapı Mevlevihanesi”nin ortamı), Yücel’in hem sanatla olan ilişkisi hem de o dönemki siyasi fikirlerle

(“hürriyet, eşitlik, meşrutiyet ve ittihat ve Terakki” gibi sözcüklerle) karılamasında aile çevresi gibi etkili olmuştur (Karaaslan-anlı, 2011, s.44-48; Coşkun, 2007, s.15). Bu kültürün, onun daha sonra Doğu ve Batı kültürlerini sentezlemesine de zemin hazırladığı belirtilmektedir (Coşkun, 2007, s.16).

Hasan Ali Yücel’in siyasi toplumsallaması “Türkiye’de modernleşme sürecinin kurumsal bir hal aldığı II. Abdülhamit dönemi” ve “Cumhuriyet rejiminin gerek düşünsel gerekse yapılan reformlar açısından temellerinin atıldığı bir devir, bir başlangıç noktası olarak ele alınan II. Meşrutiyet dönemi”nde gerçekleşmiştir (Karaaslan-anlı, 2011, s.50). Yücel, II. Abdülhamit dönemi, “korku ve baskı yılları” ve “istibdat yılları”, II. Merutiyeti ise yukarıda da belirtildiği gibi hürriyetin ilanı olarak görmektedir. Balkan Savaşları, bunun sebep olduğu g gibi olgular onun üzerinde, milliyetçi duygularını da kabartan önemli bir etki bırakmıştır (Karaaslan-anlı, 2011, s.52-58). Yücel Balkan Savaşları öncesinde, “düşünce akımlarının kendi yayın organlarını çıkarmaya baladığı” ve “etkin fikir tartışmalarının ortam bulduğu” II. Meşrutiyet döneminde (zkaya-Duman, 2013: 1037) İslamcılık ve Osmanlıcılık; Balkan Savaşları sonrasında ise dönemin gençliğinin, “imparatorluğu yıkımdan kurtarmayı” bir görev ya da hizmet olarak addettiği bir ortamda (Georgeon’dan aktaran Karaaslan-anlı, 2011, s.59), kendi “Türklük bilincini” de etkileyen Trklkle karılamıtır (Karaaslan-anlı, 2011, s.59).⁷

Hasan Ali Yücel, I. Dünya savaşı patlak verdikten sonra 1915’ten savaş sona erinceye dek askerlik yapmıştır. Bunun ardından Darülfunun Hukuk Fakültesi’nde baladığı niversite eğitimi İstanbul Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü’nde tamamlamıştır (Coşkun, 2011, s.20-22). Bu dönemde Tasvir-i Efkâr gibi gazetelerde muhabirlik yapmanın yanında, Tanin gibi çeşitli dergilerde şiir ve makaleleri yayınlanmıştır.

Hasan Ali Yücel’in niversite öğrencilik yıllarında Milli Mücadele henüz balamıtır. Yücel, bu dönemde, Mustafa Kemal’in yönlendirdiği “Kuvayi Milliye” hareketine taraftar olmuş, böylelikle “milliciler” arasında yer almış ve aktif bir şekilde Ğrenci hareketlerine de iştirak etmiştir. Bunlara ek olarak, niversite döneminde Türk kimliğinin inşasında önemli bir yeri olan Türk Ocakları’nda aktif görev almış, burada milliyetçi ilk siyasi konuşmalarını yapmış ve miliyetiliğin önde gelen ideologları Ziya Gökalp ve Yusuf Akçura gibi isimlerle tanımıtır.⁸ Buralarda yapılan siyasi ve felsefi tartışmaların ona siyasi ve düşünsel açıdan önemli etkileri olmuştur (Karaaslan-anlı, 2011, s.62-63; Coşkun, 2007, s. 22)

Hasan Ali Yücel’in “ulusal kimlik inşası” ile bağlantısı Türk Ocakları ile sınırlı kalmamış, Tek Parti döneminde “ulusal kimliğin ve kültürün inşasına mesleki [Ğretmenlik, mfettilik, vs.] ve entellektüel [ders kitapları, çeviriler vb.] katkılarda bulun”mutur (Karaaslan-anlı, 2011: s.20, 69-70).⁹ 1922’de ilk öğretmenliğe baladığı İzmir’de arkadaşları ile sadece Muallim Birliğini oluşturmakla kalmamış, İzmir Türk Ocağı’nı faaliyete geçirmiş (Coşkun, 2007, s.25) ve Türk Sesi gazetesinde yazılar yazmıştır. Yücel İzmir’deki dönemde Mustafa Kemal dahil Milli Mücadele’nin önde gelen isimleriyle ilişkiler kurmuştur. 1923’ten sonra İstanbul’a dönmüş ve 1927’ye kadar Kuleli Askeri Lisesi, İstanbul Erkek Lisesi ve Galatasaray Lisesi gibi okullarda

⁷ Daha sonra *İyi Vatandaş İyi İnsan* isimli kitabında Yücel, Balkan Harbini Türk aydınlarını uyandırmak için kaderin bir sillesi olarak değerlendirmiş ve “*Genç Kalemler*”in dilde ileri srdĞu” “*Türk Yurdu* dergisi ve ‘Türk Ocağı’ ile yayılmaya ve organize olmaya balayan” kendi nesline “Türk ruhu aılayan” Türkçülüğe minnettar olduğunu belirtmiştir (Yücel, 2011,s.195).

⁸ Yücel Türk Ocağını bir tekke kendini de acemi bir mrid olarak tarif etmiştir (Yücel’den aktaran Karaaslan-anlı, 2011, s.64).

⁹ “Milletini arayan bir devlet” kavramının da (Kadioğlu’ndan aktaran Kadioğlu, 2008a, s.174) gösterdiği gibi, modern bir “Türk” devleti kurma sürecinde, milli kimliğinin önceden belirlenmediği ve özellikle Cumhuriyet kurulduktan sonra farklı muhalif gruplardan gelen tehditler tarafından biçimlendirildiği belirtilmelidir (Arat, 2003:7; Bora, 1998: 21). Vatandaşlık, “devlet otoriteleri tarafından yukarıdan tanımlanmıştır” (Kadioğlu, 2008a: 174).

diğer alanların dışında “yurt-yurttaşlık bilgisi” dersleri vermiştir.¹⁰ Bunun ardından eğitim yoluyla yeni rejimin ihtiyaçlarına uygun yurttaş yetiştirilmesinden sorumlu Millet Mektepleri’ni müfettiş olarak (1928) denetlemiştir (Özen; 2012, s.2523; Karaaslan-Şanlı, 2011, s.70-74). 1930 yılında, Maarif Teşkilatı eğitim yapısı ve ilgili mevzuatı incelemek üzere Yücel’i iki yıl için Fransa’ya göndermiştir. Buradan dönüşünün ardından Atatürk’le birlikte 1930’ların sonunda Maarif Vekaleti adına üç aylık yurt gezisine çıkmıştır. 1932’de, “dilde sadeleştirme ve yeni sözcük arama”yla yükümlü Türk Dil Cemiyeti’nde görev yapmaya başlamıştır (Çıkar, 1997, s.50-64).

Hasan Ali Yücel, “Türk kimliği”nin yaratılması açısından “kilit” bir dönem olarak görülen 1930’lar ve 1940’larla (Ahıska’dan aktaran Şanlı, 2011, s.20) kesişen 1938-1946 yılları arasında, Milli Eğitim Bakanlığı (Maarif Vekilliği) görevini yerine getirmiş ve “ulusal tip ve karakterin belirlenmesi” ve “yeni neslin terbiyesi”nde büyük rol oynamıştır (Karaaslan Şanlı, 2011, s.20). Maarif Vekilliği boyunca, Köy Enstitüleri’nin ve çeşitli müzelerin açılması dahil olmak üzere, “eğitim ve kültürün “millileştirilmesi”” amacıyla yeni kurumların oluşturulmasını da kapsayan pek çok çalışma yapmış ve “Cumhuriyetin yerleşme ve kurumsallaşma”sına katkıda bulunmuştur (Karaaslan-Şanlı, 2011, s. 86-91; Coşkun, 2007).

Yücel’in Milli Eğitim Bakanlığı ve İnönü’nün Cumhurbaşkanlığı yaptığı dönemi içeren 1938-50 arası kültür politikaları, 1923-1938 döneminden hümanist vurgusu nedeniyle *kısmen* farklılaşmıştır (Koçak, 2001, s.370).¹¹ Burada, Karaaslan-Şanlı’nın (2011, s.85) da belirttiği gibi, ne 1930’lar ve öncesinin kültür politikalarının humanist etkilerden ne de İnönü-Yücel döneminin milliyetçi etkilerden muaf olduğunu belirtmek gerekir.¹² Hümanist vurgusu belirgin olan kültür politikaları çerçevesinde Yücel, Yunan ve Latin klasiklerini çevirecek Tercüme Bürosunu oluşturmuş¹³ bu yayınların yaygınlaştırılması için çalışmış, bazı liselerde Latin ve Yunan dilinin öğretilmesi amacıyla klasik şubelerin kurulmasını sağlamış ve Köy Enstitüleri vasıtasıyla humanist düşüncenin Anadolu’da yaygınlaştırılması için çaba göstermiştir (Yıldırım, 2013, s.759). Bu faaliyetlerle, “milli kültürün humanizma ruhuna uygun geliştirilmesini” (Karaaslan-Şanlı, 2011, s.92) amaçlamış ve diğer kişilerle birlikte, “Türk hümanizmasının inşası”na (Özman, 2002, s.362-363; Arıkan, 1999) veya “Türk hümanizmini kavram ve kurumsallaştırma girişim”lerine (Yıldırım, 2013, s.759) önemli katkılarda bulunmuştur.

¹⁰ Yurt-yurttaşlık bilgisi derslerinin ulusal kimlik inşası açısından oldukça önemli olduğu vurgulanmalıdır. Üstel’in (2002, s.276) de belirttiği gibi, erken Cumhuriyet döneminde Yurt Bilgisi derslerinin amacı gençleri vatana ve millete uyumlu hale getirmek olduğundan, bu dersler merkezi bir öneme ve diğer dersler için de yol gösterici bir role sahiptir. Yücel (1994’den aktaran Üstel, 2002, s. 276), Yurt Bilgisi öğretiminin, “Türk elitini hakiki Türk vatanperveri olarak yetiştirme”yi hedeflediğini ifade etmiştir.

¹¹ Koçak (2001, s.370), 1923-38 arası kültür politikalarını “din vurgusu kaldırılmış Ziya Gökalp” formülü olarak tanımlanmış ve bu evrenin bir “tasfiye dönemi” olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. “Ziya-Gökalp artı Hasan Ali Yücel” dönemi olarak adlandırdığı 1938-50 aralığı ise sınırlarını önceki dönemin belirlediği bir temele dayanan restorasyon dönemidir.

¹² Karaaslan-Şanlı (2011: 84), Yücel’in Humanizma isimli makalesinde, “Atatürk dönemindeki devrimlerin... Türk toplumunu garp uygarlığına yaklaştırmak, bu topluluğunun içine sokmak için yapıldığını; II. Dünya Savaşı dönemindeki uygulamaların ise ‘Atatürk devrimlerinin fikir kaynağını aramak, *garplılaşmanın* kültür kaynağına varabilmek amaçlı olduğunu” belirttiğini kaydeder. Ona göre, Yücel, “iki dönem arasında bir süreklilik” olduğunu düşünmektedir.

¹³ Yücel, 1939’daki Türk Neşriyat Kongresi’nin açılış toplantısında yaptığı konuşmada çeviri faaliyetlerinin amacını; “Garp kültür ve tefekkür camiasının seçkin bir uzvu olmak dileğinde ve azminde bulunan Cumhuriyetçi Türkiye, medeni dünyanın eski ve yeni fikir mahsullerini kendi diline çevirmek ve alemin duyuş ve düşüncüsü ile benliğini kuvvetlendirmek mecburiyetindedir. Bu mecburiyet, bizi geniş bir tercüme seferberliğine davet ediyor” (Çıkar’dan aktaran Yıldırım, 2013, s.755) şeklinde açıklamıştır. Yıldırım (2013), bu faaliyetlerin, “Türklüğü bulmak” çabasını tamamladığını ifade etmektedir (s.755). Yücel ve arkadaşları, Yunan ve Latin klasiklerini Türkiye’nin parçası olmak istediği Batı kültürünün birincil kaynakları olarak değerlendirmişlerdir. Dolayısıyla, tercüme edilen ve “insanlığın ortak mirası/malı olan” klasikler yoluyla Batılı değerler ortaya çıkarılacak ve bunlar milli benliğin, millilik bilincinin kuvvetlendirilmesine katkıda bulunacaktır (Yıldırım, 2013, s.756).

Halk demokrasi için yeterince eēitilmeden (terbiye edilmeden) ve ikna edilmeden geçilen çok partili hayat (demokrasi) için metod ve zamanlamanın doēru olmadıēını dŖünen Yücel, 1946'da bakanlık görevinden istifa etmiŖtir. İstifası sonrasında, "milli kültürü ihmal ettiēi, Grek-Latik kökenli bir kültür zemini oluŖturarak yetiŖen yeni nesillerin Türk kültüründen kopmasına neden olduēu" ve komünist olduēu iddiası ile aŖırı milliyetçi saēı çevrelerin sert eleŖtirilerine maruz kalmıŖtır (Yücel'den aktaran Karaaslan Ŗanlı, 2011, s.96).¹⁴ 1950'den sonraki dönemde ise, *Cumhuriyet* gazetesinde belirli aralıklarla kŖe yazarlıēı yapmıŖ, bu makalede incelenen kitaplarda dahil olmak üzere eŖitli eserler yayınlamıŖtır. 1956- 1960 yılları arasında İŖ Bankası Kültür Yayınlarında -resmen mŖavir olarak görünse de- yayın ynetmenliēi yapmıŖ ve kültür ve eēitimle ilgili etkinliklerine vefat ettiēi 1961 yılına kadar devam etmiŖtir (CoŖkun, 2007; çıkar, 1998, s.134-137). "Aktif politikadan çekilme"nin "insanlık ve vatandaşlıktan istifa manası"na gelmediēini dŖünen Yücel (1960, s.565-566), daha geniŖ toplumsal kesimlerle baēlantısını yazılarıyla sürdürmeye devam etmiŖtir (ıkar, 1998, s.134-137).

Hasan Ali Yücel'in DŖncesi

Hasan Ali Yücel, "lise ērencisi, genç yedek subay ve niversiteli" olduēu yıllarda dŖnce yapısı üzerinde Ziya Gökalp'in önemli etkisi olduēunu, "'TrkleŖmek, İslamlaŖmak, MuasırulaŖmak" gibi üçlü bir formülle özetlenen toplayıcı anlayıŖın" kendisine derinlemesine nüfuz ettiēini ve "Durkheim sosyolojisinden kök salan dayanıŖma ilkesinin" onlara "toplum anlayıŖında yol gösterici olduēunu" belirtmiŖtir (Yücel'den akt. Karaaslan-Ŗanlı, 2011, s.65).

Bu erken etkiye karŖın Yücel 1937'de yaptıēı bir konuŖmada Ziya Gökalp'in "eklemeci" "TrkleŖmek, İslamlaŖmak ve MuasırulaŖmak" formülünden uzaklaŖtıēını ifade etmiŖtir:

Bugünkü Türk inkılabı, eklemeci deēil, bütüncü ve sistemcidir. Biz Ziya beyin dediēi gibi  Ŗey olmak istemiyoruz; dileēimiz bir Ŗey olmaktır. Biz tam Türk olmak istiyoruz. Dikkatinizi çekmek mecburiyetindeyim ki, TrkleŖmek baŖka Ŗeydir. Türk olmak baŖka. MeŖrutiyet'in eklemeci filozofunun zannettiēi gibi bizim TrkleŖmeye ihtiyaımız yoktur. Bizim için, Trklēmz duymak ve bulmak zarureti vardır' (Koçak'dan akt. Yıldırım, 2013, s.753-745).

Koçak (2001), Hasan Ali Yücel aksini söylese de "TrkleŖmek" ve "Trklē duymak ve bulmak" arasında önemli bir fark olmadıēını, "ikisinin de bir sürece ve henüz sürecin baŖında olunduēuna" gönderme yaptıēını belirtmektedir (s.294). zman (2002) onun Kemalist milliyetiliēin "Türk olmak" veya "millileŖmek" vurgusuyla (s.362-363); Yıldırım (2013) ise milli kimliēin "hümanizma anlayıŖı çerçevesinde yeniden keŖŖi misyonu" nedeniyle Gökalp'den farklılaŖtıēını belirtmektedir (s.753-754).¹⁵ Bu tartıŖma bu alıŖmanın sınırlarını aŖsa da, "bulmak" sözünün "kayıp olan bir Ŗeyi bulma"nın yanında "varlıēı bilinmeyen bir Ŗeyi ortaya çıkarmak" ve

¹⁴ İstifası öncesinde 1940'ların baŖlarında Orhun Dergisi'ndeki Nihal Atsız ve diēer Turancı yazarlar, Yücel'in komünizmin önemli bir destekçisi olduēunu iddia ederek onu hedef gstermiŖtirler. Demokrat Parti ve CHP içinden bazı milletvekilleri de onun kuruluŖuna öncülük ettiēi Köy Enstitülerini komünizm yuvası olmakla itham etmiŖtirler (CoŖkun, 2007, s.107). Hasan Ali Yücel'in komünizmle itham edilmesi 1947'de ner-Yücel davası olarak bilinen bir hakaret davasına kadar uzanmıŖtır. Ŗubat 1947'de Demokrat Parti İstanbul İl BaŖkanı Kenan ner, bu konuda sessiz kalmayı tercih eden Fevzi akmak yerine, *Yeni Sabah* gazetesine bir açıklama yapmıŖtır. ManŖet olan bu açıklamada, "ner, Milli Eēitim Bakanlıēı sırasında komünistleri koruyan ve destekleyen Yücel'in, Sabahattin Ali, Cami Baykurt ve Sertel'den de "yüz bin kat fazla komünist olduēunu iddia" etmiŖtir (CoŖkun, 2007, s.184). Bunun zerine Yücel, ner'e ve bunu yayınlayan gazetenin yazı iŖleri müdürüne yönelik hakaret davası aımmıŖtır. Siyasi bir davaya dnŖen, yer yer Hasan Ali Yücel'in davacı olmaktan çok davalı konumuna dŖtē dava yaklaŖık iki yıl srmŖtir. Hasan Ali Yücel, 1949'da davayı kazanmıŖtır. Srec bununla bitmemiŖ Hasan Ali Yücel hem ner'e yönelik hem de ner'in tanıklarına yönelik baŖka davalar da aımmıŖtır (CoŖkun, 2007, s.182-192).

¹⁵ Yıldırım'a göre (2013), Yücel'in, "Trklēmz duymak, bulmak" sözleri "milli kimliēe bir 'kayıp'lık perspektifinden yaklaŖarak onu 'bulmaya' alıŖmaya kapı aralamaktadır" (s.753-757).

“icat etmek” anlamına gelmesi nedeniyle “Türkleşmek” ve “Türklüğü bulmak”ın ayrı şeylere işaret edermiş gibi görünmektedir. Yücel’in humanizmle olan bağlantısı dikkate alındığında, Gökalp’den farklılaştığı nokta olarak “milli kimliğin hümanizma anlayışı çerçevesinde yeniden keşfi”i daha ikna edici hale gelmektedir.

Yücel’e göre, milliyet fikri Batı’da ortaya çıktığı için millileşmek için Batı kültürünü takip etmek, “bu kültürü bir yöntem olarak” benimsemek (Yıldırım, 2013, s.753-754) zorunlu hale gelmektedir. Onun için Avrupa kültürüne uymanın amaçlarından biri “Türklüğü yeniden keşfetmek” ya da “kendini bulmaktır” (Özman, 2002, s.362-363).¹⁶ Dolayısıyla, Yücel Batılılaşmanın odağına millileşmeyi koymuş ve “*Garpli kafanın metoduyla Şark’ı keşfetmeye*” çalışmıştır. Türk kimliği, Batılı yöntemlerle inşa edildiğinde, yani “milliyetçi motiflerin keşfi...hümanizma” aracılığıyla yapıldığında, “medeniyet bütününe bir yansıması olarak evrensel gelişime katkıda bulunacaktır” (Özman 2002, s.362-363).

Özman (2002, s.358) Yücel’in düşünce yapısının, [hem] yüzünü batıya dönmüş akılcı-positivist modernizm anlayışını... [hem de] doğunun değerleri ve mistisizminin sınırlarını çizdiği alternatif bir dünya görüşünü” birarada barındırdığını belirtmiştir.¹⁷ Fikirlerinde inkılapçılık ve muhafazakarlığın çatışmasını ve bunları “uzlaştırma çabaları”nı görmek mümkündür (Özman, 2002, s.358). Özman (2002) cemiyet ve fert ilişkisi açısından Yücel’in Bergsonizmin de etkisiyle “*fert cemiyet, cemiyet fert içindir*” diye düşünmekte olduğunu ve “katı bir bireyciliğe” sahip olmadığını belirtmektedir (s.360). Aynı zamanda, Yücel toplum ve insanlığın “yaratılışın temeli olan yaratıcılıkla” ilerleyeceğini düşünmektedir.

Özman’ın (2002) da belirttiği gibi Yücel’in yazılarında sık rastlanan bir tema dengedir: hem ferdin hem de toplumun maddiyat ve maneviyat arasında kuracağı muvazene kadar ilim, ahlak, sanat, zeka ve din arasındaki dengenin sağlanması da onun için temel önemdedir. Yücel, dengeyi sağlayacak olanın “madde ve ruh istiklalini prensip almış olan Garb’ın medeniyet ve millet anlayışına yaklaşma[k]” olduğunu düşünmüştür. Zaman içinde Yücel’in düşüncesinin maddiyat ve maneviyat arasındaki denge fikrinden ziyade akıl, pozitivizm ve kurucu/medeniyetçi bir vurguya meylettiği belirtilmektedir (Özman, 2002, s.360-363).

Yukarıdakiler dikkate alındığında Yücel’in düşüncesinde erken Cumhuriyet döneminde önemli “çatışma eksenleri”nden biri olan milliyetçilik ve insancılık arasındaki gerilimi görmek mümkündür (Özman, 2002, s.363). Karaaslan-Şanlı (2011), Yücel’in 1938-1946 yılları arasına ait ulusa sesleniş ve parlamento söylevlerini incelemiş ve bunlarda yurttaş hak ve özgürlükleri gibi kavram ve terimlerin bulunmadığını belirtmiştir (s.315). Yücel anılan söylevlerde “hümanizma kavramını [sadece] bir kez kullan”dığı ve humanist politikalar olarak nitelendirilen uygulamaları parlamento tartışmalarına dahil etmediği için onun *parlamento konuşmalarının* önemli ölçüde milliyetçi ideoloji tarafından biçimlendirildiğine işaret etmiştir (s.85). Özman (2002) ise, Yücel, “milliyetçi motiflerin keşfi için hümanizmayı” kullandığından, milliyetçilik ve insancılık arasındaki gerilimde mutabakatı sağlayanın daha çok hümanizma olduğunu ve Yücel’in “doktrinlerin sivriliklerini törpüleyen bir sentezci” olduğunu ileri sürmektedir (s.363). Yıldırım (2013), Yücel’in “milliyet” tanımı olan ‘bir insan kütlesinin kendini bilip tanımlaması, kendinde bilinecek ve tanınacak bir taraf olması’ düşüncesi”nin humanist düşüncenin de kaynağında bulunduğunu belirtmektedir (s.753-754). Yücel, birbirinden ayrı amaçlar doğrultusunda çeşitli kişi ve gruplara hitap ettiğinden konuşma ve yazılarında birbirinden farklı vurgular etkili olmuştur. Ancak, aşağıda da belirtileceği gibi, ona tek başına milliyetçi ya da tek başına hümanist demek

¹⁶ Arıkan (1999) Türkiye’nin Batılılaşma hedefi doğrultusunda ortaya konulan “hümanizma yoluyla kendimizi bulma” düşüncesinin, Cumhuriyet dönemi hümanizma akımının temel tartışmalarından biri olduğunu ve özellikle Yücel’in Milli Eğitim Bakanlığı döneminde bu konuya epeyce odaklanıldığından bahsetmiştir (s.93).

zordur. Belki de en iyi şekilde, zman'ın yaptığı gibi “doktrinlerin sivriliklerini törpüleyen bir sentezci” olarak tanımlanabilir.

Hasan Ali Yücel'in İnsan Haklarına Yaklaşımı

Yücel (2011), *İyi Vatandaş İyi İnsan* kitabının din tarihi ya da teoloji münakaşası olmadığını belirtmiş; “dar konumuz, geniş manasında ahlaktır; iyi vatandaş, iyi insan olmanın yollarıdır” demiştir (s.82). Bu nedenle, Caymaz'ın da (2007) belirttiği gibi, kitap bir tür ahlak kitabı ve ahlaklı insan da iyi vatandaşdır (s.50). Bu açıdan bu yaklaşımın, Aristocu bir etkiyi sezdirmediği söylenebilir. Antik Yunanda vatandaş olmak erdemli olmakla ilişkili olarak görülmüştür. Aristoteles de iyi insan ve iyi yurttaş olmak arasında sıkı bir bağ kurmuştur. Modern toplumlarda ise iyi yurttaş ve iyi insan arasındaki bağı sağlayan unsurlardan biri ulusal kimlik olmuştur. Böylelikle, iyi insan olmanın gereklerinden bazıları “ulusal çıkarlara ve ... ulusal simgelere saygı duymak” haline gelmiştir (Kadioğlu, 2008b, s.11). Yücel'in de ulusal kimlik inşasına verdiği önem nedeniyle bu türden bir bağ kurduğu ileri sürülebilir.

Yücel, *İyi Vatandaş, İyi İnsan* isimli kitabında, diğerk şeylerin yanında, insan hakları açısından önem arz eden temel gelişme ve belgelerden bahsetmiştir. Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi'nden (1776) ve Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi'nden alıntılar yapmış ve bunları yer yer özetleyerek önemli yönlerini vurgulamıştır. Bu belgelerdeki prensipler ve hükümlerin *bütün insanlar için* olduğunu ve “bizim anayasamız dahil olmak üzere, her demokrat ruhtaki kurucu kanunda yer al”dığını belirtmiştir (Yücel, 2011, s.207-210). Yücel, Milletler Cemiyeti'nin kuruluşuna ve amaçlarına değinmiş, kuruluş başarısız olsa da onun oluşturulacak benzer kurumlar açısından önemli bir temel teşkil ettiğine ve insanlığın yararına olduğuna işaret etmiştir. Roosevelt'in dört hürriyet hakkında demeci (1941), Atlantik Bildirisi (1941) ve San Francisco Konferansı (1945) gibi insan haklarına ve BM'ye zemin hazırlayan önemli gelişmelere de dikkat çekmiştir. Kitapta, İHEB'in girişı ve ilk on maddesine yer vermiş ve bunlardan “Birleşmiş Milletler [BM] bütününün esaslı fikirleri” olarak bahsetmiştir (Yücel, 2011, s.236). Kitaba BM Anlaşması'nın ilk sekiz maddesini de eklemiştir. Anlaşma'nın, bunu meclisinde onaylamış her devlet için “anayasa mahiyetinde” olduğunu ve anayasa ve kanunların Anlaşma'yla elişemeyeceğini yazmıştır (Yücel, 2011, s.242). Anlaşma ve insan haklarına ilişkin temel noktaları kavradığını da şu ifadeleriyle net bir şekilde göstermiştir:

Anlaşma, devletler arasında yapılmış olmakla beraber dünyanın neresinde olursa olsun tek insanın haklarını korumayı da üstüne almıştır. Bu anlayışa göre fert, insan topluluğunun bir yesi sıfatıyla herhangi bir devlet vatandaşı olmaktan müstakil bir şahsiyete ve hukuki ehliyete sahiptir. Anlaşma, milletlerin hürriyeti devletlerin istiklali ile beraber ferdin hürriyet ve istiklalini ortaya koyarak din, dil, ırk gibi ayrımlara bakmadan bütün insanları aynı haklara sahip kabul ediyor (Yücel, 2011, s.242).

Bu ifadelere bakarak, Bora vd.'nin de belirttiği gibi (2002) Yücel'in “İHEB'i içselleştirmek isteyen” ve dönemine göre “marjinal” bir konuma sahip olduğu söylenebilir.

Yücel yukarıdaki anlaşmalarla ilan edilen ilkelerin benimsenmesini ya da içselleştirilmesini sağlamak için eğitimin önemli olduğuna işaret etmiştir. Bu nedenle, “[m]illetleri bu duygu ve düşünceye yükseltme”nin, “milli ve insani organların en mühim vazifelerinden biri” olduğunu ve “[m]aarif ve terbiye”nin “bu bakımdan n safta bir medeniyet işi” olduğunu kaydetmiştir. Bu vesileyle, bu amacı gerçekleştirmek üzere kurulmuş olan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı'ndan da (UNESCO) bahsetmiştir (Yücel, 2011, s.243).

UNESCO'yu kurucu bakanlar toplantısında 4 Kasım 1945'de yaptığı konuşma barışın korunması, eğitim ve insan hakları arasında nasıl bir bağlantı kurduğunu iyi bir biçimde göstermektedir. “[İ]nsanlığın yeni isteklerine uymak için bütün kurumlarında inkılap yapmış”

Türkiye Cumhuriyeti'nin “yeni nesillerini barış sevgisiyle milletlerarası dostluğa inanla yetiştirdiği”ni belirtmiştir. “İnkılapçı Türk devletinde milli eğitimin esaslarını” “[b]ütün dünya milletlerini tanımak, anlamak ve saymak”, “[k]apalı bir kültürde mahsus kalmayarak insanlığın ortak kültür kaynaklarına gitmek” ve “[v]atandaşlar arasında ırk, din, dil, sınıf ayrılıkları gözetmemek” olarak özetlemiştir. “Devamlı barışı da ‘insana saygı’ esasına dayanan milletlerarası bir eğitimin sağlayaca”ğına işaret etmiştir. “[M]illetleri birbirine yaklaştıracak fikirlere sevk edecek prensipleri yayma”nın ve “bütün dünyada eğitimi bu prensiplere bağlamanın zamanı gel”diğini belirtmiştir. Ona göre, “barış idealine ulaşmak” için “milletlerin eğitimi... ferdin haklarını koruyan demokrasi prensipleri üzerine kur”ulmalıdır. Tabi bu ortak prensipleri bulmak kadar, “her milletin kültür siyasetini milli özelliklerine dokunmaksızın bu prensiplere uydurmak zaruridir” (Yücel, 2011, s.244-245). Yücel, bu ifadelerle, insana saygıya ve demokrasi ilkelerine dayalı milletlerarası bir eğitimin barışın sağlanmasında gerekli olduğunun farkında olduğunu göstermiştir. “Milletlerin eğitimi” ve “milletleri birbirine yaklaştıracak fikirler” ifadelerinde görüldüğü gibi vurgu “millet” üzerinedir. Kültür siyaseti “evrensel ilkelere” uygun hale getirilirken “milli özelliklere” dokunulmamalıdır. Yücel’in bu yaklaşımı, “inşa döneminde devletin resmi ideolojisinin yapısal bir parçası” ve “savunmacı ve modernleştirici/Batılılaştırıcı bir ilke” olan Kemalist milliyetçiliğin, “bir yandan Türk milletinin özel vasıflarının korunmasını vaaz ederken, bir yandan da milletlerarası arenada, ilerleme ve gelişme yolunda diğer milletlerle uyum içinde olmak önerisi”ne (Yıldız, 2001, s.214) paraleldir. Yücel burada “milli özellikler”in içeriğini tanımlanmadığından söz konusu eğitimin ilkelerinin milli özelliklerle hangi noktalarda çatışabileceği de yanıtızsız kalmaktadır.

Modern insan hakları, yurttaş olan ve yurttaş olmayan arasındaki ayrımı gidermeye, yurttaşlık kavramının eksiklerini insan hakları ile aşmaya (Turner, 1993) çalışmaktadır.¹⁸ Yücel insan haklarını benimseyen bir tavır içinde olsa da onun yurttaşlığın eksiklerini gideren, bunu aşan bir kategori olarak insan hakları düşüncesini benimsemiş olması pek olası değildir, çünkü onun öncelikli olarak önem verdiği şey milli kimliğin ve Cumhuriyetin yeni yurttaşlarının oluşturulmasıdır. Kısacası, henüz yurttaş tam oluşmamıştır ki aşılabilsin! Yücel (2011), iyi vatandaşlığı şöyle tanımlamıştır:

Bir millet içinde iyi vatandaş olma, inancımca bütün beşeriyet içinde iyi insan olmaya bağlıdır. Fena insan, nasıl iyi vatandaş olabilir? Bir vücudun sağlam olabilmesi uzuvlarının sağlamlığına, uzuvların sağlamlığı ise onları yoğuran küçük parçaların selüllerin sağlamlığına bağlı değil midir? Fert, aile ve millet de insanlık varlığına nispetle aynı şeylerdir. Kısmi ve mahdud bencillikler, daima bu bütünü aleyhine olmuştur. Yoksul bir çevre içinde hangi varlık sahibi, bahtiyar olabilmıştır? İnsanların, mutluluk duygusunu en çok benliğine sindirebileni, etrafını mutlu kılmak için her türlü özveriye seve seve, isteye isteye yapan değil midir? Bu yönden bakılınca iyi vatandaş olmaya çalışma, iyi insan olmanın en doğru yoludur (s.11).

Yücel iyi insan olma ve iyi vatandaş olma arasında bir karşılıklık ilişkisi kurmuştur. “Vücut” dediği milletin sağlam olması için insanların her tür özveriye yapması, iyi yurttaş olması gerektiğini ifade etmiştir. Burada iyi insan olmak (ahlaklı olmak) toplumsal dayanışmayı ve toplumun iyi işlemlerini sağlayan bir unsur olarak anlaşılmaktadır.

¹⁸ İnsan haklarının, bu ayrımı ne ölçüde giderdiği ve insan ve yurttaş kategorileri arasındaki bağlantı önemli bir tartışma olmakla birlikte buradaki tartışmaya dahil edilmemiştir. Ancak kısaca şunu söylemek gerekir: “insan ona özerk varlığını ve bunu temellendiren temel haklarını kazandıran vatandaşlığı, milli devlet bünyesinde ve milli devlete mensup olmasıyla elde etmiştir. Dolayısıyla milli devleti kurmaya dönük milliyetçilik hareketleri, aynı zamanda insanları, insan haklarına sahip özgür vatandaşlar düzeyine ulaştırma iddiasını taşımıştır. “Temel haklar beyannamesinin”, insan ve yurttaş hakları adını taşımasından çıkarsanabileceği gibi, insanlık yurttaşlığa, yurttaşlık ise milliyete bağlı olarak tasavvur ediliyordu...” (Bora, 2003, s.65-66).

Yücel'in devletle ilgili görüşleri onun insan haklarını anlayışının daha açık bir biçimde görülmesini sağlamaktadır. Yücel'e göre:

[D]evlet bugününü kurarak, yarını, yani milletin devam ve bekasını sağlayan bir müessesedir. Bu maksatla, vatandaşın canını bile feda etmesine karar vermek onun hakkıdır. Bu hal, oradan buradan alınmış bir fikir değil, doğrudan doğruya bizim olan ve nice asırlardan beri yaşayan Türk geleneğinin tatbikıdır. Türk için Devlet, Babadır (1960, s.172). [Aynı zamanda][v]atadaşın hak ve vazifelerini devlet tayin etmekte, onların meyyidelerini devlet kullanıp yerine getirmektedir. Tayin edilmiş hak ve vazifeler, vatandaşın diğer vatandaşlardan ve devletten neler isteyebileceğini; diğer vatandaşların ve devletin de o vatandaşları nelerle vazifeli kılacağını tespit etmiştir. Fazlası ondan istenemez (2011, s. 251).

Yücel'in düşüncesinde devlet merkezi bir konuma sahiptir. Devlet, milletin devam ve bekasını sağladığından, yurttaşların tüm haklarını belirlemek ve gerektiğinde yaşam hakkı dahil bunu almak onun tekelindedir. Yücel açısından ne devlet bireyin haklarını korumak için kurulmuştur ne de haklar devlet gücünü sınırlandırmak için vardır. Bu Fransız Bildirgesi'deki hakların ilanının kendi içinde bir amaç değil; bir toplumsal bütünü yeniden oluşturmak için araç olması (Douzinas, 2000, s.89) fikrini sezdirmektedir. Aynı Fransız Bildirgesi'nin ilanı sonrasında olduğu gibi, haklar ve toplumsal düzenin gereklilikleri arasında gelip giden bir anlaşmazlık olsa da (Baker'dan aktaran Freeman, 2011, s.29-30) bunun düzenin gereklilikleri lehine çözülmesi muhtemeldir.¹⁹

Yücel (2011), "insanlı[ėın], insana hürmetle başladığını"; "bütün içinde var olma[nın], her mevzuda *varlık hakkını*²⁰ tanımakla mümkün" olduğunu; "insan bütününün parçası olduğumuzu" ve "aynı cevherden yaratıldığımızı" ifade etmiştir (s.246). Aynı zamanda çeşitli vesilelerle vatandaşların birbirlerine karşı sorumluluğu olduğunu vurgulamıştır. Bu ifadeler onun insan haklarına yönelik hümanist yaklaşımına yakın olduğunu göstermektedir. Humanist yaklaşım, insan haklarını insanların ortak insanlığına dayandırmakta, insan haklarının ahlaki içeriğine odaklanmakta ve kurumlardan bağmsız olarak bunların insanların birbirlerine karşı ahlaki talepleri/sorumlulukları olduğunu öne sürmektedir (Gilabert, 2013, s.301-302).

Yukarıda da görülebileceği gibi Yücel, haklar ve sorumlulukları ilişkilendirmiştir. Modern insan hakları anlayışında hak ve sorumluluklar arasında bir karşılıklılık vardır. Ancak, Yücel hakları veren ve bunların sınırlarını izenin devlet olduğu ve vatandaşların bunun dışında hak talep edemeyeceği görüşünü ileri sürdüğünden vesayetçi bir anlayışa (Bora vd., 2002, s.301) sahiptir. Bu da insan hakları ve özgürlükleri ve devlet arasında pek çok yerde görülen türde bir gerilimi yok etmiştir. Her ne kadar, Yücel devletin hakları verdiğini ve yurttaşın daha fazlasını istemeyeceğini söylese de, bunun aksini vurguladığı haller de vardır. Örneğin, bir yerde "hak[kın], alana nispetle istenilen bir şey olduğu" (Yücel, 2011, s.250) ifadesini kullanmıştır. Hem hakları devletin verdiğini vatandaşın daha fazlasını istemeyeceğini söylemesi hem de hakları talep edilen bir şey olarak değerlendirmesi, Yücel'in (insan) hak (ları) düşüncesindeki çelişkilerden birine işaret etmektedir.

Yücel'in yazılarında sıklıkla belirttiği bir nokta "insanların yaşamlarının vazifelerle anlamlı kılınması"dır. O, millete karşı vazifelerimizi bilmeden iyi yurttaş olamayacağımızı ifade etmiştir (Yücel, 2011, s.198). İlk insan hakkı olan yaşamanın, aynı zamanda dev olduğunu ve "yaşama vazifeliğinin" yanında bir de "yaşatmak vazifesi"ne sahip olduğumuzu belirtmiştir (s.250). Ona

¹⁹ Türkiye'de her ne kadar 1924 anayasasında çeşitli hak ve özgürlükler tanınmış olsa da, hak ve özgürlüklerin meclise, yasama organına karşı koruyacak bir mekanizma bulunmamaktadır. O dönemde milletin egemenliğine dayanan meclisle kişilerin hak ve özgürlüklerinin karşı karşıya geleceği ihtimal dahiline alınmamıştır (Soysal ve Sağlam, 1983, s.26). Yücel'in görüşlerinde bu etki kendini göstermiştir.

²⁰ Vurgu makalenin yazarına aittir.

göre, “insanımızın ilk vazifelerinden biri” de “insanlarımızı tanımak, ölçmek, kadir ve kıymet bilmeyi öğrenmektir” (s.254). Yücel, ailenin doğal vazifelerinden birinin çocuk yapmak ve çocuk terbiye etmek olduğunu (s.132-133) ve “Türk çocuğunun ilk öğretime devamı[nın] kanuni ve milli bir vazife” (s.142) olduğunu kaydetmiştir. Son olarak, “[k]endimizin ve milletimizin bu dünyada saygıdeğer yerini alması için kendimizden başkalarının ve diğer milletlerin aynı eşit haklara sahip olduğunu kabul etmek” de yine vazifemizdir (s.246). Burada, yaşam, eğitim ve aile kurmak gibi hakların daha ziyade vazife olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu, Cumhuriyetçi Fransız geleneğinin vazife temelli yurttaş tipine (Kadioğlu, 2002, s.287) ya da Üstel’in (2002) “vazifelerle borçlu yurttaş” olarak adlandırdığı (s.277) duruma işaret etmektedir. Bu zihniyete göre, haklar vazifelerin yerine getirilmesi için vardır (Üstel, 2002, s.277). Dolayısıyla, haklardan ziyade vazifenin ön plana çıkarılması (ya da hakların vazife ile olan ilişkisi çerçevesinde değerlendirilmesi (Bora vd., 2002, s.301)), Yücel’in düşüncesinde hakların sınırlandığı bir noktaya işaret etmektedir. Ödevlerin vurgulanması, başkalarının haklarına saygı ve hakların ne şekilde sınırlandırılacağı gibi noktalar İHEB’in 29. maddesinde de bulunmaktadır.²¹ Yücel’in hakları bu biçimde kavraması muhafazakar bir etkiyi de sezdirmektedir.

Yücel’e göre yurttaşlar sadece vazifelerle yüklü değil aynı zamanda faziletli olmalıdır. Başkalarına karşı ödevler ve kişinin onları da en az kendi kadar düşünmesi Yücel’e göre önemli bir fazilettir (2011, s.250-251). Kanunlara bağlı ve itaatkar bir yurttaş olmak da, faziletli bir davranıştır (s.55). Bir yurttaş gerektiğinde devlet için çalışıp karşılığında para almamalıdır (1960, s.287). Yücel’e göre, Sokrates’in ölümünün verdiği “kahramanlık ve fazilet dersi” şudur: “içinde yaşanılan cemiyetin...kanunları tenkit edilebilir; fakat o kanunlara göre verilen hükümlere kayıtsız şartsız uyulması lazımdır. O hüküm ölüme götürse bile...” (2011, s.47). Burada görüldüğü gibi, yurttaşlığın “ortak yararı” oluşturmaya yönelik olması ve “ortak yararın toplumdan gelen talepler üzerinde ontolojik bir üstünlüğü olması” (Keyman’dan aktaran Kadioğlu, 2002, s.287), Yücel’e göre yaşam hakkını dahi feda etmeyi salık vermektedir. Böylece, resmi Cumhuriyetçiliğin “Atina demokrasisinin ‘yüksek’ yurttaşları varsayan elitismi” ve “bireyleri ortak/cemaatçi kimliğinde eriten komünitarizm”i (Bora vd., 2002, s.301), Yücel’nin insan hakları anlayışını sınırlayan ve yer yer onlara yer bırakmayan başka bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Yücel’e (1960) göre, medeni hayat açısından “hür olmak”, “iyi, makbul ve seçkin olmak” anlamına gelmektedir (s.17). Aynı zamanda, medeni olmak kendi için istediği hakları başkası için de istemeyi gerektirir; bunu yapamayanlar medeni topluluklar içine giremezler (s.166). Dolayısıyla, Yücel hak ve özgürlüklerin medeni olmaya giden adım olduğunu (Bora vd., 2002, s.303) ima etmektedir.

Yücel (1960), milliyetçiliği doğuran faktörün, (medeniliğin özü olan) hürriyet olduğunu söylemektedir (s.4). Milli egemenlik olmadan hürriyetin, demokrasinin olamayacağını belirtmektedir. Yücel’e göre, fert hürriyetinin olabilmesi için devletin bağımsızlığı gereklidir. Aksi takdirde bireyler özgür olamazlar (s.163-164). Yücel, bireysel hakları ve özgürlükleri, millet egemenliğine ve devlet varlığına tabi kılmaktadır. İnsan haklarının korunmasından devletler sorumlu olsa da, millet egemenliği ve özgürlükler çatıştığında gerilimin nasıl çözüleceği yine önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

²¹ İHEB’in 29. Maddesi şöyledir: “1. Herkesin, kişiliğinin özgürce ve tam gelişmesine olanak sağlayan tek ortam olan topluluğuna karşı ödevleri vardır. 2. Herkes, hak ve özgürlüklerini kullanırken, ancak başkalarının hak ve özgürlüklerinin gereğince tanınması ve bunlara saygı gösterilmesinin sağlanması ile demokratik bir toplumdaki ahlak, kamu düzeni ve genel refahın adil gereklerinin karşılanması amacıyla, yasayla belirlenmiş sınırlamalara bağlı olabilir.3. Bu hak ve özgürlükler, hiçbir koşulda Birleşmiş Milletlerin amaç ve ilkelerine aykırı olarak kullanılamaz”. Bkz. <http://www.ihd.org.tr/index.php/san-haklarylgeleri-mainmenu-96/156-insan-haklari-evrensel-beyannames.html>

Yücel'e göre milletler insanlardan ve insanlık da milletlerden oluşur. O, millet biçiminde örgütlenmeden insanlığa erişilemeyeceğini düşünmektedir. Bu "[m]illiyetiliği modernleşmenin/medenileşmenin biçimsel ilk şartı ve ilk adımı olarak koyan Fransız Devrimi şiarlarını" (Bora, 1998, s.16) ağıştırmaktadır. Yücel'e göre (2011) insanlık idealleri, millet fikri korunursa gelişebilir; ancak millet duygusu, daha üstün birliklerin oluşumuna engel olmamalı, bu duygu insanlık ülküsüne yol açabilecek şekilde eğitilmelidir, düşmanlıktan ziyade dostluklara yol açmalıdır (s.175).

Hukukun stnlğ, Yücel için önemli bir fikir olarak ortaya çıksa da (Coşkun, 2007, s.234) hukukun üstün olması, Bora vd.'nin de (2002) belirttiği gibi, tek başına insan haklarına ve evrensel değerlere saygılı olunacağını garanti etmemektedir.

Yücel'in hürriyet ve eşitliğe yaklaşımı incelendiğinde, analiz edilen çalışmalarında eşitlikten çok hürriyetten bahsettiği görülmektedir. Yücel (1960) yazılarında özgürlük yerine hürriyet kelimesini kullanmıştır; bunun nedeni hürriyetin taşıdığı tarihsel yüktür (s.16). Hürriyet kelimesini, bazen hak bazen özgürlük bazen de bağımsızlık anlamında kullanmıştır. Yücel'e göre, her hürriyet talebi eş derecede meşru değildir. Çünkü hürriyet isteyenlerin farklı motivasyonları vardır ve bu isteğin farklı sonuçları olmuştur. Bu nedenle kimin hangi amaçla ve ne kadar hürriyet istediği önemli bir mesele olmaktadır (s.65). Yine de Yücel istisnaları "gericiler" olmakla birlikte, "hürriyetin hastalıklarına ila[ın] gene hürriyet" olduğunu belirtmiştir (s.210).

Yücel eşitliğin sağlanması için yıkıcı bir dönüşümden yana değildir; bunun "faydalı ola"bilecek şeylerin de elden gitmesine neden olabileceğini ifade etmiştir. Yücel (1960) belirli "hizmetleri" devletin yapması gerektiğine işaret etmiştir: ucuz ulaşımın sağlanması, okul, hastane vs. gibi. Ancak "herşeyi hkmet ve devletten beklememek" gerektiğinin de altını çizmiştir (s.287). O, eşitlik üstüne görüşünü "Eşit, fakat eşit hayat. Birbirine rahatta ve asgari ihtiyaçta eşit hayat... Benim istediğim, kızıl eşitlik değil, beyaz eşitliktir" (s.287-288) ifadesiyle özetlemiştir. Yücel'in eşitliğin rengini belirtmesinin ona yönelik Komünizm suçlamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Her ne kadar Yücel hürriyete daha çok vurgu yapmış olsa da, ona göre, hürriyet ya da ekmek birbirine tercih edilecek şeyler değildir. Hrriyetsizlik öldürebilir (s.455-456). Ancak, hürriyetin de manen hayat basitleştirilmeden kazanılamayacağını vurgulamıştır (s.288).

Yücel CHP içinde Batıcı kanat denilen grupla çalışmıştır (Karaaslan-şanlı, 2011, s.93), bu nedenle CHP'nin "medeniyeti"- Batıcı kanadının insan haklarına 1945-50 dönemindeki bakışının da ona belirli ölçüde sirayet ettiği belirtilmelidir. Bu yaklaşım, insan haklarının konuşmalarda "retoriksel süsleme ve araçsal" açıdan kullanılması ama bunun devletlerin eylemlerinin "değerlendirilmesi/eleştirilmesi/kınanması" için bir standart olarak benimsenmemesi (Bora, vd., 2002, s.303) yönündedir.

Sonuç

Bu makalede *Hürriyet Gene Hürriyet* (Cilt 1) (1960) ve *İyi Vatandaş İyi İnsan* (1956/2011) isimli kitapları temel alınarak, Erken Cumhuriyet dönemi ve çok partili dönemin ilk yıllarında batılılaşma ve insan hakları düşüncesinin bir rneği olarak Hasan Ali Yücel'in fikirleri incelenmiştir. Makale, Yücel'in insan haklarına yönelik daha çok hümanist bir yaklaşıma yakın olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca Bora vd.'nin (2002) de belirttiği gibi insan haklarına ilişkin yaşadığı dönemde kabul edilmiş belgeleri erken bir dönemde benimsemiş ve insan haklarını, ülkenin Batılılaşması ve medeni toplulukların içine girmesi için gerekli grmştir. Yücel'in yazılarında farklı vurgularla kendini gösteren hümanizm ve milliyetçilik arasındaki gerilim, yer yer kendini gösteren muhafazakarlık, insan haklarına yaklaşımında da çeşitli gerilim noktaları ve tutarsızlıklar yaratmıştır. Grşlerindeki siyasal devletçilik, milliyetçilik, vesayetçilik ve sahip

olduğu ideal yurttaşlık tasarımı, onun insan hakları anlayışını epey daraltmış ve yer yer haklara yer bırakmamıştır.

Hasan Ali Yücel'in insan haklarına yaklaşımı bugün önemli bir yere sahip "evrensel bir değer" in Türkiye'de yorumlanmasına erken bir örnek oluşturmaktadır. Bu bakımdan, Yücel'in haklara nasıl yaklaştığını incelemek, Türkiye'de insan hakları konusunda yapılan güncel tartışmaları anlamak için de bir anahtar sunmaktadır. Görüşleri her ne kadar belirli bir dönemde CHP'nin Batıcı kanadında yer alanların görüşlerinden bazılarını temsil etse de bunlar günümüzde farklı siyasal ideolojilerin temsilcilerinin insan haklarına bakışında yer yer kendini göstermektedir. Örneğin, bazı siyasal akımlar çeşitli azınlık gruplarının hak taleplerini hala dış bağlantılarla ya da dış tahriklerle açıklamaktadırlar. Daha fazla eşitlik ve özgürlük talepleri de benzer bir anlamlandırma çerçevesi içinden değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. İnsan hakları 1990'lardan sonra uluslararası düzeyde ve 2000'ler sonrasında da Türkiye'de en azından devlet düzeyinde daha fazla kabul gören bir kavram olmasına karşın bunun devleti eleştirmek için bir kriter olarak kullanılmasının yaygın biçimde benimsendiği söylenemez. Bu nedenle, henüz dünya ölçeğinde üzerinde tam bir uzlaşma sağlanmadığı erken bir dönemde Hasan Ali Yücel'in insan haklarıyla ilgilenmesi ve içselleştirmeye çalışması başlı başına önemli bir çabadır ve bunun döneminin ötesinde bir bakışı yansıttığı söylenebilir.

KAYNAKÇA

- ALPKAYA, G. (1990). Osmanlı hukuk reformu ve kişi özgürlükleri: 1939- 1908. *İnsan Hakları Yıllığı*, 12, s.167-182.
- ARAL, B. (2004). The idea of human rights as perceived in the Ottoman empire. *Human Rights Quarterly*, 26 (2), s.454-482.
- ARIKAN, Z. (1999). Cumhuriyet döneminde hümanizma akımı. Zeynep Rona (Ed.), *Bilanço 1923-1998: Türkiye Cumhuriyetinin 75 yılına toplu bir bakış uluslararası kongresi: I. Cilt* içinde (s.83-94). İstanbul: Tarih Vakfı.
- AYBAY, R. (1983). Anayasa ve insan hakları. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi: Cilt 1* içinde (s.55-64). İstanbul: İletişim.
- BORA, T. (1998). İnşa döneminde Türk milli kimliği. *Türk sağıının üç hali* içinde (s.13-52). İstanbul: Birikim.
- BORA, T. (2003). Ders kitaplarında milliyetçilik. Betül Çotuksözen, Ayşe Erzan ve Orhan Silier (Ed.), *Ders kitaplarında insan hakları: tarama sonuçları* içinde (s.65- 89). İstanbul: Tarih Vakfı.
- BORA, T., PEKER, B.Y. ve SANCAR, M. (2002). Hakim ideolojiler, Batı, batılılaşma ve insan hakları. Uygur Kocabaşoğlu (Ed.), *Modern Türkiye'de siyasi düşünce 3: modernleşme ve batılılık* içinde (s.298-335). İstanbul: İletişim.
- CAYMAZ, B. (2007). *Türkiye'de vatandaşlık: resmi ideoloji ve yansımaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- COŞKUN, A. (2007). *Hasan Ali Yücel: aydınlanma devrimcisi*. İstanbul: Cumhuriyet.
- ÇAKAN-HACİİBRAHİMOĞLU, I. (2012). *Cumhuriyet ve hümanizma algısı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- ÇIKAR, M. (1998). *Hasan Ali Yücel ve Türk kültür reformu*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür.

- DONNELLY, J. (1982). Human rights and human dignity: an analytic critique of Non-Western conceptions of human rights. *The American Political Science Review*, 76 (2), s.303-316.
- DOUZİNAS, C. (2000). *The end of human rights: critical legal thought at the turn of the century*. Oxford: Hart.
- FREEMAN, M. (2011). *Human rights: an interdisciplinary approach* (2nd ed). Cambridge: Polity.
- GİLABERT, P. (2013). The capability approach and the debate between humanist and political perspectives on human rights: a critical survey. *Human Rights Review*, 14 (4), s.299-325.
- GZAYDIN, İ. B. (2002). Türkiye hukukunun batılılaşması. Uygur Kocabaşoğlu (Ed.), *Modern Türkiye’de siyasi düşünce 3: modernleşme ve batılıcılık* içinde (s.286-297). İstanbul: İletişim.
- HANİOĞLU, Ş. (1985a). Batıcılık. *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi: 1. Cilt* içinde (s.1382-1388). İstanbul: İletişim.
- HANİOĞLU, Ş. (1985b). Osmanlıcılık. *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi: 1. Cilt* içinde (s.1389-1393). İstanbul: İletişim.
- KABASAKAL-ARAT, Z. F. (2003). Promoting identities, human rights and democracy within cycles of politics: the case of Turkey. *Paper presented at the annual meeting of the American Political Science Association, Philadelphia, Aug 27, 2003*.
- KADIOĞLU, A. (2002). Milliyetçilik-liberalizm ekseninde vatandaşlık ve bireysellik. Tanıl Bora (Ed.), *Modern Türkiye’de siyasi düşünce 4: milliyetçilik* içinde (s.284-292). İstanbul: İletişim.
- KADIOĞLU, A. (2008a). Türkiye’de vatandaşlığın anatomisi. Ayşe Kadioğlu (Ed.), *Vatandaşlığın dönüşümü: Üyelikten haklara* içinde (s.167-184). İstanbul: Metis.
- KADIOĞLU, A. (2008b). Sunuş. Ayşe Kadioğlu (Ed.), *Vatandaşlığın dönüşümü: Üyelikten haklara* içinde (s.11-12). İstanbul: Metis.
- KARAASLAN-ŞANLI, H. (2011). *Hasan Ali Yücel konuşmaları: ulusal kimlik inşası ve politik retorik*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- KILIÇBAY, M. A. (1985). Osmanlı batılılaşması. *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi: 1. Cilt* içinde (s.147-152). İstanbul: İletişim.
- KOÇAK, O. (2001). 1920’lerden 1970’lere kültür politikaları. Ahmet İnel (Ed.) *Modern Türkiye’de siyasi düşünce 2: Kemalizm* içinde (s.370-418). İstanbul: İletişim.
- KONAN, B. (2011). İnsan hakları ve temel özgürlükler açısından Osmanlı devletine bakış. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, XV (4), s. 253-288.
- MAZOWER, M. (2004). The strange triumph of human rights, 1933- 1950. *The Historical Journal*, 47 (2), s.379-398.
- MORSINK, J. (1993). World War Two and the Universal Declaration. *Human Rights Quarterly*, 15, s. 357-405.
- ÖZMAN, A. (2002). Hasan Ali Yücel. Uygur Kocabaşoğlu (Ed.), *Modern Türkiye’de siyasi düşünce 3: modernleşme ve batılıcılık* içinde (s.358-363). İstanbul: İletişim.
- ÖZEN, İ. (2012). Hasan Ali Yücel’in edebiyat tarihçiliğı. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* ISSN:1308-2140, 7 (4), Fall 2012, s. 2521-2532. doi: 10.7827/TurkishStudies.4108.

- ÖZKAYA-DUMAN, O. (2013). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Ulusal'dan Yerel'e basın ve yayıncılık faaliyetlerinin gelişimi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* ISSN:1308-2140, 8 (12), s. 1031-1041. doi: 10.7827/TurkishStudies.5622.
- ROSHWALD, M. (1959). The concept of human rights. *Philosophy and Phenomenological Research*, 19 (3), s.354-379.
- SABUNCU, Y. (1983). Fransız anayasal geleneği. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi: Cilt 1* içinde (s. 53-54). İstanbul: İletişim.
- SOYSAL, M. ve SAĞLAM, F. (1983). Türkiye'de anayasalar. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi: Cilt 1* içinde (s.18-52). İstanbul: İletişim.
- TURNER, B.S., (1993). Outline of a theory of human rights. *Sociology*, 27, s.485-512.
- ÜSTEL, F. (2002). Türkiye Cumhuriyeti'nde resmi yurttaş profilinin evrimi. Tanıl Bora (Ed.), *Modern Türkiye'de siyasi düşünce 4: milliyetçilik* içinde (s.275-283) İstanbul: İletişim Yayınları.
- YILDIRIM, E. (2013). Erken Cumhuriyet yılları milli kimlik tartışmaları: Hasan Ali Yücel ve Türkiye'de hümanizma arayışları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* ISSN: 1308 -2140, 8 (7), Summer 2013, s.745-763. doi: 10.7827/TurkishStudies.4832.
- YILDIZ, A. (2001). Kemalist milliyetçilik. Ahmet İnsel (Ed.) *Modern Türkiye'de siyasi düşünce 2: Kemalizm* içinde (s.210-234). İstanbul: İletişim.
- YÜCEL, H. A. (1960). *Hürriyet gene hürriyet: Cilt 1*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- YÜCEL, H.A. (2011). *İyi vatandaş iyi insan* (7. Basım). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür.

MERSİN'DE METEOROLOJİK VE HİDROMETEOROLOJİK AFETLER*

Gülten İÇEL**

ÖZET

Bu çalışmada Akdeniz Bölgemizde yer alan Mersin ilinde etkili olan doğal afetler incelenmiştir. Mersin meteoroloji istasyonundan alınan 1975-2009 arasını kapsayan yıllık sıcaklık ve yağış verileri EKKDR (**En Küçük Kareler Doğrusal Regresyonu**= Basit Doğrusal Regresyon) ile hesaplanan Linear Trend modeliyle eğilimleri analiz edilmiştir. Ayrıca TUAA (Türkiye Ulusal Afet Arşivi, www.afad.gov.tr) verilerine göre Mersin'de 1975 yılından 2014 yılına kadar etkili olan kayıtlı meteorolojik afetler incelenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Bu meteorolojik doğal afetlerin neden olduğu maddi- manevi olumsuzluklar yanında, meydana gelme nedenleri de açıklanmıştır.

Başlıca bulgular şöyledir: Hızla nüfusu artan ve büyüyen Mersin'de, küresel ısınmayla ortaya çıkan iklim değişikliklerinin etkileri görülmekte, yıllık ortalama sıcaklıklar artış eğilimlerine sahipken yıllık toplam yağışlarda azalma eğilimleri bulunmaktadır. Bu denli hızlı büyüyen bir ilde kuraklık en önemli tehlikelerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. TUAA verilerine göre Mersin'de 1975 yılından 2014 Ocak ayına kadar en fazla görülen afet orman yangınlarıdır. Dolu, Mersin'in konumu nedeniyle ikinci en sık görülen, en etkili afet durumundadır. Şiddetli yağış, su baskını, sel son yıllarda sıkça yaşanan afetlerdir. Ayrıca şiddetli yağışlar, kütle hareketlerinden heyelanlara da neden olmakta ve hem maddi hem manevi yıkımlara yol açmaktadır. Mersin, konum olarak fırtına olma koşullarına çok uygundur. Denizden gelen sıcak ve nemli hava kütleleri ile kuzeydeki yüksek dağlık kesimden gelen soğuk hava kütlelerinin karşılaşma alanında yer alan Mersin, özellikle kış aylarında bu afetin etkisi altında kalmaktadır.

Mersin'in coğrafi konumu, yaşanmakta olan iklim değişiklikleri, hızlı nüfus artışı, plansız kentleşme, altyapı sorunları bu doğal afetlerin yaşanmasında en önemli nedenler olarak ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mersin, Doğal Afet, İklim değişikliği, Orman yangını

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Dr. Öğretmen-MEB, El-mek: gultenicel@gmail.com

METEOROLOGICAL AND HYDROMETEOROLOGICAL DISASTERS IN MERSIN

ABSTRACT

In this study, natural disasters that are effective in the province of Mersin, which is located in our Mediterranean Region, have been analyzed. Trends of the annual temperature and precipitation data covering the time period from 1975 to 2009 obtained from the Meteorological Station of Mersin have been analyzed using Linear Trend method that is calculated by Least Square Linear Regression = Simple Regression. Furthermore, recorded meteorological disasters that were effective in Mersin from the year of 1975 until 2014 have been analyzed according to data of TUAA (National Disaster Archive of Turkey, www.afad.gov.tr), and they have been presented in the form of tables. In addition to material and spiritual adverse effects, the reasons for their occurrences have been explained as well.

Main findings are as follows: In Mersin, which rapidly grows and its population increases, the effects of climatic changes arising from global warming are felt, and while the annual average temperatures have a tendency to increase, total annual rainfall is decremental. In such a rapidly growing city, drought confronts us as one of the most important hazards. According to data of TUAA, forest fires are the disasters that are mostly encountered from the year of 1975 until January 2014. Due to location of Mersin, hail is the second most frequent and the most effective natural disaster. Heavy precipitation, submersion, and floods are the disasters which are frequently experienced during the recent years. Furthermore, heavy rains cause landslips that is one of the mass movements; therefore, it leads to both material and spiritual destructions. Location wise Mersin is very convenient for storm break out conditions. Situated at the meeting point of the hot and humid air masses coming from the sea and cold air masses coming from the high mountain region, Mersin is under the influence of this disaster especially in winter months.

Geographical position of Mersin, climatic changes experienced, rapid population growth, unplanned urbanization, and infrastructure problems come forward as the most important reasons of in the occurrence of such disasters.

Key Words: Mersin, natural disaster, climate change, forest fire

I.Giriş

Mersin ili 36-37° kuzey enlemleri ve 33°-35° doğu boylamları arasında bulunur. Yzlm 15.853 km² olan Mersin, 2013 Tüik verilerine göre 1.705.774 nüfusa sahiptir.



Şekil 1: Mersin İl Sınırları ve Lokasyon

Akdeniz Bölgesi’nin Adana Bölümü’nde yer alan Mersin, nüfus ve ekonomik açıdan bölgenin ve Türkiye’nin en büyük şehirlerinden birisidir.

Mersin hızla gelişen ve büyüyen bir şehirdir. İldeki doğal nüfus artışı yanında 1960 yılında hizmete açılan, 1970’lerde yenilenmiş ve genişletilmiş olan, bugün Türkiye’nin en büyük limanı olma özelliği gösteren limanı; 1987 tarihinde açılan serbest bölgesi ile ve gelişen turizm ile çevresinden sürekli göç almakta ve hızla büyümektedir (www.mersin.bel.tr).

Tablo 1: Mersin’e Yapılan İç Göç

1975-1980		1980-1985		1985-1990		1995-2000		2012-2013	
Net göç	Net göç hızı (%)	Net göç	Net göç hızı (%)	Net göç	Net göç hızı (%)	Net göç	Net göç hızı (%)	Net göç	Net göç hızı (%)
40 273	57,5	49 593	56,5	74 717	68,3	18 429	12,4	-4.014	-2,4

(<http://www.tuik.gov.tr> verileri ile hazırlanmıştır)

Mersin’e olan göç günümüzde bitmiş veya azalmış değildir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerimizde yaşanan ekonomik ve siyasi sorunlar ile komşu ülkelerdeki olumsuz koşullar Mersin’e olan göçün hala büyük oranda yaşanmasına neden olmaktadır. Mersin, iklimiyle, ucuz olmasıyla, gelişmiş sosyo-kültürel olanaklarıyla, gelişen tarım ve sanayisiyle günümüzde de çok çekici bir merkez durumundadır.

Mersin’in coğrafi konumu, iklimsel özellikleri, tarım, sanayi, ticaret ve ihracat merkezi olarak hızlı gelişimi, serbest bölge ilan edilmesi, liman şehri olması gibi etmenlere bağlı olarak nüfus artış hızı, göç ve hızlı kentleşme artmıştır. Bunlara bağlı olarak kentsel yapıda önemli bir

bozulma yaşanmıştır. Gücün yoğun yaşanmasının getirdiği yükü mevcut sistem kaldıramamakta, plansız-programsız yapılaşmadan dolayı da ciddi sorunlar yaşanmaktadır (TMMOB il Temsilciliği, 2009)

Günümüzün en önemli konularından biri küresel sıcaklıkların artması, nem-yağış denge ve düzenlerinin değişmesi ve rüzgarlarda görülen değişikliklerdir. Türkiye, iklim değişikliği açısından kırılganlığı yüksek bir bölgede yer almaktadır. Türkiye’deki sıcaklık ve yağış değişimleri ile ilgili yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır: Demir, Kılıç, Coşkun 2007; Erbeki 2006; İçel, 2009; Gönençgil, İçel 2010; Gönençgil, İçel 2011; Gönençgil, İçel 2012; zfıdaner vd. 2008; Ramos, 2001; Sarış 2006; şen, 2013; Türkeş, 1996; Türkeş, 1998; Türkeş, 1999; Türkeş 2001; Türkeş, 2003; Türkeş, Sümer, Demir 2002; Türkeş vd., 2007; vb. Bu çalışmaların çoğunda da Mersin’in içinde yer aldığı Akdeniz Bölgesi’nde sıcaklıklarda artış, yağışlarda ise azalma eğilimleri olduğu tespit edilmiştir.

Mersin, bulunduğu konum itibariyle sıcaklık ve yağış değişimlerinden etkilenecek önemli bir ilimizdir. ukurova’nın batı uzantısı sayılan il, 1,5 milyonu geçen nüfusu ve hızlı yapılaşma ile kentsel ısı adası özelliklerini taşımaktadır. Hızla büyüyen şehirler, Gönençgil’e göre, kırsal alanlarda devam eden doğal süreçlerden kopuk, kendi ekosistemini yaratmış ve yarattığı bu ekosistem nedeniyle hastalanmış bir organizma gibidir. Artan binalar, yok edilen yeşil alanların yerini alan asfalt yollar ve hava kirliliği ile şehirler, çevrelerine oranla gündüz güneşten aldığı enerjiyi gece atmosfere ısı enerjisi olarak vermektedirler. Böylece şehirlerde gece sıcaklıkları yükselmekte ve çevresine göre daha sıcak alanlar olarak ortaya çıkmaktadırlar. “ şehir ısı adası” kavramı ile açıklanan bu durum meteoroloji istasyonlarından elde edilen verilerde tespit edilebilmektedir (Gönençgil, 2008:69-70).

Mersin, Silifke, İşkenderun gibi şehirler günümüzde nüfusu hızla artan ve yine büyük bir hızla sanayileşen yerleşim alanlarıdır. Silifke’den Mersin’e kadar olan kıyı kesimi bundan 15-20 yıl önce tarım alanı, sahil ve yeşillik olarak kullanılırken bugün yerleşim alanı haline gelmiştir. şehir ısı adaları olması bir etken olmakla birlikte; Mersin’de olduğu gibi Türkiye’deki birçok ilimizde gözlenen değişimlerin genel olarak iklim değişikliği ve süreçlerinden etkilendiği ve bunun gelecekte de devam edeceği açıktır.

Hükümetler arası İklım Değişikliği Paneli’nin (IPCC) 4. Değerlendirme Raporuna temel teşkil eden yüksek emisyon senaryolu (A2) model simülasyonları yüzyılın sonuna doğru Türkiye’de yıllık sıcaklıkların günümüze göre 3.1-5.2°C arasında artacağını öngörmektedir. Artışın düşük kalacağı yerler daha çok kıyı bölgeleri, özellikle Ege, Marmara ve Karadeniz bölgeleridir. Yüksek artışın daha çok ülkenin güneydoğu yarısında (Akdeniz, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde) meydana geleceği öngörülmektedir. Genel olarak kış mevsimindeki artışlar yaz mevsimindekilere göre daha küçük (yarısı civarında) kalacaktır. Yine aynı model simülasyonlarına göre Türkiye genelinde yağışlar azalacaktır. Ancak yağış azalımı Türkiye’nin güney bölgelerinde, özellikle Akdeniz bölgesi ile Ege bölgesinin güney kısımlarında, daha fazla (%30’lara varan seviyelerde) olacaktır (şen, 2013:3).

IPCC 5. Değerlendirme Raporu’na göre de küresel iklimdeki ısınma kesindir ve 1950’li yıllardan beri iklimde gözlenen değişikliklerin çoğu on yıllardan bin yıllık bir zaman dönemine kadar daha önce hiç görülmemiş düzeydedir. Birçok ekstrem (aşırı) hava ve iklim olaylarında 1950’den beri değişiklikler olduğu gözlenmiştir (IPCC, 2013)

Gelecekle ilgili iklim değişikliği projeksiyonları sıcaklıkların ülke genelinde yükselmesi ve yağışların özellikle ülkenin güney yarısında azalması konusunda uyum içerisindedir. Bu değişimlerin ülkenin su kaynaklarını olumsuz yönde etkileyerek su potansiyelini özellikle güney kısmındaki havzalarda azaltması kaçınılmaz olacaktır. Yüksek emisyon senaryoları ile

gerçekleştirilen projeksiyonlar su potansiyelindeki azalmanın içinde bulunduğumuz yüzyılın ortalarına kadar Akdeniz havzalarında %37'lere, Konya havzasında %70'lere ve Fırat ve Dicle havzalarında ise %10'lara kadar ulaşabileceğine işaret etmektedir (Şen, 2013:1)

Kanber, Kapur, Tekin'in (2007:1-7), Seyhan Havzası ile ilgili yaptıkları proje sonuçlarına göre, iklim değişiminden en çok etkilenecek tarımsal alanların başında Akdeniz bölgesi gelmektedir. Projede yapılan modelleme sonuçlarına göre, 2070 yılları için Seyhan Havzası'nda sıcaklıkta 3°C'lik bir artış ve yıllık yağış miktarında %25'lik bir azalış öngörülmektedir.

İklim değişikliği ve süreçleri sonucunda gerek dünyada gerekse ülkemizde yaşanan ekstrem olay ve doğal afetlerin görülme sıklığı da artmıştır. Hızla artan nüfus ve yerleşmeler nedeniyle her ekstrem olay veya doğal afetin yarattığı can ve mal kayıplarını da çoğaltmıştır. Doğal afetler, toplumun sosyo-ekonomik faaliyetlerini önemli ölçüde aksatan, can ve mal kayıplarına neden olan doğa olayları olarak tanımlanabilir. Dünya genelinde meydana gelen doğal afetlerin büyük bir kısmını meteorolojik afetler oluşturmaktadır. Ülkemizde en sık görülen meteorolojik karakterli doğal afetler; dolu, sel, taşkın, don, orman yangınları, kuraklık, şiddetli yağış, şiddetli rüzgar, yıldırım, çığ, kar ve fırtınalardır.

Bu çalışmanın amacı Akdeniz Bölgesi'nin en önemli yerleşim ve sanayi alanlarından biri olan Mersin ilindeki yağış ve sıcaklıklarda meydana gelen değişimleri analiz etmek, TUAA (Türkiye Ulusal Afet Arşivi, www.afad.gov.tr) verilerine göre il sınırları içinde meydana gelen meteorolojik ve hidrometeorolojik karakterli doğal afetleri incelemektir.

II. Materyal ve Metod

Çalışmamızda Meteoroloji Genel Müdürlüğü'nden alınan, Mersin meteoroloji istasyonuna ait 1975-2009 yılları arasını kapsayan aylık ortalama sıcaklıklar ile aylık toplam yağış verileri kullanılmıştır. Aylık veriler yıllık ortalamalar haline dönüştürülerek SPSS paket programında “varyansların homojenliği” testi uygulanmış ve homojenliğin geçerliliği durumunda test ve analizlere devam edilmiştir. Basit doğrusal regresyon modelinin sıcaklık ve yağış verilerine uygulanması ile Mersin için yıllık ortalama sıcaklıklarda ve yıllık toplam yağışlarda doğrusal trendler oluşturulmuş, sıcaklık ve yağış eğilimleri elde edilmiştir.

Ayrıca TUAA verilerine göre Mersin’de 1975 yılından sonra görülen meteorolojik karakterli doğal afetler incelenmiş, tablolar halinde sunulmuştur. TUAA verilerinde kayıtlı olmayanlar ayrıca belirtilmiştir.

Basit Doğrusal Regresyon Analizi (Linear Trend Analizi): Doğrusal regresyon tekniği, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin fonksiyonunu ve yönünü belirleyen bir tekniktir (Tekin, 2009:17). Verilerin normal dağıldığını varsayan parametrik bir testtir. X ve Y değişkenleri arasındaki ilişkiyi ve doğrusal bir trendin var olup olmadığını test eder

III. Bulgular

1. Sıcaklık - Yağış Analizleri ve Kuraklık

Mersin ve çevresinde Akdeniz iklimi etkilidir. Kışların ılık ve yağışlı, yazların sıcak ve kurak geçtiği Mersin’de kıyı kuşağında kar ve don olayları nadiren görülür. 1954-2013 arasındaki dönemde soğuk ay olan Ocak ayı ortalama sıcaklığı 10.1°C, sıcak ay olan Temmuz ayı ortalama sıcaklığı 27.9°C dir. Yıllık toplam güneşlenme süresi 89,2 gün; yıllık yağışlı gün sayısı 67; yıllık yağış miktarı 585 kg/ m² dir.

(www.mgm.gov.tr/veridegerlendirme/il-ve-ilceler-istatistik.aspx?m=MERSIN)

Mersin’de en yüksek sıcaklık 25.08.1960 tarihinde Ağustos ayında 39,8°C olarak ölçülmüştür. En düşük sıcaklık 20.01.1964 tarihinde Ocak ayında -6,3°C olarak kayıtlara geçmiştir.

(www.mgm.gov.tr/veridegerlendirme/il-ve-ilceler-istatistik.aspx?m=MERSIN).

Mersin iline ait 1975-2009 yılları arasını kapsayan sürede yıllık ortalama, yıllık ortalama maksimum ve yıllık ortalama minimum sıcaklıklarda artış yönünde bir eğilim vardır (Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4.). Aynı dönem içinde yıllık toplam yağışlarda ise azalma eğilimi hakimdir (Şekil 5). Ayrıca yıllık ortalama maksimum sıcaklıklar ile minimum sıcaklıklar arasındaki fark ise azalmaktadır (Şekil 6).

Elde edilen sonuçlar daha önce yapılan bazı çalışmalarla uyumludur. İçel (2009:58), Mersin meteoroloji istasyonu verilerine göre çizilen grafik ve eğilim analizlerinde yıllar arasında önemli sıcaklık salınımları olmasına rağmen eğilimin artış şeklinde olduğunu, yağışlarda ise azalma eğilimleri olduğunu tespit etmiştir.



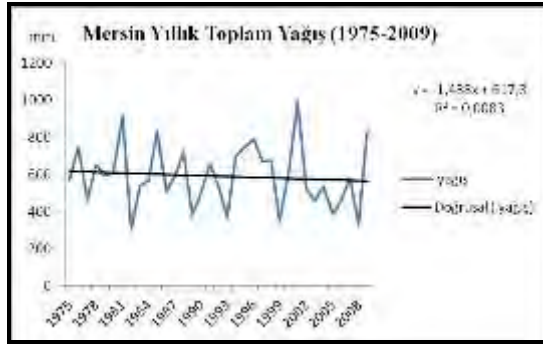
Şekil 2. Mersin Yıllık Ortalama Sıcaklıklarda Eğilim (1975-2009)



Şekil 4. Mersin Yıllık Ortalama Minimum Sıcaklıklarda Eğilim (1975-2009)



Şekil 3: Mersin Yıllık Ortalama Maksimum Sıcaklıklarda Eğilim(1975-2009)



Şekil 5. Mersin Yıllık Toplam Yağışlarda Eğilim (1975-2009)



Şekil 6. Mersin Yıllık Ortalama Maksimum-Minimum Sıcaklıklar Farkında Eğilim (1975-2009)

Mersin meteoroloji istasyonu verilerine göre elde ettiğimiz bu sonuçlarda şehirleşmenin ve şehir ısı adası etkilerinin olması mümkündür. Mersin çok hızlı büyüyen, eski tarım alanlarının yerini hızla büyük yerleşim bloklarına bıraktığı bir şehirdir. Ancak Türkiye sıcaklık ve yağışları ile ilgili yapılan tüm analizlerde olduğu gibi gelecek ile ilgili yapılan projeksiyonların hemen hemen tamamı Akdeniz havzasında yağış azalması konusunda görüş birliği içerisindedir. Sıcaklıkların artıp yağışların azalması ise gelecekte kuraklık demektir.

Havzada sıcaklıkların artması ve yağışların azalması su kaynakları açısından hali hazırda riskler barındıran bölgeyi gelecekte daha da kırılgan hale getirme ihtimali taşımaktadır. Sadece Türkiye’nin değil aynı zamanda İspanya’dan Yunanistan’a kadar havzanın kuzeyinde yer alan bütün ülkelerin güney kısımlarının benzer şekilde gelecekte kuraklığa maruz kalacağı öngörülmektedir (Şen, 2013:2). Akdeniz İkliminin en bilinen ve önemli özelliği Kış mevsiminin ılık ve yağışlı geçmesidir. Bu mevsimde düşen yağışlardaki azalma, yıllık toplam yağışların azalmasına da yol açmaktadır. Daha önce yapılan birçok çalışmada Akdeniz Havzasında veya Türkiye’nin güney kıyılarında Kış yağışlarında azalma eğilimi olduğu, gelecekte de bunun devam edeceği vurgulanmıştır. Böylece ortaya kuraklık tehlikesi çıkmaktadır.

Kuraklık “Yağışların kaydedilen normal seviyelerinin önemli ölçüde altına düşmesi sonucu, arazi ve su kaynaklarının olumsuz etkilenmesine ve hidrolojik dengenin bozulmasına sebep olan doğal olay” olarak tanımlanabilir (Birleşmiş Milletler Çölleşme ile Mücadele Sözleşmesi 1997). Kuraklık en sinsi, en uzun süreli ve geri dönüşü mümkün olmayan en tehlikeli afetlerdendir. Meteorolojik, hidrolojik ve en sonunda tarımsal kuraklığın ortaya çıkıp anlaşılması zordur. Özellikle Akdeniz iklimi gibi yıllar arası yağış salınımlarının fazla olduğu alanlarda kuraklık tehlikesi ancak uzun süreli rasatların analizleri ile anlaşılabilir. İnsan ve insan faaliyetleri, tarım,

hayvancılık, sanayi vb. her alanda ihtiyaç duyduğumuz yer üstü ve yer altı sularının ana kaynağı atmosferden düşen yağışlardır.

Türkiye yarı kurak bir ülkedir. Ayrıca kuraklık sosyo-ekonomik etkileri, kalıcılığı ve çözüm bulmadaki zorluk nedeniyle dünyadaki en tehlikeli doğal afet olarak kabul edilmektedir. Kuraklık şehirlerde kullanma suyu kıtlığının yanı sıra, tarımsal ürün ve hidroelektrik üretiminde de büyük düşüşlere yol açabilir. Bu nedenle, su havzalarının ve tarım alanlarının korunması büyük önem arz etmektedir. Ayrıca kuraklık, ülke içinde şehir sınırlarını aşan sular ile beraber ülke sınırlarını aşan sularda da büyük sıkıntılara yol açabilecektir (Kadioğlu, 2007:53).

Sıcaklıkların artmasına bağlı gerçekleşen buharlaşmadaki artışlarla birlikte yağışlardaki azalma eğilimleri akarsu debilerinde azalma yanında göl seviyeleri ile hacimlerinde de azalmaları beraberinde getirmektedir (Cengiz, Kahya, 2006, Bahadır, 2012:450). Göller doğal güzellik olmaları yanında kendi içlerinde küçük birer ekosistem olarak karşımıza çıkarlar. Özellikle Akdeniz Bölgesi içerisinde yer alan göllerde yağıştaki artış ve azalmaların göl seviye değişimlerine etkisi daha belirgin olmaktadır (Bahadır, 2012:450)

Mersin birçok konuda olduğu gibi, Türkiye tarımında önemli bir yere sahiptir. Burada özellikle Aralık, Ocak, Şubat aylarında azalan yağışlar sadece tarımsal kuraklığa yol açmayacak, beraberinde tarımsal verim düşüklüğünü, birçok üründe fiyat artışlarını beraberinde getirecektir. İlkbahar yağışlarının da yetersiz olması durumunda (ki İçel, 2009:127, İlkbahar yağışlarında da azalma eğilimi olduğunu vurgulamıştır) tam anlamıyla felaketler yaşanacaktır. Topraklarda süratle tuzlanmalar görüleceği gibi, İlkbaharı takiben Yaz mevsiminde yükselen sıcaklıklar ile orman yangınlarında da artışlar olabilecektir.

TUAA verileri kuraklığı “afet” grubunda kabul etse de herhangi bir veri sunamamaktadır.

2. Şiddetli Yağış-Sel-Su Baskını-Taşkın

Normalden veya ortalamadan farklı bir ekstrem olay, insanlar için “Afet” halini alabilmektedir. Birkaç gün süren bir sıcak hava dalgası veya yine birkaç gün süren bir soğuk hava dalgası, ani ve kısa süreli bir yağış, şiddetli bir rüzgar veya fırtına gibi olaylar insanların can ve mal güvenliklerini tehlikeye atabilir. Burada olayın meydana geldiği bölge, süresi ve şiddeti önemli olduğu kadar insanların çevreyi kullanım biçimleri de büyük önem taşır. Kısa süreli, şiddetli bir yağış, nüfusu fazla olan ve altyapının yetersiz olduğu şehirlerde su baskınlarına; dere yataklarının daraltılması, yerleşim alanı olarak kullanılması, atık ve çöplerin buralara dökülmesi sonucu taşkınlara neden olabilmektedir. Yine böyle bir yağış, bitki örtüsünün tahrip edildiği yamaçlarda toprak kayması ve heyelanlara yol açabilmektedir. Böylece insanlar zarar gördüğü gibi, insanların yaptığı binalar, tesisler veya yollar bozulmakta, tarım arazileri verimsizleşmekte, bitki örtüsü daha da fazla tahrip olmakta, hatta göller meydana gelebilmektedir. Her ekstrem olay bir afet olmayabilir ama her afet bir ekstrem olay neticesinde olabilmektedir.

Ülkemiz, bulunduğu iklim koşullarından dolayı meteorolojik karakterli doğal afetlerin etkilerine oldukça sık maruz kalmaktadır. Bu afetlerden özellikle orman yangınları, kuraklık, sel/taşkın ve dolu en yoğun yaşanan ve çok geniş alanlarda etkili olan afetlerdir.

Bir bölgede meydana gelen meteorolojik hadiselerin bir afete dönüşmesinde o bölgenin;

- İklim özellikleri
- Bitki örtüsü
- Yeryüzü şekilleri
- Beşeri etkinlikler en önemli faktörlerdir

TUAA verilerine göre Mersin ilinde 1975 yılından 2014’e kadar, kayıtlı olan 2 adet sel-su baskını, 3 adet şiddetli yağış yaşanmıştır (Tablo 2) 02.03.1987 tarihinde yaşanan sel/su

baskınından Tarsus ve Yeniçay etkilenmiş ve 25 hasarlı bina tespit edilmiştir. 02.03.1987 tarihindeki sel/su baskını ise Tarsus ilçesinin Aliağa Köyü’nde gerçekleşmiş ve 129 tane bina hasar görmüştür.

1988, 2010 ve 2014 yıllarında şiddetli yağışlar Mersin ili ve ilçelerini etkilemiştir. 1988 yılında Tarsus ilçesi Çağbaşı Köyünü etkileyen şiddetli yağışta 82 bina hasar görmüştür.



Foto 1: 03.03.2014 tarihinde 1 saatte km²’ye 70 kg. yağış düşmüş ve kentin bir çok bölgesinde su baskınları meydana gelmiştir. (Kaynak: <http://www.yenisafak.com.tr/foto-galeri/mersini-sel-aldi>)

2010 yılında Mut ilçesi, Göksu Beldesi’nde meydana gelen şiddetli yağışta ise bir bina yıkılmış, bir kişi yaralanırken bir kişi de hayatını kaybetmiştir. 2014 yılında Mersin’de gece etkili olan şiddetli yağış nedeniyle kentin birçok bölgesinde su baskınları meydana gelmiştir.

Tablo 2. Mersin’de Sel/Su Baskını ile Şiddetli Yağışların Yıllara Göre Dağılımı

Afet Türü	Tarih	İl	İlçe	Köy	Etkilediği Alanlar
Sel / Su baskını	02.03.1987	Mersin	Tarsus		Tarsus, Yeniçay
Sel / Su baskını	02.03.1987	Mersin	Tarsus	Aliağa	
Şiddetli yağış	01.01.1988	Mersin	Tarsus	Çağbaşı	
Şiddetli yağış	10.12.2010	Mersin	Mut		Göksu Beldesi
Şiddetli yağış	03.03.2014	Mersin			

(Türkiye Ulusal Afet Arşivi)

TUAA verilerinde olmayıp diğer bazı resmi kurumların yaptığı çalışmalara göre Mersin ili sınırları içerisinde başka sel/su baskını ve şiddetli yağışlar olmuştur. Mersin Valiliği, İl Çevre ve Orman Müdürlüğü 2003 Yılı İl Çevre Durum Raporu’na göre (Mersin İl ÇOM 2003) 1968, 1980 ve 1998 yıllarında Mersin ili ve ilçelerinde sel-su baskını olmuştur. “İlimizde zaman zaman fırtına ile birlikte şiddetli yağış, dolu ve kar erimesi nedeniyle sel ve su baskını afetleri meydana gelebilmektedir. İlimiz merkez ve ilçelerinde dere taşmaları ve kanalizasyon tıkanmalarından dolayı da birçok konut ve işyerinin bodrum ve zemin katları su altında kalabilmekte binlerce dönüm ekili ve dikili araziler zarar görebilmektedir” (Mersin İl ÇOM 2003).

1968 yılında meydana gelen su baskınları sonucu Tarsus ilçesine bağlı Baharlı, Çayboyu, Ağzıdelik, Çöplü, Kefeli, Çatalca, Yaramış köylerinin tamamı Beydeğirmeni mevkiine; Özelbahşiş, Kulak ve Köseleli köyleri Huzurkent’e nakledilmiştir (Mersin İl ÇOM 2003). 1980 yılında meydana gelen su baskınında Yenice Kasabasında 31, Kargılı Köyünde 249 konut hasar görmüştür. 1987 yılında Tarsus ilçesi bazı köylerinde, 1988 yılında Yenice kasabası ve köylerinde şiddetli

yağışlardan dolayı konut, arazi, eşya ve gıda hasarları meydana gelmiştir. Mersin ve ilçelerinde 06.07.1998 ve 24.12.1998 tarihlerinde meydana gelen su baskınlarında 36 bina az hasar görmüştür. (Mersin İl ÇOM 2003)

2-8 Aralık 2001 tarihinde Mersin ve Mezitli’de meydana gelen ve tüm Mersin’i etkileyen sel, bir hafta içerisinde 500 kg/m² yağışın meydana gelmesiyle oluşmuştur. Dere yataklarına yapılan olumsuz müdahaleler sonucu (dere yataklarının küçültülmesi, tek gözlü menfez içine alınması, dere kenarına yerleşilmesi, dere yataklarının çöp ve molozlarla doldurulması vb) kentsel yapılaşmada bozukluk, alt yapı yetersizlikleri, dere kenarlarına istinat duvarları yapılmamış olmaması, dereler üzerine yapılan köprülerin herhangi bir proje kapsamında yapılmamış olması zararların artmasına sebep olmuştur. (TMH - Türkiye Mühendislik Haberleri, 2001). 2001 yılında meydana gelen sel olayında Kızıkaesi Beldesi’nde trilyonlarca lira maddi hasar meydana geldiği gibi 5 kişi de hayatını kaybetmiştir.

Türkiye’de su baskınları, doğal afetler içerisinde, en sık karşılaşılan ve ekonomik kayıpları hayli yüksek olan olaylardır. Depremlerden sonra, en çok can ve mal kayıpları su baskınları nedeniyle meydana gelmektedir (Ergünay, 2007:5).

Türkiye’de hızla devam eden doğal bitki örtüsü tahribi ve ormanların yok edilmesi öncelikle erozyona, ayrıca ani su baskınlarının meydana gelmesine neden olmaktadır. Bozulan çevre, ani sellerin akış hızını ve şiddetini arttırmakta ve yoğun çamur akmaları ve heyelanlara yol açabilmektedir. Nitekim 11.12.2010 tarihinde aşırı yağış nedeniyle Mersin’in Tarsus ilçesindeki Otluca Hidroelektrik Santrali inşaatında heyelan meydana gelmiş, 2 işçi hayatını kaybetmiş 2 işçi de ağır yaralanmıştır. 26.01.2010 tarihinde Mersin’in Mezitli ilçesine bağlı Zeybekler ve Kocayer köylerinde aşırı yağış sebebiyle meydana gelen heyelanda 15 ev zarar görmüştür (www.afad.gov.tr)

Hatalı insan faaliyetleri de, su baskınlarının önemli nedenlerinden biridir. Mersin gibi nüfusu hızla artan şehirlerde birçok alan, binalar ve yollarla kaplanmakta, arazinin yağmur sularını emme kapasitesi azalmakta ve yağmurların akış hızı artmaktadır. Şehirlerin yağmur suyu drenaj sistemlerinin yetersizliği veya hiç olmaması, ani su baskınları riskini arttırmaktadır. Bunların yanında dere yataklarının küçültülmesi, tek gözlü menfez içine alınması, dere içine veya kenarına yerleşilmesi, dere yataklarının çöp ve molozlarla doldurulması, dere kenarlarının istinat duvarları ile yükseltilmemesi; 2001 yılında Mersin’i etkileyen sel de olduğu gibi büyük hasarlara yol açmakta hatta can kayıpları yaşanabilmektedir.

3. Dolu

Dolu, çapları 5-50 mm . bazı durumlarda çok daha büyük küresel veya düzensiz buz parçacıklarının yağışıdır. Dolu, içerisinde çok güçlü dikey alçalıcı ve yükselici hava hareketlerinin olduğu Cumulonimbus (Cb) bulutundan düşer, kısa sürede sağanak şeklinde yağar ve fazla su bırakır. Soğuk hava kütlelerinin, sıcak havanın yerini almaya çalıştığı anda, genellikle sağanak hattı boyunca meydana gelir (<http://web.boun.edu.tr/meteoroloji/dolu.php>)

Bilhassa ilkbahar ve yazın ilk aylarında meydana gelen şiddetli oraj ve fırtınalarla beraber dolu görülür. Dolayısıyla hava sıcaklığının, çok düşük olduğu durumlarda dolu, çok az veya zayıf olarak meydana gelir. Ülkemizde havanın nemli ve alttan sıcak üstten serin olduğu bahar ve yaz mevsimlerinde dolu sıkça yağar.

Dolu, zararlı etkileri olan bir yağış şeklidir. Yeryüzüne 100 km/saat veya daha büyük bir hızla düşebilirler. Dolunun vereceği hasar boyutlarıyla ve o andaki rüzgar şiddetiyle orantılıdır. Örneğin aynı cıptaki bir dolunun kuvvetli rüzgar esnasında vereceği zarar, daha hafif şiddette bir rüzgar durumunda vereceği zarardan çok daha fazla olacaktır (<http://web.boun.edu.tr/meteoroloji/dolu.php>).

TUAA verilerine göre Mersin ili sınırları içerisinde 1975 yılından 2014’e kadar 28 adet zarar verici dolu olayı yaşanmıştır (Tablo 3). Ağaçlarda çiçeklerin dökülmesine, ağaç dallarının kırılmasına, sebze bahçelerinin zarar görmesine, ağaçlarda meyvelerin dökülmesine, seraların zarar görmesine yol açan dolu yağışı, ulaşım araçlarının zarar görmesine ve hatta karayolu ulaşımının aksamasına neden olmuştur.



Foto 2: 12.05.2011 tarihinde Mut ve Silifke’de yağan dolu sebze ve meyve bahçelerine büyük zarar vermiştir (Kaynak: <http://www.aktifhaber.com/dolu-14-bin-dekar-alana-zarar-verdi-440019h.htm>).

Mersin meydana gelen dolu yağışı sırasında rüzgar hızının da yüksek olduğu veya orajlı havanın etkin olduğu görülür. Tarımın önemli olduğu Mersin ili sınırları içerisinde “dolu” önemli doğal afetlerden biri durumundadır.

Tablo 3. TUAA Verilerine Göre Mersin’de 1975 ‘ten 2014’e Kadar Kaydedilmiş Dolu Afetleri

Afet Türü	Tarih	İl	İlçe	Etkilediği Alanlar	Açıklamalar
Dolu	14.04.2001	Mersin			Narenciye bahçelerine,sebzelere ,çileklere zarar verdi
Dolu	26.05.2005	Mersin			Ağaçlarda meyveler döküldü
Dolu	15.12.2005	Mersin			Ağaçlarda çiçekler döküldü
Dolu	09.03.2006	Mersin			Ağaçlarda çiçekler döküldü
Dolu	04.07.2006	Mersin			Ağaçlarda dallar kırıldı
Dolu	31.10.2006	Mersin			Karayolu ulaşımı aksadı
Dolu	14.02.2007	Mersin			Karayolu ulaşımı aksadı
Dolu	01.04.2007	Mersin			Ağaçlarda çiçekler döküldü
Dolu	05.11.2007	Mersin			İnsan,hayvan,ulaşım ve yerleşim yerleri zarar gördü
Dolu	19.11.2007	Mersin			Ağaçlarda meyveler döküldü
Dolu	29.01.2009	Mersin			Ağaçlarda meyveler döküldü
Dolu	23.02.2009	Mersin			Seralar zarar gördü
Dolu	13.03.2009	Mersin			Ağaçlarda çiçekler döküldü
Dolu	22.05.2009	Mersin			Ağaçlarda meyveler döküldü
Dolu	07.04.2010	Mersin			Ağaçlarda çiçekler döküldü
Dolu	30.04.2010	Mersin	Silifke		Sebze bahçeleri zarar gördü
Dolu	28.10.2010	Mersin	Silifke		Ağaçlarda dallar kırıldı
Dolu	06.12.2010	Mersin	Silifke		Sebze bahçeleri zarar gördü
Dolu	12.12.2010	Mersin	Silifke	Silifke ve Erdemli	Sebze bahçeleri zarar gördü
Dolu	25.01.2011	Mersin	Anamur		Ulaşım araçları zarar gördü
Dolu	25.01.2011	Mersin	Silifke		Sebze bahçeleri zarar gördü
Dolu	24.02.2011	Mersin	Anamur		Ulaşım araçları zarar gördü
Dolu	24.02.2011	Mersin	Erdemli		Seralar zarar gördü
Dolu	12.05.2011	Mersin	Mut	Mut ve Silifke İlçeleri	Mersin İli Mut ve Silifke İlçelerinde zarara yol açtı
Dolu	10.06.2011	Mersin	Mezitli	Toroslar ilçesi, Aslanköy Beldesi, Kavaklıpınar Köyü	Tarım ürünlerinin; Mersin ilininToroslar ilçesinde zarara yol açtı
Dolu	12.06.2011	Mersin	Mut	Mut İlçesi Göksu Beldesine bağlı Kravga, Köprübaşı, Bayır Ma	Tarım ürünlerinin; Mut İlçesi Göksu köyünde zarara yol açtı

Dolu	15.04.2013	Mersin	Anamur	Mezitli, Anamur, Mut, Erdemli, Silifke, Bozyazı	15.04.2013 Pazartesi Akşam saatlerinde meydana geldi
Dolu	10.06.2013	Mersin	Mezitli		Tarım ürünleri zarar görmüştür

(Türkiye Ulusal Afet Arşivi)

Mersin il ve ilçelerini etkileyen dolu yağışı, tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere kış aylarında meydana geldiğinde ağaçların dallarını kırıp, sebze bahçelerine zarar verirken, ilkbahar aylarında meydana geldiğinde ağaçlarda çiçeklere veya direkt meyvelere zarar vermektedir. Başka şehir veya alanlarda genelde ilkbahar veya yaz aylarında görmeye alışık olduğumuz dolu yağışı, Mersin'de kış aylarında da sıkça meydana gelmektedir. Bu durum Mersin'in konumu ve iklimi ile alakalıdır. Denize komşu olması hem kış mevsiminde sıcaklıkların yüksek olmasına yol açar ancak hem de kuzeydeki yüksek dağlık alanlardan gelen soğuk hava kütlelerinin sıcak ve nemli hava kütleleri ile karşılaşmasına yol açarak dolu için uygun şartları oluşturur. Şüphesiz ki kuzeyden gelen soğuk hava kütleleri, Mersin üzerindeki denizden gelen sıcak-nemli hava kütlelerinin yerini almaya çalıştığında şiddetli dolu yağışları gerçekleştirebilmektedir.

4. Don Olayı

Don, kısaca sıcaklığın 0°C'nin altına düşmesiyle veya 0°C'a yakın derecelerinde meydana gelen bir olaydır. Özellikle belirli bir yerin soğuk ve kuru bir polar hava kütlesi tarafından doldurulması, havanın açık ve sakin olması, atmosferin su buharı oranının düşük olması don için elverişli koşulları oluştururlar. Bu koşullar altında yeryüzü sıcaklığının özellikle geceleyin aşırı düşmesi, sıcaklığın 0°C'nin altına inmesi donun oluşmasına yol açar.

TUAA verilerine göre Mersin'de 2001 Şubat ayında ve 2010 Ocak ayında, meyve ve sebzeler ile seraların zarar gördüğü iki don olayı yaşanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Mersin'de Don Olayı ve Zararları

Afet Türü	Tarih	İl	İlçe	Açıklamalar
Don	27.01.2010	Mersin		Seralar zarar gördü
Don	21.02.2001	Mersin		Meyve , sebze ve seralarda zarar .

(Türkiye Ulusal Afet Arşivi)

Tarımsal açıdan sonbaharda görülen erken donlar ile ilkbaharda görülen geç donlar çok önem taşımaktadır. Mersin, konumu ve etkili olan iklim özellikleri açısından don olayının en az görülebileceği iller arasında düşünülebilir. Ancak zaman zaman Türkiye'yi etkileyen şiddetli soğuk hava kütleleri bu ilimizde de don olayının yaşanmasına ve tarım ürünlerinde büyük maddi hasara yol açmıştır.

5. Fırtına

Fırtına, atmosferde sıcaklık farkından oluşan hızı fazla rüzgarlardır. Çoğu zaman fırtınaya şimşek ve gök gürültüsü eşlik eder. Kuzeye doğru ilerleyen sıcak ve nemli havanın güneye doğru inen soğuk ve kuru havayla karşılaşması fırtınaya yol açar. TUAA verilerine göre Mersin ilinde çoğu son yıllarda olmak üzere kaydedilmiş 13 fırtına ve etkileri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde Mersin'de fırtına olaylarının hemen hepsinin serin veya soğuk dönem diyeceğimiz, sonbaharın sonu, kış ve ilkbaharın başlarında gerçekleştiği görülür. Akdeniz'den kuzeye doğru ilerleyen sıcak ve nemli hava, kuzeyden güneye doğru inen soğuk ve kuru hava ile karşılaştığında fırtınaya sebep olmaktadır.

Bir iç deniz olan Akdeniz, kış mevsiminde alçak basınç alanı durumundadır. Bu nedenle kış döneminde güneyindeki tropikal ve kuzeyindeki polar hava kütlelerinin karşılaşma sahasıdır (Şahin vd., 2005:89; Aytaç, A.S.; Semenderoğlu, A. 2014:256). Akdeniz bölgesi içerisinde etkili

olan bu hava kütleleri ve bunların oluşturduğu cepheler, kış mevsiminin sahada oldukça yağışlı geçmesine neden olur (Aytaç,A.S.; Semenderoğlu, A. 2014:256). Farklı sıcaklık ve nem yüklü hava kütleleri karşılaştığında yağış oluşturma yanında, fırtına şeklinde yer değiştirmelere de yol açabildiği anlaşılmaktadır.

Fırtına ile ulaşımında aksaklıklar olduğu gibi, seralarda zarar meydana gelmiş, narenciye bahçelerinde ağaçların dalları kırılmıştır.

Tablo 5. Mersin’de Fırtına ve Etkileri

Afet Türü	Tarih	İl	İlçe	Açıklamalar
Fırtına	24.03.2007	Mersin		Deniz ulaşımı aksadı
Fırtına	15.10.2007	Mersin		Deniz ulaşımı aksadı
Fırtına	15.10.2008	Mersin		Deniz ulaşımı aksadı
Fırtına	24.08.2008	Mersin		Deniz ulaşımı aksadı
Fırtına	07.04.2008	Mersin		Deniz ulaşımı aksadı
Fırtına	25.03.2008	Mersin		Deniz ulaşımı aksadı
Fırtına	04.11.2009	Mersin		Deniz ulaşımı aksadı
Fırtına	26.10.2009	Mersin		Deniz ulaşımı aksadı
Fırtına	05.05.2009	Mersin		Haberleşme ve enerji nakil hatları zarar gördü
Fırtına	10.03.2009	Mersin		Deniz ulaşımı aksadı
Fırtına	29.10.2010	Mersin		Deniz ulaşımı aksadı
Fırtına	17.12.2010	Mersin	Silifke	Ağaçlar kırıldı
Fırtına	19.02.2011	Mersin		Deniz ulaşımı aksadı

(Türkiye Ulusal Afet Arşivi)

TUAA kayıtlarında olmayıp, Mersin ili çevre durum raporunda belirtilen fırtınalar ile yarattıkları olumsuzluklar da vardır. Bunlar 2002 ve 2003 yıllarında Şubat ayında meydana gelmiştir. 24.02.2002 tarihinde Silifke ilçesinde meydana gelen şiddetli fırtına ve hortum nedeniyle ekili ve dikili alanlarda (seralarda) %80 zarar meydana gelmiş, resmi ve özel işyerlerinin çatıları uçmuştur (Mersin İl ÇOM 2003)

26.02.2002 tarihinde Erdemli’de şiddetli fırtına olmuş, ekili-dikili alanlarda %70-%100 hasar meydana gelmiştir ((Mersin İl ÇOM 2003). 07.02.2003 tarihinde Mersin merkez ve bazı ilçelerinde 4-5 dakika süre ve hızı saatte 128 km. ye ulaşan şiddetli fırtına. yağış ve hortum meydana gelmiştir. Mersin Bayındırlık ve İskan Müdürlüğünün hasar tespit raporuna göre incelenen 147 konut, işyeri ve resmi binadan yıkık 1, hasarlı oturulamaz 31, az hasarlı oturulur 83, sağlam 32 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca Silifke ilçesinde fırtınadan dolayı 1500 dekar bakla ve çilek ekili tarla %45 civarında zarar görmüştür (Mersin İl ÇOM 2003)

6. Orman Yangını

Dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Türkiye’de de ormanlarımızın geleceğini tehlikeye sokan etkenlerin başında şüphesiz orman yangınları gelmektedir. Yangınlar, dünya çapında her yıl milyonlarca hektar orman alanının yanmasına, katrilyonlarla ifade edilen yangınla mücadele masraflarına, hatta can ve mal kayıplarına neden olan önemli bir tehdittir. Artan nüfus ve aşırı tüketim, doğal kaynakların özellikle ormanların hızla yok olmasına neden olmaktadır. Bunların sonucunda ise erozyon, su kaynaklarının bozulması, hava kirliliği, çölleşme, sel, heyelan ve çığ gibi afetler, sık sık görülmeye başlanmıştır.

Küresel ısınma sonucu oluşan iklim değişikliği ve böylece artan sıcaklıklar ile orman yangınlarının daha kolay başladığı, görülme sıklıklarının arttığı birçok çalışmada belirtilmektedir.

Özellikle orman yangınlarının çıkmasında ve yayılmasında en uygun koşullara sahip Akdeniz iklim kuşağının etkili olduğu Ülkemizin önemli bir kısmında, bu doğal afetin tehdidi süreklilik arz etmektedir. Türkiye’de meydana gelen orman yangınlarının çıkış saatlerine bakıldığında, yangınların çoğunlukla saat 11 ila 20 arasında çıkmaktadır. Çünkü bu zaman aralığında güneşlenme süresine bağlı olarak sıcaklık artışı maksimum, nispi nem oranı ise minimum seviyededir. Doğal olmayan sebepler olarak da, bu zaman aralığında insan faaliyetlerinin de maksimum olması, sosyokültürel alışkanlıklara (piknik yapma vs.) bağlı davranışların da çokluğu gösterilebilir (www.mgm.gov.tr/arastirma/orman-yaninglari.aspx).

İnsanların kentlerden daha çok uzaklaşma, doğal alanlara yakın yerlere yerleşme ve buralarda yaşama isteği, site ve tatil köylerinin bu yörelerde büyük bir hızla artması ve kentlerin gerek göç, gerekse nüfus artışları ile sınırlarının doğal alanlara dek dayanmaları sonucu bu yerlerde çıkabilecek yangınların iki tarafa da sıçrama ve kolaylıkla büyük afetler haline dönüşme durumu ortaya çıkmıştır (Ertuğrul,2010:101)

TUAA verilerine göre Mersin ili sınırları içinde 1975 yılından günümüze 89 adet orman yangını kaydı bulunmaktadır (Tablo 6).

Tablo 6. Mersin’de Orman Yangınları ve Etkilediği Alanlar

Afet Türü	Tarih	İl	İlçe	Köy	Etkilediği Alanlar
Orman yangınları	16.08.1975	Mersin	Gülнар	ÇAVUŞLAR	
Orman yangınları	28.09.1975	Mersin	Silifke	TOSMURLU	
Orman yangınları	28.09.1975	Mersin	Bozyazı	BAHCEKAYAGI	
Orman yangınları	28.09.1975	Mersin	Silifke	YESILOVACIK	
Orman yangınları	29.09.1975	Mersin	Bozyazı	BAHCEKAYAGI	
Orman yangınları	25.12.1975	Mersin	Silifke		
Orman yangınları	30.08.1976	Mersin	Gülнар		
Orman yangınları	15.07.1977	Mersin	Anamur	ÇUKURABANOZ	
Orman yangınları	17.07.1977	Mersin	Bozyazı	KARAİSALI	
Orman yangınları	18.08.1977	Mersin	Toroslar		
Orman yangınları	28.08.1977	Mersin	Mut	ÖZLÜ	
Orman yangınları	17.10.1977	Mersin	Bozyazı	KARAİSALI	
Orman yangınları	17.10.1977	Mersin	Bozyazı	KARAİSALI	
Orman yangınları	25.10.1977	Mersin	Gülнар		
Orman yangınları	12.11.1977	Mersin	Silifke		
Orman yangınları	13.12.1977	Mersin	Gülнар		
Orman yangınları	07.05.1978	Mersin	Toroslar		
Orman yangınları	05.08.1978	Mersin	Gülнар		
Orman yangınları	08.08.1978	Mersin	Gülнар		
Orman yangınları	14.08.1978	Mersin	Gülнар		
Orman yangınları	17.08.1978	Mersin	Gülнар		
Orman yangınları	19.08.1978	Mersin	Silifke	OVACIK	
Orman yangınları	15.11.1978	Mersin	Gülнар		Ç.Abanoz
Orman yangınları	26.11.1978	Mersin	Anamur	AŞAĞIKÜKÜR	
Orman yangınları	04.07.1979	Mersin	Mut	ESENÇAY	
Orman yangınları	27.09.1979	Mersin	Anamur	AŞAĞIKÜKÜR	
Orman yangınları	10.07.1980	Mersin	Gülнар	BUYUKECELI	
Orman yangınları	04.08.1980	Mersin	Silifke	AKDERE	
Orman yangınları	06.08.1980	Mersin	Gülнар	TEPE	
Orman yangınları	18.11.1982	Mersin	Anamur	AŞAĞIKÜKÜR	
Orman yangınları	23.11.1982	Mersin	Anamur		Gökçesu köyü
Orman yangınları	29.07.1983	Mersin	Silifke	AKDERE	
Orman yangınları	05.08.1984	Mersin	Gülнар	YANIŞLI	
Orman yangınları	11.08.1984	Mersin	Mut		
Orman yangınları	09.12.1984	Mersin	Gülнар		Aydıncık
Orman yangınları	09.07.1985	Mersin	Silifke	GÖKBELEN	
Orman yangınları	22.07.1985	Mersin	Silifke	AKDERE	
Orman yangınları	23.08.1985	Mersin	Gülнар		Sütlüce
Orman yangınları	01.10.1985	Mersin	Bozyazı	KARAİSALI	
Orman yangınları	14.07.1986	Mersin	Mut	GEÇİMLİ	

Orman yangınları	13.09.1987	Mersin	Anamur	ÇALTIBÜKÜ	
Orman yangınları	16.09.1987	Mersin	Silifke	GÖKBELEN	
Orman yangınları	05.10.1987	Mersin	Bozyazı		
Orman yangınları	03.07.1988	Mersin	Silifke	AKDERE	
Orman yangınları	08.07.1988	Mersin	Gülner	KOÇAŞLI	
Orman yangınları	04.09.1988	Mersin	Gülner		Aydıncık
Orman yangınları	05.09.1988	Mersin	Aydıncık	ESKİYÖRÜK	
Orman yangınları	20.09.1988	Mersin	Mut		Erdemli
Orman yangınları	03.10.1988	Mersin	Mut		Göksu
Orman yangınları	30.10.1988	Mersin	Bozyazı		
Orman yangınları	11.02.1989	Mersin	Anamur		
Orman yangınları	11.02.1989	Mersin	Anamur		Gökçesu
Orman yangınları	13.02.1989	Mersin	Anamur		Sarıyayla
Orman yangınları	23.04.1989	Mersin	Mut	HACISAİT	
Orman yangınları	23.05.1989	Mersin	Mut		Erdemli
Orman yangınları	08.09.1989	Mersin	Bozyazı	KARAİSALI	
Orman yangınları	01.04.1990	Mersin	Toroslar	DEĞİRMENDERE	
Orman yangınları	01.04.1990	Mersin	Anamur	SARIDANA	
Orman yangınları	27.06.1990	Mersin	Bozyazı	KARAİSALI	
Orman yangınları	18.08.1990	Mersin	Anamur	ÇUKURABANOZ	
Orman yangınları	11.10.1990	Mersin	Mut		Göksu
Orman yangınları	03.10.1991	Mersin	Gülner		Dalakderesi
Orman yangınları	23.01.1992	Mersin	Silifke	GÖKBELEN	
Orman yangınları	06.10.1992	Mersin	Anamur		Nasrettin
Orman yangınları	07.11.1992	Mersin	Bozyazı	KARAİSALI	
Orman yangınları	04.07.1993	Mersin	Bozyazı	LENGER	
Orman yangınları	11.07.1993	Mersin	Gülner		Yanırlı
Orman yangınları	31.07.1993	Mersin	Silifke		Çaltılıkuyu
Orman yangınları	03.08.1993	Mersin	Silifke	BAHCEDERESİ	
Orman yangınları	22.09.1993	Mersin	Silifke		Gelinsuyu
Orman yangınları	22.09.1993	Mersin	Gülner	BUYUKECELI	
Orman yangınları	02.11.1993	Mersin	Toroslar	DEĞİRMENDERE	
Orman yangınları	04.07.1994	Mersin	Mut	GENÇALİ	
Orman yangınları	04.07.1994	Mersin	Mut	BURUNKÖY	
Orman yangınları	01.08.1994	Mersin	Anamur	ÇAMLIPINARALAN	
Orman yangınları	18.09.1994	Mersin	Anamur		Sarıyayla
Orman yangınları	14.08.1995	Mersin	Silifke	TÜRKMENUŞAĞI	
Orman yangınları	26.01.1997	Mersin	Anamur	ÇALTIBÜKÜ	
Orman yangınları	04.07.1997	Mersin	Silifke	HIRMANLI	
Orman yangınları	06.09.1997	Mersin	Silifke	KOCAPINAR	
Orman yangınları	16.06.2001	Mersin	Gülner		ESKİYÖRÜK
Orman yangınları	29.10.2002	Mersin	Aydıncık	PEMBECİK	
Orman yangınları	28.11.2002	Mersin	Anamur	DEMİRÖREN	
Orman yangınları	19.08.2003	Mersin	Aydıncık	PEMBECİK	
Orman yangınları	15.07.2007	Mersin	Bozyazı	KARAİSALI	
Orman yangınları	16.07.2007	Mersin	Bozyazı		Gözsüzce
Orman yangınları	01.09.2007	Mersin	Anamur		
Orman yangınları	07.07.2008	Mersin	Gülner		Emirhacı,Korucuk,Delikkaya,Çavuşlar,Ulupınar
Orman yangınları	18.06.2009	Mersin	Tarsus	CAMALAN	

(Türkiye Ulusal Afet Arşivi)

Orman Genel Müdürlüğü, Orman yangınlarının çıkış sebeplerini 4 ana başlık altında toplamaktadır. Bunlar: %59 ihmâl-dikkatsizlik-kaza; %20 nedeni bilinmeyen; %12 kasıt; %9 yıldırımdır.

Türkiye’de orman yangınlarının temel nedenini, doğal etmenlerden çok, insan faaliyetleri oluşturmaktadır. Yerleşme yeri ve tarım arazisi elde etmek amacıyla, kasıtlı olarak yakılan ormanların yanı sıra, ihmâl, bilgisizlik ve bilinçsizlik nedeniyle çıkan yangınlar, tüm yangınların %95’ini oluşturmaktadır. Yangın çıkış nedenleri incelendiğinde, orman yangınlarının %75’inin ihmâl, bilgisizlik ve dikkatsizlik nedeniyle, %14’ünün kasıtlı olarak, %6’sının kazalar ve ancak

%5'inin yıldırım düşmesi gibi doğal nedenlerle meydana geldiği görülmektedir (Ergünay, 2007:12). Uzun ve yağışsız sıcak dönem, bitki örtüsünün uygunluğu ile yukarıda saydığımız nedenler bir araya geldiğinde Mersin ili sınırları içerisinde orman yangınları en fazla görülen afet durumundadır.



Foto 3: Mersin'in Gülnar ilçesinde 07.07.2008 tarihinde meydana gelen yangında Orman Bölge Müdürlüğü verilerine göre 400 hektar alan orman yanmış, 2'si kadın 4 kişi hayatını kaybetmiş, onlarca hayvan telef olmuş, çoğu evin yandığı 5 köy tamamen boşaltılmıştır (Kaynak: <http://www.milliyet.com.tr/mersin-alev-alev>).

7.Sis

İzbrak'a göre sis (1986:283), bir milimetrenin yüzde biri kadar çapı bulunan son derece ince su damlacıklarından başka bir şey değildir. Meteoroloji Genel Müdürlüğü'ne göre ise sis; yatay görüş mesafesini 1 km.nin altına düşüren meteorolojik bir olaydır. Stratus bulutunun yerde veya yere yakın seviyede oluşması olarak da bilinir. Yerle temas eden hava içindeki su buharının yoğunlaşması veya donarak kristalleşmesi sonucu ortaya çıkan çok küçük su damlacıkları veya buz kristallerinden meydana gelmiştir (www.mgm.gov.tr).

Sis içinde çisenti biçiminde çok hafif yağış olabilir. Tarımsal açıdan faydalı olduğu kadar, güneşe engel olduğu için deniz, kara ve hava ulaşımında büyük ölçüde olumsuz etkileri de görülmektedir.

TUAA verilerinde 1975-2014 yılları arasında kayıtlı 1 adet sis oluşumu bulunmaktadır (Tablo 7).

Tablo 7. TUAA Verilerine Göre Mersin'de Sis ve Etkileri

Afet Türü	Tarih	İl	Açıklama
Sis	28.03.2001	Mersin	Yollarda trafik aksamış

(Türkiye Ulusal Afet Arşivi)

8. Yıldırım

Yıldırım, bulut ile yer arasında meydana gelen yüksek gerilimli bir elektrik boşalmasıdır. Yıldırımın meydana gelebilmesi için bulut ve yerin farklı elektrik yüklerine sahip olması ve belirli bir potansiyel farka erişmesi gerekmektedir.

Yıldırım olayında ortaya çıkan enerji yaklaşık 10^{10} joule kadar olup bu enerji saniyenin milyonda biri zarfında geçtiği hava sütununun sıcaklığını 15000 °C’ye kadar ısıtabilir. İşte yıldırımın yakıcı ve yıkıcı etkisi açığa çıkan bu enerjinin sonucudur. (www.mgm.gov.tr). TUA A verilerinde kayıtlı, Mersin’de meydana gele yıldırımın oluştuğu tarih ve etkileri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Mersin’de Yıldırım ve Etkileri

Afet Türü	Tarih	İl	Açıklama
Yıldırım	29.06.2006	Mersin	İnsanlar zarar gördü

(Türkiye Ulusal Afet Arşivi)

IV. Sonuç

Akdeniz Bölgesi’nin Adana Bölümü’nde yer alan Mersin, nüfus ve ekonomik açıdan bölgenin ve Türkiye’nin en büyük şehirlerinden birisidir. Akdeniz İklimi etkisi altında olan Mersin, uygun iklim koşulları, verimli tarım alanları, liman faaliyetleri, serbest bölgenin varlığı gibi nedenlerle uzun yıllardır çevresinden çok yoğun göç almaktadır.

Ancak, hızla nüfusu artan ve büyüyen Mersin’de, küresel ısınmayla ortaya çıkan iklim değişikliklerinin etkileri görülmekte, yıllık ortalama sıcaklıklar artış eğilimlerine sahipken yıllık toplam yağışlarda azalma eğilimleri bulunmaktadır. Bu denli hızlı büyüyen bir ilde kuraklık en önemli tehlikelerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada yapılan analizlerde olduğu gibi, daha önce yapılan birçok çalışmada da, Mersin’in içinde yer aldığı Akdeniz kıyılarında sıcaklıklarda artış, yağışlarda ise azalma eğilimi olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanında çeşitli modellemeler kullanılarak yapılan gelecek projeksiyonlarında da kuraklık tehlikesi üzerinde önemle durulmaktadır.

TUA A verilerine göre Mersin’de en sık görülen, en etkili afet orman yangınlarıdır. Uygun iklim koşulları ve bitki örtüsüne, giderek artan sıcaklıklar ve insan faaliyetleri eklendiğinde bu durumun daha uzun yıllar devam etmesi mümkündür.

Mersin’in konumu nedeniyle dolu ikinci en sık görülen, en etkili afet durumundadır. Tarımın bu denli önemli olduğu bir alanda dolu yağışı, seralara, turuncgil ağaçlarına ve hatta ulaşımına zarar verebilmektedir.

Mersin’de su baskını/sel ve şiddetli yağış TUA A kayıtlarında fazla olmamakla birlikte; kanaatimizce son yıllarda sık yaşanan bir afet durumundadır. Giderek değişen sıcaklık ve yağış koşullarına, plansız kentleşme ile alt yapı sorunları da eklendiğinde hem maddi zararlara sebep olmakta hem de can kayıplarına yol açabilmektedir.

Ayrıca şiddetli yağışlar kütle hareketlerinden heyelanlara da neden olmakta ve hem maddi hem manevi yıkımlara yol açmaktadır.

Fırtınanın olma koşulları incelendiğinde, Mersin’in konumunun bu afet için çok uygun olduğu görülür. Denizden gelen sıcak ve nemli hava kütleleri ile kuzeydeki yüksek dağlık kesimden gelen soğuk hava kütlelerinin karşılaşma alanında yer alan Mersin, özellikle kış aylarında bu afetin etkisi altında kalmaktadır. Son yıllarda fırtına sayılarında görülen artışlar, değişen hava koşulları nedeniyle önümüzdeki yıllarda da devam edebilir.

Mersin'e ait iklim elemanları daha detaylı analiz edilip, su kaynakları planlanmalı, iklim değişikliklerinden doğabilecek olan afetler için erken uyarı sistemleri geliştirilmeli, şehrin planlı bir şekilde büyümesi sağlanmalı, nüfus politikaları ve tarımsal politikalar bu veriler ışığında oluşturulmalıdır.

V. KAYNAKÇA

- AYTAÇ, A.S.; SEMENDEROĞLU, A. 2014. **Amanos Dağlarının Orta Kesimi ve Yakın Çevresinin İklim Özellikleri**. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2 Winter 2014, www.turkishstudies.net Doi Number : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6388> p. 251-289
- BAHADIR, M.2012. **Kovada Gölünde Seviye Değişimlerinin İstatistiksel Analizi**. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/3, Summer 2012, www.turkishstudies.net Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2465> p. 441-452
- BİRLEŞMİŞ MİLLETLER Hükümetler Arası İklim Değişikliği Paneli (IPCC), **İklim Değişikliği Dördüncü Değerlendirme Raporu (IPCC Fourth Assessment Report)**, 2007.
- BİRLEŞMİŞ MİLLETLER Hükümetler Arası İklim Değişikliği Paneli (IPCC), **İklim Değişikliği Beşinci Değerlendirme Raporu**, 2013. Birleşmiş Milletler Çölleşme ile Mücadele Sözleşmesi 1997
- CENGİZ, T. M.; KAHYA, E., 2006. **Türkiye Göl Su Seviyelerinin Eğilim ve Harmonik Analizi**, İTÜ. Dergisi Cilt 5, Sayı 3, Kısım 2, İstanbul.
- DEMİR, İ., KILIÇ, G., COŞKUN, M. 2007. **“Türkiye Ve Bölgesi İçin PRECİS Bölgesel İklim Modeli Çalışmaları”**. I. Türkiye İklim Değişikliği Kongresi Bildiriler Kitabı, s: 252-261, TİKDEK 2007, İstanbul
- ERBEKÇİ, E. 2006. **Türkiye’de Yağış Olasılığının Zamansal ve Alansal Değişimleri**. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış).
- ERGÜNAY, O. 2007. **Türkiye’nin Afet Profili**. TMMOB Afet Sempozyumu. 5-7 Aralık 2007 Ankara.
- ERTUĞRUL, M.2010. **Orman Yangınlarının Yerleşim Alanlarına Etkisi Ve Koruma Yöntemleri**. Bartın Orman Fakültesi Dergisi. C.12 S.12 sf:101-109
- GÖNENÇİL, B. 2008. **Doğal Süreçler Açısından İklim Değişikliği Ve İnsan**. Çantay Yayınları, İstanbul.
- GÖNENÇİL, B., İÇEL, G. 2010. **“Trends In The Intensity Of Daily Precipitation In The Eastern Mediterranean Coasts Of Turkey (1975-2006)”** The 2nd International Geography Symposium, (Geomed 2010) Mediterranean Environment, Dokuzeylül Üniversitesi, 2-5 Haziran 2010, Antalya.
- GÖNENÇİL, B., İÇEL, G. 2011. **“Türkiye’nin Doğu Akdeniz Kıyılarında Yıllık Toplam Yağışlarda Görülen Değişimler (1975-2006)”** Türk Coğrafya Dergisi, Sayı 55: 1-12, İstanbul <http://www.tck.org.tr>

- GÖNENÇGİL,B., İÇEL,G. 2012.“**Türkiye’nin Doğu Akdeniz Kıyılarında Günlük Yağış Şiddetlerinde Eğilimler.**” III. Ulusal Jeomorfoloji Sempozyumu, (UJES 2012) Hatay.
- İÇEL,G.2009. **Türkiye’nin Doğu Akdeniz Kıyılarında Sıcaklık ve Trend Analizleri Ve Ekstrem Hadiseler.** İstanbul Üniversitesi Sos. Bil. Enst. Doktora Tezi (Basılmamış).
- İZBIRAK, R. 1986. **Coğrafya Terimleri Sözlüğü.** Milli Eğitim Basımevi. İstanbul
- KADIOĞLU, M. 2007. **İklim Değişiklikleri Ve Etkileri: Meteorolojik Afetler.** TMMOB Afet Sempozyumu. 5-7 Aralık 2007 Ankara
- KANBER, R.; KAPUR, B.; TEKİN, S. 2007. “**İklim Değişiminin Tarımsal Üretim Sistemleri Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesine Yönelik Yeni Bir Yaklaşım:ICCAP Projesi**”. Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarımsal Yapılar ve Sulama Bölümü, Adana.
- MERSİN VALİLİĞİ, **İl Çevre ve Orman Müdürlüğü 2003 Yılı İl Çevre Durum Raporu,** Mersin 2004.
- ÖZFİDANER,M.,TOPALOĞLU,F., KAPUR, B.2008. “**Türkiye Yağış Verilerinin Bölgesel Ortalama Trend Analizi**”. (Çevrimiçi, http://www.ukidek.org/bildiriler/TurkiyeninDurumu_3.doc, 04 Aralık 2008).
- RAMOS, M. C. 2001. “**Rainfall Distribution Patterns And Their Change Over Time in Mediterranean Area**”. Theoretical and Applied Climatology, 69, 163-170.
- SARIŞ, F. 2006. **Türkiye’de Yağış Yoğunluğunun Alansal ve Zamansal Değişimi.** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış).
- ŞAHİN, C., vd. 2005. **Türkiye Coğrafyası,** Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara
- ŞEN, Ö. L.2013.**Türkiye’de İklim Değişikliğinin Bütünsel Resmi.** III. Türkiye İklim Değişikliği Kongresi TİKDEK 2013, 3-5 Haziran İstanbul
- TEKİN, V.N. 2009. **SPSS Uygulamalı İstatistik Teknikleri.** Seçkin Yayıncılık, Ankara
- TÜRKEŞ, M. 1996. “**Spatial and Temporal Analysis of Annual Rainfall Variations in Turkey**”. International Journal of Climatology, 16, 1057-1076.
- TÜRKEŞ, M. 1998. “**Influence Of Geopotential Heights, Cyclone Frequency and Southern Oscillation On Rainfall Variations in Turkey**”. International Journal of Climatology 18: 649–680.
- TÜRKEŞ, M. 1999. “**Vulnerability of Turkey to Desertification With Respect to Precipitation and Aridity Conditions**”. Turkish Journal of Engineering and Environmental Sciences Tübitak.
- TÜRKEŞ, M. 2001. “**Hava, İklim, Şiddetli Hava Olayları ve Küresel Isınma**”.Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü 2000 Yılı Seminerleri, Teknik Sunumlar, Seminerler Dizisi 1, s : 187-205, Ankara.
- TÜRKEŞ, M. 2003. “**Küresel İklim Değişikliği ve Gelecekteki İklimimiz**”. DMİ 23 Mart Dünya Meteoroloji Günü Kutlaması Gelecekteki İklimimiz Paneli, Bildiriler Kitabı, s: 12-37, Ankara
- TÜRKEŞ, M., SÜMER, U. M., DEMİR, İ. 2002. “**Re-Evaluation Of Trends and Changes in Mean, Maximum and Minimum Temperatures of Turkey For the Period 1929- 1999**”. International Journal of Climatology, 22: 947–977.

TÜRKER, M., KOÇ, T., SARIŞ, F. 2007. “Türkiye’nin Yağış Toplamı ve Yoğunluğu Dizilerindeki Değişikliklerin Ve Eğilimlerin Zamansal Ve Alansal Çözümlemesi”. Ankara Üniversitesi Coğrafi Bilimler Dergisi, Sayı: 5, s: 57-73, Ankara.

Türkiye Mühendislik Haberleri, 2001

TMMOB Çevre Mühendisleri Odası Mersin il Temsilciliği, 2009. **Mersin’in Çevre Sorunları Ve Çözüm Önerileri.**

www.afad.gov.tr

<http://www.aktifhaber.com/dolu-14-bin-dekar-alana-zarar-verdi-440019h.htm>

www.mgm.gov.tr/veridegerlendirme/il-ve-ilceler-istatistik.aspx?m=MERSIN

www.mgm.gov.tr/arastirma/orman-yanginlari.aspx

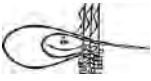
www.mersin.bel.tr

<http://www.milliyet.com.tr/mersin-alev-alev>).

<http://web.boun.edu.tr/meteoroloji/dolu.php>

<http://web.ogm.gov.tr/diger/yanginhareket/Sayfalar/cikisnedenleri.aspx>

<http://www.yenisafak.com.tr/foto-galeri/mersini-sel-aldi/1932>



PLATON EPİSTEMOLOJİSİNDE EPİSTEME – DOXA AYRIMI*

*Mustafa İLBOĞA***

ÖZET

“Platon Epistemolojisinde Episteme-Doxa Ayrımı” başlıklı bu çalışma, Platon felsefesindeki epistemik serüvenin bir özetiyle başlar. Platon’a gelene kadar yapılan ve uzlaşmazlıkla biten epistemik tartışmalar rölativist bir kabule dönüşmüştür. Protagoras ve Gorgias’ın düşünceleriyle taçlanan bu rölativite Sokrates ve Platon ile antitezine ulaşmıştır. Bu antitezi, kendilerinden önceki sofist düşünce kalıplarıyla alay ederek başlatan Platon, böylelikle bilginin imkânına dikkat çeker.

Platon için bilginin imkânıyla ilgili temel dayanak, görünenler dünyası ve idealar dünyası arasındaki ayrıma konu olan idealar teorisidir. Epistemik değeri bakımından da iki farklı statüde ele alınan bu ayrım, episteme ve doxa ayrımını doğrudan etkiler. Bu nedenle Platon tarafından ilk yapılan şey, episteme-doxa ayrımını netleştirilmiştir. Kavramlarla objeler arasındaki farklılığın ortaya konulduğu bu ayrımda objelerin sürekli değişime konu olması, tanımlanmalarının güçlüğü durumu, objelerin bilgiye imkân vermedikleri sonucuna bağlanır. Çıkan sonuçlarda “sanı” olarak nitelenen bu durum matematiksel (geometrik) nesneler söz konusu olduğunda yumuşatılarak “doğru sanı” olarak nitelenir. Fakat bu aşamada bilgiden değil, sanıdan ve doğru sanıdan söz edilir. Sanı(doxa)’nın belirlenimindeki temel ölçüt “değişim”dir. Bu aşamada Platon, ‘kesin olarak’ değişimden uzak bilgiye “episteme” demeyi tercih etmektedir.

Diyaloglarda yapılan tartışmalar neticesinde episteme ve doxa arasındaki ayrımı, ‘konuları’ ve ‘elde ediliş biçimleri’ bakımından test eden Platon, doxa’nın konusu olarak tek tek varlıkları, episteme’nin konusu olarak ise ideaları kabul eder. Elde ediliş biçimleri açısından ise doxa doğrudan duyular aracılığıyla elde edilirken, episteme düşünce ile elde edilebilmektedir. Yapılan ayrımdan çıkan sonuç, tanrısal olan ve değişime uğramayan idealar için bilgi sahibi olunabilirken, duyuya dayalı insani örnekler ve değişime konu olan nesneler hakkında sanı sahibi olunabilmektedir.

Sonuç olarak Platon, ideal mükemmelliğin bilgisini tanrılara layık görürken filozofları buna en yakın kişiler olarak kabul eder. Sanı sahibi olan filodoxslar ise epistemik değer sıralamasında en alta yerleştirilir.

Çalışmamız, sözünü ettiğimiz ayrımları sistematik olarak sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Platon, Episteme, Doxa, İdea.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Dr. SDÜ İlahiyat Fakültesi, Din Felsefesi, El-mek: milboga@gmail.com

DISTINCTION BETWEEN EPISTEME AND DOXA IN PLATO'S EPISTEMOLOGY

ABSTRACT

This study titled as “The Distinction between the Episteme and Doxa in the Philosophy of Plato” begins with a summary of the epistemic adventure in the philosophy of Plato. Until the time of Plato, the epistemic discussions had proceeded and ceased with disagreement and transformed into a relativist admission. This relativity which was crowned by the thoughts of Protagoras and Gorgias reached its antithesis with Socrates and Plato. Plato started his antithesis by ridiculing the previous types of sophist thoughts and paid attention to the possibility of knowledge.

According to Plato the basic principle for the possibility of knowledge is the theory of ideas which is the subject of differentiation of visible world and the other.

This distinction which is discussed in two different statues in terms of epistemic value too effects directly the distinction between the episteme and the doxa. Therefore, the first thing which was done by Plato is to clarify the distinction between the episteme and the doxa. The difference between the concepts and the objects are put forward in this distinction and that the objects are being the subject of the continuous change, the difficulty of their description are linked to that the objects does not allow knowledge. This situation which is described as “doxa” is softened first and then characterized as “right doxa” when the mathematical (geometrical) objects comes into question. But in this step, doxa and right doxa are mentioned, not the knowledge. The basic criterion in the determination of doxa is the “change”. Plato prefers to call knowledge as “episteme” that is precisely far from change

In the result of the discussions made in dialogues, Plato tested the distinction between the “episteme” and the “doxa” in terms of their subjects and how those are gained. According to this, Plato accepts the entities individually as the subject of doxa and the ideas as the subject of episteme. As for how those are gained, while doxa is gained by the means of the senses, episteme is gained by the thought. The result of this distinction is that we can have knowledge (episteme) about the divine and unchanging ideas while we can have opinions (doxa) about the humane samples concerning the senses and the objects which are the subject of change.

As a result, Plato accepts the gods worthy of the knowledge of ideal perfection and he considers the philosophers as closest to this. As for the philodoxes who have doxa, they are placed at the bottom of the epistemic value grading.

Our study aims to present the mentioned distinctions systematically.

Key Words: Plato, Episteme, Doxa, Idea.

1. Giriş

İster doğanın kendisi olsun ister insanın kendi özü olsun, insan her zaman bilmeyi istemiştir. Kurtulunmak istenen bilgisizlik durumlarında, kendisine güvenilebilecek bir “bilgi” her zaman peşinden koşulan, elde edilmesi istenilen bir şey olmuştur. İnsanın bilme ve anlama arzusu insanlık tarihi kadar eski olmasına rağmen, bilginin elde edilmesi üzerine ilk sistematik derli toplu felsefi çabalar Antik Yunan düşüncesine kadar geri götürülür.

Platon’dan önce bilgi ve insan sorunuyla ilgili tartışmaların birleşim noktası olarak genellikle sofistler gösterilir. Fakat bu tartışmaların temellerinin sofistlerden önceki doğa filozofları döneminde atıldığı bir gerçektir.¹ Özellikle Antik Yunan’da yaşanan bir takım siyasi gelişmeler, bu gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan toplumsal sorunlar ve yaşanan savaşlarla birlikte insan üzerine tartışmalar başlamış, sofistler dönemine gelindiğinde ise Antik Yunan tartışma geleneğinin de etkisiyle, rölativist bir anlayış felsefi zeminde yerini almaya başlamıştır.²

Sofistleri rölativist bir anlayışa sürükleyen ilk etken, kendilerinden önceki doğa filozoflarının evrenin ana maddesi konusunda farklı görüşler ortaya koymaları olmuştur. Doğa filozofları yalnızca evrenin ana maddesi konusunda değil, ana maddenin üzerine inşa edilen değişim konusunda da farklı görüşler ortaya koyarak farklılaşmışlardır. Bu düşünürlerden bir kısmı evrendeki her şeyin sürekli olarak değiştiğini kabul ederken, diğer bir kısım düşünürler de değişimin imkânsız olduğunu ileri sürmüşlerdir. Antik Yunan’da ortaya çıkan farklı görüşler beraberinde uzlaşmazlıkları ortaya çıkarmış, sözü edilen uzlaşmazlıklar da daha sonraki dönemlerde sofistlerin şüpheciliklerinin en büyük dayanağı ve argümanı olmuştur.³

Ana madde temelli olarak ortaya çıkan tartışmaların değişim konusunda farklılaşması ve birbirine zıt bir karaktere bürünmesi ise bilgi probleminin ve şüphecilikğin en yoğun noktası haline dönüşmüştür. Platon’a kadar uzanan bu tartışmaların başında, Herakleitos’un (M. Ö. 535-475) duyuların evrende kavradığı her şeyin sürekli olarak değiştiğini ileri sürerek değişime vurgu yapması ve bunun sonucunda da evrende kesin olarak tamamlanmış bir süreçten bahsetmenin imkânsızlığını ileri sürmesi, diğer taraftan Parmenides’in değişim olgusunu inkâr ederek her şeyin birer görünüşten ibaret olduğunu iddia etmesi ve özellikle duyular konusunda şüpheci bir tavır ortaya koyması vardır.⁴

Kendilerinden önceki doğa filozoflarının tartışmalarından yola çıkarak sofistler, bilgi konusunda “imkânsızlıktan” yana tavır takınarak evrensel nitelikte ve herkesin kabul edebileceği doğrulukta bir bilginin mümkün olamayacağını savunuyorlardı.⁵

Sofistlerin bilgi konusunda şüpheci bir tavır içinde olmalarının ‘tepkisel’ bir yönü de vardır. Zira sofistler, bilginin imkânsızlığı konusunda görüşlerini ortaya koyarken aynı anda hem değişimi inkâr eden hem de değişimi kabul eden filozofların görüşlerini değerlendirerek farklı görüşlerden aynı septik sonuca ulaşmışlardır. Bu doğrultuda sofistler, değişimin olmamasını kabul ettiklerinde bilginin de olmaması durumunu kabul edilmesi gereken bir sonuç olarak ileri

¹ C. J. Hookway, “Scepticism, History Of”, *The Oxford Companion to Philosophy*, (Ed. Ted Honderich) içinde, Oxford University Press, New York 1995, s. 797; Macit Gökberk, *Felsefe Tarihi*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2003, s. 40.

² Sabahaddin Eyüboğlu – M. Ali Cingöz, “Önsöz”, *Sokrates’in Savunması*, Çev. Niyazi Berkes, Cumhuriyet Dünya Klasikleri, 1998, s. 18–21; A. Kadir Çüçen, *Felsefeye Giriş*, Asa Kitabevi, Bursa 2000, s. 102.

³ A. Kadir Çüçen, *a.g.e.*, s. 118–119; Macit Gökberk, *a.g.e.*, s. 40.

⁴ G. M. A. Grube, *Plato’s Thought*, Beacon Press, Boston 1964, s. 37; George F. Mclean – Patrick J. Aspell, *Ancient Western Philosophy: The Hellenic Emergence*, Meredith Corporation, New York 1971, s. 127–128.

⁵ Luciano De Crescenzo, *The History of Greek Philosophy- Volume Two: Socrates And Beyond*, Translated by Avril Bardoni, Pan Books, London 1990, s. 76; Ali Taşkın, “Sofistlere Özel Bir Referansla Bilginin Kaynağı ve İmkânı Üzerine Yapılan Tartışmalar”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. VII/1, Sivas 2003, s. 202.

sürerlerken diğer taraftan da evrendeki her şeyin sürekli olarak değişim içinde olmasının bizleri zorunlu olarak herhangi bir şey hakkında hiçbir şey bilinmeyeceği sonucuna ulaştıracağını kabul ediyorlardı.⁶ Her iki durumda da sofistler, merkeze insani göreceliliği alarak, kesin bir bilginin imkânını reddediyorlardı.

Bilginin imkânsızlığı konusundaki en etkili sofist düşünür Protagoras (M. Ö. 481-420) olmuştur. Sofist düşüncenin de ilk temsilcisi olan Protagoras, kozmos sorunuyla uğraşmanın boşuna bir çaba olduğunu söyler. Ona göre sürekli değişen evrende belli bir “şey” olmadığı için ne salt bir varlıktan ne de herkes için doğru sayılabilecek genel geçer bir yargıdan söz etmek mümkün değildir.⁷ Bilgiyi durağan ve sabit özlerle ilişkilendiren Protagoras’ın bu görüşü, Herakleitos’un düşüncelerine de bir tür eleştiri niteliğindedir. Herakleitos’un evren ile ilgili düşüncelerinde her şeyin sürekli olarak değiştiği vurgusuna alternatif olarak Protagoras, merkeze insanı koyarak bilgi konusunda da kendisine temel ölçü olarak insanı alır. Böylece Protagoras, Herakleitos’un düşüncelerinden yola çıkarak bilginin, dolayısıyla doğrunun kesin bir karakterinin olmadığı sonucuna ulaşır. Ona göre bir şeyin doğruluğunun ölçütü insandır. Dolayısıyla doğruluk, insandan insana değişebildiği için, göreceli bir nitelik kazanır. Protagoras’ın, doğruluğun göreceliliğine bir kanıt olarak söylediği “insan her şeyin ölçüsüdür” sözü bu düşüncelerinin özetini oluşturur.⁸

Protagoras’tan sonra bilginin imkânsızlığı konusundaki sofist görüşleri daha ileri seviyelere götüren kişi ise sofist Gorgias (M. Ö. 483-375) olmuştur. Onun “bilinecek bir şey yoktur, bir şey varsa bile bilinemez, bilinse bile başkalarına bildirilemez” sözü, varlık üzerine genel bir bilginin imkânını tamamen ortadan kaldırmaya dönüktür.⁹

Döneminde etkin ve yaygın olarak kabul gören bu düşünceleriyle sofistler, sahip olduğu görüşleri doğrultusunda, doğruluğun kişiden kişiye ve hatta toplumdan topluma değiştiğini, dolayısıyla insanın herhangi bir konu hakkında sahip olduğu bilginin hiçbir zaman doğrulanamayacak nitelikte bir ‘iddia’ olduğunu ileri sürmüşlerdir.¹⁰ Sahip oldukları bu düşünceleriyle sofistler “doğru, doğru olduğu kanıtlanabilendir” şeklinde bir yargıya kadar ulaşmışlardır.¹¹

Bilgi ve bilginin doğruluğu konusundaki tartışmalar sofistlerden sonraki dönemlerde de önemini korumuştur. Bu noktada, bilgi ve doğruluk konusundaki tartışmaların bizim için önemi, Sokrates (M. Ö. 469-399) ve Platon (M. Ö. 427-347) için de bilgi ve doğruluk konusundaki tartışmalara kaynaklık etmiş olmasına dayanmaktadır.¹² Zira Platon’a ait diyaloglara bakıldığında, epistemoloji temelli tartışmalarının zemininde sofistlerin ortaya koyduğu bilginin imkânsızlığıyla ilgili iddialarına alternatif olarak ileri sürülen bir takım tartışmalara kolaylıkla rastlanır. Platon’un diyaloglarındaki temel tartışmaların amaçlarından bir tanesi de sofistlerin sahip olduğu şüpheli anlayışın aksine, herkes için geçerli olabilecek, genel geçer bir bilgiye ulaşmanın imkânını sorgulamaktır.¹³ Genel geçer bir bilginin imkânı üzerine yürütülen tartışmalarda Platon, öncelikle sofistlerin sahip olduğu anlayışa alaycı bir üslupla eleştiriler yönelir, bilginlik tasladıkları için onları insanları oltalarına düşüren balık avcılarına benzetir ve onlarla alay eder.¹⁴

⁶ Arthur Kenyon Rogers, *A Student's History Of Philosophy*, The Macmillan Company, New York 1912, s. 87–89.

⁷ Alfred Weber, *Felsefe Tarihi*, Çev. H. Vehbi Eralp, Sosyal Yayınlar, İstanbul 1998, s. 39.

⁸ Walther Kranz, *Antik Felsefe*, Çev. Suad Y. Baydur, Sosyal Yayınlar, İstanbul 1994, s. 194; Alan Lacey, “Sophists”, *The Oxford Companion to Philosophy*, Oxford University Press, New York 1995, s. 840; Macit Gökberk, a.g.e., s. 40.

⁹ Macit Gökberk, a.g.e., s. 40.

¹⁰ A. Kadir Çüçen, a.g.e., s. 101–102.

¹¹ Harun Tepe, *Platon’dan Habermas’a Felsefede Doğruluk Ya Da Hakikat*, İmge Kitabevi, Ankara 2004, s. 38.

¹² Harun Tepe, a.g.e., s. 35.

¹³ Macit Gökberk, a.g.e., s. 43.

¹⁴ Platon, *Sofist* 223b.(Platon’a ait atıflarda uluslararası tasnif esas alınacaktır.)

Sofistlerin bilgi ile ilgili görüşlerinin aksine Platon, diyaloglarında Sokrates'in ağzından bilginin imkânı üzerine tartışmalar yürüterek görüşlerini idealar görüşüyle temellendirmeye çalışır.

Sofistlerin sahip olduğu bu anlayışlarla mücadele eden Platon'un, bilgiyi temellendirmek için idealar teorisiyle doğrudan ilintili olarak ilk yaptığı şey, algılanan dünyayla görünen dünyayı birbirinden ayırmak olmuştur.¹⁵ Başka bir ifadeyle görüngüler âlemi ve idealar âlemi olmak üzere iki farklı bakış açısı geliştiren Platon, doğru bilginin imkânını ideaların varlığına dayandırarak gerçek bilginin nesnelerinin epistemik değerini ortaya koymaya çalışır. Platon'un episteme (bilgi) ile doxa (sanı) arasındaki ayrım ise temelde böyle bir amaca yönelik olarak ortaya konulmuştur.

2. Kavramsal Çerçeve: İdealar ve Episteme (bilgi) – Doxa (sanı) Ayrımı

Yunancada doxa kavramına karşıt olarak kullanılan ve ideaların apriori bilgisi anlamına gelen “episteme”, Platon'dan önce net bir anlama sahip değilken, Platon ile birlikte “bilgi/bilme” kavramı ile yakın anlamda kullanılmıştır.¹⁶ “Doxa” kavramı ise episteme ve gnosis kavramlarına karşılık olarak kullanılan ve gerçek bilgi ile çelişik anlamları içeren, daha çok “sanı”, “kanı” ve “inanç” anlamlarına yakın olan, duyulara dayalı, değişken olan (sözde) bilgiye karşılık olarak kullanılır.¹⁷

Platon'un duyular ve duyuların güvenilirliğiyle ilgili düşünceleri, kendisinden önceki düşünürlerden beslenen bir kabuldür. Özellikle Herakleitos ve Protagoras'ın felsefi geleneği duyulur dünyanın göreceli niteliğine büyük vurgular içeriyordu. Platon düşüncesinde etkisi görülen bu görüşlerin Platon'un maddi olana 'karşı' genel tutumuna katkı sağladığı inkâr edilemez. Bunun yanında Platon, Pythagoras (M. Ö. 580-500) ve Sokrates'in de etkisiyle, var olan maddi dünyaya karşılık, 'gerçek anlamda' var olduğunu düşündüğü, değişime kapalı olan güvenilir bir âlemin varlığına da inanmaktaydı.¹⁸

Platon düşüncesine bu açıdan bakıldığında, bilginin imkânı konusunda onun geçmiş felsefeler ile kendisinden sonraki düşünceler arasında köprü kuran bir felsefeye sahip olduğu görülecektir. Sözü edilen gerekçelerle Platon, bilginin imkânı konusunda önemini kaybetmeyecek bir dönüm noktasıdır.

Değişimi ve sürekliliği kendi felsefesi içerisinde aynı anda birleştiren Platon, ontolojik görüşlerini metafizik alana da taşıyarak iki dünyalı bir metafizik anlayışına ulaşmıştır.¹⁹ Platon'un “episteme” ve “doxa” arasında yaptığı ayrımın temelinde de kabul ettiği ikili evren anlayışı vardır. Bir tarafta değişmez özlerin bulunduğu idealar âlemini kabul eden Platon, diğer taraftan da değişen nesnelerden meydana gelen içinde yaşadığımız görüngüler dünyasını kabul eder. Fakat her iki dünya, sahip olduğu gerçeklik dereceleri bakımından birbirlerinden farklı statülerdedir. Platon'un felsefesinin genel bir karakteristiği olarak bu durum, onun bilgi görüşüne de yansımış ve epistemoloji anlayışına yön vermiştir.

2.1. Doxa'nın Tespiti

Platon, idea alanını maddi evrenden ayırmak için, düşünmeye kavramlardan ve objelerin tanımından başlamıştır. O, öncelikle tümevarımsal bir yöntemle tikel varlıklar üzerinden bir felsefi araştırmaya koyulur. Tüm ayrıntılarıyla tikel varlıklar üzerinde muhakemelerde bulunarak tikelin

¹⁵ Bertrant Russell, *Batı Felsefesi Tarihi İlkçağ*, Çev. Muammer Sencer, Say Yayınları, İstanbul 1997, s. 235.

¹⁶ Ahmet Cevizci, “Episteme”, *Paradigma Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, İstanbul 2000, s. 327; Abdülbaki Güçlü-Erkan Uzun vd., “Episteme”, *Felsefe Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara 2002, s. 73.

¹⁷ Abdülbaki Güçlü-Erkan Uzun vd., “Doksa”, *Felsefe Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara 2002, s. 426.

¹⁸ İhsan Turgut, *Platon'un Son Dönem Felsefesinde Bilgi Sorunu (Theaitetos'un Yeni Bir Yorumu)*, Bilgehan Matbaası, İzmir 1992, s. 20–21.

¹⁹ R. C. Cross – A. D. Wooley, “Bilgi, İnanç ve Formlar”, *İdeal Kuramı*, Çev. Ahmet Cevizci, Gündoğan Yayınları, Ankara 1999, s. 60.

bilgisine ulaşmaya çabalar. Anlamak ve bilmek üzerine sorulan her bir soru ortaya bir sonuç çıkarır.

Platon bütün diyaloglarında erdem, adalet, sevgi gibi soyut kavramların tanımını yapmaya çalıştığı gibi; balık, masa vs. şeklindeki somut tikellerin de tanımları üzerinde uzun tartışmalar yapmıştır. Tikel nesneler konusunda epistemik çerçevede vardığı sonuçlardan ilki, sıradan insanlar tarafından bilginin duyular vasıtasıyla elde edilmeye çalışıldığı gerçeği olmuştur. Güvenilir olmayan bir zemin üzerine bilgiyi kurmanın imkânsızlığını gören Platon, duyu alanını bilgi alanının dışına çıkarır.

Duyu alanının ‘bilgi alanı’nın dışına çıkarılması durumu Platon için önemli bir düşünsel adımdır. Platon’un böyle bir sonuca ulaşmasındaki en büyük etken ise, tikel nesnelerin tanımlanmasında yaşanan sorunlar olmuştur. Her bir nesneyi tanımlarken karşılaşılan başarısızlıklar Platon’u görünen tikel nesneler alanına ait herhangi bir bilginin imkânsızlığı üzerine düşünmeye itmiştir. Dolayısıyla bu düşünceler Platon’u, görüngüler âlemiyle ilgili herhangi bir “episteme(bilgi)”den değil “doxa(sanı)”dan bahsetmenin daha doğru olacağı sonucuna yaklaştırmıştır.²⁰

Tikel varlıkların dünyasında gerçek bir bilginin mümkün olup olmadığıyla ilgili felsefi sorgulamalarına diyaloglar üzerinden devam eden Platon’un, bilgi ve sanı ayrımı konusundaki bir diğer araştırması da bir şeyin öğretilip öğretilmeyeceği sorunu üzerinedir. Çünkü eğer bir bilgidен bahsetmek olanaklıysa onun öğretilabilir ve başkalarına aktarılabilir nitelikte olması gerekmektedir. Örneğin matematik gerçekten bir bilgi ise onun öğretilabilir olması gerektiğini düşünen Platon, bilgiye konu olan matematiksel nesnelerin de bu nedenle var olmaları gerektiğini varsayar. Tikel nesnelerle ilgili araştırmalarından yola çıkarak matematiksel nesnelerin veya sayıların, doğada var olmasalar bile, başka bir âlemde var olmaları gerektiği sonucuna ulaşır.²¹ Platon’un bu varsayımı Menon isimli diyalogunda hiçbir geometri bilgisi olmayan köleye sorular sorarak bir geometri problemini çözdürmesi örneğiyle temellendirilmeye çalışılır. Böylelikle Platon, matematiksel nesnelerin tikel varlıklarla doğrudan ilişkisinin olmadığını vurgulayarak duyular dünyasına dayalı bir ‘bilgi’den bahsetmenin mümkün olmadığını, bu alanla ilgili yalnızca ‘sanı’dan veya inançtan bahsetmenin daha olanaklı olduğunu ortaya koyar.²²

Platon’un tüm bu araştırmalarında ulaştığı sonuç tikel varlıkların yapısıyla ilişkilidir. Tikel varlıklar hakkındaki oluşmuş yargısı sebebiyle Platon’da sanı anlayışının düşünsel arka planı da bu yolla gerekçelendirilmiştir. Herakleitos’un fenomenlerin hiçbir kimliğe sahip olmadığı şeklindeki öğretilerini paylaşan Platon²³, tikeller hakkında her zaman geçerli olabilecek bir önerme kurmanın olanaksız olduğunu düşünmektedir.²⁴ Platon’a göre, her şeyin sürekli bir değişim içinde kabul edilmesi bilginin imkânını ortadan kaldırmaktadır.

Diyalektik bir üslupla ilerleyen tartışmalar boyunca Platon, tikel varlıkların tanımında ortaya çıkan, tikel varlıkları aşan bir takım nitelikleri genel özlerle ilişkilendirerek bunları “idea” olarak adlandırmıştır. İdeal kategoride değerlendirilen genel nitelikler (idealar) ise tikel nesnelerden ayrılarak farklı gerçeklik dereceleriyle ilişkilendirilmiştir.²⁵

Sözünü ettiğimiz gerçeklik sınıflandırmasında sanı, episteme karşısında daha alt konumdadır. Fakat Platon’un sanı olarak adlandırdığı bilgi türü, kendi içerisinde de farklı doğruluk

²⁰ Platon, *Timaios* 29c; Harun Tepe, *a.g.e.*, s. 41.

²¹ Raphael Demos, “Formlar ve Şeyler”, *İdealar Kuramı*, Çev. Ahmet Cevizci, Gündoğan Yayınları, Ankara 1999, s. 114.

²² Bkz.: Platon, *Menon* 80a vd.

²³ İhsan Turgut, *a.g.e.* (1992), s. 9; R. S. Bluck, “Platonik Formlar Birer Tümel Midir?”, *İdealar Kuramı*, Çev. Ahmet Cevizci, Gündoğan Yayınları, Ankara 1999, s.106.

²⁴ Platon, *Philebos* 59b; R. C. Cross – A. D. Woozley, *a.g.e.*, s.72.

²⁵ Platon, *Menon* 72c.

derecelerine sahiptir. Sanı'yı da kendi içerisinde “doğru sanı” ve “yanlış sanı” olmak üzere iki kısma ayıran²⁶ Platon'a göre “bilgi” ve “doğru sanı” görünüşte benzer olmalarına rağmen²⁷ birbirlerinden farklı şeylerdir.²⁸ Onun bilgi olmamasının nedenini doğruluğunun nedeninin açıklanamamasına²⁹ ve insan ruhunda kalıcı olmamasına³⁰ bağlayan Platon, “doğru sanı”nın bilgisizlik olmamasının nedenini ise gerçeğe ‘rasgele de olsa’ ulaşılmış olmasına dayandırmaktadır.³¹ Ona göre doğru sanılar ancak bir kanıtla dayandırıldıklarında bilgi halini alırlar.³² Bu açıdan doğru sanı, bilgiyle bilgisizlik arasında bir yerdedir.³³ Başka bir deyişle bir inancın doğruluğunun nedenine bir açıklama getirilip kavranmadıkça, hiçbir zaman bilgi haline gelmeyecek ve bir inanç olarak kalacaktır.³⁴ Platon'un böyle bir ayrıma gitmesinin altında ise matematiksel nesnelerin durumu yatmaktadır. Zira matematiksel nesnelerin, sayıların ve geometrik biçimlerin episteme-doxa ilişkisindeki durumu Platon felsefesinde net değildir. Bu açıdan matematiksel nesneler Platon tarafından doğru sanı olarak adlandırılır ve ‘episteme’ nitelemesine daha layık görülür.

Gelinen noktada önemli olan durum, idealardan daha çok sanının net bir şekilde öncelikli olarak ortaya konulmuş olmasıdır. İlk duyular üzerindeki güvensizlikle başlayan tartışmalar yerini maddi olanla ilişkili elde edildiği düşünülen bilginin güvenilir olmadığı sonucuna bırakmıştır. Fakat ‘episteme’ denilen bilginin ‘doxa’ olarak adlandırılan sanıdan tam olarak ayrışma nedeni düşünsel anlamda oluşmamıştır. Elde ettiği sonuçlar üzerine sorular sormaya devam eden Platon, istekli bir biçimde episteme'nin ne'liği üzerinde diyaloglarında yoğun bir biçimde araştırma yürütür.

2.2. Episteme'nin Doxa'dan Ayrımı

Buraya kadar ortaya konulduğu şekliyle, doxa'nın en temel özelliği ‘değişim’ üzerine bina edilmiş olmasıdır. Dolayısıyla maddenin sahip olduğu değişken zemin, epistemik anlamda ortaya güvenilir olmayan bir sanı veya inanç çıkarmaktadır. Bu durumda kendisine güvenilebilecek doğrulukta bir bilginin imkânı söz konusu olamamaktadır.

Bu noktada, Platon açısından episteme için kabul edilebilecek en temel ayırım, episteme'nin değişmez karakteri veya formu olmaktadır. Eğer episteme'nin formu da evrendeki objeler gibi değişime açıksa bilgi olmayacaktır. Çünkü bu durumda karşımızda durağan olan hiçbir bilgi nesnesi ve onu bilecek bir süje var olamayacaktır.³⁵ Platon'un ifadesiyle arada olanın (mutlak varlık – mutlak yokluk) bu bilgisi sanıdır.³⁶ Böyle bir durumda bilginin süjesinin ve objesinin değişimin dışında olması kaçınılmaz bir hale gelmektedir.

Değişim konusuyla ilişkilendirilen doxa, episteme'nin ortaya konulmasına da imkân vermektedir. Başka bir ifadeyle Platon, ortaya koyduğu temel kriterleri sebebiyle, varlığı ideaların

²⁶ Platon, *Gorgias* 454d.

²⁷ Platon, *Theaitetos Ya Da Bilgi Üstüne* 200e; Harold Cherniss, “İdealar Kuramının Felsefi Yönden Sağladığı Tasarruf”, *İdealar Kuramı*, Çev. Ahmet Cevizci, Gündoğan Yayınları, Ankara 1999, s. 45.

²⁸ Platon, *Theaitetos Ya Da Bilgi Üstüne* 201c.

²⁹ Platon, *Symposion* 202a; Platon, *Menon* 97e-98b; John M. Rist, “Platon'da Bilgi ve Değer”, *İdealar Kuramı*, Çev. Ahmet Cevizci, Gündoğan Yayınları, Ankara 1999, s. 137.

³⁰ Platon, *Menon* 97b-c.

³¹ Platon, *Symposion* 202a.

³² Platon, *Theaitetos Ya Da Bilgi Üstüne* 201d, 208e.

³³ Platon, *Devlet* 476d, 478d.

³⁴ R. C. Cross – A. D. Woozley, a.g.e, s. 54.

³⁵ Platon, *Kratylos* 440a-c; Etienne Gilson, *Tanrı ve Felsefe*, Çev. Mehmet Aydın, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, İzmir 1986, s. 26.

³⁶ Platon, *Devlet* 476d, 478d.

varlığına bağlı olan bilgi ve sanı ayrımını, objelerin ve zihnin iki ayrı durumuna bağlamıştır.³⁷ Bu tespitten hareketle episteme'nin ve doxa'nın ayrışmasının temeline 'konuları' ve 'elde ediliş biçimi'ni koyabiliriz.

Konuları bakımından episteme ve doxa farklı imkânlarla sahiptir. Temelde episteme'nin doxa'dan ilk ayrımı konuları bakımındandır. Sanının konusu tikel varlıklar olarak ortaya çıkarken episteme'nin konusu tikel varlıkların dışında olan idealar ile ilgilidir. Doğru sanının episteme karşısındaki durumu bunun en açık göstergesidir.

Platon'a göre, çevremizde gördüğümüz tek tek ağaçlar, kendilerinden daha parlak olan tanrısal idealar karşısında sönük durumdadır. Bu anlamda tanrısal denen idealar bilginin konusunu oluştururken, tek tek ağaçlar ise sanının konusunu teşkil eder. Diğer bir ifadeyle, tanrısal olan idealar için 'bilgi sahibi' olunabilirken insani olan örnekler için ancak 'sanı sahibi' olunabilir.³⁸ Buna göre sanının konusu olan tikel nesneler, görülebilen ancak düşünülemeyen şeylerdir. Bilginin konusu olan idealar ise, sahip oldukları özellikleri dolayısıyla, duyuların onları kavraması imkânsız olduğu için³⁹ görülemeyen ancak düşünülebilen şeylerdir.⁴⁰ Bu durumda Platon tarafından episteme bir düşünce objesi olarak algılanırken, doxa bir duyu nesnesi ve onun bir sonucu olarak algılanmaktadır.

Platon'a tarafından gündelik bir kullanımla "bilim" adını verdiğimiz şeyler temeli itibariyle duyuya dayandıkları için "bilgi" olarak değil, "inanma" olarak kabul edilir.⁴¹ Çünkü ona göre bilimin konusu var olan şeylerdir. Oysa tikeller dünyasında, aynı anda hem var olan hem de var olmayan şeyler sanının konusudurlar.⁴²

Gelinen noktada episteme ve doxa'nın bir diğer ayrışma noktası ortaya çıkmaktadır. İdea-insan ilişkisi çerçevesinde düşünüldüğünde, episteme ve doxa'nın insan tarafından elde edilmesinde iki yol ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda doxa duyular vasıtasıyla elde edilebilir görünürken, episteme'nin duyular ile elde edilme imkânı neredeyse yok gibidir. Başlangıç olarak duyulara ihtiyaç duyduğu görülen episteme, insan tarafından nihai anlamda kavranılabilmesi için ruhun eylemlerine ihtiyaç duymaktadır.

2.3. Episteme'nin Belirlenimi

Platon, bütün diyalogları boyunca yapılan tartışmalarda "bilgi" konusunda artık bir sonuca ulaşmış gibidir.⁴³ Platon epistemeyi mitsel bir tutumla, çıkarımlar yaparak ortaya koymayı tercih eder. Örneğin Platon'a göre "objesi belirlenmemiş halde olan"ın bilgisi imkânsızdır.⁴⁴ Başka bir deyişle, sürekli değişim halinde olan nesnel varlıklar için sabit bir bilginin tespiti söz konusu değildir. Sürekli değişim halinde olan nesneler ise "gerçek" nitelemesine uzak kalmaktadır. Dünyanın sürekli değişim halinde olması, dolayısıyla gerçek olarak kabul edilmemesi, onun yokluğu ile yakın anlamları çağrıştırmaktadır. Bu düşünsel bağlantıdan hareket eden Platon "var

³⁷ İhsan Turgut, "Platon'da Bilgi Türleri", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. XXII, Ankara 1978, s. 352; İhsan Turgut, *a.g.e.* (1992), s. 22, 50; R. C. Cross – A. D. Woozley, *a.g.e.*, s. 53; Raphael Demos, *a.g.e.*, s. 110.

³⁸ Platon, *Devlet* 479e, 597a.

³⁹ Platon, *Phaidon* 79a; Raphael Demos, *a.g.e.*, s. 114.

⁴⁰ Platon, *Devlet* 507c.

⁴¹ Platon, *Devlet* 533c.

⁴² Platon, *Devlet* 477a-b.

⁴³ Bu noktada eleştiri konusu olarak ileri sürülebilecek şey, Platon'un episteme ile ilgili belirlenimlerin temeline zorunlu olarak doxa'nın konusu olan tikelleri koymuş olmasıdır.

⁴⁴ Platon, *Kratylos* 440a.

olmayan” (gerçek olmayan) bir şey’in bilgisini de mümkün görmez.⁴⁵ Bunun anlamı, ideal olan ile epistemik olanın özdeşliğidir.

Platon’un ortaya koyduğu hatırlama teorisi ise onun bilgi konusundaki görüşlerinin arka planına işaret eder. Ruhun ölümsüzlüğü üzerine düşünceleriyle birleştirildiğinde, bilginin insan zihninde doğuştan yerleşik olduğu (a priori) sonucu ortaya çıkar. Daha önceki yaşamında öğrendiği bilgileri insan, şimdiki yaşamında ruhu aracılığıyla hatırlar. İnsanın yeryüzüne düşüşüyle birlikte unuttuğu idealarla ilgili bilgiler, sorular sorarak doğurtma yöntemiyle yeniden hatırlanır.

Şeylerin sudaki yansıması olan görüntülerinin nesnelere göre durumunu sanının bilgi karşısındaki durumuna benzeten Platon,⁴⁶ şeylerin kendi başlarına var olan değişmez özlerini görmek olan bilgeliliği⁴⁷ ise tam olarak tanrılara uygun görmüştür. İnsanlar arasında bu tanıma en çok yakışan kişiler olarak ise filozofları gösterir. Ona göre filodoxların aksine filozoflar, gerçeğin bilgisinin peşinden koşan insanlardır.⁴⁸

Bunun yanında, Platon’un matematiksel nesneler konusundaki epistemik tutumu belirsizlikler içermektedir. Belirsizliğin temelinde ise matematiksel nesnelerin varlık karşısındaki durumu yatmaktadır. Platon tarafından buna göre, aynı zaman içinde hem var olan hem de var olmayanların⁴⁹ ya da ne var olanların ne de var olmayanların,⁵⁰ ancak hem varlıkla hem de yoklukla ilişkisi olanların⁵¹ durumu da bilgiyle bilgisizlik arasında bir yerde konumlandırılmıştır.

Fenomenal nesnelerin sanının konusu olan şeyler sınıfına, yani varlıkla yokluk arasına konulmasının sebebi onların tam anlamıyla var kabul edilmemesinde yatmaktadır.⁵² Herhangi bir tikelin aynı zamanda hem güzel hem çirkin, hem ağır hem de hafif görülebilmesi ile ilgili olan bu durum, devlet diyalogunda çocuklara mizahi bir anlatımla sorulan şu bilmecede özetlenir: “Bir adam var adam değil, bir kuş vurdu kuş değil... Hadım yarasa vurdu...” Platon bu noktada, tam olarak varlığını kavrayamadığımız bu tikelleri, varlıkla yokluk arasında bir yere koymanın en uygun karar olacağını söyler.⁵³

3. Sonuç

Platon’u felsefe tarihinde özel yapan en büyük özelliği, insan düşüncesinde meydana getirdiği köklü değişikliktir. Somuta dayalı düşünce alışkanlıklarının Platon’a kadar gelişen tarihsel süreçte ortaya koyduğu çeşitlilik ve bu çeşitliliğin meydana getirdiği farklı hatta birbirine zıt sonuçlar, döneminde büyük tartışmalara zemin hazırlamıştır. Filozofların bakış açılarına göre her iki durumun da kabul edilebilir olduğu bir düşünsel ortamda “bilgi”, ulaşılması en çok istenen bir “şey” konumundaydı. Sevginin, arkadaşlığın ve dostluğun bile somut bir nesne olarak düşünüldüğü pre-sokratik Grek düşüncesinde Platon, soyut düşüncenin kapılarını aralamıştır. Bunun ötesinde tüm soyutluğun üzerine sistematik bir felsefe geliştirmiş ve doğal dünyadaki nesnelerle kıyaslandığında onlardan daha somut ve daha gerçek başka bir ‘nesneler’ evreni önermiştir. Gerçeklik kategorilerinde ise dünya daha alt bir seviyeye yerleştirilerek idea olarak adlandırdığı ‘şey’ler tüm evrenin ve tüm düşüncelerin temeline konulmuştur.

⁴⁵ R. C. Cross – A. D. Woosley, “Bilgi, İnanç ve Formlar”, İdealar Kuramı, Çev. Ahmet Cevizci, Gündoğan Yayınları, Ankara 1999, s. 57.

⁴⁶ Platon, *Devlet* 510a.

⁴⁷ Platon, *Devlet* 479e.

⁴⁸ Platon, *Phaidros* 278d; Mustafa Namık, *Eflatun*, Tefeyyüz Kitaphanesi, İstanbul 1933, s. 101-102.

⁴⁹ Platon, *Devlet* 477a.

⁵⁰ Platon, *Devlet* 478c.

⁵¹ Platon, *Devlet* 478d.

⁵² Frederick Copleston, *Felsefe Tarihi (Aristoteles)*, Çev. Aziz Yardımlı, İdea Yay., İstanbul 1997, s. 108; Tuncar Tuğcu, *Batı Felsefesi Tarihi*, Alesta Yayınları, Ankara 2000, s. 126.

⁵³ Platon, *Devlet* 479c.

Asıl kaygısı ahlak olan Platon, dönemindeki tartışmalardan bağımsız da düşünmemiştir. Bilginin imkânsızlığından hemen sonra gelen genel geçer bir ahlakın imkânsızlığı hakkındaki yargılar, toplumda var olan ahlaksızlığın temellendirilmesi sorununu da beraberinde getirdi. Genel geçer bir bilgidен bahsetmenin olanaksızlığı, bir ahlaktan da bahsetmenin olanaksızlığıyla dolaylı olarak ilişkiliydi. Örneğin adaletin bir bilgi olması, değişmez olması, öğretilebilir olması ve içerisinde şüphe içermemesi Platon açısından son derece önemliydi. Sofistlerin “Adalet nedir?” sorusuna verdiği cevap ile Platon’un aynı soruya verdiği cevabın farklılaşmasının temelinde aynı düşünsel çatışmalar vardı.

İnsanların davranışlarının, örneğin adaletli olmanın erdemli olmasını, davranışın adalet ideasına olan uyumuyla açıklayan Platon, gerçekten güvenilebileceğimiz bir bilgi alanına işaret etmiştir. İdealar olarak nitelendirdiği reel özler, gerçekliği konusunda şüphe edilemeyen, insanda doğuştan yerleşik olan ve ‘bilgi’ adını hak eden şey’lere karşılık geliyordu. Bu alanın dışında temellendirilen tüm tartışmalar, dayanağı bu dünyadaki nesnel varlıklar olan tüm bilgiler ve siyasi tanımları içeren ahlak ilkeleri Platon tarafından “bilgi” alanının dışına itilmiştir. Ona göre gerçekten “bilgi-episteme” olmayı hak eden şey, idealar idi. Bunun dışında kalan içinde yaşadığımız dünya ve ona dayalı şeyler ise sanı (doxa) konumuna yerleştirildi.

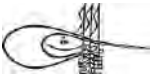
Platon düşüncesindeki belirsizliklerden birisi olarak ifade edilebilecek şey ise ‘doğru sanı’ ve ‘yanlış sanı’ ayrımıdır. Bu noktada sanı bir tür arada kalmışlığı da ifade eder. Arada olma durumu, nesne ile idea arasındaki konumlandırma ile ilişkilidir. Platon açısından ideal olana yakınlık, bilginin kesinliğinin de kriteridir. Nesnel olana, dolayısıyla gelip geçici olana yakınlık ise sanının kesinsizliğinin bir kriteridir. Platon’un verdiği matematiksel varlıklar örneği bu arada olmanın açıklamasıdır.

Bu açıdan onun felsefesine bakıldığında, sıradan insanlar en fazla doğru sanıya ulaşabilir görünmektedir. Genellikle sanıya saplanmış görünen insanlar, ideal olana yaklaştıkça bilginin nesnelere de yaklaşmaktadır. Bir bakıma bu durum ruhsal uyanışla da ilgilidir. Yeryüzündeki kendi konumunun farkına varan insan, kendini konumlandığı yerden bilginin ve sanının nesnelere bakmaktadır. Aslında sanının ve bilginin ayrımını yapma durumu sözü edilen bu aşamadan sonra gerçekleşmektedir. İdealar dünyasını ve En Yüksek İyi’nin ışığını tecrübe etmemiş insanlar ona göre bilgiye ulaşamaz görünmektedir. Bu insanlara doğru bir yöntemle yaklaşıldığında ve doğru sorular sorulduğunda yalnızca doğru bir sanıya ulaşabilirler. Bilgiye ulaşma ise doğrudan doğruya ideaları görme ile ilgilidir. Daha kesin bir ifadeyle söylemek gerekirse, bilgi ‘idea’ ile ilgilidir. İdeaların dışında yalnızca doğru veya yanlış bir sanıdan ve inançtan bahsedilebilir. Platon’un filozofu ‘sanının peşinden koşan insan (filodox)’ olarak değil, ‘bilginin peşinden koşan insan (filozof)’ olarak görmesi bu noktada daha anlamlı hale gelmektedir.

KAYNAKÇA

- BLUCK, R. S., “Platonik Formlar Birer Tümel Midir?”, *İdealar Kuramı*, Çev. Ahmet Cevizci, Gündoğan Yayınları, Ankara 1999, ss. 101–108.
- CEVİZCİ, A., “Episteme”, *Paradigma Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, İstanbul 2000, ss. 327–328.
- CHERNİSS, H., “İdealar Kuramının Felsefi Yönden Sağladığı Tasarruf”, *İdealar Kuramı*, Çev. Ahmet Cevizci, Gündoğan Yayınları, Ankara 1999, ss. 40–50.
- COPLESTON, F., *Felsefe Tarihi (Aristoteles)*, Çev. Aziz Yardımlı, İdea Yay., İstanbul 1997.
- CRESCENZO, L. D., *The History of Greek Philosophy - Volume Two: Socrates And Beyond*, Translated by Avril Bardoni, Pan Books, London 1990.
- CROSS, R. C. vd., “Bilgi, İnanç ve Formlar”, *İdealar Kuramı*, Çev. Ahmet Cevizci, Gündoğan Yayınları, Ankara 1999, ss. 51–77.
- ÇÜÇEN, A. K., *Felsefeye Giriş*, Asa Kitabevi, Bursa 2000.
- DEMOS, R., “Formlar ve Şeyler”, *İdealar Kuramı*, Çev. Ahmet Cevizci, Gündoğan Yayınları, Ankara 1999, ss. 109–125.
- EYÜBOĞLU, S. vd., “Önsöz”, *Sokrates’in Savunması*, Çev. Niyazi Berkes, Cumhuriyet Dünya Klasikleri, 1998.
- GILSON, E., *Tanrı ve Felsefe*, Çev. Mehmet Aydın, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, İzmir 1986.
- GÖKBERK, M., *Felsefe Tarihi*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2003.
- GÜÇLÜ, A. vd., “Doksa”, *Felsefe Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara 2002, ss.426-427.
- GÜÇLÜ, A. vd., “Episteme”, *Felsefe Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara 2002, ss.473-476.
- GRUBE, G. M. A., *Plato's Thought*, Beacon Press, Boston 1964.
- HOOKEY, C. J., “Scepticism, History Of”, *The Oxford Companion to Philosophy*, Oxford University Press, New York 1995.
- KRANZ, W., *Antik Felsefe*, Çev. Suad Y. Baydur, Sosyal Yayınlar, İstanbul 1994.
- LACEY, A., “Sophists”, *The Oxford Companion to Philosophy*, Oxford University Press, New York 1995.
- MCLEAN, G. F. vd., *Ancient Western Philosophy: The Hellenic Emergence*, Meredith Corporation, New York 1971.
- NAMIK, M., *Eflatun*, Tefeyyüz Kitaphanesi, İstanbul 1933.
- PLATON, *Devlet*, Çev. Hüseyin Demirhan, Sosyal Yayınlar, İstanbul 2002.
- _____, *Gorgias*, Çev. Reyhan Erben, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul 1989.
- _____, *Kratylos*, Çev. Cenap Karakaya, Sosyal Yayınlar, İstanbul 2000.
- _____, *Sofist*, Çev. Cenap Karakaya, Sosyal Yayınlar, İstanbul 2000.
- _____, *Menon*, Çev. Adem Cembil, Maarif Matbaası, İstanbul 1942.

- _____, *Phaidon*, Çev. Hamdi Ragıp Atademir ve Kemal Yetkin, Sosyal Yayınlar, İstanbul 2001.
- _____, *Philebos*, Çev. Sabri Esat Siyavuşgil, Cumhuriyet Dünya Klasikleri, 1998.
- _____, *Symposion*, Çev. Cenap Karakaya, Sosyal Yayınlar, İstanbul 2000.
- _____, *Theaitetos Ya Da Bilgi Üstüne*, Çev. Macit Gökberk, Diyaloglar-2, Remzi Kitabevi, İstanbul 1994.
- _____, *Timaios*, Çev. Erol Güney ve Lütfi Ay, Sosyal Yayınlar, İstanbul 2001.
- RIST, J. M., “Platon'da Bilgi ve Değer”, *İdealar Kuramı*, Çev. Ahmet Cevizci, Gündoğan Yayınları, Ankara 1999.
- ROGERS, A. K., *A Student's History Of Philosophy*, The Macmillan Company, New York 1912.
- RUSSELL, B., *Batı Felsefesi Tarihi İlkçağ*, Çev. Muammer Sencer, Say Yayınları, İstanbul 1997.
- TAŞKIN, A., “Sofistlere Özel Bir Referansla Bilginin Kaynağı ve İmkânı Üzerine Yapılan Tartışmalar”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. VII/1, Sivas 2003, ss. 199-209.
- TEPE, H., *Platon'dan Habermas'a Felsefede Doğruluk Ya Da Hakikat*, İmge Kitabevi, Ankara 2004.
- TUĞCU, T., *Batı Felsefesi Tarihi*, Alesta Yayınları, Ankara 2000
- TURGUT, İ. “Platon'da Bilgi Türleri”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.*, C. XXII, Ankara 1978, ss. 349–359
- TURGUT, İ., *Platon'un Son Dönem Felsefesinde Bilgi Sorunu (Theaitetos'un Yeni Bir Yorumu)*, Bilgehan Matbaası, İzmir 1992.
- WEBER, A., *Felsefe Tarihi*, Çev. H. Vehbi Eralp, Sosyal Yayınlar, İstanbul 1998.



BEYZİK (BEZIQUE) TOPLAMA TAHTASININ İLKÖĞRETİM ARİTMETİK PROBLEMLERİNDE KULLANILMASININ ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARINA VE MATEMATİĞE KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ*

*Cemil İNAN***

*Muhammet Faysal AKIN****

ÖZET

Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası kâğıt oyun setleri içinde yer alan bir materyal olup ülkemizde Marköz olarak tanınmaktadır. Marköz halen beyzik ve briç oyun salonlarında toplama aracı olarak kullanılmaktadır. Beyzik toplama tahtası yakından incelendiğinde sadece toplama işlemlerinde değil aynı zamanda aritmetik problemlerin çözümünde de yararlı olabileceği görülmektedir. Bu araştırmada, "Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası"nın problem çözme davranışlarının kazandırılmasına dönük bir eğitim durumunun ortama sokulmasının ilköğretim aritmetik problemlerini çözmede erişimi ve etkisi ile öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarında nasıl bir değişim meydana getirdiği saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada ele alınan problem ve alt problemlere ilişkin bilgiler, geliştirilen "Problem Çözme Testi 1, 2, 3" ve "Matematikle ilgili Düşünceler Anketi" ile Öğrencilerin yapılan deneysel çalışmaya yönelik düşüncelerini almak amacıyla açık uçlu sorularla elde edilmiştir.. Toplanan bilgilere uygulanan istatistiksel analiz sonuçlarından problem çözme 1., 2., ve 3. testlerin KR-20 güvenirliklerinin katsayıları sırasıyla 0.84, 0.81 ve 0.79 olarak bulunmuştur. Bu testlerin ardışık sınıflara uygulanmasından elde edilen ortalamalar arasındaki farkların (2.71, 3.16, 4.72) $\alpha=0.01$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmada ele alınan problem ve alt problemlere ilişkin toplanan bilgilere uygulanan istatistiksel analiz sonuçlarından; İlköğretim Okulu birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinde Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası materyal destekli problem çözme ile ilgili davranışlarının geleneksel yöntemle göre, aritmetik problemlerini çözmede etkili olduğu ve başarı ile birlikte matematiğe karşı tutumu da anlamlı şekilde arttırdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Beyzik Toplama Tahtası, Aritmetik Problemleri, Materyal kullanmak, Başarı ve Tutum

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi-Ölçme ve Değerlendirme/İstatistik, El-mek: cinan@dicle.edu.tr

*** Öğr. Gör. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Eğitimi, El-mek: akinff@dicle.edu.tr

INFLUENCE OF USE OF THE BEZIQUE ADDITION BOARD IN ELEMENTARY SCHOOL ARITHMETIC PROBLEMS ON STUDENTS' SUCCESS AND ONT THEIR ATTITUDES TOWARDS MATHEMATICS

ABSTRACT

The Bezique Addition Board, a material found in card-game sets, is known as Marköz in our country. Marköz is still used as an addition tool in bezique and bridge game saloons. When the bezique addition board is examined closely, it is seen that it could be beneficial not only in adding figures but also in solving arithmetical problems. The present study tried to determine the influence of the use of "Bezique Addition Board" in solving elementary school arithmetical problems on students' success in solving such problems and to reveal how it changed these students' attitudes towards mathematics. The data regarding the problem and sub-problems investigated in the study were obtained via the "Problem Solving Test 1, 2 and 3" developed, the "Questionnaire for Views about Mathematics" and via open-ended questions directed to the participants to reveal their views about the experiment conducted. According to the results of the analysis applied to the data collected, the KR-20 reliability coefficients for the problem solving tests 1, 2 and 3 were found as 0.84, 0.81 and 0.79, respectively. The differences between the means obtained as a result of the application of these tests to sequential classes (2.71, 3.16, 4.72) were significant at the level of $\alpha=0.01$. The results of the statistical analysis applied to the data collected regarding the problem and the sub-problems in the study could be said to demonstrate that the elementary school 1st grade, 2nd grade and 3rd grade students' attitudes towards the Bezique Addition Board material-supported problem solving were effective in solving arithmetical problems when compared to the traditional method and significantly increased the success and the attitude towards mathematics.

Keywords: Bezique Addition Board, Arithmetical Problems, Material Use, Success and Attitude

1. Giriş

İnsanlar yaşamları boyunca çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu kavramlar oluşturur. Genel anlamda öğrenme, çevresi ile etkileşim sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve kavrayış değişikliğidir. Ancak bu değişikliğin nasıl olduğu konusunda farklı görüşler vardır. Bilimsel kuramlara göre öğrenme, doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Piaget'e göre insan zihni, kendisine ulaşan her şeye anlam bulmaya çalışan dinamik bir bilişsel yapı grubudur. Bu anlam bulma, öğrencinin deneyimine sahip olduğu kültüre, içinde öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğasına ve öğrencinin bu süreçteki rolüne göre değişmektedir. Öğrenme hakkında bilinmeyen pek çok şey olmasına rağmen, bilinenlerden bir tanesi bilginin kişiler tarafından kazanıldığı ve önceden öğrenilenlerin yeni öğrenilenleri etkilediğidir Brand, (1990).

Matematik olmadan bilim ve teknolojiden, sosyo-ekonomik kalkınmadan, nitelikli ürün ve hizmetten bahsetmek zordur (Ersoy, 2003: 19). Matematiğin yapısı incelendiğinde soyut prensip ve kavramların önemli olduğu görülür. Bu soyut prensiplerin ve kavramların keşfedilmesi, ancak bir takım somut deneyimler yoluyla gerçekleşebilir Matthews, G. (1984). Öğrenciye bir paralelkenar verip, alanını hesaplamasını istediğinizde o doğru bir şekilde alanını hesaplayabilir. Yani öğrenci işlem testlerini çözebilir. Fakat öğrenciye olağandışı bir şekle sahip bir paralelkenar verilip alanını bulmasını istediğinizde öğrencilerden “Biz henüz bu şekli görmedik” şeklinde cevaplar duyarsınız. Buda göstermektedir ki öğrenciler bilgilerini transfer edememektedir Aydemir, H. ve Kubanç, Y. (2014). İlköğretim programı matematik dersi genel hedefleri tüm bu becerilere sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlarken ne yazık ki ülkemizde matematik dersi kazanımlarına istenilen düzeyde erişilememektedir. Bu durum ulusal ve uluslararası sınavlarda açıkça gözlemlenmektedir. Uluslararası öğrenci değerlendirme sınavları kapsamında ele alınan Program for International Student Achievement (PISA) ve Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) sınav sonuçları da bize eğitim sistemimizin uluslararası platformda ne konumda olduğunu göstermektedir Gökbulut, Y. & Yumuşak, Y., E. (2014). Matematik ve matematiksel düşünme, günlük yaşamda kapladığı büyük yere karşın dünyanın her yerinde “zor” olarak kabul edilir ve öğretiminde genellikle güçlük çekilir. Matematiğin zorluğu, yapısında olduğu kadar ona karşı geliştirilen ön yargı ve korkudan da kaynaklanmaktadır. Matematiği, öğretmenin öğrencilere kuru bir şekilde aktarması, öğrencilerin matematiğin zor olduğunu düşünmesi, matematiğe karşı korku ve çekinme duygusunu uyandırmaktadır Terzioğlu, T., (1996). Matematik dersini bu konumdan kurtarabilmek için özellikle matematiğin temellerinin oluşturulduğu ilköğretim yıllarından itibaren öğrencilerin gözlem ve deneyimlerine dayalı ve bizzat bilgiyi onların üretmeleri veya yaşamalarını sağlayacak etkinlikler oluşturmak gerekmektedir. Çünkü tam anlaşılmayan her bir matematik dersi ilerideki her bir konu için daha büyük problemleri beraberlerinde getirecektir Ekinözü, İ., ve Şengül, S., (2007). Matematik derslerindeki başarısızlığın somut materyaller ve bilgisayar yazılımları ile azalacağı düşünülmektedir İnan, (2006).

İlişkisel anlama öğretime daha çok yük getirir, daha çok materyal kullanılmasını gerektirir. Ancak öğrenme zevkli hale gelir. Kendi eli ile uygular, öğrenilenlerin hatırlanması kolaylaşır ve öğrenme daha kalıcı olur. Yeni kavramlar daha kolay öğrenilir, sonraki öğrenmelerde başkasının yardımına daha az ihtiyaç duyulur. Milli Eğitimin temel amaçlarından biri olan “Öğrencileri hayata hazırlama” ilkesine büyük katkı sağlar. Her öğrencinin zorunlu temel eğitimden sonra öğretim görme şansı yakalayamayabilir. Bu nedenden dolayı öğrencilerin ilköğretimde alacakları matematiksel beceri seviyeleri onların günlük hayatındaki olayları matematikleştirerek çözme yeteneği kazandıracaktır.

Günümüzde tüm dersleri materyal destekli oyun ve dramatizasyon yolu ile öğretmek mümkündür. Çünkü çocuk, oyun aracılığıyla tecrübe kazanmakta, çözüm yolları geliştirmekte, stratejik düşünüp karara varmaktadır. Böylece öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve davranışlar oyun içinde rahatlıkla kazandırılabilir (MEB, 2006). Materyal kullanmanın öğrencileri hem düşünmeye sevk ettiği hem de zevkli bir ders işlendiği görülmektedir Toluk ve Olkun (2007). Farklı bilgi ve deneyime sahip öğrenciler, matematik alanında çalışırken farklı açıklamalara ve farklı temsil yaklaşımlarına ihtiyaç duyarlar. Durmuş ve Yama (2006). Materyal Tabanlı Öğretim denemelerinin yansımaları oldukça olumludur. Öğrencilerin %92,8'i olumlu görüş bildirmiştir Ardahan ve Ersoy (2003). Derslerin farklı bakış açısı kazandırması, doğru düşünmeyi öğretmesi, ezbercilikten uzaklaştırması, tek çözüme odaklanmaktan kurtarmasını, kendine güven ve karar verme gücünü geliştirmesini, karmaşık bile olsa olayların özündeki matematiksel düzeni gösterebilmesi beklenmektedir Altun (2006). Yapısalcı yaklaşımların uygun bir biçimde uygulanmaya konulması, öğretim programlarının geliştirilmesi, insan kaynaklarının yetiştirilmesi ortam ve donanım yeterliliği gibi konularda araştırmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır Akgün

(2006). Çalışma yaprağı kullanarak yapılan matematik ve geometri öğretiminin, geleneksel yöntemlere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir Özahisha ve Öcal (2004). Okul öncesinde geometrik şekil kavramlarının öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır Alabay ve Ünüsan (2007). Öğrencilerin materyalin tasarlanması ve hazırlanması aşamalarında ise yaratıcılıklarını kullanma ve geliştirme imkânları bulduklarını ifade etmişlerdir Köksal ve arkadaşları (2006). Yapılandırmacı yaklaşımı ile yapılan öğretim, öğrencinin matematik başarı düzeyini geleneksel öğretim yöntemine göre daha fazla arttırmaktadır Erdoğan ve Sağan (2002). Materyal destekli yöntemin öğrencilerin hatırlama düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ekinöz ve Şengül (2007). Materyal geliştirme ve kullanmanın önemi vurgulanarak geliştirilen matematik öğretim materyalleri öğrenci kazanımları ile birlikte tanıtılmalıdır İnan (2006). Öğrencilerin somut materyallerle hareket halindeki etkileşimleri, onların zihinsel şemalarını geliştirmelerini sağlar Kayahan (2006).

Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası; Bir tahta üzerine yerleştirilmiş yatay ve dikey duruma getirilebilen yirmi tane sayı tuşundan oluşturulmuştur. Bunların dört tanesi (1), bir tanesi (5), dört tanesi (10), bir tanesi (50), dört tanesi (100), bir tanesi (500), dört tanesi (1000) ve bir tanesi (5000) olan sayı tuşundur Beyzik Toplama Tahtası ile 1'den 9 999 kadar sayılar oluşturulabilmektedir. Bu sayı aralığında kalmak koşulu ile toplama, çıkarma ve basit çarpma ve bölme işlemleri yapılabilmektedir. Bezik Tahtasında dört işlem problem çözümleri ve örnekleri konusunda ayrı bir çalışma hazırlanmış olup tamamlandığında yayınlanması düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada “Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası “materyal destekli problem çözme davranışları üzerine bir öğretim yapılmasının, problem çözme davranışlarındaki başarı ve matematiğe olan tutumda görülecek etkisi çalışılmıştır. Bu amaçla biri materyal destekli öğretimin, diğeri kontrolün yapılacağı iki öğrenci grubu seçilmiştir. Bu yönü ile çalışma deneme modeli bir araştırmadır. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2000). Araştırmada ön test-son test deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın Yapıldığı Öğrenci Grubu: Araştırmada, Diyarbakır İli Merkez okullarından Cemil Özgür İlköğretim Okulu; 1-A, 2-A ve 3-A sınıfları deney grubu, Gazipaşa İlköğretim Okulu 1-A, 2-A ve 3-A sınıfları kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol grupları farklı okul öğrencilerinden oluşturulmuştur. Bunun sebebi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenlerinin birbirinden etkilenerek araştırma sonucuna etki etmesini önlemektir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının bu okullardan seçilme nedeni okulların donanım, sosyo ekonomik düzeyi ve bulundukları çevrenin birbirine yakın olmasıdır. Araştırmada, deney ve kontrol grupları oluşturulurken gruplardaki öğrencilerin matematik yetenekleri ve okuduğunu anlama bakımından ortalama olarak eşit olmalarına özen gösterilmiştir.

Ölçme Araçları: Temel Kabiliyetler Testi Şekil Gruplama ve Ayırt Etme Bölümleri: Temel Kabiliyetler Testi (7-11); dil kavramı, yer kavramı muhakeme ayırt etme ve hesap bölümlerinden oluşmaktadır. Bu Bölümler toplam yedi alt testten oluşup, zekânın ölçülerek, genel zekâ hakkında bir karara varma işinde kullanılmaktadır. Bu yedi alt test sırasıyla dil kavramı; 35 soru kelimelerle; 36 soru resimlerle ilgili testlerdir. Yer kavramı; 26 sorudan oluşan testtir. Muhakeme; 26 sorudan oluşan kelimeler, 26 sorudan oluşan şekillerden oluşmuştur. Ayırt etme; 48 sorudan ve ayrıca zekânın hesap boyutunu ölçen de 50 sorudan oluşmaktadır. Bu çalışma muhakemeye ilgili olduğu için T.K.T (7-11) testinin sadece şekil gruplama ve ayırt etme testleri kullanılmıştır. Bu iki alt test,

Yukarda da belirttiği gibi, Thorstan tarafından geliştirilen T.K.T 'nin iki katı testidir. Bu Testin deneme uygulaması, ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden 110 kişilik grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Daha sonra her bir alt teste ait madde puanları, bu iki ayrı test birer ayrı test olarak düşünülerek Henrysson yöntemiyle analize tabi tutulmuştur. Analiz sonunda ayırıcılık gücü indeksi %20'nin altında olan maddeler elenmiştir. Seçilen maddeler üzerinde hesaplanan alt testlere ait test istatistikleri tablo 2,1'deki gibidir.

Tablo 2.1 Temel Kabiliyetler Testi Ayırt Etme ve Şekil Gruplama Alt Testlerine Ait İstatistikler

	n	Soru Sayısı	X	Ss	KR-20
Ayırt Etme	110	40	20.68	8.11	0.88
Şekil Gruplama	110	27	16.34	3.68	0.68

Tablo 2,1'de görüldüğü gibi ayırt etme ve şekil gruplama alt testlerinin araştırmada kullanılan kısımlarının KR-20 güvenirlikleri sırasıyla 0.88 ve 0.68 bulunmuştur. Bu değerler araştırma için yeterli kabul edilmiştir.

Okuduğunu Anlama Testi: Bu test deney ve kontrol gruplarını ortalamaları (x) yönünden eşitlemek amacıyla geliştirilmiştir. Türkçe ders kitaplarından yararlanılmıştır. Test ikinci sınıf seviyesinde olup 1,2.ve 3. sınıflara uygulanmıştır. Bu Test 6 metin ile ilgili 5'er maddeden olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Metinlere dayalı sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan testin redaksiyonu uzmanlar tarafından yapılmıştır. Denemeye hazır hale gelen bu test Diyarbakır ili Hasanpaşa İlköğretim Okulu 1-A, 2-B ve 3-B sınıflarında ön denemesi yapılmıştır. Elde Edilen veriler Henrysson yöntemiyle madde analizine tabi tutulmuş, böylece madde istatistikleri elde edilmiştir. Madde analizi sonucunda iyi işlemediği görülen maddeler düzeltilerek nihai test oluşturulmuştur. Bu test ve madde istatistikleri Tablo 2,2'de görüldüğü gibidir.

Tablo 2.2 Okuduğunu Anlama Testi İstatistikleri

	n	Madde Sayısı	X	s	KR-20	t
2.Sınıf	37	30	15.12	7.86	0.94	9.53**
3.Sınıf	38	30	27.91	1.74		
Tüm Grup	75	30	21.64	8.38		

Tablo 2,2 'de görüldüğü gibi okuduğunu anlama testinin üçüncü sınıfa ait birleşik KR-20 güvenirlik katsayısı 0.94. Ayrıca ikinci ve üçüncü sınıflar arasındaki farkın anlamlı olması da bu testin farklı düzeydeki öğrenci grubunu birbirinden ayırabildiğini dolayısıyla geçerli olduğunu ifade eder.** $\alpha=0.01$ düzeyinde anlamlıdır.

Problem Çözme Testi 1, Problem Çözme Test 2 ve Problem Çözme Test 3; Bu üç test; Test geliştirmede izlenen adımlara uyularak hazırlanmıştır. Her sınıf için o sınıf düzeylerine uygun olan üçer problem yazılmıştır. Bu üç problemten her biri için problem çözme davranışları esas alınarak toplam 24 maddeden oluşturulan üç ayrı test hazırlanmıştır.. Hazırlanan testler deney ve kontrol gruplarının bulunduğu okulların dışında bir okul da sınıflara göre deneme çalışmaları yapılmıştır. Elde edilen yanıtlar Henrysson Yöntemi'yle madde analizine tabi tutulmuştur. Böylece madde istatistikleri elde edilmiştir. Madde analizi sonucunda iyi işlemediği görülen maddeler düzeltilerek nihai testler oluşturulmuştur. Bu problem çözme tekniklerine ait test istatistikleri tablo 2, 3'teki gibi bulunmuştur.

Tablo 2,3 Problem Çözme Testlerine Ait İstatistikler

	SINIF	n	x	ss	KR-20	t
Test-1	1. Sınıf	38	12.23	5.20	0.84	2.71**
	2. Sınıf	40	15.03	3.89		
Test-2	2. Sınıf	42	6.24	4.64	0.81	3.16**
	3. Sınıf	39	9.59	4.80		
Test-3	3 Sınıf	39	9.59	4.80	0.79	4.72**
	4. Sınıf	39	14.18	3.84		

Tablo 2.3'te görüldüğü gibi problem çözme 1., 2., ve 3. testlerin KR-20 güvenirliklerinin katsayıları sırasıyla 0.84, 0.81 ve 0.79'dur. Bu testlerin ardışık sınıflara uygulanmasından elde edilen ortalamalar arasındaki farkların (2.71, 3.16, 4.72) $\alpha=0.01$ düzeyinde anlamlıdır. Bu durum testin geçerliliklerine kanıt olarak kabul edilmiştir.

Matematikle İlgili Düşünceler Anketi: Grupları eşitlemede ve problem çözme davranışlarının öğretiminin matematiğe olan tutuma etkisini sağlamada kullanılmıştır. Matematikle İlgili Düşünceler Anketinin alfa katsayısı 0.96'dır. Güvenirlik ve geçerlik bakımlarından yeterli sayılabilecek likert tipi bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Bu Ölçek; Baykul(1990) tarafından geliştirilmiştir. Seçilmiş cümlelerle faktör analizi tekrarlanmış ve birinci faktör yükü en az 0.40 olanlardan 15 olumlu, 15 de olumsuz tutum yansıtacak 30 cümlelik ölçek elde edilmiştir.

Uygulama: Hazırlanan ders planları araştırmanın deney grubunu oluşturan Cemil Özgür İlköğretim Okulu; 1-A, 2-A ve 3-A sınıfları öğretmenlerine ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu amaçla iki haftalık öğretmenlere Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası “ tanıtılmış ve bu materyalle nasıl toplama ve çıkarma ile basit çarpma ve bölme işlemlerinin yapılabileceği uygulamalı olarak anlatılmıştır. Öğretmenlerin her birisine ayrı ayrı uygulatılarak konunun iyice anlaşılması sağlandıktan sonra örnek derslerle materyal destekli problem çözümlerinde Beyzik (Bezique) Toplama Tahtasının nasıl kullanıldığı tekrar uygulamalı olarak anlatılmıştır. Deneme grubuna uygulanan öğretim etkinlikleri her üç sınıf için 2010-2011 öğretim yılının ikinci yarısında bir yarıyıl süre ile hazırlanan planlara göre gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise hiçbir materyal kullanmadan kendi plan ve programlarına müdahale etmeden dersler kendi öğretmenleri tarafından yürütülmüştür.

Verilerin Elde Edilmesi: Araştırmanın verilerini elde edebilmek amacıyla problem çözme 1, 2 ve 3 testleri deney ve kontrol gruplarına ikinci dönemin başında bir hafta içinde olmak koşuluyla, problem çözme testi ve matematikle ilgili düşünceler anketi deneme ve kontrol gruplarında her bir sınıf için ayrı günde uygulanmıştır. Ön testlerin verildiği hafta başından itibaren deneme grubuna sınıf öğretmenleri tarafından) problem çözme davranışlarına yönelik öğrenme-öğretme etkinlikleri verilmiştir. Bu arada kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Dönemin son haftasında ön test olarak uygulanan problem çözme 1, 2 ve 3 testleri ve matematikle ilgili düşünceler anketi son-test olarak aynen uygulanmıştır veri olarak son test ve ön test uygulamalarından elde edilen fark puanları kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmamızın problemi “İlköğretim okulu birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinde “Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası” materyali destekli problem çözme ile ilgili davranışların öğretiminin yapıldığı gruba; problem çözmede problem çözmede materyal desteği almadan geleneksel yöntemin uygulandığı grup arasında aritmetik problemlerini çözmedeki başarı yönünden nasıl bir fark vardır? Ayrıca; Yeni uygulan materyal destekli problem çözmedeki davranışların öğretimi, öğrencilerin matematik problemlerine ilişkin tutumlarında nasıl bir değişme meydana getirmektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Birinci alt probleme çözüm aranırken birinci sınıflar için hazırlanmış olan “ Problem Çözme Testi 1” den elde edilen puanların ortalama ve standart kaymaları hesaplanmış deney ve kontrol grupları arasındaki farka “t” testi ile bakılmıştır. Bunlar Tablo 3, 1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1 Birinci Sınıf Deney ve Kontrol Grupları “Problem Çözme Test I” İle İlgili İstatistikleri

	Ön Test			Son Test			t	Erişi			t
	n	x	s	n	x	s		n	xx	s	
Deney Gr.	32	3,34	3,12	32	14,49	3,09	14,68	32	11,15	4,32	5,48**
Kontrol Gr.	32	4,04	3,39	32	8,32	4,13	4,32	32	4,28	5,58	

Tablo 3,1’de görüldüğü gibi deney grubunda ön test ve son test puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 3.12 ve 14.49 olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “t” testi ile yoklanmıştır ve $\alpha=0.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubuna ait ön test ve son test ortalamaları da 4.04 ve 8.32 olup arasındaki fark da $\alpha=0.01$ düzeyinde anlamlıdır. Deney grubuna uygulanan öğretimin ortalama başarı yönünden kontrol grubuna göre anlamlı bir fark yapıp yapmadığını görmek amacıyla bu iki gruba ait son test ve ön test ortalamalarının farkına bakılmıştır. Bu fark 6.87 olup “t” testi ile yoklanmıştır $\alpha=0.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Buradan, İlköğretim Okulu birinci sınıf öğrencilerinde “Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası” materyal destekli problem çözme ile ilgili davranışlarının problem çözmede uygulanan materyal desteksiz (geleneksel) yöneme göre aritmetik problemlerini çözmede etkili olduğu ve başarıyı arttırdığını söylenebilir.

İkinci alt probleme çözüm aranırken ikinci sınıflar için hazırlanmış olan “ Problem Çözme Testi 2” den elde edilen puanların ortalama ve standart kaymaları hesaplanmış deney ve kontrol grupları arasındaki farka “t” testi ile bakılmıştır. Bunlar Tablo 3,2’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 2 İkinci Sınıf Deney ve Kontrol Grupları “Problem Çözme Testi II” ile İlgili İstatistikler

	Ön Test			Son Test			t	Erişi			t
	n	x	s	n	x	s		n	xx	s	
Deney Gr.	30	9,87	3,01	30	16,43	2,76	10,07**	30	6,56	3,51	4,56**
Kontrol Gr	33	10,13	3,37	33	11,82	4,29	2,04*	33	1,69	4,70	

Tablo 3,2’de görüldüğü gibi, deney grubunda ön test ve son test puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 9.87 ve 16.43 bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki fark “t” testi ile yoklanmıştır $\alpha=0,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubuna ait ön test ve son test ortalamaları da 10.13 ve 11.82 olup bunlar arasındaki fark da $\alpha=0,01$ düzeyinde anlamlıdır. Deney grubuna uygulanan öğretimin ortalama başarı yönünden kontrol grubuna göre anlamlı bir fark yapıp yapmadığını görmek amacıyla bu iki gruba ait son test ve ön test ortalamalarının farklarının farkına bakılmıştır. Bu fark 4.87 olup, “t” testi ile yoklanmıştır ve $\alpha=0, 01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Buradan, İlköğretim Okulu ikinci sınıf öğrencilerinde “Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası” materyal destekli problem çözme ile ilgili davranışlarının problem çözmede uygulanan materyal desteksiz (geleneksel) yöneme göre aritmetik problemlerini çözmede etkili olduğu ve başarıyı arttırdığını söylenebilir.

Üçüncü alt probleme çözüm aranırken üçüncü sınıflar için hazırlanmış olan “ Problem Çözme Testi 3” den elde edilen puanların ortalama ve standart kaymaları hesaplanmış deney ve kontrol grupları arasındaki farka “t” testi ile bakılmıştır. Bunlar Tablo 3, 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3,3 Üçüncü Sınıf Deney ve Kontrol Grupları “Problem Çözme Testi III” İle İlgili İstatistikler

	Ön Test			Son Test			Erişi			t
	n	x	s	n	x	t	n	xx	s	
Deney Gr.	30	11,60	3,39	30	16,65	6.82	30	5.83	4.64	3.30**
Kontrol Gr	33	11.03	3.29	33	12.26	2.89	33	1.23	4.21	

Tablo 3,3'te görüldüğü gibi deney grubunda ön test ve son test puanlarına ait ortalamalar sırasıyla 11.60 ve 16.65'dir. Bu iki değer arasındaki fark “t” testi ile yoklanmıştır ve $\alpha=0,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubuna ait ön test ve son test ortalamaları da 11.03 ve 12.26 olup bunlar arasındaki fark da $\alpha=0,01$ düzeyinde anlamlıdır. Deney grubuna uygulanan öğretimin ortalama başarı yönünden kontrol grubuna göre anlamlı bir fark yapıp yapmadığını görmek amacıyla bu iki gruba ait son test ve ön test ortalamalarının farklarının farkına bakılmıştır. Bu fark 5.05 olup, “t” testi ile yoklanmış ve $\alpha=0,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Buradan, İlköğretim Okulu üçüncü sınıf öğrencilerinde “Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası” materyal destekli problem çözme ile ilgili davranışlarının problem çözmede uygulanan materyal desteksiz (geleneksel) yöntemle göre aritmetik problemlerini çözmede etkili olduğu ve başarıyı arttırdığını söylenebilir.

Schoenfeld (1980) yaptığı çalışmada, problem çözme basamaklarının belirli ve sabit bir yapı izlendiğinde başarıyı garanti etmektedir. Bu bulgu uygulanan materyal destekli problem çözme davranışlarının öğretimi ile ilgili başarıyı artırdığı şeklindeki araştırma sonucunu desteklemektedir.

Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf deney grubunda, ilköğretim matematik programı gereği yalnız toplama ya da yalnız çıkarma işlemi ile çözülebilecek aritmetik problemlerine de yer verilmiştir. Kennedey (1989: 81)'in belirttiğine göre; John Wilson'un yaptığı çalışmada bir işlemli problemlerin çözümünde verilen- istenen öğretimi yapılan grubun daha hızlı ve daha doğru sonuçlara ulaştıkları belirlenmiştir. Yapılan çalışmada deney grubunda uygulanan öğretimin birinci aşaması olan Beyzik (Bezique) Toplama Tahtasında toplama ve çıkarma işlemlerin öğretilmesi etkinlikleri içinde yer alan verilen ve istenenin yazılması davranışını kazandırmaya yönelik eğitim durumu düzenlemesinin de olması uygulanan yöntemin daha etkili ve başarıyı artırıcı özellikle olduğu görüşünü desteklemektedir.

Brady (1991: 144-143)'in; problemin çözümü ile ilgili açıklamaların genellikle kısa ve basit olduğunu, bunu kavrayamayan öğrencilerin başarısız oldukları şeklindeki görüşü de materyal destekli problem çözme davranışlarının öğretiminin başarıyı daha çok artırdığı yönündeki yorumu güçlendirmektedir.

Tertemiz (1994: 64-65) tarafından yapılan çalışmada; yüksek düzeyde başarı gösteren grupta “Problemi aşamaları ile kavrama”nın birinci derecede etkili olduğu ortaya konmaktadır. Bu sonuç da dört işlem problemlerinde Beyzik (Bezique) Toplama Tahtasının kullanılması işlemlerin aşama aşama görülmesinde yardımcı olduğu ve başarıyı artırdığı şeklindeki yorumu desteklemektedir.

Heddens ve Speer (1995: 39-59)' in yaptığı çalışmada problem çözmede geleneksel olarak dört aşamalı yöntemin uygulandığına işaret ederek bunun problem çözmede gerçekten yardımcı olamayacağına ancak yol gösterebileceğine dikkat çekmektedir. Hâlbuki “asıl olmasa gerekenin çözülmesi gereken problemin bu gösterilen yoldan nasıl çözüleceğinin öğretilmesidir” Bu sonuç da deney grubunda uygulanan dört aşamada gerçekleştirilen Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası destekli problem çözme davranışlarının öğretiminin başarıyı artırdığı yönündeki bulguları desteklemektedir.

Altun (1995: 71) yaptığı çalışmada üçüncü sınıflarla ilgili elde ettiği; başarılı öğrencileri gösterdiği davranışları belirlemek ve bunların öğretiminin yapılmasının olanaklı olduğunu, bunun

içinde problem çözme davranışlarının öğretiminin yapılacağı eğitim durumlarının ortama sokulmasının gereğine işaret etmektedir. Kantoa (1983)'un yaptığı araştırmada da; çocukların problem çözme becerilerini geliştirebileceklerini ifade etmektedir. Her iki araştırmada elde edilen sonuçlar, bu araştırmada Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası destekli öğretimin yapılmış olmasının başarıyı artırdığı şeklindeki bulguları desteklemektedir.

E. De Corde ve L. Verschaffer (1985:304-309)'in yaptıkları araştırmada problem çözmede başarısız grubun sadece işlem yapma aşamasına yer verdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu sonuçta, materyal destekli problem çözme davranışlarının öğretiminin yapıldığı deney grubunda problem çözmedeki dört aşamaya Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası üzerinde yer verilmiş olmasının başarıyı artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Yine bu araştırmada materyal destekli problem çözme davranışlarının öğretiminin yapıldığı ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinde matematiği karşı olumlu tutum geliştirdikleri (Tablo 3.4) bulgusu Senemoğlu (1982:72)'nin yaptığı araştırma sonuçları ile benzerlik ve başarı artırıcı etki ettiği söylenebilir.

Dördüncü alt problem; “İlköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinde Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası materyal destekli problem çözme ile ilgili davranışların öğretiminin yapıldığı grup öğrencilerinin deneme öğretiminin sonundaki ve başındaki tutum ölçüleri arasında nasıl bir değişme vardır? Bu değişme kontrol grubu öğrencilerindeki değişmeye göre nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme çözüm aranırken Baykul (1990: 158) tarafından geliştirilen 30 maddelik testten elde edilen puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış deney ve kontrol grupları arasındaki fark “t” testi ile yoklanmıştır. Bu alt probleme ilişkin veriler Tablo 3,4’te verilmiştir.

Tablo 3,4 İkinci ve Üçüncü Sınıf Deney ve Kontrol Grupları “Matematikle İlgili Düşünceler Anketi” İle İlgili İstatistikler

		Ön Test			Son Test			t	Erişi			t
		n	x	s	n	x	s		n	x	s	
2.SINIF	Deney Gr.	31	96.06	16.86	31	109.23	17.50	6.33* *	31	13.17	1075	4.32* *
	Kontrol Gr.	33	105.0	14.76	33	104.40	16.75	0.70	33	-0.60	14.38	
3.SINIF	Deney Gr.	30	110.05	16.65	30	120.70	11.68	5.86* *	30	10.65	7.16	3.64* *
	Kontrol Gr.	33	113.15	20.28	33	112.45	18.89	0.63	33	-1.30	11.57	

Tablo 3,4’te görüldüğü gibi ön test ve son test puanlarına ait ortalamalar ikinci sınıf deney grubunda sırasıyla 96.06 ve 109.23, üçüncü sınıf deney grubunda ise sırasıyla 110,05 ve 120,70 bulunmuştur. İkinci ve üçüncü sınıflardaki bu iki değer arasındaki fark “t” testi ile yoklanmış ve $\alpha=0,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Kontrol gruplarına ait ön test ve son test ortalamaları ikinci sınıfta sırasıyla 105,0 ve 104,40, üçüncü sınıfta ise 113,15 ve 112,45 olup bunlar arasındaki fark ise anlamlı çıkmamıştır.

Deney gruplarına uygulanan öğretim sonucunda kontrol grubuna göre matematiğe karşı olan tutum da anlamlı bir fark yapıp yapmadığını görmek amacıyla ikinci ve üçüncü sınıfların deney ve kontrol gruplarına ait son test ve ön test ortalamalarının farklarının farkına bakılmıştır. Bu fark ikinci sınıflarda 13,77, üçüncü sınıflarda 11,95 olup, t testi ile yoklanmış her iki sınıfta da $\alpha=0,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Buna göre, İlköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf

öğrencilerinde materyal “Beyzik (Beziq) Toplama Tahtası “ destekli problem çözme ile ilgili davranışların öğretiminin yapılması matematiğe karşı olan tutumu anlamı bir şekilde olumlu yönde değiştirirken, problem çözmede uygulanan geleneksel yöntemin matematiğe karşı tutumda anlamlı bir değişiklik meydana getirmemektedir. Hatta ön test puanlarına göre son test puanlarında olumsuz yönde bir düşme olduğu söylenebilir.

Problem çözme ile ilgili davranışlar “Beyzik (Beziq) Toplama Tahtası “üzerinde uygulamalı olarak dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada; problemin anlaşılması, ikinci aşamada; matematik cümlelerinin yazılması, üçüncü aşamada; işlemlerin yapılması ve dördüncü aşamada da değerlendirme ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Materyal “Beyzik (Beziq) Toplama Tahtası “destekli problem çözme ile ilgili davranışların öğretiminin yapıldığı grubun ikinci ve üçüncü sınıflarda da başarıyı arttırdığı (Tablo 3.1-3.3) dikkate alındığında, Kocaçınar (1969) ve Baykul (1995-72)’un görüşleri problem çözme davranışlarının öğretiminin yapıldığı gruplarda matematiğe karşı olumlu yönde etkilediği ile ilgili bulguları desteklemektedir. İnan (2009) yaptığı araştırmada; matematik derslerinde materyal kullanmanın öğrencilerin başarılarını arttırdığı ve derse karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri belirtilmektedir. Bu sonuç araştırmada elde edilen bulguları destekler mahiyettedir.

Altun (1995: 70)’un yaptığı araştırmada matematiğe karşı tutum puanı ile problem çözme başarıları arasındaki ilişki (Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı) Üçüncü sınıfta 0.35 çıkmıştır. Bu değer 0.05 düzeyinde pozitif bir değer olduğunu ve buna göre matematiğe karşı tutum ile problem çözme başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu bulgu ve Aşkar (1986: 31-36)’ın öğrencilerin matematiğe karşı sevgilerinin başarılarını etkilediği görüşü materyal destekli problem çözme davranışlarının öğretiminin yapıldığı grubun matematiğe karşı olan tutumu olumlu yönde desteklemektedir. Kocaçınar (1969)’ın “ problem çözme metodu ile yapılan öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi sonucu kazanılan bilgi beceri ve alışkanlıkların geliştirilen değer takdir duygusunun hayata transfer edilmesi, diğer metotlara nazaran daha sağlam ve geçerlidir” görüşü ile Baykul (1995: 73)’un problem çözmeye isteklilik, kendine güven, stres ve kaygı, belirsizlik, sabır ve azim, problem çözmeye veya problem durumlarına ilgi, motivasyon, başarı göstermeye arzulu olma, öğretmeni memnun etme arzusu gibi etkenlerin duyuşsal etkenler grubunu oluşturduğu görüşü ve Senemoğlu (1982: 72)’nin yaptığı araştırmada elde ettiği duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenme düzeyini yordadığı sonucu araştırmada matematiğe karşı tutuma ilişkin bulguları desteklemektedir.

Bu araştırmada “Beyzik (Beziq) Toplama Tahtası “destekli problem çözme ile ilgili davranışlara ait öğretimin uygulamalı dört aşamada düzenlenmiş olması ve her bir aşamanın da bir sonraki aşamaya ön koşul olma durumunu içermesi aynı zamanda her bir aşama için hazır bulunuşluk düzeyinin yeni öğrenmeler için yeterli hale gelmesini sağladığı söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin kendilerine güvenlerinin artacağı ve motivasyonun yükselebileceği söylenebilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın problemi “İlköğretim okulu birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinde “Beyzik (Beziq) Toplama Tahtası “materyali destekli problem çözme ile ilgili davranışların öğretiminin yapıldığı grupla; problem çözmede problem çözmede materyal desteği almadan geleneksel yöntemin uygulandığı grup arasında aritmetik problemlerini çözmedeki başarı yönünden nasıl bir fark vardır? Ayrıca; Yeni uygulana materyal destekli problem çözmedeki davranışların öğretimi, öğrencilerin matematik problemlerine ilişkin tutumlarında nasıl bir değişme meydana getirmektedir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu probleme bağlı alt problemlere çözüm aranırken; birinci sınıf deney grubunda uygulanan materyal destekli problem çözme ile ilgili davranışların öğretiminin yapılması sonucunda ön test- son test farkının “t” değeri 14.68’dir Bu $p < 0.01$

düzeyinde anlamlıdır. Birinci sınıf kontrol grubunda problem çözmede uygulanan geleneksel yöntemle göre ön test-son test farklarının “t” değeri 4.32’dir. Bu da $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Birinci sınıf deney ve kontrol gruplarının başarı ortalamalarının farklarının farkına bakıldığında ise “t” değeri 6.78 olarak belirlenmiştir. Bu da $p<0.01$ düzeyinde anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Buradan; İlköğretim Okulu birinci sınıf öğrencilerinde “Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası” materyali destekli problem çözme ile ilgili davranışların öğretiminin yapılması problem çözmede uygulanan geleneksel yöntemle göre aritmetik problemlerini çözmede daha etkili olduğu ve başarıyı artırdığı sonucunu göstermektedir. Bu sonucu; Schoenfeld (1980)’in ve Keneddy (1989: 81)’in belirttiğine göre; John Wilsan’un yaptığı araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

İkincin alt problemle ilgili çalışmaların sonucu olarak; İkinci sınıf deney grubunda uygulanan “Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası” materyali destekli problem çözme ile ilgili davranışların öğretiminin yapılması sonucunda ön test-son test farkının “t” değeri 10.07’dir. Bu $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir farktır. İkinci sınıf kontrol grubunda problem çözmede uygulanan geleneksel yöntemle göre de ön test-son test farklarının “t” değeri 2.04’tür. Bu ise $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farktır. İkinci sınıf deney ve kontrol gruplarının başarı ortalamalarının farklarının farkına bakıldığında “t” değeri 4.87 olarak bulunmuştur. Bu da $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir farktır. Bu fark, İlköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinde “Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası” materyali destekli problem çözme ile ilgili davranışların öğretiminin yapılması problem çözmede uygulanan geleneksel yöntemle göre aritmetik problemlerini çözmede daha etkili olduğu ve başarıyı artırdığı sonucunu göstermektedir. Bu sonucu; Erden (1984: 67)’in yaptığı araştırma, Brady (1991: 144-149)’in yaptığı araştırma, Tertemiz (1994: 64-65)’in yaptığı araştırma ve de Heddens ve Speer (1995: 39-59)’in yaptığı araştırmalar desteklemektedir.

Üçüncü alt problemle ilgili çalışmaların sonucu olarak; Üçüncü sınıf deney grubunda uygulanan “Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası” materyali destekli problem çözme ile ilgili davranışların öğretiminin yapılması sonucunda ön test-son test farkının “t” değeri 6.82’dir. Bu $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Üçüncü sınıf kontrol grubunda problem çözmede uygulanan geleneksel yöntemle göre de ön test-son test farklarının “t” değeri 2.89’dur. Bu değer $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Üçüncü sınıf deney ve kontrol gruplarının başarı ortalamalarının farklarının farkına bakıldığında ise “t” değeri 5.05’tir. Bu da $p<0.01$ düzeyinde anlamlı. Bu fark; İlköğretim okulu üçüncü sınıf öğrencilerinde “Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası” materyali destekli problem çözme ile ilgili davranışların öğretiminin yapılması problem çözmede uygulanan geleneksel yöntemle göre aritmetik problemlerini çözmede daha etkili olduğu ve başarıyı daha çok artırdığı sonucunu doğurmaktadır. Bu sonucu; Altun (1995: 71)’un yaptığı araştırma, Kontos (1983)’un yaptığı araştırma, E. De Corde ve L. Verschaffer (1985:304-309)’in yaptığı araştırmalar desteklemektedir.

Dördüncü alt problemle ilgili çalışmaların sonucu olarak; İkinci ve üçüncü sınıf deney grubu öğrencilerinin problem çözme ile ilgili davranışların öğretiminin yapılmadan önce ve yapıldıktan sonra “Matematik İlgili Düşünceler Anketi”ne verdikleri cevaplarla ilgili “t” puanları; ikinci sınıfta 6.33, üçüncü sınıfta ise 5.89’dur. Her iki sınıfta da bu değer $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Bu da “Beyzik (Bezique) Toplama Tahtası” materyali destekli problem çözme davranışlarının öğretiminin yapıldığı grubun matematikle ilgili tutumlarını pozitif yönde etkilediğini göstermektedir.

İkinci sınıf ve üçüncü sınıf kontrol gruplarında problem çözmede geleneksel yöntem uygulanmıştır. Burada uygulanan “Matematik İlgili Düşünceler Anketi”ne verilen cevapları “t” değeri; ikinci sınıfta 0.70, üçüncü sınıfta 0.64’tür. Her iki sınıfta da anlamlı bir fark

gözlenememiştir. Bu da matematik problemlerini çözmede uygulanan geleneksel yöntemin Matematikle ilgili tutumda bir değişiklik yapmadığını göstermektedir.

İkinci ve üçüncü sınıf deney ve kontrol gruplarının tutum ölçüleri arasındaki ortalamalarının farkının farkına bakıldı. Bu farkın ikinci sınıflarda “t” değeri 4.39, üçüncü sınıflarda ise 3.66’dır. Bu değerler ikinci sınıfta $p < 0.01$ düzeyinde, üçüncü sınıfta ise $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Buradan; İlköğretim Okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinde “Beyzik (Beziq) Toplama Tahtası” materyali destekli problem çözme davranışlarının öğretiminin yapılması öğrencilerin matematiğe karşı pozitif tutum geliştirmelerini sağlamaktadır denilebilir. Bu sonucu; Altun (1995: 70)’un, Aşkar (1986: 31-36)’ın araştırmaları ile Kocaçınar (1969)’ın ve Baykul (1995: 73)’un araştırmaları desteklemektedir.

“Beyzik (Beziq) Toplama Tahtasının” aritmetik problemlerinde kullanılmasının öğrencilerin başarıların ve matematiğe karşı tutumlarını ölçmek amacıyla öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve görüşleri açık uçlu sorularla alınmıştır. Yapılan görüşmeler ve açık uçlu sorulardan ele edilen veriler şöyle özetlenebilir. Öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrenme yöntemlerinde çeşitlilik kazandırdığı, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirdiği, eğlendirici, oyunla öğretime iyi bir örnek olduğu, dört işlemlerde zihinsel becerileri geliştirdiği, ezbere öğrenme yerine uygulayarak öğrettiği ve çarpım tablosunun öğrenilmesinde yardımcı olduğu belirtilmektedir. Bu sonuç Aydemir, H & Kubanç, Y. (2014) tarafından yapılan” Problem Çözme Sürecinde Üstbilişsel Davranışların İncelenmesi “ çalışması ile desteklenmektedir.

Uygulamaya Dönük Öneriler: “Beyzik (Beziq) Toplama Tahtası” materyali destekli problem çözme davranışlarının öğretiminin gerçekleşmesini sağlayacak Beyzik (Beziq) Toplama Tahtası Tanıtım ve Kullanımı Öğretmen Kılavuzları hazırlanarak eğitim ortamına sokulmalıdır. Bu çalışmaların yapılması sürecinde üniversitelerle işbirliği yapılmalıdır.

Beyzik (Beziq) Toplama Tahtasının ilköğretim okulu birinci sınıflarında daha rahat kullanılabilmesi amacıyla toplama tahtası üzerinde bulunan sayı tuşları artırılmalıdır.

Okullarda “Beyzik (Beziq) Toplama Tahtası” materyali destekli problem çözme davranışlarının öğretiminin yapılması durumunda hem uygulayıcı öğretmenlerin hem de denetmelerin hizmet içi eğitimden geçirilerek eşgüdüm ve anlayış birliği oluşturulmalıdır.

Matematik ders kitaplarında materyal destekli problem çözme davranışlarının öğretiminin yapıldığı süreci dikkate alan ders kitapları hazırlanmalıdır.

Araştırmaya Dönük Öneriler :“Beyzik (Beziq) Toplama Tahtası” materyali destekli problem çözme davranışlarının öğretimi yapılırken başvuru toplama, çıkarma ve bölme işlemlerine ait öğrenme-öğretme durumlarının da hazırlanarak işe koşulmasının aritmetik problemlerin çözümündeki erişime etkisi, değişik sosyo-ekonomik- kültüre sahip bölgelerde ve öncelikle ilköğretim okullarında araştırılmalıdır. Elde edilen sonuçlar okullar arası ve bölgelerarası karşılaştırmaya tabi tutulmalıdır.

Yapılan araştırma bir dönemlik süre ile sınırlı tutulmuştur. Üç yıllık süreci kapsayan deneysel araştırma yapıp, araştırma sonuçlarının yıllara göre karşılaştırılması yapılmalıdır.

Yapılan araştırmada birinci sınıflar deney grubunun ön test- son test başarı puanları ortalamalarının farklarının farkı birinci sınıflarda 6.87 ikinci sınıflarda 4.87, üçüncü sınıflarda 5.05’dir. Başarı puanlarının ortalamalarının farkların farkında giderek bir azalma gözlenmektedir. Bu azalmanın nedenlerini ortaya koyacak deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

REFERENCES

- ALABAY, E., VE ÜNÜSAN, N., (2007)** “Okul öncesinde Bilgisayar Destekli Geometrik Şekil Kavramlarının Öğretimi” 16. Ulusa Eğitim Bilimleri Kongresi 5- 7 Eylül Tokat
- ALTUN, M., (2006)** “ Matematik Öğretiminde Gelişmeler” Eğitim Fakültesi Dergisi XIX (2). 233-238 Uludağ Üniversitesi Bursa
- ARDAHAN, H., VE ERSOY, Y.,(2003)** “İlköğretimde Materyal Destekli Kesir ve Ondalık Kesirlerin Materyal Tabanlı Öğretimi” Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi
- AYDEMİR, H. & KUBANÇ, Y. (2014)”** *Problem Çözme Sürecinde Üst Bilişsel Davranışların İncelenmesi*” Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2 Winter 2014, p. 203-219, ANKARA-TURKEY
- BRAND, R., (1990)** “on Learning Styles: a Conversation with Pat Guild” Educational Leadership, 48(2), 1990 s.10
- AŞKAR, P., (1988)** “ Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçen Likert Tipi Bir Ölçeğin Geliştirilmesi.”Eğitim ve Bilim, Ekim, Cilt II, Sayı 63, Ankara
- AKGÜN, O. E. (2006)”** Universty students’ motivation and use of learning strategies” Editör: Niki Kyriakidou, Atina: Atiner
- ALTUN, M. (1995)** “ İlkokul 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Davranışları Üzerine Bir Çalışma “ Yayınlanmamış Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi Ankara
- BÜYÜKÖZTÜRK, S., AKGUN, O.E. & DEMİREL,F. (2006).** *University students’ motivation and use of learning strategies.* Editör: Niki Kyriakidou, Atina: ATINER
- BAYKUL, Y. (1990)”** İlkokul Beşinci Sınıfta Lise ve Dengi Okulların Matematik ve Fen Derslerine Karşı Tutumda Görülen Değişimler ve Öğrenci Seçme Sınavındaki Başarı ile İlişkili Olduğu Düşünülen bazı Faktörler. ÖSYM Yayınları Ankara
- BAYKUL, Y. (1995)** Matematik Öğretimi Anı Yayıncılık. Ankara
- BRADY, R.R. (1991)”** A Close Look at Student Problem Solving and The Teaching of Mathematics: Predicaments and Possibilities.” School Science and Mathhmatics Volume 91 (4), April.
- DE CORTE, E. AND L. VERSHAFFEL (1985)”** Working With Simple Wod Problems in Narly Mathe matics Instruction” Proceeding of the Ninth International Conference fort pense he Psychology of Mathematics Education. Vol I University of Utrecht. The Netherlands.
- EKİNÖZ İ,VE ŞENGÜL, S., (2007)** “Permütasyon ve Olasılık Konusunun öğretiminde canlandırma kullanılmasının Öğrenci Başarısına ve Hatırlama Düzeyine Etkisi” Kastamonu Eğitim Dergisi cilt:15, no:1, s:251-258
- ERSOY, Y. (2003).** Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi-1: Gelişmeler, Politikalar ve Stratejiler. İlköğretim-online. 2 (1). syf.18-27
- ERDOĞAN Y. VE SAGAN B., (2002)** “Oluşturmacılık Yaklaşımına Kare, Dikdörtgen ve Üçgen Çevrelerinin Hesaplanmasında Kullanılması” 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi
- HEDDENS, J.,& SPEER, WİLİAM R.(1995)** Today’s Mathematics, Eglewood Cliffs, New Jersey.

- GÖKBULUT, Y. & YUMUŞAK, Y., E. (2014)”** *Oyun Destekli Matematik Öğretiminin 4. Sınıf Kesirler Konusundaki ERIŞİ ve Kalıcılığa Etkisi” Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2 Winter 2014, p. 673-689, ANKARA-TURKEY*
- İNAN, C., (2006),** “*Matematik Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Kullanma*” Uluslararası Eğitim Teknolojileri Kongresi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Mayıs 2006, Kıbrıs, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:1, Sayı:7, s: 47-56.
- İNAN, C., (2009)”** “*Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Trigonometriyi Öğrenme Düzeylerine ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi*” Yayınlanmış doktora tezi D.Ü Fen Bilimleri Enstitüsü
- KARASAR, N., (1) (1995)** *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler* Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
-(2) (2000) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* 10. Baskı Nobel Yayın Ankara
- KAYHAN, M., (2006),** “*Somut Araçlar Kullanımının Matematiksel Sözel Problem Çözümündeki Etkisi.*” XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 13-15 Eylül 2006, Muğla
- KÖKSAL VE DİĞERLERİ (2006)** “Öğretim materyali Geliştirmede Portfolyo ve Rubrik Değerlendirmenin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Üzerine Etkisi” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi 34.189-203.
- KANTOA(1983)”** *Behaviors During Problem Solving Among Children of Low, Avarage and High İntlligence”* Journal of Educational Psychology. 52.145-152.
- KENNEDY, L. VE TIPPS (1989)”** *Guiding Children’s Learning of Mathematics.*” Wadsworth Publishing Company California.
- KOCAÇINAR, M. (1969)** Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Genel Öğretim Metotları İzmir Eğitim Enstitüsü Yayınları İzmir
- TERTEMİZ. N. (1994)** “ İlkokul Aritmetik Problemlerini Çözmede Etkili Görülen Bazı Faktörler.” Yayınlanmamış Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi Ankara
- MATTHEWS, G.,(1984)** *Learning And Teaching Mathematical Skills (Ed: Fontans; D.) The education of The Young Child.* Basıl Blackwell Publisher, 1984.
- MEB (2006).”** Orta Öğretim Spor Liseleri Eğitsel Oyunlar Dersi 12. Sınıf Öğretim Programı” Ankara.
- OLKUN, S.VE TOLUKK, UÇAR, Z. (2007)** İlköğretiminde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi Ankara Maya Akademi
- ÖZAHISKA, U., ÖCAL, R., (1) (2004)** “*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencileri İçin Geometri ve Matematik Uygulaması*” 16. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi 9- 11 Eylül 2004 İstanbul
-(2) (2004) “*Analitik Geometri Derslerinde Çalışma Yaprağı Kullanımı*” 6. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi 9- 11 Eylül 2004 İstanbul
- SCHORNFELD, A. (1980)”** Explorations of students’ mathematical beliefs and behavior,J. for Research in Mathematics Education, 20, 338-355.
- SENEMOĞLU, N. (1982)** Gelişim Öğrenme ve Öğretim Spot Matbaacılık Ankara

- TOLUK, Z. (2003)** Üçüncü uluslararası Matematik Fen Araştırması (TIMSS) *Matematik Nedir?* 18 Ağustos 2003 İlköğretim-online.org. Tr/vol2 sayı1/ pdf
- TERZİOĞLU, T., (1996)** “*Matematik Üzerine Bir Konuşma*” Bilim ve Teknik Dergisi, sayı: 341, s: 8-10,
- TURGUT, M. (1975)** Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ankara Nevu Matbaası
- VERSHAFFEL, V.D, (1999)** “Learning to solve mathematical application problems: a design experiment with fifth graders” *Mathematical thinking*. 1(3).195-229.

EXTENDED ABSTRACT

The Bezique Addition Board is a material among card-game sets and is known as Marköz in our country. The Bezique Addition Board is made up of 20 number buttons that are placed on a board and can be put vertically or horizontally. Four of these buttons are number buttons for (1), one of them for (5), four of them for (10), one of them for (50), four of them for (100), one of them for (500), four of them for (1000) and of them are number buttons for (5000). Numbers from 1 to 9999 can be formed with the Bezique Addition Board. Within this number, such operations as addition, subtraction, simple multiplication and division can be carried out. Marköz is still used as an addition tool in bezique and bridge game saloons. When the Bezique Addition Board is examined closely, it is seen that it could be beneficial not only in operations of addition but also solving arithmetical problems. The present study tried to determine the influence of the use of “Bezique Addition Board” in solving elementary school arithmetical problems on students’ success in solving such problems and to reveal how it changed these students’ attitudes towards mathematics.

The study was conducted with the experimental-group 1st grade (1-A), 2nd grade (2-A) and 3rd grade (3-A) students attending Diyarbakir Cemil Özgür Elementary School and with the control-group 1st grade (1-A), 2nd grade (2-A) and 3rd grade (3-A) students attending Gazipaşa Elementary School. The experimental groups and the control groups were formed with students from different schools. The reason was to avoid the possibility that the teachers of the students in the experimental groups and control groups might have influenced the research results as the teachers could have influenced each other. In addition, the reason for choosing the experimental groups and the control groups from these schools was the fact that the schools had similar equipment, socio-economical levels and environment. In the study, while forming the experimental groups and the control groups, special attention was paid to the fact that the students in the groups had similar proficiencies in mathematics and reading comprehension. For this purpose, the “Basic Skills Test”, which was made up of such to parts as Figure Grouping and Discrimination, and the “Reading Comprehension Test” were applied to the groups. The KR-20 reliability coefficients of the parts of the sub-tests of Discrimination and Figure Grouping were calculated as 0.88 and 0.68, respectively; and the compound KR-20 reliability coefficient of the reading comprehension test for the 3rd grade students was found 0.94. In addition, the fact that the difference between the 2nd and 3rd grade students demonstrated that this test was capable of discriminating between student groups at different levels and thus was valid and significant at the level of $\alpha=0.01$.

The data obtained in the study regarding the problem and the sub-problems were collected with the “Problem Solving Test 1, 2 and 3” developed, the “Questionnaire for Views about Mathematics” and with open-ended questions directed to the participants to reveal their views about the experiment conducted. The findings obtained as a result of the analysis applied to the data collected could be summarized as follows: the KR-20 reliability coefficients of the problem

solving tests 1, 2, and 3 were found 0.84, 0.81 and 0.79, respectively. The differences between the means obtained as a result of the application of these tests to sequential classes (2.71, 3.16, 4.72) were significant at the level of $\alpha=0.01$.

The Questionnaire for Vies about Mathematics was used for equalizing the groups, and for measuring students' attitudes towards mathematics. The alpha coefficient of the Questionnaire for Views about Mathematics was 0.96. In terms of reliability and validity, it could be stated that it was an efficient likert-type scale.

This Scale was developed by Baykul (1990)

During the application, the lesson plans prepared were explained in detail to the teachers of the 1st grade (1-A), 2nd grade (2-A) and 3rd grade (3-A) experimental-group students attending Cemil Özgür Elementary School. For this purpose, the Bezique Addition Board was introduced to the teachers in two weeks, and they were practically informed about how to carry out such operations with this tool as addition, subtraction, simple multiplication and division. In the control group, the lessons were taught by the teachers without any intervention to the curriculums and to the teachers' own lesson plans and without use of any material.

In the first sub-problem, the means and standard deviations of the scores obtained from the "Problem Solving Test 1" were calculated, and "t" test was applied to examine the difference between the experimental and control groups. In the experimental group, the means for the pre-test and post-test scores were calculated as 3.12 and 14.49, respectively and found significant at the level of $\alpha=0.01$. the pre-test and post-test means for the control group were found as 4.04 and 8.32, and the difference in-between was significant at the level of $\alpha=0.01$. In order to see whether the education given to the experimental group caused a significant difference with respect to the average achievement level when compared with the control group, the difference between the post-test and pre-test means for the two groups was examined. The difference was found as 6.87 and tested with the "t" test. As a result, the difference was found significant at the level of $\alpha=0.01$.

In the second sub-problem, the means and the standard deviations of the scores obtained from the "Problem Solving Test 2" were calculated, and the difference between the experimental and control groups was examined with "t" test. In the experimental group, the means of the pre-test and post-test scores were calculated as 9.87 and 16.43, respectively and found significant at the level of $\alpha=0,01$. In the control group, the pre-test and post-test means were calculated as 10.13 and 11.82, and the difference in-between was found significant at the level of $\alpha=0,01$. In order to see whether the education given to the experimental group caused a significant difference with respect to the average achievement level when compared with the control group, the difference between the post-test and pre-test means for the two groups was examined. The difference was calculated as 4.87 and tested with the "t" test. As a result, the difference was found significant at the level of $\alpha=0.01$.

In the third sub-problem, the means and the standard deviations of the scores obtained from the "Problem Solving Test 2" were calculated, and the difference between the experimental and control group was examined with "t" test. In the experimental group, the means of the pre-test and post-test scores were calculated as 11.60 and 16.65, respectively and found significant at the level of $\alpha=0, 01$. In the control group, the pre-test and post-test means were calculated as 11.03 and 12.26, and the difference in-between was found significant at the level of $\alpha=0,01$. In order to see whether the education given to the experimental group caused a significant difference with respect to the average achievement level when compared with the control group, the difference between the post-test and pre-test means for the two groups was examined. The difference was calculated as

5.05 and tested with the “t” test. As a result, the difference was found significant at the level of $\alpha=0.01$.

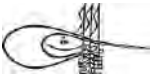
Depending on these results, it could be stated that elementary school 1st grade, 2nd grade and 3rd grade students’ attitudes towards problem solving supported with the Bezique Addition Board were influential on solving arithmetical problems when compared with the traditional method applied in problem solving and increased their achievement.

As the fourth sub-problem; “for the elementary school 2nd grade and 3rd grade students, how did the attitudes towards problem solving supported with the Bezique Addition Board lead to a change between the students’ attitudes at the beginning and end of the experimental instruction?” and “How was this change when compared to the change in the control group students?”. While trying to find solutions to this sub-problem, the means and standard deviations of the scores obtained via the 30-item scale developed by Baykul (1990: 158) were calculated, and the difference between the experimental and control groups was examined with “t” test. The means of the pre-test and post-test scores were found as 96.06 and 109.23, respectively for the 2nd grade experimental group and as 110,05 and 120,70, respectively for the 3rd grade experimental group. The difference between these two values for the 2nd and 3rd grade classes was examined with “t” test and found significant at the level of $\alpha=0,01$. The pre-test and post-test means for the control groups were calculated as 105,0 and 104,40, respectively for the 2nd grade students and as 113,15 and 112,45, respectively for the 3rd grade students, and the difference in-between was not found significant. The data obtained via the open-ended questions and the interviews held with the students in the experimental study could be summarized as follows: It was reported by the students that it facilitated learning; that it led to variety in instructional methods; that it helped develop positive attitude towards mathematics; that it was entertaining and set a good example for teaching via games; that it developed mental skills in four mathematical operations; that it helped students learn via practice rather than via memorization; and that it helped teach the multiplication table.

The findings obtained as a result of the statistical analysis applied to the data collected regarding the research problem and the sub-problems could be summarized as follows:

1. It is seen that the elementary school 1st grade, 2nd grade and 3rd grade students’ attitudes towards problem solving supported with the Bezique Addition Board were influential on solving arithmetical problems when compared with the traditional method applied in problem solving.

2. It is seen that the elementary school 2nd grade and 3rd grade students attitudes towards problem solving supported with the Bezique Addition Board influenced their attitude towards mathematics significantly in a positive way, while the traditional method applied in problem solving influenced attitudes towards mathematics significantly in a negative way. The suggestions considered important in terms of the development of field studies and research have been included.



TEYMURBEY BAYRAMALİBEYOV'UN AZERBAYCAN'IN LENKARAN ŞEHRİNİN EĞİTİM SİSTEMİNE ETKİSİ*

*Aybeniz RAHİMOVA***

*Halide Gamze İNCE YAKAR****

ÖZET

XIX. yüzyılın ilk yarısından itibaren Azerbaycan'ın çeşitli şehirlerinde eğitim ve kültürde belirgin bir gelişim söz konusudur. Azerbaycan'nın Rusya'nın idaresine girmesinden sonra ülke genelinde, özellikle de Lenkaran'da İran'ın otoritesi giderek zayıflamaktaydı. Rus tebaasının açtıkları okullara zengin Müslüman çocuklarda büyük ilgi göstermişti. Cehalete karşı mücadele döneminin başladığı Lenkaran'da Teymur Bey Bayramalibeyov, eğitim politikasının belirlenmesi, hayır kurumları vasıtasıyla okullar yaptırılması, öğrencilerin okul malzemelerinin karşılanması, kız çocuklarının okula gönderilmesi, kütüphanelerin açılması, halkın topyekûn aydınlanması gibi pek çok alanda çalışmalar yapmıştır. Teymur Bey'in şahsi çabalarıyla bölgede okullar açılmış, bu okullarda çok dilli, çok kültürlü, bir eğitim anlayışıyla, dini konuların yanı sıra fen ve sosyal bilimleri de öğretilmiştir. Ayrıca gazetelerde halkın aydınlanması için -kimi zaman yönetim tarafından cezalandırılmasına neden olan- yazılar yazmış, eğitim, edebiyat-kültür, tarih-etnografya, sosyoloji-siyaset, tıp gibi birbirinden farklı bilim dallarında eserler vermiştir. Teymur Bey, çok yönlü bir bilim insanı olarak, halkın her konuda düşünmeye, okumaya, araştırmaya, dilini, kültürünü, ülkesini ve tarihini tanımaya sevketmiştir. Çalışmamızda Teymur Bey Bayramalibeyov'un eğitim çalışmalarının ve eserlerinin Azerbaycan'ın Lenkaran şehrinin eğitim sisteminde meydana getirdiği değişiklikler ortaya konacaktır. Ayrıca gelecekteki okulların, farklı coğrafyalarda, farklı siyasal, kültürel ve ekonomik koşullarda yapılan girişimleri yorumlamaları açısından da Teymur Bey Bayramalibeyov'a ve çalışmalarına ışık tutulacak; dönemin siyasal, kültürel, sosyal ve ekonomik durumu, eğitim anlayışı incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Teymur Bey Bayramalibeyov, Azerbaycan, Lenkaran, Rusya, Eğitim,

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, El-mek: aybenizragimova@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Okan Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, El-mek: gamze.yakar@okan.edu.tr

TEYMUR BEY BAYRAMALİBEYOV'S INFLUENCE ON THE EDUCATIONAL SYSTEM OF LENKARAN CITY OF AZERBAIJAN

ABSTRACT

There has been some significant development in education and culture in various cities of Azerbaijan since the first half of the XIXth century. A struggle against ignorance started in Lenkaran, and Teymur Bey Bayramalibeyov had contributions to such fields as the specifications of educational policies, building schools by virtue of charity organizations, provision of students' educational materials, sending girls to schools, opening libraries, and collective enlightenment of the public. Thanks to the individual effort of Teymur Bey, schools were opened in the area, and science and social sciences as well as religious were taught in those schools through a multi-lingual, multi-cultural educational approach. Besides, he wrote articles in newspapers, which sometimes resulted in punishment from the administration, and produced works in such diverse fields and disciplines as education, literature-culture, history-ethnography, sociology-politics, and medicine. Being a multi-dimensional man of many parts, Teymur Bey led his people to think, read, and study in every field, and learn about their language, culture, country, and history. The present study puts forward the changes brought about by Teymur Bey Bayramalibeyov's educational endeavour and works to the educational system of Lenkaran City of Azerbaijan. The present study will additionally discuss the political, cultural and economic situation and understanding of education that characterize the period, and shed light on Teymur Bey Bayramalibeyov's understanding while interpreting from his point of view the schools to be established in future in different geographical, cultural, and economic contexts

Key Words: Teymur Bey Bayramaliov, Azerbaijan, Lenkaran, Russia, Education.

GİRİŞ

XIX-XX. yüzyılın ilk yarısı Azerbaycan eğitim sistemi için önemli bir dönemdir. 1828 senesinde yapılan Türkmençay anlaşması gereğince ikiye bölünen Azerbaycan topraklarının güney kısmı İran'a kalmış, kuzey Azerbaycan ise Rusya'nın sömürgesine dönüşmüştür. Bu yıllardan itibaren eğitim Rusya İl İdaresi'nin yönetimine geçmiştir. Eğitim, tarihi mollahâneler, medreseler, camilerde verilmektedir. Aynı zamanda sayıca oldukça fazla olan camilere bağlılığı olmayan, özel okullar da eğitim vermektedir. Eğitim, ailelerin yaptıkları ödemelerle yürütülüyordu (Ebilova 2013: 30-31).

Mollahâneyi bitirenler eğitimlerine devam etmek amacıyla orta eğitim merkezi olan medreselere gidiyorlardı. Devlet dili olarak kabul edilen Farsçada yazılmış eğitim malzemelerinden yararlanılıyor, *Sâdi'nin Gülistan ve Bostanı*, *Nizami'nin Leylâ ve Mecnûn'u*, *Hâfız'ın Divan'ı*, dinsel konulu eserler okunuyor ve açıklanıyordu. Medreseyi bitirenler dinî eğitimlerine devam etmek amacıyla büyük şehirlere, dinî merkezlere gidiyorlardı.

1830'lu yıllarda Azərbaycan'ın, Şuşa, Bakü, Şeki, Gence, Nahçıvan, Şamahı illerinde farklı bir disiplinle eğitim veren Rus okulları açılmıştır. 1850'li yılların sonunda ise Azərbaycan'ın genelinde Rus okulları açılmıştır. Azeri dilli okullarda da eğitim dili olarak esas fen bilimleri Rusça veriliyordu. Okul politikası, gerici pravoslavlık, otokrasi, halkçılık ilkelerine dayanıyordu (Azerbaycan Tarihi 2000: 130).

Çalışmamızda eğitim sistemini konu alacağımız Azərbaycan'ın en eski şehirlerinden biri olan Lenkaran, Hazar Denizi'nin güney-batı sahilllerinde, "Lenkeran" nehrinin Hazar Denizi'ne döküldüğü yerdedir, ülkenin güneyinde İran ile komşudur. Azerbaycan'ın diğer illerinden farklı olarak Lenkeran, subtropikal iklime ait olduğu için siyah ve bereketli bir toprağa sahiptir. XIX. yüzyılda Lenkeran'ın Hazar Denizi aracılığıyla gerçekleştirilen transit ticarete aktif olarak katılması, şehrin iktisadî bir merkeze dönüşmesinde önemli bir role sahiptir.

Azerbaycan'ın Rusya'nın yönetimine girmesinden sonra, İran'ın etkisinin zayıflaması ülkede ve özellikle de Lenkeran'da belirgin bir şekilde hissedilmiştir. İran'ın bölgedeki etkisinin zayıflaması, Lenkeran'ın aydınlarının ve mülk sahiplerinin de eğitim öğretime olan bakış açılarında da görülmüştür. Rus tebaasının kendileri için açtıkları okullara, Müslüman mülk sahiplerinin çocukları da ilgi göstermiştir. Bu okullara, Müslüman çocukların ilgisinin çoğaldığını gören *General Yermolov*, Rusçayla beraber Azericenin de öğretimini organize etmiştir. Böylece Müslüman erkek çocukları, Ruslarla ve diğer milletlerin çocukları ile beraber eğitim görmeye başlamıştır. Her ideoloji, eğitimi kendi çıkarına göre tanımlamakta ancak sosyal değişime açık ve değişimi isteyen ideolojiler kendi eğitim sistemlerini kurabilmektedir (Çelik, 2014:289). Lenkaran'da da Rus ve İran eğitim modellerinin dışında bir eğitim anlayışı oluşmaya başlamıştır.

1827 senesinden itibaren Zakafkasya'da ilçe okullarının açılmasına dair bir karar alınmıştır. Azerbaycan eyaletlerine hızla yayılan bu mesele, Lenkeran'da da olumlu karşılanmıştır. Fakat gerekli koşulların olmaması, özellikle de fiziksel imkânsızlıklar sürecin yavaşlamasına neden olmuştur. Dinî karakter taşıyan ve eğitim-öğretimde büyük rol oynayan eski model okullar ve mollahaneler, bireysel olarak özel evlerde organize edilmiş Rusça, Almanca ve Fransızca'yı öğreten ve bunun yanı sıra diğer bilim dalları ile ilgili dersler veren, yeni model eğitim merkezlerine dönüştürülmüştür. Dersler, mülk sahiplerinin avlularında ve evlerinde düzenlenmiştir (Talışlı 1983: 9).

1850 senesinde Lenkeran'da bir Müslüman okulu açılmıştır. Okulun tesis edilmesinde yerel nüfus da katkıda bulunmuştur. Okula *Mir İbrahim Talışinski*, *Mirelibey Talışhanov*, *Mirze Memmedeli Sefiyevmaddi*- manevi katkılarda bulunmuştur. Bu okulun kursları, şehrin aydınları tarafından yönetilmiştir. Rusça eğitim *Mirze Memmedeli Sefiyev*, diğer bilim dalları ise *Molla Elekber Zahidov*'un katılımıyla ücretsiz verilmiştir. Bu Müslüman okulu, çağdaş yapısı itibarıyla mollahanelerden ayrılmışsa da, devrinin taleplerini karşılayamamıştır.

1856 senesinde Lenkeran'da devlet tarafından *Pervonaçalnoe Uçilişe* isimli ilk kamu ilkokulu açılmıştır. Ücretsiz faaliyet gösteren ilkokulda sınıf ayrımı gözetilmemiştir. Bu ilkokulda sayı bakımından Müslüman çocukları çoğunluktaydılar.

1860-70 senelerinde Lenkeran'da yeni dört sınıflı *Usul-i-cedid* denilen okul tesis edilmiştir ki, bu eğitim merkezinin Lenkeran'ın eğitimine önemli hizmetleri olmuştur. Bu merkezi, *Şair Mirze İsmail Gasir* organize etmiştir. *M.İ.Gasir* burada ders verdiği süre zarfında İran'dan gelen çerekelere (alfabe ve ders kitaplarını)beğenmemiş, yeni eğitim programları ve bu programlara göre derslikler düzenlemiştir.

1. TeymurBey Bayramalibeyov ve Çalışmaları

Lenkeran'da eğitim sistemi için yeni arayışlar sürerken, eğitim-öğretimi sağlam ve çağdaş bir yapıya kavuşturacak önemli isimler de yetişmekteydi. Bu isimlerin önde gelenlerinden biri de Teymur Bey Bayramalibeyov'dur.

Teymur Bey Memmed Bey oğlu Bayramalibeyov 1862 senesinde Lenkeran şehrinin Yedioymak köyünde doğmuş, ilk eğitimini köy mollahanesinde görmüş, Arapça ve Farsça öğrenmiştir. Teymur Bey'in doğduğu yıllardan itibaren de Rusya'da, Rusya sınırları içinde yaşayan halklara Rus dili ve kültürü ile eğitim verilmesini öngören bir eğitim anlayışı doğmuştu (Ayan, 2008:126-127) Teymur Bey'de ailesinin isteğiyle Lenkeran'daki iki yıllık Rus okuluna devam etmiştir. Teymur Bey, bu okulu bitirdikten sonra, 1875 senesinde Tiflis şehrindeki paraşütçü askeri doktor okuluna kabul edilmiştir. Bu okulu, 1879 senesinde orta tıp eğitimi görerek başarıyla tamamlamıştır (Bayramalibekov 2013: 14).

Teymur Bey Bayramalibeyov, 1879 senesinde Gori Öğretmenler Okul'u Azerbaycan şubesinin yaratıcısı *A.Çernyayevski* tarafından, üç Azeri genç arasından bu okulun 2. kursuna da kabul edilmiştir. 1881 senesinde Teymur Bey Öğretmenler Seminaryası'nı bitirerek ana vatanına dönmüş ve iki sınıflı Rus okulunda Rusça ve matematik öğretmeni olarak çalışmaya başlamıştır.

T. Bayramalibeyov bir süre *M.İ.Gasir*'le beraber de şehir okulunda matematik dersleri vermiştir. *T. Bayramalibeyov* sadece okulda ders vermekle yetinmemiş, halkın eğitim-öğretimi için de çalışmalar yapmıştır. Lenkeran'ın köylerini gezerek okula öğrenci toplamıştır (Rahimova 2002: 16).

Teymur Bey, yardım toplamak amacıyla okul sahnesinde tiyatro gösterileri düzenlemiş, bu sayede okulun ve yoksul ailelerin ihtiyaçları karşılanmıştır. Ayrıca *T.Bayramalibeyov* 1880 senesinde bir drama derneği kurmuş ve ilk kez *N.B.Gogol*'un "*Evlenme*" eserini sahnelemiştir. 1884'de kurduğu ve yöneticiliğini yaptığı resmi "Hayırseverlik Kurumu" faaliyetlerine başlamış; ücretsiz yemek, elbise, derslik ve ders araçları verilmiştir.

1906 senesinde kendi imkânlarıyla Lenkeran'da "Rus-Azerbaycan" halk kütüphanesini kurmuştur. Teymur Bey'in çabası sonucunda oluşan kütüphanenin faaliyeti uzun sürmemiş, egemen güçlerin tesiri ile hükûmete karşı propaganda merkezi olarak adlandırılmış ve kapatılmıştır.

T.Bayramalibeyov'un 1935 yılında kaleme aldığı, Fars-Türk okulu "*Behcet*"in eğitim sistemine ilişkin önemli bir makalesi de vardır. Çarlık hükûmeti, Türklerin kendi okullarını açmasını yasaklamıştır. Türk aydınları çocuklarına ana dilini öğretmek amacıyla Lenkeran'daki İran konsolosluğuna başvurmuş ve Fars-Türk ilkokulunun açılmasını istemişlerdir. Lenkeran'ın konsolosu *İsmail Han*'ın 15 Eylül 1907 senesinde yazdığı dilekçesine esasen Fars, Türk, Arap, Rus dilleri ve şeriat, matematik, coğrafya dersleri veren "*Behcet*" adlı beş kurslu bir okul faaliyete başlamıştır. Beş öğretmenenden oluşan bu eğitim merkezinin 200 öğrencisi vardır. Bu okula hükûmet tarafından hiçbir ödenek ayrılmamıştır. Halkın maddi yardımlarıyla, öğretmenlerin ve okul işçilerinin maaşları ödenmiş, öğrencilere ise ücretsiz eğitimle beraber elbise, ayakkabı ve okul malzemesi yardımı yapılmıştır. Bu okulun öğrencilerinin kıyafetlerinde "*Aslan ve Güneş*"¹tasvirli armalar bulunmaktaydı. Okul, Lenkeran konsolosu *Mirze İsmail Tevrizi*'nin denetimi altında olduğundan burada öğrenciler okuma ve yazmanın dışında, çok iyi derecede Rusça, Farsça ve Arapça öğreniyorlardı.

Okul, 1910 senesinde *Vali Alişevski* tarafından sosyalist ve anti-çarlık fikirlerini yaydığı gerekçesiyle "sosyalist ocağı" adı ile damgalanmış ve kapatılmıştır. *Teymur Bey* de devrimci

¹İran'ı simgeleyen "Aslan ve Güneş" arması Selçuk sultanı Kiyaseddin Keyhüsrev tarafından oluşturulmuştur.

fikirler yaymakla suçlanmış, tutuklanmış ve Bakü'ye gönderilmiştir. Bu dönemde Türk çocukları yeniden ana dillerini öğrenmekten mahrum bırakılmışlardır.

Teymur Bey, tüm engellere rağmen eğitim çalışmalarını yürütmeye devam etmiştir. 1909 yılında “*Ziya*” adlı Rus-Tatar okulu, 1910 senesinde Lenkeran'da 4 sınıflı ilkokul, 1913-14 yıllarında kendi girişimiyle evinde oluşturduğu 3 sınıflı ilkokul onun girişimiyle ortaya çıkan okullardan bazılarıdır. *Teymur Bey*, eğitim konusunda ülkesinin lideri olmuştur. Liderlerin davranışlarının kabulü tatmin edici ve gelecekte yaşanacak olan tatminlere zemin hazırlayıcı oluşları nispetinde kabullenilmekte ve güdüleyici olmaktadır (Demirel ve Kışman, 2014: 694). Bu bakımdan *Teymur Bey*'in her çalışması toplumun bir ihtiyacı üzerine kurulu olduğu için dönüşüm hız kazanmıştır.

1918 senesinde Bakü'de kızlar okulunun oluşturulmasında da *Teymur Bey*'in büyük hizmetleri olmuştur. XX. yüzyılın başlarında Azerbaycan'ın tüm merkezlerinde olduğu gibi Lenkeran'da da Müslüman kızlarının eğitimi için genel bir okul bulunmamaktaydı. Genel okullar başka milletlerden olan kızlar için faaliyet gösterse de, yaklaşık 20 kadar Müslüman kızı, bölgenin önde gelen beylerinin avlularında açılmış merkezlerde eğitim görüyorlardı. Bireysel şekilde düzenlenmiş bu eğitim sistemi ile Azerbaycan kadınlarının eğitim sorunu çözüleliyordu. Kız çocuklarının eğitimi önemseyen *Teymur Bey*, kadınlara karşı yapılan hukuksuzluklar karşısında kendini rahatsız hissediyordu. Yazılarında da, çocuk yetiştiren kadının eğitiminin engellenmesini gelecek neslin gelişimine indirilen darbe olarak değerlendiriyor ve bu meseleyle ilgili devlet adamlarını suçluyordu. Müslüman kadınının eğitim sorununu çözmek amacıyla devrin önde gelen gazetelerinde periyodik makaleler yayımlıyor, bu sorunu sosyal ve siyasal ortama bağlıyor ve kızlar okulunun açılmasını engelleyen faktörleri resmi defterhâne formalitesi gibi kabul ediyordu.

Pek çok engele rağmen *Teymur Bey*, nihayet 1917 senesinde Lenkeran'da “*Ünas*” kızlar okulunun temelini atmıştır. Çarlık hükûmeti *Teymur Bey*'i devrimci fikirler yaymakta suçlanmış ve Bakü'ye göndermiştir. Bir süre kapalı kalan kızlar okulu ise 1918 senesinde Çarlık Rusyası'nın çöküşünden sonra, *T.Bayramalibeyov*'un ve devrinin önemli aydınlarından büyük kızı Meryem Hanım'ın gayretleriyle yeniden açılmıştır. Meryem Hanım, babasından sonra bu okulu bizzat yönetmiş ve onun fikirlerini hayata geçirmiştir. Lenkeran Kızlar Okulu (Ünas) Azerbaycan'ın aydın kadınlarının yetişmesinde büyük önem taşımıştır.

1918-37 senelerinde *Teymur Bey* Bakü'de yaşamış ve bu yıllarda da eğitim faaliyetlerini devam ettirmiştir. *Teymur Bey Bayramalibeyov*, ayrıca keskin ve üretken bir kalem sahibiydi. Onun yazarlık hayatında, *Kaspi* (1893-1917), Azerice ve Rusça yayımlanan *Azerbaycan* gibi gazetelerin büyük rolü olmuştur. Bunlar dışında, *Tiflislikiy listok*, *Ribnoe delo*, *Bakü* gazetelerinde yayımladığı makalelerde devrin sosyal siyasal sorunlarına bir aydın, milletini seven bir vatandaş, demokratik fikirli bir yazar olarak, düşündüklerini ve şahidi olduklarını keskin bir üslupla dile getirmiştir (Bayramalibekov 2013: 13).

T. Bayramalibeyov'un sosyal, siyasal, edebi kültürel, tarihi etnografya, tıp ve ev meselelerine ithaf ettiği eserleri vardır. Bu eserlerin bir kısmı da, Azerbaycan Millî İlimler Akademisinin M. Fuzuli Elyazmaları Enstitüsü'nünde bulunmaktadır. *T.Bayramalibeyov*'un eserleri, onun hayatı ve faaliyetleri hakkında kapsamlı bilgiler verir. O, eserlerini *Starıy pedagog*, *Lenkoranes*, *Meçtatel*, *A (Alibekov)*, *M(Mamed bek oğlu)*, *T bek*, *Mozalangibi* imzalarla ve dönemin talebine uygun olarak Rusça yazıyordu. Azerbaycan tarihi, etnografyası ve folklorü ile ilgili 34 eseri vardır. Bu eserler, Bakü'de 2012 senesinde Rusça yayımlanmıştır (Bayramalibekov 2013: 9).

2012 yılında Elyazmaları Enstitüsü'nden *Doç. Dr. Esmira Cavadova*'nın çalışmaları sonucu *İlim ve Tahsil* yayınevi tarafından basılan *Teymur Bek Bayramalibekov İzbrannie Proizvedeniya* adlı kitap onun arşivdeki elyazmalarından basılmıştır. Azerbaycan'ın eğitim

tarihinde özel bir yeri olan T.Bayramalibeyov'un bu kitapta tarih, etnografya ve folklorla ilgili eserleri toplanmıştır.

Folklor ürünlerini derlemek için Lenkaran köylerini gezen T. Bayramalibeyov, topladığı malzemeleri kamuya ve bilim dünyasına sunmak için Rusça yazmışsa da, kendi dilini de büyük bir ustalıkla kullanmıştır. T. Bayramalibeyov, folklor örneklerinin toplanmasına büyük önem göstermiştir. Eserlerin sonunda ürünün nereden derlendiği, kim tarafından söylendiği ve kayda alınma tarihi titizlikle verilmiştir.

T. Bayramalibeyov'un yayınlanmış eserleri Talış Hanlığı'nın tarihi, Lenkeran'ın geçmişi, Lenkeran'ın coğrafi durumu, Türk, Talış, Asetin (Kafkasya'da yaşayan küçük halk topluluğu), Gürcü, Fars ve diğer halklara ait efsaneler ve fıkralar, jeolojik, bahçıvanlıkla ilgili eserlerden oluşmaktadır. Eserlerinin içeriği, onun geniş bir dünya görüşü olduğunu göstermiştir.

T.Bayramalibeyov, Talış Hanlığı'nın tarihini de yazmıştır. Bu eseri, ünlü hayırsever *General Binbaşı Mir İbrahim Han* ve *Mir Esger Han Talışinskiler*'in verdiği bilgilere esasen ve onların tavsiyesiyle *Mir Mustafa Han*'ın defterhanesinden elde edilmiş veriler, belgeler esasında kaleme almıştır. Teymur Bey'in yazdıklarına göre, *Mir Esger Han Talışinski*'nin yardımıyla bu bilgileri Farsçadan Rusçaya kendisi çevirmiştir. Teymur Bey bu konuda şöyle yazıyordu: "1885 senesinde Lenkeran'da yazdığım "Talış Hanlığı'nın Tarihi" eserinin hanlıkla ilgili çoğu bilgilerini han defterhanesinden elde ettim, Kotlayarevski'nin Lenkeran'daki savaşları hakkındaki verileri ise B.A.Potto'nun "Utverjdeniye ruskogo vladıçestva na Kavkaze" adlı eserinden aldım." (Bayramalibekov 2012: 66). Kitapta yer alan diğer başlıklarda "Lenkeran şehrinin yaranması hakkında Talış Efsanesi", "Uyuyan prenses hakkında Türk halk efsanesi", "Büyük Fatih Makedonyalı İskender'e ithaf edilmiş Türk halk efsanesi", "Fars halk efsanesi", "III. Yezdicürd", "Feteli Şah Gacar'a ve varisi Abbas Mirze'ye ithaf edilmiş Türk halk efsanesi" kadar dikkate değerdir. Teymur Bey, Şah Abbas hakkında Talış halkının söylediği efsane ve fıkraları dikkatle dinlemiş ve belirli notlarla kaleme almıştır. Şah Abbasla ilgili türlü efsaneler kitapta çoğunluk oluşturmaktadır.

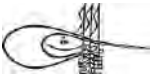
"Talış fıkraları" başlıklı bir yazıdaki fıkraları T.Bayramalibeyov Lenkeran'daki köyleri gezerek toplamıştır. Fıkraların sonunda Teymur Bey: "Esger Han, Sadık Han, Bağır Han, Mehti Han, İsmail Han Talışinskiler bu fıkraların gerçekte vukubulmuş olaylar esasında yaranmasını onaylamış, ben ise bu fıkraları 1895 senesinin Nisan ayında Lenkeran şehrinde kaleme almışım." demiştir (Bayramalibekov 2012: 198-208).

Sonuç

Teymur Bey Bayramalibeyov'un yaşam felsefesinin, eğitim anlayışının ve özellikle de liderliğinin önemini anlaşılmaması, gelecekteki okulların farklı coğrafyalarda, farklı siyasal ve ekonomik koşullarda yapılan girişimleri sistemli bir bakış açısıyla yorumlamalarını sağlamak açısından önemlidir. Tek başına bir aydının özverili çalışmalarıyla bir bölgenin eğitimi, kadınlarının geleceği, tarihinin, kültürünün ve edebiyatının gelecek nesillere aktarılması sağlanabilir. Teymur Bey Bayramalibeyov, Azerbaycan'ın Lenkaran kentinde, yazdığı gazete yazılarıyla halkın sosyo-kültürel anlamda gelişimini, kadın hakları, demokrasi ve aydınlanma konusundaki bilincini arttırmaya çalışmıştır. Ayrıca kurduğu okullarla ana dilde eğitim, kız çocuklarının eğitimi, dil öğretimi, modern öğretim şartları konusunda şehre katkılarda bulunmuştur. Kendi imkanlarıyla kurduğu kütüphane ile kitapla yaşam bilincini aktarmaya çalışmıştır. Eğitim, edebiyat, kültür, etnografya, sosyoloji, siyaset, tıp vd. konularda yazdığı eserlerle aydınlanmayı ve Lenkeran'ın geçmişinin ve halk kültürün nesilden nesile aktarılmasını sağlamıştır.

KAYNAKÇA

- AĞAZADƏ Y. Teymur bəy Bayraməlibəyov və folklor. - //Bakı, "Nurlan", 2003, 170s.
- AYAN, Ekrem (2008) İbray Altınsarın ve Nikolay İvanoviç İlminski'nin Kazak Eğitim Sistemine Etkileri. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History Of Turkic. Volume 9/4 Spring, p.287-301, www.turkishstudies.net
- Azərbaycan Xalq Təhsili Muzeyi, qovluq 106.
- CAVADOVA E. "... O həm də görkəmli etnoqraf idi". -//Bakı, "Nurlan", 2009, -204s.
- CAVADOVA E. Teymur bəy Bayraməlibəyov – 150 Teymur bəy Bayraməlibəyovun etnoqrafik görüşlərinin bəzi məsələləri. -// "Kaspi", 2012, 9-11; 12; 13 iyun (3 məqalə).
- CAVADOVA E., Kərimov B. Görkəmli maarif xadimi Teymur bəy Bayraməlibəyov ocağının davamçıları. -// "Üç əsrin qəzeti "Kaspi", Bakı, Qanun nəşriyyatı, 2011. – s.218-233.
- CAVADOVA T. Teymur bəy Bayraməlibəyovun elmi irsində Azərbaycan xalqının mənəvi mədəniyyəti problemlərinin əksi. -//Tarix və onun problemləri, Bakı, 2004, №3. –s.237-248.
- ÇELİK, Ahmet (2014) Eğitim Alanında Yapılan İnkıpların Sosyal ve Kültürel Değişime Etkisi. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History Of Turkic. Volume 9/4 Spring, p.287-301, www.turkishstudies.net
- DEMİREL, Hatice Gökçe ve Kışman, Zülfikar Aytaç (2014) Kültürler Arası Liderlik. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History Of Turkic. V.9/5 Spring, p.689-705, www.turkishstudies.net
- MƏMMƏDOV X. XIX əsrin sonu, XX əsrin əvvəllərində Azərbaycan maarifçi realist ədəbiyyatı. – //Bakı, 1978, s.7-8.
- TALIŞLI M. "125 yaşlı məktəb". Bakı, 1983, 53s.
- ДЖАВАДОВ Г. Рукописи Теймурбека Байрамалибекова как источник изучения этнографии Азербайджана. /Материалынаучно-теоретической конференции «Рукописи средних веков и проблемы истории Азербайджана. - //Баку, 1992, -с.11-14.
- КЕРИМОВ Е. ВзглядыТ. Байрамалибекова на фольклор и этнографию. -//Археология и этнография Азербайджана, т.1.-//Баку, 2004, -с.24-32.
- НАДЖАФОВ А. Рукописи Теймурбека Байрамалибекова. - //Газета «Элм», 1997, №7.
- ПАША Алиоглы. Страницы жизни Теймурбека Байрамалибекова (О монографии Э.Джавадовой... Он былеще и выдающимся этнографом. -// «Каспий», 2009, 26-го сентября. –с.9.
- ТАИРЗАДЕ Н. Просветительская и научная деятельностьТеймурбека Байрамалибекова (1862-1937). - //Известия Академии Наук Азербайджанской ССР Серияистории, философии и права, 1974, №2, с.19-29.
- ТЕЙМУРБЕК Байрамалибеков. «Избранные произведения», Джавадова Е.-//Баку, «Элмвѣтѣхсил», 2012. – 356с.



KÜRESELLEŞME ÇAĞI VE YÜKSEKÖĞRETİMDE SPOR BİLİMLERİ ÜZERİNE*

Yunus Emre KARAKAYA**

Mikail TEL***

ÖZET

Küreselleşme, 1980’li yıllardan sonra yeni bir dünya düzenini ortaya çıkarmış ve bugün yönetim, eğitim ve sosyal bilimler alanlarında temel kavramlardan biri haline gelmiştir. Bir taraftan tek düzeni, diğer taraftan da çeşitliliği ortaya koymuştur. Günümüzde küreselleşme, demokratik kavramların ve kuralların evrenselliği, evrensel insan hakları, liberalizm, ekolojik sorunlar gibi kavramların bütünü olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple birçok alanda (siyaset, sosyal ve ekonomi gibi) belirgin sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmada konuyla ilgili güncel literatür çerçevesinde, küreselleşme kavramı, yükseköğretim kurumlarında eğitim, Bologna Süreci ve Türkiye’de spor eğitiminin mevcut durumu ele alınmıştır. Bu kapsamda, *“Küreselleşmenin Türkiye’de yükseköğretimde spor bilimleri üzerine yansımaları nedir?”*, *“Türkiye’de spor bilimleri küreselleşmenin belirgin sonuçlarının farkında mı?”* gibi sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak, küreselleşme sürecinde Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde spor eğitiminde yapılan dönüşümler ve problemler tartışılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır. Türkiye’de spor bilimlerinin bir yapısal dönüşüm ihtiyacı içerisinde olduğu görülmektedir. *“Spor Bilimleri Fakültesi”* olma yolunda gerekli kriterleri sağlayan üniversiteler (akademik birimler) gerekli yasal süreci başlatmalıdır. Akademik personelin uluslararası alana açılması ve bilimsel açıdan daha donanımlı olması açısından yurtdışındaki öğretim elemanlarıyla işbirliğine gitmesi gerekmektedir. Spor eğitimi kurumları alt yapı çalışmalarını tamamlayıp lisansüstü alanda *“Spor Bilimleri Enstitüsü”* bünyesinde kurumsallaşması gerekmektedir. Yeni spor bilimleri bölümlerinin kurulması; Türkiye’nin bu kapsamda ihtiyacının olup olmadığı ve spor bilimlerinin kurumsallaşması adına sorgulanmalıdır. Spor bilimlerinde yer alan bazı bölümler uluslararası alanda tanınma anlamında, sektörde ihtiyaca cevap verip/vermeme, gelecek kaygısı gibi başlıklarda problem teşkil etmektedir. Bu kapsamda, AEHESIS (Spor Bilimleri Eğitimi Avrupa Yükseköğretiminde Uyumlaştırma) Tematik Ağ Projesi’nin sonuçları Türkiye’de spor bilimcileri ve karar vericiler tarafından tartışılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, Bologna Süreci, Üniversiteler, Spor Eğitimi Kurumları.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Assist. Prof., University of Utah, Department of Exercise and Sport Science, Utah, USA (Visiting Research Scholar), El-mek: yunus.karakaya@utah.edu

*** Assist. Prof., University of Firat, Sports Science Faculty, El-mek: mtel@firat.edu.tr

GLOBALIZATION ERA AND DISCUSSION ON SPORT SCIENCES IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

Since the 1980s, globalization has led to a new world order and today the concept of globalization has become the buzzword in the fields of social sciences, education, and management. It has exhibited a monolithic order on the one hand and diversity on the other. Today, globalization is accepted as an umbrella phenomenon for the universality of democratic concepts and rules, universal human rights, liberalism and ecological problems. For this reason, globalization has led to certain outcomes in many different aspects of political, social, and economic areas.

By reviewing the current literature, this study explores the concept of globalization in relation to sport education in Turkey and Bologna process. In that regards, this article surveys two interrelated research questions; *“What are the reflections of globalization on sport sciences in higher education institutions of Turkey?”* and *“Is the field of sport sciences in Turkey aware of the globalization’s implications and effects?”* Accordingly, changes and problems are discussed in Turkey’s sport sciences within the process of globalization and a couple of conclusions are stated; Sport sciences in Turkey needs a structural transformation. Universities that fulfill the criteria of establishing *“Sport Sciences Faculty”* should initiate the necessary legal processes. Faculty members in the field should further involve in international venues and cooperate with scholars outside of Turkey in order to enhance their professional and academic capabilities. Organizations of sport education should complete their infrastructures and further institutionalize toward *“Sport Sciences Institute”* in the field of graduate education. New departments of sport sciences should be established if Turkey shows insufficiency in the field. Overall, some departments in the field of sport sciences encounter certain problems in terms of international recognition, fulfilling the needs of the field, and anxiety regarding their future. For this reason the Thematic Network Project of AEHESIS (Aligning a European Higher Educational Structure In Sport Science) should be seriously discussed by decision makers and scholars of sport sciences in Turkey.

Key Words: Globalization, Bologna Process, Universities, Sport Education Institutions.

GİRİŞ

Son çeyrek yüzyılda, iletişim ve ulaşım teknolojilerindeki gelişmelerin doğurduğu küreselleşme olgusuyla, ulusal ekonomik yapı, yerini küresel ekonomiye bırakmıştır. Bilgi ekonomisine dayalı yeni küresel ekonomik yapı ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde, ülkelerin rekabet gücü bilgiye dayalı ekonomik yapılanmaları ve nüfus potansiyelleri ile bireylerin ekonomik gücü, bilgi, donanım ve öğrenim düzeyleri ile değerlendirilmeye başlanmıştır. Bilgi iletişim devriminin en önemli sermayesi olan “bilgi”nin üretilmesi ve paylaşılmasında öncelikli sorumluluğu olan üniversitelerin işlevi, rolü, konumu ve kurumsal yapılanması dünyadaki

tüm ülkelerin öncelikli gündem maddesi haline gelmiştir. Bilgi toplumunun gereksinim, beklenti ve talepleri doğrultusunda, üniversitelerin daha fazla öğrenciye ve daha geniş bir yaş grubuna eğitim veren, bölgesel ve ulusal kalkınmaya daha fazla katkıda bulunan, kalite yönetim sistemini içselleştirmiştir (Nohutçu, 2006: 51).

Küreselleşme, ekonomik, kültürel ve siyasal hayatta pek çok değişim meydana getirmiştir. Siyasi, ekonomik ve kültürel alanda yaşanan dönüşüm ve uluslararasılaşmaya paralel olarak son dönemde yükseköğretim reformu birçok ülkede ve uluslararası platformda öncelikli gündem haline gelmiştir. Teknolojik gelişmenin, hareketliliğin, ekonomik rekabetçiliğin ve uluslararası işbirliğinin öneminin arttığı bir dünyada yükseköğretim reformu, yükseköğretimin finansmanı, üniversite-sektör işbirliği ve üniversitelerin toplumsal rolü üzerine ciddi tartışmalarıda beraberinde getirmiştir (Van Vught, 2006; Coşkun ve Zöhre, 2014: 500).

Üniversiteleri yeniden yapılanmaya zorlayan nedenler, bilgi-iletişim devrimi ve küreselleşme bilmesini oluşturan, hepsi birbirine bağlı ve bir araya geldiğinde anlamlı ve açıklayıcı bir içeriğe bürünen, siyasal, ekonomik, toplumsal, yönetsel ve hukuksal bir dizi alandaki değişimlerin de tetikleyicisi olan dinamiklerdir. Gerçekte, yükseköğretim kurumlarındaki değişim, bu nedenlerin hem bir yansıması ve sonucu, hem de bu kurumların bilgi toplumundaki stratejik rolü ve önemi nedeniyle, bu sürecin etkileyicisi ve yönlendiricisidir. Nohutcu (2006: 52), bu nedenleri yükseköğretim sisteminin dönüşümüne olan etki ve yansımaları bağlamında aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

- Küreselleşme ve uluslararasılaşma,
- Yükseköğretime girişte artış,
- Bilgi ve iletişim devrimi,
- Yeni kamu yönetimi anlayışı ve yönetim,
- Liberalleşme ve kamusal finansmanda azalma,
- Yeni yaklaşımlar ve teknolojik gelişmeler.

Küreselleşme sürecinin üniversitelerin gelişimini etkilemesinin yanında spor eğitim kurumlarını da etkilemiştir. Küreselleşmenin etkilerinin neler olduğunun belirlenmesi birçok alanda olduğu gibi, spor eğitimi alanında da gerekli bir öneme sahip olmuştur.

Bu çalışmada konuyla ilgili güncel literatür çerçevesinde, küreselleşme kavramı, yükseköğretim kurumlarında eğitim, Bologna Süreci ve Türkiye’de spor eğitiminin mevcut durumu ele alınmıştır. Bu çalışma, geniş bir literatür araştırmasının yanında spor eğitimi kurumlarında yapılan gözlemlere ve izlenimlere dayalı olarak, sistematik bir şekilde incelenmiştir. Bu kapsamda, “Küreselleşmenin Türkiye’de yükseköğretimde spor bilimleri üzerine yansımaları nedir?”, “Türkiye’de spor bilimleri küreselleşmenin belirgin sonuçlarının farkında mı?” gibi sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçların alana ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada küreselleşmenin spor eğitimi kurumları üzerine etkisinin tespiti, alana genel perspektiften bakıldığında, uluslararası eğilim ve stratejik hedefler doğrultusunda önemli kazanımları sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın, küreselleşme kavramı, eğitim ve spor ile birlikte ele alınması bu ilişkinin küresel bir alanda tartışma oluşturmaya da ortam sunacağı düşünülmektedir.

KÜRESELLEŞME

Küreselleşme olgusu süreklilik arz eden toplumsal değişimin bir devamı olarak ortaya çıkmıştır. Bu olgu kapsamındaki gelişmelerin kapitalizm, sanayileşme, modernleşme gibi

süreçlerden kaynaklanan sosyal, ekonomik, teknolojik ve siyasi gelişmelerin bir sonucu olduğu söylenebilir. Küreselleşmenin insanlığın tarihiyle yaşıt olduğu görüşü, küreselleşmenin başlangıcı hususunda ortaya atılan başlıca tezlerdendir. Bu konuda, genel kabul gören ve daha gerçekçi olan görüş ise sınır aşan karşılıklı ekonomik bağlantıların ilk defa görülmesinden ötürü küreselleşmenin başlangıcı olarak 16. yüzyılı esas alan yaklaşımdır. Zira bu yüzyılda coğrafi keşifler ve giderek kurumsallaşan sömürgecilik sayesinde hem ekonomik faaliyetler yerellikten çıkmış, hem de devletler ve kültürler arasındaki ilişki ve etkileşimler giderek güçlenmiştir (Şahin, 2006: 15-17). Küreselleşme sürecinin ortaya çıkmasında çok sayıda faktörün etkisi olmuştur. Bu faktörleri ana başlıklarıyla dört grupta toplamak mümkündür. Bunlar, siyasi, kültürel, teknolojik ve ekonomik faktörlerdir (McBurnie, 2002: 171–190). Küreselleşmenin ortaya çıkmasında bu kadar farklı alanların etkisinin olması, kişinin kendisini korumasının neredeyse imkansız olduğu bir dizi çevresel, politik, sosyal ve kültürel etki seline sebep olmuştur (Karlsen, 2002: 93–104).

Küreselleşme herkese farklı anlamlar ifade edebilen, öznel olarak değerlendirilebilecek bir kavramdır. Küreselleşme zengin ya da fakir olsun, bütün ülkelerdeki insanların hayatını, gündelik yaşama kadar etkilemektedir (Giddens, 2000). Küreselleşme, her şeyi değiştirdiği gibi, bilgi kavramına yüklenen geleneksel anlamı da değiştirmiştir. Yeni dönem, bilgi çağıdır ve bilgi güçtür (Karaman, 2010: 142). Küreselleşme, yaklaşık tüm toplumları, ülkeleri, organizasyonları ve bireyleri, farklı değer yargılarıyla, çift taraflı bağımlılıkların kompleks sisteminin içine çeken, sınırlar ötesi etkileşimlerdeki bir artışı ve yoğunlaşmayı ifade etmektedir (Yıldız, 2006: 37). Bir noktada meydana gelen olayların, başka noktalardaki olayları etkilemesi ve meydana gelen bu olaylardan etkilenerek toplumsal ilişkilerin dünya ölçeğinde yoğunlaşması olarak da tanımlanmaktadır. Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi küreselleşmenin önemli sonuçlarından birisi, modern dünyadaki gibi her şeyin tahmin edilebilir olmasının son bulmasıdır. Artık dünyanın herhangi bir yerindeki herhangi bir gelişme başka bir yerdeki durumları etkileyebilmekte ve değiştirebilmektedir (Yılmaz ve Horzum, 2005: 106). Kısaca küreselleşme, birçok alanda olumlu ve olumsuz yanlarıyla, fırsatları ve tehditleriyle devam edecek bir kavram olarak devam etmektedir.

KÜRESELLEŞME VE SPOR EĞİTİMİ KURUMLARI

21. yüzyılda üniversitelerin, bilgi ekonomisinin ve toplumunun öncelik, koşul, gereksinim ve taleplerine göre yeniden yapılandırılmaları, tüm ulusların ve uluslararası oluşumların öncelikli ve kritik gündem maddelerinden biri haline getirmiştir. Bilgi ekonomisinin fabrikası olarak nitelenen üniversitelerin analitik, rasyonel, üretken, sistematik, sorgulayan, kuşku duyan, sentezleyen ve yenileşen özellikleriyle, bilişim çağındaki yapısal, yasal, kurumsal ve yönetsel yapılanmaları, işlevlerini ve misyonlarını yeniden tanımlayıp oluşturmuşlardır (Denman, 2005: 1-20). Scott (2002: 191, 197, 205). Doğal ve sistematik karaktere sahip olan küreselleşme süreci, yavaş yavaş tüm alanları kapsamaktadır. Eğitim de, küreselleşmeden etkilenen alanlar arasında yer almaktadır. Gelişen küreselleşme sürecinde ülkelerin rekabet edebilirliğinin yükseltmenin stratejik kaynaşmasını oluşturan eğitim sistemlerinin rolü ise gittikçe büyük bir önem kazanmaktadır. Dünyada eğitim alanında yapılan reformlar ve uluslararası entegrasyonu da küreselleşmenin göstergesidir. Eğitim alanında yapılan reformlara birçok ülke ve hükümetlerinin katılımı ve uluslararası antlaşmaların ve yükümlülüklerin altında imza atmaları, ayrıca reformların genişliği ve yoğunluğu eğitimin dünyada bugünkü önemi vurgulamaktadır (Manolova, 2011: 638).

Küreselleşme üniversite kurumunun sınırlarını zorlayan en büyük meydan okuma olarak görülmektedir. Bu meydan okuma da üç önemli konuya temas etmiştir. Birincisi; üniversiteler ulusal karakterlidir. Ulusal çıkarları ve vatanseverlik düşüncelerini aşıl原因, ulusal kültürün oluşmasında ve yayılmasında önemli işlevi olan kurumlardır. İkincisi; iletişim ve bilişim teknolojilerinin ve küresel araştırma kültürü ve ağlarının etkisiyle öğretimin homojenleşen yapısı

ile ulusal kültür farklılıklarının erimesidir. Üçüncüsü ise üniversitelerin ekonomik ve siyasi olarak bağımlı oldukları ulus-devletlerin zayıflamasıdır. Küreselleşmenin üniversiteleri ekonomik temelli kurumlar olarak dönüştürmesi “şirket üniversite” kavramının gelişmesini beraberinde getirmiştir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde şirket üniversitelerinin hızlı bir şekilde artışı, yüksek öğretimin ticarileşmesinin en büyük kanıtlarından birisidir. Üniversiteler, önemli bir değişim basıncı altındadır. Dolayısıyla küreselleşme sürecinin çerçevesini oluşturduğu bu basınç, üniversitelerin finansman yapısından yönetsel yapısına, üniversitelerde yeni lisans ve lisansüstü programların yeni araştırma ve yayın gündemleri belirlenmesine kadar bir dizi değişiklik doğurmaktadır (Erkılıç, 2007). Ayrıca yükseköğretimde yaşanan yeni trendler (serbestleşme, özelleşme, sınır ötesi yükseköğretim, akademik hareketlilik vb.) üniversitelere olan talebin artmasına sebep olmuştur. Bu durum yükseköğretim kurumlarının misyon ve işleyişleri bakımından kamunun tam güvenini kazanma gerekliliğini de gündeme getirmiştir (Leveille, 2006). Ayrıca küreselleşmeyle birlikte oluşan rekabet ortamı, daha üstün niteliklere sahip bireyler yetiştirme gereksinimini de doğurmuştur (Akdemir, 2013: 16).

Bologna Süreci ile birlikte bilgi toplumuna geçiş, yükseköğretimdeki değişim taleplerine yüksek öğrenim kurumları ve paydaşlarının hassasiyetlerini göz önüne alan kapsamlı ve katılımcı bir reform süreci sunmuştur. Öğrenim çıktılarına dayalı öğrenci merkezli sisteme sahip, öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve iş bulabilirliklerini destekleyen, iç ve dış kalite süreçleriyle güçlendirilmiştir. Bir yükseköğretim modeli üye ülkelerde sürmekte olan yükseköğrenim reformu çalışmalarının yol haritasını oluşturmuştur (Kurtoğlu, 2008: 178). Bologna Süreci, birçok uluslararası kuruluşun işbirliğiyle 46 Avrupa üye ülkesi tarafından oluşturulan ve sürdürülen gönüllük esasına dayalı bir oluşumdur. Söz konusu oluşum, bir Avrupa yükseköğretim alanı tesis etmeyi hedeflemektedir. Arzulanan hedef ise üye ülkelerin eğitim sistemlerinin tek tip yüksek öğretim sistemi haline getirilmesidir. Sistem çerçevesinde diploma ve derecelerin tanınması, kalite güvencesi, öğrenci ve öğretim elemanları hareketliliği, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik, yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek gibi eylem planları bulunmaktadır (YÖK, 2010). Yapılan bu anlaşmaya katılan ülkelerin asıl amaçları yükseköğretim programlarında elde edilen bilgi ve beceriler sayesinde istihdama, rekabetçi araştırmaya ve yenilikçilik üretmeye uygun bireyler yetiştirerek Amerika ve Asya ile rekabet edebilir hale gelmektir. 1999 yılında başlayan Bologna Süreci’ne 2001 yılında Prag Konferansı’nda katılan Türkiye, Avrupa ülkelerindeki lisans programlarını ve kalite güvence standartlarını birbirleri ile uyumlu ve karşılaştırılabilir hale getirmek için gerekli uygulamaları yapmak için anlaşma imzalamıştır (Visakorpi ve diğ., 2008; Alper, 2011: 1057, 1058).

Bologna Süreci kapsamında, Avrupa seviyesinde spor bilimleri ve spor sektörünü desteklemek ve geliştirmek için uğraşan ve projeler doğrultusunda faaliyet gösteren ENSSEE (Avrupa Spor Bilimleri, Eğitimi ve İstihdamı Ağı), kurumları bir araya getirerek ve sporda eğitim, öğretim ve istihdam konularını tartışmak ve fikir alışverişinde bulunmak için ideal toplantı ortamları sağlamıştır. Avrupa Birliği’nde sporla alakalı işlerde eğitim-öğretim sisteminin birbirine yaklaşmasına yönelik çalışmaları desteklemiştir. ENSSEE’nin çalışma platformu olarak, Avrupa’da spor eğitimi ile ilgili genel bilgileri toplayan SOPHELIA (Avrupa Spor Enformasyon Bilgi Platformu) oluşturulmuştur. Bir SOPHELIA oluşturma fikri, 2003-2007 yılları arasında Avrupa Komisyonu’nun Sokrates programınca finanse edilen ve ENSSEE adına Alman Spor Üniversitesi’ndeki Avrupa Spor Gelişimi ve Boş Zaman Çalışmaları Enstitüsü’nce koordine edilmiştir (Avrupa Spor Bilimleri Eğitimi ve İstihdamı Birliği, 2011). Bu kapsamda, 2002 yılında AEHESIS (*Spor Bilimleri Eğitimi Avrupa Yükseköğretiminde Uyumlaştırma*) Tematik Ağ Projesi geliştirilmiştir. Bir yıl sonra (1 Ekim 2003), Avrupa Komisyonu’nun Sokrates Programı kapsamında, dört yıllık proje finansmanı (2003-2007) başlatılmıştır. AEHESIS Tematik Ağ Projesi, özellikle Bologna Süreci’nin yanı sıra Avrupa Komisyonu tarafından uygulanan Tuning Projesinin

yöntem ve sonuçlarına da önem vermiştir. Bu projeyi ENSSEE organizasyonu adına Köln Alman Spor Üniversitesi üstlenerek sonuçlandırmıştır (AEHESIS, 2011). Spor bilimlerinde Avrupa yükseköğretiminin uyumlu hale getirilmesi amacıyla yürürlüğe konulan bu projede, spor ile ilişkili dört alan tanımlanmıştır (Şekil 1). Ortak kurumlardan gelen spor eğitim uzmanları, çeşitli toplantı ve konferanslarda oluşturdukları metinlerle, spor eğitiminde yeni müfredatların geliştirilmesine yönelik ortak standartlar belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışmalarda “Bologna Deklarasyonu”, “Lizbon Kriterleri”, “2010 Eğitim & Öğretim Ajandası” ve “Avrupa Mesleki Sınıflandırma Çerçevesi” de rehber alınmıştır (Petry ve Froberg, 2006; Petry ve diğ., 2006).



Şekil 1. AEHESIS Tematik Ağ Projesi Kapsamında Yükseköğretim Kurumlarında Spor Eğitimi Alanları

Bologna Sürecinde Türkiye’nin yükseköğretim düzeyinde spor eğitimi kurumlarının mevcut durumu ise aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

Tablo 1. Üniversitelerde Spor Eğitimi Veren Akademik Birimler ve Sayıları*

Akademik Birim	Sayı (N)
Spor Bilimleri Fakültesi	8
Eğitim Fakültesi	5
Sağlık Bilimleri Fakültesi	2
Enstitüler	43**/24***
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	57
Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu	1
Rektörlüğe Bağlı Bölümler (Beden Eğitimi ve Spor Bölümü)	3

*Bu veriler (Tablo 1, 2, 3 ve Şekil 2) üniversitelerin (Kamu, Özel ve Vakıf Üniversiteleri) web sayfalarından ulaşılmıştır (1 Temmuz 2014). Veriler, anlaşılır olması bağlamında araştırmacılar tarafından kavramsallaştırılmıştır. **Enstitülere bağlı yüksek lisans eğitimi veren sayı / ***Enstitülere bağlı doktora eğitimi veren sayı.

Üniversitelerde spor eğitimi alanı yedi akademik birim düzeyinde örgütlenmiştir. En fazla akademik birimin ise Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (N=57) olarak örgütlendiği görülmektedir (Tablo 1).



Şekil 2. Üniversitelerde Lisans Düzeyinde Spor Eğitimi Programlarının Genel Görünümü

Üniversitelerde yer alan bu akademik birimler (Tablo 1) bünyesinde lisans eğitimi olarak, “Beden Eğitimi Öğretmenliği”, “Antrenörlük Eğitimi”, “Spor Yöneticiliği”, “Rekreasyon”, “Spor Bilimleri” ve “Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi” bölümlerinin eğitim-öğretim hizmeti verdiği görülmektedir (Şekil 2).

Tablo 2. Üniversitelerde Lisansüstü Düzeyinde Spor Eğitimi Programı Alanları ve Enstitülere Göre Dağılımı

Anabilim Dalı	Sağlık Bilimleri Enstitüsü	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor	26	4	5
Spor Bilimleri	2	1	
Hareket ve Antrenman Bilimi	3		
Sporda Psiko-sosyal Alan	2		
Rekreasyon ve Spor Yöneticiliği	2		
Antrenörlük	2		
Spor Yöneticiliği		2	
Beden Eğitimi Öğretmenliği	1		
Egzersiz ve Sportif Performansı	1		
Spor Sağlık Bilimleri	1		
Spor Sağlık Bilimleri	1		
Spor Yönetim Bilimleri	1		
Spor Bilimleri Teknolojisi	1		
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri	1		
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi	1		
Toplam	45	7	5

Üniversitelerde yer alan enstitüler bünyesinde 15 anabilim dalında lisansüstü eğitim verildiği görülmektedir. Ayrıca bu anabilim dallarının üç farklı enstitü bünyesinde eğitim-öğretim hizmeti verdikleri tespit edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 3. Üniversitelerde Spor Eğitimi Veren Akademik Birimlerde Akademik Personel Sayısı

Ünvan	Sayı (N)
Profesör Doktor	86
Doçent Doktor	145
Yardımcı Doçent Doktor	434
Araştırma Görevlisi	244
Okutman Doktor	23
Öğretim Görevlisi	344
Okutman	224
Uzman	13
Toplam	1513

Üniversitelerde akademik birimlerde görev alan akademik personelin ünvanlarına göre dağılımı ise Tablo 3’de verilmiştir.

SONUÇ

Son yıllarda tüm dünyada yükseköğretim alanında önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Genelde yükseköğretim kurumlarının kendileri fonksiyonlarını yerine getirme konusunda sorgulanmaktadır. Özeldir ise yükseköğretim kurumlarının sağladığı yeterlikler istihdamda karşılaşılan sorunlara dayalı olarak ele alınmakta ve yeniden tanımlanmaya çalışılmaktadır. İş gücünün veya kazanılan derece/diploma ve yeterliklerin uluslararası dolaşımının özellikle son yıllarda artması, verilen derecelerin diğer ülkeler tarafından tanınması yönünde ulusal yükseköğretim kurumlarının çabaların artmasına yol açmıştır. Diğer taraftan, özellikle uluslararası öğrenci sayısındaki önemli artış, ülkelerin bu öğrencileri ya kendi ülkelerine çekme ya da yükseköğretim kurumlarının şubelerini dünyanın farklı bölgelerinde kurma çabalarını artırmıştır. Bu durum da ulusal yükseköğretim sistemlerinde revizyonu zorunlu kılmıştır (Özer, 2012: 18).

Bir toplumun sporda gelişmesine süreklilik ve istikrar kazandırarak zenginleştirilmesi, yükseköğretim düzeyinde eğitim hizmeti veren spor eğitimi kurumlarına sahip çıkmasından geçmektedir. Doğru bir temelde kurulamayan spor eğitimi sistemi, spor sektörüne gerekli olan insan kaynağının iyi bir şekilde yetişmesine de engel teşkil etmektedir (Karakaya ve Çoban, 2014: 1246). Bu kapsamda Türkiye’nin ortaya koyacağı hedefler doğrultusunda, Spor Bilimleri Fakültesi olma yolunda adımlarını artırması gerekmektedir. Örneğin, Anadolu Üniversitesi, 18 Ağustos 1993 tarih ve 496 sayılı Kanun Hükmündeki Kararnameyle kurulmuş olan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, 24 Temmuz 2013 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan Bakanlar Kurulu Kararı (2013/5074) ile kapatılarak Spor Bilimleri Fakültesi’ne dönüştürülmüştür (<http://www.anadolu.edu.tr/tr/akademik/birim/genelBilgi/257/1/1>, 2014). Spor Bilimleri Fakültesi olma yolunda gerekli kriterleri sağlayan üniversiteler (akademik birimler) gerekli yasal düzenlemeleri sağlayarak bu adımı mutlaka atmalıdır. Çünkü uluslararası düzeyde yükseköğretim kurumlarıyla rekabet edebilme konusunda bu kurumsallaşma adımları zorunluluk arz etmektedir.

Küresel dünyanın bugün ve gelecekte spor bilimlerinde gerektirdiği değişiklikleri yapmada spor bilimcilerine büyük görevler düşmektedir. Akademik personelin uluslararası alana açılması bilimsel açıdan daha donanımlı olması açısından yurtdışındaki öğretim elemanlarıyla işbirliğine gitmesi bir zorunluluktur.

Türkiye’nin ortaya koyacağı hedefler doğrultusunda alt yapı çalışmalarını tamamlayıp lisansüstü alanda “*Spor Bilimleri Enstitüsü*” bünyesinde kurumsallaşması gerekmektedir. Çünkü Türkiye’de üç farklı enstitü ve on beş anabilim dalı başkanlığı bünyesinde eğitim öğretimine devam etmektedir. Bu da spor bilimleri alanı dışındaki diğer alanlarla çatışmalara sebep olmaktadır/olacaktır. Türkiye’nin bu karmaşık yapıdan kurtularak tek çatı altında kurumsallaşması gerekmektedir. Bu uluslararası düzeyde spor eğitimi kurumlarıyla rekabet edebilme anlamında da

büyük önem arz etmektedir. Yine Türkiye’de oluşturulacak bu enstitü bünyesinde lisansüstü anabilim dallarını geliştirmelidir (Spor Turizmi, Spor Ekonomisi gibi.). Ancak küreselleşme bağlamında yapılacak bu sistem değişikliği spor eğitiminde ulusal ve uluslararası perspektif göz ardı edilmeden gerçekleştirilmelidir.

Üniversitelerde yeni kurulan spor eğitimi kurumlarının en önemli problemi, kurumsallaşmasını sağlayamamasıdır. Bu kurumlarda örgütsel kültürün oluşamaması, kurum içinde işbirliğinin düşük seviyede olması gibi problemleri de beraberinde getirmektedir. Ayrıca fiziksel imkanlar bakımından da yetersiz olan kurumlar olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda üniversiteler bünyesinde yeni spor bilimleri bölümlerinin kurulup kurulmaması, Türkiye’nin bu konuda ihtiyacının olup olmadığı ve spor bilimlerinin kurumsallaşması adına sorgulanmalıdır.

Spor bilimlerinde yer alan bazı bölümler uluslararası alanda tanınma anlamında, spor sektöründe ihtiyaca cevap verip/vermeme, gelecek kaygısı gibi başlıklarda problem teşkil etmektedir. Bu kapsamda AEHESIS Tematik Ağ Projesi’nin sonuçları Türkiye’de spor bilimleri ve karar vericiler tarafından tartışılmalıdır (bkz. şekil 1).

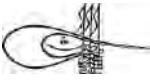
Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında spor eğitiminin bir yapısal dönüşüm ihtiyacı içerisinde olduğu görülmektedir. Türkiye’de spor eğitimi kurumlarında spor eğitimi kalitesinin, gelişmiş ülkeler seviyesine çıkartacak ve spor eğitimi ile ilgili temel problemleri bir bütünlük içerisinde birlikte ele alınabileceği bir ortak akıl oluşturulmalıdır. Sonuç olarak, bu çalışma yükseköğretim düzeyinde spor eğitimi alanının yapılmakta/yapılacak olan düzenlemelere bir katkı sunma çabasının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmada verilen öneriler tartışmaya açık öneriler olarak değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- AEHESIS (Aligning a European Higher Educational Structure In Sport Science), <http://www.aehesis.de/HTML/Welcome.htm>, 04 Aralık 2011.
- AKDEMİR, A. S. (2013). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi Ve Sorunları / A History Of Teacher Training Programmes And Their Problems In Turkey, *TURKISH STUDIES -International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, *Volume 8/12 Fall 2013*, www.turkishstudies.net, Doi Number :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5706>, p. 16.
- ALPER, E. N. (2011). Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Kültürünün Oluşturulması ve Devamlılığının Sağlanması: Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği, *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)*, 27-29 Mayıs 2011, İstanbul, 2. Cilt / Bölüm IX / s. 1057, 1058.
- AVRUPA SPOR BİLİMLERİ EĞİTİMİ VE İSTİHDAMI BİRLİĞİ (2011). <http://www.enssee.eu/ENSSEE/> 22.12.2011.
- COŞKUN, N. Ç. ve ZÖHRE, H. (2014). Küreselleşme ve Tüketim Kültürünün yaygınlaşması bağlamında Türkiye’de Cadılar Bayramı / Halloween In Turkey Within The Context Of Spread Of Consumption Culture and Glabalization, *TURKISH STUDIES-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, *Volume 9/3, Winter 2014*, www.turkishstudies.net, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6435>, p. 500.
- DENMAN, B.D. (2005). “What is a University in the 21st Century?”, *Higher Education Management and Policy*, 17(2), p. 1-20.

- ERKİLİÇ, T. A. (2007). Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitim İstekliliklerini Etkileyen Etmenler (Eskişehir Örneği). GAU Journal of Social & Applied Sciences 3(5), ss. 46-72.
- GIDDENS, A. (2000) Sosyoloji, Ankara: Ayraç Yayınevi.
- KARAKAYA, Y. E. ve ÇOBAN, B. (2014). The Compliance Of Fields Of Sports Education To Sports Education Institutions Within The Scope Of The AEHESIS Thematic Network Project In Turkey / Aeheşis Tematik Ağ Projesi Kapsamında Spor Eğitimi Alanlarının Türkiye’de Spor Eğitimi Kurumlarına Uyumu, TURKISH STUDIES -International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, ISSN: 1308-2140, Volume 9 / 5, Spring 2014, www.turkishstudies.net, Doi Number:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6641> p. 1246.
- KARAMAN, K. (2010). Küreselleşme ve Eğitim, Zeitschrift für die Welt der Türken, Journal of World of Turks, 2 (3), ss. 142.
- KARLSEN, G. E. (2002). Eğitim Yönetişi: Küreselleşme ve Demokrasi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2(1), p. 93-104.
- KURTOĞLU, M. (2008). Avrupa Yüksek Öğrenim Alanına Doğru: Bologna Süreci ve Sosyal Boyut, Değerlendirme, Tartışma ve Cevap Yazıları, Toplum ve Demokrasi, 2 (3), s. 178.
- LEVEILLE, D. (2006) Accountability In Higher Education: A Public Agenda for Trust and Cultural Change. Research & Occasional Paper Series, University of California.
- <http://www.anadolu.edu.tr/tr/akademik/birim/genelBilgi/257/1/1>, Erişim Tarihi: 09 Haziran 2014.
- MANOLOVA, O. (2011). Küreselleşme Sürecinde Rus Yükseköğretimi Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011) 27-29 Mayıs 2011, İstanbul, 1. Cilt / Bölüm VII, s. 638.
- MCBURNIE, G. (2002). Küreselleşme, GATS ve Ulus-Aşırı Eğitim, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2(1), 171, 190.
- NOHUTÇU, A. (2006). Bilgi Toplumunda Yükseköğretim Kurumlarının Yeniden Yapılandırılması ve Yönetimi: Başlıca Eğilimleri Gelişmeler ve Bologna Süreci, Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi 2006, Cilt I-I, I-II (Özel Sayı), s. 51, 52.
- ÖZER, M. (2012). Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite Güvence Sistemi, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2 (Özel Sayı), s. 18.
- PETRY, K. and FROBERG, K. (2006), Overview Of The Project. In: Petry K., Froberg K., Madella A. Thematic Network Project AEHESIS-Report of the Third Year, Cologne.
- PETRY, K., FROBERG, K. and MADELE, A. (2006). Thematic Network Project, Aligning a European Higher Education Structure In Sport Sciences. Report Of The Third Year, Supported By The Socrates Programme Of The European Commission, Published By The Department Of Leisure Studies, German Sport University Cologne.
- SCOTT, P. (2002). Küreselleşme ve Üniversite: 21. Yüzyılın Önündeki Meydan Okumalar. Çev. S. Çiftçi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, C. 2, (1), İstanbul: EDAM Yayınları, s. 191, 197, 205.
- ŞAHİN, K. (2006). Türkiye’de Küreselleşme Tartışmaları Işığında Ulus Devlete Bakış, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, s. 15-17.

- VAN VUGHT, F. (2006). Youth, Education and the Labour Market, Group of Societal Policy Advisors, European Commission, Brussels, Erişim: <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/engpaper06youtheducationlabourmarket.pdf>.
- VISAKORPI, J., STANKOVIC, F., PEDROSA, J., and ROZSNYAI, C. (2008). Higher Education in Turkey: Trends, Challenges, and Opportunities-Observations and Recommended Actions on the Higher Education System Based on Seventeen Institutional Evaluation Reports of Turkish Universities (TÜSİAD Publication No. T-2008-10/473). European University Association.
- YILMAZ, K. ve HORZUM, M. B. (2005). Küreselleşme, Bilgi Teknolojileri ve Üniversite, Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (10), s. 106.
- YILDIZ, S. (2006). Kültürün Küreselleşmesi ve Toplumsal Boyutta Medya Etkinliğine Yansımaları, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 23 (2), s. 37.
- YÜKSEKÖĞRETİM KURULU (YÖK) (2006). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi (Taslak Rapor), YÖK, Ankara, ss. 18, Erişim: www.yok.gov.tr.
- YÜKSEKÖĞRETİM KURULU (YÖK) (2010). Erişim: <http://www.yok.gov.tr>, Erişim Tarihi: 07.08.2010.



MİLLİYETÇİ KİMLİĞİN DİNSEL DÖNÜŞÜMÜ*

Gülsüm KAYMAK**

Nilüfer ÖZTÜRK AYKAÇ***

ÖZET

Sosyolojinin ve psikolojinin ortak ilgi alanlarından olan kimlik, bireyin sosyal hayattaki görünürlüğü temsil etmektedir. Kişinin toplumsal hayatta temsili meselesi; siyasi alandaki varlığı ve duruşu da içine aldığından kimlik kavramının siyasi politikalar ve tartışmalarla da sıkı bir bağı bulunduğu şüphesizdir. Kimliğin sosyal ve özellikle siyasi teori zemininde sorunsallaştırılmasıyla beraber son dönemin temel siyaset tarzına dönüşen kimlik politikaları, toplumsal yaşamı baştan aşağı etkileyen bir eylem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamıyla, siyasi zeminde etkinliği iyiden iyiye artan kimlik, gerek yerel gerekse küresel düzeyde eskisinden daha aktif bir ifade aracına dönüşmüştür.

Globalleşme diye özetlenen çıgır, toplumsal ve siyasi kimliklerin kayganlaşmasını, çoğullaşmasını, melezleşmesini beraberinde getirmekte; bir yandan milletler çağının sona erdiği yönündeki tartışmalar sürüp giderken öte yandan yerel nitelikli etkinlikler ivme kazanmaya devam etmektedir. Bu karmaşa; din, etniklik, toplumsal cinsiyet gibi ikircikli meselelerin de kimlik tartışmaları içine eklenmesine ve kimliğin yeni ifade alanları bulmasına zemin hazırlamaktadır.

Bu makalede, söz konusu karambolde insanlara tözsel kimlikler sunduğu söylenen ‘milliyetçi kimlik’ yeniden tartışmaya açılmıştır. Bu amaçla ilk olarak “millet” ve “milliyetçilik” kavramlarının tanımı ve kapsamı ele alınmıştır. Ardından, yanına dini alarak insanlara tutunum sağlamayı hedefleyen milliyetçi kimliğin Osmanlı’dan başlayarak ülkemizdeki serüveni izlenmiş ve son olarak “dinsel milliyetçi kimliğin” tarihsel durakları irdelenerek kimlik tartışmalarına yeni bir katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kimlik, millet, milliyetçilik, din, politika.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Öğr. Gör. Batman Üniversitesi, El-mek: glsmkymk@hotmail.com

*** Arş. Gör. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, El-mek: niluferozturk@kmu.edu.tr

RELIGIOUS TRANSFORMATION OF NATIONAL IDENTITY

ABSTRACT

Identity, which is common interest of sociology and psychology, represents visibility of the person in social life. Because the matter of representation of person in societal life include existence and stance in political sphere; it is certain that concept of identity has a tight relation with political policies and arguments. With the problematisation of identity in social and especially political theoretic level; identity policies, which has become a fundamental politics manner, confront as an act affecting societal life thoroughly. In this sense; identity, whose forcefulness increases completely, has transformed to a much more active means of expression than before in both local and global level.

The era outlined as globalism bring about getting slippery, multiplexing and miscegenation of social and political identities; on the one hand arguments to the age of nations has come to an end goes on, on the other hand local qualified identities continue to gain speed. This confusion makes it possible for ambivalent matters such as religion, ethnicity, gender to articulate in the discussions of identity and for identity to find new means of expression.

In this paper, ‘national identity’ that is said to present substantial identity to people in aforesaid confusion has been brought into question once again. For this purpose, firstly definitions of “nation” and “nationalism” are handled. After that, adventure of national identity in our country starting from Ottoman which aims at presenting coherence to people via taking along religion is pursued. Finally, historical durations of “religious national identity” is addressed and hence a new contribution to the discussion of identity is endeavored.

Key Words: Identity, nation, nationalism, religion, politics.

1. Kimlik, Millet ve Milliyetçilik

Modern dönemin bir sorunsalı olarak gerek akademik alanda, gerekse toplumsal ve bireysel yaşamda sıklıkla vurgulanan bir kavram olan kimlik, insanın kendisini kendi gözünde ve diğerlerinin aynasında nasıl gördüğünün göstergesidir (Bilgin, 1995: 71). Kimlik hareketlerinin temelleri 1970’lerin, 1980’lerin ve daha öncesinde 1960’ların yeni sosyal hareketlerine dayanır. 60’ların hareketi, toplumsal cinsiyet, ırk, kolonyal tahakküm vb. gibi farklı siyasetleri birleştirmeyi amaçlamıştır. Ancak, 70’lerde hareket, her biri kendi çıkarı için uğraş veren feminizm, çevrecilik, siyah hareketi gibi “yeni sosyal hareketler”e bölünmüştür. Lakin kavram olarak kimlik, kolektif aidiyetlerden başka, arzularımız, hayallerimiz, kendimizi tasavvur etme, yaşama, ilişki kurma, tanınma biçimimiz gibi hayattaki duruş yerimizi bildiren niteliklerin toplamını ifade etmektedir (Bostancı 1998: 42). Kimlik, salt anlamı itibarıyla kolektif bir yapıya sahip olmamakla birlikte, bireysel yaşantıda var olan tasavvurları, yaşama katılma biçimlerimizi ve son tahlilde toplumsal yaşantı içerisinde bireyin konumlanmasını kapsamaktadır.

Milliyetçilik ise; dil, tarih ve kültür birliğine dayalı ulusun ve devletin mutlak ve temel bir değer olduğunu kabul eden anlayıştır. Milliyetçilik, insanlığın birbirinden farklı milletlere bölündüğüne ve yegane uygun ve meşru politik birimin millet olduğuna inanır. Milliyetçilik,

milletin farklı bir medeniyetin sahibi olarak yeniden canlandırılmasını hedefler ve bu yüzden siyasal amaçlardan ziyade dil, din, hayat tarzı gibi öğelerin savunulmasına ve güçlendirilmesine yönelir.

Milletin ne olduğu sorusuna doğru bir yönelim bu noktada gerekli olabilir. Sosyal oluşu ifade eden, ‘millet’ kavramını irdelerken ve buradan hareketle bir ‘milliyetçi kimlik’ kavramlaştırması ortaya koyarken, bu kavramı anlam ve kapsamı farklı olan başka benzer kavramlardan ayırmak gerekmektedir. Aşiret, kavim, ırk, cemaat, toplum (cemiyet) gibi kavramların millet ile ilişkisi hemen dikkatimizi çeker. Dikkatimizi çeken bir diğer husus da birlikte oluşu ifade eden bu kelimelerin içlerinde taşıdıkları bağlanma faktörleri arasındaki farklılıklardır. Örneğin ‘aşiret’te tamamen aile ilişkileri, kan bağı gibi dar bir çerçeve belirirken, aşiret içerisinde ırka vurgu yoktur. ‘İrk’ta ise bedenlerin bio-fizyolojik özellikleri belirleyici olur. Öte yandan cemaat kaynağı cismani olmayan kültürel eğilimler bazında oluşmuş bir birlikteliği kasteder. Cemaatçılık ya da ırkçılık bu kelimelerin taşıdıkları anlamlara ilişkin bağların savunulması, canlı tutulması suretiyle kendi içlerinde sosyalleşme amacını taşıyan kavramlardır. Ümmet kavramı ise sadece din bağlamında oluşmuş bir bütünlüğü ifade eder (Bozdağ, 1995).

Peki, millet nedir? Gerçekte bugüne kadar pek çok millet tanımlaması yapılmıştır. Ancak üzerinde mutabık kalınan pür bir tanım söz konusu değildir. Hobsbawm bu konuda nesnel ya da öznel bir tanımın yapılamayacağı görüşündedir. Bu nedenle, “yalnızca başvurulabilecek bir başlangıç varsayımı olarak, kendilerini bir milletin üyeleri gören yeterli büyüklükteki insan topluluklarının bu halleriyle millet sayılması” demekle yetinir (Hobsbawm, 1995:19).

2. Nedir Din, Neden Din?

Başlangıcı insanlık tarihi kadar eskilere uzanan din, tarihin her döneminde bireyleri ve toplumları etkileyen en önemli kurumlardan birisi olmuştur. Öyle ki ne kadar eskiye gidilirse gidilsin insanın var olduğu her yerde herhangi bir dine mensup olmayan insanlara rastlanmakla birlikte dini olmayan bir toplum bugüne kadar görülmemiştir. Nitekim günümüzün en önemli dinler tarihçilerinden kabul edilen Eliade de ilk insanın dindar adam olduğunu ve anlamlı bir dünyanın ancak kutsalın keşfi ile mümkün olabileceğini ileri sürmüştür (Eliade, 1995: 1).

Bu noktada dinin ne olduğu sorusunun yanıtlanması önem taşımaktadır. Kavram olarak aşkın bir varlığa bağlanma ve bu inancın gerektirdiği düşünce ve uygulamaların bütünü şeklinde ifade edilen din, bir inanç, ibadet ve ahlak sistemidir. Farklı dini deneyimler; sistemli çalışmalar ve kapsayıcı bir din tanımı yapmayı güçleştirir. Fakat bu, bütün dinlerdeki *kutsallık* tezahürünü görmemize engel değildir. En ilkellerinden en gelişkinlerine kadar, tüm dinlerin tarihinin, kutsal gerçeklerin açığa çıkmaları aracılığıyla kutsalın tezahürlerinin birikimi olduğu söylenebilir. Örneğin kutsalın herhangi bir nesnenin, bir taşın veya ağacın içinde ortaya çıkmasından, bir Hristiyan için İsa’da bedene bürünmesi cinsinden yüce bir kutsalın tezahürüne kadar, süreklilik çözümü bulunmaktadır (Eliade, 1995: Giriş).

Dinin ferdi olduğu kadar aynı zamanda ferdi aşan sosyal karakteri de vardır. Bu da, dinin objektifleşerek bir gruba, bir topluma mâl olması demektir. İşte dinsel milliyetçiliğin nüvesi buradadır. Din mahiyeti gereği, önce teker teker fertlere nüfuz etse de zaruri olarak onların fevkine yükselerek, fertler arasında bir köprü vazifesi görür (Freyer,1964: 210). Dinî bir cemiyet teşkil edemeyen bir din, ölü doğmuş cenine benzetilir (Günay 1988:211). Bu şekilde dinin en bariz özelliklerinden biri de cemaat teşkil etmesi olarak görülmektedir. Cemaat denilen dinsel grup, önemli ölçüde çeşitli ayinlerin ve ibadetlerin temsil biçimine bürünür. Bu durumda cemaat dinsel kutsallıkla bütünleşerek kutsallaşır. İslam dinindeki *cemaat rahmettir* sözü hatırlanabilir (Yıldırım, 1999: 29).

Dinin sosyal bir karaktere sahip olması; onun öteki toplum ve/veya toplum olayları ile karşılıklı etki-tepki ilişkileri içinde bulunması ve din olaylarının belli ölçülerde coğrafi, toplumsal ve kültürel değişkenlere bağlı bulunması demektir (Günay, 1986: 43). Din, toplumun kendini farklı biçimde anlatma tarzıdır. Her dinsel simge, karizma, ritüel ve düşünce aynı zamanda toplumun ifadesi anlamına gelir (Yıldırım 1999: 31). Her din bir toplum içinde ortaya çıkmakta ve gelişmektedir. Dinin objektifleşip sosyalleştirici araç olması, bir topluma mâl olması, bir cemaati ortaya çıkarması, dini olayların belli ölçülerde ve karşılıklı olarak öteki sosyal kurumsal ve kavramsal yapılara, coğrafi faktörlere ve çeşitli değişkenlere bağlı bulunduğunu göstermektedir (Günay, 1988:211-212).

Din ile topluluk arasındaki etkileşimin yakından ve sistematik bir şekilde incelenmesi halinde bunun birinci derecede, dinin topluluk üzerindeki etkisi biçiminde var olduğu görülebilir. Bireysel anlamda insanların aşkın olanla bağ kurmalarını sağlama (Kara, 1997:112), dünya kurma (Berger, 1993:52) içinde yaşanılan dünyayı tanıma ve bu dünyada insanın kendisini belirli bir yere yerleştirmesinin modeli olma (Mardin, 1995: 51) gibi birtakım fonksiyonlar üstlenen din, toplumsal düzeyde de birçok işlevi yerine getirmektedir. Şüphesiz her din az ya da çok değişmiş yeni bir toplum modeli sunmaktadır. Sunulan bu değişim projesi, toplumsal hayatın şekillenmesinden öte, bireysel davranışların yeniden şekillenmesini gerektirmektedir. Zira sosyal sahanın değişimi, toplumsal olan insanı şekillendirmeden geçer. Bu noktada dinin küçümsenmeyecek bir etkiye sahip olduğu ve bu etkinin dinin ahlaki arka planı ile gerçekleşebildiği, kabul gören bir görüştür.

Öte yandan, toplumların en önemli elementlerinden olan din, yeni bir toplum modeline geçişteki sancılı dönemlerde kendine en çok yaslanılan dayanaktır. Örneğin kuruluş dönemi incelendiğinde, yeni Türk devletinin amaçlarına uygun olarak yeni bir düzlem oluşturma çabalarının var olduğu görülmektedir. Modernleşme ve çağdaş bir toplum olma düşüncesinden hareketle yeni bir “ulusal kimlik oluşturma”, devrimleri ve yenikleri benimsetme politikaları uygulamaya konmuştur. Bu süreçte Mustafa Kemal Atatürk de din gibi edimsel bir toplumsal unsuru göz ardı edememiş, ilk Türkçe hutbeyi verip, görüşlerini halkla paylaşma ortamı olarak camiye seçmiştir.

Uzunca bir süredir, kimlik hareketleri arasında yalpalanıp küresel tornadoya karşı savunmasız kalan milliyetçilik de benzer bir tutamak olarak dine tutunmuştur. Kendini dine bulayıp insanlar ve toplumlar ile bir rabıta kurmanın yolunu arayarak hayatta kalma çabasına girişmiştir. Bu bağlamda, kökleri milliyetçilikten filizlenen etnik kimlik arayışlarında dinin kaçınılmaz biçimde belirleyici olduğu, günümüzde de tecrübe edilmektedir. Yahudilik örneğindeki gibi etnik bir belirleyici ya da etnisitenin temeli olarak din; Kuzey İrlanda dini-etnik kimlik analizlerinde görülebileceği gibi “etnisiteye destek olarak din”, milliyetçilik-din ilişkisindeki bağlamı resmeden örnekler olarak değerlendirilebilir (Mitchell, 2014).

3. Milliyetçi Kimliğin Dinsel Formu

Milliyetçili kimlik; bir millete ve onun menfaatlerine bağlılıktan esinlenen ve milleti siyasal organizasyonun temel birimi kabul eden yaklaşımdan beslenen kimliktir. Bu yaklaşımın bir ideoloji teşkil edip etmediği tartışmalıdır. İdeolojimsi olduğunu söylemek doğru yol gibi görünmektedir. O halde milliyetçiliğin damarı olan ‘millet’ nedir sorusuna odaklanmanın tam sırasıdır.

Millet kelimesi *Türkçe Sözlük*’te üç ayrı anlamda açıklanmaktadır. Konumuza esas olan ilk anlamı “çoğunlukla aynı topraklar üzerinde yaşayan, aralarında dil, tarih, duygu, ülkü, gelenek ve görenek birliği olan insan topluluğu, ulus” olarak verilmiştir. Millet; kabile-aşiret, feodal yapıdan daha üst düzeyde donatılmış bir üst kuruluşa yükselişin son safhasıdır. Sosyolojik açıdan etniklik, bir çeşit dayanışma ve kendini kendinde bulma sorgulaması olarak karşımıza çıkmakta iken millet,

etniklik şuuruna saygılı olmak kaydıyla halkların ortak duygu, dil ve dinde birleşmesidir. Milletler zorlamayla değil bir sosyolojik gelişim sonucu ortaya çıkmıştır. Millet modelinin maddi tezlerimizin nesnel şartlarından doğmadığı, bilincimizde ürettiğimiz bir kategorik inşa olduğu bilinmektedir (Yıldırım 1999: 133). Millet olma bilinci, milli devlet olma arzusuyla birlikte gelişme gösterir. Milliyetçilik hareketleri her ülkede farklı karakter ve değişik fonksiyonlar kazanmaktadır. Her milletin kendisine mahsus hususiyetlerinin ve içinde bulunduğu şartların bunda büyük payı vardır. Sanayileşme; esnasında kaybolmaya yüz tutan millî hususiyetleri muhafaza etmek, millî birlik ve beraberliği sağlamak, millî devleti kurmak, yeni bir milletin doğuşunu sağlamak, emperyalist devletlere bir reaksiyon olmak gibi mahiyetler kazanabilmektedir. Hatta bir milletin, bünyesinde milliyetçiliğe ilişkin aynı anda birden fazla anlam barındırdığı da doğrudur. Örneğin Türkiye’de 20. asrın milliyetler asrı olduğu ve toplumların milliyet duyguları üzerine kurulduğu fikrinden hareketle Türkçüler milliyetçi yaklaşımı bir aradalık adına çok önemserken aynı anda İslamcıların bu yaklaşımı ümmeti bölen bir tehlike olarak tanıyıp kesin olarak reddettikleri görülür.

Milliyetçi kimlikteki dinin yeri de benzer bir özgüllüğe sahiptir. Dinin, milliyetçilikteki yeri tipik ve kritiktir. Dinsel milliyetçilik, vazgeçilmez hazinesi olan dini modern bir müdahaleye tabi tutar, onu dünyevi saiklerle yeniden yorumlar, yeniden biçimlendirmek ister. Dini belki kendisi uğruna olmaktan ziyade, toplumun istikrarı ve otorite açısından kaçınılmaz sayar. Dindarlıktan çok dinin ritüellerine, din bağına ehemmiyet verir. Dinin her şeyden evvel bir toplum/cemaat biçimi olma özelliği vurgulanır. İşte sahih dinle, dinin dünyevi biçimleri arasındaki açıyı sıfırlaması, dinsel milliyetçiliğin dinle ilişkisinde tipik ve kritik olan noktadır (Bora, 1998: 58-59).

Tipik olan, modern bir tutum olarak dinsel milliyetçiliğin dini yeniden biçimlendirmeye yönelerek geleneği kırılmaya uğratması; kritik olan, bu muhafazakâr müdahalenin aslında, bir bakıma bekasını sağladığı ve yeni yaşam dünyasını oluşturduğu dini zihniyete, dindarlığa bir meydan okuma mahiyeti taşıması ve bu durumun taşıdığı gizil gerilimdir. Bu çelişkileriyle beraber, din-cemaat-gelenek teslisinin, dinsel milliyetçiliğin dini kolunu tanımladığını da söyleyebiliriz. Millet-devlet-otorite üçlüsü ise, dinsel milliyetçiliğin milliyetçi kolunun değer hiyerarşisini tanımlamamızı kolaylaştırabilir (Bora, 1998). Bu düşünüşte millet, cemaate yüklenen anlam ve önemin bir başka anlatısı olarak ortaya çıkmaktadır. Aslında millet yeni dönemlerin cemaatidir. Bütünleşmenin romantik ve idealist tasavvurudur (Yıldırım, 1999:135). Tıpkı cemaat gibi, aşkın ve kutsal bir tarihsel bağ ve atomizasyona uğrayan toplumsal ilişkilere karşı emniyetli bir tutumağı temsil eder.

Kaldı ki birçok toplumda milletin oluşumu, dini cemaatin kendini yeniden tanımlamasının bir ürünüdür aynı zamanda. Ayrıca millete verilen önem, “birey değil toplum” vurgusunu da simgeler. Devlet yine toplumun istikrarının ve bütünlüğünün teminatı olarak değerlidir ve o da gelenek için bir güvence olabilir. Buna göre insanların, devlete ait olmakla ve kurumsal düzene, yerleşik kurumlara iştirak etmekle; ilahi kozmosa da katılmış oldukları, gelip geçiciliği, dünyevi ufku aştıkları kabul edilir (Berger, 1993: 67). Diğer açıdan, devletin karşı karşıya olduğu tehdit unsurlarına karşı alınan bireysel tepki de aynı ölçüde mukaddestir, kıymetlidir. Örneğin tarihsel süreçte gelenek için verilen bir mücadele olduğunda, milli birliği sağlama hamlelerinde ve (bilhassa ülkemizde) anti-komünist fikirlerin hareketlendiği anlarda, milliyetçilik ve dinin neredeyse bir kumaşın iki ayrı yüzü gibi görüldüğüne tanık olunur. Türk tarihine ayaküstü bir bakış bile bunu kanıtlar. Bu ve benzeri süreçlerde, gelenek adına verilen tepki, genellikle bir dini reform arayışıyla birleşip dinsel dilin ve zihniyet evreninin modern bir söyleme dönüştürüldüğü dönemlerdir. Dini zihniyetin modernleşmesi, bir ön milliyetçilik işlevi gördüğü gibi, milliyetçilikle dini ideoloji arasında kalıcı bir etkileşimi başlatır (en azından İslam dünyası için bunu söyleyebiliriz). Otantik geleneği ihya etmeye dönük arayışın vadisindeki bu etkileşim, dini (İslamcı) ve milliyetçi akımlara muhafazakâr bir düşünüşün ve tavrın tohumunu eker (Bora, 1998: 70). Bu noktada Anti-komünizm İslamcı muhafazakârlık ile devlet muhafazakârlığının potansiyel

ortak paydası olarak belirmiştir. İslamcılık modernizme ve laisizme dönük tepkilerini anti-komünizme yansıtip böylelikle Soğuk Savaş'ın anti-komünist teyakkuza bilinci içindeki devlet politikasıyla uyumlu bir zemine oturmuştur. Tek parti dönemi ve yoksunluklarla geçen Dünya Savaşı yıllarının biriktirdiği tepki karşısında devletin büyüyen siyasal ve manevi meşruiyet sıkıntısı, bu ortak paydaya ek bir açılım sağlamıştır. Devlet muhafazakârlığıyla İslamcılığı birbirine yaklaştıran ve İslamcılığın muhafazakârlık olarak kurulmasını pekiştiren ideolojik sava, dinsel milliyetçi söylem olmuştur. Milliyetçi-muhafazakârlık dini, milletin asli veya 'eşitler arasında birinci' bir unsuru olarak rehabilite etmeye ve meşrulaştırmaya yaramış, bunu yaparken onu esas itibarıyla, ritüel, gelenek ve cemaat yapılarına indirgemiş ve dilini söyleme dönüştürmüştür.

Milliyetçiliğin yayvan, bölücü ve kuru olduğu yönündeki fikriyat, din soslu bir milliyetçilik hazırlamıştır. Örneğin Türkçülüğün kuşkusuz fikren en kuvvetli savunucusu olan Yusuf Akçura *Üç Tarz-ı Siyaset* isimli makalesinde, "İslamiyet'te gördüğümüz o kuvvetli teşkilattan, o pür-hayat ve pür-heyecan hissiyattan, hulasa sağlam bir ittihadı meydana getirebilecek madde ve hazırlıktan hemen hiçbirisi Türklükte yoktur." diyerek dinin hakkını teslim eder. Buna karşılık Yeniçağ'da "dinlerin siyasi ehemmiyetlerini, kuvvetlerini kaybettiklerine" dikkat çekerek, İslam'ın da "siyasi ve içtimai ehemmiyetini muhafaza edebilmesi için, Türklükle birleşmesini, ırka yardımcı hatta hizmet edici olmasını" şart görür (Akçura, 1976: 34-5). Nitekim günümüzdeki radikal İslamcı hareketler düşünüldüğünde, dini kimliğin köklendiği coğrafyanın söz konusu hareketlerin hem ortaya çıkışını hem de bu hareketlerin tahrip gücünü etkilediğini ifade edebiliriz. Özellikle bu hareketlerin bizzat ulus-devletler ile modern millet paydasından doğmuş olduğunu söylemek yanlış olmaz (Elik, 2013).

4. Dinsel Milliyetçiliğin Tarihsel Durakları

4.1. Osmanlı'nın Son Döneminde Dinsel Milliyetçilik

İslam, geleneksel Osmanlı toplum düzeninin temel anlamlandırma çerçevesiyken, her Müslüman birey bu çerçeveye hayata yönelirdi, hayatı bununla yorumlardı. Osmanlılar İslam'dan edindikleri bilgiyle dünyaya egemen bir bakışla yöneliyorlardı (Yıldırım, 1999:107). Bu, Osmanlı İmparatorluğu'nun tarihsel konumundan kaynaklanır. Osmanlı İmparatorluğu, halifelik makamına sahip bir İslam ülkesi olarak, ila-yı kelimetullah davasına, yani "hak sözü" bütün dünyaya yaymak gibi bir misyona (bu misyonun hatırasına) sahiptir. Millet inşasına ve milliyetçiliğe sezgisel yönelimin dini ihya etme gayretiyle birleşmesi ve karışması, Osmanlı'da da gayet belirgindir. Zaten dilimize Arapçadan geçmiş olan millet kelimesi Osmanlılarda genellikle etimolojik tanımına uygun olarak din birliğini ifade edecek şekilde kullanılmıştır. Beylikler döneminde soy birliği esas alınmışsa da devlet güçlendikçe din birliği millet olgusunun temelini teşkil etmiştir. Kelimenin Osmanlıca ilk anlamı da din ve mezheptir (Koşak, 2014). Osmanlı'nın son döneminin siyasal düşünce akımlarını inceleyenler, Türk milliyetçiliği ile İslamcılığın iç içeliğini belirterek işe başlıyorlar. Milli öznenin özsel malzemesini değil öznenin inşa sürecini esas aldığımızda veya başka bir deyişle tematiğe değil problematiğe baktığımızda, İslam reformizmi ile modern milli devletin kuruluşu arasındaki sürekliliği görebiliriz (Bora, 1998).

Türk milli kimliğinin kuruluşu sonuçları itibarıyla -Şerif Mardin'in deyişiyle- dinin ön-milliyetçilik biçimi olarak gördüğü işleve iyi bir örnektir. Şerif Mardin'in "İslami rabitanın bir proto-milliyetçilik (ön milliyetçilik) biçimi olarak doğması"ndan bahsederken kastı da bu süreçtir (Mardin, 1991: 56). Zira Osmanlı aydınları, devleti ve dini ihya etme cehdi içinde, milliyetçiliği bir "cins ittihadı" olarak reddettiklerinde bile, öznesini dini kimliğin tayin ettiği bir milliyetçiliğe meylettiler, İslam cemaatine modern bir millet olarak bakmaya başladılar. Yusuf Akçura'nın ünlü risalesi *Üç Tarz-ı Siyaset*'te İslamcılığın hatt-ı hareketi hakkındaki şu cümlesi bu sürecin duru bir özetidir: "...her müslimin en küçük yaşında ezberlediği 'din ve millet birdir' kaidesine uyarak

bütün Müslümanları, son zamanların millet kelimesine verdiği mana ile bir tek millet haline koymaya çalışmak lüzumuna kani oldular.” (Akçura, 1976:21)

Dinin milliyetçi yorumları, ağırlıklı olarak II. Meşrutiyet’ten sonra başlamıştır. İslam mecmuasında, Türkçü akımın önde gelen aydınları Balkan Harbi’nin getirdiği yenilgiler üzerine Türk kimliği bağlamında bütünleştirici bir din yorumu getirmeye çalışmışlardır (Yıldırım, 1999: 134). Meşrutiyet döneminde, İslamcıların söyleminde vahdet, ittihad, uhuvvet, tefrika gibi İslami kavramların milliyetçi bir söyleme oturması hayli ilerlemiştir. Abdülhamit döneminde gerek İslami vurgulu vatan/millet mistifikasyonunun güçlenmesi, gerekse milli devlete özgü pragmatik bir diplomasi taktiği olarak Panislamizm politikası, İslamcılığın milliyetçi kalıba dökülmesini hızlandırmıştır (Bora. 1998: 114).

Osmanlı’nın son dönemiyle Cumhuriyet’in kuruluş dönemine fikri müdahalede bulunan aydınların şecereleri de İslamcılıkla milliyetçilik arasındaki geçişliliğin bir göstergesidir. Türkçülerin önemli bir bölümü aynı zamanda da İslamcılardır. Milliyetçiliğin ve Türkçülüğün kurucu düşünürlerinden sayılan Ziya Gökalp’in mesaisi bir İslam modernistinki olarak tanımlanabilir. Gökalp din ile milliyetçilik arasında gerilimi, dini milliyetin asli bir unsuru olarak tanımlayıp aşmaya çalışmıştır. Dönemin pek çok İslamcısına koşturarak İslam’ın modern-medeni değerlere yatkınlığını işleyip, bu uyumu yeniden tesis edecek “muasır İslam Türklüğünü” aramıştır. Dini, toplumsal hayatın bir katmanı olarak ‘konuşlandırması’, toplumsalı kutsallaştıran, kutsalı toplumsallaştıran modernist toplum mühendisliğinin sonucu sayılmaktadır (Mert 1994: 69-71).

4.2. Cumhuriyet’in Kuruluşunda Din ve Milliyetçilik: Dinsel Milliyetçiliğin Kemalist Kültüralizmi

Milli mücadelede de dinsel milliyetçi kimlik ağırlıklı bir rol oynamıştır. Birçok yörede Müdafaa-i Hukuk örgütlenmesi “İslam milleti”ni “gâvura” karşı seferber etme misyonuyla işe başlamıştır. Abdülhamid’in imparatorluğun milli politikası olarak götüğü Panislamizm, milli mücadele yönetimince devralınarak kullanılabilmiştir. Cumhuriyet’i ilan eden kanunun ikinci maddesinde, “Türkiye Devletinin dini, din-i İslam’dır.” denmiştir. İslamcı milli şair Mehmet Akif’in Ankara’nın teşviki ile söylediği nutuklar veya ordu için sipariş üstüne yazdığı -ve İstiklal Marşı’ndan çok daha kuvvetli dinsel içeriği olan- şiir Milli Mücadele’nin meşrulaştırılmasında İslami bir milliyetçiliğin gördüğü hizmeti göstermek bakımından yeterince etkileyici örneklerdir. Bu nutuklarda Milli Mücadele bütün dünyada İslamlığın bekası adına savunulur (Bora, 1998: 116-117).

Kemalist dönemde milletleşme, sadece bir kimlik kazandırma projesi olarak yürümemiştir. Aynı zamanda modernleşmenin ana vasfı olarak da görülmüş; devlet, ikilikleri radikalleştirilen bir tavır sergilemiştir: Din-bilim, bilim-cemaat, gericilik-gelişim vs. Bu ikilik, Türk modernlik tarihinin özgün karakteristiği olarak analiz edilebilir. Türk deneyiminde; ekonominin devlet, millet ve toplum dinamikleri üzerine üstlendiği rolleri irdelemek bu açıdan önemlidir. Örneğin devlet, güçlü toplumsal sınıfın en önemli enstrümanı olarak da görülmüştür (Kaya, 2006).

Modernleşmenin temel vasfı olarak milletleşme/millileştirme düşünüldüğü için ileride de esas tase İslam’ı millileştirmek olmuştur. Bu gayenin ilham kaynağı da, Luthercilik/Protestanlıktır. Protestanlık örneği, İslam’ı modernleştirme davasında daha önce Osmanlı aydınlarının da dikkatini çekmiştir. II. Meşrutiyet döneminde milletleştirme ve modernleşme sürecinde reformasyonu ihmal edilmez bir basamak olarak tespit eden Türk Aydınlatmacıları, reformasyon ve onun en görkemli icracısı Luther’inkine muadil ritüeller ve sembolik revizyonlar peşine düşmüşlerdir (camilere ayakkabı çıkartılmadan girilmesi, oturma sıraları konması, org çalınması gibi uygulamalar vs.). Oluşturulmaya çalışılan yeni milli kimliğin en güçlü dayanaklarından olacak yeni dil, yani Arapça-Farsça kelimeler yerine sade bir Türkçe kullanımı, bu dönemde edebiyatla başlayarak toplumsal

yaşamın tüm alanlarına yayılma gayreti içinde tutulmuştur (Demir, 2012). *Kuran*’ı Türkçeleştirmek, daha sonra daha fevri bir hamle olarak ezanı Türkçeleştirmek, hep dini bir ahlak eksenine oturarak millileştirme projesine bağlıydı. Arap-Acem kültürünün İslam örtüsü altında Türk kültürünü tahrip ettiği, geri bıraktığı düşünülüyordu. “Allah” yerine Türkçe karşılığı olan “Tanrı” denmesi İslam’ı Arap-Acem etkisinden arındırma politikasının bir simgesidir.

Bu ve benzer değişiklikler; dönemin karakteri üzerine konuşan bazı fikir adamlarınca farklı biçimlerde yorumlanmıştır. 1924 sonrası itibariyle Cumhuriyet devrinde bir İslamcılık hareketinin var olup olmadığını tartışmaya sunan, çok yakın zamana kadar İslam’dan, dinden ve İslamcılıktan bahsetmeyi, yasak ve tehlikeli bir alana girmek olarak tanımlayan İsmail Kara örneğinde olduğu gibi, İslam’ın Arap kültüründen arındırılması ve sahih İslam’a ulaşılması çabaları, kimilerince “İslam’ın yıkılması” hamleleri şeklinde okunmuştur (Kara, 1994).

Oysa Kemalist cehdi içinde hakim görüş, dini, tarihe gömülmüş bir çağdışılık olarak değil, her şey gibi modernleştirilmesi gereken bir olgu olarak kabul etme yönündedir. Din; hurafelerden arındırıldığında, toplumsal ahlakı ve vicdanları tertiplemede iş görebilecek bir kurum olarak değerlendirilmiştir. Ahenge ve ilerlemeye yardımcı olacağını düşündüğü için Elmalılı’ya tefsiri yaptırıp *Kuran*’ın daha çok insanla buluşmasını sağlayan, 12 ciltlik Buhari tercüme ve şerhini yaptıran, Türkçe hutbeler veren, gerek dinden gerekse dinin kendisinden rahatsız olanların bir paravan olarak kullandıkları Atatürk, dini ilerleme önünde bir handikap olarak tanımlamamıştır.

Türk milliyetçiliğinin ve Türk milli kimlik inşasının dine ilişkin politikası, milliyetçiliğin dinsel ikameye dönük tefsiridir. Cumhuriyet ideolojisinin Şerif Mardin’in saptadığı gibi (1991:142) akla olduğu kadar kalbe de hitap eden bir sosyal ethos yaratmadaki sınırlı ama tek başarısı milliyetçilik dolayısıyla gerçekleşmiştir. O sebeple milliyetçiliğin kutsiyeti sekülerleştirmekte gördüğü ikame işlevi, hayli fazla mesai gerektiren bir iş olmuştur. Bu sekülerleştirme ve ikame operasyonu, gerek alternatif kaynak kıtlığından, gerekse Türk modernleşmesinin ‘cezri’ karakterinden gelen aceleden dolayı dini kaynakların doğrudan doğruya nakline ve uyarlanmasına geniş çapta başvurmuştur. Resmi milliyetçi söylemde dini simgeler sık kullanılmıştır (Mert 1994:80). Bilhassa devleti kutsal saydığı vurgulanan muhayyel kadim ‘Türk töresi’ ile ‘geleneksel din bilinci’ arasında derin ‘altgeçitler’ vardır. Devlete ve millete hizmetin dine hizmet mefhumuyla eşdeğer kılınarak anlamlandırılması, Türkiye’de milli talim ve terbiyenin esaslarından olmuştur (Bora, 1998: 123)

Kuruluş dönemine bakarken, aslında ilk bakışta tuhaf görünebilmekle beraber dinsel milliyetçiliğin bir başka kültüralizm projesi olarak Kemalizm’le süreklilik içinde serpildiği dikkat çekmektedir. Kültüralizmi Kemalizm’den öğrenen dinsel milliyetçi söylem, bir bileşenini Batılılaşma hamlesinin bizleri köklerimizden kopardığı tezi üzerine inşa etmiştir (Taşkın, 2007:57). Kemalizm’in yeni bir ulusu küllerinden yaratmak vurgusunda gözlemlenen tarihi yeniden yazma ve yapmaya dair modernist inanç, aynen devralınmış ama “milli” kültürün yeniden ihyasına yapılan vurguyla Batıcı çizgiye meydan okunmuştur.

Dinsel milliyetçiliğin milli kültürün yeniden ihyası projesinde “millet bileşenlerine” olduğu kadar devlete yaslanma tercihi de bulunması da Kemalist kültüralizmden mülhemdir. Kemalist kurucu kuşağa karşı bir “seçkin hareketi” olarak serpilen dinsel milliyetçiliğin devlet iktidarını sorunlaştırmayan tavrı, muhalifken bile kendisine devlette konumlanmayı getirmiştir. (Taşkın, 2007:58). Ancak Soğuk Savaş öncesi ve süresince bir tuhafılık ortaya çıkmıştır. Kemalist kurucu kuşaklar radikal kültürel kopuş çabalarının toplumdan umdukları sahiplenmeyi görmediğine inanmaya başladıkları andan itibaren rejimin her ne pahasına olursa olsun korunması kaygısıyla hareket etmeye başlamışlardır. Taşkın’a göre, statüko adına ciddi değişim talep eden çevreler ortaya çıkmıştır. Bu rakiplerden bir kısmı İslami tahayyülleri gereği ihyâ etmek istedikleri geleneğe dair sahici ve süreklilik arz eden referanslara sahiptiler. İsmail Kara’nın ifadesiyle Kemalistler o

zaman ve halen devam eden korkularına rağmen, merkez sağın melez siyasi kimliğinin şekillenmesine çoktan katkılarını yapmışlardır (Kara, 1987:104). Burada “Kemalistler meşru ulusal siyaset alanını milliyetçilikle sınırlandırdılar. Ve böyle yaparak milliyetçiliğin zamanla bizzat kendilerini de tehdit edecek yorumlarının önünü de açmış oldular.” şeklindeki iddiaların varlığı hatırlanmalıdır. Samet Ağaoğlu’nun şu sözleri söz konusu iddiaların belki de en dik olanlarından: “Kendine istediği kadar sürekli inkılapçı desin, Halk Partisi aslında sadece şekli inkılapların sınırında kalmış yönetimi bir kadronun elinde tutmak sisteminin koyu muhafazakarı olmuştu ve böylece de inkılapların ilerlemesi yolunu kendisi kapatmıştı. Kemalizm’in giderek uzmanlaştığı muhafaza tekniklerinin, daha sonra merkez sağ iktidar dönemlerinin sivil ve bürokratik kadrolarınca kolaylıkla devralınmasının nedeni de burada aranmalıdır (Taşkın, 2007:71).

4.3. Manevi Gıda Arayışı

1940’ların ortalarından itibaren milli din politikasında yeni bir safhaya girildi ve din, milli ahlakın resmi bir vecibesi olarak kurumlaşmaya başladı. Devlet, dine daha sistemli ve fazla yatırım yapma yoluna gitti. Bu yönelim Kemalist tarih yazımında “devletin dînî gericiliğe taviz vermesi” diye kodlanmaktadır. Bu durum 1930’ların sonundan itibaren devlet eliti içinde “dinsiz bir millet yaşayamaz”, “manevi bir gıda lazım” yakınmalarıyla kendini gösteren anlayışın ürünüdür. Dönemde hem ahlak kuvveti olarak, hem de milli homojenliği kuvvetlendirecek bir unsur olarak dinin faydaları belirtilmeye başlamıştır. Bir sapma değildi bu; resmi milli ideolojinin önemli bir açığını kapatma arayışıydı. Bu sürece paralel olarak siyasal ve ideolojik düzlemde dini, “milli kimliğin asli unsurları” arasında sayan anlayış kendine alan açmaya başladı.

Dinin ihmale uğramış olmasından yakınmak ve milli hayattaki vazgeçilmez yerini vurgulamak için, Türk Ocakları’nın 1949’da yeniden açılışı, önemli bir platform olmuştur. Dönemin önde gelen İslamcılarından Eşref Edip, “dinsiz Türkçülük yerine Müslüman Türkçülük kaim olursa yeni Türk Ocakları’nın hakiki surette milli bir müessese halini alacağını”, “milleti kurtaracak yegane hidayet yolunun bu olduğunu”, “milliyeti vücuda getiren unsurların hepsine din karışmış” bulunduğunu, “hakiki Türkçü olmanın bir neticesinin de samimi dindar ve Müslüman olmak” olduğunu (Kara 1994:45-6) söylüyordu.

Kapatılan Türk Ocakları’nın yeniden açılışı, dindar bir milliyetçilik rüzgarının estiğinin tipik göstergesidir. Bu buluşma, 50’ler ve 60’lar boyunca sağ cenahtan bir alay akademisyen, yazar, gazeteci, polemikçi ile mayalanmıştır. Devleti kutsal sayan “Türk töresi” ile devlet yöneticisine itaat emreden “din bilinci” arasında köprüler kurulmuştur. Din-devlet-millet, birbirinden türeyen yüce değerler olarak kaynaşmış ve birleşmiştir (Bora, 1998:126).

Türkçülük veya daha genel bir ifade ile etnisist bir milliyetçilikle İslamcılığın lehimlenmesinin öbür yakasına, yani İslamcılığın milliyetçiliğe doğru yönelişine de bakmak gerekir. Türkçü milliyetçilik yöresinde bu akımın aykırı bir kolu olarak çıkan, giderek İslamcılığa daha yakın konumlanan Anadoluculuğun, yaşanmış dini tecrübeyi mistifikasyonuyla, Müslüman-Türkleri bir tür sahil millet telakki edilişle, söz konusu buluşmada çok tesirli olmasa da derinden derine bir payı vardır (Bora, 1998:129).

İslamcı akım 70’lerin sonlarına dek milliyetçi-muhafazakar çizgiye tahkimat sağladı (Bora, 1998:131). Bizim bugün “İslamcı” diye adlandırmakta mahzur görmediğimiz birçok kişi kendi dönemlerinde “muhafazakar milliyetçi” olarak tanınmış, kendileri de bu çerçevede mücadele yürütmüşlerdir (Kara, 1994: Sunuş Bölümü).

Bu dönemin İslamcılığı, anti-komünist seferberliğin hizmetinde, etno-dinsel topluluğu koruma refleksi etrafında belirlenmiştir. İslami kimlik olarak esas itibarıyla etno-dinsel topluluğu yücelten, şoven ve ırkçı damarı güçlü bir ethos yeniden üretilmiştir (Bora, 1998:131). Dönemdeki “muhafazakar” kelimesinin bir yönü ile “ırkçı, Turancı, Türkçü ve resmi ideolojiden ayrılmayı

ifade ettiği, diğer taraftan örtük olarak dini öğeleri ortaya çıkardığı söylenirse de bu durum kalın çizginin milliyetçilik olduğu vakasını ortadan kaldırmaz” diyen İsmail Kara da benzer bir görüşe sahiptir. Bilhassa I. Dünya Savaşı ve Milli Mücadele ile güçlenen milliyetçi fikriyatın dinle, İslamiyet’le uzlaştırılmış, kuşatılmış bir milliyetçilik olduğu görmezden gelinemez (Kara, 1994). Her şeyden evvel İslami hareketin geleneksel ana gövdesinde, dinin asli önemde hatta kurucu etken sayıldığı bir Türk milliyetçiliği telakkisinin rahatlıkla kabul göreceği söylenebilir.

1960’lardan 80’lere uzanan anti-komünist seferberliği beslemiş taşra dinsel milliyetçiliğin ikliminde, Müslüman=Türk özdeşliği siyasal-ideolojik gerekçelendirmeden azadedir, bir aksiyomdur. İslam’la Türklüğü madde-mana, beden-ruh, ruh-şuur tamamlayıcılığı gibi bir tözsel bütünlük ilişkisi içinde sunmaya çalışan ülkücülerin ‘pratik metafizik’ öğretilerine, dinsel milliyetçi söylem de başvurur (Bora, 1998 :133). “Bu ülke”, “bu topraklar”, “Anadolu” gibi imgeler, vekaletini üstlendikleri İslami değerlerin kolaylıkla eşdeğeri hatta kimi zaman ikamesi yerine geçer. İslamcılığın, alternatif millet söyleminin sahilik ve kutsallık referansını tersine, yani ‘milletin sinesi’ne döndürmeye fazlasıyla elverişli olduğu söylenebilir.

Böylece, milleti ve milliyetçiliği öne çıkaran modernlikle birlikte tartışmalı hale gelen dinin, postmodern addedilen çağımızda milliliklerin sorunsallaşmasıyla beraber tekrar su yüzüne çıktığının resmini kimlikler bağlamında görebiliriz. Modern zihniyetin insanlığa sunduğu kaotik gelecek, günümüzde anlam arayışının nihai çözümü olarak görülen dinle birlikte yeniden harmanlanmaktadır. Türk-İslam siyasi sentezinden de görüleceği üzere, postmodern söylemin de katkısıyla dini kimliğin, güç kayıpları yaşamış milli kimliğe sağlam bir destek olduğu gözlemlenebilmektedir (Erkan, 2013).

Sonuç

Son dönemde yaşanan değişimler, toplumsal ve siyasal kimliklerin kayganlaşmasını, çoğullaşmasını, melezeleşmesini beraberinde getirmektedir. Kimliğin sorunsallaştırılmasıyla beraber çoğu kişinin projektörlerini üzerine çevirdiği kimlik politikaları, toplumsal yaşamı baştan ayağı etkileyen bir kavramsallaştırma olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir yandan milletler çağının, ulus-devletlerin sona erdiği yönündeki tartışmalar devam ederken öte yandan yerel çağrılar da devam etmektedir. Söz konusu keşmekeşte insanlara tözsel kimlikler sunduğu savunulan milliyetçilik, derinden sarsılmıştır. Bir anda toplumlar, bireyler ve diğer sosyal unsurlardan uzağa düşüveren milliyetçilik, uzun bir süredir yanına dini alarak insanlara tutunum sağlamayı hedeflemiş ve dinsel milliyetçi kimliğin üzerine inşa olmaya çalışmıştır. Bu yolla toplumun en mümbit pınarından biri olan dinden beslenmeyi seçerek, “kendini yeniden ve yeniden üretmeyi” amaçlamıştır.

Belki de bu yüzden Türkiye’de “dincilik” ve “milliyetçilik” kavramlarının genellikle birbirine yapışık olarak kullanılması (bilhassa sol siyaset jargonunda) adettendi. Bunun daha da şiddetlisi, sosyalistlere özgü “gerici-faşist” kavram çiftidir. Bu ikizleme, Türkiye’nin en ciddi biçimde siyasallaştığı 60’lar-80’ler döneminin anti-komünist reaksiyonla belirlenmiş atmosferinden kaynaklanan bir tecrübeye dayanır. Söz konusu tecrübeyle yoğrularak yükselen sol, üzerinde Kemalizm’in süregelen tesirlerini de yansıtır. Ancak salt o tecrübe, milliyetçilikle dinci ve dini ideoloji arasındaki rabıtayı aydınlatmaya el vermemektedir. Teorik olarak elvermediği gibi güncel siyasal düzlemde de elvermemektedir (Bora, 1998).

Modern öncesi çağda dünyaya, hayata, insani varoluşa ilişkin anlam haritasının koordinatlarını belirleyen din; milliyetçi tasavvurun şekillenmesinde etkili olmuştur. Tersine olarak da; milliyetçilik ve millet inşaları, dinin toplumsal şekillenmesini belirlemiştir. Dinin ideolojileştiği, daha doğrusu dini duyuş ve düşünüşün diğerleri gibi bir dünya görüşü ve bir ideoloji olarak konumlandığı tezine sahip olanlar, bunun, dinin milliyetçilik mecrasında yer almasından kaynaklandığı görüşündedirler.

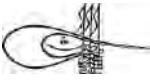
Milliyetçi ideolojinin, yüzeysel modernist yorumların aksine, dini tasavvuru berhava etmeyip, dönüştürerek sürdürdüğünü ve hatta ondan son derece beslendiğini milliyetçiliğin pek çok araştırmacısı vurgulamaktadır. Benedict Anderson'un *Hayali Cemaatler*'inin ana izleği belki de budur. Anderson milleti; hem mukadderatı sürekliliğe, rastlantıyı anlama dönüştüren bir kültürel sistem hem de dinsel cemaatin devamını sağlayan bir düzen olarak görür (1993: 25-26). Milliyetçiliğin dini tasavvuru dönüştürmedeki ameliyesinin özeti, kutsiyetin sekülerleştirilmesidir. Milliyetçilik, kutsal kavramını ve tinsellik ihtiyacını modern bir aşkınlıkla karşılar. Bu aşkınlık merccii millettir. Millet mukaddes bir biz ideali, bir öz sevgi biçimi, bir kolektif kendini yüceltiştir.

Milliyetçiliğin modernlikle duygudaş bir meşrebi olduğu gibi dinle duygudaş bir meşrebi de vardır. Milliyetçilik düşüncenin realistleştiği, rasyonelleştiği bir zamanda, yeni bir mistiğin doğuşudur; cemaat duygusunun aldığı yaraya bir merhemdir. Dinsel milliyetçiliğe bu işleviyle meftun ve minnettar bir düşünür olan Isiah Berlin'in coşkulu ifadesiyle "dinsel milliyetçilik; analitik akla, soğuk zekaya, yıkıcı atomize edici bir birleşmeye, ruhsuz mekanizme yoğunlaşan yabancı tesirlerine, köksüz kozmopolitizme, yalınkat ampirizme, doğa, insan, hak, hukuk hakkındaki soyut kavramlara, kültürler ve değerler karşısındaki duyarsızlığa" tepkiyi yansıtır.

KAYNAKÇA

- AKÇURA, Yusuf (1976). *Üç Tarz-ı Siyaset*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- ANDERSON, Benedict (1993). *Hayali Cemaatler*. Çev. İskender Savaşır, İstanbul: Metis Yayınları.
- AYDIN, M. (1997). *Kurumlar Sosyolojisi*. Ankara: Vadi Yayınları.
- BERGER, Peter L. (1994). *Dinin Sosyal Gerçekliği*. Çev. Ali Coşkun, İstanbul: İnsan Yayınları.
- BİLGİN, Nuri (1995). *Evrenselcilik Farklılık Temelinde Kollektif Kimlik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- BORA, Tanıl (1998). *Türk Sağının Üç Hali*. İstanbul: Birikim Yayınları.
- BOSTANCI, M. Naci (1998). "Etnisite, Modernizm ve Milliyetçilik". *Türkiye Günlüğü* (50): 38-55.
- BOZDAĞ, Muhammed (1995). "Ümmetin Yerine İkame Edilen Millet". *Köprü* (52). Online Erişim Adresi: <http://www.koprudergisi.com/index.asp?Bolum=EskiSayilar&Goster=Yazi&YaziNo=237>. Erişim Tarihi: 25.08.2014.
- DEMİR, Ayşe (2012), "Milli Kimlik İnşasında İleri Bir Hamle: Yeni Lisan", *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Mehmet Aydın Armağanı), Volume 7/4, Fall 2012, <http://www.turkishstudies.net>, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3338>, p. 1395-1403.
- ELİADE, Mircea (1995). *Dinin Anlamı ve Sosyal Fonksiyonu*. Çev. Mehmet Aydın, Konya: Din Bilimleri Yayınları.
- ELİK, Süleyman (2013), "Siyasal İslam'ın Yükselişi ve Sönüşü: İslamcılık ve İslamofobi Konusunda Bir Değerlendirme", *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Sosyal Bilimler), Volume 8/12, Fall 2013, <http://www.turkishstudies.net>, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5885>, p. 453-466.

- ERKAN, Erol (2013), “Postmodern Dönemde Ontolojik Anlam Aracı Olarak Dini Kimlik”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140 (Sosyal Bilimler Karşılaştırmalı Dil-Edebiyat-Eğitim Özel Sayısı), Volume 8/8, Summer 2013, <http://www.turkishstudies.net>, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5191>, p. 1825-1837.
- FREYER, Hans (1964). *Din Sosyolojisi*. Çev. Turgut Kalpsüz, Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- GÜNAY, Ünver (1986). “Modern Sanayi Topluluklarında Din: I”, *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (3): 41-88.
- _____ (1998). *Din Sosyolojisi*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- HOBBSAWM, Eric J. (1995). *Milletler ve Milliyetçilik (Program, Mit, Gerçeklik)*. Çev. Osman Akınhay, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- KARA, İsmail (1994). *İslamcılarının Siyasi Görüşleri*. İstanbul: Risale Yayınları.
- _____ (1994). *Türkiye’de İslamcılık Düşüncesi III (Metinler/Kişiler)*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- KAYA, İbrahim (2006). *Sosyal Teori ve Geç Modernlikler Türk Deneyimi*. Ankara: İmge Yayınevi.
- KOŞAK, Fatih (2014). “Tarihi Süreç ve Sosyolojik Açından Millet; Türk Milleti”. Online Erişim Adresi: <https://beta.groups.yahoo.com/neo/groups/SiyasetMeydani/conversations/messages/57577>. Erişim Tarihi: 28.08.2014
- MARDİN, Şerif (1991). *Türkiye’de Din ve Siyaset*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- _____ (1995). *Din ve İdeoloji*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- MERT, Nuray (1994). *Laiklik Tartışmasına Kavramsal Bir Bakış*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- MITCHELL, Claire (2014). “Etnik Kimliklerin Dini İçeriği”. *Kimlik Politikaları (Tanınma, Özdeşlik ve Farklılık)*. (Ed. Fırat Mollaer). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- TDK Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TAŞKIN, Yüksel (2007). *Milliyetçi Muhafazakâr Entelijansiya*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- YILDIRIM, Ergün (1999). *Değişen Din Anlayışının Sosyolojisi*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.



DÜNYADA DEĞİŞEN MÜZE ALGISI EKSENİNDE TÜRKİYE'DEKİ MÜZE TURİZMİNE BAKIŞ*

*İsmail KERVANKİRAN***

ÖZET

Turizm aktivitelerinin gerçekleşmesinde hâlâ doğal çekicilikler en önemli faktör olsa da, kültürel çekiciliklere olan talep her geçen gün artmaktadır. Kültürel turizm içerisinde önemi gittikçe artan müzeler, aynı zamanda modernleşmenin ve sosyalleşmenin de önemli göstergesidir. Bu yönüyle müzelerin misyonu, türleri ve fonksiyonları da son yıllarda değişmiştir. Bu değişime ayak uyduran, teknolojik altyapısını geliştiren, etkili tanıtım ve pazarlama teknikleri kullanan müzelerin hem ziyaretçi sayısı hem de geliri sürekli artmaktadır. Bunun farkına varan birçok ülkede, modern müzecilik anlayışına uygun düzenlemeler yapılmakta ve müze turizmine olan yatırımlar artmaktadır. Türkiye'de müzeciliğin ve müze turizminin mevcut durumunu değerlendirmek amacıyla hazırlanan bu çalışmada, devlet müzelerinin 2012 yılı istatistiki verileri kullanılmıştır. Dünyanın en eski medeniyetlerinin yaşadığı Türkiye'de, müze sayısı, müze ziyaretçi sayısı ve müze gelirlerinin beklenilenin çok altında olduğu, İstanbul, İzmir, Konya gibi belli başlı iller haricinde diğer illerde müze sayısının az, hatta bazı illerde hiç müze bulunmadığı görülmektedir. Türkiye'de her 100.000 kişiye düşen müze sayısı ortalaması 0.3'tür ve bu değer Avrupa ülkelerinin çok gerisindedir. Müze ziyaretçi sayısı İstanbul, İzmir, Antalya, Nevşehir, Konya ve Denizli illeri dışında azdır. Türkiye'nin toplam müze gelirinin yarısı İstanbul ilinden elde edilirken, diğer illerin müze gelirleri oldukça düşüktür. Türkiye'de müzeciliğin ve müze turizminin gelişmesi için; işleyişini, yönetim tarzını, tanıtım ve pazarlama tekniklerini çağdaş müzecilik anlayışı doğrultusunda yenilemesi, gelişen teknolojiyi ve kitle iletişim araçlarını daha etkili ve verimli kullanması gerekir.

Anahtar Kelimeler: Turizm, Kültür, Müze, Türkiye.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, El-mek: ikervankiran03@gmail.com

PERSPECTIVE OF MUSEUM TOURISM IN TURKEY IN TERMS OF CHANGING MUSEUM PERCEPTION IN THE WORLD

ABSTRACT

Although the most significant factor in the realization of tourism activities is natural charmings, the demand for cultural charmings is increasing day by day. Museums with an increasing importance in cultural tourism are significant indicators of modernization and socialization at the same time. In this aspect, the missions, types and functions of museums have changed recently. There is a rise in the number of visitors and income of museums that are suitable for changes and the ones adopting effective promotion and advertisement techniques. In most of the countries some regulations suitable for modern museum perspective have been carried out and the investments for tourism have increased. In this research prepared for evaluating museum studies and museum tourism, 2012 statistics of state were used. In Turkey where ancient civilizations were once lived the number of museums, number of visitors and income rates were too far from expectations and also the number of museums are inadequate in some cities except İstanbul, İzmir, Konya and even there are no museums in some cities as well. The average of museums is 0.3 in Turkey for 100.000 people and this rate is so low compared to European countries. The visitors are also low in many of the cities except İzmir, Antalya, Nevşehir, Konya and Denizli. Half of the total museum income of Turkey comes from İstanbul and the income rates of other cities are so low. In order to develop museum studies and tourism of museum in Turkey, running, directing styles, advertising and promotional techniques must be renewed in the light of modern museum studies and the contemporary technology, mass media and social networks must also be used effectively.

Key Words: Tourism, Culture, Museum, Turkey.

Giriş

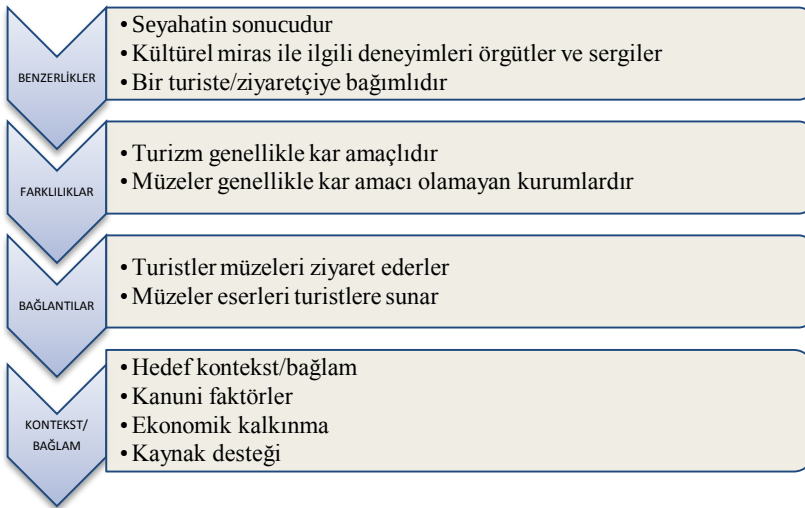
Turizm; zor anlaşılır (Eden 2000, Wincott 2003) ve belirsiz bir kavramdır (Markusen, 1999). Kullanım alanının, amacının, analiz yöntemlerinin içeriğine bağlı olarak turizmin anlamı değiştiği için, kesin olarak tanımlamak da zordur (Hall ve Lew, 2009). Bu yüzden geçmiş yıllarda turizmi tanımlamak kolay görülürken, ki turizmin tanımlanması konusunda azımsanamayacak derecede literatür yazılmış olmasına rağmen, aslında oldukça karmaşıktır (Smith, 2007). Turizm'in tanımı konusunda çeşitli tartışmalar olmakla birlikte, en fazla kabul gören tanımı şöyledir: Turizm; insanların devamlı ikamet ettikleri, çalıştıkları ve her zamanki olağan ihtiyaçlarını karşıladıkları yerlerin dışına seyahatleri ve buralardaki, genellikle turizm işletmelerinin ürettiği mal ve hizmetleri talep ederek, geçici konaklamalarından doğan olaylar ve ilişkiler bütünüdür (Kozak, 2012).

Turizm Roma döneminden beri var olmasına rağmen, 19.yüzyılda temel bir endüstri olmaya başladı. Uzun yıllar kitle turizminin artarak gelişmesi, beraberinde kalabalık ortamların oluşumuna ve kirliliğe neden olmuş, böylece turizme katılanlarda memnuniyetsizliklerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bunun sonucunda yeni ve farklı turizm türleri ortaya çıkmaya başlamıştır (Eadington ve Smith, 1992). Turizm endüstrisi içerisinde, alternatif turizm türlerine örnek olarak;

Turkish Studies

doğa turizmi, miras turizmi, kültürel turizm ve diğer farklı turizm türleri verilebilir. Bunlar içerisinde en çekici olanı, kültürel turizmdir. Bir başka yerde bulunamayan mekânları ve topluma ait değerleri görmek için kültürel turizm tercih edilmektedir. Antik yapılar, tarihi eserler, tarihi peyzaj, sanat eserleri, festivaller vs. gibi tüm tarihi ve kültürel değerler, kültürel turizmin en önemli kaynaklarını oluşturur (Jewell ve Crotts, 2002). Craik (1995)'e göre turizm; kültürel deneyimleri ve değerleri turistlere ürün olarak pazarlama anlamında bir kültürel endüstridir. Renklerden, tatlardan, yerel dillerden, seslerden oluşan ürünlerin kaynağını oluşturduğu kültürel turizmin etki alanı günümüzde gittikçe genişlemektedir.

Turizm literatüründe kültürel turizm teriminin tanımı ile ilgili hala bir karmaşıklık vardır, hatta uzun süre kültürel turistler diğer turizm faaliyetlerinden ayırt edilmeden değerlendirildi (Hughes, 2002). Modernizmin sosyal, ekonomik ve entelektüel hayatımıza yerleştirdiği kavramlar ve inşa ettiği mekânların en açık biçimde yansıdığı alanlardan biri olan, çağdaş turizm anlayışının ürettiği ve “çağdaş turist” tarafından tüketilen mekânlardaki “yöresel” ve “otantik” değerler ön plana çıkmaya başladı (Özünel, 2011). Bunun sonucu olarak turistler için; deniz kıyıları, dağlar, sular gibi doğal çekicilikler birincil faktörler olması yanında, tarihi yapılar, müzeler, konserler gibi kültürel çekiciliklerden oluşan ikincil faktörler de gelişmeye başladı (Richards, 1996). Chairatana, (2012)'da benzer bir yaklaşımla; dünyada yaşanan teknolojik, ekonomik, sosyal ve siyasal gelişmelerin, turizm sektöründeki tüketim kalıplarında önemli değişikliklere neden olduğunu ve buna göre; insanların dinlenme ve boş zaman değerlendirme ihtiyaçlarını karşılayan deniz-güneş-kum turizmi turizmin birinci kuşağını, daha çok kültürel ve tarihi alanlara yönelik turları içeren kültür turizmi ise turizmin ikinci kuşağı oluşturduğunu söylemektedir. Aslında kültür turizmi birbiri ile sıkı ilişki içinde olan tarih turizmi, sanat turizmi, müze turizmi, festival turizmi, inanç turizmi gibi turizm çeşitlerini kapsayan genel bir ifadedir. Silberberg (1995), kültürel turizmi geniş anlamda; bir bölgeye, bir topluma ya da bir yapıya ait; tarihi, sanatsal, bilimsel, kültürel miras, hayat tarzı gibi konularına tamamen veya kısmen ilgi duyan, ev sahiplerinden farklı olarak dışardan gelen insanların yaptığı ziyaretler olarak tanımlamaktadır. Hughes (1996) ve Stebbins (1996) ise daha dar olarak basit bir şekilde kültürel turizmi; müzeler, sanatsal gösteriler, tarihi ve arkeolojik alanlar, mimari, miras alanları, sanat galerileri gibi mekânlara yapılan seyahatler olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlara göre kültürel çekicilikleri; müzeler, sanat galerileri, festivaller, antik yapılar, tarihi mimari, miras alanları, sanatsal faaliyetler ve gösterilerle birlikte; dini seyahatler, dil özellikleri, yöresel oyunlar, olimpiyatlar, giyim tarzı, gelenekler, yemek kültürü vs. ile ilişkili çekicilikler oluşturmaktadır.



Şekil 1: Turizm ve Müze İlişkisi (Kaynak: Jolliffe ve Smith, 2001)

Kültür turizminin en önemli unsurlarından birisi müzelerdir. Turizm ve müze ortak birçok özelliğe sahiptir ve birbirlerine karşılıklı fayda sağlayabilir (Şekil 1). Turizm sayesinde müzelerde saklanan koleksiyonların tanınırlığı artarken, müzeler turizm açısından alternatif destinasyonlar oluşturarak, turist sayısının artmasına neden olur, aynı zamanda bulundukları bölgeye ekonomik anlamda gelir sağlar. Bugün müzeler turizmin bir ögesi konumundadır. Turistin varış noktası bir bütün olarak değerlendirildiğinde, müzeler bu varış noktalarının bir parçası olarak yer almaktadır. İki gecelik otel konaklaması, kısa bir şehir turu ve bir müzenin ziyareti sıklıkla bir tatil paketi şeklinde turistlere sunulabilmektedir. Dolayısı ile turizm, müze ve kültürel miras arasındaki ilişki son dönemlerde ayrıntılı bir şekilde araştırılmaktadır. Avrupa’da ve Kanada gibi diğer ülkelerde, müze ve kültürel miras çalışmaları turizm politikaları içerisinde planlanmakta ve bu konuda Avrupa Birliği maddi destek vermektedir (Jolliffe ve Smith, 2001). Bazı gelişmiş ülkeler, müzeleri turizmin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedirler. Örneğin Fransa’da son on yılda Paris ve diğer bölgelerdeki Kültür Bakanlığı yönetiminde olan 2.000 müzeye yüz milyonlarca Frank yatırım yapılmıştır (Herreman, 1998: 9-10). Bununla birlikte başta ABD olmak üzere birçok ülke, farklı fonksiyonları olan ve farklı ürünleri sergileyen müzeler inşa etmektedir. Gerek geleneksel kültüre ait, gerekse popüler kültüre ait müzelerin sayısını artırarak, daha fazla turist çekmenin planları yapılmaktadır. Bu açıdan müzeler turizm çeşitlendirmesine önemli katkı yapmaktadır.

Kültürel turizm, kültürler arasındaki farklılıklardan doğar. İnsanların kendisinininkinden farklı kültürleri görmeye, öğrenmeye karşı olan merakı kültür turizmini ortaya çıkarmıştır. Bu tür turizm özellikle satın alma gücü yüksek, çok turist gönderen gelişmiş Batı ülkelerinde daha büyük boyutlara erişmiştir (Özgüç, 2007). Türkiye turizmi uzun yıllar doğa turizmine bağlı olarak gelişmiş, sonraki yıllarda dünyada kültürel turizme olan talebin artması ile birlikte, Türkiye’de de kültürel turizme yönelik yatırımlar artmıştır. Tarihi mekânlar ve kültürel kaynaklar, doğa turizminden sonra ikinci derecede önemli turizm çekicilikleri haline gelmiştir. Müzeler, kültürel turizm içerisinde önemli çekiciliklerden birini oluşturmaktadır. Bu çalışmada, müzelerin değişen fonksiyonları, turizm açısından önemi, farklı turizm etkinliği oluşturmada dünyada modern müze örnekleri, Türkiye’deki müzelerin mevcut durumu ile müze sayıları ve ziyaretçi sayılarına göre mekânsal dağılımı değerlendirilmiştir.

Amaç ve Yöntem

Mitchell (2000)’e göre coğrafya, sadece doğadaki olayların açıklanması şeklinde basit uğraş değildir. Bununla birlikte coğrafya, bizden önce gelmiş olan insanlarla ve olaylarla ilgili ve birtakım kavramları, araçları, güç dengelerini ve dünyayı da anlamamıza ve yorumlamamıza yardımcı olan bir bilimdir. Arı (2005)’ya göre; birçokları coğrafyanın aslında yerlerin karakteri, mekânsal organizasyonu, farklılıkları ve benzerlikleri üzerinde durması gerektiği konusunda hemfikirlerdir. Farklı mekânlarda farklı kültürlerin ortaya çıkması kültür ile coğrafyayı buluşturan ve turizmi geliştiren noktaların başında gelmektedir. Geleneksel mimari, dinsel motifler, yerleşme, arazi kullanımı, kılık-kiyafet tarzı, el sanatları, yemekler, müzik, güzel sanatlarla ilgili eserler hem kültürel coğrafi görünümün bir parçası hem de coğrafya, kültür ve turizmin odak noktasıdır (Emekli, 2006). Turizm, hangi türü olursa olsun, açıkça ve doğrudan ülkeleri etkileyen bir fenomendir ve kültürel değerler olmaksızın var olamaz. Kültür, insanların bir yerden başka bir yere hareket etmesinde en önemli motivasyonlardan birisidir. Kültürel aktiviteler doğrudan müzeler, antik bölgeler, kültürel miras alanları ile ilişkilidir ve bu ilişki ziyaretçiler kadar ev sahiplerini de etkiler. Bazıları bu etkiyi olumlu yönde değerlendirirken, bazıları ise olumsuz olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte bu etkinin genelde kültürel turizm, özelde müzeler üzerinde devam eden etkisinin araştırılmaya ihtiyacı vardır (Herreman, 1998).

Türkiye Turizm Stratejisi 2023’te müzelerin turizmde kullanılmasına yönelik olarak; “Uluslararası standartlarda şehir müzelerinin kurulması” önemli bir hedef olarak kabul edilmiş ve

kültür turizminin stratejileri ve hedefleri içerisinde planlanmıştır. Ayrıca, 2014-2018 dönemini kapsayan Onuncu Kalkınma Planı'nda, Türkiye'nin 2023 hedefleri doğrultusunda yeni sergileme ve tasarım yöntemleri geliştirilerek müzelerin ve ören yerlerinin cazibesinin artırılması hedeflenmektedir. Bu çalışma, Türkiye'deki müze turizminin günümüzdeki mevcut durumunu ortaya koymak, müze sayısı, müze ziyaretçi sayılarını ve müze gelirlerinin illere göre mekânsal dağılımını göstermek ve Türkiye'de müze turizminin gelişimine yönelik katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Özel müzelerle ilgili verilerin temin edilmesinde problem yaşandığı için sadece devlet müzeleri değerlendirilmiştir. Kültür ve Turizm Bakanlığı, TÜİK ve Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü'nden gerekli niceliksel veriler elde edilmiş, ArcGIS 10.1 programına girilerek mekânsal dağılım haritaları gösterilmiştir. Telefon, e-mail yoluyla ve yüz yüze müze yetkilileri ile görüşülerek Türkiye'deki müzelerle ilgili gerekli bilgiler toplanmış, 2012 yılı verilerine göre; müze, müze ziyaretçi ve müzelerdeki eser sayılarının, müze gelirlerinin, müze başına düşen ziyaretçi sayılarının ve her 100.000 kişiye düşen müze sayısının illere göre dağılışı analiz edilmiştir. Türkiye'de müzeciliğin ve müze turizminin gelişmesi, daha iyi bir seviyeye gelebilmesi ve diğer ülkelerdeki müzelerle rekabet edebilmesi için öneriler sunulmuştur. Ayrıca her yıl yaklaşık 5 milyon insanın ziyaret ettiği ve dünyanın en büyük ve en ünlü müzelerinden olan ABD'nin New York kentinde bulunan Amerikan Doğa Tarihi Müzesi ve Texas'ta bulunan Texas Tarihi Müzesi ziyaret edilmiş ve bu ziyaretler sonucu elde edilen gözlemler bu çalışmaya katkı sağlamıştır.

Kavramsal Olarak Müzeler ve Müze Türleri

Günümüzde turistler için kültürel turizm, deniz-kum-güneş faktörlerine bağlı deniz turizmi kadar popüler turizm türüdür ve yaşadığımız yüzyılda turizm için önemli bir pazar konumundadır. Turistler örgün eğitimle elde edemedikleri farklı deneyimleri kültürel turizm sayesinde elde etmektedir. Talepler bu yönde değişince müzeler gibi kültürel turizmin farklı türleri ziyaretçilere değişik imkânlar sunmaktadır. Bundan dolayı kültürel turizm içerisinde müzelere olan talep de gittikçe artmaktadır (Prentice, 2001). Bu artışın nedeni müzelerin, insanların bilgilenmesine katkı sağlayacak farklı nesneleri, geleneksel materyalleri, özgün değerleri birleştirip sergilemeye odaklanmalarıdır (Pearce, 1998). Ülkeler, sahip olduğu değerleri koruyup bu değerleri dünya insanlığına sunabildiği ölçüde çekim merkezi haline gelir. Kültürlerin beklediği büyük buluşmaya ev sahipliği yapan tarih-koruma bilinci, estetik kaygılar oluşturan ve geçmiş ile gelecek arasında köprü vazifesi gören müzeler, kentlerin tarihi-kültürel mirasını barındıran hazineleridir. Dünya ve dünya insanı, kendini tanımaya, dününü merak etmeye başladıkça, kültür turizmi son yıllarda ivme kazanmıştır. Müzeler, kültür turizminin yaygınlaşmasında başrol oyuncularından olup, şehirlerin markalaşmasını sağlar. Sunduğu modern müzecilik fonksiyonlarıyla ziyaretçilerin sevdikleriyle buluşup, zaman yolculuğuna çıktığı, sohbet ettiği ve hediyelik ürünler satın aldığı merkezlere dönüşen müzeler, ev sahipliği yaptığı mekânları ve eserleri hayatın içine taşımaktadır (Altınbaş ve Özdemir, 2011).

Müze; “toplumun ve gelişiminin hizmetinde olan, halka açık, insana ve yaşadığı çevreye dair tanıklık eden malzemelerin üzerinde araştırma yapan, toplayan, koruyan, bilgiyi paylaşan ve sonunda inceleme, eğitim ve beğeni doğrultusunda sergileyen, kâr düşüncesinden bağımsız sürekliliği olan bir kurumdur” (International Council of Museums Code of Ethics, 2004). Müzeler geçmişe ilişkin her türlü bilgi, belge ve yapıtı saklamak, korumak, sergilemek ve tanıtmak amacıyla oluşturulmuş bilimsel kuruluşlar olmakla birlikte bu kuruluşlar ziyaretçilerini bilinçlendirmenin yanı sıra, yapmış oldukları bilimsel çalışmalarla da evrensel kültürün önemli unsurları olarak dikkat çekmektedirler (Kültür Bakanlığı, 2002). Bu tanımlara göre; çağdaş anlamda müzelerin üç önemli işlevi olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar; koruma (saklama, depolama, biriktirme, onarma, kullanma, mimari tasarım), araştırma (bilimsel çalışmalar, makaleler, görüşmeler, sunumlar) ve iletişimidir (sergileme, yayınlar ve eğitim). Geçmiş yıllarda müzelerin görevleri ve fonksiyonları

daha az sınırlı iken, günümüzde ise genişlemiş ve turizm açısından da daha cazip mekânlar haline gelmeye başlamıştır.

Müze türlerinin sınıflandırılmasında, müzede bulunan koleksiyonların türleri göz önüne alınır. Fonksiyonları ve koleksiyonları birbirinden farklı birçok müze türü vardır. Ancak müzelerin tek bir bakış açısıyla sınıflandırılması bazı durumlarda yetersiz kalmaktadır. ICOM'un Norveç'te 7 Temmuz 1995'te toplanan 18. Genel Kurulu'nda yer alan bildiriden yola çıkılarak yapılmış detaylı gruplandırmaya göre, müzeler şu başlıklar altında toplanmıştır:

- **Koleksiyonlarına Göre Müzeler:** Genel Müzeler, Arkeoloji Müzeleri, Sanat Müzeleri, Tarih Müzeleri, Etnografya Müzeleri, Doğa Tarihi Müzeleri, Jeoloji Müzeleri, Bilim Müzeleri, Askeri Müzeler, Endüstri Müzeleri, vb.
- **Bağlı Olduğu İdari Birime Göre Müzeler:** Devlet Müzeleri, Yerel Yönetim Müzeleri, Üniversite Müzeleri, Askeri Müzeler, Bağımsız veya Özel Müzeler, Ticari Kuruluş Müzeleri.
- **Hizmet Ettikleri Bölgeye Göre Müzeler:** Ulusal Müzeler, Bölgesel Müzeler, Yerel Müzeler.
- **Hitap Ettikleri Kitleye Göre Müzeler:** Eğitici Müzeler, Uzmanlaşmış Müzeler, Genel Toplum Müzeleri.
- **Koleksiyonlarını Sergileme Yöntemlerine Göre Müzeler:** Geleneksel Müzeler, Açık Hava Müzeleri, Anıt Müzeler (Madran, 1999). Ayrıca, Kültür ve Turizm Bakanlığı'ndan izin almak şartıyla, kendi hizmet konularının veya amaçlarının gerçekleştirilmesi için her çeşit taşınmaz kültür varlığını içeren Özel Müze'ler kurabilirler.

2010 yılı itibari ile dünyada yaklaşık olarak 55 bin müze bulunmaktadır (Lochar vd., 2011). ABD, dünyada müze sayısı en fazla olan ülkedir (17.500), ABD'yi; Almanya (6.715), İngiltere (1.850), İspanya (1.343), Fransa (1.173) izler (Pekin, 2011). Müzelere olan talep sürekli arttığı için, müze ziyaretçi sayıları her geçen gün artmaktadır. Dünyada en çok ziyaret edilen müzelerin ziyaretçi sayılarına bakıldığında, birçok ülkenin toplam turist sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Örneğin, dünyanın en fazla ziyaret edilen müzesi olan Louvre Müzesi'ni (Paris-Fransa), 2013 yılı itibari ile 9.720.260 kişi ziyaret etmiştir. Dünya Turizm Örgütü'nün (UNWTO) verilerine göre, ülkelerin toplam turist sayılarına bakıldığında sadece ilk 20 ülkenin toplam turist sayısı, Louvre Müzesi'ne gelen ziyaretçi sayısından fazladır, diğer ülkelerin toplam turist sayısı ise Louvre Müzesi'nin ziyaretçi sayısından daha azdır. Louvre Müzesi dışında dünyada en fazla ziyaret edilen diğer müzeler ise sırasıyla şöyledir: Metropolitan Müzesi (New York-ABD), British Müzesi (Londra-İngiltere), Tate Modern (Londra-İngiltere), Doğa Tarihi Müzesi (New York-ABD), National Gallery (Londra-İngiltere), Vatikan Müzesi (Vatikan), National Palace Museum (Taipei- Tayvan), Ulusal Sanat Galerisi (Washington-ABD), Orsay Müzesi (Paris-Fransa) vd.

Müzelerin Tarihi Süreçte Değişen İşlevi

Tarihsel süreçte Eski Mısır ve Mezopotamya'da değerli eşyaların tapınaklarda toplanması, savaşta galip gelen hükümdarların ele geçirdikleri ganimetleri gücün sembolü olarak halk önünde teşhir etmesiyle ortaya çıkmıştır. Sanatsal ağırlıklı nesnelerin toplanması yine ilk olarak Eski Yunan'da başlamış, önemli merkezlerde bu eserlerin sergilenmesi için Hazine binaları inşa edilmiştir (Keleş, 2003). Geçmişe ait eserleri toplama ve koleksiyon yapma fikri ise ilk defa Romalılarda ortaya çıkmıştır. Değerli eserleri ve sanat yapıtlarını toplamak ve sergilemek sınıf üstünlüğünün bir göstergesi olarak kabul edilmiştir (Karabıyık, 2007). Bugünkü anlamda müzeciliğin tarihsel gelişiminde ilk örnekler, Avrupa'da 15. yüzyılda başlayan koleksiyonculuk geleneğinin bir uzantısıdır. Koleksiyoncular, topladıkları nesneleri misafirperverliklerini göstermek

için ortaya çıkarmışlardır. İngiltere'de ilk müze olarak gösterilen ve Oxford'da bulunan Ashmolean Museum ile önemli örneklerden bir diğeri olan British Museum, 1683 yılında kurulmuştur (Uralman, 2006, s.260). Fransız Devrimi (1789) toplumda bilimsel, sanatsal, idari ve toplumsal birtakım değişimlere neden olmuş, bu değişimler özellikle Avrupa ülkelerinde müzeciliğin işlevinin değişmesine neden olmuştur. Fransız Devrimi'yle ortaya çıkan ulusçuluk, ulusal müze kavramını ortaya çıkarmıştır. Paris'teki Louvre Müzesi, Avrupa'nın ilk ulusal müzesidir. Bu süreçte coğrafi keşifler ve sömürgeciliğin yayılması, farklı kültürlerle ait koleksiyonların toplanmasında önemli faktörlerdir. Hindistan, Mısır, Osmanlı İmparatorluğu, Yunanistan gibi bölgelerden çok sayıda ürün Avrupa müzelerinde toplanmaya ve sergilenmeye başlamıştır.

20. yüzyıla geldiğimizde; halk yaşamı, zanaatı ve folkloruyla ilgili eşyalar toplanarak, günümüzde etnografya müzeleri olarak bilinen ulusal müzeler açılmaya başlanmıştır. 1960'lardan sonra modern sanat müzelerinin ortaya çıkması, sergileme tavırlarındaki farklılıklar yeni bir anlayışın oluşmasının önünü açmıştır. Müzelerin ziyaretçi bekleyen değil ziyaretçi çeken kurumlar olarak yeniden nasıl kurgulanabileceği sorgulanmaya başlanmıştır. Halkı müzelere çekebilmek için kısa-uzun dönemli sergiler, film gösterimleri, söyleşiler, bienaller gibi etkinlikler vasıtasıyla müzeler yeni bir anlayışla ele alınmaya başlanmıştır (Karabıyık, 2007). Müzecilik, özellikle 1970 sonrasında yaşanan toplumsal, politik, ekonomik ve çevresel konuları içeren olaylar, post-modernizm gibi düşünce akımları ile UNESCO'nun somut olmayan kültürel miras çalışmaları neticesinde yeni bir döneme girmiştir. Fransız müzeolog André Devallées ve Hugues de Varine'in yeni müzecilik olarak adlandırdığı bu müzecilik ilkelerinin başında katılımcı, demokratik ve sınırların ortadan kaldırıldığı, müze idaresinde yönetişimin benimsendiği, müze araştırmalarında ve uygulamalarında disiplinler arası çalışmaları önemseyen müze çalışmalarının yanı sıra kültüre bütünsel yaklaşım gelmektedir (Demir, 2013). Bu yaklaşıma göre müzeler; sosyal, ekonomik ve siyasi olaylardan uzak değildir, toplumda bir değer oluşturmaktadır ve sadece belli bir elit tabakayı değil tüm toplumu etkilemektedir (Stam, 1993). Bu değişim müzelerde statik olmayan ve daha geniş kapsamlı yeni bir yapılanmayı gerektirmiştir. Günümüzde müze söylemi içinde; daha fazla amaç, yöntem, niçin ve nasıl gibi kavramlar yer almaktadır (Witcomb, 1997).

Geleneksel müzeler; ziyaretçilere geçmişini anmaya ve hatırlamaya yardımcı olan ve geçmişe ait gerçek nesnelerin sergilenmesine odaklanan mekânlardır (Tufts ve Milne, 1999). Bu tür müzelerin görevi, eğlendirmekten daha çok, ziyaretçileri eğitmek, aydınlatmak ve geçmişe ait değerleri korumaktır. Ancak bugünün müzelerinin görevi; sadece bilgiyi sağlamak değil, aynı zamanda ziyaretçilerine deneyim de yaşatmaya imkân tanıyacak ortamlar oluşturmaktır (McPherson, 2006). Bu yönüyle müzeler, koruma görevini terk ederek kültürel ve eğitim fonksiyonunu da dikkate alan, yönetsel ve pazarlama stratejileri geliştiren, yenilikçi talepleri değişen, ziyaretçilerin farklı ihtiyaçlarına cevap vermek için daha cazip ve çekici faaliyetlerde bulunan kurumlardır (Minghetti vd., 2002). Müzeler tıpkı diğer ticari faaliyetler gibi bir turizm endüstrisi oluşturan mekânlardır. Turistik tüketim için imkânların oluşturulduğu müzeler; turistik üretim sistemlerinden biri olarak görülmeye başlaması (Hannigan, 1998), müzeleri bilgilerin ve deneyimlerin yayılmasına yardımcı olan evrensel kültürel sistemin bir parçası haline getirmiştir (Herreman, 1998). Modern toplumlarda bu tür deneyimler için ortam oluşturma daha çekici hale gelmeye başlamıştır. Ziyaretçilerine daha iyi deneyim yaşatacak turistik organizasyonların ve planlamaların önemi artmaktadır (Johanson ve Olsen, 2010). Hatta deneyim kazanmanın yanında müzeler, yerel halk ve turistler için sosyalleşme açısından olanaklar sağlayan yerlerdir. Bu açıdan sosyal hayata hitap eden; dinlenme ve eğlenme mekânları, alışveriş olanakları, parklar, oyun salonları gibi ürünlerin bulunduğu müzelere talep de her geçen gün artmaktadır (Mehmetoğlu ve Abelsen, 2007).

Müzelere gelen ziyaretçiler; bazı şeyler öğrenmek ve dünyasını zenginleştirmek istemelerinin yanında, eğlenmek ve rahatlamak da isterler. Bu yönüyle müzelerin temel işlevi

sadece nitelikli sergilerin oluşturulması değil, ziyaretçilerin; güncel bilgi edinme, kitap satın alabilme, alış veriş yapabilme, restoran ve kafe imkânlarından faydalanma gibi daha fazla ön plana çıkan ve isteğe uygun kültürel deneyimler yaşamalarına imkân tanımaktır (Middleton, 1990). Müze gibi doğrudan toplumun hizmetinde olan kuruluşlar için, bilgi ve belge yönetimi bir sosyal sorumluluk gereğidir. Çünkü müzedeki bilgi ve belgeler, topluma hizmet için yönetilmektedir ve bunlar, müze çalışmalarının niceliğinin ve niteliğinin belirleyicisidir. Örneğin, kurum içi faaliyetlerde ortaya çıkan koleksiyonla ilgili belgeler, başta müzenin yıllık sergi planlamaları, eğitim etkinlikleri olmak üzere verilen diğer tüm hizmetlerde gözle görünür bilgilere dönüşür. Bu belgeler müzenin topluma sunacağı hizmetin denetlenmesi ve değerlendirilmesi için ölçütlerdir. Müzeler, bu özellikleri taşıması açısından 20. yüzyıldaki değişimler karşısında ayrıcalıklı konumda görülecek bilgi kurumlarından biridir. Bu nedenle müzeler amaçları, araçları ve yapılanmaları farklı olsa da arşivler, kütüphaneler ve diğer bilgi-belge merkezleri ile hem ortak sayılabilecek bir tarihe, hem de kesişen çalışma alanlarına sahiptir (Uralman, 2006, s.251).

Modern müzecilik, çok yönlü olup yeniliklere açık bir anlayıştır. Bu anlayış çerçevesinde müze ziyaretçilerine hitap eden sürekli-geçici sergiler gibi etkinlikler ile koleksiyonların hikâyelerini anlatmak için yeni gösterim tekniklerinden faydalanmaktadır. Klasik müzecilik sunumunda sıkça karşımıza çıkan vitrin içi, stant üzeri sergileme ya da duvar panolarıyla sergilemenin yanı sıra, anlatımı kuvvetlendirmek için dekor, kostüm, fotoğraf maket, manken, mumya, kulaklık ve/veya telefon düzeneğiyle sesli, yönlendiriciler kullanılmak suretiyle, sunum zenginleştirilerek ziyaretçinin ilgisi canlı tutulmaktadır. Çağdaş müzecilik yaklaşımında, müze ve izleyici arasında iletişimin kurulması önemlidir. Rehberler eşliğinde ziyaretler yapılırken, dia-film gösterileri izlenerek, seminerler düzenlenerek, atölye eğitim uygulamaları gerçekleştirilerek, gezi eğlenceli ve eğitici bir hal almaktadır. Bilgisayar destekli sergi, dokunmatik ve interaktif sistem, simülasyon gibi teknolojinin getirdiği imkanlar kullanılarak etkili bir sunum gerçekleştirilmektedir. Modern müzecilikte, toplumun her kesimini kucaklayan programlar, etkinlik takvimleri ile müzelerin bir kültür merkezi olarak toplumla bütünleşmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Erbay, 2011). Müze yöneticileri tarafından, daha geniş kitlelere ulaşabilmek için halkla iletişim birimleri kurulmakta, kitap, afiş ve broşür gibi yayınlar basılarak hem müzeye gelen ziyaretçilere dağıtılmakta hem de insanların yoğun olduğu havaalanı gibi merkezlere bırakılmaktadır. Bunun yanında, teknolojik gelişmeyle birlikte radyolarda tanıtım yapılmakta, görüntülü medyada belgeseller yayınlanmakta, mobil uygulamalar geliştirilmekte, dinamik haritalar üretilmekte ve son yıllarda kullanıcı sayısının artmasıyla birlikte sosyal medya aracılığı ile müzelerin tanınırlığının artırılması için planlamalar yapılmaktadır.

Stylianou-Lambert (2011)'in müzeleri ziyaret eden turistlerin algıları ile ilgili yaptığı çalışmasında; kendi ülkesinde sıklıkla müze ziyaretinde bulunmayan insanların çoğunluğunun başka bir ülkeye gittiklerinde müzeleri daha fazla ziyaret ettiklerini belirtmektedir. Özellikle yabancı turistler açısından çekici olan müzeler, ziyaretçilerini memnun etmek için ve daha fazla ziyaretçi çekmek için sürekli farklı aktiviteler ve planlamalar yapmanın yanında, teknolojik altyapısını ve hizmet kalitesini de geliştirmektedir. Bu yönüyle günümüzün en önemli iletişim araçlarından biri olan internet, müzelerin tanıtımı ve pazarlanmasına önemli katkı yapmaktadır. Chadwick (1999)'in yaptığı bir araştırmaya göre, internetin gelişimi müze ziyaretlerinin artmasında önemli bir faktördür. Örneğin Avustralya'da oturan bir kişi kendi bilgisayarından internete girerek, New York'taki Modern Sanat Müzesi'ni ziyaret ederek, müze hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Bu kişi gelecekte New York'u ziyaret ettiğinde, sanal olarak gördüğü bu müzenin gerçeğini görmek isteyebilir. Artık çoğu müze sanal ortamda, giriş biletlerini satmakta, müzenin üç boyutlu görüntüsünü sunmakta, anket uygulamaları yapmakta, ziyaretçilere rehber olması için dinamik haritalar yerleştirmekte ve hatta müze satış reyonundaki ürünlerin satışını yapmaktadır. Kaufman (2009)'a göre; ziyaretçileri, bağışçıları ve gönüllüleri ile iyi iletişim ve ilişki kuramayan müzeler,

başarılı olamaz ve ayakta kalmaları da düşünülemez. İnternetin yaygınlaşması ile birlikte sanal dünyada oluşan sosyal medya, müzeleri daha geniş kitlelere tanıtmakta ve müzelerle ilgili güncel bilgileri takipçileri ile anında paylaşmaktadır. Bundan dolayı birçok müze sosyal medyanın; sosyal iletişim ağları kurma, müzelerle ilgili görüntü, haber ve resimlerin paylaşılması, müzelerin dinamik haritalarda gösterilmesi, müşterilerin istek, şikâyet ve yorumlarını paylaşabileceği eklentileri oluşturma gibi farklı yöntemlerini kullanmaya başlamıştır. Fletcher ve Lee (2012) çalışmasında; son yıllarda Facebook, Twitter ve YouTube gibi sosyal medya araçlarının müzeler tarafından kullanımının arttığını belirtmektedir. Örneğin ABD'de Metropolitan Sanat Müzesi ve Whitney Sanat Müzeleri Facebook paylaşım sitesinde, NewYork Modern Sanat Müzesi Twitter'da (şubat 2012 itibari ile yaklaşık 900.000 takipçisi var), Guggenheim ve Brooklyn Müzeleri YouTube'da aktif olarak bulunmakta ve takipçileri ile sürekli iletişim içerisinde bulunmaktadır. Wong (2011) çalışmasında, ABD Holokost Anı Müzesi'nin (United States Holocaust Memorial Museum) 2006'dan beri sosyal medya ve Web tabanlı yatırım yaptığını, müze yönetiminde sosyal medya yönetimi birimi oluşturulduğunu, farklı sosyal paylaşım sitelerinde müze ile ilgili paylaşımlar yapıldığını ve tartışma ortamları oluşturulduğunu ifade eder. Ayrıca müzenin sitesi 15 farklı dile çevrilmiş, çok sayıda video eklenmiştir, aynı zamanda isteyenlere müzenin konusu ve yapılan çalışmalarla ilgili yazı, resim, görüntü ve belge hemen temin edilmektedir.

Günümüzde müzecilik faaliyetlerinin niteliği ve müze ziyaretlerinin durumu gelişmişlik göstergeleri içerisinde değerlendirilmektedir. Günümüzde müzeler önemli bir değişim geçirmektedir. Geçmiş yıllardaki eserlerin toplanması, depo edilmesi ve uygun olanların sergilenmesi şeklindeki arşivleme ve kütüphanecilik mantığındaki müzecilik anlayışı yerini daha modern müze anlayışına bırakmaktadır. Eserlerin sergilenmesi, müze işletmeciliğinin ve müzelerde verilen hizmetlerin değişmesi ve çeşitlenmesi, müzelere artan ilgi, değişen işlevselliği, yönetimi, mimarisi ve niteliği bakımından müzeler önemli değişim ve dönüşüm geçirmektedir. Bu değişime ayak uyduran, kendini yenileyen ve ziyaretçilerini tatmin edecek daha etkili ve çekici ortamlar oluşturan müzeler daha fazla tercih edilmektedir. Bu değişim ilk olarak XX. yüzyılın başlarında özellikle Amerika ve Avrupa müzelerinde görülmektedir. Modern çağın gereksinimlerine göre kendini yenileyen ve donatan bu müzeler, sanat, bilim, eğitim ve rekreasyonel faaliyetlerin yapıldığı ve içerisinde kafe, sinema, hediyelik eşya satış reyonları, kitap okuma ve spor salonlarının bulunduğu mekânlardır. Ayrıca bu mekânların tanıtımı klasik yöntemlerle değil, kitle iletişim araçları, sesli, yazılı, görüntülü ve sosyal medya aracılığı ile gelişmiş teknolojik yöntemlerle yapılmaktadır. Böylece müzeler ve müze turizmi konusunda ilgisi ve bilgisi olmayan daha geniş kitlelere ulaşılmaktadır.

Dünyada Modern Müzeciliğin Turizmde Kullanımına Örnekler

Günümüzde müzeler; sadece antik yapıların, sanat eserlerinin, bilimsel materyallerin, tarihi vesikaların vs. sergilendiği mekânların dışında farklı bir konumda algılanmaktadır. Müzelerin algılanışı ve toplumsal görevi gereği müzecilik anlayışı değişmiş ve yeni müze çeşitleri ortaya çıkmıştır. Günümüzde müze ziyaretleri sıradan bir tur gezisi şeklinde değil, bilgilenmenin ve sosyalleşmenin de bir aracı olarak görülmektedir. Giriş ücreti yüksek olmasına karşın, dünyanın önde gelen birçok müzesi turistlere çekici geldiği için ziyaret edilmektedir. Kendi ülkelerinin dışında başka bir ülkeye giden turistler, o ülkenin tarihini ve kültürünü daha iyi tanımak, aktivitelere bizzat katılarak deneyim kazanmak amacıyla özellikle müze ziyaretlerine önem vermektedir. Örneğin; Paris'e gidildiğinde Louvre Müzesi, Londra'ya gidildiğinde British Müzesi, New York'a gidildiğinde Metropolitan Müzesi veya Amerikan Doğa Tarihi Müzesi ziyaret edilecek mekânlar arasındadır. Bunun için dünyanın önde gelen müzelerinin işleyişine, pazarlama tekniklerine, ziyaretçi yönetimlerine ve fonksiyonlarına bakmakta yarar vardır. Aşağıda gerek ziyaretçi sayısı fazla, gerekse çeşitli temalara sahip farklı müze örneklerinin turizmde kullanımına örnekler verilmiştir.

Örneğin Amerikan Doğa Tarihi Müzesi, uzun yıllar elde ettikleri birikim sonucu oluşturdıkları konsept ve sunum yöntemleri sayesinde, turistler tarafından ziyaret edilmekte ve eğlenirken de öğrenmenin olduğunu göstermektedir. Hatta size bu faaliyet için bir gün bile yeterli olmayabilir. New York'ta Central Park'ın yanında gotik tarzı mimarisi ile 1874 yılında kurulmuş olan Amerikan Doğa Tarihi Müzesi; 150 bin metrekare alana yayılmış 25 farklı binadan oluşmakta, 46 daimi sergi salonunda yaklaşık 32 milyon eser sergilenmekte ve her yıl ortalama beş milyon insan tarafından ziyaret edilmektedir. Müzenin büyük olması nedeniyle, ziyaretçiler için rehber program hazırlanmış ve ziyaretçilerin kendi cep telefonlarına indirip kullanabileceği özel navigasyon sistemi geliştirilmiştir. Müzede; insanın var olduğu günden bu güne kadarki gelişimine, gezegenlere, dinazorlara, kayaçlara, minerallere, fosillere, bitkilere, Maya ve İnka gibi kültürler ait birçok eser sergilenmektedir. Müze bünyesinde büyük bir kütüphane bulunmakta ve ziyaretçilere geniş araştırma imkânı sunmaktadır. Müzede ziyaretçilerin temel ihtiyaçları için; kafe, dinlenme salonları, restoran, alışveriş merkezleri, hediyelik eşya reyonu gibi mekânlar da bulunmaktadır. Her bölüm için hazırlanmış tanıtım filmleri, canlandırma görüntüleri, sergilenen eserin dünyadaki konumu, özelliği, müzeye geliş öyküsü gibi bilgiler bulunmaktadır. Ziyaretçiler gezerken gördüğü eserlerle ilgili bilgilenmekte ve müzenin sunum yöntemi sayesinde beyinde kalıcı hale gelmektedir. Ayrıca müze içerisinde isteğe bağlı ve ücretli; Earth and Space Tour, Dino Tour, Highlights Tour gibi saatlik turlar bulunmaktadır. Müze, sosyal ve sanatsal faaliyetler için de kullanılmaktadır; Night at the Museum (Müzede bir gece), Yarından Sonra, Exorcist, Nanny Günlükleri ve Rüya gibi pek çok filme ve kitaba konu edilmiştir ve bu konuda bilgisayar oyunları bile oluşturulmuştur. Hatta müze yönetimi yeni ve farklı bir uygulama başlatmıştır. Müzede Bir Gece (Night at the Museum) olarak isimlendirilen faaliyette; ziyaretçiler akşam kapılar kapatıldıktan sonra filmdeki gibi bir ortamda el feneri ile yollarını arayarak ve kapıları açık olan ve izin verilen dinazorların, hayvan türlerinin, meteorların, fosillerin, vahşi hayatın bulunduğu bölümleri gezerek bir gece müzede konaklama yapmakta ve kendi uyku tulumları içerisinde geceyi geçirmesine imkân sunulmaktadır. Bu aktivite çok fazla talep edildiğinden, satışları internet üzerinden hemen tükenmektedir.

Değişen algı ile birlikte dünyanın birçok ülkesinde müze sayıları özellikle 1990'dan sonra artmaya başladı. Genelde sanat müzeleri, etnografya müzeleri, arkeolojik müzeler bunlar içerisinde en fazla artış gösteren müzelerdir (Prentice, 2001). Bununla birlikte farklı temaların işlendiği ve ziyaretçilere farklı deneyimler yaşatan müzelerin de sayısı her geçen gün artmaktadır. Örneğin bunlardan biri; Detroit, Cleveland gibi ABD otomobil sanayinin önde gelen merkezlerinden olan ve dünyanın önde gelen otomobil şirketlerinin desteği ile Toledo'da kurulan Ulusal Jeep Müzesi (National Jeep Museum)'dir. Eskiden otomobil fabrikası olarak işlev görmüş binalar restore edilmiş ve bu binaların yanına binaların eklenmesi ile modern müze haline getirilmiştir. Müzeye gelen ziyaretçiler; Jeep'in tarihten günümüze öyküsünü ve oynadığı rolü görebilir (Xie, 2006), eski jeep fabrikalarını gezebilir, konferanslara ve kongrelere katılabilir, özellikle öğretmen ve öğrenciler için eğitim hizmeti alabilir, sosyal imkânlardan yararlanabilir, hatta isteyenler Jeep turları ile deneyim yaşayabilir.

Farklı bir temadaki diğer örnek ise, Güney Afrika Cumhuriyeti'nde 1997 yılında kurulan Roben Adası Müzesi (Robben Island Museum)'dir. Müze; Güney Afrika Cumhuriyeti'nin en önemli liderlerinden olan Nelson Mandela'nın kaldığı hapisane, köyler, Müslüman türbeleri, kiliseler, II. Dünya Savaşı'ndan kalma sığınma odaları, silah depoları vs. bölümlerden oluşmaktadır. Hapisane binalarının bir kısmı daha sonra sanat, kültür, bilim ve teknoloji bölümleri olarak ayrı ayrı düzenlendi. Ziyaretçi taşıma kapasitesi olarak günlük 1200 kişi belirlendi, sonraki yıllarda altyapı destekleri ile bu rakam artırıldı. Ziyaretçiler adaya, Cape Town'dan feribotla giderek, ada çevresindeki doğal güzellikleri de görmektedir. Cape Town Turizm Bilgi Servisi, Güney Afrika Cumhuriyeti'nin tarihini ve kültürünü tanıtıcı kültürel turizm rotası belirledi ve

Roben Adası Müzesi de bu rotada bulunan en önemli çekiciliklerden birini oluşturmaktadır. Müze ziyaretçi sayısı 1999 yılı itibari ile 235 bini geçmiş durumdadır (Shackley, 2001).

İspanya'da Bilbao Guggenheim Müzesi (Guggenheim Museum Bilbao)'nin açılmasından sonra bu bölgeye olan turist talebi her geçen gün artmaktadır. Aynı zamanda Bilbao'nun diğer turizm çekiciliklerinin tanıtılmasında ve turizm gelirinin artmasında müzenin önemli bir katkısı vardır (Plaza, 2000). Müze ilginç mimarisi ile dikkat çekmekte ve modern sanat müzesi özelliği göstermektedir. Müzede sürekli konserler, konferanslar, resim sergileri, tiyatro gösterileri, eğitim programları, sanatsal etkinlikler ve sosyal aktiviteler yapılarak, dünyanın farklı bölgelerinden turist çekilmektedir.

Diğer örnek ise, Texas Tarihi Müzesi'dir. Müze, Austin şehrinin merkezinde bulunmaktadır. Tarihi IMAX Tiyatro binasının yanında bulunan müze, Texas'ın geçmişten günümüze geçirmiş olduğu tarihi süreci yansıtan tarihi eserler, Texas kültürüne ait etnografik ürünler, geçmiş yıllarda petrolün çıkarılışının ve işlenişinin sembolik gösterimi, yerel halkın yaşam tarzını gösteren eserler, Texas'ın en önemli sembolü olan Kovboylara ait eserler, dia gösterimi, Ay'a ilk çıkılırken kaydedilen ses görüntüleri ile birlikte mürettebata ait eşyalar, Texas'ın en ünlü sanatçılarının fotoğrafları ve çıkardıkları eserler, NASA'nın geçmişten günümüze kullandığı teknolojiler, Kızılderili kostümleri, çadırları ve kullandıkları eşyalar sergilenmektedir. Beş kattan oluşan müze binası, en alt kattan yukarıya doğru sıralanarak geçmişten günümüze eserlerle donatılmıştır. Sergilenen tüm eserlerin önünde, o eserlere ait bilgiler bulunmaktadır. Ayrıca katlardaki planlanmış odalarda görüntülü bir şekilde sunumlar yapılmaktadır. Giriş ücretli olup, internet aracılığı ile de bilet satışı mevcuttur. Müzede ziyaretçilere verilen yaka kartı ile birlikte gezilmektedir. Çıkışta her müzede olduğu gibi müzedeki eserlerin sembolleri olan ürünlerin satışı yapılmaktadır. Ayrıca müze yönetimi müzenin tanıtımı için, internet ve sosyal medyayı aktif olarak kullanmaktadır.

Çağdaş müzeler bireysel gelişime katkı sağladığı gibi toplumu eğiten ve toplumsal iletişimi sağlayan müstesna kurumlardır. Bu amaca yönelik birçok müze türleri ortaya çıkmaya başladı; eğitim müzeleri, çocuk sanat müzeleri, oyuncak müzeler, çocuk müzeleri, bilim müzeleri, teknoloji müzeleri. Artık gelişmiş ülkelerde bu tür müzeler modernitenin bir göstergesi olarak gerekli görülmeye başlanmıştır (Karadeniz, 2010). Müzelerin tarihine detaylı bir şekilde bakıldığında, müzeler sadece tarihi eserlerin korunduğu ve değişik araştırmaların yapıldığı mekânlar değil, aynı zamanda eğitim kurumlarıdır. Müzeyi ziyaret eden insanlar doğal olarak bilgilendirme süreci içerisinde bulunur. Bunun için birçok gelişmiş ülkede müzelerde, bu tür faaliyetleri organize eden eğitim bölümü ve eğitim elemanı bulunmaktadır. Bugün müzeler eğitim aktiviteleri açısından da önemli bir kurum olarak düşünülmektedir (İlhan, 2009). Bu durumu fark eden dünyanın en fazla ziyaret edilen Louvre müzesi, müzenin topluma ulaşırken çeşitli yöntemler geliştirilmesi gerektiği düşüncesiyle, müzelerde eğitim anlayışının temellerini atmıştır. Bunun kanıtı ise, sadece sanat öğrencilerine belirli günlerin ayrılması, müzeye gelen insanlara ucuz kataloglar hazırlanması ve bunların yabancı ziyaretçiler için tercüme edilmesi gösterilebilir (Hooper-Greenhill, 1999 s. 30). Dünyanın birçok ülkesinde müzeler eğitim amaçlı olarak ilköğretimden başlayarak üniversite eğitimine kadar aktif olarak kullanılmaktadır. Müzeler, eğitim amaçlı materyaller ve dokümanlarla donatılmakta ve gelen ziyaretçileri bilgilendirmek amacıyla eğitim elemanı istihdam edilmektedir.

Günümüzde turizm pazarlaması araştırmacıları turistleri farklı özelliklerine göre bölümlere ayırarak her bir bölümün özelliklerini, beklenti, istek ve ihtiyaçları ile satın alma davranışlarını inceleyerek bölümlenmeye uygun ürün/hizmet sunabilmek için destinasyon pazarlamasına ilişkin tutundurma faaliyetlerini gerçekleştirmektedir. Turizm pazarı içerisinde yer alan turistlere ilişkin pazar bölümlerinin oluşturulmasında kullanılan yöntemlerden biri de pazarı kuşaklarına göre bölümlenmedir. Her kuşağın farklı istek ve ihtiyaçları olduğu bunun da satın alma davranışlarına

yansıdığı göz önüne alındığında böyle bir bölümlendirmeye pazarlama alanında ihtiyaç olduğu söylenebilir. (Albayrak ve Özkul, 2013). Farklı yaşlardaki ziyaretçilerin beklentileri ve istekleri değiştiğinden dolayı, müzelerde de her yaş grubuna uygun düzenlemeler ve uygulamalar planlamaya başlamıştır. Bu yaş grupları içerisindeki çocuklara yönelik son yıllarda sayıları gittikçe artmaya başlayan uygulamalardan birisi de Çocuk Müzeleridir. Dünyanın birçok ülkesinde, geleneksel müzelerde elde edilemeyen hem eğlendirici hem de aydınlatıcı faaliyetleri içeren Çocuk Müzeleri'nin sayıları her geçen gün artmaktadır. Çocuk Müzeleri; çalışma, eğlenme, kişisel yeteneklerini geliştirme ve eğitim amacıyla materyallerin ve bilgilerin sergilendiği ve çocukların kişisel gelişimine katkı sağlamak için, ailelerin ve öğretmenlerin çocukları ile birlikte hoşça vakit geçirdikleri rekreasyonel alanlardır (Karadeniz, 2010). Bu tür müzelerin ortaya çıkışı 20. yüzyılın başlarına kadar gitmektedir. Bu fikrin temelinde günümüzdeki anne-babalar için yeni olmayan ancak o yıllarda yeni ortaya çıkan yaparak öğrenme ilkesi vardır. Eğitimde kişisel tecrübelerin önemini vurgulayan John Dewey ve eğitimde katı ve şekilci sistemin değişip, yerine daha özgür ve kabiliyetleri geliştirici bir eğitim sürecinin gerekliliğini vurgulayan Maria Montessori, çocuk müzelerinin ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Cleaver, 1988). Dünyada bu tür müzelere; Brooklyn Children's Museum, Boston Children's Museum, London Regional Children's Museum, Frankfurt Children's Museum, Samsung Children's Museum örnek olarak verilebilir. Bu alanları ziyaret eden ailelerin ve çocukların amacı, burada hem eğlenceli vakit geçirmek, hem de eğitim amaçlı hazırlanmış aktiviteler aracılığı ile çocukların kişisel gelişimine katkı sağlamaktır. Hatta bu mekânlarda daha küçük yaşta çocuklar için (2-6 yaş) hazırlanmış materyaller ve oyun alanları bulunmaktadır. Daha büyük yaşta çocuklar için ise (7-12 yaş), sanatsal, teknolojik ve bilimsel bilgiyi geliştirici materyaller sergilenmekte ve çocukların toplumsal, zihinsel, fiziksel ve duygusal kabiliyetlerini geliştirici aktiviteler yapılmaktadır. Türkiye'de ise "Çocuk Müzesi" adı altında müze yoktur, ancak Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Oyuncak Müzesi, İstanbul Oyuncak Müzesi, Anadolu Medeniyetleri Müzesi, ODTÜ Bilim ve Teknoloji Müzesi ile MTA Tabiat Tarihi Müzesi'nde çocukların eğitimine yönelik açılmış müzeler vardır.

Kültürel turizmin gelişmesi için müzelerin, daha etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Çünkü müzelerin işlevi sadece turizmle sınırlı değildir, müzeler ekonomik, kültürel, sosyal rolleri ulusların kültürlerine ilişkin dilsel, ırksal kimlikleri, gelenek-görenekleri yansıtmaları bakımından da önemlidirler. Bölgesel, yerel ve milli kimliği yansıtan müzeler, geleneksel kültürel değerlerdeki değişimi objektif bir yaklaşımla izleyen yerlerdir. Bu amaçla müzede ve çevresinde sinema, konser salonu, tiyatro ve kütüphane gibi mekânların düzenlenmesi hem turistlerin hem de yerli halkın yararınadır. Müzenin görünümü, konforu, dostça ve kibar hizmet veren eğitimli personelinin de önem taşıdığı dikkate alınmalıdır (Emekli, 2003). Müzelere olan talebin her geçen gün artması, müzelerin kurumsal, toplumsal ve bilimsel işlevinin değişmesine, ziyaretçilerin talepleri doğrultusunda kendini yenilemelerine neden olmuş ve astronomi, oyuncak, sağlık, endüstri, bilim, çocuk gibi farklı temaları işlendiği müze çeşitleri ortaya çıkmıştır.

Türkiye’de Müzecilik ve Türkiye Turizminde Müzelerin Yeri

Türkiye’de müzecilik, Avrupa’dan yüz elli yıl sonra eski eserlerin belirli mekânlarda depolanmasıyla başlamıştır (Yaraş, 1996: 64). Başlangıçta yabancı uzmanların öncülüğünde devam eden Türkiye’de müzecilik, daha sonra Osman Hamdi Bey’in Aya İrini Kilisesi’nde oluşturulan müzeye müdür olması ile birlikte yeni bir döneme girmiştir. Osman Hamdi Bey müze müdürü olduktan sonra ilk olarak, Çinili Köşkü onartmış, ardından bugün “Eski Şark Eserleri Müzesi” olarak adlandırılan o zamanki adıyla “Güzel Sanatlar Okulu’nu” inşa ettirmiştir. Osman Hamdi Bey, gün geçtikçe çoğalan eski eserlerin korunması ve depolanması için mimar Valaury’e planlarını çizdirerek bugün İstanbul Arkeoloji Müzeleri olarak bilinen binayı yaptırmıştır. 1910 yılında ölümüne kadar müze müdürlüğünde kalan Osman Hamdi Bey, ülkemizde müzeciliğin modernleşmesi yönünde büyük çabalar göstermiştir (Atasoy, 1984: 1458).

Cumhuriyet'in ilanından sonra Türk müzeciliği çağdaş bir atılımla çalışmalarını sürdürmeye başlamıştır. Bu gelişmede Atatürk'ün büyük payı olmuş, onun isteği doğrultusunda yeni müzelerin açılması yanında, arkeoloji kazılarına da büyük önem verilmiştir. Atatürk, milli kültürümüzü yansıtan müzelerimize Milli Mücadelenin başlangıcından itibaren önem vermiştir. Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılışının hemen ardından kurulmuş olan Milli Hükümetin 9 Mayıs 1920 günü meclis toplantısında okunan hükümet programında *"Milli eski eserlerimizi bir an önce derleyerek korumanın amaçlandığı"* belirtilmiştir. Sonra da yeni kurulan hükümette Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir müdür ve bir kâtip kadrolu 'Türk Asar-ı Atika Müdürlüğü'nü kurdurmuştur (Yücel, 1999). Atatürk sayesinde modern bir seviyeye yükselen Türk müzeciliği ile beraber ulusal mirasımızı barındıran müzelerin birçoğunun geçmişleri ancak, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarına dek gitmektedir. Atatürk, Topkapı Sarayı'nın müze olmasını Bakanlar Kurulu'nun 1 Nisan 1924 günlü kararı ile uygun bulmuş, sarayın bir bölümü 1927'de, tamamı da 1934'te ziyarete açılmıştır (Özgören, 2007:45-46). Cumhuriyetten sonra ülkemizde müze binası olarak tasarlanan ilk yapı ise Ankara Etnografya Müzesi (1925-1930)'dir. Diğer taraftan, 1960'lı yıllar Türkiye'de müzecilik ve özellikle müze binaları açısından yeni bir dönemin başlangıcıdır. Bu dönemde çok sayıda yeni müze kurulmuş, bu müzelerden bazıları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlattırılmış olan bir "müze projesi"ne göre inşa edilmişlerdir. Bu projeye göre yapılan müze binaları Yalvaç Müzesi (1965), Alanya Müzesi (1967), Erzurum Müzesi (1968), Edirne Müzesi (1971), Gaziantep Müzesi (1969), Kayseri Müzesi (1969), Sinop Müzesi (1970) ve Edirne Müzesi (1971)'dir.

Gerek müzeciliğimizin başlangıcında, gerekse Cumhuriyetin ilk yıllarında, çoğunlukla arkeolojik, tarihi, etnografik, el sanatları ve İslam sanatlarına ait eserlerden oluşan müze koleksiyonları, 1980'li yıllara dek aynı alanlarda gelişim göstermiştir. Bu koleksiyonlar özel müzelerin kurulmasına olanak sağlayan, 1983 tarihli ve 2863 sayılı "Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu"nın yürürlüğe konmasının ardından göreceli olarak çeşitlenmişse de, korunması gerekli kültürel miras dikkate alındığında bu çeşitlenmenin de yetersiz kaldığı görülmektedir. Müzeleri ilk kez devlet idaresi içerisinde ele alan bu düzenleme ile Türk müzeciliğinde yönetim erki de oluşmaya başlamış, müzecilik çalışmaları bu tarihten günümüze kadar merkezi otoriteye bağlı olarak yürütülmüştür. Söz konusu çalışmaların merkeziyetçi bir sistemle, bakanlık uhdesinde yürütülmesi, her ne kadar Osmanlı'dan günümüze kadar süreklilik göstermişse de, bağlı olunan bakanlık açısından bu istikrar gösterilememiş ve müzeler 1971 yılından bu yana hükümetlerin tercihlerine göre, bazen Milli Eğitim, bazen Kültür, bazen de bakanlıkların birleştirilmesiyle, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı ya da Kültür ve Turizm Bakanlığı'na yönetilmişlerdir (Özkasım ve Ögel, 2005). 1983'te yayımlanan 5879 sayılı Kültür ve Tabiat varlıklarını Koruma Kanunu'nun 26. maddesine göre; kültür ve tabiat varlıklarına ait müzelerin kurulması, geliştirilmesi Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın görev alanı içerisinde bulunmaktadır.

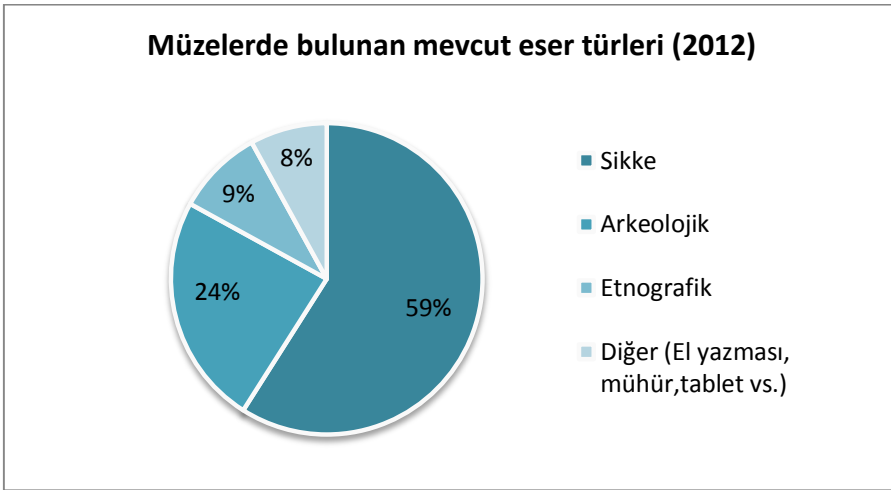
2014 yılı itibari ile Türkiye'de Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlı 188 adet müze ve bu müzelerde toplam 3.177.446 eser bulunmaktadır (Tablo 1). Müzelerde bulunan mevcut eser türlerine göre yapılan dağılımda en fazla paya sahip olanın sikke (%59) olduğu görülmektedir. Diğerleri ise; %24 arkeolojik, %9 etnografik ve %8 ise el yazması, mühür ve tablet gibi diğer eserlerden oluşmaktadır (Şekil 2). Ayrıca yine bakanlığın denetiminde 192 adet özel müze bulunmaktadır.

Tablo 1: Türkiye’deki müze ve müzedeki eser sayıları

Yıl	Müze sayısı	Müzedeki eser sayısı
2001	171	2 733 657
2002	177	2 744 257
2003	180	2 775 194
2004	176	2 800 643
2005	156	2 790 566
2006	175	2 866 303
2007	165	2 767 149
2008	159	2 989 749
2009	183	3 044 197
2010	185	3 096 599
2011	189	3 149 982
2012	188	3 177 446

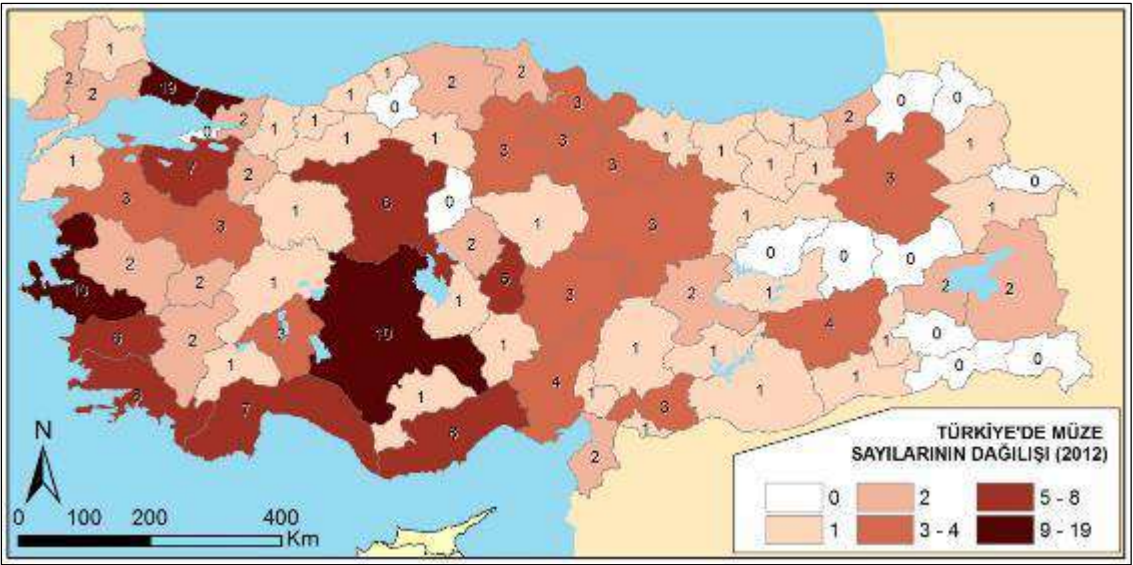
Not: Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü bünyesindeki müzeleri

Kaynak: Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü (2012)

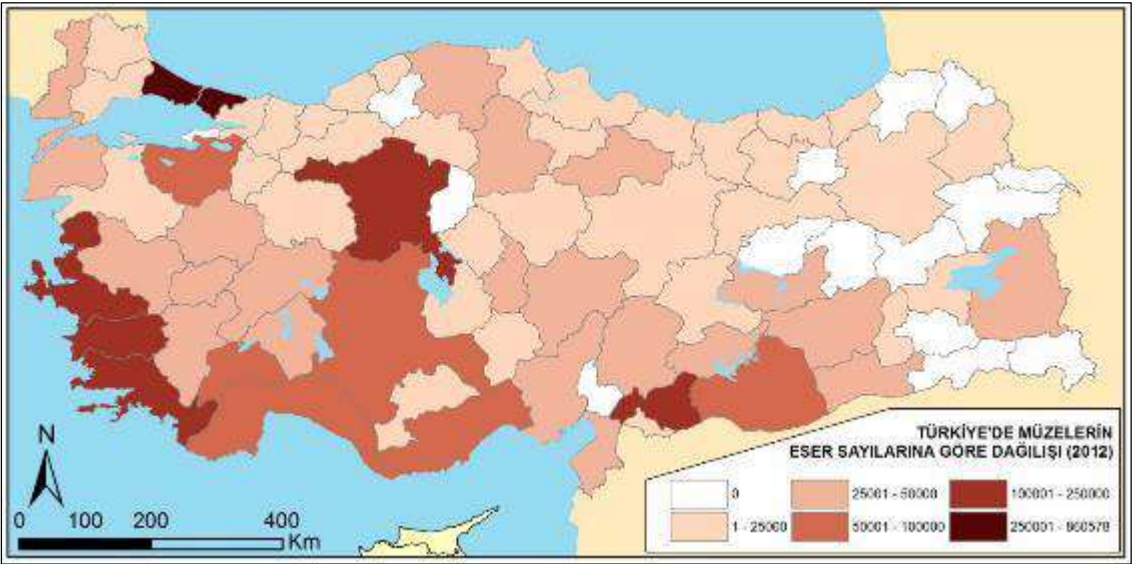


Şekil 2: 2012 Yılı Müzelerde Bulunan Mevcut Eser Türleri (Kaynak: TÜİK)

2012 yılı itibari ile, Türkiye’de illere göre müze sayılarının mekânsal dağılışına bakıldığında; İstanbul (19), İzmir (10) ve Konya’nın (10) en fazla müzeye sahip iller olduğu görülmektedir. İçel’de 8, Muğla’da 8, Antalya’da 7, Bursa’da 7, Ankara’da 6, Aydın’da 6 ve Nevşehir’de ise 5 müze bulunmaktadır. Bu illerin dışında diğer illerdeki müze sayılarının genellikle düşük olduğu görülmektedir. Türkiye’deki 81 ilin 31’inde sadece 1 müze bulunurken, 12 ilde Kültür ve Turizm Bakanlığı’na bağlı devlet müzesi mevcut değildir. Bu iller; Ağrı, Artvin, Bingöl, Hakkâri, Muş, Siirt, Tunceli, Kırıkkale, Şırnak, Ardahan, Iğdır, Yalova, Karabük ve Osmaniye’dir. Müzesi olmayan illerin, genellikle sonradan il yapılan ve nüfusu az olan merkezler olduğu dikkat çekmektedir (Şekil 3). Müzelerdeki eser sayılarının illere göre dağılışına bakıldığında ise en önde gelen illerin; İstanbul (8.761.873), İzmir (3.245.616), Antalya (3.091.595) ve Nevşehir (2.550.721) olduğu görülmektedir (Şekil 4).



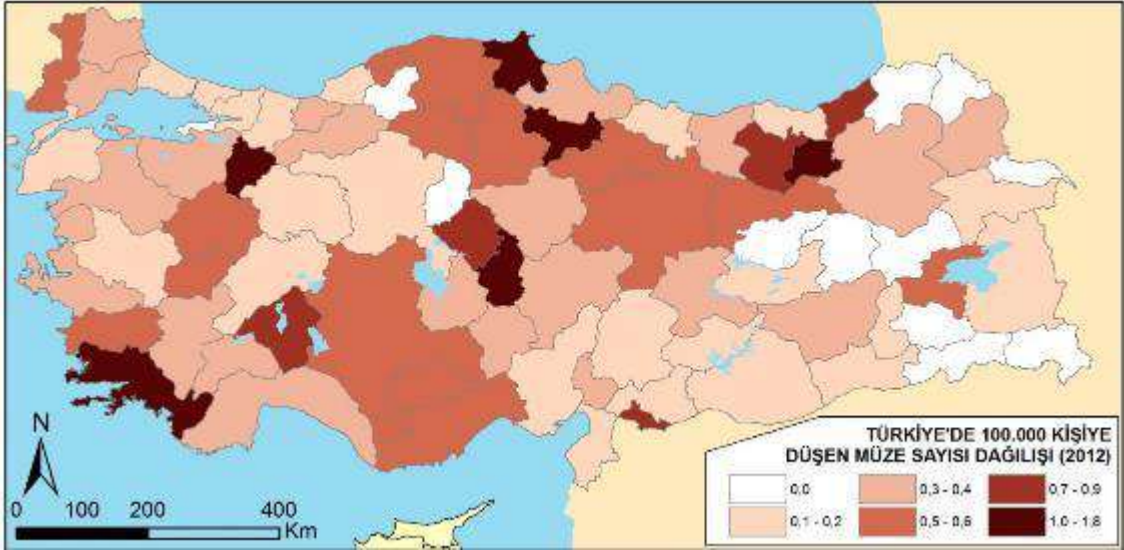
Şekil 3: Türkiye'de Müze Sayılarının Dağılışı (2012)



Şekil 4: Türkiye'de Müze Sayılarının ve Müzelerdeki Eser Sayılarının Dağılışı (2012)

Müzeler turizm kavramının ortaya çıktığı günden bugüne insanların ilgisini çekmiştir ve bundan sonra da çekmeye devam edecektir. Müzeler ve anıtsal yapılar gibi kültürel çekicilikler Avrupa'da en büyük çekicilik alanı oluşturdukları gibi, şehir ve kırsal kesimin gelişim, planlama ve imaj zenginleştirme, artırma çabalarının da merkezinde bulunurlar (Richard, 2001). Müzeler; kültürel değerlerin korunması, yerel halkın sosyo-kültürel gelişimine katkısı ve alternatif turizm mekânları olmasından dolayı birçok ülkede sayıları gittikçe artan kurumlardır. Türkiye tarihi geçmişinden dolayı kültürel değerleri ve çekicilikleri fazla olan bir ülkedir. Bu çekiciliklerin korunması, tanıtılması ve turizme kazandırılmasında müzelerin önemi büyüktür. Ancak ülkemizde belli başlı iller haricinde, diğer illerde müze sayılarının yetersiz olduğu görülmektedir. Ayrıca bir ildeki müze sayısının fazla olması, o ilde müzeciliğin gelişmesi adına önemli bir gösterge olması yanında, yeterli değildir. Örneğin İstanbul, Ankara, İzmir, Konya gibi illerde müze sayıları fazladır, ancak bu illerin nüfusu da fazladır. Bunun için müzeleri, her 100.000 kişiye düşen müze sayısı şeklinde değerlendirmek daha farklı sonuçlar verecektir. Buna göre, 2012 yılı itibari ile Türkiye'de

her 100.000 kişiye düşen müze sayısına bakıldığında Nevşehir ilinin (1.7) önde olduğu görülmektedir. Diğer iller ise Bayburt (1.3), Sinop (0.9), Bilecik (0.9), Amasya (0.9), Muğla (0.9)'dır. Şekil 5'e bakıldığında; müze sayısı bakımından fazla olan İstanbul (0.1), Ankara (0.1), İzmir (0.2) gibi illerin oranlarının oldukça düşük olması dikkat çekicidir ve bu iller Türkiye ortalamasının da altındadır. Türkiye'nin her 100.000 kişiye düşen müze sayısı ise 0.3'tür. Aksoy vd. (2010)'e göre; Türkiye'de her 100.000 kişiye düşen müze sayısı Avrupa ortalamasının onda biridir. Dünyadaki diğer ülkelerde böyle bir verinin olması durumunda, Türkiye'yi bu ülkelerle karşılaştırmak daha sağlıklı sonuçlar verebilir.



Şekil 5: Türkiye'de 100.000 Kişiyeye Düşen Müze Oranı Dağılışı (2012)

Kültür turizmi kapsamında yer alan müze turizminin, ortalama yıllık turist giriş sayısının %25'i kadar yabancı turistin müzeleri ziyaret ettiği verisi ışığında, bu alanda zengin bir mirasa sahip olan Türkiye'nin turizm sektörü içerisinde çok küçük bir yer kapladığı görülmektedir. Medeniyetlerin buluşma noktası olduğu iddiasıyla uluslararası arenada boy gösteren Türkiye'nin bu tezini güçlendirecek şekilde, bahsedilen medeniyetlerin mirasının bir kısmını koruyup sergilediği müzelerin, turizm sektörü içerisindeki öneminin artması ülkemiz açısından olumlu bir gelişme olacaktır (Sezer, 2010). Bulunduğu konumu, tarihi, kültürel değerleri, birçok medeniyetin yaşadığı bir ülke olmasından dolayı Türkiye; özellikle geleneksel kültüre ait değerlerin oldukça fazla olduğu bir ülkedir. Bu özelliğinden dolayı Türkiye'nin hemen her bölgesinde müzelerde sergilenebilecek ve turizme kazandırılacak birçok değeri bulunmaktadır. Ancak müze sayılarına ve ziyaretçi durumuna bakıldığında Türkiye'nin bu potansiyelini yeteri kadar kullandığı söylenemez. Topkapı Müzesi, Ayasofya Müzesi, Konya Müzesi, Anıtkabir gibi belli başlı müzelerin dışında diğer müzelerin gerek günümüz şartları açısından nitelikleri, gerekse ziyaret edilme durumları beklenen seviyenin altındadır. 2000-2012 yılları arası müze ziyaretçi sayılarına bakıldığında düzensiz bir artış gösterdiği görülmektedir. 2000 yılında 6.892.655 olan toplam ziyaretçi sayısı, 2012'de 15.703.177'ye çıkmıştır. 12 yıl içerisinde %128 artış olduğu görülmektedir. Ayrıca yabancı ziyaretçi sayısının yerli ziyaretçi sayısından daha fazla olduğu dikkat çekmektedir (Tablo 2). Ancak yetkili kurumlardan yabancı ve yerli ziyaretçi sayıları ile ilgili veriler 2008'den sonra toplam ziyaretçi sayıları şeklinde temin edilmiştir.

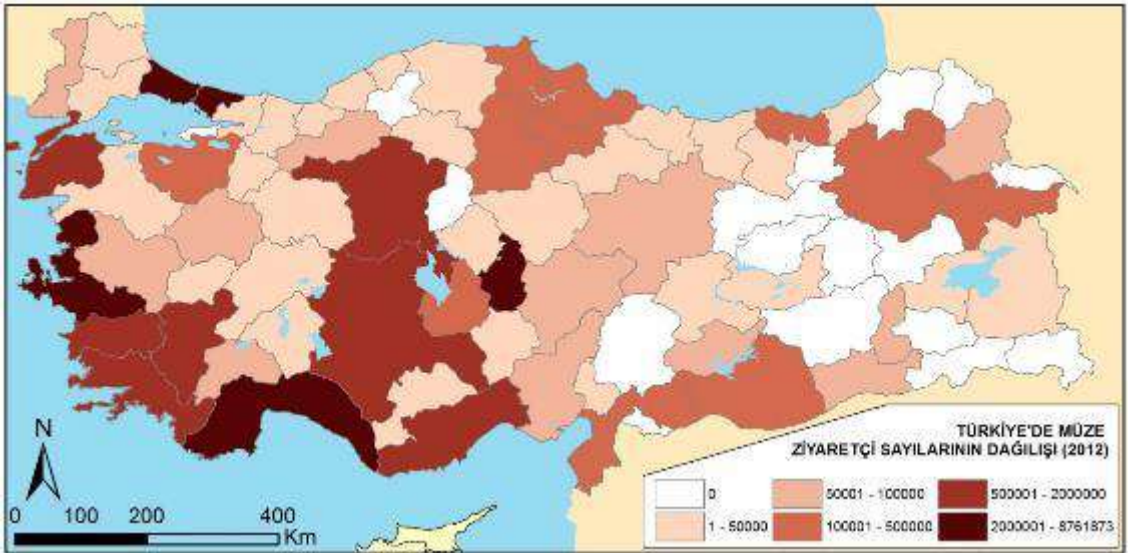
Dünyanın ve Türkiye'nin sayılı kentleri arasında bulunan İstanbul; moda, sanat ve tarihsel mekânların varlığına bağlı olarak (Emekli 2004), 2012 yılı itibari ile, müze sayısı bakımından en önde olduğu gibi, müze ziyaretçi sayısı (8.761.873) bakımından da en önde gelen ildir. İstanbul'u; İzmir (3.245.616), Antalya (3.091.595), Nevşehir (2.550.721), Konya (1.810.284) ve Denizli

(1.745.410) illeri izlemektedir (Şekil 2). Bu değerler göstermektedir ki; turizmin geliştiği illerle, müze ziyaretçi sayılarının en fazla olduğu iller arasında paralellik vardır, bu da Jolliffe ve Smith'in (2001) turizm ve müze ilişkisindeki bağlantılar tezini doğrulamaktadır (Şekil 1). Genel dağılıma bakıldığında, Marmara, Ege, Akdeniz ve İç Anadolu Bölgeleri'nde müze ziyaretçi sayıları fazla iken, Doğu, Güneydoğu ve Karadeniz Bölgeleri'nde azdır. Türkiye'de en fazla ziyaret edilen müzeler ise; Ayasofya Müzesi, Topkapı Sarayı, Mevlana Müzesi'dir (Tablo 3). Diğer müzelerimizin ise ziyaretçi sayıları oldukça düşüktür.

Tablo 2: Türkiye'de Yıllara Göre Müze Ziyaretçi Sayıları

Yıllar	Yerli Ziyaretçi Sayısı	Yabancı Ziyaretçi Sayısı	Toplam Ziyaretçi Sayısı
2000	4.028.174	2.864.481	6.892.655
2001	4.341.468	3.792.005	8.133.473
2002	4.382.839	3.088.773	7.471.612
2003	5.377.378	2.671.531	8.048.909
2004	4.928.039	2.814.382	7.742.421
2005	5.747.480	5.371.440	11.118.920
2006	5.141.578	4.087.851	9.229.429
2007	6.315.942	5.872.034	12.187.976
2008	*	*	12.422.148
2009	*	*	11.528.273
2010	*	*	14.344.835
2011	*	*	15.371.446
2012	*	*	15.703.177

Kaynak: TÜİK ve Kültür ve Turizm Bakanlığı (2009 sonrası veriler il bazında müze verilerinin hesaplanmasıyla oluşturulmuştur)



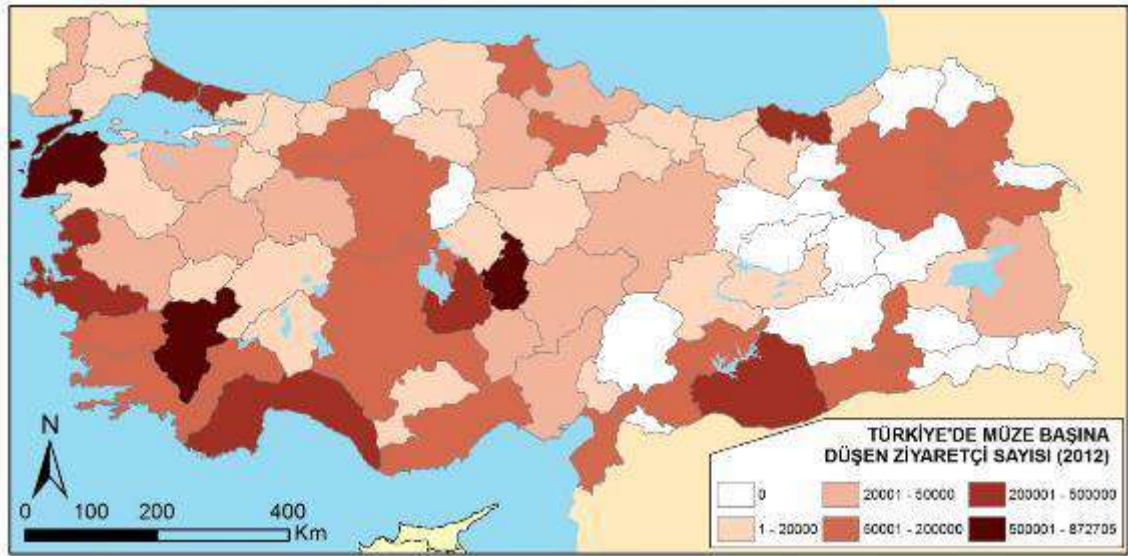
Şekil 6: Türkiye'de Müze Ziyaretçi Sayılarının Dağılışı (2012).

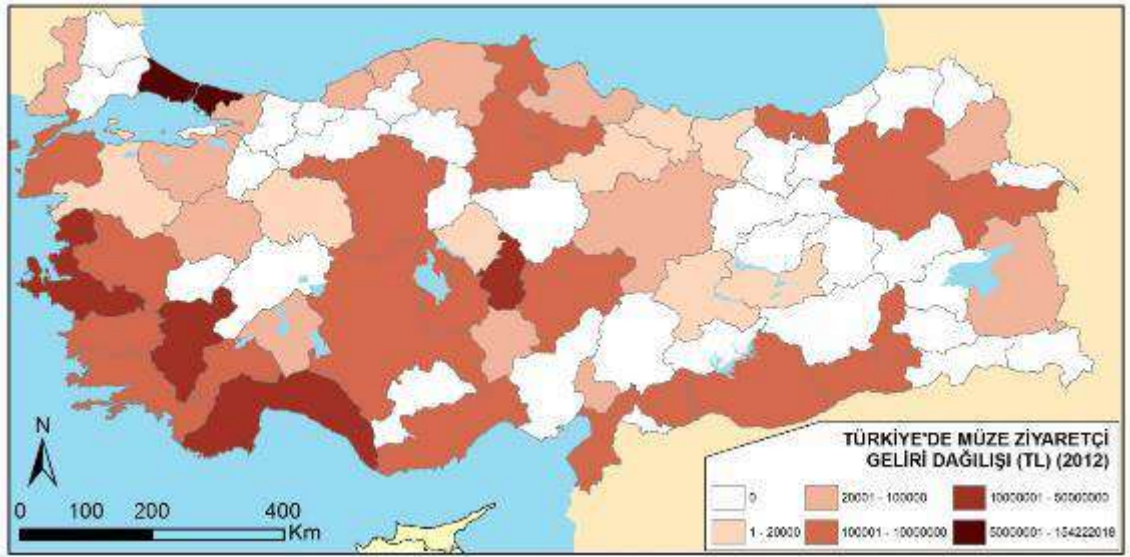
Tablo 3: Türkiye’de 2012 Yılında En Çok Ziyaret Edilen 10 Müze ve Ziyaretçi Sayıları

Müze Adı	Ziyaretçi Sayısı
Avasofva Müzesi	3.345.347
Topkapı Sarayı	3.334.925
Mevlana Müzesi	1.565.862
Topkapı Sarayı Müzesi Harem Dairesi	792.606
Antalva Noel Baba Müzesi	504.262
İstanbul Arkeoloji Müzeleri	391.282
Hacıbektas Müzesi	368.471
Karive Müzesi	360.803
Ankara Anadolu Medeniyetleri Müzesi	290.044
Cumhuriyet Müzesi	248.036

Kaynak: Kültür ve Turizm Bakanlığı

İllere göre müze ziyaretçi sayılarının dağılışının yanında, müze başına düşen ziyaretçi sayısının dağılışına da bakmak gerekir. Bunun için illerin toplam ziyaretçi sayılarını müze sayısına bölerek bir müzeye düşen ziyaretçi sayısı elde edilmiş, bu değerlerin illere göre dağılışı haritada gösterilmiştir ve dikkat çekici sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre; 2012 yılı itibarı ile, Türkiye’de bir müze başına düşen ziyaretçi sayısının en fazla olduğu il Denizli’dir (872.705). Denizli’yi; Çanakkale (639.625), Nevşehir (510.144), Trabzon (488.443), İstanbul (461.151), Antalya (441.656), Aksaray (411.460), İzmir (324.561) ve Şanlıurfa (214.623) illeri izlemektedir (Şekil 7). Bu göstergelere göre; Türkiye’de bir müze başına düşen ziyaretçi sayısı ortalaması 82.320’dir. Bu değerlerin yıllara göre ve farklı ülkelere göre karşılaştırılması daha güzel sonuçlar verecektir.

**Şekil 7:** Türkiye’de Müze Başına Düşen Ziyaretçi Sayısı (2012)



Şekil 8: Türkiye’de Müze Ziyaretçi Geliri Dağılışı (2012)

Türkiye’nin ekonomik, sosyal ve kültürel olarak gelişmesinde müzeler çok önemli bir yere sahiptir. Türkiye’deki resmi ve özel kurumlardan elde edilen verilere bakılırsa, gelişmiş ülkelerdeki müze ziyaretçi sayıları ve müzelerden elde edilen gelir durumu karşılaştırıldığında, Türkiye’nin değerlerinin düşük olduğu görülmektedir. 2012 yılı itibari ile Türkiye’nin müze ziyaretçi geliri toplam 280.206.955 TL’dir. En fazla gelire sahip olan il; toplam gelirin yaklaşık yarısını elde eden İstanbul’dur (154.222.018). İstanbul’u; İzmir (44.576.482), Denizli (21.742.911), Antalya (14.609.284), Nevşehir (13.166.788) ve Ankara (6.694.984) illeri izlemektedir. Toplam gelirin %90’ını bu ilk altı il oluşturmaktadır. Bazı illerde ziyaretçi sayısı olmasına rağmen, müze geliri bulunmamaktadır. Bu iller; Adana, Adıyaman, Afyonkarahisar, Bilecik, Bitlis Çankırı, Gümüşhane, Kırklareli, Rize, Sakarya, Tekirdağ, Uşak, Yozgat, Karaman, Bolu ve Düzce’dir. Bazı illerde ise müze var olmasına karşın, müze ziyaretçi geliri bulunmamaktadır. Bu iller ise; Diyarbakır, Erzincan, Kahramanmaraş, Bayburt ve Kilis’tir (Şekil 8).

Sonuç ve Öneriler

Dünyada son yıllarda müze turizmine olan talep gittikçe artmaktadır. Hatta bazı müzelerin ziyaretçi sayıları ve müze gelirleri birçok ülkenin toplam turist sayısından ve turizm gelirinden daha fazladır. Özellikle son 40 yılda müzecilik ve müze turizmi konusunda önemli gelişmeler yaşanmış, müzeciliğin fonksiyonları, misyonu, vizyonu, yönetim sistemi, işleyişi, kullandığı teknolojiler, pazarlama teknikleri değişmiştir. Değişen ve gelişen bu çağdaş müzecilik modelinde, nesne odaklı yaklaşımdan ziyaretçi odaklı yaklaşıma geçilmiştir. Günümüzde dünya müzeleri, eserlerin saklandığı, korunduğu ve sergilendiği mekanlar olmanın yanında, hem ziyaretçiler tarafından gezilen, eğlenilen, bilgilenilen ve tecrübe kazanılan; hem de ekonomik kazanç sağlayan, turizme destek olan, her yaşta insanın eğitimine olumlu katkı sağlayan ve sosyo-kültürel değişime katkı sağlayan mekanlardır. Bu yönüyle müzeler, tarihi ve etnografik eserlerin saklandığı ve sergilendiği ölü müzelerden ziyade, sürekli hareketliliğin yaşandığı ve farklı kazanımların elde edildiği yaşayan, dinamik müzeler haline gelmiştir. Bu yönde kendini yenileyen ve donatan müzelerde, hem ziyaretçi sayısı hem de müze gelirleri sürekli artmaktadır.

Ancak Türkiye’deki müzeler, dünya müzelerinin yaşadığı, katılımcı, tecrübe kazanılan, etkileşimli ve eğlendirici müzeciliğe geçerek, birer kültür merkezine dönüşme konusundaki değişimden uzak kalmıştır. Türkiye’deki müzelerin hem nicelik hem de nitelik problemi vardır.

Türkiye’de müzeler; müze sayısı, müze ziyaretçi sayısı ve müze gelirleri bakımından Avrupa ülkeleri ve ABD gibi ülkelerin çok gerisindedir. Türkiye’deki müzelerin yönetim politikalarında, işleyişinde, koruma ve sergileme yöntemlerinde, tanıtımında, ziyaretçi yönetiminde sorunları büyüktür. Ayrıca Türkiye’de müzelerin mali ve yasal eksiklikleri ile teknolojiyi ve kitle iletişim araçlarını kullanmada yetersizlikleri, dünyanın diğer ülkelerindeki müzelerle rekabetini zorlaştırmaktadır. Müzelerin toplumsal gelişime yaptığı katkılar, eğitim amaçlı kullanımı, alternatif turizm mekânları oluşturması ve ekonomik fonksiyonları dikkate alındığında; Türkiye’de çağdaş müzecilik modelinin geliştirilmesi ve buna bağlı planlamalar yapılması, sürdürülebilir müzecilik açısından en önemli konudur.

Buna göre, Türkiye’deki müzeciliğin ve müze turizminin gelişmesi, diğer ülkelerin müzeleri ile rekabet edebilmesi ve müze ziyaretçi sayısı ve gelirlerinin artması için:

- Müzelerimizde klasik müzecilikten vazgeçip, son yıllarda özellikle gelişmiş ülkelerde yaşanan müzelerdeki değişime ayak uydurmalı,
- Müze yönetiminin katı merkeziyetçi özelliğe sahip olması, merkezden gelen sonuçlara göre kararlar alınması, mali-idari işlerde yetki karışıklığının olması müzelerde bürokratik ve hiyerarşik sorunlara neden olmaktadır. Bunun yerine farklı alanlardan temsilcilerin yer aldığı ve yerel paydaşların da bulunduğu bir yönetim kurulu oluşturulmalı ve hiyerarşi azaltılmalı,
- Değişen, çeşitlenen ve gelişen işlevleri doğrultusunda müzelerimizin; bilgisayar destekli sergi, dokunmatik ve interaktif sistem, simülâtör, sanal müzecilik, WEB tabanlı dinamik harita, mobil telefon uygulamaları gibi yeni teknolojilerden daha fazla yararlanmalı,
- Müzelerimiz ziyaretçi bekleyen değil, ziyaretçi çeken müzeler olarak kendilerini yenilemeli,
- Müzelerin tanıtımında, müze kültürünü daha geniş kitlelere yaymada ve müzelerle ilgili güncel bilgilerin anında paylaşmasında; kitap, dergi, broşür, internet, sosyal medya gibi kitle iletişim araçlarından yeteri kadar yararlanılmalı, sesli ve basılı eserler yabancı ziyaretçiler için tercüme edilmeli,
- Günümüzde görüntülü medyanın tanıtım üzerindeki etkisi büyüktür. Gerekli güvenlik tedbirleri alınarak, müzelere duyulan ilginin artırılması, merak uyandırılması ve farklı kitlelerin müzeleri tanınması için, müzelerde sinema, dizi ve belgesel gibi organizasyonlar artırılmalı,
- Müzelerin ekonomik fonksiyonlarını dikkate alarak; etkili pazarlama tekniklerinden yararlanarak ziyaretçi gelirleri artırılmalı, müzelerdeki eserlerin sembollerinin bulunduğu satış reyonları oluşturulmalı,
- Türkiye’de arkeoloji ve etnografya müzelerinin yanında, doğa bilimleri, eğitim, bilim, çocuk, sanayi gibi farklı alanlarda da müzeler oluşturulmalı ve çeşitlendirilmeli,
- Müzelerde nitelikli eleman sayısı artırılmalı, müzelerde ziyaretçiler rehberler eşliğinde gezdirilmeli, müzelerin tanıtımı, reklamı, bilgisayar ortamına aktarımı, mobil uygulamalar, dinamik haritaların hazırlanması, toplumla iletişimin sağlanması konularında uzman personeller çalıştırılmalı,
- Müze çalışanları gelişen ve değişen müzecilik konularında uzmanlaşmalı ya da bu alanlarda uzmanlaşmış personel istihdam edilmeli, bunun sonucunda gelen ziyaretçilerin daha verimli bilgi almaları sağlanmalı,

- Müzeler eserlerin saklandığı ve sergilendiği kurumlar olması yanında; konferansların düzenlendiği, rekreasyonel faaliyetlerin yapıldığı, ziyaretçilerin temel ihtiyaçlarının karşılandığı, eğitim salonları ve kütüphanelerin olduğu, farklı aktivitelerin planlandığı, sanat ürünlerinin satıldığı, bilgi ve tecrübe kazanılan mekânlar haline getirilmeli,
- Coğrafi Bilgi Sistemi (CBS) tabanlı “Ulusal Müze Bilgi Sistemi” oluşturulmalı, Türkiye'deki tüm müzelerle ilgili; envanter, eser sayısı, ziyaretçi istatistikleri, fonksiyonları, etkinlikler ve etkinlik takvimleri sisteme girilmeli, veriler sürekli güncellenmeli ve verilerin mekânsal ve zamansal değişimi analiz edilmeli,
- Turizmin geliştiği yerlerde müze turizm rotaları oluşturulmalı ve bu rotalar seyahat acentalarının tur organizasyonlarına dâhil edilmeli,
- Müzelere gelen ziyaretçi profilleri sürekli izlenmeli ve sergiler, film gösterimleri, söyleşiler gibi etkinliklerle farklı ziyaretçilerin müzelere gelmeleri sağlanmalı,
- Müzelere gelen ziyaretçilerin, müze konusunda görüşlerinin alındığı platformlar oluşturulmalı ya da anketler düzenlenmeli,
- Türkiye'de müzecilik, müzelerin ekonomik ve sosyo-kültürel etkileri, çağdaş müze planlamaları ve müze-turizm ilişkisi konularında tezler, projeler ve akademik çalışmalar artırılmalı, gelişmiş ülkelerdeki dünyaca ünlü müzelerle ortak projeler planlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKSOY, S., KARTALER, Y. ve ALTAYLI, A. (2010). Türkiye Müzeleri İçin Yönetim ve İşletim Modeli Öneri Raporu, İstanbul 2010 Avrupa Kültür Başkenti Ajansı, İstanbul.
- ALBAYRAK, A. ve ÖZKUL, E. (2013). Y Kuşağı Turistlerin Destinasyon İmaj Algıları Üzerine Bir Araştırma, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 8/6.
- ALTUN, A. (2007). Türkiye'de Müzecilik. 2. Cilt, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- ALTUNTAŞ, A. ve ÖZDEMİR, Ç. (2012). Çağdaş Müzecilik anlayışı ve Türkiye'de Müzeler, <http://teftis.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/4655,makale.pdf> (Erişim Tarihi: 20.08.2014).
- ARI, Y. (2005). Amerikan Kültürel Coğrafyasında Peyzaj Kavramı, *Doğu Coğrafya Dergisi* 10 (13): 311-339.
- ATASOY, Sümer, (1984). “Türkiye'de Müzecilik”, *Cumhuriyet Dönemi Türk Ansiklopedisi* 46, ss.1458-1471.
- CHADWICK, J. C. (1999). A Survey of Characteristics and Patterns of Behaviour in Visitors to a Museum, Web site. *Museums and the Web 1999, Conference Proceedings* [Online]. <http://www.archimuse.com/mw99/papers/chadwick/chadwick.html>
- CHAIRATANA, P. (2012). “Creative Tourism”, <http://www.trendsoutheast.org/opinion/2012/6/7/>. June, Erişim Tarihi: 22.06.2014.
- CLEAVER, J. (1988). *Doing Children's Museums: A Guide to 225 Hands-On Museums*. (2nd ed.).Williamson Publishing.
- CRAİK, J. (1995). Are There Cultural Limits to Tourism?, *Journal of Sustainable Tourism* 3(2):87-98.

- DEMİR, Z.S. (2013). Halk Bilimi Müzeciliğinde Deneyisel Yaklaşımlar: Yaşayan Müze. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/9. Summer 2013, s:1111-1125.
- DPT. (2014-2018). 10. Kalkınma Planı. <http://www.kalkinma.gov.tr/> (Erişim Tarihi:20.08.2014)
- EADİNGTON, W.R. and SMİTH, V.L. (1992). Introduction–The Emergence of Alternative Forms of Tourism. In V.L Smith & W.R. Eadington (Eds.). *Tourism Alternatives*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- EDEN, S. (2000). Environmental İssue, Sustainable Progress, *Progress in Human Geography*, 24; 111-18.
- EMEKLİ, G. (2006). Coğrafya, Kültür ve Turizm : Kültürel Turizm. *Ege Coğrafya Dergisi*, S:15, İzmir.
- EMEKLİ, G. (2003). Kültür Mirasının Kültürel Turizm Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi. 2. Coğrafi Çevre Koruma ve Turizm Sempozyumu, 16-18, Nisan 2003, İzmir, Ss, 43-49.
- ERBAY, M. (2011). Müzelerde Sergileme ve Sunum Teknikleri, Beta Basım, s:75, İstanbul.
- FLETCHER, A. Ve LEE, M.J. (2012). Current Social Media Uses And Bevaluations İn American Museums, *Museum Management and Curatorship*, 27:5, 505-521.
- HALL, C. M, ve LEW, A.A. (2009). *Understanding and Managing Tourism Impacts: an Integrated Approach*, Routledge, New York, USA.
- HANNİGAN, J. (1998). *Fantasy City: Pleasure and Profit in the Postmodern Metropolis*. London:Routledge.
- HERREMAN, Y. (1998). Museums and Tourism: Culture and Consumption, *Museum International* Volume 50, Issue 3, pages 4–12, July-September.
- HOOPER-GREENHİLL, E. (1999), Müze ve Galeri Eğitimi, (M. Öрге, E. G. Kapçı çev.), Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültür Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları. (1991).
- HUGHES, H. L. (1996). Redefining cultural tourism. *Annals of Tourism Research*, 23(3), 707–709.
- HUGHES, H. L. (2002). Culture and Tourism: A Framework for Further Analysis. *Managing Leisure*, 7(3), 164–175.
- ICOM (Uluslararası Müzeler Konseyi) (2007) http://icom.museum/hist_def_eng.html/ (Erişim Tarihi: 30.06.2014)
- İLHAN, A.Ç. (2009). Educational Studies in Turkish Museums, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1 (2009) 342–346.
- JEWELL, B. ve CROTTS, J.C. (2002). Adding Psychological Value to Heritage Tourism Experiences, *Journal of Travel and Tourism Marketing*, 11:4.
- JOHANSON, L.B. ve OLSEN, K. (2010). Alta Museum As A Tourist Attraction: The İmportance Of Location, *Journal of Heritage Tourism*, Vol. 5, No. 1, February 2010, 1–16.
- JOLLİFE, L. and SMİTH, R. (2001). Heritage, Tourism and Museums: The Case of the North Atlantic Islands of Skye, Scotland and Prince Edward Island, Canada. *International Journal of Heritage Studies*, (7)2, 149-172.

- KARADENİZ, C. (2010). Children's Museums and Necessity for Children's Museums in Turkey, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 600-608.
- KARABIYIK, A. (2007). Çağdaş Sanat Müzeciliği Kapsamında Türkiye'deki Müzecilik Hareketlerine Bir Bakış, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- KAUFMAN, J.E. (2009). Museums Make Deep Cuts In Face Of Global Financial Crisis. *The Art Newspaper*, 198.
- KELEŞ, V. (2003). Modern Müzecilik Ve Türk Müzeciliği, Atatürk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt, 2 Sayı, 1-2,
- KOZAK, N. (2012). Genel Turizm Bilgisi, Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2472, Eskişehir.
- LOCHAR, R., MEINHOLD, A. ve TOMA, H. (2011). *Museums of the World*, De Gruyter Saur: München.
- MADRAN, B. (1999). Müze Türleri:Yeniden Müzeciliği Düşünmek. Y.T.Ü. Yayınları, İstanbul.
- MATTHEWS, L. (2012). World's Most-Visited Museums, *Travel-Leisure*, July-2012.
- MCPHERSON, G. (2006). Public Memories And Private Tastes: The Shifting Definitions Of Museums And Their Visitors In The UK. *Museum Management and Curatorship*, 21(1), 44-57.
- MARKUSEN, A. (1999). Fuzzy Concept, Scanty Evidence, Policy Distance: The Case for Rigour and Policy Relevance in Critical Regional Studies, *Regional Studies*, 33(9):869-84.
- MEHMETOĞLU, M. ve ABELSEN, B. (2005). Examining The Visitor Attraction Product: A Case Study. *Tourism Analysis*, 9(4), 269-284.
- MIDDLETON, V. (1990). Visitor Expectations of Museums, Scottish Museum Council, Museums are for People, Edinburgh.
- MINGHETTI, V., MORETTI, A. Ve MİCELLI, S. (2002). Reengineering The Museum's Role In The Tourism Value Chain: Towards An It Business Model, *Information Technology & Tourism*, Vol. 4 Pp. 131-143.
- MITCHELL, D. (2000). *Cultural Geography: A Critical Introduction*, Blackwell Publishers, UK.
- ÖZGÖREN, F. (2007). Boş Zaman Pazarlaması ve Müzecilikte Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Üretim Yönetimi ve Pazarlama Bilim Dalı, İstanbul.
- ÖZGÜÇ, N. (2007). *Turizm Coğrafyası*. Çantay Kitabevi, İstanbul.
- ÖZKASIM, H. Ve ÖGEL, S. (2005). Türkiye'de Müzeciliğin Gelişimi, *İTÜ Dergisi/b, Sosyal Bilimler*, 2/1, s:96-102.
- ÖZÜNEL, E.Ö. (2011). Kültür Turizminde “Yöresel” Ve “Otantik” Olanı Sorgulamak Ve Tüketilmiş Mekânları Yeniden Üretmek Üzerine. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 6/4. S:255-262.
- PEARCE, S.M. (1998). Objects In The Contemporary Construction Of Personal Culture. *Museum Management and Curatorship*, 17, 223-241.
- PEKİN, F. (2011). *Çözüm: Kültür Turizmi*. İletişim Yayınları, İstanbul.

- PLAZA, B. (2000). Evaluating The Influence Of A Large Cultural Artifact In The Attraction Of Tourism The Guggenheim Museum Bilbao Case, *Urban Affairs Review*, Vol. 36, No. 2, 264-274.
- PRENTİCE, R. (2001). Experiential Cultural Tourism: Museums & the Marketing of the New Romanticism of Evoked Authenticity, *Museum Management and Curatorship*, Vol. 19, No. 1, pp. 5–26.
- RİCHARDS, G. (1996). *Cultural tourism in Europe*. Wallingford: CAB International.
- RİCHARDS, G. (2001). Development of Cultural Tourism in Europe. *Cultural Attractions and European Tourism*, Edited by Greg Richards, 3-31, CABI Publishing, UK.
- SHACKLEY, M. (2001). Potential Futures for Robben Island: Shrine, Museum or Theme Park?, *International Journal of Heritage Studies*, 7:4, 355-363.
- SEZER, M.S. (2010). Türkiye Turizm Sektöründe Müze Turizminin Payının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Kamu Yönetimi Bilim Dalı, Ankara.
- SİLBERBERG, T. (1995). Cultural tourism and business opportunities for museums and heritage sites. *Tourism Management*, 16(5), 361–365.
- SMİTH, S.L.J. (2007). The Measurement of Global Tourism: Old Debates, New Consensus and Continuing Challenges, in A.A. Lew, C.M. Hall ve A.M. Williams (eds), *a Companion to Tourism*, Oxford: Blackwell.
- STAM, D.C. (1993) The İnformed Muse: the İmplications of ‘The New Museology’. *Museum Management and Curatorship*, 12, 267–283.
- STEBBİNS, R. A. (1996). Cultural tourism as serious leisure. *Annals of Tourism Research*, 23(4), 948–950.
- STYLİANOULAMBERT, T. (2011). Gazing From Home: Cultural Tourism And Art Museums, *Annals of Tourism Research*, Vol. 38, No. 2, pp. 403–421.
- TUFTS, M., & MİLNE, S. (1999). Museums a supply-side perspective. *Annals of Tourism Research*, 26(3), 613–631.
- T.C. Kùltür ve Turizm Bakanlığı, (2007). Türkiye Turizm Stratejisi 2023, (<http://www.kultur.gov.tr>) Ankara.
- URALMAN, N.H. (2006). 21. Yüzyıla Girerken Bir Bilgi Kurumu Olarak Müze, *Bilgi Dünyası*, 7(2), 250-266.
- WİNCOTT, D. (2003). Slippery Consept, Shifting Concept: (National) States and welfare in the Veit-Wilson/Atherton Debate, *Social Policy and Administration*, 37(3):305-15.
- WİTCOMB, A. (1997). On The Side Of The Object, *Museum Management and Curatorship*, 16, 383– 399.
- WONG, A.S. (2011). Ethical İssues Of Social Media İn Museums: A Case Study, *Museum Management and Curatorship*, 26:2, 97-112.
- XİE, P.F. (2006). Developing İndustrial Heritage Tourism: A Case Study Of The Proposed Jeep Museum İn Toledo, Ohio, *Tourism Management* 27, 1321–1330.
- YARAŞ, Ahmet, (1994). Anadolu’da İlk Koleksiyonculuk ve Müzecilik Faaliyetleri, II.Müzecilik Semineri, Bildiriler, ss. 19- 21.

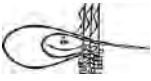
YÜCEL, E. (1999). Türkiye'de Müzecilik. Arkeoloji ve Sanat Yayınları, Kanaat Matbaası, İstanbul.

<http://www.kulturvarliklari.gov.tr/> (Erişim Tarihi:21.08.2014)

<http://www.kultur.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 21.08.2014)

<http://www.tuik.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 21.08.2014)

<http://www.unwto.org> (Erişim Tarihi: 21.08.2014)



KIYAFETNAMELER VE RALAMB'IN KIYAFET ALBÜMÜN'DEKİ 17. YÜZYIL OSMANLI TOPLUMU GİYSİ ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ*

*Emine KOCA***

*Fatma KOÇ****

ÖZET

Türk sanatında geleneksel sanat formlarını temsil eden minyatürler ve yazma eserler tarihsel uzaklığı belirten bir belge olarak değerlendirilmektedir. Her biri tarihi birer belge niteliği taşıyan bu tür görsel eserler, günümüzde geçmişe yönelik bazı soruların aydınlatılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle Osmanlı'nın günlük hayatı, saray hayatı, muhabere-muhasara, portre ve tarihi olaylarını anlatan görsel eserlerdeki figürlerin giysileri, yapıldığı dönemin malzeme, biçim, renk, kullanım ve süsleme özelliklerini açıklayıcı nitelikte belgeler olarak kabul edilmektedir.

Osmanlılarda tekstil ve giyim ürünleri ile ilgili yayınlanan yazılı ve görsel pek çok kaynakta, giysi parçalarının adları ve kullanma biçimi bazen birbirine karışmış gibi görünmektedir. Üç dört kat, üst üste giyilen kıyafet parçalarından en üste giyilen dışında, içte yer alanlar gömlek, iç entari, entari, dolama, mintan gibi isimler almakta, ancak her zaman aynı sayıda giysi katmanı bulunmadığından, giysi parçalarının adları birbiriyle karıştırılmaktadır. Bu durum giysiler ile ilgili terminolojide de karışıklığa neden olmaktadır. Özellikle Avrupa'dan gelerek Osmanlı kültürünü merak eden ve tanımak isteyen kişilerin siparişleri üzerine yapılan, Avrupa müze ve kütüphanelerinde (Fransa, İngiltere, İtalya, Avusturya, Polonya, İsveç, Yunanistan) 17. yüzyıla tarihlenen 20 den daha fazla kıyafet albümü bulunduğu bilinmektedir. Türklerin Avrupalılar tarafından ilginç bulunan günlük yaşamları ve Osmanlı sarayının tasvir edildiği bu eserlerde, Osmanlı giyim kuşamındaki küçük detaylara bile yer verilmesi dikkat çekicidir. Stockholm Kugliga kütüphanesinde bulunan Ralamb Albümündeki figürlerin giysilerinde de tüm detayların açıkça gözlenebilmesi bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Bu çalışmada; Stockholm Kugliga kütüphanesinde bulunan, "The Sultan's Procession: The Swedish Embassy to Sultan Mehmed IV in 1657-1658 and the Ralamb Paintings" başlıklı kitabın içindeki,

* Bu çalışmanın küçük bir bölümü 26-30 Temmuz 2010 Tarihinde "Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi" tarafından düzenlenen Uluslararası katılımlı "Ciepo-19 International Committee Of Pre-Ottoman And Ottoman Studies" Sempozyumunda sunulmuş ve özeti basılmıştır.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Moda Tasarımı Bölümü, El-mek: ekoca@gazi.edu.tr

*** Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Moda Tasarımı Bölümü, El-mek: fturan@gazi.edu.tr

Tadeusz Majda'nın "The Ralamb Album of Turkish Costumes" adlı makalesinde (s.196-265) yer alan Ralamb Albümü'nde tasvir edilmiş, 119 kadın ve erkek figürünün giysileri tasarım özellikleri açısından incelenerek, silüet, yaka ve kol biçimleri tespit edilmiştir. 17. yüzyılın bir dönemine ait Osmanlı giyim kuşam örneklerinin resmedildiği bu albüm üzerinden yapılan giysi analizleri sonucunda, farklı sosyal sınıflara ait giyim tarzlarının tasarım özelliklerinin belirlenmesi ile Türk kültürüne katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk, Osmanlı, Kıyafetname, Kıyafet Albümü, Giysi, Ralamb Albümü

KIYAFETNAMELER AND EXAMINATION OF THE FEATURES OF OTTOMAN SOCIETY IN THE CLOTHES ALBUM OF RALAMB IN 17TH CENTURY

ABSTRACT

Miniatures and manuscripts, which represent the traditional art forma in Turkish art, are evaluated as a document stating the historical distance. Each of these types of visual artifacts, which serve as a historical document, hold an important place in illuminating the past problems. In particular, Ottoman daily life, palace life, communication-siege, portraits and historical events describing visual artifacts figures in clothes of the period, material, shape, color, use and ornament features a descriptive documents is considered.

Names of pieces of clothes and their usage sometimes look mixed in the Ottoman Empire published on textile and apparel products in many sources, written and visual. Three or four times in a row, the clothes worn pieces on top worn outside, inside the shirt, the inner gown, gown, rolls, mint as names get, but always the same number of layers of clothing as there are pieces of clothing of the names can be mixed. This situation causes the confusion in clothing terminology. Especially coming from Europe who are interested in Ottoman culture and orders made on people who want to know, which is dated to the 17th century in European museums and libraries (France, England, Italy, Australia, Poland, Sweden, Greece) of more than 20 outfits are known to album. Ottoman costumes to be included even in the smallest detail are remarkable in the daily lives of Europeans interesting by the Turks and the Ottoman palace depicted in these Works. Starting point of this work is that observing the figures in the album of Ralamb in Kugliga Library in Stockholm.

In this work; garments silhouette, neckline and arm forms have been identified by researching 119 women and men clothing figures in the book named "The Sultan's Procession: The Swedish Embassy to Sultan Mehmed IV in 1657-1658 and the Ralamb Paintings", the article named "The Ralamb Album of Turkish Costumes" (p.196-265) by Tadeusz Majda. Period of the 17th century, depicting examples of Ottoman apparel clothing made out of this album, as a result of analysis, style of clothing belonging to different social classes with the

determination of the design features were intended to contribute to Turkish culture.

Key words: Turkish, Ottoman, Kıyafetname, Clothes Album, Clothing, the Album of Ralamb

Giriş

Tarihsel geçmişte uzun dönemde oluşmuş deneyim ve birikimlerin ürünleri olan giysiler, kültürde sürekliliği sağlamaları ve tarihsel değerleri bünyelerinde barındırmaları açısından, toplumların ve dönemlerin sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel özelliklerini yansıtmada önemli rol üstlenirler. Sınıf, din ve millet gibi kavramların yanı sıra toplumsal hiyerarşinin korunmasında da giysilerin renk ve biçimleri belirleyici olmuş, bu nedenle giyim etkili bir araç ve iletişim dili haline gelmiştir. Uygarlıkların ve toplumların yaşam biçimlerini ve kültürlerini tanımakta giysilerinin biçimsel özelliklerinin önemli veri niteliğinde olması, her dönem siyasilerin, sanatkarların ve araştırmacıların ilgisini giyim kuşam üzerine çekmiştir. Türklere karşı duyulan merak ve ilginin, birçok yabancı sanatçının eserlerinde Fatih devrinden başlayarak yüzyıllar boyu devam ettiği çeşitli kaynaklarda da görülmektedir. Bu eserlerin arasında kıyafetname olarak da adlandırılan kıyafet albümleri önemli yer tutmaktadır.

İnsan vücudu bir bakıma ruhu kaplayan, onu muhafaza eden adeta bir elbise, bir kıyafettir. Türk Edebiyatı'nda bu konuda yazılan eserlere '*Kıyafetname*' adı verilmiştir. Çoğu mensur olan bu eserlerin manzum olanları da vardır.¹ Türkçe yazılmış kıyafetname ile ilgili ilk eser olarak Bedr-i Dilşâd bin Muhammed Oruc'un 829/1426'da yazmaya başladığı ve sonra II. Murâd'a sunduğu mesnevîsi *Murâd-nâme*, kabul edilmektedir.² İnsanların saç, göz, el, ayak vb. gibi uzuvlarından ve dış görünüşünden onun ahlak ve karakter özelliklerini, tahmin ve tespit etmek olan kıyafet ilminin verilerinin yer aldığı eserler³ olan kıyafetnamelerin bazıları resimlerle görselleştirilmiştir. Kıyâfet ilmi doğrultusundaki görüşler ve tespitlerin sunulup tartışıldığı, 32 farklı insan resmi ve bunların karakter tahlillerini içeren *Kıyâfet-nâme-i Cedide* bu tür eserlere örnek olarak verilebilir.⁴

Kıyafetnamelerde beden yapısı ve bu yapıyla birlikte gittiği varsayılan karakter ve ahlakla ilgili değer yargılarına yer verilmiştir. Bunun yanında Kıyafetnamelerin genel çizgiler içerisinde, konuya bakışlarında dini etnoloji, folklor ve ruhbilimle benzeştiği ve birleştiği noktalardan söz edilebilir.⁵ Folklorik bir unsur olan giysilerin, insanların dış görünümünde ilk göze çarpan ve kişiliği yansıtan öğelerden biri olması, kıyafet albümlerinin bazı eserlerde kıyafetname olarak da adlandırılmasının nedeni olarak görülebilir.

Orta Asya Türklerinde şekillenen Türk giyim tarzı ana hatları ve detayları ile Anadolu'ya kadar gelmiştir. Türk giyim geleneği, Selçuklu ve Osmanlı İmparatorluk devrinde çeşitlenip, zenginleşerek devam etmiştir.⁶ Giyim kuşam biçimlerini günümüze aktaran ilk kaynaklar, Osmanlı dönemi minyatürleridir. Sıradan insanların yaşamları ve giyim kuşam alışkanlıklarının yer almadığı

¹ Abdulkadir Erkal, "Kıyafetnameler Üzerine", A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, sayı:13, Erzurum 1999, s.217.

² Adem Ceyhan, Bedr-i Dilşâd'ın Murâd-nâmesi, M.E.B. Yayınları, C II, İstanbul 1997, s.878-891.

³ Amil Çelebioğlu, "Kıyafet ilmi ve Akşemseddinzade Hamdullah Hamdi ile Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın Kıyafetnameleri", Atatürk Univ. Edebiyat Fakültesi Araştırma Dergisi (Ahmet Caferoğlu Özel Sayısı), cilt:2, sayı: 11, Ankara 1979, s.305.

⁴ Mehmet Kırbyık, "Kıyâfet-Nâme-İ Cedide Hakkında", A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, sayı:39, Erzurum 2009, s.796-798.

⁵ Erkal, a.g.m., s.225.

⁶ Ergül Önge, Türk Giyim Tarihi Ders Notları, Selçuk Üniv. Mesleki Eğitim Fakültesini Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları, Konya 1995, s.9.

minyatürlerde daha çok saray çevresine ait belirli kesimlerin resimleri vardır ve giyim kuşamın çok ayrıntılı çizimleri görülebilmektedir. Geçmişe ait ikinci tür görsel kaynaklar ise 17. Yüzyıldan başlayarak 18. yüzyıl başına kadar çoğu yabancı müşterilerin siparişleri üzerine yapılan İstanbul'daki çarşı ressamaları albümleridir ve bunlar da daha çok toplumu oluşturan ögeleri tanıtıcı nitelikler taşımaktadır. Üçüncü tür kaynaklar ise, Batılı görgü tanıklarının bazen bir fotoğraf gerçekliği taşıyan albümleridir. Çeşitli kişilerin giyim kuşamını gösteren ve Kıyafetname adını alan bu albümler, giyim kuşamla ilgili değildir.⁷

Gerek sivil yaşamda gerekse sarayda veya orduda kullanılan giysiler üzerine çıkartılmış kurallar, yasalar, kanunnameler, emirler, fermanlar ile giyim kuşama verilen önemin açıkça belli olduğu Osmanlı toplumunda, ilk zamanlarda özel kıyafet albümü olarak hazırlanmasa da, sonraları başta sultanlar olmak üzere saray çevresinde kıyafet albümlerine ilgi çoğalmıştır. Orta Asya'da Türklerin tarih sahnesine çıkmasıyla başlayıp, değişik biçimler kazanarak süregelmış minyatürler⁸ bu albümlerin oluşmasında temel kaynak olmuştur. 17. yüzyılda minyatür sanatı bir yandan geleneksel üslubu sürdürürken öte yandan albüm resmi birdenbire büyük bir önem kazanmıştır. Hiçbir metne bağlı olmayan, tek tek figürlerin ya da günlük hayatla ilgili konular ve çeşitli tipte insanların giyim özelliklerini belirtmeye özen gösterecek biçimde işlenmiştir.⁹ I. Ahmet döneminde (1603-1617) hazırlanan I. Ahmet Albümü günlük yaşam tasvirleriyle saraydan ve halktan kişileri tek tek göstermesinin yanı sıra, tek figür kadın ve erkek tasvirlerinin giysileri de dönemin sosyal hayatını belgeler.¹⁰ 15. yüzyılda ilk temelleri atılan Osmanlı Portreciliği ile başlayan ve 17. yüzyılda yaygınlaşan albüm yapımcılığıyla hem saray hem de İstanbul'a gelen yabancılar için hazırlanan kıyafet albümlerinin sayıları artmış, büyük kâğıtlar üzerine peygamberleri, kahramanları, padişahları ve aşk öykülerini görselleştiren minyatürler yapılmıştır.

Tarihi belge niteliği taşıyan eserler arasında, yazma eserlerdeki olayları görselleştirmek için, metin içinde olayları dönemin detaylarını gösterecek şekilde küçük renkli resimlerle ifade eden¹¹ minyatürler önemli yer tutmaktadır. Nakkaş Osman'ın eserleri devrinin İstanbul hayatını, esnafın işlerini nasıl yaptıklarını, kıyafetlerini günümüze aktaran, devrin ekonomik ve sosyal yapısını yansıtan tarihi belge niteliğinde örneklerin başında yer almaktadır.

Kıyafet saptamalarında kullanılabilecek ilk kaynaklar Osmanlı nakkaşlarının minyatürleridir. Fatih döneminden günümüze ulaşan Beduittin Tebrizi'nin 860 (1455-56) tarihli Dilzüzname kopyası olan eserde (Edirne'de hazırlanmış olup, Oxford Bodleian kütüphanesinde bulunmaktadır) sıra halindeki minyatür figürler, kadın başlıkları ve yüz hatları dikkat çekmektedir.¹² Aynı şekilde Kanuni döneminden günümüze gelen, Şükri tarafından hazırlanan ve nakkaşı bilinmeyen Selimname'de¹³, Yavuz Sultan Selimin fetihlerini anlatan 24 minyatürdeki insan figürlerinin giysilerinin gerçeğe uygunluğu ve kumaş desenlerinin detaylı şekilde gösterilmesi,¹⁴ nakkaşların eserlerinde kıyafetlere verdikleri önemi göstermektedir. Nigari'nin Topkapı Sarayında bulunan Kanuni'yi yaşlı halde canlandığı minyatürde, giysilerindeki tüm detayları verecek şekilde, üzerinde mavi atlas kaplı kürkü, başında kavuğu ve sağ elinde mendille yürürken tasvir etmesi, aynı şekilde II. Selim minyatüründe, muhteşem bir görünüşe sahip olan ve devrin Türk kumaş desenlerinin en zengin motiflerini belgeleyen entarisi ve kaftanı ile 16. yüzyılın

⁷Metin And, "Kıyafetnâmeler ve Giyim Kuşam Albümleri", Sanat Dünyamız Dergisi, Yaz 2008, s.43.

⁸İsmet Binark, "Türkler'de Resim ve Minyatür Sanatı", Vakıflar dergisi, sayı:12, Ankara 1978, s.271.

⁹Nurhan Atasoy, "Minyatür Sanatı", Osmanlı Araştırmaları, <http://www.os-ar.com> (Erişim:10.04.2010).

¹⁰Banu Mahir, Osmanlı Minyatür Sanatı, Kabcacı Yayınevi, İstanbul 2005, s.69.

¹¹Sözen Uğur Tanyeli, Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü, Remzi Kitapevi, İstanbul 1996, s.163; Mahir, a.g.e., s.15.

¹²Oktay Aslanapa, Türk Sanatı, Kervan Yayınları, İstanbul 1984, s.372.

¹³S. Kemal Yetkin, İslam Ülkelerinde Sanat, Cem Yayınları, İstanbul 1984, s.204.

¹⁴Hüseyin Elmas, Nakkaş Osman ve Levni'ye Ait Surname Minyatürlerinin Kompozisyon ve Renk Açısından İncelenmesi, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 1994, s.3.

nefis tezhip sanatını da sergilemesi, sanatkârların eserlerinde giyim öğeleri üzerinde ne kadar titizlikle durduğunun göstergesidir. Nigari, mavi renkte, önü düğmeli entarisinin üzerine dirseklerine kadar kısa kollu ve içi kürklü bir kaftan giymiş Barbaros minyatüründe de, kaftanın önünden ve kollarından görünen kürkü ve kaftanın Çin bulutu motifleri ile giysilerdeki detaycılığını ön plana çıkarmıştır.

Nakkaş Osman'ın, Lokman Çelebi'nin Hürname ve Şehenşahname-i Selim Han isimli yapıtlarındaki, bir minyatürcü anlayışıyla ama en ince detayına kadar bütün giysileri, silahları ve diğer eşyayı gösteren resimleri kıyafet saptamalarına kaynak oluşturacak bir örnektir.¹⁵ Nakkaş Osman Şema'ilname'deki Osmanlı Sultanlarının tekrarlanan resmi imajlarını oluştururken, özellikle kıyafet ve fizyonomi açısından özel yanlarını vurgulayarak, bu portreleri Lokman'ın metninin başlığında kullanılan, çok anlamlı kıyafet ve şemail (fizyonomi, tavır, huy, gelenek, adet) kavramlarının görsel ifadesine dönüştürür.¹⁶

Daha eski olan Mehmet Siyah Kalem'in Topkapı Sarayındaki, çoğu Nakkaş Şeyhi'nin eseri olan, Fatih Albümündeki ve Matrakçı Nasuh'un Beyan-ı Menazili Sefer-i Irakeyn-i Sultan Süleyman Han'ındaki minyatürler yine değerli resimlerdir. Daha sonraki dönemlerde I. Ahmed albümü, 17.Yüzyılın giysilerini ayrıntılı bir şekilde yansıtan Levni'nin minyatürleri, Abdullah Buhari'nin tam bir kıyafetname oluşturan ve İstanbul Üniversitesi Yıldız Sarayı kitapları arasında bulunan albümü, bu bağlamda zengin ayrıntıları kapsamaktadır.¹⁷ Özellikle kadın portreleri ile tanınan Buhari'nin eserlerindeki kadın kıyafetleri sadece sanat açısından değil kılık kıyafet tarihi açısından da değer taşımaktadır.¹⁸

Levni, klasik devir sanatçıları gibi efsanevi ve hayali suretler yapmamış, bütün manasıyla hakikati tasvir eden ve üsluplaştıran bir realist olmuştur. Ayrıca Levni'nin çoğu tek figürlü kadın ve erkek figürleri de, değişik giyimleri ve başlık biçimleri birbirinden güzel olan her sınıftan halkı tasvir etmekte ve dönemine ait halk kıyafetleri hakkında fikir vermektedir.¹⁹ Levni'nin çizmiş olduğu tek figürler, Sultan II. Osman ve hizmetkârlarının portreleri dışında, "Lale Devri"nin sefahat yaşamından karakteristik kişiler ile dönemin yaşantısını simgeleyen kadın ve erkek portrelerinden oluşmaktadır. Bu portrelerde kişilerin cinsel kimliklerinin de vurgulanmış olduğu gözlenir. Yüzlerde ayrık ya da birleşik kaşların gölgesi, duru tenler ve yarım gülümsemeler, kadın giysilerindeki dekolterler, yırtmaçlı ya da yarı saydam kumaşlar, Levni'nin modellerinin çekiciliğini arttırmaktadır.²⁰ Osmanlı İmparatorluğunda resmi görevliler ile halkın çeşitli tipleri ve onların giyimlerini yansıtan, yapılış tarihi ve sanatkârı belli olmayan çok miktarda minyatür bulunmaktadır. Bu örneklerin sayısı artırılabilir.

Osmanlı'da kıyafet albümleri sadece yerli nakkaşların eserleri ile sınırlı değildir.¹⁵ yüzyıldan itibaren büyüyen ve güçlenen Osmanlı Toplumunun yapısı, yaşamı, dini ve giyimi Avrupalılar tarafından da bir merak kaynağı olmuştur. Bu nedenle, ziyaretleri sırasında edindikleri izlenimleri yazarak veya resimleyerek belgelemeye çalışmışlar, bazıları da daha doğru bilgi vermek amacıyla yerli sanatçılara kıyafet albümleri hazırlatmışlardır. Yerli sanatçılar, arkalarındaki portrecilik ve albümcülük gelenek ve deneyimlerini yabancılardan öğrendikleri şekilde ve onların meraklarını doyuracak biçimde birleştirerek 19.yüzyıl sonuna, hatta 20. yüzyıl başlarına kadar

¹⁵ Erol Üyepazarcı, 1873 Yılında Türkiye'de Halk Giysileri "Elbise-i Osmaniye" (önsöz,notlar, sözlük denemesi, dizin), Sabancı Üniversitesi, İstanbul 1999, s.2.

¹⁶ Filiz Çağman, Günsel Renda, Serpil Bağcı, Zeren Tanındı, Osmanlı Resim Sanatı, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, İstanbul 2006.

¹⁷ Üyepazarcı, a.g.e., s.2.

¹⁸ Elmas a.g.e., s.19.

¹⁹ Elmas a.g.e., s.18-19.

²⁰ Serkan İlden, "Levni İmzalı İnsan Resimlerinde Figür Anlayışı", Turkish Studies – International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic, Volume 6/1 Winter 2011, s. 1303-1315, -1306

giden bir dizi kıyafetnameler hazırlamıştır. Paris Bibliotheque Nationale'de bulunan Kıyafet-name (c.d. Estampes Od. 6) bunlardan biridir. 49 resimli olan eserde tek tek figürler vardır ve altlarında Fransızca ve Türkçe açıklama yapılmıştır. Varşova'da da 17. yüzyıldan bir kıyafetname vardır. İlki Sultan İbrahim'i gösteren 100 resme sahip olan albüm (Biblioteka Narodowa BOZ 165) Paris nüshaları ile benzerlik gösterir ve yerli sanatkârlara yaptırıldığı düşünülmektedir.²¹

Ayrıca resmi olarak satılmayan ve sipariş üzerine güvenilir araçlar vasıtasıyla yaptırılan albümlerin olduğu da bilinmektedir. İstanbul'a gelen elçilik heyetleri kentlilerin ve devlet adamlarının kıyafetlerini resmedecek Türk ressamı bularak, özel siparişle resim yaptırmışlar, Türk ressamlar yaptıkları bu resimleri “murakka” denilen bir albüme yapıştırarak sahiplerine teslim etmişlerdir.²² Metin And bu eserleri yapan nakkaşları “çarşı ressamı” olarak adlandırmıştır.²³ 16. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Boğaza gelen yabancılar yanlarında özellikle kendi ressamlarını getirerek resim yaptırmışlar, daha sonra İstanbul'a gelip yerleşen yabancı ressam isteyen yabancılarla anlaşarak resimler yapmışlardır. Talepler sadece Avrupalı ressamlarca değil Osmanlı ressamı tarafından da karşılanmıştır.²⁴

Nicolas de Nicolay'ın seyahatnamesi, görsel malzemenin zenginliği yönünden, XVI. yy. Osmanlı giysileri hakkında en fazla bilgi veren yabancı yayındır. 1551'de İstanbul'a gelen ve bir yıl kalan Nicolay, Türk giysilerini modelden, aslına sadık kalarak, gençliğinde öğrendiği ressamlığı sayesinde kendisinin çizdiğini belirtir. Saraydan, Barbaros Hayreddin Paşa'nın eski hadımlarından Ragusalı Zafer Ağa ile dostluk kurduğunu, çocukluğundan beri sarayda yetiştirilmiş olan bu kişinin, saraylı kadınların giyim-kuşamlarını çizmesi için ona yardım ettiğini; model olarak, iki sokak kadını Bedesten' den aldirttığı giysilerle, saraylı gibi süslediğini yazar. İçinde 60 gravür bulunan kitap, giyim kuşam albümlerine ve moda gösterilen ilginin artmasına neden olmuş; yüzyılın ikinci yarısında basılan giyim kuşam albümlerinin birçoğunda Türk giysilerine de bölümler ayrılmış ve Nicolay'ın çizimleri örnek alınmıştır.²⁵

Peter Coeck'un “The Turks in 1533. A Series Of Drawings Made In That Year at Constantinople” (1953'de Türkler. Bu Yıl İstanbul'da Yapılmış Bir Seri Resim) adlı eseri dönemin komple kıyafet albümüdür. Batılı kaynaklar içinde özellikle kıyafet albümü olarak çok önemli bir yeri olan yapıtlardan biri, 1680'de basılan, C. F. Silvestre'nin “Differents habillements de Turcs dedie a Monseigneur Le Duc de Bourgogne par son tres humle et tres obeissant serviteur C. F. Silvestre” (Bourgogne Dükü'ne çok mütevazı ve itaatkar hizmetçisi C. F. Silvestre tarafından sunulan Türklerin çeşitli giysileri) isimli kitabı dönemin giysilerinden oluşan bir katalogdur.²⁶

1840 yılında Thomas Allom'un, “Character and Costume in Turkey and Italy” adlı kitabı özellikle kıyafet ağırlıklıdır. 1850 yılında İstanbul'a gelen İtalyan ressam Jean Brindesi Giovanni tarafından hazırlanan ve 1856'da Lemercier Plano 6 yayınevinde Paris'te yayınlanan “Elbise-i Atika. Les Anciens Costumes Turcs de Constantinople” (Eski Giysiler. İstanbul'da Türk Giysileri) Osmanlı'nın kuruluşundan II. Mahmud dönemine kadar özellikle resmi giysilerin bir

²¹ Mehmet Fenerci, Osmanlı Kıyafetleri Fenerci Mehmed Albümü: Ottoman Costumes Book, Vehbi Koç Vakfı Yayınları, İstanbul 1986, s.20.

²² A. Süheyl Ünver, Geçmiş Yıllarda Kıyafet Resimlerimiz, M.E.B. Basımevi, Ankara 1958. s.6.

²³ Metin And, “17. Yüzyıl Türk Çarşı Ressamları”, Tarih ve Toplum, sayı:16, Nisan 1985, s.40–45.

²⁴ Klaus Touchelt, Rudolf Nauman, 18. Yüzyıl Osmanlı Kıyafetleri ve Cemiyeti, (Almanca'dan Tercüme), Kara Kuvvetleri Komutanlığı Kütüphanesi, Ankara 1965, s.9.

²⁵ Sevgi Gürtuna, “Osmanlı Kadınının Giyim Kuşamı” Osmanlı Ansiklopedisi, c:9, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara 1997, s.92

²⁶ Nurettin Sevin, On üç Asırlık Türk Kıyafet Tarihine Bir Bakış, Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Kültür Yayınları, İstanbul, 1973, s.5; Üyepazarcı, a.g.e.,2.

dökümünü vermiştir. Aynı şekilde Mecmua-i Tesavir-i Osmaniye isimli albüm de Osmanlı kıyafetleri konusunda en önemli kaynaklar arasında yer almaktadır.²⁷

Ankara Etnografya Müzesinde bulunan II. Mahmud devri albümü olan "Catalogue des Costumes Turcs Numerotes Avec la Denomination Turques et Francaise", 256 suluboya resmi ile içinde çok sayıda esnaf tiplerini de alan çok zengin bir kıyafetname'dir. Son sayfasında 1818 tarihi olan eserin açıklamaları Fransızca olarak yazılmıştır. Aynı müzede bulunan diğer bir Kıyafetname'de 21 guvaş resim vardır. Bir İngiliz şairin Manheim'da 1839 tarihinde yazdığı şiirleri içermesi eserin tarihi hakkında bilgi verir. 18. yüzyılın ikinci yarısına ait kıyafetlerle ilgili el yazması bir kitap da İstanbul Alman Arkeoloji Enstitüsü Kitaplığında bulunmaktadır. Sultandan sarayın en küçük idarecilerine, alçak ve yüksek rütbedeki saray personelinden askerlere ve her meslek sınıfı ile halk tiplerini içeren bu kitap, kostüm biçimlerinin yanı sıra müzik aletleri, silahlar, araçlar ve aletlerde kültür tarihi açısından ilgi çekicidir.²⁸

Her sanatkâr çağının ve toplumunun estetik değerlerinin, zevk anlayışının derleyicisidir. Kıyafetnameler, çağlarının ve ait oldukları Osmanlı toplumunun insanının estetik görünümüyle ilgili ölçü ve değerleri, güzellik anlayışını büyük ölçüde yansıtmaktadır.²⁹ 19. yüzyılda bazı ressamlar kıyafet resimlerini albüm yapmıştır. Giovanni Birindesi'nin yanı sıra, "Character and Costume in Turkey and Italy" (1840) eseriyle Thomas Allom ve "Stamboul Recollections of Eastern Life" (1858) ve Stamboul, Souvenir de d'Orient" (1860) adlı iki ayrı eserde İstanbullu çeşitli tipleri resimleyen Preziosi bu ressamların başında gelmektedir.³⁰

Osmanlı devleti topraklarında elçilik mensubu, gezgin ve benzeri şekilde dolaşan Avrupalıların yaptığı ya da yanlarındaki resamlara yaptırdıkları resimler de Osmanlı kıyafetleri hakkında bilgi sağlayacak niteliktedir. Beş yıl İstanbul'da kalan Flensburglu Melchior Lorichs, Osmanlı hayatının her yönünü, özellikle Avrupa'nın büyük korkusu olan askerî konuları inceleyip resimlendirmeyi görev ve amaç edinmiş, Türk askerî gücünü, disiplinini yansıtan resimlerin yanında Türklerin yaşayış tarzları, mezarları, giyimleri, mimarîleri hakkında çok eser vermiştir. Tek figürler halinde ise yeniçeri, sipahi gibi askeri tipleri, ayrıca halktan kişileri de ele almıştır.

F. Andre Theuet'nin "Cosmographie du Levant"ıyla başlayan, Ricault'nun d'Ohsson'un, Grelot'nun, Knolles'ın Thevenot'nun, Jrome Morand'ın, Tavernier'nin, Robert Withers'in ve diğerlerinin kitaplarındaki resimler ve XIX.yüz yılın ilk yarısında ünlü mimar ressam Melling ve Julie Pardo'nun ressamı Barlett'in resimleri doğrudan kıyafetname olmamakla birlikte, bu konuda yararlı ayrıntıları veren yapıtlardır. 1814'de basılan William Alexander'in "Picturesque representation of the dress and manners of the turks" (Türklerin giyimleri ve davranışlarının pitoresk gösterimi) adlı kitap bir diğer önemli albümdür. Yine bu yıllarda basıldığı düşünülen, Pariste Librairie'de Gide Fils tarafından yayınlanan La Turquie ou Costumes, Moeurs et Usages" (Türkiye veya Giysiler, Adetler, Gelenekler) adlı kitapta da renkli giysi gravürleriyle Türkiye anlatılmaya çalışılmaktadır.³¹

Fotoğraf sanatının ortaya çıkmasıyla birlikte, 19. yüzyıldan itibaren Osmanlı'daki kıyafet gelişimi ve değişiminin belgelenmesi daha detaylanmış ve kolaylaşmaya başlamıştır. 1873'te Viyana'da düzenlenen uluslar arası fuar dolayısıyla Osmanlı devletince Osman Hamdi Bey ve Marie de Launay tarafından hazırlanan "Elbise-i Osmaniyye" fotoğraf sergisi, Osmanlı'nın tüm

²⁷ Bilal Gökçeyurt, Hasan H. Yıldız, Osmanlı Milli Kıyafetleri, Askeri Müze ve Kültür Sitesi Komutanlığı, Ankara 2008; Üyepazarcı, a.g.e.,2.

²⁸ Touchelt ve Nauman, a.g.e., s.1.

²⁹ Erkal, a.g.m., s.222.

³⁰ Üyepazarcı, a.g.e.,2.

³¹ Üyepazarcı, a.g.e.,2.

vilayetlerinden örnekler alınarak düzenlenmiş fotoğraflardan oluşan bir kıyafet albümü haline getirilmiştir.

Teknik açıdan da çok çeşitlilik gösteren 19. yüzyıl kıyafet albümlerinin tam bir listesini yapmak bugün için mümkün değildir. İngiltere, Fransa, İtalya, Yunanistan, İsveç, Polonya gibi Avrupa ülkelerinde ve Türkiye kütüphanelerinde ve müzelerinde 17. yüzyıl giysilerinin oluşturduğu yirminin üzerinde kıyafet albümü vardır.³²

Atina Gennadius Kütüphanesi koleksiyonunun da, Leon Sault tarafından hazırlanan. A. 1006 no.lu albüm "L'art du travestissement, Costumes nationaux, Turquie et Egypte, Deuxieme serie huitieme Livraison..." başlığını taşır. Paris'te basılmıştır. Resimlerin bazıları renklidir. Kütüphanede içinde Osmanlı dünyasından kıyafetleri gösteren, aralarında Arif Paşa, ve Thommas Allom'un çok tanınan eserleri gibi basılı bir çok kitaptan oluşan zengin bir koleksiyon vardır. Berlin Kunst Bibliothek'in bir bölümü olan Kostüm-bibliothek'de Türkiye'ye gitmiş seyyahların hatıralarını içeren zengin bir koleksiyonun yanında, orijinal kıyafet resimleri de bulunmaktadır. Viyana'da Österreichische National Bibliothek'de bulunan ve III. Murad'a ithaf edildiğinden bu sultanın adı ile anılan 1572-3 tarihli albüm, daha sonraki tarihlerde yapılan eklere rağmen o devrin albümcülük anlayışını yansıtan hatlar, kat'ılar, desenler ve tek figürlere sahiptir. Oxford Bodleian Library'de de 17. yüzyıla ait bir albüm bulunmaktadır (Douce Or. c.I). Leiden'de Rijk-smuseum voor Volkenkunde' (360) de bulunan albüm 59 resimlidir.³³

Diez albümü olarak anılan ve British Museum'da bulunan iki ciltlik Kıyafet albümü 18. yy. sonunda Sultan I. Abdülhamid'in emri ile İstanbul'da bulunan Prusya elçisi Diez için yaptırılmıştır. 114 resmin bulunduğu albümün alt yazıları Fransızca yazılmıştır. Varşova Üniversitesi Kütüphanesinde bulunan Kıyafetname (T. 171) 18. yüzyılın ikinci yarısında Lehistan Kralı Stanislas Auguste için Alman ressam Jean Kamsetser tarafından yapılmıştır. Stockholm Kugliga Biblioteket (Ralamb 8:0, 10) albümünde 121 minyatür vardır ve İsveçli Baron Claes Ralamb tarafından 1657'de İstanbul'a geldiğinde satın alınmış veya yaptırılmıştır.³⁴

Bu çalışmada; Stockholm Kugliga kütüphanesinde bulunan, “The Sultan’s Procession: The Swedish Embassy to Sultan Mehmed IV in 1657-1658 and the Ralamb Paintings” adlı kitabın içindeki Tadeusz Majda'nın “The Ralamb Album of Turkish Costumes” konulu makalesinde (s.196-265) yer alan Ralamb Albümü’nde resmedilmiş kadın ve erkek figürlerin üzerindeki giysiler tasarım özellikleri açısından analiz edilerek, giysilerin silüet, yaka ve kol biçimleri tespit edilmiş ve dönemin giysilerinin biçimsel özellikleriyle karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Yöntem

Araştırma kapsamında yer alan, Tadeusz Majda'nın “The Ralamb Album of Turkish Costumes” adlı makalesindeki (s.196-265) orijinali 137 minyatürden oluşan Ralamb Albümü’nde 121 minyatür bulunmaktadır. 14,5x10cm ebatlarında ayrı sayfalara çizilmiş ve sağ üst köşelerinde sayfa numarası bulunan minyatürlerin 16’sı kayıptır. Mürekkep kontürlü ve guaş boyama ile yapılan minyatürler 10x7 ölçülerindedir. Ralamb’ın İstanbul’da görevli olduğu 1657-1658 yılları arasında satın aldığı veya yaptırttığı minyatürlerin sanatkarlarının adları bilinmemektedir. Minyatürler Osmanlı dönemindeki yeniçeriler, din görevlileri, çeşitli sosyal sınıflardan insanlar, Anadolu insanları, Rum, Ermeni, Yahudi temsilcilerinin giyimlerini tasvir etmenin yanı sıra,

³²Tadeusz Majda, “The Ralamb Album of Turkish Costumes”, The Sultan’s Procession: The Swedish Embassy to Sultan Mehmed IV in 1657-1658 and the Ralamb Paintings, Swedish Research Institute, Mas matbaacılık, İstanbul 2006, s.197.

³³ Fenerci, a.g.e., s.18-29.

³⁴ Fenerci, a.g.e., s.29-45-48.

anıtlar, nahıl olarak adlandırılan tören ağacı, kayık gibi karakteristik objelerin yer aldığı çeşitli sahneler de içerir.³⁵ Albümdeki minyatür figürlerinin 119'una ulaşılmıştır.

Ralamb Albümündeki figürlerin üzerindeki giysilerin biçimsel özelliklerinin incelenmesinde, çözümlenmesinde ve yorumlanmasında betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan figürlerin giysilerinin biçimsel özellikleri, gözlem ve doküman incelemesi teknikleri ile incelenerek belgelenmiştir. Giysilerin biçimsel özelliklerini belirlemede gözlem formları kullanılmıştır. Gözlem formlarında giysilerin kol, yaka ve silüet biçimleri belirlenmiş, bu doğrultuda literatür araştırmasından elde edilen dönemin giysilerinin biçimsel özellikleriyle karşılaştırılarak yorumlar yapılmıştır.

Araştırma kapsamındaki 119 minyatür figür; kadın figürleri, sultanlar ve erkek figürleri, ordu mensuplarının figürleri, saray mensupları ve diğer figürler olarak dört gruba ayrılarak incelenmiştir. Çeşitli figürlerin oluşturduğu bu gruplarda, figürlerin giysilerinin tasarım özellikleri silüet, kol ve yaka formlarındaki bezelik ve farklılıklar açısından analiz edilmeye çalışılmıştır.

Bir giysinin biçiminin dış hatları itibarıyla iki boyutlu gösterimi olan silüetler, giysinin biçimine göre A- silüet, V- silüet, T- silüet, H -silüet, Düz silüet gibi farklı isimlerle tanımlanırlar. Yaka ve kol formlarının belirlenmesinde de giyim terminolojisinde yer almış olan formlar esas alınmıştır.

Ralamb Albümündeki Figürlerin Giysilerinin Biçimsel Özellikleri

Edtörlüğü Karin Adahl tarafından yapılan, “The Sultan’s Procession: The Swedish Embassy to Sultan Mehmed IV in 1657-1658 and the Ralamb Paintings”, adlı kitapta Tadeusz Majda tarafından derlenip, yayınlanan kitaptaki benzersiz Ralamb resimleri ile ilgili bölümde,³⁶ 17. yüzyılda Osmanlı sarayındaki hayata dair bilgiler sunmaktadır ve bu resimler 17. yüzyıl Osmanlı dünyasının eşsiz sanatsal belgeleri arasında yer almaktadır.

1657 yılında İsveç Kralı Charles X Gustaf tarafından, dostluk ilişkilerini geliştirmek amacıyla, Sultan IV Mehmed’e elçi olarak gönderilen Claes Ralamb, görevli olduğu bir yıl boyunca imparatorluk tören alaylarını tasvir eden ve IV Sultan Mehmed sarayının iç yüzünü anlamayı sağlayan, tuval üzerine yağlı boya, 20 büyük resim yapmıştır. Bu Ralamb resimleri ilk defa “Sultan’s Procession” adlı kitapta yayınlanmıştır. IV Mehmed’in favori zevki olan avlanmak için, İstanbul sokaklarında, Topkapı Sarayından Edirne’ye hareket eden yüzlerce saray mensubunu ve Osmanlı Sultanının imparatorluk törenini tasvir eden resim, 20 büyük resmin en önemlisidir.

150’nin üzerinde renkli resim içeren bu güzel resimli kitap ayrıca, İsveç elçiliğinin siyasi geçmişi de dâhil olmak üzere, Türk ve İsveç arşivlerinde birincil kaynakların İngilizce çevirilerini, Ralamb'ın biyografisini, Claes Ralamb'ın misyonunu ve tam bir tarihini içerir. Kitabın içinde İstanbul'da Ralamb tarafından yapılan kostüm albümünden Osmanlı toplumundaki insanların 100’ün üstünde suluboya çizimleri vardır. İsveççe ve İngilizce olarak yayınlanan Ralamb günlüklerinde, Osmanlı dünyasından ve günlük yaşamından detaylı ve ilginç bilgiler bulunmaktadır. Ralamb’ın kadınların ve erkeklerin karakteristiklerini gösteren 121 minyatür içeren albümü, Ralamb’ın metnine görsel yaşam kazandırmıştır. Bu benzersiz Ralamb resimleri 17. yüzyılda Osmanlı sarayındaki hayata nadir bir pencere sunmaktadır.³⁷

Ralamb albümündeki Türk, Rum, Ermeni, Acem ve diğer kadın figürleri Tablo 1’de sunulmuştur.

³⁵ Majda, a.g.e., s.197.

³⁶ Majda, a.g.e., s. 196-265

³⁷ Majda, a.g.e., s.202.

				
6. Türk Kadını	8. Türk Kadını	127. Türk Kadını	56. Rum Kadını	76. Rum Kadını
				
21. Ermeni Kadını	71. Ermeni Kadını	72. İbrani Kadını	73. Yahudi Kadını	79. Kahya Kadın
				
99. Acem Kadını	55. Rum Genç kızı	7. Türk Genç Kızı	10. Sürahi ve kadeh tutan Türk Kadını	70. Gelin
				
89. Kanuncu	125. Hizmetçi- maidservant	86. Çengi	129. Çengi	9. Odalık

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

			
128. Altın taşlı Kadın	126. Dümbelekli Kadın	5. Haseki sultan	

Tablo 1. Ralamb Albümündeki Kadın Figürleri

Ralamb Albümündeki Türk ve diğer kadın figürlerinin kıyafetleri incelendiğinde (Tablo 1); genel olarak siluet, kol ve yaka biçimi açısından giysilerin birbirine benzediği, ancak kadınların konumları gereği genç kız ve kadın giysilerinde detaylarda bazı farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Katlı giyim özelliğinin görüldüğü Türk kadın figürlerinde (6,8,1,27), üstte “V- yakalı”, uzun veya truvakar kollu, kalça hizasına kadar tek sıra birit kapamalı ve ayak bileğine kadar uzun ferace ile oluşmuş “A-siluet” formu gözlenmektedir. Feracenin içinde entari ve altta şalvar vardır. Önden açık, bedeni ve kolları bol, eteği yere kadar uzun, yakasının kesimi dönemlere göre biçim değiştiren feracenin biçimsel özellikleri şekil 1’deki kadın figürlerinin giysilerinde açıkça görülmektedir. Ferace, XVI-XVII yüzyılda boyna oturmuş yuvarlak veya hafif “V- yakalı”, ön açıklığının iki yanında dikey yırtmaç cepleri olan, sokağa çıkarken giyilen bir dış giyim çeşididir.³⁸ Fransız Du Loir’in “Kadınlar dışarı çıktıklarında erkeklerde olduğu gibi, manto yerine geçen ikinci bir giysi giyerler; bunun yenleri o kadar uzundur ki, yalnızca parmak uçları gözükmemektedir. Sokakta bu giysinin bir yanını tutarak, ön taraftan diğeriyle kavuştururlar” şeklindeki Türk kadını tasviri, adeta Türk kadını figürünün (6) giyim tarzını yansıtmaktadır.

Haseki Sultan (5) figüründe, ayak üzerine dökülen şalvar ve yakasız göynek üzerine giyilen entarinin kol ağzına doğru daralan uzun kolları, küçük dik yakası ve bele kadar biritli kapamasının kemerle toplanması, dönemin kol ve yaka biçimleri hakkında bilgi vermektedir. Entari üzerine giyilen devrik yakalı ve içi kürklü kapanıça ise sultanların giydiği üstlüklerin başında yer almaktadır. Her iki figürün giysilerinin siluet, yaka ve kol biçimlerinde görülen benzerlik, Esin³⁹’in “Türklerde kadınlar ve erkekler aksesuarlar da dâhil olmak üzere tüm giysileri ve onların parçalarını birlikte kullanırlar” tanımı ile örtüşmektedir.

Rum (56,76,), Ermeni (21,71) ve Yahudi (73) kadın figürlerinin giysileri silüet ve yaka biçimi açısından benzerlik göstermekte, kol boyu ve kol ağzındaki değişiklikler ise farklılık olarak görülmemektedir. Çünkü döneme ait farklı Türk Kadın figürlerinde, dirsekten sonra genişleyen entari kolunun, üstlüklerin kolundan görüldüğü ve dönemin kol biçimleri arasında olduğu gözlenmiştir. Aynı siluet ve kol tarzı 18. yüzyıl Levni minyatürlerinde de yansıtılmıştır. Koç’un⁴⁰ 18. “Yüzyıl Minyatür Sanatında Osmanlı Kadın Modası” konulu çalışmasında “Siyaha yakın koyu fûme renkli feracenin iç astarı fıstıki yeşil pervaz ile çevrelenmiştir. Tamamen kapalı olan

³⁸ Görtuna, a.g.m., s.191.

³⁹ Emel Esin, “Eurasia Göçebelerinin Sanatının ve İslamiyet’ten evvelki Türkistan Sanatının Türk Plastik ve Tersimi Sanatları Üzerindeki Bazı Tesirleri”, Milletlerarası Birinci Türk Sanatları Kongresi Bildirileri, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Türk ve İslam sanatları Tarihi Enstitüsü, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1962, s.160.

⁴⁰ Fatma Koç, “18. Yüzyıl Minyatür Sanatında Osmanlı Kadın Modası”, Türk- İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi, Sayı 7, 2009, s. 85

feracenin etek uçlarından çizgili entarinin uçları görünmektedir. Elleri tamamen örtülüdür. Kadının başındaki örtü şeriat kurallarına uygundur. Başının üst kısmında geleneksel tarzda sertleştirilmiş siyah kumaştan bir peçe göz hizasına kadar inmektedir. Beyaz bir kumaştan hazırlanmış yaşmağının alt kenarı ağzını ve burnunu sıkıca kapatır” şeklinde tanımladığı ferace Ralamb Albümündeki tasvirler ile örtüşmektedir.

Acem kadınının (99) iç entari, üst entari ve şalvarıyla Türk kadın giyimiyle benzerlik gösterdiği ancak, şalvarının ayak bileklerine doğru daralması ve üst giysi olarak sarıldığı şalının pelerin görünümü vermesi silüet açısından farklılık yaratmaktadır. Türk kadın giyim tarzı ile Rum, Ermeni, Yahudi ve Acem kadınlarının giyim tarzlarının ve giysi parçalarının benzerlik göstermesi, “Osmanlıların, Doğu ile Batının kültürel değerlerini birlikte harmanlamış, farklı dinlere mensup, farklı etnik kökenden gelmiş pek çok ulusu içinde barındırmış ve içerisinde ortak bir kültür geliştirmiş”⁴¹ olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Genç kız giysilerinde ise, altta bol şalvarın üzerine giyilmiş kol ağızları genişleyen iç entarinin üzerindeki gömleğin ince kumaşından şalvarın tüm detaylarının görülebilmesi dikkat çekicidir. Türk kızının (7) gömlek üzerine giydiği dış entari Rum genç kız (55) figüründe bulunmazken, her iki figürde de süsleme detaylarında farklılıklar olan kısa kaftan ve dirsekten sonra genişleyen iç entarinin kolları benzerlik göstermektedir. Rum genç kızının kaftanının ön bedenindeki pilili süsleme detayları ve pelerini, baş süslemesinden, kol ve silüet biçimine kadar birbirinin aynı olan iki farklı kültüre ait giysilerdeki benzerliği bozan öğeler olarak görülebilir.

Tablo 1’deki diğer kadın figürlerinin giysilerinde, şalvar üzerine giyilen iç entari ve dış entariden oluşan “A- silüet” formunun korunduğu, yakasız ve “V-yaka” biçiminin diğer figürlerde olduğu gibi bu figürlerde de görüldüğü, kol biçimlerinde ise uzun kollar veya kısa entari kollarının içinden genişleyen iç entari kollarının çıktığı gözlenmektedir. Çengi figürlerinde (86,129) görüldüğü gibi, kadınlar meslekleri gereği giysilerinin üzerine ilave giysi parçaları giymektedirler. Odalık figürünün (9) uzun kollu kısa entarisinin/hırkasının üzerine, “içi kürklü ve devrik yakalı, kol yerine ucu kürklü dar ve uzun parça (kolcuk) takılmış, kolsuz kaftan”⁴² olan “kapaniçe” giydiği görülmektedir. Söz konusu giysi özelliği 18. yüzyıl Buhari minyatürlerinde de yer almıştır. Koç, çalışmasında; Buhari’nin kışlık giyimli kadın figürlerinin en üst katmanını kürklü kaftanların oluşturduğunu, kürklü kaftanın içi ile üst bedeninin dışının kürkle kaplandığını, diğer kısımlarında ise serpmeye desenli kumaşların kullanıldığını belirtmiştir.⁴³ Bu durum benzer giyim tarzının 18. Yüzyıl’da sürdürülmüş olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Türk dünyasında “al duvak” geleneği milli bir geleneğimiz olarak Türklerin Orta Asya’da birlikte yaşadıkları ve “al ruhu” nun “hami ruh” sayıldığı çok eski devirlerin hatırasıdır. Hunlara ait M.S II-IV. asırlara tarihlenen bir kurganda bulunan kadının başı kırmızı ipek kumaşla örtülmüş, yüzü de ipek kumaşla örtülerek ensesine bağlanmıştır.⁴⁴ Tablo 1’deki gelin figürünün (70) yüzüne örtülen kırmızı renkli duvak bu geleneğin 17. yüzyılda da sürdürüldüğünün önemli kanıtı olarak görülmektedir.

16 ve 17. yüzyıllardan günümüze ulaşan giysiler ve tasvirlerden giyim konusunda daha ayrıntılı bilgi edinilmektedir. Kadınların başlıca giyim eşyaları şalvar, bürümcük kumaştan topuklara kadar ve uzun kollu gömlekler, kısa veya uzun kollu hırka ile yine kısa veya uzun kollu kaftanlar ve zengin kesimin bunların üzerine giydiği içi kürklü veya kürksüz üst kaftanlarıdır.

⁴¹ Touchelt ve Nauman, a.g.e., s.45.

⁴² R. Ekrem Koçu, Türk Giyim Kuşam ve Süslenme Sözlüğü, Güncel Yayıncılık, İstanbul 1996, s.144.

⁴³ Koç, a.g.m., s. 86

⁴⁴ Adem Aydemir, “Türk Dünyasında Bazı Düğün Terimleri Ve ‘Al Duvak’ Geleneği Üzerine”, Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 8/9 Summer 2013, s. 636 - 619-655

Hırka ve kaftanların başlıca özelliği önden açık ve genellikle yakasız olmalarıdır.⁴⁵ Koç, Koca ve Pamuk, çalışmalarında, 17.yüzyıla ait minyatürlerin kadın figürlerindeki giysilerin, yakasız ve oyuntulu yaka formuna sahip olduklarını, kol boyları genellikle uzun olmakla beraber, entarilerin kol boyunun, iç entarinin kumaş ve kol özelliğini gösterecek şekilde dirsek boyunda şekillendirildiğini belirtmişlerdir.⁴⁶ Ralamb Albümündeki kadın figürlerinin giysilerinde bu giyim kuşam çizgisinin genel özelliklerinin yansıtıldığı ve özellikle ait olduğu 17. yüzyıl giyim özelliklerinin de açıkça gözlenebildiği söylenebilir.



⁴⁵ Filiz Çağman, “Tanzimat’tan önce Selçuk ve Osmanlı Toplumunda Kadınlar–Giyim Kuşam (Katalog)”, Çağlar Boyu Anadolu’da Kadın, Kültür Bakanlığı Anıtlar ve Müzeler Genel Müdürlüğü. İstanbul 1993, s. 203.

⁴⁶ Fatma Koç, Emine Koca, Beyhan Pamuk, 17-18. Yüzyıl Türk Minyatür Sanatında Kadın Giysilerinin Yaka Ve Kol Formu Özellikleri, 3. Uluslararası Türkiye Araştırmaları Sempozyumu, Orhun Yazıtlarının Bulunuşundan 120 yıl sonra Türklük bilimi ve 21. Yüzyıl Hacettepe Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Enstitüsü, Ankara 2010, 26-29 Mayıs.



Tablo 2. Ralamb Albümündeki Sultan ve Erkek Figürleri

Tablo 2'deki Ralamb Albümünde yer alan Sultan ve erkek figürlerinin giysileri incelendiğinde; tahtta oturan Padişah (2) figürünün dar uzun kollu ve yakasız entari/dolama üzerine içi kürklü kolsuz kaftan giydiği gözlenmektedir. Minyatürde görünmemesine rağmen içi kürklü kolsuz kaftanın, sırt kısmında kol yerine takılmış yere kadar uzanan, ucu kürklü kolcukları olan “kapanıça” olduğu düşünülmektedir. Ralamb Albümünde (s.204) bu kaftanın beyaz satenden olduğunun belirtilmesi ve Koçu'nun⁴⁷ kapanıçayı, “Padişaha mahsus kapanıçanın kürkü tilki postu, kabı atlas ve düğmeleri murassa olurdu” şeklinde tanımlaması da bu düşüncüyü doğrular niteliktedir. Sultanın yanında duran silahdar ve rikâbdarın da dolama üzerine kolsuz kaftan giydikleri, kızlar ağasının ise kenarları kürkle çevrilmiş kaftan giydiği görülmektedir.

Osmanlı erkek giyiminde üç dört kat, üst üste giyilen kıyafet parçalarından en üste giyilen dışında, içte yer alanlar iç kaftanı, entari, dolama, mintan gibi isimler almaktaydı.⁴⁸ 17. yüzyılda İstanbul'da bulunan seyyahlardan Thevenot'un “doliman” yani dolama adı verilen giysiyi tarif edişini Robert Mantran şöyle aktarır: “Tenlerinin üzerine, hem önden hem de arkadan kapalı bir don giymektedirler; gömlekleri uzun olup donun üstünden aşağı düşmektedir; gömleğin üstüne topluklara kadar inen ve dar kol ağızları olan ve elin sırtını kaplayan yuvarlak bir kısmı bulunan, doliman (dolama) denilen entarileri giymektedirler”⁴⁹. Dolma, dolmani, dullamani gibi isimlerle de anılan dolaman'ın kesimine göre üç çeşidinin olduğu kaynaklarda belirtilmektedir. İlki kısa kollu, yakasız, önden açık, bedene hafifçe oturur biçimde kısa cekettir. Bu tarif; Sultan 1. Mahmut'un terzisine düzeltilmek üzere gönderilen ceketinin üzerindeki notta yazılan sırt dolaması, ifadesine göre yapılmıştır. Diğerleri Divan ve Sipahi dolamalarıdır.⁵⁰

Boğhan (26) figürünün dolama üzerine giydiği kapanıça ile resmedilmesi, Tatar Han'ın (38-116) figürlerinde ise dolama üzerine giyilmiş, birinin içi kürklü olmak üzere iki ayrı kaftan türü, Osmanlı erkek giyim özelliklerini yansıtan öğelerdir. Üç figürde de giysilerin silüet, kol ve yaka formlarının benzerliği dikkat çekmektedir.

Diğer erkek figürleri incelendiğinde; alta şalvar, üzerine bele kadar sık düğmeleri olan entari/dolama ve onun üzerine de kaftan giydikleri görülmektedir. Yahudi (74-120) kaftanlarının kısa olduğu, Acem erkek figürlerinin (97-98) içi kürklü kısa kaftanlarının ise bedene dönük yakası

⁴⁷ Koçu, a.g.e., s.144.

⁴⁸Emine Koca, “18. Ve 19. Yüzyıl Osmanlı Erkek Modası”, Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi, sayı:7/ Kış 2009, s. 64.

⁴⁹Robert Mantran, XVI-XVII. Yüzyılda İstanbul'da Gündelik Hayat, Eren Yayınevi, İstanbul 1991.

⁵⁰Hülya Tezcan, “Topkapı Sarayı Müzesi Giyim Kuşam Koleksiyonu Saray Kıyafetleri”, Osmanlı Ansiklopedisi, Kültür ve Sanat, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara 1999, cilt:11, s. 518.

ile kapañıçe görünümü verdiği görölmektedir. Ayrıca Acem figüründeki (98) kısa entarinin altından tozlukların görünmesi, şalvarın paçalarının tozluğın içine sokulduğunu düşündürmektedir. Tatar figüründeki (115) üst giysi parçası olan pelerin, tüm erkek figürlerinin giysilerindeki benzerliği bozan giysi parçası olarak görölebilir. “Türkler, geniş bir coğrafya üzerinde sürekli hareket halinde oldukları için birbirinden çok farklı, değişik toplum ve kültürlerle karşılaşmışlardır. Bu kültürlerden birçok unsur almışlar ve o kültürlerle de pek çok şey hediye etmişlerdir”.⁵¹ Figürlerin giysilerindeki benzerliklerin, Türk kültürüne dinamik bir yapı sağlayan bu durumdan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 2’de incelenen erkek figürlerinin giysilerinin “düz siluet” formunda olduğu, dolama ve kaftanların boyun çevresini saran yaka biçimlerinin benzerlik göstermesinin aksine, kaftanların kol biçimlerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kol boyları uzun veya kolsuz olabildiği gibi, kol ağız genişliklerinde de farklılık olduğu gözlenmiştir. Günlük yaşamlarında altta şalvar, üstte gömlek veya iç entarisi, üzerine kısa kaftan (ceket tarzında) veya uzun kaftan, en üste ise içi kürklü kapañıçe adı verilen üst kaftanları giyen Osmanlı erkeğinin giyim tarzının tüm özellikleri, Ralamb Albümündeki erkek figürlerin giysilerinde açıkça görölmektedir.



⁵¹ Mehmet A.Ünal, “Osmanlı Devri Türk Kültürünün Genel Özellikleri”, Uluslararası Kuruluşunun 700. Yıl Dönümünde Bütün Yönleriyle Osmanlı Devleti Kongresi, Konya 1999, s.747.



Tablo 3. Ralamb Albümündeki Ordu Mensupları Figürleri

Osmanlı ordu mensuplarının figürlerinin giyim tarzları genel olarak incelendiğinde, üst üste giyilen kıyafet parçalarından şalvar, gömlek, entari/dolama ve kaftanın göze çarptığı Tablo 3'te görülmektedir. Ancak giyim, Osmanlı toplumunun "etiket" kurallarının bir parçası ve toplumsal hiyerarşinin korunmasındaki temel unsurlardan biri olduğu için, kişilerin statüsüne göre tasarım özelliği, kumaş cinsi ve süsleme detayları açısından farklılıklar göstermektedir. Padişahlar tarafından belirli dönemlerde yayınlanan giysilerin renk, biçim, kumaş kalitesi gibi özelliklerini belirten fermanlar bu farklılığın önemini vurgulamaktadır.⁵²

Yeniçeri figürlerinin (4,25,66,67) giysilerinin çakşır, iç entari/hırka ve dolama'dan oluştuğu gözlenmektedir. Beli uçkurla bağlanan, diz kapağından aşağısı daralarak baldırı ayak bileğine kadar tozluk gibi saran çakşırın, diz kapağına kadar olanlarına diz çakşırı denir ve seferli olmadıkları zaman yeniçeriler tarafından giyilirdi ve tozlukla da kullanılırdı.⁵³ Yeniçeri figürlerindeki alt bedene giyilen giysinin şalvarın ayak üzerine dökülen bol formunu yansıtmaması ve diz kapağına doğru daralması, yeniçerilerin alt beden giysisinin çakşır olduğu görüşünü güçlendirmektedir. Ayrıca bazı kaynaklarda da bu görüşü destekleyen bilgiler mevcuttur. Koçu, 17. Yüzyılın ilk yarısında yeniçeriler tarafından öldürülen II. Sultan Osman'ın kan davasını güden Abaza Mehmet Paşa ve Abazalıların, yoldan çevirdikleri kişilerin yeniçeri olup olmadığını bacaklarına bakarak anladıklarını, yeniçerilerin diz çakşırı giydikleri için diz kapaklarından alt kısımlarının nispeten daha farklı ten rengine sahip olduğunu belirtmektedir. "Düz siluet" formunda olan beli kemerle toplanmış yeniçeri giysilerinin dar uzun kollu ve yakasız oldukları, ancak bazı

⁵² Koca, a.g.m., s.64.

⁵³ Koçu, a.g.e., s.60.

yeniçeri figürlerinde (63,67) entari/dolamaların yakalı olduğu ve dönemin yaka biçimi ile örtüşmediği görülmektedir. Bu tür yakalı entarilere döneme ait kaynaklarda da rastlanmamış olması bu konuda yorum yapmayı güçleştirmektedir.

Yeniçeri çavuşunun (57) içi kürklü kaftan, yeniçeri ağasının (63) dolama ve yeniçeri softasının (64) cübbe giydiği gözlenmektedir. “Medrese softaları ile cami ve mescitlerdeki hademei hayratın giydiği, yakası mintan yakası gibi, kolları bol, etekleri diz altına kadar olan uzun olan cübbe”⁵⁴ tanımı, yeniçeri softasının giysisi ile örtüşmekte ve giysinin cübbe olduğu görüşünü desteklemektedir.

Peyk figürlerinin (95,96) şalvar ve bele kadar biritlerle kapanan dolama giydikleri ve bellerine önlük bağladıkları gözlenmektedir. Solak figürlerinin (112,113) iç entarinin üzerine giydikleri gömleğin kumaşının inceliği, eteklerini kemerlerinin arasına sokarak topladıkları dolamanın altından şalvarın görünmesini sağlamaktadır. Sipahi figürünün (103) “etekleri uzun ve geniş sipahi dolamasının”⁵⁵ üzerine giydiği kısa kaftanın kollarından, dolamanın kollarının görünmesi, dönemin kol biçimini yansıtmaktadır. Bilekten dirseğe kadar uzanarak kol ağzına tutturulan kolluklar giysinin dikkat çekici parçalarıdır. Dış entarinin içinden, iç entarinin genişleyen kolları görünen Mısırlı sipahi (108), üstlük olarak kaftan giymiştir. Siluet ve yaka biçimi açısından birbirine benzeyen iki figürün giysilerinde, kol biçimleri farklılık yaratmaktadır. Cebeci figürünün (36) kıyafeti, dolama, kısa kollu kaftan ve kolluklarıyla sipahi figürünün (106) giysisi ile benzer özellikleri taşımasına rağmen, yaka biçiminde farklılık görülmektedir. Sipahi figüründeki kaftanın yaka özelliği dönemin yaka biçimi ile örtüşmemektedir. Çetin⁵⁶ (2011:424) çalışmasında; Osmanlı minyatürlerinde savaşın konu edildiği örneklerde sipahilerin çoğunlukla zırh giydiklerini belirterek, 17. yüzyıla ait Ralamb albümündeki sipahi figürünün üzerinde de benzer nitelikte bir zırh bulunduğunu, ancak sivri yakalarıyla bu giysinin daha çok zırh gömlek niteliğinde olduğunu vurgulamıştır. Topçu (117) ve tüfekçi (122) figürlerinin giydikleri kısa ve uzun dolamalarda da aynı yaka biçimi gözlenmektedir.

Dolama üzerine kolsuz kaftan giymiş olan silahdar figürünün (3) kol arkasındaki katlanmış yenleri ve geniş kemeri göze çarpan özelliğidir. Kaftanın bedene dönen yakası ve katlanan yenleri kapanıca görünümü vermektedir. Ancak, kapanıca'nın içinin ve kenarlarının kürklü olması ve sallanan ucu kürklü kolcukları silahdar figürünün giysisinde bulunmadığı için, giysi kaftan olarak yorumlanmıştır. Ayak üzerine dökülen şalvarı, gömleği, iç entarisi ve kısa dolaması ile tasvir edilen levent (81) figürünün, iç entarisinin boyun çevresine göre şekillendirilmiş “oyuntulu yaka” biçimi, kısa dolamasının ise “V yaka” biçimi dönemin yaka özelliklerini taşımaktadır.

Tablo 3'te incelenen Ralamb Albümündeki Osmanlı ordu mensupları figürlerinin giysilerinin biçim, kol ve yaka özellikleri ile Osmanlı giyim tarzını yansıttığı, ancak bazı figürlerin kaftan ve entarilerindeki yaka özelliğinin dönemin yaka biçimleriyle örtüşmediği görülmüştür.

⁵⁴ Koçu, a.g.e., s.57.

⁵⁵ Tezcan, a.g.m., s.518.

⁵⁶ Ö. Hakan, Çetin, “17. Yüzyıla Ait Bazı Osmanlı Tasvirlerinin Günümüze Ulaşmış Taşınabilir Kültür Varlıkları ile Bağlantıları”, Ekev Akademi Dergisi, S: 15/48, s. 2011, 424



Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014



19. Berber	11. Cezalandırılan Tüccar	14. Çökelek Satıcısı	15. Deli	61. Çalpara Satıcısı
53. Şerbetçi	75. Çorbacı	12. Tablakâr	34. Aşçı	44. Çaşnigir
48. Çaşnıcı Başı	132. Müftü	136. Şeyh Efendi	134. Mevlevi Derviş	65. Duacı
84. Zurnacı	135. Gezici Derviş			

Tablo4. Saray Mensupları ve Diğer Figürler

Ralamb Albümünde bulunan diğer figürler incelendiğinde; Osmanlı erkek giyimini oluşturan alt bedene giyilen şalvar, çakşır potur ve üst bedene giyilen göynek, iç entari, dış entari/dolama, kaftan ve kapanıçanın resmedilen giysi parçaları arasında yer aldığı Tablo 4'de

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

görülmektedir. Görevleri gereği üst konumda olan subaşı (110), çavuşbaşı (1, 47), saraçbaşı (111), bostancıbaşı (30), nakib-ül eşraf (40), kadıelasker (77), içhaznedarı (41), muhtesib (93), iç oğlanların hekimi (62), çorbacı (75), müftü (132) gibi sarayın üst kademelerindeki figürlerin dolama ve üzerine kaftan veya kapanıça giydikleri gözlenmektedir. “Entarinin üstüne giyilen kaftan, Osmanlı kıyafetleri içinde, çok önem verilen ve itibar gören bir giysidir. Kaftan denince ilk akla gelen giysiler, padişah kaftanları ve saray mensuplarına ait olanlardır”.⁵⁷ Osmanlı saray hayatının vazgeçilmez parçası olan kaftanın, padişahın başta sadrazam olmak üzere devlet görevlilerine ve daha alt kademede bulunanlara rütbe aldıklarında, bir işe atandıklarında ya da yaptıkları işin beğenildiğini göstermek için giydirdiği giysi olması⁵⁸ bu tespiti doğrulamaktadır. Zülüflü içoğlanı figürünün (60) dolama giyerken, has oda içoğlanının dolama üzerine kapanıça giymesi, aynı şekilde şeyh efendi (136), duacı (65) gibi din görevlilerinin cübbe ile müftünün ise kapanıçe giymiş şekilde resmedilmesi, kaftanın bir rütbe ve itibar göstergesi olarak giyildiğini göstermektedir. “Mevlevi dervişinin kaftan değil hırka giymesi, kaftanın vurguladığının tersine mütevazılığı işaret etmektedir”.⁵⁹

Osmanlı İmparatorluğunda tabakalaşma psikolojisinin ayırt edici özelliklerinden biri de yönetici sınıfın “herkesin kendi yerini bilmesine” verdikleri önem ve bu konuda gösterdikleri özendir. Söz konusu tutum özellikle belli bir meslek grubundan olanların zanaatlarını belirleyen bir işaret taşımaları; ya da belli bir ‘millet’in üyelerinin ayırt edici giysiler içinde dolaşmalarını; ya da alt sınıfların seçkinlerce giyilen kıyafetleri giymemeleri gibi konular üzerinde ısrarla durulması,⁶⁰ kaftan giyen figürlerin giymeyenlere göre daha iyi mevkide oldukları yorumunu desteklemektedir.

Aşçı (34), çaşnigir (44) ve çaşnigirbaşı (48) figürlerinin üzerine önlük taktıkları dolamalarının boynu saran yakasız görünümüne rağmen, bazı figürlerde görülen boyun çevresine çizilmiş veya farklı renkte renklendirilmiş gömlek yakası biçiminin, dönemin Osmanlı erkek giysilerinde rastlanmayan bir özellik olduğu düşünülmektedir. Dönemin erkek giysilerine ait bilgi içeren kaynaklarda da bu tür yaka formuna rastlanmamıştır. Gömlek yakası biçimi baltacı (18), bostancı başı kâtibi (32), hamleci (58), falakacı (23), şerbetçi (53), avcı (22), nefer (45,101) figürlerinde görülmektedir. Bu figürlerin kol formları uzun veya içinden iç entarinin kolu görünen kısa kol özelliği taşımaktadırlar.

Türkler yüzyıllarca geleneksel giyim kuşam çizgisinin genel özelliklerini zedelemeyecek küçük farklılıklar göstererek, kendilerine özgü bir giyim kuşam tarzı oluşturmuşlardır. Orta Asya'dan günümüze Türk giysilerinin ana unsurları altta çok geniş, belden büzülmüş toplanan, paçaları bazen tasmalı, bazen büzgülü, bilek üzerinden ayaküstüne dökülen şalvar, şalvarların üzerine bürümcük gömlekler, bu giysilerin üzerine ise önden boydan boya açık, yırtmaçlı, beli kemer veya kuşakla bağlanan bir üst entarisi ve bu entarilerin üzerine giyilen üstlükler oluşturmuştur.⁶¹ Ralamb albümünün figürlerinin resmedildiği (1657-1658) 17. yüzyılın ikinci yarısında da, çeşitli kaynaklarda belirtildiği gibi, Osmanlı geleneksel giyim biçimini yansıtan öğelerin varlığını sürdürdüğü, değişime uğramadığı gözlenmiştir. Tablo 4'deki farklı kademelerdeki mesleklerden figürlerin giysilerinin süliet, kol ve yaka biçimlerinin dönemin özelliklerini yansıttığı, ancak bazı figürlerin giysilerindeki gömlek yakasına benzer yaka biçiminin, dönemde yaygın olarak görülen oyuntulu yaka biçimiyle uyuşmadığı gözlenmiştir.

⁵⁷ Lale Görünür, Semra Ögel, “Osmanlı Kaftanları İle Entarilerinin Farkları ve Kullanılışları”, itü dergisi, Aralık 2006, cilt:3 sayı:1, s.62.

⁵⁸ Nurhan Atasoy, Walter B. Denny, Louise W. Mackie ve Hülya Tezcan, İpek, Türk Ekonomi Bankası Yay., İstanbul 2001.

⁵⁹ Görünür ve Ögel, a.g.m., s.64.

⁶⁰ Şerif Mardin, “Tabakalaşmanın Tarihsel Belirleyicileri: Türkiye’de Toplumsal Sınıf ve Sınıf Bilinci, Türkiye’de Toplum ve Siyaset”, İletişim Yayınları, İstanbul 1991, s.83.

⁶¹ Koca, a.g.m., s.85.

Sonuç ve Öneriler

Osmanlı dönemindeki sultan, yeniçeriler, din görevlileri, çeşitli sosyal sınıflardan insanlar, ve Osmanlı imparatorluğunda varlığını sürdüren Müslüman ve gayri Müslim temsilcilerinin giyimlerini tasvir eden 121 minyatürün oluşturduğu Ralamb Albümünden, ulaşılan 119 figürün giysilerinin tasarım özellikleri incelenmiş, siluet, yaka ve kol formu açısından 17. yüzyıl giyim tarzı ile karşılaştırılmıştır. Figürlerin giysilerinde yapılan analiz sonucunda, “Kadın ve erkek kıyafetlerinin biçimleri arasında belli bir ayırım bulunmayan, ancak her sosyal tabakanın ayrı bir giysi biçiminin oluşturulduğu Osmanlı’da,⁶² biçimsel özellikler açısından yalnızca erkek veya kadın giysisi olarak adlandırılacak bir parça bulunmadığı belirlenmiştir. Minyatürlerdeki giysi özelliklerinin genel olarak 17. yüzyıl Osmanlı giyim tarzının özelliklerini yansıttığı tespit edilen çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Katlı giyim özelliğinin görüldüğü Türk kadın figürlerinin, şalvar üzerine giyilen entari ve üstte kalça hizasına kadar tek sıra birit kapamalı ve ayak bileğine kadar uzun ferace ile “A-siluet” formunu yansıttığı gözlenmiştir. Kol biçimlerinde uzun veya truvakar kol boyu ve “V yaka” biçiminin giysilere hâkim olduğu belirlenmiştir. Diğer kadın figürlerinin giysilerinin yaka ve siluet biçimi açısından Türk kadınının giysileriyle benzerlik gösterdiği, kol boyu ve kol ağzı biçimlerinde detay farklılıkları olduğu gözlenmiştir.

- Şalvar, göynek, içentari, dolama ve kaftandan oluşan Türk ve diğer erkek figürlerinin giysilerinin “düz siluet” formunda olduğu, dolama ve kaftanların boyun çevresini saran yaka biçimlerinin benzerlik göstermesinin aksine, kaftanların kol biçimlerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kol boyları uzun veya kolsuz olabildiği gibi, kol ağzı genişliklerinde de farklılık olduğu gözlenmiştir.

- Osmanlı ordu mensupları figürlerinin giysilerinin, biçimsel özellikleri, uzun kol boyu ve boynu saran yaka biçimi ile dönemin Osmanlı giyim tarzını yansıttığı, ancak bazı figürlerin kaftan ve entarilerindeki yaka özelliğinin dönemin yaka biçimleri ile örtüşmediği görülmüştür.

- Farklı kademelerdeki mesleklerden figürlerin giysilerinin biçimsel özellikleri, uzun kol boyu ve boynu saran yaka biçimlerinin dönemin özelliklerini yansıttığı, ancak bazı figürlerdeki küçük yaka biçimlerinin, yakasız giysilerin hâkim olduğu 17. yüzyıl giysilerinin yaka özelliğine uymadığı gözlenmiştir.

Kıyafet albümleri, kendine özgü giyinme kültürü ile tüm Avrupa’nın dikkatini çeken ve pek çok yabancıların araştırma konusu olan Osmanlı giyim kuşamı hakkında önemli kaynaklardan biridir. Maddi kültür değerlerinden biri olan giyim kuşam ürünlerinin, geçmişte olduğu gibi bu gün de toplumların kültür tarihi açısından önemli belge niteliği taşıması nedeniyle, albümlerdeki giysilerin uzman görüşleriyle yorumlanmasının, kültürümüzün tanıtılmasına katkı sağlayacağı düşüncesiyle, bu tür çalışmaların teşvik edilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

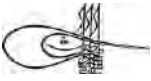
- AND, Metin, (1985), “17. Yüzyıl Türk Çarşı Ressamları”, **Tarih ve Toplum**, S:16, s.40–45.
- AND, Metin, (2008), “Kıyafetnâmeler ve Giyim Kuşam Albümleri”, **Sanat Dünyamız Dergisi**, S: 107, s. 42-51.
- ASLANAPA, Oktay, (1984), **Türk Sanatı**, Kervan Yayınları, İstanbul.

⁶² Fulya Eruz, “Selçuklular dönemi Giyim kuşam”, *Türk Dünyası Kültür Atlası*, Türk Kültürüne Hizmet Vakfı, İstanbul 1998, cilt:2, s. 197.

- ATASOY, Nurhan, (2010), “Minyatür Sanatı”, **Osmanlı Araştırmaları**, <http://www.os-ar.com> (Erişim:10.04.2010).
- ATASOY,Nurhan, DENNY, Walter B., MACKİE, Louise W. ve TEZCAN, ,Hülya, (2001), **İpek**, Türk Ekonomi Bankası Yay., İstanbul.
- AYDEMİR, Adem, (2013), “Türk Dünyasında Bazı Düğün Terimleri ve ‘Al Duvak’ Geleneği Üzerine”, **Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Terature and History of Turkish or Turkic**,ISSN:1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3715>, S: 8/9 Summer 2013, 619-655
- BİNARK, İsmet, (1978), “Türkler’de Resim ve Minyatür Sanatı”, **Vakıflar Dergisi**, Ankara, S:12,s.271-290
- CEYHAN, Adem,(1997), **Bedr-i Dilşâd’ın Murâd-nâmesi**, M.E.B. Yayınları, C II, İstanbul.
- ÇAĞMAN, Filiz, (1993), “Tanzimat’tan önce Selçuk ve Osmanlı Toplumunda Kadınlar–Giyim Kuşam (Katalog)”, **Çağlar Boyu Anadolu’da Kadın**, Kültür Bakanlığı Anıtlar ve Müzeler Genel Müdürlüğü. İstanbul.
- ÇAĞMAN, Filiz, Renda,Günsel, Bağcı,Serpil, Tanındı,Zeren, (2006) **Osmanlı Resim Sanatı**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- ÇELEBİOĞLU, Amil, (1779), "Kıyafet İlmi ve Akşemseddinzade Hamdullah Hamdi ile Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın Kıyafetnameleri", **Atatürk Univ. Edebiyat Fakültesi Araştırma Dergisi (Ahmet Caferoğlu Özel Sayısı)**, cilt:2, S: 11, Ankara, s. 305-347
- ÇETİN, Ö. Hakan, (2011), “17. Yüzyıla Ait Bazı Osmanlı Tasvirlerinin Günümüze Ulaşmış Taşınabilir Kültür Varlıkları İle Bağlantıları”, **Ekev Akademi Dergisi**, Sayı:15/ 48, 421-441
- ELMAS, Hüseyin, (1994), **Nakkaş Osman ve Levni’ye Ait Surname Minyatürlerinin Kompozisyon ve Renk Açısından İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ERKAL, Abdulkadir, (1999), “Kıyafetnameler Üzerine”, **A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, S:13, Erzurum, s.217-226
- ERUZ, Fulya, (1998), “Selçuklular Dönemi Giyim Kuşam”, **Türk Dünyası Kültür Atlası**, Türk Kültürüne Hizmet Vakfı, İstanbul, C:2, s. 196-208.
- ESİN, Emel, (1962), “Eurasia Göçbelerinin Sanatının ve İslamiyet’ten evvelki Türkistan Sanatının Türk Plastik ve Tersimi Sanatları Üzerindeki Bazı Tesirleri”, **Milletlerarası Birinci Türk Sanatları Kongresi Bildirileri**, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Türk ve İslam sanatları Tarihi Enstitüsü, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, s.152-174
- FENERCİ, Mehmet, (1986), **“Osmanlı Kıyafetleri Fenerci Mehmed Albümü: Ottoman Costumes”**, Vehbi Koç Vakfı Yayınları, İstanbul.
- GÖKÇEYURT, Bilal, YILDIZ, Hasan H., (2008), **Osmanlı Milli Kıyafetleri**, Askeri Müze ve Kültür Sitesi Komutanlığı, Ankara.
- GÖRÜNÜR, Lale, ÖGEL, Semra, (2006), “Osmanlı Kaftanları İle Entarilerinin Farkları ve Kullanılışları”, **İTÜ Dergisi**, C:3 S:1, s.59-68.
- GÜRTUNA, Sevgi, (1997), “Osmanlı Kadınının Giyim Kuşamı” **Osmanlı Ansiklopedisi**, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara c:9, s.190-203
- İLDEN, Serkan,(2011), “Levni İmzalı İnsan Resimlerinde Figür Anlayışı”, **Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Terature and History of Turkish or**

Turkic,ISSN:1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number:
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1785>, S: 6/1, 2011, s. 1303-1315.

- KIRBIYIK, Mehmet, (2009), “Kıyâfet-Nâme-İ Cedîde Hakkında”, **A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, S:39, Erzurum, s.793–813.
- KOCA, Emine, (2009), “18. Ve 19. Yüzyıl Osmanlı Erkek Modası”, **Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi**, S:7, s. 63-82.
- KOÇ, Fatma, KOCA, Emine, PAMUK, Beyhan, (2010), “17-18. Yüzyıl Türk Minyatür Sanatında Kadın Giysilerinin Yaka ve Kol Formu Özellikleri”, **3. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu, Orhun Yazıtlarının Bulunuşundan 120 Yıl Sonra Türklük Bilimi ve 21. Yüzyıl Bildiriler Kitabı, II. Cilt** Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, 26-29 Mayıs, Ankara, s.479-496
- KOÇ, Fatma, (2009), “18. Yüzyıl Minyatür Sanatında Osmanlı Kadın Modası”, **Türk- İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi**, S: 7, s.82-98
- KOÇU, R. Ekrem, (1996), **Türk Giyim Kuşam ve Süslenme Sözlüğü**, Güncel Yayıncılık, İstanbul.
- MAHİR, Banu, (2005) **Osmanlı Minyatür Sanatı**, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, Tanyeli, Sözen Uğur,(1996), **Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü**, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- MAJDA, Tadeusz, (2006), “The Ralamb Album of Turkish Costumes”, **The Sultan’s Procession: The Swedish Embassy to Sultan Mehmed IV in 1657-1658 and the Ralamb Paintings**, (Ed. Karin Adahl), Swedish Research Institute in Istanbul, İstanbul. s.196-265
- MANTRAN, Robert, (1991), **XVI-XVII. Yüzyılda İstanbul’da Gündelik Hayat**, Eren Yayınevi, İstanbul.
- MARDİN, Şerif, (1991), **Tabakalaşmanın Tarihsel Belirleyicileri: Türkiye’de Toplumsal Sınıf ve Sınıf Bilinci, Türkiye’de Toplum ve Siyaset**, İletişim Yayınları, İstanbul.
- ÖNGE, Ergül, (1995), **Türk Giyim Tarihi Ders Notları**, Selçuk Üniv. Mesleki Eğitim Fakültesini Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları, Konya.
- SEVİN, Nurettin, (1973), **On üç Asırlık Türk Kıyafet Tarihine Bir Bakış**, Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Kültür Yayınları, İstanbul.
- TEZCAN, Hülya, (1999), “Topkapı Sarayı Müzesi Giyim Kuşam Koleksiyonu Saray Kıyafetleri”, **Osmanlı Ansiklopedisi, Kültür ve Sanat**, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, C:11, s. 515-528
- TOUCHELT, Klaus, NAUMAN, Rudolf, (1965), **18. Yüzyıl Osmanlı Kıyafetleri ve Cemiyeti, (Almanca’dan Tercüme)**, Kara Kuvvetleri Komutanlığı Kütüphanesi, Ankara.
- ÜNAL, Mehmet A., (1999), “Osmanlı Devri Türk Kültürünün Genel Özellikleri”, **Uluslararası Kuruluşunun 700. Yıl Dönümünde Bütün Yönleriyle Osmanlı Devleti Kongresi Bildiriler Kitabı**, Konya, s.747-753.
- ÜNVER, A. Süheyl, (1958), **Geçmiş Yıllarda Kıyafet Resimlerimiz**, M.E.B. Basımevi, Ankara.
- ÜYEPAZARCI, Erol, (1999), **1873 Yılında Türkiye’de Halk Giysileri “Elbise-i Osmaniye (önsöz,notlar, sözlük denemesi, dizin)**, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- YETKİN, S. Kemal, (1984), **İslam Ülkelerinde Sanat**, Cem Yayınları, İstanbul.



TIP ETİĞİNE İLİŞKİN SORUNLARDA EĞİTİM, KÜLTÜR, ETİK ETKİLEŞİMİ BİR KAMU HASTANESİ TIP FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ*

*Engin KURT***

Ahmet KESER

ÖZET

Bu çalışma bir kamu hastanesi tıp fakültesinde öğrenim gören Türk öğrenciler ile yabancı uyruklu öğrencilerin, öncelikle tıp etiğine ilişkin etik sorunları hangi değerleri göz önünde bulundurarak çözmek istedikleri, ikinci olarak eğitim sürecine bağlı zaman içerisinde Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler arasında bir yakınsama oluşup oluşmadığı ile sınıf ilerledikçe meslek etiğindeki sorunları çözmeye ilişkin algıları arasında anlamlı istatistiksel bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacı ile yapılmıştır.

Akademik yazın incelendiğinde, hem kamu yönetiminde hem de onun önemli bir bileşeni olarak tıp sektöründe etik konusundaki çalışmaların artmakta olduğu görülmektedir. Benzer bir eğilim de küreselleşme olgusu ile birlikte uluslararası ve/veya kültürlerarası araştırma ve yayınların yoğunluğunda görülmektedir. Ne var ki ulusal kültür boyutlarının akademik çalışmalara uyarlanması konusunda aynı performans görülmemektedir. Türkiye'deki çalışmalarda da durum benzer bir görünüm sergilemektedir. Söz konusu gerekçeden hareketle bu çalışmada, öncelikle Türkiye'deki bir kamu üniversitesinde Türk öğrencilerle birlikte Türkçe eğitim alan, farklı ülkelerden gelen misafir öğrencilerin ulusal kültür farklılıkları dolayısıyla başlangıçta etik sorunlara bakışlarında bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda başlangıçta bir farklılık mevcut olmakla birlikte, zamanla etik soruna yaklaşımda öğrenciler arasında bir yakınsama yaşandığı bulgusuna erişilmiştir.

Öğrencilere 5'li likert ölçeği şeklinde 12 sorudan oluşan anket uygulanmıştır. 512 öğrenciden oluşan örneklem (evren 695 öğrenci) elde edilen veriler cinsiyet, sınıf ve uyruk değişkenleri açısından SPSS 19.0 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda; çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri, uyrukları ve sınıfları arasında, karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri etik sorunları çözerken göz önüne aldıkları değerler açısından anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Çalışma boyunca bu farklılıklar ve eğitim sürecine bağlı olarak oluşan yakınsama açıklanacak ve incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Tıp Etiği, Etik Sorun, Kamu Etiği, Ulusal Kültür, Yakınsama

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Gülhane Askeri Tıp Akademisi Tıp Tarihi, El-mek: ekurt68@yahoo.com

THE INTERACTION OF EDUCATION, CULTURE AND ETHICS FOR THE PROBLEMS RELATED TO MEDICAL ETHICS MEDICAL FACULTY OF A PUBLIC HOSPITAL EXAMPLE

ABSTRACT

This research has been conducted to set forth, primarily which values are being taken into consideration in solving the problems related to the medical Ethics by both the Turkish and foreign students of a Public hospital medical faculty students, secondly if any convergence is comprised over time related to education process between the Turkish and foreign students and if there is a statistically meaningful relation between their perceptions related to the solution of the ethical problems of the profession when the academic years are progressed.

When the academic literature is investigated, it is seen that both at the public administration field and as one of its essential components, at the medical sector the number of studies related to ethics is being increased. Together with the globalization process, a similar trend is observed at the studies related to the density of the international and/or intercultural studies and publishing. However the same performance is not seen about adapting the dimensions of the National Culture to the academic studies. The studies in Turkey also present a similar perspective. Starting from the aforementioned justification, it is investigated primarily at this research that, if there is diversity between the Turkish students and the foreign students having education together in Turkish at one Turkish Public University at the initial phases of the education. The research is concluded with the finding that, as there is a divergence during the initial stages, a convergence related to the approaches of students to the ethical problems is developed in time.

A questionnaire consisting of 12 questions organised according to the five point Likert scale was implemented for the students. The data obtained from a sample group of 512 students (research universe consists a total sum of 695 students) was analyzed via SPSS 19.0 statistical program in terms of sex, class (academic year/term) and citizenship variables. According to the results of the analysis; it is found out that there are statistically meaningful differences among the students participating to the research in terms of their sex, academic terms and citizenships considering the values given importance during the solution of the ethical problems they meet and/or might meet. These differences and the convergence associated with the training process will be explained and examined throughout the study.

Key Words: Medical Ethics, Ethical Issues, Public Ethics, National Culture, Convergence

Giriş

Son yıllarda, hem kamu yönetiminde hem de kamu yönetiminin önemli bir bileşeni olarak tıp sektöründe etik yönetimi ve etik sorunlara çözüm üretilmesine ilişkin çalışmaların artmakta

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014*

olduğu görülmektedir. Ayrıca kültür konusuna ilişkin yazın incelendiğinde, küreselleşme olgusu ile birlikte uluslararası ve/veya kültürlerarası araştırma ve yayınların yoğunluğunun da artan bir izleğe sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Mevcut yazına ilişkin bir diğer önemli gerçek de ulus ötesi/uluslararası/kültürlerarası yayınların sayısındaki söz konusu artışın, bu çalışmalara ulusal kültür boyutlarının uyarlanması konusunda aynı performansı göstermediği bulgusudur (Meeuwesen, Brink-Muinen ve Hofstede, 2009: 58). Benzer şekilde, kültürel farklılıkların **etik** ve genelde **kamu görevlilerinin**, özelde ise **tıp sektöründe yer alan bireylerin etik soruna yaklaşımları üzerinde** bir etkisinin olup olmadığı konusunda da ampirik araştırma ve analizlerin yapılması gerekmektedir.

Bahsedilen gerekçeler dolayısıyla bu çalışma, **(1)** Bir kamu hastanesi tıp fakültesinde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin meslek etiğindeki sorunları çözmeye ilişkin algı düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının ortaya konması (etik sorunlara yaklaşımda cinsiyetin rolü); **(2)** Fakülte'nin ilk üç yılındaki (klinik öncesi teorik eğitim düzeyi) öğrenciler ve son üç yılındaki (klinik eğitim aşamasına geçmiş) öğrencilerin etik soruna ilişkin yaklaşımları arasında bir farklılaşma olup olmadığının tespit edilmesi (etik sorunlara yaklaşımda eğitimin rolü); **(3)** Tüm sınıflar birlikte ele alındığında, Türk öğrenciler ile yabancı uyruklu öğrencilerin, tıp etiğine ilişkin etik sorunları hangi değerleri göz önünde bulundurarak çözmek istedikleri konusunda bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi (etik sorunlara yaklaşımda ulusal kültürün rolü); **(4)** Klinik öncesi (Başlangıç dönemleri: Hazırlık, 1, 2 ve 3'üncü sınıflar) ve klinik aşamasında olan (Son dönemler: 4,5 ve 6'ncı sınıflar) dönemler iki ayrı grup olarak ele alınmak suretiyle: (a) Öncelikle klinik öncesi sınıflarda öğrenim gören Türk ve yabancı öğrenciler arasında etik soruna yaklaşım açısından bir farklılık olup olmadığının ortaya çıkarılması; (b) Eğer ulusal kültürdeki farklılıklar dolayısıyla başlangıçta böyle bir farklılık varsa, zaman içerisinde ve birlikte gerçekleştirilen ortak eğitim süreci ile birlikte “son dönemlerde” öğrenim gören Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler arasında bu farkın azalıp azalmadığı, bir başka ifadeyle, farklı ulusal kültürlerden gelen öğrencilerin, birlikte gerçekleştirdikleri ortak eğitim süreci sonunda etik soruna yaklaşımları arasında bir yakınsama (etik sorunlara yaklaşımda eğitim sürecinin kültür farklılıklarını aşıcı rolü) oluşup oluşmadığının araştırılması amaçları ile yapılmıştır.

Kültürel farklılıklar ve etkileri

Ulusal kültür özelliklerinin farklı alanlar üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar kapsamında: Sivak vd. (1989: 355-362) kültürlerarası farklılıkların, sürücülerin risk kabullenme dereceleri, dolayısıyla trafikteki araç kazaları ve yaralanmalar üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlar; Lucas (2006: 257), Hofstede tarafından geliştirilen ulusal kültür boyutlarını kullanmak suretiyle, çokuluslu şirketlerde kültürel farklılıkların bilgi transferi üzerindeki etkilerini incelemiş ve önemli etkileri olduğuna ilişkin bulgulara ulaşmış; Mirabela ve Madela (2013) ise Avrupa Birliği'nde yaptıkları araştırmada, ulusal kültür boyutları ile iş motivasyonu arasında anlamlı ilişki olduğuna ilişkin sonuçlar elde etmişlerdir.

Bu çalışmalara ek olarak, araştırmalarını tıp alanında yapmış olan ve ulusal kültürün tıbbi iletişim üzerindeki etkilerini sıyan Meeuwesen, Brink-Muinen ve Hofstede (2009: 58)'nin gerekçesine de ayrı bir parantez açmanın faydalı olacağı değerlendirilmiştir. Yazarlar, söz konusu çalışmalarında araştırmalarına gerekçe olarak “son on yıl içinde, Avrupa’da sağlık hizmetlerine ilişkin kamu politikaları alanında süre giden uyum ve bütünleşme süreci kadar, dünya çapında göç dalgasının da etkisiyle, Avrupa sağlık hizmetleri sektöründe tıbbi iletişim konusundaki kültürlerarası çalışmalara artan bir ilgi olduğunu” ileri sürmektedirler.

Tüm bu araştırmalar sonucu elde edilen bulgular, kültürel farklılıkların insan davranışı üzerinde etkili olduğu konusunda yeterli kanıt oluşturmaktadır. Ortaya çıkan bu kanıt ise **“kültürel farklılıkların etik sorunlara yaklaşım üzerinde etkisi olup olmadığı ve eğitimle bu**

farklılıkların azaltılıp azaltılamayacağı?” sorusunu tetiklemektedir. Bu soruya yanıt aramak üzere yapılmış bir araştırmaya ise yazında rastlanamamıştır. İşte bu noktada mevcut yazındaki eksikliğin yapılacak ampirik araştırmalar ile doldurulması gerekmektedir. Bu soruya yönelik olarak geliştirilecek muhtemel cevap, tıbbi gereklilik ve etik yaklaşım arasındaki sıkışıklıkları yetmezmiş gibi özellikle son dönemde giderek kendilerine yönelik şiddet uygulamaları nedeniyle yükü iyice artan sağlık personeli açısından da büyük önem taşımaktadır.

Yukarıdaki paragrafta ifade edilen boşluğun doldurulabilmesi maksadıyla yürütülmüş olan bu araştırmanın metodolojisine ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Yöntem ve metodoloji

Araştırmada literatür desteğinde geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma evrenini, bir kamu hastanesi tıp fakültesinde okuyan “Hazırlık Sınıfı, 1.,2.,3.,4.,5.,6. Sınıf” öğrenciler (N=695) oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise, anket uygulandığı sırada dershanelerde bulunan öğrenciler oluşturmuştur (n=512).

Bir araştırmada güvenilir bir sonuç sağlamak için η veya N'in temsil ettiği örneklem-evren boyutu açısından, yeterli bir sayıyı elde etmek genel kuraldır (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu genel kuraldan yola çıkarak ve araştırma örnekleminin evreni temsili konusundaki yeterliliğini ortaya koyabilmek maksadıyla, araştırmanın gerçekleştirildiği fakülte'deki tüm öğrencilere ulaşılabilmiş olması durumundaki maksimum sayı olan “N=695” rakamı evreni oluşturan birey sayısıdır.

Örneklemin (η), evreni (N) temsili konusunda Krejcie ve Morgan (1970)'ın %99 güven ve %5 hata seviyesinde örneklem sayısına ilişkin verdikleri tabloya bakıldığında “N=700 için $\eta=341$ ” olarak görülmektedir. Tablo değerleri de 695 birimden oluşan evren için 512 birimlik örneklemin, elde edilen sonuçların evrene genellenebilmesi açısından yeterli olduğunu teyit etmektedir. Bu durumda analize katılan ve 512 birimden oluşan örneklemin evreni temsil gücü, yeterli sayı olan 341'in oldukça üzerindedir.

Örneklemin evreni temsil gücüne ilişkin bu açıklığı getirdikten sonra kısaca uygulamanın nasıl yapıldığına da değinmek gerekmektedir. Araştırmaya ilişkin verilerin toplanabilmesi maksadıyla hazırlanan anket formları öğrencilere basılı olarak elden dağıtılmış ve üç gün sonra toplanmıştır. Öğrencilere 5'li likert ölçeği şeklinde 12 sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Anket sonucunda elde edilen veriler cinsiyet, sınıf ve uyruk değişkenleri açısından SPSS 19.0 istatistik programı ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin; %95,9'u ($\eta=491$) erkek, %4,1'i ($\eta=21$) kız; %69,9'u ($\eta=358$) Hazırlık,1.,2.,3. sınıf öğrencisi, %30,1'i ($\eta=154$) 4.,5.,6. sınıf öğrencisi; % 81,1'i ($\eta=415$) Türk, %18,9'u ($\eta=97$) yabancı uyruklu öğrencilerden oluşmakta olup demografik özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Demografik özellikler

		n	%
Cinsiyet	Erkek	491	95,9
	Kız	21	4,1
Sınıf	Hazırlık, 1-2-3.Sınıf	358	69,9
	4-5-6.Sınıf	154	30,1
Uyruk	T.C.	415	81,1
	Yabancı	97	18,9

Turkish Studies

Elde edilen bulgular sonucunda;

1. Cinsiyet ile hastanın değerlerine saygı göstererek etik sorunları çözme arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuca ($p=0,005$) ulaşılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2: Etik sorunları çözmede “cinsiyet”in rolü

			Birinci derecede önemli	Çok önemli	Orta düzeyde önemli	Az önemli	Önemsiz	p	
Cinsiyet	Hastanın Değerlerine Saygı Göstererek Etik Sorunları Çözme	Erkek	n	1	5	50	218	217	0,005
			%	0,20	1,00	10,20	44,40	44,20	
		Kız	n	1	1	3	6	10	
			%	4,80	4,80	14,30	28,60	47,60	

2. Sınıf ile kurum menfaatlerini ön planda tutacak şekilde davranarak etik sorunları çözme arasında ($p=0,013$), toplum menfaatlerini ön planda tutacak şekilde davranarak etik sorunları çözme arasında ($p=0,018$), kendi menfaatlerini koruyacak şekilde davranarak etik sorunları çözme arasında ($p=0,001$), kısıtlı sağlık kaynaklarını koruyacak şekilde davranarak etik sorunları çözme arasında ($p=0,002$), hastanın değerlerine saygı göstererek etik sorunları çözme arasında ($p=0,015$), yazılı kurallara göre davranarak etik sorunları çözme arasında ($p=0,000$) istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3: Etik sorunları çözmede “sınıf”ın rolü

			Birinci derecede önemli	Çok önemli	Orta düzeyde önemli	Az önemli	Önemsiz	p	
Sınıf	Kurum Menfaatlerini Ön Planda Tutacak Şekilde Davranarak Etik Sorunları Çözme	Hazırlık, 1-2-3.Sınıf	n	37	75	137	79	30	0,013
			%	10,30	20,90	38,30	22,10	8,40	
		4-5-6.Sınıf	n	9	19	58	50	18	
			%	5,80	12,30	37,70	32,50	11,70	
	Toplum Menfaatlerini Ön Planda Tutacak Şekilde Davranarak Etik Sorunları Çözme	Hazırlık, 1-2-3.Sınıf	n	4	35	84	141	94	0,018
			%	1,10	9,80	23,50	39,40	26,30	
		4-5-6.Sınıf	n	3	4	49	65	33	
			%	1,40	2,60	31,80	42,20	21,40	
	Kendi Menfaatlerini Koruyacak Şekilde Davranarak Etik Sorunları Çözme	Hazırlık, 1-2-3.Sınıf	n	63	86	112	68	29	0,001
			%	17,60	24,00	31,30	19,00	8,10	
		4-5-6.Sınıf	n	11	29	46	49	19	
			%	7,10	18,80	29,90	31,80	12,30	
Kısıtlı Sağlık Kaynaklarını Koruyacak Şekilde Davranarak Etik Sorunları Çözme	Hazırlık, 1-2-3.Sınıf	n	12	36	130	130	50	0,002	
		%	3,40	10,10	36,30	36,30	14,00		
	4-5-6.Sınıf	n	0	13	36	76	29		
		%	0,00	8,40	23,40	49,40	18,80		

Hastanın Değerlerine Saygı Göstererek Etik Sorunları Çözme	Hazırlık, 1-2-3.Sınıf	n	2	6	31	147	172	0,015
		%	0,60	1,70	8,70	41,10	48,00	
	4-5-6.Sınıf	n	0	0	22	77	55	
		%	0,00	0,00	14,30	50,00	35,70	
Yazılı Kurallara Göre Davranarak Etik Sorunları Çözme	Hazırlık, 1-2-3.Sınıf	n	39	58	123	87	51	0,000
		%	10,90	16,20	34,40	24,30	14,20	
	4-5-6.Sınıf	n	4	15	50	62	23	
		%	2,60	9,70	32,50	40,30	14,90	

3. Uyruk ile kurum menfaatlerini ön planda tutarak etik sorunları çözme arasında ($p=0,042$), kendi menfaatlerini ön planda tutarak etik sorunları çözme arasında ($p=0,011$), hastanın değerlerine saygı göstererek etik sorunları çözme arasında ($p=0,015$), hastaya riskli hiçbir şey yapmayarak etik sorunları çözme arasında ($p=0,000$), oluşan etik dışı olayı önemsemeyerek etik sorunları çözme arasında ($p=0,000$), oluşan etik dışı olayı vicdani olarak değerlendirip içinden geldiği gibi davranarak etik sorunları çözme arasında ($p=0,014$) ve oluşan etik dışı olayı yazılı kurallara göre davranarak etik sorunları çözme arasında ($p=0,016$) (Tablo 4) istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar bulunmuştur.

Tablo 4: Etik sorunları çözmede “uyruk”un rolü

			Birinci derecede önemli	Çok önemli	Orta düzeyde önemli	Az önemli	Önemsiz	p	
Uyruk	Kurum Menfaatlerini Ön Planda Tutarak Etik Sorunları Çözme	T.C.	n	39	77	167	93	39	0,042
			%	9,40	18,60	40,20	22,40	9,40	
		Yabancı	n	7	17	28	36	9	
			%	7,20	17,50	28,90	37,10	9,30	
	Kendi Menfaatlerini Ön Planda Tutarak Etik Sorunları Çözme	T.C.	n	63	97	136	83	36	0,011
			%	15,20	23,40	32,80	20,00	8,70	
		Yabancı	n	11	18	22	34	12	
			%	11,30	18,60	22,70	35,10	12,40	
	Hastanın Değerlerine Saygı Göstererek Etik Sorunları Çözme	T.C.	n	0	5	42	175	193	0,015
			%	0,00	1,20	10,10	42,20	46,50	
		Yabancı	n	0	5	42	175	193	
			%	2,10	1,00	11,30	50,50	35,10	
	Hastaya Riskli Hiçbirşey Yapmayarak Etik Sorunları Çözme	T.C.	n	20	92	147	95	61	0,000
			%	4,80	22,20	34,50	22,90	14,70	
		Yabancı	n	1	7	25	41	23	
			%	1,00	7,20	25,80	42,30	23,70	
Oluşan Etik Dışı Olayı Önemsemeyerek Etik Sorunları Çözme	T.C.	n	104	79	92	91	49	0,000	
		%	25,10	19,00	22,20	21,90	11,80		
	Yabancı	n	6	11	28	35	17		
		%	6,20	11,30	28,90	36,10	17,50		
Oluşan Etik Dışı Olayı	T.C.	n	18	40	139	134	84	0,014	

Turkish Studies

Vicdani Açıdan		%	4,30	9,60	33,50	32,30	20,20	
Değerlendirip İçinden		n	1	3	25	39	29	
Geldiği Gibi Davranarak	Yabancı	%	3,70	8,40	32,00	33,80	22,10	
Etik Sorunları Çözme								
Oluşan Etik Dışı Olayı	T.C.	n	40	62	145	116	52	
Yazılı Kurallara Göre		%	9,60	14,90	34,90	28,00	12,50	
Davranarak Etik Sorunları		n	3	11	28	33	22	0,016
Çözme	Yabancı	%	3,10	11,30	28,90	34,00	22,70	

Tartışma

Araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkenine (kız-erkek) göre hastanın değerlerine saygı göstererek etik sorunu çözme görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p=0,005$). Kız öğrenciler için hastanın değerlerine saygı göstermek % 9,6 oranında (birinci derecede + çok) önemli iken erkek öğrencilerde bu oran % 1,2'dir. Bu durum kız öğrencilerin, kişilerin değer yargılarına karşı daha hassas oldukları şeklinde değerlendirilebilir (Grafik 1).

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde; erkekler ile kadınların değer yargılarında bazı farklılıkların olduğu görülmektedir (Flowers, 2006: 337–349). Bu kapsamda Mudd (2002: 59) kadınların erkeklere göre daha farklı bir psikoloji ve zihinsel yapı içerisinde olduklarını vurgulamaktadır. Kadınlar daha duygusal, destekleyici ve kişisel açıklık içerisinde iken, erkekler daha çok ikili gerekliliklere eğilmekteirler. Kibarlık, acıma ve sorumluluğun ise kadınlarda daha çok yer etmiş olduğu ortaya konmaktadır (Beutel ve Marini, 1995). Erkeklerde başarı ve entelektüel uğraşı ön planda iken kadınlarda sevgi, samimiyet ve aile daha ön planda yer almaktadır (Rokeach 1973: 10). Dolayısıyla alan yazını tarandığında, erişilen bulguların da yapmış olduğumuz çalışmayı destekler durumda olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Sınıf değişkeni ile etik sorunu çözme arasındaki ilişkiyi incelediğimizde; klinik ortama çıkmadan önceki (klinik öncesi) dönemde hazırlık, 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hastane ortamını görmüş olan 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerine göre; kurum menfaatlerini ön planda tutma, toplum menfaatlerini ön planda tutma, kendi menfaatlerini koruyacak şekilde davranma, kısıtlı sağlık kaynaklarını koruyacak şekilde davranma, hastanın değerlerine saygı gösterme ve yazılı kurallara göre davranarak etik sorunları çözmeyi daha yüksek oranda önemli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır (Grafik 2). Bir başka ifade ile sınıf yükseldikçe yukarıda söz konusu olan ölçütlerin öneminin azaldığı görülmektedir. Bu durumun, klinik öncesi dönemde öğrencilerin daha idealist olmaları ancak zamanla bu idealistliklerinden uzaklaşmaları ihtimalinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Dolayısı ile hazırlık, 1., 2. ve 3. sınıf (klinik öncesi) öğrencilerinin meslek etiğindeki sorunları çözmeye yönelik algılarının 4., 5. ve 6. sınıf (klinik aşaması) öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmekte ve kendileri için bu sorunları çözmenin, klinik çalışmalara başlamış sınıflara göre daha önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Üstün (2005)'ün de ifade ettiği gibi; “tıbbiyeli bugün için duyarlılığını yitirmiş gibi görünmektedir. Mesleki kaygıları ile mesleğinin kutsallığı ve vericiliği arasında sıkışıp kalmıştır. Mesleki dayanışma, mesleki ilerleme ve mesleği yüceltme kavramları ikinci planda kalmıştır.”

Uyruk değişkeni ile etik sorunu çözme arasındaki ilişki incelendiğinde ise; özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin “hastanın değerlerine saygı göstererek etik sorunları çözme” konusunda daha hassas oldukları görülmektedir (Tablo 4). Henzel'in (2009: 81) yapmış olduğu bir çalışmada da Türk ve Fransız hekimlere “hastanızı, hastalığının dışında, farklı insani boyutlarıyla tanımayı ister misiniz?” sorusu sorulmuş ve “tanımayı kesinlikle isterim” cevap seçeneğini tercih

eden Türk hekimlerin oranı %38 iken Fransız hekimlerin oranı %92, “tanımaktan özellikle kaçınırım” cevap seçeneğini tercih eden Türk hekimlerin oranı % 22 iken Fransız hekimlerin oranı % 0 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla söz konusu çalışma da; hastalarını daha derinlemesine tanıma ve hastaların önem verdikleri değerlere ulaşma konusunda, farklı ulusal kültür yapılarına sahip olan hekimlerin farklı yaklaşım ve davranış şekillerine sahip olduklarını gösterdiğinden çalışmamızı destekler niteliktedir.

Çalışmamızda Türk öğrencilerin hastaya riskli hiçbir uygulama yapılmaması ve oluşan etik dışı olayların önemsenmemesi yoluyla etik sorunlara çözüm aranması konusunda yabancı uyruklu öğrencilere göre daha hassas oldukları bulgusu ortaya çıkmıştır (Tablo 4). Bu noktada Türk öğrencilerin, özellikle basında da son dönemde sık sık gündeme taşınan ve hekimlerin hukuki problemler yaşamalarına neden olan olası yanlış uygulamalardan (malpraktisten) çekindikleri ve bu nedenle hastaya hiçbir şey yapmamayı tercih ettikleri düşünülebilir. Bu düşünceye dayanak olarak ülkemizde son yıllarda tıbbi uygulama hataları iddiası nedeniyle hekimlerin şikâyet edilme oranlarındaki (%40–120) artışı gösterebiliriz (Polat ve Paki, 2011). Civaner vd. (2011: 33)’nin yapmış oldukları araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmış olup, hekimlerin yarısından fazlası (%55,6) herhangi bir olumsuz sonuçtan sorumlu tutulmamak için korunmacı tıp yaklaşımını benimseyeceklerini ifade etmişlerdir.

Son olarak, Grafik 3’te açıkça görüldüğü gibi yabancı uyruklu öğrencilerin birtakım etik sorunlara yaklaşımları ile Türk öğrencilerin yaklaşımları arasında başlangıçta (klinik öncesi dönemlerde) oldukça yüksek düzeyde bir farklılık mevcut olduğu halde (birinci derecede önemli+önemli; az önemli+önemsiz olan konularda), birlikte geçirilen eğitim süreci sonunda aynı soruna yaklaşım konusunda klinik aşamasında (son üç dönem) olan öğrenciler arasında bariz bir yakınsama gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır. Burada başlangıçtaki farklılığın ulusal kültür yapısındaki farklılıklardan kaynaklanmakta olduğu, ortak eğitim süreci sonrasında ise etiğe ilişkin sorunlara yaklaşım konusunda, eğitim sürecinin ulusal kültür farklılıklarının aşılmasını sağlayarak bir yakınsamanın gerçekleşmesini sağladığı değerlendirilmektedir.

Sonuç

Bir kamu hastanesi tıp fakültesinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda sırasıyla aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır:

İlk olarak, öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin meslek etiğindeki sorunları çözmeye ilişkin algı düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Daha duygusal, kişisel açıklıkları yüksek ve daha sorumluluk sahibi oldukları daha önce yapılmış çalışmalarla ortaya konmuş olan kadınların “hastanın değerlerine saygı gösterme” konusunda da erkeklere nazaran daha duyarlı oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu etik sorunlara yaklaşımda cinsiyetin önemli bir rolü olduğu hipotezini destekler niteliktedir.

İkinci olarak, klinik öncesi eğitim düzeyinde olan öğrenciler ile klinik eğitim aşamasına geçmiş (son üç dönem) öğrenciler arasında, etik soruna ilişkin yaklaşımlarında önemli bir farklılaşma olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda başlangıç sınıflarındaki öğrencilerin “kurum menfaatlerini ön planda tutma, toplum menfaatlerini ön planda tutma, kendi menfaatlerini koruyacak şekilde davranma, kısıtlı sağlık kaynaklarını koruyacak şekilde davranma, hastanın değerlerine saygı gösterme ve yazılı kurallara göre davranarak etik sorunları çözme” konularında daha duyarlı oldukları ve son sınıflara yaklaştıkça bu konudaki hassasiyet ve idealizmden uzaklaştıkları görülmektedir. Bu noktada normal olarak eğitim sürecinin, eğitim görenlerde olumlu davranış değişikliği yaratması beklendiği halde, başlangıçtaki bu beklentilerin aksine, etik sorunlara yaklaşım konusunda tersine bir sürecin işlediği ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, hem tıp etiğine ilişkin, eğitim, içerik, süre, konu kapsamı ve yöntemlerinin hem de öğrencilerde ters yönde

bir tutum ve davranış değişikliğine yol açan dış etkenlerin (sağlık personeline yönelik artan şiddet olayları, yanlış tıbbi uygulama iddiasıyla sağlık personeli ve hekimler aleyhine açılan ceza ve tazminat davalarının sayısında görülen artış vb.) sorgulanarak yeniden yapılandırılmasına yönelik bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Üçüncü olarak, tüm dönemlerde öğrenim gören öğrenciler birlikte ele alındığında, Türk öğrenciler ile yabancı uyruklu öğrencilerin, tıp etiğine ilişkin etik sorunlara yaklaşımları konusunda önemli bir farklılık olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu noktada, yabancı uyruklu öğrencilerin “hastanın değerlerine saygı göstererek etik sorunları çözme” konusunda daha hassas olduklarına yönelik tespit, etik sorunlara yaklaşımda ulusal kültürün de rolü olduğu hipotezini desteklemektedir.

Dördüncü olarak, klinik öncesi ve klinik aşamasında olan öğrenciler iki ayrı grup olarak ele alınmak suretiyle, öncelikle klinik öncesi sınıflarda öğrenim gören Türk ve yabancı öğrenciler arasında etik soruna yaklaşım açısından bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analizde, özellikle başlangıç dönemlerinde öğrenim görmekte olan dolayısıyla ortak öğrenim sürecinden en az etkilenmiş olabileceği varsayılan öğrenci gruplarında etik sorunlara yaklaşım açısından oldukça büyük bir farklılık olduğu; zaman içerisinde ve birlikte gerçekleştirilen ortak eğitim süreci sonrasında ise “klinik aşaması dönemlerde” öğrenim gören Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler arasında bu farkın azalarak oldukça güçlü bir yakınsama gerçekleştiği bulgusuna erişilmiştir. Dolayısıyla elde edilen bulgular “etik sorunlara yaklaşımda eğitim sürecinin kültür farklılıklarını aşıcı bir rolü olduğu” hipotezini destekler niteliktedir. Bu noktada da yalnızca Türk öğrencilerde olduğu gibi öğrenim sürecinin, etik sorunlara yaklaşım konusunda öğrencilerde olumlu ve istendik yönde değil de tam tersi yönde bir davranış değişikliği ortaya çıkardığı bulgusuna erişilmiştir. Sonuç olarak ortak eğitim süreçlerinin, birlikte eğitim görenlerin kendi ulusal kültür boyutlarından getirdikleri farklılıkları bile aşmada önemli bir role sahip olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, özellikle tıp etiğine ilişkin sorunlara yaklaşım konusunda ise eğitim süresi arttıkça istendik davranış değişikliğinin tersi yönünde bir gelişme yaşandığı, Türk ve yabancı öğrenciler arasında bu konuda da güçlü bir yakınsama ortaya çıktığı görülmektedir. Bunun en muhtemel nedenlerinin ise son dönemde basında sıkça gündeme getirilen sağlık personeline yönelik şiddet olayları, yanlış tıbbi uygulama iddiaları ileri sürülerek açılan ceza ve tazminat davaları gibi öğrencilerde mesleki uygulamalar konusunda tereddüt ve kaygı yaratan olaylar olduğu düşünülmektedir. Hâkimler ve savcılarda olduğu gibi tıp hukukunda da hekimleri, mesleki uygulamalar konusunda fikren bu kaygılardan uzak tutabilecek, koruyucu düzenlemelerin yapılmasıyla konunun aşılabilemesinin mümkün olabileceği değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

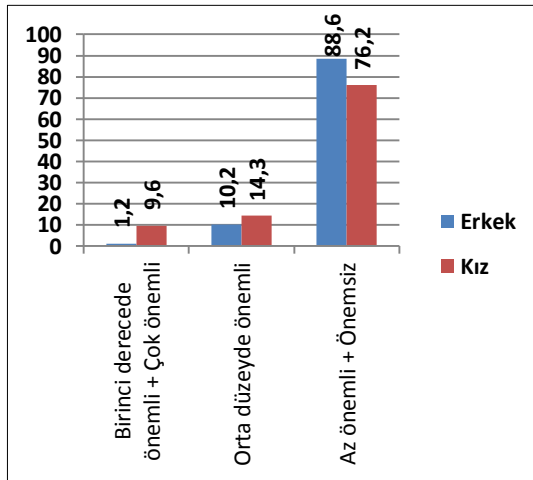
- BEUTEL, A.M., MARINI, M.M. (1995). Gender and Values, *American Sociological Review*, 60(3):436-448.
- CIVANER, M., YÜRÜR, K., PALA, K. (Haziran 2011). Sağlık Alanında Hizmet Kaynaklı Zarar: Hekimler Ne Diyor? *Türk Tabipler Birliği Yayınları*, 1.Baskı, Ankara.
- FLOWERS, E.W. (2006). Differences between Male and Female Students Confidence, Anxiety and Attitude Toward Learning Jaz İprovisation, *Journal of Research in Music Education*, 54(4):97-105.
- HENZEL, Z.O. (2009). Hastayı Algılama ve Hasta Kavramı Oluşturma Bağlamında Türk ve Fransız Hekimlerin Karşılaştırılması, *Doktora Tezi* (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Selim

Kadioğlu). Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Deontoloji ve Tıp Tarihi Anabilim Dalı, Adana.

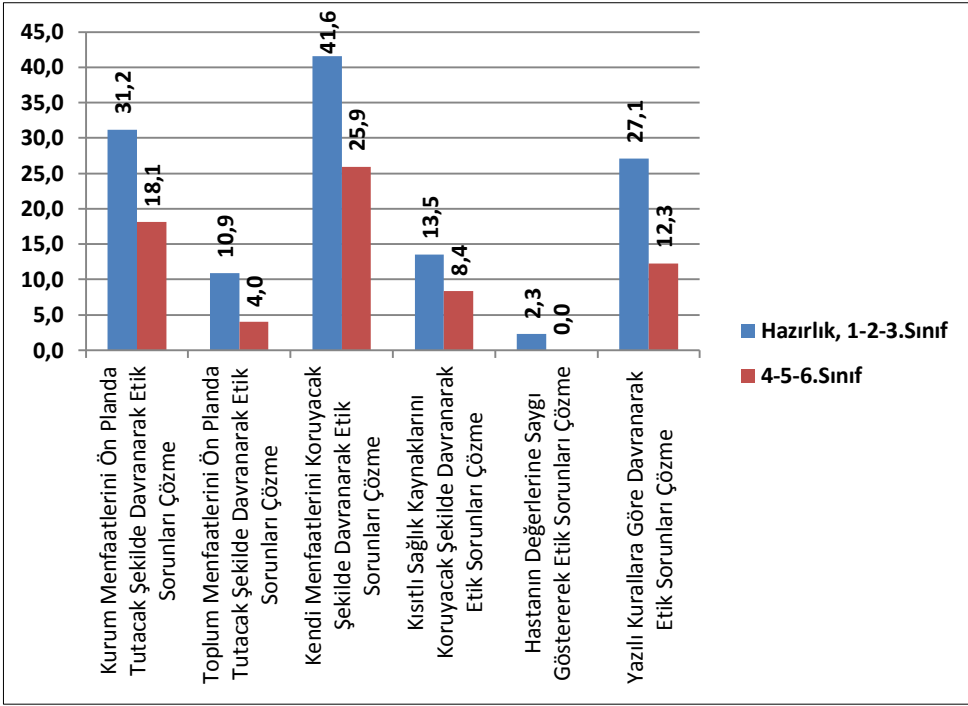
- KREJCIE, V.R., MORGAN, W.D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities, *Educational and Psychological Measurement*, 30:607-610.
- LUCAS, L.M. (2006). The Role of Culture on Knowledge Transfer: The Case of The Multinational Corporation, *The Learning Organization*, 13(3):257-275.
- MCMILLAN, J.H., SCHUMACHER, S. (2006). *Research in Education: Evidence Based Inquiry*, Brown and Company, Boston.
- MEEUWESSEN, L., BRINK-MUINEN, A. van den, HOFSTEDE, G. (2009). Can Dimensions of National Culture Predict Cross-National Differences in Medical Communication?, *Patient Education and Counseling*, 75:58-66.
- MIRABELA, M., MADELA, A. (2013). Cultural Dimensions and Work Motivation in the European Union, *Annals of the University of Oradea, Economic Science Series*, (from the PhD thesis of Matei Mirabela), s.:1511-1519.
- MUDD, E.H. (2002). Women's Conflicting Values, *Journal of Marriage and Family Living*, 8(3): 50-65.
- POLAT, O., PAKIŞ, I. (2011). Tıbbi Uygulama Hatalarında Hekim Sorumluluğu, *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3):119-125.
- ROKEACH, M. (1973). *The Nature of Human Values*, New York, The Free Press.
- SIVAK, M., SOLER, J., TRANKLE, U., SPAGNOL, J.M. (1989). Cross-Cultural Differences in Driver Risk-Perception, *Accid. Anal. & Prev.*, 21(4):355-362.
- ÜSTÜN, Ç. (2005). Tıbbiyelik Geleneğine Dair, *Tıp Araştırmaları Dergisi*, 3(1):53-54.

Grafikler

Grafik 1: Cinsiyet değişkeni ile hastanın değerlerine saygı göstererek etik sorunu çözme arasındaki ilişki (% olarak).



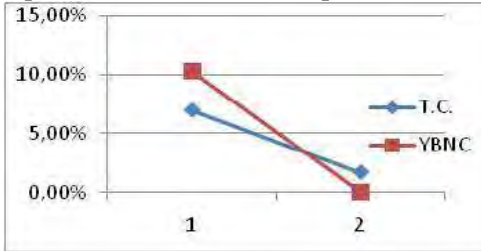
Grafik 2: Sınıf değişkeni ile etik sorunu çözme arasındaki ilişki (Birinci derecede önemli + Çok önemli) (% olarak).



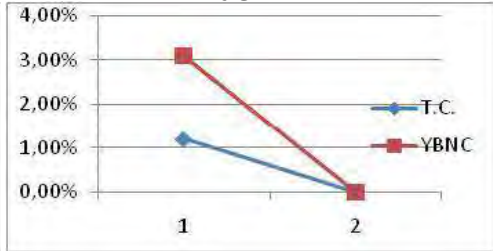
Grafik 3: Eğitim sürecine bağlı olarak yabancı uyruklu öğrencilerin etik soruna yaklaşımları ile Türk öğrencilerin yaklaşımları (% olarak).

Birinci derecede önemli + Çok önemli

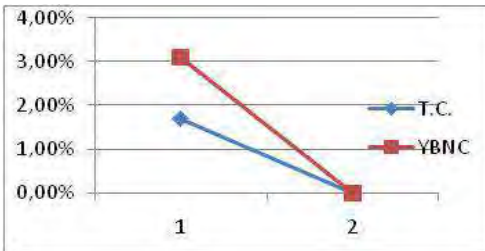
Toplumsal menfaatlerini ön planda tutmak



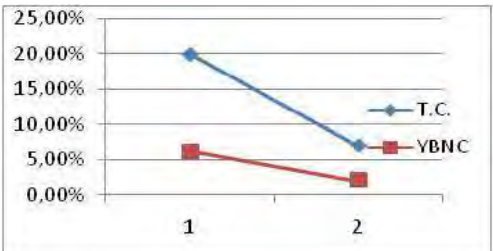
Eşitlik ilkesine uygun hareket etmek



Hastanın değerlerine saygı göstermek



Riskli hiçbir şey yapmamak



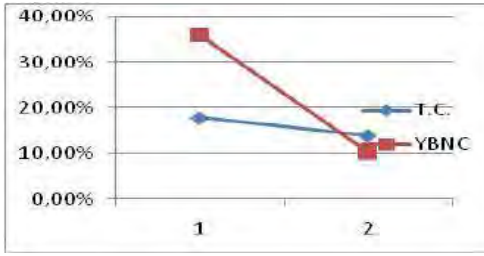
T.C.= Türk uyruklu öğrenci; YBNC= Yabancı uyruklu öğrenci;

1= Hazırlık, 1., 2., 3. Sınıf; 2= 4., 5., 6. Sınıf

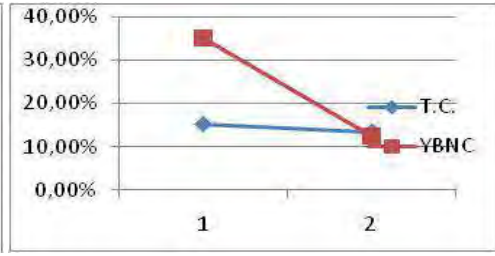
Turkish Studies

Az önemli + Önemsiz

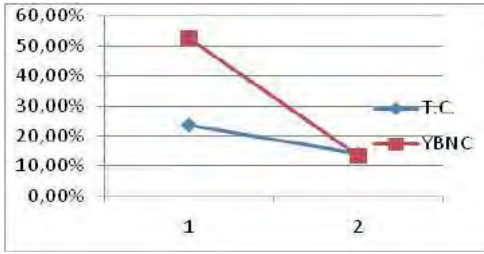
Kurum menfaatlerini ön planda tutmak



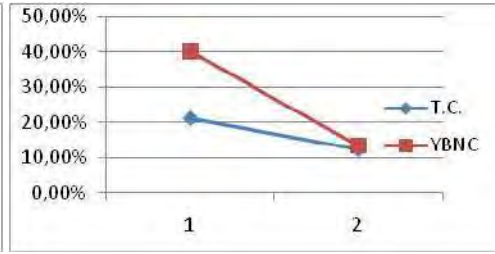
Kendi menfaatlerini korumak



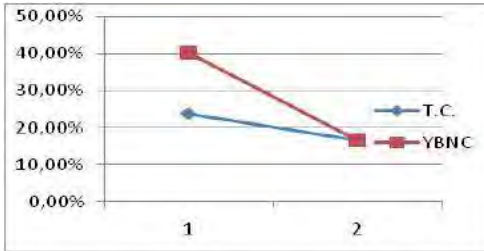
Riskli hiçbir şey yapmamak



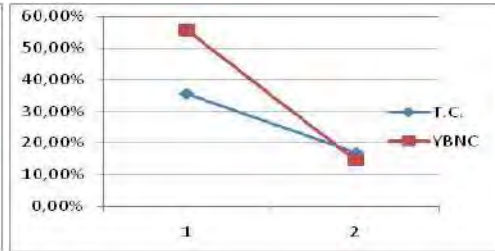
Etik dışı olayı önemsememek



Vicdani açıdan değerlendirmek

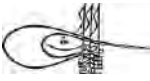


Yazılı kurallara göre davranmak



T.C.= Türk uyruklu öğrenci; YBNC= Yabancı uyruklu öğrenci;

1= Hazırlık, 1., 2., 3. Sınıf; 2= 4., 5., 6. Sınıf



COĞRAFI BİLGİ SİSTEMLERİ İLE ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN COĞRAFYA DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ*

*Ali MEYDAN***

*Sibel ÖNER****

ÖZET

Teknolojide meydana gelen hızlı değişmeye paralel olarak gelişen bilgi teknolojileri, çağdaş ve yenilikçi öğretim yöntemlerinin benimsenmesini sağlamıştır. Bilgi teknolojilerinden biri olan Coğrafi Bilgi Sistemleri günümüzde gelişmiş ülkelerde çeşitli alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada Coğrafi Bilgi Sistemleri ile coğrafya öğretiminin öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeli uygulanmıştır. Çalışmaya, 2009-2010 öğretim yılının ikinci yarısında, Ankara İli Çankaya İlçesi Tapu Kadastro Meslek Lisesi'nde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinden toplam 45 öğrenci katılmıştır. Kontrol grubunda öğretmen merkezde olduğu, anlatım ve soru cevapla dersin işlendiği geleneksel öğretim yöntemi, deney grubunda ise Coğrafi Bilgi Sistemleri destekli öğretim yöntemi ile ders işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak "Tutum Ölçeği" öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda CBS destekli öğretimin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler ile öğretmen merkezli öğretimin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının bulundukları gruplara göre deneysel işlem öncesinde öğrencilerin coğrafya dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı ancak deneysel işlem sonrasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermiştir. Bu durum CBS ile işlenen derslerde öğrencilerin derslere karşı tutumunu arttırdığını göstermektedir. Kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin ise öğrencilerin derse tutumunu süreç içerisinde istatistiksel olarak çok fazla etkilemediğini ortaya koymaktadır. Coğrafi Bilgi Sistemleri destekli öğretimin uygulandığı sınıflarda öğrenciler için hazırlanan haritalar, grafikler, fotoğraflar, öğrencilerin süreç içinde üstlendiği sorumluluklar derse karşı olumlu tutum sergilemelerinde önemli bir role sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafi Bilgi Sistemleri, Coğrafya Öğretimi, Tutum

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi, El-mek: alimeydan01@gmail.com

*** Dr. MEB, El-mek: stemizbas@gmail.com

EFFECT OF TEACHING THROUGH GEOGRAPHICAL INFORMATION SYSTEMS UPON THE ATTITUDES OF STUDENTS TOWARDS GEOGRAPHY LESSON

ABSTRACT

Information technologies developed in parallel with the rapid change in technology have provided adaptation of modern and innovative teaching methods. Geographical Information Systems as one of the information technologies has been commonly used in education as in different fields in developed countries. In this research, the effects of geography teaching with Geographical Information Systems upon the attitudes of students towards the geography lesson were analyzed. In the research, experimental research model with pre-test and post-test control group was performed. Totally 45 students studying at the 9th grade of Tapu Kadastro Vocational High School in Çankaya district of Ankara province in 2009-2010 academic year were included into the study. In the control group, traditional teaching method in which teacher is at the center was used, and in the experimental group, the students were trained with a teaching method supported with Geographical Information Systems. As data collection tool, "Attitude Scale" was performed as pre-test and post-test. Obtained findings were analyzed using SPSS statistical program. As result of the study, it was determined that there was no significant difference in favor of the experimental group before the experimenting process between the group including the attitude scores of students towards the geography lesson in the control group and the scores of students in the experimental group in which CBS supported teaching was benefited, however, there was a significant difference in favor of the experimental group after the experimenting process. This proved that the lessons trained with CBS increased the attitudes of students towards the lessons. It was also revealed that the traditional teaching method performed to the control group did not affect the attitude of the students towards the lesson as statistically significant. In classrooms where Geographical Information System supported teaching was provided, the maps, graphics, and photos prepared for the students and the responsibilities taken over by the students during the process had an important role upon their presenting a positive attitude towards the lesson.

Key Words: Geographical Information Systems, Geography Teaching, Attitude

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak bilgi akışının hızlı bir şekilde geliştiği ve değiştiği çağımızda, insanların üretilen bilgidен zaman kaybetmeden haberdar olması ve bu bilgidен üst düzeyde faydalanması çağın gerisinde kalmaması adına büyük önem taşımaktadır. Bilgi çağını yakalamak eğitimle mümkündür. Eğitimin bu işlevini eksiksiz yapabilmesi için gelişen ve değişen teknolojiye ayak uydurması gerekmektedir. Eğitimin toplum yapısının oluşturulması ve geliştirilmesindeki yeri bilinmektedir. Toplumların ilerleyebilmesi için, eğitim alanında büyük atılımlar yapılarak, bilim ve teknolojik gelişmelere paralel programlar geliştirilmesi gerekmektedir.

Bilgisayar teknolojisi ise öğrencilerin bilgiye ulaşmak için araştırma yapmalarında en önemli eğitim materyallerinden biri olmuştur. Öğretmenlerin eğitim ortamlarında bilimselliği ön plana çıkarabilmesi, yapısalcı yaklaşımı uygulayabilmesi için teknolojik gelişmelerden yararlanabilmesi gerekmektedir (Özgen ve Çakıcıoğlu, 2008). Bilgi teknolojileri açısından en önemli yeniliklerden ve en hızlı gelişme gösteren teknolojilerden biri Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)'dir. CBS, mekâna ait olan grafik ve grafik olmayan verilerin toplandığı, güncellendiği, analiz ve sentezlerinin yapıldığı bir bilgisayar programıdır. CBS 1960'lı yıllarda ABD'de Harvard Üniversitesi'nde ortaya çıkmış ve günümüzde yüzü aşkın disiplin tarafından kullanılan bir teknoloji haline gelmiştir. Özellikle yazılım programlarında yaşanan gelişmelerle CBS ile yapılabileceklerin sınırları genişlemiş ve üst düzey analizlerin yapıldığı bir platforma taşınmıştır.

CBS, özellikle mekâna ait özelliklerin bir veri tabanında toplanması, her bir özelliğin sayısal ortamda haritalanması, gerek duyulduğunda verilerin güncellenmesi, çok farklı format ve ölçeklerde harita çıktılarının alınması gibi işlemlerin kolay ve hızlı olarak yapılabilmesine imkân verdiği için başlangıçta coğrafyacıların yeryüzünü daha kolay anlamalarına yardımcı olmuştur. Bu nedenle coğrafyacıların CBS ile ilk tanışmalarında yapmış oldukları çalışmaların daha çok yeryüzüne ait özelliklerin CBS teknolojileri ile gösterilmesi ve tanımlanmasına dayalı olduğu görülmektedir (Demirci ve Karaburun, 2010).

CBS'nin geliştirdiği diğer bir beceri mekansal algıdır (Audet ve Ludwig, 2000; Liu ve Zhui 2008). Öğrenciler CBS ile harita ve grafik çizebilmekte, iki nokta arasındaki mesafeyi ölçebilmekte, alan hesaplaması ve koordinatları verilen bir noktayı haritaya yerleştirme gibi işlemleri gerçekleştirebilmektedir. Bununla birlikte, CBS'nin öğrencilerin bilgisayar kullanma becerileri ve teknolojiye karşı tutumlarını daha olumlu hale getirdiği de ortaya konmuştur (Baker, 2002).

Coğrafya Dersi Öğretim Programında coğrafi becerilerin kazandırılması çok önemli bir yer tutar. Öğrencilere coğrafi becerileri kazandırmak için yararlanılabilecek en önemli eğitim teknolojilerinden biri CBS'dir. Öğrenci CBS ile mekâna ait verileri görselleştirerek analizler yapabilmektedir. Coğrafya derslerinde CBS kullanımının öncelikli olarak iki önemli fonksiyonu vardır. Bunlardan birincisi; anlatılan konunun öğrenciler tarafından anlaşılmasıdır. Öğrenci CBS vasıtasıyla anlatılan konuyu, kendisi bizzat konu ile ilgili verileri girerek, işleyerek ve analiz ederek öğrenmektedir. İkinci ve en önemlisi ise öğrencilerde çok yönlü becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmasıdır. CBS'nin etkin bir veri işleme aracı olması, onun coğrafyanın hemen tüm alanlarında etkin kullanılmasına imkân sağlamaktadır (Demirci, 2004). CBS, öğrencilerin mekansal analiz yapmaları ve zihinlerinde canlandırmaları açısından güçlü bir araçtır. Böylece hem problem çözme yeteneklerinin gelişmesinde hem de öğrenmelerinde kalıcılık sağlar (Broda and Baxter, 2002; Akt: Uğurlu, 2007)

İlgili alan yazın incelendiğinde; CBSnin coğrafya öğretimindeki etkililiğini ortaya koyan bazı araştırmalar (Yurdam, 2013; Kaya, 2011; Kaya ve Aydın, 2011; Balcıoğulları, 2011; Cameron, 2005; Demirci, 2006; Tiyekli, 2007; Şimşek, 2007) bulunmaktadır. Bu çalışmalarda CBS ile başarı arasındaki ilişki ortaya konmuştur. CBS'nin coğrafya derslerine yönelik tutuma etkisini ortaya koyan araştırmaların (Artvinli, 2010; Baker ve White, 2003; Johansson, 2006; Aydoğmuş, 2010) sınırlı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada amaç 9. sınıf coğrafya ders programında yer alan “Mekânsal Bir Sentez: Türkiye” öğrenme alanının konularının CBS uygulamaları ile öğretiminin öğrencilerin derse olan tutumlarını ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur: 9. sınıf coğrafya ders programında yer alan “Mekânsal Bir Sentez: Türkiye” öğrenme alanının CBS uygulamaları ile öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada deneme modeli esas alınmıştır. Deneme modeli, neden-sonuç ilişkisini tespit etmeye yönelik, doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir. Bu modelde, gözlenecek veriler araştırmacı tarafından üretilir. Amaçlar hipotezler şeklinde ifade edilir. Böylece olayların olası nedenleriyle ilgili yargılar sınanarak kuram geliştirme yönünde bir adım atılmış olur (Karasar, 1998: 87).

Karasar’ın (2006: 88), Meyers ve Grosser’den aktardığına göre, bir araştırmanın deneme sayılabilmesi için gerekli olan şartları karşılaması gerekir. Bunlar:

- ✓ Araştırmacı, değişkenleri değiştirebilmeli,
- ✓ Değiştirmeler kontrollü olmalı,
- ✓ Araştırmacı, durumu değiştirmesinin etkisini gözleyebilmelidir.

Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modelinde yapılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desen (ÖSKD) sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan bir modeldir. Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişken ile ilgili olarak ölçülürler. Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişken ile ölçüldüğü için bu desen ilişkili bir desendir. Aynı zamanda farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de ilişkisiz bir desendir (Büyüköztürk, 2001: 21). Bu tür bir çalışmada deney ve kontrol gruplarına ait ön-test puanlarının olabildiğince birbirine yakın olmasına dikkat etmek gerekir (Kaptan, 1998: 85). Araştırmada bağımsız değişken CBS destekli öğrenme, bağımlı değişken ise akademik başarıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmaya, 2009–2010 öğretim yılında, Ankara İli, Çankaya İlçesi, Tapu Kadastro Anadolu Meslek Lisesi’nde öğrenim gören 9. sınıflar arasından seçilmiştir. Random metodu kullanılarak 9. sınıflar içerisinde bir deney ve kontrol grubu belirlenmiştir.

Deney Deseni

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileriyle 9. Sınıf “Mekansal Bir Sentez: Türkiye” öğrenme alanının kazanımları, CBS ile ders planları ve etkinliklerle zenginleştirilerek konu işlenmiş; kontrol grubu öğrencileriyle ise geleneksel öğretim metotları kullanılarak kazanımlara uygun olarak eğitim verilmiştir. Deney deseni Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1.
Deney Deseni

Gruplar	Öntestler	Deney Süreci (Denel İşlemler)	Sontestler
Deney Grubu (DG)	Tutum Testi	CBS Destekli Öğretim	Tutum Testi
Kontrol Grubu (KG)	Tutum Testi	Geleneksel Öğretim	Tutum Testi

Araştırma öncesi deney ve kontrol gruplarına tutum testi uygulanmıştır. Denel işlemlerin sonunda öntest olarak kullanılan ölçekler her iki gruba son ölçüm olarak yeniden uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Tutum Ölçeği: Araştırmada Güven ve Uzman (2006) tarafından “Ortaöğretim Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği geliştirme Çalışması” adlı çalışmaları için geliştirilen 39 maddeden oluşan *Likert tipi* “Coğrafya Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ankette 39 tutum ifadesi yer almaktadır. Bu ölçekte öğrencilerden ölçekte yer alan maddelere yönelik düşüncelerini yansıtmaları istenmiştir. Her ifadelerin karşısına “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç katılmıyorum” biçiminde derecelendirilmiş bir ölçek konulmuştur. İstatistiksel analizlerde geçerli olan kural göz önünde bulundurularak olumlu cümleler “tamamen katılıyorum”dan itibaren 5, 4, 3, 2, 1; olumsuz cümlelerde ise “tamamen katılıyorum” dan itibaren 1, 2, 3, 4, 5 puanla değerlendirilerek SPSS programının veri dosyalarına işlenmiştir. Ayrıca ölçeğin başına, ölçeğin amacı, ölçekteki madde sayısı, yanıtlama biçimi hakkında bilgi verilen bir yönerge yazılmıştır. Ölçekte olumlu ve olumsuz ifadeler yazılırken, yanıtlayıcıyı olumlu ya da olumsuz yanıtlamaya yönlendirici etki yapma olasılığını düşürmek için olumlu ve olumsuz ifadeler karışık olarak sıralanmıştır.

Güven ve Uzman (2006), çalışmasını dört aşamada gerçekleştirmiştir. Bu aşamalar, ölçek maddelerini belirleme, deneme ölçeğini hazırlama, ölçeği uygulama, güvenilirlik ve geçerliliği belirleme olarak adlandırılmıştır. Maddeleri belirleme aşamasında, tutum ölçeği geliştirme aşamaları ile ilgili literatürü gözden geçirmiş ve tutum konusunda gerçekleştirilmiş araştırmaları incelemişlerdir. Deneme ölçeği hazırlama aşamasında 47 tutum ifadesi yer almış, hazırlanan bu 47 madde uzmanların da görüşünden yararlanılarak 22 olumlu, 17 olumsuz ifade ile toplam 39 maddeden oluşan son halini almıştır.

Araştırmada İzlenen İşlem Basamakları

Araştırmada deneysel işlem süresince aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir.

Deneysel çalışmaya başlamadan önce ilgili makamlardan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın yapılacağı okulun müdürü ve coğrafya öğretmeni ile görüşülmüştür. Uygulamanın yapılacağı sınıfın öğretmeni CBS hakkında bilgilendirilmiş, araştırmanın başlayacağı tarih ve uygulama programı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grupları random olarak atanmıştır. 9. sınıfa giden 45 öğrenci araştırma grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayılarının birbirine yakın olması araştırmanın daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesine imkân sağlamıştır.

“Türkiye’nin İklimi” konuların kazanımları belirlenmiştir. Araştırma yapılacak konu ile ilgili materyaller hazırlanmıştır. Çalışmada uygulanacak konularla ilgili sayısal veriler temin edilmiştir. Materyallerin hazırlanmasında CBS programlarından ArcView 9.2 kullanılmıştır. Materyaller hazırlanırken öğrencilerin kullanabileceği düzeyde olmasına dikkat edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin yararlanabileceği uygulama yönergesi hazırlanmış ve öğrencilere dağıtılmıştır. Kazanımlardaki konularla ilgili ArcView programında haritalar, grafikler hazırlanmış, konu ile ilgili görülen fotoğraflar programa yüklenmiştir. Uygulamanın yapılacağı okulun laboratuvarındaki bilgisayarlara program kurulmuş ve kullanıma hazır hale gelmiştir.

Araştırmada ölçme aracı olarak, geçerlik güvenilirliği yapılmış ve 39 maddeden oluşan coğrafya dersi tutum ölçeği öntest olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

9. Sınıf öğrencilerinin özellikleri ve öğrenme gereksinimleri belirlenmiştir. Konu ile ilgili amaçlar oluşturulmuş ve bu amaçlara ulaşmak amacıyla CBS tabanlı haritalar oluşturulmuştur.

Turkish Studies

Konunun öğretime geçmeden önce öğrencilerin CBS'yi kullanabilmeleri için gerekli beceriler kazandırılmıştır. Konunun hedef ve davranışlarına uygun bir şekilde deneysel çalışma başlatılmıştır.

Denel işlem süresince deney grubuna araştırma kapsamındaki CBS destekli öğretim uygulanmıştır. CBS temelli haritalar ve grafiklerle ders işlenmiştir.

Kontrol grubuna ise öğretmen merkezli öğretim yöntemleri (düz anlatım-soru cevap) uygulanmıştır. Ders materyali olarak ders kitabı, duvar haritaları, atlaslar kullanılmıştır. Konular programa uygun bir şekilde eş zamanlı olarak işlenmiştir.

Konu farklı öğretim yöntemleri ile öğretildikten sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizleri yapılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada, verilerin analizinde elde edilen veriler iki aşamada toplanmış, deney ve kontrol gruplarına öntest ve son test tutum ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için “ilişkisiz örneklem t-testi” analizi yapılmıştır. Deney grubunun öntest ve son testleri arasındaki puan farklarının, kontrol grubunun öntest ve son testleri arasındaki puan farklarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını araştırmak için de “ilişkili örneklem t-testi” analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan diğer istatistikî işlemler ise aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (s), frekans (f), yüzde (%)’dir. İstatistikî işlemler SPSS 15 paket programından yararlanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin tutumlarının bulundukları gruba göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla deney öncesi ve sonrasında öğrencilere tutum testi uygulanmıştır. Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası coğrafya dersine ilişkin tutum puanlarının bulundukları gruplara göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları ilişkisiz t-testi ile belirlenmiş ve sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2.

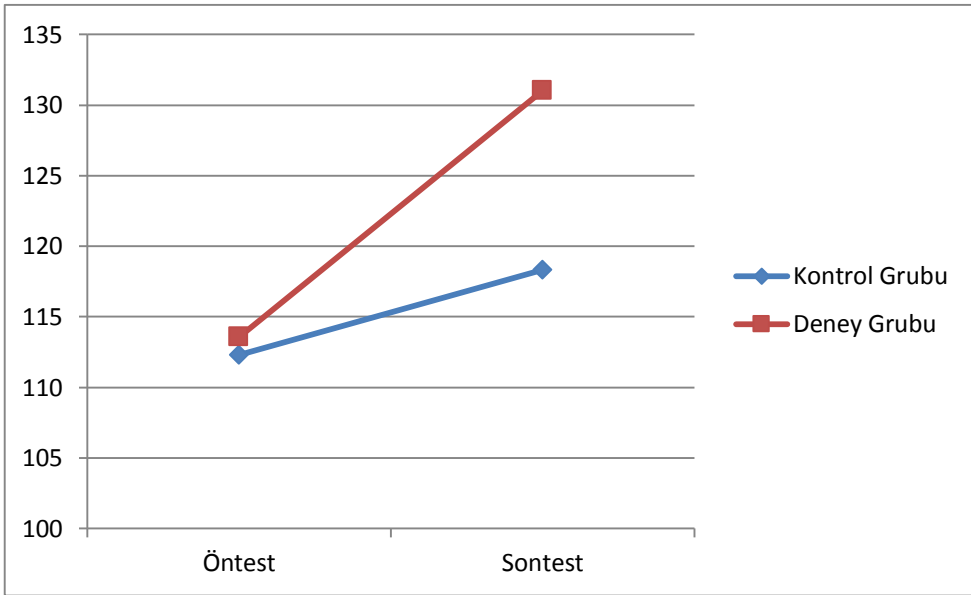
Öğrencilerin Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Son test Puanlarının Bulundukları Gruba Göre İlişkisiz T-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Öntest	Kontrol	23	112,30	21,02	4,38	-,192	0,848
	Deney	22	113,55	22,26	4,74		
Son test	Kontrol	23	118,35	21,37	4,45	-1,77	0,084
	Deney	22	131,05	26,57	5,66		

Tabloyu incelediğimiz zaman, CBS destekli öğretim yöntemi ile dersin işlendiği deney grubu öğrencilerinin deney öncesi coğrafya dersi tutum ölçeği ortalama puanı $\bar{X} = 113,55$ iken deney sonrasında $\bar{X} = 131,05$ olmuştur. Öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi tutum puanı ortalaması $\bar{X} = 112,30$ iken, deney

sonrası tutum puanı ortalaması $\bar{X} = 118,35$ olmuştur. Bu sonuçlara göre deney öncesinde, kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin derse karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak deney sonrasında CBS destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine ilişkin tutumlarında olumlu yönde bir artış görülmüştür.

Yapılan analiz sonucunda CBS destekli öğretimin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler ile öğretmen merkezli öğretimin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının bulundukları gruplara göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak, CBS destekli öğretim yöntemi öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını arttırmaktadır.



Şekil 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlarının Öntest-Sontest Puanlarına Ait Grafik

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada CBS ile coğrafya öğretimin öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Çalışmada CBS temelli etkinlikler ile yapılan coğrafya öğretimin öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yurt içinde ve dışında yapılan bazı araştırmaları desteklemektedir (Baker ve White, 2003; Johansson, 2006; Pitts, 2005; Cameron, 2005; Koçak, 2007; Aladağ, 2007; Artvinli, 2010; Uğurlu, 2007; Şimşek, 2007). Yapılan bu çalışmalar, coğrafya derslerinde CBS kullanımının, öğretimin zenginleştirilmesi, daha etkili ve anlaşılır bir sınıf içi coğrafya öğretiminin gerçekleştirilmesi ve öğrencilerde daha kalıcı bir öğrenmenin sağlanması bakımından önemli olduğunu göstermektedir. CBS'nin etkinlik odaklı öğrenmeyi desteklemesi ve uygulamaya dönük olması, coğrafya öğretimi daha kolay ve etkili hale getirdiği gibi, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını da olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bununla birlikte CBS yardımıyla öğrenciler çok yönlü bir öğrenme sağlayabilmekte ve öğrendikleri kavramlar arasında nedensellik ilişkisi kurabilmektedirler (Çepni, 2013). Deneysel araştırma sürecinde öğrencilerin CBS temelli etkinliklerle işlenen coğrafya dersinde daha istekli oldukları izlenmiştir. Öğrencilerin coğrafya dersindeki konuları uygulamalı olarak yapması, derslerin eğlenceli ve zevkli geçmesini ve derse olan ilgilerinin artmasında etkili

olmuştur. CBS ile öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol oynamaları, uygulama sonucunda ürün ortaya koymaları öğrenmelerinin daha kalıcı olmasını sağlamıştır. Böylece CBS'nin Coğrafya derslerinde kullanılması ile öğrenciler daha etkin bir öğretim sürecinin içerisinde yer alacaklardır. Öğrenciler CBS sayesinde veri tabanındaki bilgilerle kendi haritalarını oluşturabilecek, neden-sonuç ve dağılım prensibini esas alarak yeni bilgi oluşumunu sağlayabileceklerdir (Öner, 2011). CBS destekli öğretimde öğrenci kendi haritalarını analiz ettiği için araştıran, eleştirel düşünen, yorum yapan bireyler olarak yetişirler. Dolayısıyla öğrenmeleri anlamlı ve kalıcı olur.

Düz anlatım ve soru-cevap gibi geleneksel öğretim yöntemlerin kullandığı coğrafya derslerinde öğrenciler niçin öğrendiklerini, edindikleri bilgileri nerede kullanacaklarını bilemeyecek ve öğrenilen bilgiler öğrenciler için fazla anlam taşımayacaktır. Bu nedenle öğrencinin merkeze alındığı, öğretmen rehber durumda olduğu öğretim yöntemleri uygulanmalıdır. Böylece öğrenciler pasif durumdan etkin duruma geçecek ve öğrendiklerini daha fazla hatırla tutabileceklerdir. Etkili ve verimli öğrenme sağlanacaktır. CBS ile öğrenciler aktif öğrenme ortamı içerisinde bulundukları için öğrenme kalıcı olur. Öğrenciler, yeryüzüne ait fiziki ve beşeri özelliklerin mekânsal dağılımını ve bu özelliklerin etkileşimlerini daha kolay öğrenir. Ayrıca derslerde CBS'nin kullanılması ile öğrenciler, bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini de kazanacaklardır. Bu öğrenme sürecinde problem çözme, eleştirel düşünme, grupta çalışma, iletişim gibi becerilerini de geliştirirler.

Uygulama sürecinde CBS'nin eğitimde uygulanmasının önünde bir takım engellerin olduğu görülmüştür. Bu engeller; okulun fiziki ve teknik koşullarındaki yetersizlik, CBS yazılımlarının pahalı olması ve ders saatlerinin az olması olarak tespit edilmiştir. Bazı çalışmalarda (Cameron, 2005; Demirci, 2006; Tiyekli, 2007) öğretmenlerin bu konuda yeteri kadar hizmet içi eğitim almaması ve CBS temelli eğitim için gerekli olan planlamanın zaman alması gibi engelleri de belirtmişlerdir. Bilgi teknolojilerinin eğitimde faydaları olduğu kadar, sınırlılıkları da mevcuttur. Gerekli donanım ve yazılımlara erişim bazen zor ve pahalı bir süreç olabilmektedir. Bazen de bilgisayarlara ek olarak özel yazılımlara da ihtiyaç duyulmaktadır. Bunların yanı sıra öğretmenlerin teknoloji kullanımına bakış açıları da önemli olmaktadır. Geleneksel yöntemlerle ders işleyen öğretmenler bilgi teknolojilerine olumsuz tutum sergilemektedirler. Öğretmenlerle birlikte öğrencilerin de bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, elde edilen sayısal verilerin depolanması, verilerin analizi, analizlerle elde edilen sonuçların harita, grafik veya tablo şeklinde görsel hale getirilmesi, mekânsal sentez yapma, problem çözme, eleştirel düşünme gibi bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir.

CBS temelli uygulamalar, öğrencilerin konuları görsel bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olurken, onların aktif bir şekilde eğitim öğretim ortamına katılmasına ve yaparak-yaşayarak öğrenmesine yardımcı olacaktır (Öner, 2011). Bu çalışmada CBS'nin Coğrafya dersinde kullanılmasının öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve merakını artırdığı, dersi daha eğlenceli ve zevkli hale getirdiği görülmüştür.

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- ✓ Öğretmen merkezli öğretim yöntemleri öğrencilerin coğrafya dersindeki etkinliğini azaltmakta ve başarıya engel olmaktadır. Bu nedenle, coğrafya derslerinde öğrenciyi aktif kılan öğretim teknikleri uygulanmalıdır.
- ✓ Öğretmenlerin bu yönetime derslerde daha fazla yer vermesi önerilebilir.
- ✓ CBS'nin Coğrafya dersinin diğer konuları üzerindeki etkiliği araştırılarak bu yöntemin geçerliliği ortaya konulmalıdır. Ayrıca CBS ortaöğretimin diğer kademelerinde de uygulanmalıdır.

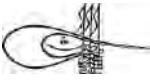
- ✓ Bu araştırma ortaöğretim 9. sınıfların meslek lisesi kategorisinde iki grup üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın farklı gruplar üzerinde (Genel Liseler, Fen Liseleri, Anadolu Liseleri vb.) uygulanması önerilmektedir. Bu şekilde farklı yeteneklere sahip öğrenci gruplarına hitap eden okullarda öğrenim gören öğrencilerin başarı düzeyleri karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- ALADAĞ, E. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafi Bilgi Sistemleri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Derse Karşı Motivasyonlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- AUDET R. & LUWIG G. (2000). *GIS in schools*. Redlands: Esri.
- ARTVİNLİ, E. (2010). Coğrafi Bilgi Sistemlerinin Coğrafya Öğretimine Katkısı ve Ortaöğretim Öğrencilerinin CBS'ye İlişkin Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3):1255-1292.
- AYDIN, F. & KAYA, H. (2010). Geography Teachers' Views Towards Vocational Geographic Information Systems (Gis) Seminar. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 6(6), 631-636.
- AYDOĞMUŞ, M. Y. (2010). "Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Uygulamalarının Coğrafya Dersinde Öğrencilerin İlgi, Motivasyon ve Öğrenme Düzeylerine Etkisi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- BAKER, R. (2005). Internet-based GIS mapping in support of K-12 education. *The Professional Geographer*, 57(1), 44-50.
- BAKER, T. R. & WHITE, S. H. (2003). The effects of G.I.S. on students' attitudes, self-efficacy, and achievement in middle school science classrooms. *Journal of Geography*, 102(6), 243-254.
- BALCIOĞULLARI, A. (2011). *Coğrafi Bilgi Sistemleri Destekli Coğrafi Düşünme Becerileri Öğretiminin Öğrencilerin Coğrafi Düşünme Becerilerine, Akademik Başarılarına Ve Bunların Kalıcılığına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- BOWMAN, E., SMITH, R. K. & BROWN, S. (2005). *Developing Teacher Capacity to Implement Gis in The Geography Curriculum*. July 23-26, Esri Education User Conference, San Diego, California.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). *DeneySEL Desenler, Öntest-Sontest, Kontrol Grubu Desen ve Veri Analiz Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- CAMERON, T. (2005). Geographic Information System Technologies As An Educational Tool İn Ontario Secondary Schools (Phd, Quenn's University), *Proquest Digital Dissertations*, Umi Number: Mr05003.
- CLARK, A. M., MONK, J. & YOOL, S. R. (2007). Gis Pedagogy, Web-Based Learning And Student Achievement. *Journal of Geography in Higher Education*. 31 (2), 225-239.
- CRABB, K.D. (2001). Case Study Of Geographic Information System İntegration İn A High School World Geography Classroom. Unpublished Ed. Phd. Thesis, University Of Georgia, Athens, Georgia.

- ÇEPNİ, O. (2013). The Use of Geographic Information Systems (Gis) in Geography Teaching. *World Applied Sciences Journal*, 25 (12): 1684-1689.
- DEMİRCİ, (2006). *Coğrafi Bilgi Sistemlerinin Türkiye'deki Yeni Coğrafya Dersi Öğretim Programına Göre Coğrafya Derslerinde Uygulanabilirliği*. 4. Coğrafi Bilgi Sistemleri Bilişim Günleri. İstanbul.
- DEMİRCİ, A. (2004). *Coğrafi Bilgi Sistemlerinin İlk ve Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Kullanılmasının Önemi ve Yöntemi: Fiziki Coğrafya; Deprem ve Volkanlar Konusu İle İlgili Cbs Tabanlı Örnek Bir Ders Uygulaması*. 3. Coğrafi Bilgi Sistemleri Bilişim Günleri. İstanbul
- DEMİRCİ, A.& KARABURUN, A. (2010). Yüksek Öğretim Coğrafya Programları İçin Coğrafi Bilgi Sistemlerinin Önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 27-45.
- ERSOY, G. (2007). *Endüstri Meslek Lisesinde Görev Yapan Kültür Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri ve Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÜL, C. (2008). *Meslek Eğitiminde Öğrencilerin Kültür Dersleri ve Meslek Dersleri Öğretmenlerine Karşı Gösterdikleri Davranış Farklılıklarının Nedenlerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- GÜVEN, B. & UZMAN, E. (2006). Ortaöğretim Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:14, No:2.
- HEYWOOD, I., CORNELIUS, S. & CARVER, S. (1998). *An Introduction to Geographical Information Systems*, New York: Longman.
- JOHANSSON, T. (2003). *Gis in Teacher Education - Facilitating Gis Applications in Secondary School Geography*, Proceedings of The 9th Scandinavian Research Conference on Geographical Information Science, June 4-6, Espoo, Finland.
- JOHANSSON, T. (2006). *Geographical Information Systems Applications for Schools-GISAS*. Finland: University of Helsinki.
- KAPTAN, S. (1998). *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*. Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- KARADAĞ, O. (2009). *Endüstri Meslek Liselerinde Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Öğrenme Beceri Düzeyleri ve Etkili Olan Faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARASAR, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARATEPE, A. (2007). *Coğrafi Bilgi Teknolojilerinin Coğrafya Öğretiminde Kullanılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- KAYA, H. & AYDIN, F. (2011). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Öğretiminde Coğrafi Bilgi Sistemlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Ietc (International Educational Technology Conference). 11th International Educational Technology Conference, Proceedings Book (Volume II):1656-1664, İstanbul/Türkiye
- KAYA, H. (2011) Ortaöğretim Coğrafya Öğretiminde Coğrafi Bilgi Sistemlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23: 308-326.

- KERSKİ, J. J. (2000). *The Implementation and Effectiveness of Geographic Information System Technology and Methods in Secondary Education*. Unpublished Ed. Phd. Thesis, University of Colorado.
- KOÇAK, H. (2007). *Yeni Coğrafya Öğretim Programında Bazı Tarım Konularının Öğretiminde Coğrafi Bilgi Sistemlerinin Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- LİU, S., & Zhu, X. (2008). *Designing a structured and interactive learning environment based on GIS for secondary geography education*. *Journal of Geography*, 107(1), 12-19.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005). Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9., 10., 11. Ve 12. Sınıflar). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- ÖNER, S. (2011). *Coğrafi Bilgi Sistemlerinin Coğrafya Derslerinde Kullanılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- ÖZGEN, N. & ÇAKICIOĞLU, R. (2008). Yapılandırmacı Öğretimde Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (Cbs) Kullanımı ve Yüksek Öğretim Kademelerindeki Coğrafya Derslerinde Uygulanabilirliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- ÖZGEN, N. & ÇAKICIOĞLU, R. (2009). Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (Cbs) Coğrafya Eğitiminde Kullanımı ve Dersin Hedeflerine Ulaşma Düzeyine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)* 10 (1): 81-90
- PITTS, L. (2005). *Gis in High Schools a Case For Teaching Geography Through Technology*. Ms Thesis, California State University.
- ŞİMŞEK, N. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Cbs Temelli Uygulama ve Etkinliklerin Öğrenci Başarısı ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- TİYEKLİ, E. (2007). *Coğrafi Bilgi Sistemi Aracılığıyla Veri Tabanı Oluşturulması ve Coğrafya Dersinde Kullanılması*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- TUROĞLU, H. (2000). *Coğrafi Bilgi Sistemlerinin Temel Esasları*. İstanbul
- TÜRKEZ, K. (2009) *10. Sınıf Coğrafya Dersinde Yer Alan İklim ve Bitki Örtüsü Konularının Cbs ile Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi (Erzurum Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- UĞURLU, N. B. (2007). *Sosyal Bilgiler Dersinde “Türkiye’nin Doğal Kaynakları” Konusunun Coğrafi Bilgi Sistemleri ile Öğretiminin Öğrencilerin Tutum ve Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- YOMRALIOĞLU, T. (2005). *Coğrafi Bilgi Sistemleri, Temel Kavramlar ve Uygulamalar*. (3. Baskı). Trabzon: İber Ofset.
- YURDAM, A.H. (2013) *Süreç Temelli Coğrafya Dersleri İçin Cbs: Öğrenci Etkinliklerine Dayalı Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.



SANAT FELSEFESİNDE ESTETİK OBJE ÇÖZÜMLEMESİ AÇISINDAN EBRU SANATI*

*Osman MUTLUEL***

ÖZET

Sanat felsefesi, insan tarafından üretilen sanat eserlerini inceler. Bu açıdan sanat, bazen tabiatın taklidi olarak, bazen sanatçının iç dünyasını yansıtan bir anlayış, bazen de sadece sanat olduğu için yapılan bir aktivite olarak ele alınmıştır.

Ebru sanatının tarihi hakkında net bilgilere ulaşmak mümkün değildir. Ancak 15 ve 16. Yüzyılda Çin ve Orta Asya'dan İstanbul'a gelmiştir. Daha sonra diğer Avrupa ülkelerine yayılmıştır.

Ebru, her dönemde toplumun anlayışına göre, çeşitlilik kazanmıştır. Bu değişim toplumun kültür seviyesi ile ilgilidir. Ebru ilk dönemlerde basit bir kâğıt boyama sanatı iken zamanla battal ebru, taraklı ebru, gel git ebrusu, çiçekli ebru, güllü ebru, karanfil ebru, Necmeddin Okyay ebrusu, Barutçugil ebrusu gibi çeşitler geliştirilmiştir.

Herhangi bir sanat eseri önce, sanatçının düşüncesinde gelişir ve olgunlaşır. Daha sonra sanat eserine dönüşür. Üçüncü aşamada sanat eseri sanatseverlerin beğenisine sunulur. Böylece sanat eserinin tamamlanması söz konusudur. Ebru sanatı da aynı şekilde, bu aşamalardan geçtikten sonra bir sanat eseri haline gelir.

Sanatçı, ebru sanatını icra ederken kendi dünyasından bir şeyler katar. Bunun sonucu sanat eseri sanatçının kimliğini kazanır. Aynı şekilde sanatsever de kendi dünyasından bir şeyler katarak ebru tablosunu seyreder ve ondan haz alır.

Ebru diğer sanat dallarından farklı olarak, aynısının tekrar yapılması asla mümkün olmayan bir sanat türüdür. Bu farklılık, sadece duygu ve zaman açısından değil, bizzat ebrunun kendisi açısından da geçerlidir. Bir başka deyişle kopyasının yapılması asla mümkün değildir. Bu açıdan her ebru tablosu biriciktir.

Anahtar Kelimeler: Sanat Felsefesi, Sanat, Ebru, Tecelli, Hikmet Barutçugil

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. AİBÜ İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri, El-mek: osmanmutluel@gmail.com

ART MARBLING IN TERMS OF AESTHETIC OBJECT ANALYSIS IN THE PHILOSOPHY OF ART

ABSTRACT

The Philosophy of art examines works of art produced by people. In this respect, art is handled as an activity by imitating of nature, reflecting of the artist's inner world or creating just for the sake of art.

It is impossible to obtain clear information about the history of the marbling art from the early written sources of it. However, we know that marbling art has come to Istanbul from central Asia and China in the 15th and 16th centuries and then has spread to the other European countries.

Marbling have gained varieties according to undersatanding of society in each period. This variation is related to the cultural level of the society. While marbling was a simple paper painting in the first period, in time it has been developed into different branches such as lapse marbling, splayed marbling, tide marbling, flowery marbling, rosy marbling, clove marbling, Necmeddin Okyay marbling and Barutçugil marbling.

Any work of art develops and matures in an artist's mind and then becomes into existence. In the next stage, work of art is presented to admiration of art lovers. Thus, the work of art is to be completed in the final period. In same way, art of marbling becomes a work of art after passing this stage at all.

While the artist is performing art of marbling, he adds something from his world. As a result of this, the work reflects identity of what the artist has. Likewise, lover of art watches marbling table by adding something from his world as well and get pleasure from it.

Marbling, unlike other art forms, is a kind of art which is able to be never created again in the same form. This difference is not only possible in terms of emotion and time, but also from viewpoint of marbling itself is. In other words, it is never possible to duplicate of it. In this respect, each marbling is unique.

Key Words: The Philosophy of art, Art, Marbling, Transfiguration, Hikmet Barutçugil

A. Giriş

Sanat Felsefesi, “*felsefenin sanat eserleriyle bağlantılı olarak ortaya çıkan problemleri ve kavramları ele alan, sanatın farklı kültürlerdeki yerini, insan açısından yerine getirdiği fonksiyonu ve insan için taşıdığı anlamı araştıran dalı*” (Cevizci, 1999; 749) olarak tanımlanır.

Herhangi bir nesneye sanat eseri özelliği kazandıran şey nedir? Bir başka ifade ile bir nesnenin sanat eseri olabilmesinin kriteri veya kriterleri var mıdır? Sorusu, “Doğal güzellikler sanat eseri sayılır mı?” Sorusunu peşinden sürüklediği için, tek bir cevap ile sonuca bağlanabilecek basitlikte değildir. Çünkü sanat felsefesi açısından, bir nesnenin sanat eseri olarak değerlendirilebilmesinin ilk şartı, o nesnenin insan veya akıllı bir varlık tarafından ortaya konmuş

olması gerekir (Arslan, 1996; 201). Örneğin herhangi bir ebru tablosu, bir sanatçı tarafından yapılmış olması itibarıyla bir sanat nesnesi olarak ele alınırken, doğada bulunan bir mermer deseni veya granit deseni, ebru desenine benzemiş olmasına karşın, bir sanat nesnesi olarak kabul edilmemektedir. Çünkü o mermer veya granit, herhangi bir insan emeği sonucu oluşturmadığı gibi, sanatçının estetik duygularının izlerini de taşımamış olmaktadır. Ancak bu düşüncenin insan merkezli bir sanat anlayışını yansıttığını belirtmekte fayda vardır.

Bu açıdan bakıldığında bir sanat eseri için, onun akıllı bir varlık olan insan tarafından oluşturulması, sanatçının estetik duygusunu yansıtması ve sanatseverlerin beğenisine sunulmuş olması gibi aşamaları geçirmiş olması gerekir ki, sanat eseri olma sürecini tamamlamış olsun. Bu bağlamda ebru sanatçısı kendi estetik duyguları neticesinde ebru tablosunu oluşturduktan sonra, sanatseverlerin beğenisine sunması durumunda, o nesne, bir sanat nesnesi konumuna ulaşacaktır.

Bu bölümün bir başka sorusu, bir sanatçı niçin sanat eseri oluşturmak istediğidir? Bu sorunun sanat felsefesi açısından cevabı arandığında ilk karşılaşılan şey, sanatçının sahip olduğu ölümsüzlük duygusudur. Çünkü her insan gibi sanatçılar da, ölümsüzlük duygusu taşırlar ve ölümlerinden sonra geride unutulmaz bir eser bırakarak hatırlanmak isterler. İkinci neden ise, sanatçının sanatseverlere iletmek istediği mesajdır. Başka bir ifade ile sanatçının gayesi olarak da ifade edilebilen bu duygu, sanatçının sanatını oluştururken kendine özgü geliştirdiği tarz olarak ele almak gerekir. Çünkü sanatçının kendine özgü bir tarzı olmazsa, o zaman orijinal bir sanatçı olması söz konusu değildir. Bu, sanatçının kendini üçüncü kişilere ifade etme biçimi olarak kabul edilir. Örneğin Necmeddin Okyay ebrusu denildiği zaman, Necmeddin Okyay'ın icadı olan ebru akla gelir ve bir tarz olarak ebru sanatında yol gösteren bir rehber olur. Bu tarzı yakalayamayan bir sanatçının ölümsüzlük duygusunu ifade etmesinden, mesaj verme amacı ve tarzından söz etmek mümkün değildir.

Genel anlamda sanatın işlevinin ne olduğu konusunda sanat felsefecileri arasında, kökleri Platon'a kadar giden görüş ayrılıkları vardır. Bu görüşleri; sanatçının dış dünyada gördüğü nesnelerin taklitlerini yaptığını ifade eden görüş; sanatçının dış dünyayı değil de, kendi iç dünyasını yansıttığını ifade eden dışavurumcu görüş; bu iki anlayışın karşısında olan ve sanatın sadece sanat olduğunu ifade eden görüş ile sanatın pragmatik bir değerinin olması gerektiğini savunan görüş (Cevizci, 1999; 750) olarak özetlemek mümkündür.

B. Ebru Sanatı ve Tarihçesi

Ebru sanatının tarihçesi ile ilgili kaynaklarda çok net bilgilere rastlamak mümkün değildir. Çünkü Ebru sanatı, devlet eliyle gelişmiş bir sanat değildir. O daha çok, bu sanat türüyle gönüllü ve hobi olarak meşgul olan insanların gayreti ile günümüze kadar gelebilmiş bir sanat türüdür.

Hat sanatını incelediğimizde, onuncu yüz yılda hattın ustası olarak kabul edilen üç sanatçıdan biri olan İbn Mukle (ö. 329/940) Abbasi devletinde halifeden sonra gelen bir isim yani vezirdir (Özaydın, 1995; 20/212). Osmanlı sarayında hattatlık yapan sultanların olması, hepsinden önemlisi, hat sanatının en önemli destekçisi olarak Kur'an'da kaleme, hokkaya ve yazıya yemin edilmiş olması (Kur'an, 68:1) nedeniyle hat sanatını diğer sanatlar karşısında, kapatılması mümkün olmayan bir üstünlük elde ettiği, şüphe götürmez bir gerçektir. Ancak Osmanlı devletinde özellikle Kur'an'ın ciltlemesinde, ebru kullanımı bir gelenek haline gelmiştir. Bu gelenek daha sonra diğer kitap ciltlemelerinde de kullanılmış olması, ebru sanatının gelişmesinde önemli bir katkı oluşturduğunu göz ardı etmemek gerekir (Odabaş, 2008; 547).

Diğer taraftan gölge ve perspektif içermeyen iki boyutlu resim (Burckhardt, 1987; 24) olarak tanımlanabilecek olan Minyatür sanatı, saraylarda kurulan nakkaş atölyelerinde varlığını sürdürmüş bir sanat türüdür. Çünkü dönemin bir nevi saray fotoğrafçısı olarak görev yapan nakkaşlar, geleneksel olarak kullanılan minyatür sanatı çerçevesinde, özellikle saray içinde

meydana gelen tahta çıkış, av partisi, sultanın cenaze töreni, divan toplantısı gibi özel ve önemli kabul edilen olayları resmederek, adeta devlet içinde minyatür arşivi oluşturabilecek kadar çok eser vermişlerdir. Bunun neticesi olarak Minyatür sanatçıları, her zaman devlet desteğini arkalarında hissetmişlerdir

Yazı ve minyatür sanatının bu konumuna karşın ebru sanatı, ne saray destekli ve ne de dini bir argüman olarak kabul edilerek desteklenmesi söz konusu olmamıştır. Bunun en açık örneği Osmanlı toplumunda ilk ebru sanatçısı olan ve “Tertib-i Risale-i Ebrî” kitabının da yazarı olan “Şebek Mehmet Efendi” olması (Gülgen, 2012; 98) bu düşüncenin en açık örneği olarak görülebilir. Elbette ilk ebru sanatçısının isminin Şebek Mehmet Efendi olması, ne ebru sanatı açısından ve ne de ebru sanatçısı açısından bir küçümseme amacı güdülmesi söz konusu değildir. Ama ebru sanatını hangi kişiler tarafından sahiplenildiğini ortaya koymak açısından zikretmek önemlidir. Başka bir deyişle ebru sanatı, sivil toplumun sahiplendiği ve gelişimini de bu yoldan sürdürerek günümüze kadar gelmiş bir sanattır.

Ebrunun ilk örnekleri, Çin’de, özellikle Sung hanedanlığından kalma bazı çömlekler üzerinde Battal ebruya benzer desenlerde görülür (Seval, 2013). Aynı şekilde VIII. Yüzyıldan itibaren Japonya’da ebru benzeri kâğıt boyama tekniklerine de rastlanmıştır. Ancak Japonların *Suminagashi* adını verdikleri ve bu gün hala kullandıkları kâğıt boyama tekniklerinde, özellikle renklerin solukluğu ve tekdüzeliği göz önünde bulundurulduğunda, Türk ebru sanatının gelişimini daha iyi anlaşılmaktadır (Çoktan, 1992; 6).

Çağatay Türkçesi’nde “*ebre*” kelimesi ile ifade edilen bir kâğıt boyama sanatından söz edilmesi, (Derman, 1994; 80) ebru sanatının tarihi müphemliğine küçük bir lamba yakmaktadır.

Ebru sanatının İstanbul’a gelişi 15 ve 16. yüzyıla dayanır. İstanbul’da yaşayan sanatçıların Ebru’yu İran’dan aldıklarına dair çeşitli rivayetler bulunmaktadır. İpek yolu kervanları sayesinde İstanbul’a gelen ebrulu kâğıtlar, insanların dikkatini çekmiş ve bu kâğıtların nasıl boyandığına dair merak, sanatın İstanbul’da da icra edilmeye başlanmasına sebep olmuştur. İstanbul Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde bu dönemlere ait ebrular bulunmaktadır (Gülgen, 2012; 97). Bu anlamda ilk ebrulu kâğıt üzerine yazı örneği 1554 yılına ait olup Gürcistan’da yazılmış *Melik-i Deylemi* yazısıdır (www.ebrusitesi.com). Ebru İstanbul’da tanınmasından sonra özellikle Avrupa ülkelerine yayılması kolaylaşmıştır. Çünkü İstanbul, Osmanlı devletinin başkenti olması, gerek diplomatik gerekse turistik ve iş seyahati nedeniyle İstanbul’a gelen pek çok insanın dikkatini çekmiş ve kendi ülkelerine götürmüşlerdir. Bu ülkeler arasında Almanya, Fransa ve İtalya gibi devletler bulunmaktadır. Hatta İtalya’da Ebru kâğıtları “*mermer kağıdı*” veya “*Türk Mermer Kağıdı*” olarak isimlendirilmiştir. Ebru, zaman içinde İngiltere ve Amerika Birleşik Devletlerine de ulaşmıştır. Ebru, bu dağılım sırasında 8. yüzyıldan itibaren Çin’den başlayarak günümüze kadar geçirmiş olduğu yolculuğu sırasında gittiği ülkenin kendi örf adet ve gelenekleri çerçevesinde çeşitli değişikliklere uğramıştır (Derman, 1994; 10/80).

Her toplum, kendi anlayışı çerçevesinde sanat icra eder. Başka bir milletten almış olsalar bile, zamanla o sanatı, kendi örf adet, gelenek ve göreneklerine göre yeni tarz oluştururlar. Hatta bu değişim aynı toplumda, zaman süreci içinde yeni şekillenmelere neden olur. Bu, toplumun ortaya koyduğu gelişme ve eğitim seviyesine göre farklılık gösterebilir. Nesillerin anlayışları sürekli değişime uğradığı için, sanatlarında da değişimler kaçınılmazdır. Bu anlamda Ebru sanatının geçmişte sadece kâğıt boyamaktan ibaret olan anlamı ve içeriği, zamanla değişime uğramış ve günümüzde Battal ebru, Taraklı ebru, Gelgit Ebrusu, Bülbülyuvası Ebrusu, Hafif Ebru, Çiçekli ebru, Sümbül Ebrusu, Menekşe Ebrusu, Erguvan Ebrusu, Karanfil Ebrusu, Lale Ebrusu, Hatip Mehmet Efendi (öl: 1773) Ebrusu, Necmeddin Okyay (öl: 1976) Ebrusu, Barutçugil Ebrusu gibi pek çok ebru çeşidi ortaya çıkmıştır. Bu durum, ebru sanatının geçirdiği aşamanın bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ebrudaki bu çeşitlilik çok daha ileri gidecek ve gelecek

nesillerin estetik haz ve sanat zevklerine göre şekillenecektir. Bu anlayış, toplumun sosyal, ekonomik ve teknik seviyesi ile doğru orantılı olarak gelişen bir durumdur. Bu açıdan günümüzde ebru sanatı, belki de tarihinin en parlak dönemini yaşamaktadır. Türkiye’de son yüzyıl içinde yetişmiş büyük ebru sanatçıları vardır. Bunlardan öne çıkanlar Necmeddin Okyay ve Mustafa Düzgünman (1920-1990)’dır. Özellikle bu iki büyük ebru ustasının yetiştirdiği sayısız öğrenci, onların bıraktığı yerden ebru sanatının gelişimi için çaba göstermektedirler. Özellikle yaşayan ebru sanatçısı olarak Hikmet Barutçugil ismini anmadan geçmek, ebru sanatına yapılmış bir saygısızlık olarak kabul etmek gerekir.

Ebru sanatının icra edilmesinde bazı önemli ayrıntılar vardır. Bu ayrıntılardan ilki, Ebru sanatının son derece çevre duyarlılığına sahip bir sanat türü olmasıdır. Çünkü malzemeleri tamamıyla topraktan elde edilen boyalar ve Geven (Astragalus) otunun özsuğu olan Kitre ile suyun karışımından elde edilen bir sıvıdır. Bir başka ayrıntı, ebru sanatında kullanılan motif ve desenler sürrealist bir yaklaşım içinde oluşudur. Aynı şekilde ebru sanatı, sanatseverin kendi kendine öğrenebileceği bir sanat türünden ziyade, bir ustanın elinden öğrenilmesi gereken bir sanat türüdür. Son olarak ebru sanatı, gelişime açık bir sanat türüdür (Gülgen, 2012; 99). Bu özelliği sayesinde ebru çeşitlerinin sayısı, herhangi bir sınır olmaksızın, her geçen gün artmaktadır. Bu gelişme, ebru sanatçısının ufkı ve dehası ile ilgilidir.

C. Estetik Suje Olarak Sanatçı

Suje veya nesnenin gerçekliğini, sınırlarını algılayan bilinçli varlık (Bingöl, 2013;345), estetik nesne ile karşılaştığı zaman ona karşı bir tavır alır. Estetik objenin bu tavrı estetik nesneyi algılayabilmek için zihinde oluşturulan soruların cevabına göre şekillenir. Örneğin Ebru tablosunun karşısında onu seyrederken, ebru boyasının cinsinin ne olduğu düşünebilir, ya da ebrudaki şekillerin uzunluğunun ne kadar olduğunu ya da ebruda kullanılan kâğıdın cinsinin ve kalitesinin ne olduğunu düşünebilir ya da hiçbir maddi endişe duymadan sadece estetik haz ve zevk almak için de seyredilir. Bu tavırların içinde sadece estetik haz ve zevk almak için seyreden sanatseverin tavrı, estetik tavır olarak kabul edilir. Bu açıdan estetik tavır “kendinden başka ereği olmayan (Tunalı, 1996; 25) bir tavır olarak isimlendirilir. Başka bir deyişle, sanatsever herhangi bir sanat eserini, sadece sanat eseri olduğu için seyreder ve haz alır. Sanat eserinden alınan bu tür bir haz, insan ruhunda derin bir iz bırakır.

Diğer sanat türleri gibi Ebru da, duyularla okunabilen bir sanat türüdür. Hem ebru sanatçısı ve hem de ebru tablosunu seyreden sanatsever, sadece sanat yapıtı olduğu için, ondan zevk alır, haz duyar. Sanatçı ebru sanatı ile uğraşırken, tüm sıkıntılarından kurtulmuş, özgürleşmiş bir insan haline gelir. İşte bu duygu, sanat felsefesi açısından *ereği kendinden olmak* (Tunalı, 1996; 25) olarak adlandırılır. Sanatçı ebru sanatını icra ederken kendi dünyasından bir şeyler katarak sanatını oluşturur. Bu, aynı zamanda o sanatçının tarzı olarak da isimlendirilir. Sanatsever de, ebru tablosunu seyrederken, kendi dünyasından bir şeyler katarak seyreder. Böylece hem sanatçı ve hem de sanatsever, sanat eserine kendi duygu dünyalarından bir şeyler yükleyerek, sanat eserinin kendileri açısından bir değer ifade etmesini sağlamış olurlar. İşte bu değer her insan için farklı ve sadece o kişiye özel bir değerdir.

d. Estetik Seyir ve Tecelli

Her şeyden önce Ebru sanatçısı, diğer sanat dallarının aksine, mütevazı bir kimliğe sahiptir. Bu açıdan ebru sanatçıları çok fazla bilinmez ve kendilerini ortaya çıkarmazlar (Eriş,2007). Bunun sebebi, ebru yapımında gizlidir. Ebru sanatçısı boyalarını hazırlar, kitleli suyu tekneye döker ve ebru yapımına geçer. Ebru yapımı sırasında boyaları suyun üzerine serper ve karıştırır. Bu karışımın elbette bir sırası vardır. Ancak bu sıranın gözetilmesine rağmen ebru sanatçısı bilir ki, atılan boyaların nasıl açılacağı ve hangi şekli alacağı ile ilgili kesin bir müdahale söz konusu

değildir. Bu açıdan ebru sanatçısı kadere teslim olmuştur. Bir başka açıdan da tevekkül ehli olarak da görülebilir. Çünkü tevekkülde insan, elinden gelen her şeyi yaptıktan sonra gerisini Allah'a bırakmaktadır. Ebru sanatçısı bu duygu ile hareket ettiğinde, elinden gelen her şeyi yapar ve gerisini Allah'a bırakır. Artık sonuç tam bir tecellidir. Kâğıt üzerine çıkan ebru ise, bu tecellini ortaya çıktığı alandır. Ebru sanatçısı o tecelli ile tam bir uyum içinde teknenin üzerinden kâğıdı çeker alır ve çıkan sonucu görmek için ebruyu kendine doğru çevirir. Bu an, ebru sanatçısı için tecellideki sırrın ortaya çıkışıdır.

Ebru sanatçısı için ebrunun bir anlamı da, Allah'ın Kur'an'da ifade ettiği “...her şeyi sudan yarattık hala mı inanmazlar” (Embiya, 30) ayeti ile ebru arasında bir ilişki olduğunu düşünmektir. Çünkü her şeyin kaynağı sudur. Su üzerinde oluşan ebru, her ne kadar, ebru sanatçısının attığı boyalar ile oluşsa da, tecellinin ortaya çıktığı mekân olarak kabul edilir (Eriş,2007). Bu anlamda sanki Allah'ın yaratması orada da tecelli etmekte ve yeni orijinal şekiller ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan ebru sanatçısı, ebru yaparken ayrı bir duygu ile hareket eder. Sanki Cern'de aranan şey, aslında ebru teknesinde her an tecelli ederek bir sanat yapıtı olarak ortaya çıkmaktadır.

Ebru sanatçısı kendinin Allah'ın yaratması sonucu var olduğunu hem akli ve hem de duyuları ile bilir. Çünkü o, en küçük bir oluşumun rastgele olamayacağını ve onu var eden bir varlığın olması gerektiğini, ebru sanatını icra ederken fark eden bir insandır. Ebru sanatçısı ebru sanatını icraya başlamak için boyaları hazırlar, kâğıdı, kitre ile yoğunlaştırılmış suyu, gül dalına sarılmış at yelesi fırçaları, boyaya müdahale edebilmek için kullandığı Bız'ı yan yana, en muntazam şekilde dizer. Ancak bütün bu hazırlıklar mükemmel bir şekilde bitirilse bile, bir irade o boyaları fırçayla suyu üzerine atmadıkça ebrunun oluşması söz konusu değildir. İşte ebru sanatçısı bu iradeyi en iyi fark eden kişidir. Çünkü ebru sanatçısı, bu olayı her ebru yapımında tekrar tekrar yaşar, hisseder ve bilir.

Bir başka açıdan bakıldığında sanat bir arınmadır. Platon, bu arınmayı “ruhun tutkulardan temizlenmesi” şeklinde tanımlayarak konuyu etik açıdan ele almıştır (Platon, 1997; 67/a-e). Aristo ise, insan duygularının sanat yoluyla arınması olarak ele almıştır. Arınma, Aristo'nun ortaya koyduğu anlam çerçevesinde ele alındığı takdirde, sanatın insan ruhunda oluşan dünyaya ait kirlerden arınması olarak ele almak gerekir. Bu arınma Aristo'da özellikle Trajedi'de insanın içinde hissettiği acı duygusunun kendisine rehberlik etmesi neticesinde oluşur (Akarsu, trz; 25). Ancak ebru sanatçısı bu rehberliği, belki trajedidekine benzer acı duygusu ile değil de, daha çok orijinal ve benzeri olmayan bir sanat ürünü elde etmenin verdiği huzur ile elde etmiş olur.

Sanat felsefesi açısından, salt renk biçim bütünlüğü içinde seyredip haz alınabilen bir sanat türü olarak Ebru, insanda oluşturduğu şekillerin ne geçmişte yaşanmış bir hatıranın yeniden canlandırması ne de önceden yaşanmış bir duygunun tekrar oluşması sonucunda oluşan bir hazdır. Bu haz hem sanatçıda ve hem de sanatseverde maddi alan dışına çıkan ve en üst düzey estetik hazı yaşatmış olur.

Ebru teknesine atılan boyaların aldığı şekilleri seyreden ebru sanatçısı, bir gece vakti gökyüzüne bakıp her an hareket halindeki yıldızları seyrederken aldığı estetik zevkin bir benzeri ile karşı karşıya kalır. Nasıl ki bir Müslüman gece vakti gökyüzüne bakıp, gökyüzündeki o muhteşem güzellikleri seyrederken, Kur'an'ın ifade ettiği şekliyle “Allahım! bunları boşuna yaratmadın!” (Al-i İmran, 3/191) ayetini mırıldanarak imanını taklitten tahkike yükseltiyorsa, ebru teknesindeki oluşum da, ebru sanatçısı için aynı işlevi görür ve oradaki tecelli ve hareketi seyrederek estetik haz alır. Çünkü ebru sanatçısı için ebru teknesi, Allah'ın tecellilerinin seyredildiği bir alandır. Bu tür bir seyir anlayışı, İslam sanat felsefesi açısından seyir zevkinin ulaşabileceği en zirve noktayı oluşturur.

e. Estetik Tavır ve Kavram

Estetik bir objeden karşılıksız bir şekilde zevk ve haz alma, bilgisel ve kavramsal bir yaklaşımdan uzak olmalıdır. Bir başka anlatımla, estetik objeden haz alınmasında asıl amacın, o nesne ile ilgili bilgisel kavramlarla bir ilişkisi olmamalıdır. Herhangi bir ebru tablosunu seyrederken, o tablonun battal ebru mu yoksa çiçekli ebru mu veya Barutçugil ebrusu mu olduğunun çok fazla önemi yoktur. Elbette bu ebru çeşitlerinin ortaya konmasının ve icat edilmesinin çok büyük önemi vardır. Ancak konumuz itibarıyla kavramsal olarak elde edilen böyle bir bilgi önemli değildir. Bu aşamada önemli olan, tüm bu bilgilerden uzaklaşarak seyrettiğimiz ebrudan haz alabilmektir. Sanat felsefesi açısından bu düşünce doğru olarak kabul edilse bile, ebru sanatı ile önceden karşılaşmamış ve hiçbir bilgi sahibi olmadan seyreden sanatsever, ebru tablosu karşısında haz alma konusunda çeşitli güçlüklerle karşılaşabilir. Bu açıdan en azından ebrunun ne olduğu nasıl yapıldığı ve hangi malzemelerin kullanıldığı hakkında bilgi sahibi olan sanatsever ebru tablosu karşısına geçtiğinde, ondan haz alabilmesine yardımcı olacağı ortadadır. Bu açıdan bakıldığında estetik obje, aynı zamanda bir bilgi objesidir. Böylece sanatsever, önce sanat eserinin ne olduğunu bilir ve sonra bilgi sahibi olduğu sanatsal nesnenin, sanatsever için ne ifade ettiğini kavramış olur. Sanatseverin sanat eserine karşı aldığı bu tavır, aynı zamanda sanat eserini kavraması oranında artar veya eksilir. Ancak dikkat edilmesi gereken şey, sanatseverin sanat nesnesini seyrederken hissettiği duygudur. O anda sadece estetik haz almak için seyretmeli ve tavır almalıdır. Bundan başka hangi amaçla tavır alırsa alsın, o tavır, estetik tavır olmaktan uzaktır.

Herhangi bir sanat yapıtında kavranmasında, objenin nesne ile ilişkisini sağlayan başlıca iki duyumdan söz edilir. Bunlar görme ve işitme duyumlardır (Tunalı, 1996; 32). Sanatsever ebru sanatını seyrederken görme duyumunu kullanır. Gördüğü ebru tablosundaki renk ve şekil birlikteliğini fark eder. Ebru ile kendi dünyasında kurduğu bağın gücüne göre haz alır.

f. Ebru ve Algı

Herhangi bir nesnenin bir estetik nesneye dönüşebilmesi için, her şeyden önce onun algılanması gerekir. Bu açıdan algı “bir bütünün kavranması” olarak tanımlanır. (Tunalı, 1996; 34) Duyular, dış dünya ile ilgili tek tek duyumlar oluşturur. Sanatçı bu duyumlara dayanarak bir algı dünyası kurar. Bu anlamda sanatçı, elde ettiği algı sayesinde nesnelere anlam verir ve bir bütün olarak kavrar. Bu kavrayış sayesinde sanatçı, herhangi bir sanat yapıtını sadece bir sanat yapıtı olarak kavrar ve ondan haz duyar (Tunalı, 1996; 37). Örneğin bir ebrunun kâğıt ve renklerin ne olduğuna, cinsine, neden oluştuğuna bakmadan, hem gerçek ve hem de hayal dünyası ile kavrayarak olumlu veya olumsuz bir algı neticesinde estetik nesneye karşı tavır almış olur.

Sanatçının veya sanatseverin estetik objeye karşı aldığı estetik tavır, peşinden estetik algıyı getirir. Gerçek bir estetik varlık, estetik sujenin dünyasına girdiğinde reel olmaktan çıkar ve gerçek olmayan bir obje haline gelir. Bu durum sujenin kendi duygu dünyası ile ilgilidir. Bu dünyada estetik suje kendi algı dünyasından bir şeyler katarak estetik obje ile ilişki kurar.

Ebru sanatçısı ebru teknesi içine attığı renklerin her ne kadar gerçek renk olduğunun farkında olsa da, ortaya çıkan sanat eserinin aslında gerçek dünya ile herhangi bir ilişkisinin olmadığını farkındadır. Fakat bu gerçek dünya ile ilgili olmayan, reel olmayan sanat eserinden haz alır ve hoşlanır. Bu, gerçek olmayan nesnede, duyguların gerçekliğine ulaşmadır.

C. Sanat Kuramları Açısından Ebru

Antik çağdan itibaren sanatın işlevi eğlendirerek eğitmek olarak kabul edilirdi. Ancak sanat ile sanatsever arasındaki bu bağ, özellikle 17. yüzyıldan itibaren özellikle Descartes’in akılcılığının hâkim olması sonucu, insanın sahip olduğu duyguların ihmal edilmesi söz konusu oldu. Bu anlayış

insanın duygularını akılla açıklaması açısından tenkide uğramıştı (Turgut, 1993; 42). Aynı durum 19. yüzyılda Romantizmin sanatı sadece sanatçının duyguları açısından ele alması sonucu yaşanmıştır.

Hem sanatı hem sanatçıyı ve hem de sanatseveri içine alan bir yaklaşım olan Sanatta yaratma kuramı açısından bakıldığında, her üç unsur da işin içindedir. Özellikle Croce (1866-1952) açısından yaratma eylemi, sanatçının izlenimleriyle başlar. Daha sonra bu izlenimler sanatçının ifadelerine yansır. İfadeler aynı zamanda birer yeni sanatsal oluşum olması açısından yenidir ve sanatsal yaratmalar olarak algılanır. Çünkü her yeni ifade, sanatçının kendi ruhsal ve zihinsel oluşumları sonucu oluşmuş estetiksel olaylardır. Sanatçı elde ettiği estetik fenomenler neticesinde haz boyutuna ulaşır (Turgut, 1993;43). Bu estetik haz neticesinde oluşan duygu ve düşünceler dille ifadeye dönüşür. Yani iyi bir sanat eseri oluşmadan önce, sanatçının duygu ve düşüncesi olarak gelişir ve yoğunlaşır. Daha sonra yeni duygu ve düşünceler olarak kelimelerle veya tablolarla ifade edilir. İşte yeni ortaya çıkan ürün sanatsal açıdan yeni bir üründür. Bu anlayış çerçevesinde sanatçının ortaya koyduğu her sanat eseri tek ve benzersizdir.

Bu anlamda ebru sanatının, diğer güzel sanatlar içinde yeni bir fenomen olma ve bir benzerinin asla yapılamaması açısından, son derece önemli bir sanat olduğunu söylemek yanlış olmasa gerektir. Çünkü ebru sanatçısı yeni bir sanat eseri ortaya koyacağının farkındadır ve bu arzu ile teknenin başına geçer. Fakat işin ilginç olan yanı, ebru sanatçısı bile, biraz sonra nasıl bir sanat eseri ortaya çıkacağından asla emin değildir. Çünkü sanatçı sadece ebru yapmanın yolunu bilir ve teknikleri uygular. Ancak bu teknikler her seferinde aynı olduğu halde, çıkan sanat eseri her zaman farklıdır. Bu farkı sadece sanat eseri açısından ele almak yanlış olacaktır. Çünkü ebru sanatçılarının tümü, aynı tekniği uyguladığı halde, farklı bir ebru tablosu ortaya çıkar. Bu durum ebru sanatında, sanatın sadece sanatçı ile sanat ürünü arasında bir ilişki olmaktan ziyade üçüncü bir gücün varlığı anlamı ortaya çıkmaktadır. Ebru sanatçıları bu olayı cüzi iradenin külli irade ile kesişimi olarak ele alırlar. Ebru sanatında külli iradenin varlığı, sanatın gizemini de artırır. Bu açıdan bir ebru tablosu, hem sanatçının duygu ve düşünceleri bakımından, hem sanat eseri olarak ebru tablosu açısından ve hem seyreden sanatsever açısından gerçek anlamda tek ve biriciktir. Asla aynısının tekrar yapılması veya kopyasının yapılması söz konusu değildir. İşte gerçek anlamda orijinal ve sanatsal yaratı olarak görülecek sanat eseri ebrudur.

Ebruyu Schiller tarafından geliştirilen Oyun Kuramı açısından da değerlendirmek mümkündür. Bilindiği gibi Schiller'e göre insan fiziksel, estetik ve ahlaksal olmak üzere üç aşama geçirir. İnsan estetik aşamada ancak oyun içinde özgür bir insan olur. Schiller bunu "*İnsan, kelimenin tam anlamıyla ancak insan olduğu zaman oynar ve ancak oynadığı zaman tam bir insandır*" (Schiller, 1999; 61) şeklinde ifade eder. Böylece insan oyun esnasında mutlu ve özgürdür. Oyundaki bu mutluluk ve özgürlük bir de sanatta oluşur. Sanatçı sanatını icra ederken son derece mutlu ve özgür bir ruh halini yakalar. Bu ebru sanatçısının ebru yaparken kendini özgür ve mutlu hissetmesi yanında manevi açıdan da kendini tam olarak ifade etmiş olmaktadır.

Bir başka açıdan bir sanat eseri çeşitli katmanlardan oluşur. Alman estetikçi Nicolai Hartman (1882-1950)'ın ortaya koyduğu sanat eserlerinin tıpkı diğer varlıkların var olması gibi, renk, ses, şekil olarak vardır. Sanatçı bu malzemeleri alır ve kendi dünyasında şekillendirir. Bundan dolayı sanat, bu sanat nesnelerinin tıpkı diğer var olanlar gibi, ontolojik olarak çözümlenmesi gerekir. Sanat eserleri insan tarafından ortaya konulmuş olsa da, insandan farklı olarak vardır. Ayrıca bir sanat eseri aynı zamanda bilgi objesidir. Bu açıdan bir tablo renklerle, bir senfoni seslerle, bir ebru tablosu da renklerle bilgi objesi haline gelir. Ancak Hartman'a göre bir sanat eserinin nasıl oluşturulduğundan ziyade, niçin oluşturulduğu önemlidir. Başka bir deyişle, bir sanatçı niçin sanat eseri ortaya koyar. Çünkü bir sanat eseri sadece boyadan, sözcüklerden veya taştan oluşmaz. O sanat eserinde aynı zamanda sanatçının ona yüklediği bir duygu ve ifade biçimi

vardır. Bunun anlamı sanatçı, sanat eseri ve sanat eserine sanatçının yüklediği anlam olmak üzere üç aşama olmasıdır. Hartman'a göre üçüncü aşamada, sanat eserini oluşturan sanatçı, toplumun içinden çıkar. Aynı zamanda o toplumun kültür yargılarını, ürettiği sanat eserine yükler. Sanatçının sanat eserine yüklediği mesajı, iletir. Bu döngü sürekli olarak kendini yeniler ve her yeni nesilde tekrarlanır ve süreklilik arzeder (Turgut, 1999; 88-89). Bu açıdan bakıldığında, ebru sanatçısı içinde yaşadığı toplumun değerlerini alır ve ürettiği sanat eserlerine bu kültürü sanat eseri yoluyla sanatsevere ulaştırır. Aynı zamanda her nesilde gelişerek sürekliliğini devam ettirir (Mutluel, 2013; 880). Ebru sanatının geçirdiği evreler açısından ele alındığı zaman, sadece renk harmonisi olan ilk hali, sonra geliştirilen ebru çeşitleri ve günümüzdeki son hali ile gelişimin sürekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu gelişim sanatçının anlayışı ile toplum kültürü arasındaki bağı ortaya koyması açısından önemlidir. Böylece bir sanat eserinde üç tabakadan söz etmek mümkündür. Bunlar sanatçı, sanat eseri ve sanatseverdir. Bu üç unsur bir araya geldiği zaman, sanat eseri tamamlanmış olur. Bunlardan biri eksik olursa, o zaman sanat eseri de eksik kalmış demektir (Turgut, 1993, 89).

D. Sonuç

Ebru sanatının ilk olarak ne zaman ve nerede başladığı hakkında kesin bilgiye sahip olmamakla birlikte, VIII. Yüzyıla ulaşan bir geçmişe sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Ebru sanatının İstanbul'a gelişi 15. ve 16. yüzyıllarda, özellikle Orta Asya ve Çin'den İpek yolu ile gelen tüccar ve seyyahlar sayesinde olduğu anlaşılmaktadır. Ancak ebru her ne kadar Çin ve Orta Asya'dan gelmiş olsa da, İstanbul'da yeni bir şekil almış ve gelişimini İstanbul'daki sanatçılar sayesinde sağlamıştır. Yine diğer Avrupa ülkelerine de İstanbul'dan yayılmıştır. Özellikle Osmanlı devletinin başkenti olması nedeni ile İstanbul'a gelen Avrupalıların dikkatini çekmiş olan ebru, Almanya, İtalya gibi ülkelerde, "Türk mermer sanatı" olarak yaygınlık kazanmıştır.

Bir sanat eserinin, sanat eseri olabilmesi için üç aşamadan geçmesi gerektiği üzerinde duran sanat görüşüne göre, önce sanatçının düşüncesinde gelişen sanat eseri, nesne olarak sanatçı tarafından ortaya konması ve sanatseverin beğenisine sunulması gerekir. Bu aşamada sanatçı, üretmiş olduğu sanat eserine kendi duygu, düşünceleri ile sahip olduğu toplum kültürünü de sanat eserine yerleştirir. Bunun sonucu olarak sanat eserleri sanatçının bakış açısına göre şekillenir. İşte ebru sanatının gelişiminde sanatçının sahip olduğu bilgi, beceri ve toplum anlayışı eşliğinde gelişim göstererek günümüze kadar gelmiştir.

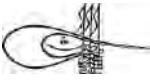
Ebru sanatı, sadece sanatçının çabası, bilgi, becerisi ve kişisel özellikleri ile ortaya çıkan bir sanat türü değildir. Çünkü ebru sanatının oluşması esnasında sanatçı her türlü hazırlıklarını yaptıktan sonra, Kitreli suya, önceden hazırlamış olduğu boyaları fırça ile atar. Teknenin her köşesine boya ile doldurur. Önce gelgit ebrusunu yapar ve daha sonra hangi ebru çeşidini yapacaksa o metodu uygular. Ancak bütün bu çabalardan sonra, kâğıt üzerine desenlerin nasıl çıkacağı, ebru sanatçısı açısından da tam bir sürprizdir. Çünkü ebru, sanatçı tarafından ne kadar müdahale edilirse edilsin, sonuçta sanatçının iradesi dışında gelişmeler olur. Ebru sanatındaki bu durum tecelli olarak isimlendirilir.

Sanat nesnesi olarak herhangi bir ebru tablosu, sanatçının duygu ve düşüncelerini yansıtması açısından aynısının ve hatta kopyasının bile yapılması asla mümkün olmayan bir sanattır. Bu açıdan bakıldığında her ebru tablosu, orijinal ve biricik bir sanat eseridir.

Ebru, sanatseverin duygu ve düşünceleri açısından bakıldığında da özel bir sanat türü olarak karşımıza çıkar. Çünkü sanatsever ebru tablosuna her baktığında, o andaki duygu ve düşüncelerinin etkisinde kalarak yeni bir bakış açısı geliştirir ve tabloya her bakışında ilk defa bakıyor gibi bakar. Bu açıdan sanatsever için her seyir, yeni bir seyir, yeni bir bakış açısı ve yeni bir ebru tablosu olarak anlam kazanır.

KAYNAKÇA

- AKARSU Bedia (Trz), *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İnkilap Kitapevi, İstanbul.
- ARSLAN Ahmet (1996), *Felsefeye Giriş*, Vadi Yayınları, İstanbul.
- BİNGÖL Ulaş (2013), Abdulhak Hamit Tarhan'ın Kürsi-i İstiğrak Şiirine Estetik Bir Bakış, *TURKISH STUDİES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume: 984, Spring 2013, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.org/10.7827/Turkishstudies.4674> , p. 343-357..
- BURCKHARDT İbrahim T. (1987), *İslam Sanatı*, (Çev: Kemal Kahraman), İlim ve Sanat Dergisi, 1987, sayı: 12, İstanbul.
- ÇOKDAN Ahmet (1992), *Türk Ebru Sanatı (Tarihi,Yapılışı, Kelime Anlamı ve Ebru Çeşitleri)*,Ekmekçi Matbaası, İstanbul.
- DERMAN M. Uğur (1994), *Ebru Maddesi*, DİA, İstanbul.
- DERMAN M. Uğur (1977), *Türk Sanatında Ebru*, Ak Yayınları, İstanbul.
- ERİŞ, Muin Nurşen (2007), *Mustafa Esat Düzgünman ve Ebru*, İBB Kültür A.Ş. Yayınları, İstanbul.
- EFLATUN (1997), *Phaidon*, (Çev: Suud K. Yetkin, Hamdi R. Atademir), MEB Yayınları, İstanbul.
- GÜLGEN Hicabi (2012), *Ana Hatlarıyla Türk İslam Sanatları Tarihi*, Emin Yayınları, Bursa.
- KUR'AN-I KERİM VE YÜCE MEALİ, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- MUTLUEL Osman (2013), Sanat Felsefesi Açısından Hilyeler, *TURKISH STUDİES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume: 8/12, Fall 2013, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.org/10.7827/Turkishstudies.6876>, p. 879-888.
- ODABAŞ Hüseyin, ODABAŞ Z. Yonca (2008), Osmanlı Yazma ve Belgelerinin Sanatsal Özellikleri ve Türkiye'de Geliştirilen Katalog Sistemlerinde Nadir Eserlerin Sanatsal Özelliklerine İlişkin Yaşanan Niteleme Sorunları, *TURKISH STUDİES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume: 3/2, Spring 2008, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.org/10.7827/Turkishstudies.310>, p. 545-573.
- ÖZAYDIN Abdülkerim (!994), *İbn Mukle Maddesi*, DİA, İstanbul.
- SCHİLLER F. (1999), *Estetik Üzerine*, (Çev: M. Özgü), Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- TUNALI İsmail (1996), *Estetik*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- TURGUT İhsan (1993), *Sanat Felsefesi*, Üniversite Kitapevi, İzmir.



DİN VE SOSYALLEŞME*

*Ejder OKUMUŞ***

ÖZET

Bireyin grup veya toplumla bütünleşme sürecinin bir diğer adı olarak sosyalleşme, en geniş anlamıyla eğitim ve öğrenme sürecidir. Birey, bu süreçte toplumunun düşünce, inanç, gelenek, kural, değer ve yaşam tarzlarının yanısıra dinini ve inancını da öğrenir. Dinin kendi yapısal niteliği gereği sosyalleşmeye rengini vermesi durumu olarak dinsel sosyalleşme de, hem bireyin dinî kural, değer ve pratikleri öğrenmesinde, hem de genel olarak sosyalleşme sürecine dahil olmasında etkili olur. Dinsel sosyalleşme; dinde sosyalleşme, din ile sosyalleşme, sosyalleşme sürecinde dinî hayat, toplumun dinini öğrenme ve yaşama süreci ve de dindarlaşma gibi ifadelerde karşılığını bulan bir terimdir. Din sosyolojisinin önemli konularından biri olan dinsel sosyalleşme, din-toplum etkileşiminin önemli boyutlarındandır. Genelde sosyalleşme, özelde ise dinsel sosyalleşme süreçleriyle din, toplumsal aktörlerin toplumun dinî yapısına, toplumun norm, değer ve inançlarına katılmasında, onları öğrenmesi, benimsemesi, onaylaması, davranış kalıbı haline getirmesi ve gelecek nesillere aktarmasında önemli boyut ve işlevselliklere sahiptir. Dinsel sosyalleşme, dine ait sosyalleşme veya dinsel yönden öğrenme yahut din temelli toplumsallaşma, toplumsal faktörlerin bireylerin dinsel inanç, algı, anlayış ve yaşayışları üzerinde etkide bulunduğu etkileşimsel bir süreç olarak dinsel sosyalleşme, insanın toplumsal hayatta din alanında öğrenme ve uyum sürecini ifade eder. Bu çalışmada din ve sosyalleşmenin dinsel sosyalleşme bağlamında anlaşılması amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında dinsel sosyalleşmenin sosyal kontrol, kimlik, dinsel meşrûlaştırım, din değiştirme, mezhep değiştirme, grup değiştirme, imanlaşma süreci, din eğitimi, dindarlık, dindarlaşma gibi olgulara dair boyutları ele alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din, toplum, sosyalleşme, dinsel sosyalleşme, aile, İslam.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Prof. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fak. Din Sosyolojisi, El-mek: ejder.okumus@gmail.com

RELIGION AND SOCIALIZATION

ABSTRACT

Socialization as another name of the integration of individual with group or society is training and teaching process in the widest sense. Individual learns its religion and belief as well as the idea, tradition, norms, value system and life style of his/him society in this process. Religious socialization, which is a situation religion gives its color to socialization due to its structural quality, has influence in where individual learns religious rules, norms, values and practices and also is included in the overall socialization process. Religious socialization is a term corresponding to expressions such as socialization in religion, socialization with religion, religious life in the process of socialization, becoming devout and the process of learning and living the religious life of society. Religious socialization, one of the important issues of sociology of religion, is one of the important dimensions of religion-society interaction. In socialization process in general and religious socialization process in particular have important dimensions and functionalities in the participation of social actors in society's religious structure, norms, values and beliefs and in learning, adopting, approving, making behavior pattern and transferring to future generations these. Religious socialization, which is expressed as religion-based socialization or religious learning too, is an interactional process that social factors effect religious belief, perception, understanding and practices of individuals. Religious socialization refers to the learning and adaptation process in the field of religion in social life. The purpose of this study is to try to understand religion and socialization in the context of religious socialization. In the scope of this aim, the dimensions of religious socialization concerning cases such as social control, identity, religious legitimation, conversion, to change sect and religious group, the process of having faith, religious education, religiosity, devoutness and being devout are discussed in this article.

Key Words: Religion, society, socialization, religious socialization, family, Islam.

Giriş

Sosyalleşme, insanın toplumda yaşamayı öğrenme süreci olarak düşünülebilir. İnsan, verili bir toplumda dünyaya gelir ve sosyalleşme süreciyle toplumsal düzene uymayı öğrenir. Sosyalizasyon (socialization) veya toplumsallaşma, hatta sosyalleştirme veya toplumsallaştırma kelimeleriyle de ifade edilebilen sosyalleşme olgusu, insanın sosyal hale gelme veya sosyal olma sürecidir. Bu demektir ki sosyalleşme, hayat boyu norm, değer, din, gelenek ve ideolojileri tevarüs etme ve yayma sürecine göndermede bulunur. Birey, sosyalleşme sürecinde, zorunlu olarak üyesi olduğu toplumun yaşamına katılım için gerekli beceri, yetenek ve alışkanlıkları kazanarak toplumsal bir şahsiyet haline gelir.

Topluma hazırlanma süreci olarak sosyalleşme, en geniş anlamıyla eğitim ve öğrenme sürecidir. Esasen sosyalleşme, bireyin grup veya toplumla bütünleşme sürecinin bir diğer adıdır. Toplumun kültürünü öğrenme, içselleştirme ve dışsallaştırma serüveni olarak sosyalleşme,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

toplumun aktörleri arasında gerçekleşen ve sosyal davranış kalıplarına uyumu temin eden karşılıklı etkileşim sürecidir. Sosyalleşme, bireyin, kendisiyle toplumun özgül statüler için sahip olduğu beklentileri öğrendiği ve içselleştirdiği araçtır. Bu, bireyin, özgül bir pozisyon veya statünün karakteristiği olan değer, inanç ve tutumları üstlenmeye geldiği tarz veya yoldur. Yani kişinin, kendisiyle, grubun o statüye bağladığı özgül rolü oynamayı öğrendiği süreçtir. Sosyalleşme, bu durumda bir grubun veya toplumun üyeleri tarafından o grup veya topluma yeni üyeler kazandırma süreci olarak kabul edilebilir (Bkz. Chalfant, Beckley ve Palmer 1987: 44).

Sosyolojinin çok önemli konularından biri olan sosyalleşme, insan için toplum hayatının zorunlu olmasına doğrudan bağlı olarak ele alınması gereken bir konudur. Aristo'nun "antropos zoon politikon." (insan toplumsal bir canlıdır) cümlesiyle ifade etmeye çalıştığı gerçekliği, İbn Haldun çok daha veciz ve doyurucu bir cümleyle ortaya koymaktadır: el-ictimâ'u'l-insâniyyu darûriyyun." (İnsan için toplum zorunludur) (İbn Haldun 1996: 47). Denilebilir ki insan, tabiatı gereği toplumsal bir varlıktır. İnsanın zorunlu bir biçimde toplumsal varlık oluşuna bağlı olarak sosyalleşme de zorunludur. Sosyalleşme, bireyin toplum içinde yaşamını sürdürebilmesi ve toplum hayatın idamesi için zaruridir. O halde insan, tabiatı gereği toplumda sosyalleşme süreci içinde varlık kazanır. Bu anlamda sosyalleşme, insanın toplumun bir üyesi olma süreci olarak anlaşılabilir.

Sosyalleşme kavramının sosyal bilimler alanına dahil edilmesi ve gelişmesinde etkili olan sosyolog Emile Durkheim'a göre sosyalleşme insanın sosyal varlık haline gelme sürecini ifade etmektedir. Durkheim'in yaklaşımında sosyalleşme sürecinde kişide içten gelen çok güçlü bir farklılaşma olayı söz konusudur. Bu farklılaşma aracılığıyla bireylik, tabii bir varlık olma durumundan, yani mekanik tabiat çevresinden çıkarak sosyal bir varlık, yani diyalog kuran ve etkileşime giren bir varlık olma durumuna geçmektedir. Böylece insanın doğuştan getirdiği ferdiliğe, yani bütünüyle kendine özgü oluşuna, ikinci bir öz olan sosyal varlık eklenmektedir. İşte bu, sosyalleşme olayıdır (Akyüz, 1991: 210). Görüldüğü üzere sosyalleşme, insana toplum hayatını öğreten ve dolayısıyla insanın toplumsal şahsiyetini geliştiren bir süreçtir.

Sosyalleşme olgusunun anlam içeriği, sosyalleşme teorilerinin yaklaşımıyla daha da geniş bir biçimde anlaşılabilir. Örneğin *sosyal roller teorisine* göre sosyalleşme, kişinin toplumsal sistem içinde, üzerinde bulunduğu sosyal statü ya da pozisyonun gerektirdiği rolleri (sosyal roller) öğrenme ve yerine getirme sürecidir (Ergün 2014: 55). *Bireyin kişilik gelişimi teorisinde* sosyalleşme ile bireyin kişilik gelişimi arasında ilinti kurulur. Bu teori kapsamında Klaus Hurrelmann, "Social Structure and Personality Development" (2009) kitabında "gerçekliğin üretken işleme modeli"ni geliştirmektedir. Bu modelde öz fikir, sosyalleşmenin bir bireyin kişilik gelişimini ifade ettiğidir. Bir diğer sosyalleşme teorisi *sosyal etkileşim teorisinde* sosyal etkileşim, çeşitli iletişim araçlarıyla (dil, semboller, jestler, hareketler vd.) kişiler ve gruplar arasındaki karşılıklı iletişim ve etkileşim sistemidir. Talcott Parsons'a göre sosyal etkileşim, roller teorisi ile yakından ilgilidir ve toplumda geçerli genel kurallar tarafından düzenlenir. Sosyal etkileşimde, kişiler, diğer insanların muhtemel ve mümkün tepkilerini hesaplar ve ona göre davranırlar. Bu bakış açısında sosyal sistem, bireyler arasındaki etkileşimlerden meydana gelir. Toplumsal aktörlerin oluşturduğu bu etkileşim ağında, yeni yetişen aktörler oyun kurallarını ve örneklerini öğrenir. George Herbert Mead'e (1863–1931), göre bireyin davranışı, üyesi olduğu toplumsal grubun davranışı olarak anlaşılabilir. Kişinin sosyal davranışları, onun çevresinde görüp beğendiği ve taklit ettiği, yazılı ve sözlü dille benimsediği sosyalleşme içinde açıklanabilir. A. Lorenzer'e göre de, kişinin davranış ve şahsiyet yapısı etkileşimle belirlenir. Etkileşim, anne-çocuk arasında duyguya dayalı bir etkileşim, yetişkinlik döneminde duygusal, sembolik, tutum ve vaziyet alışlara dayalı etkileşim şeklinde çeşitli aşamalarda cereyan eden bir sosyalleşme olarak görülür. Toplumdaki sosyal etkileşimin niteliği sosyalleşmeyi de etkiler. Sosyalleşmeye *sosyal öğrenme teorileri* çerçevesinde bakıldığında, denilebilir ki öğrenme teorilerine göre, bir sosyal sistem içinde

dünyaya gelen kişi o toplumun değerlerini, kurallarını ve rollerini normal öğrenme kanunlarına göre öğrenir. Başkalarından uzak yaşamanın zıddına çevresindeki sosyal problemlerin farkında bulunarak, çevre içinde kendi durumunu bilerek, başkalarıyla münasebet geliştirerek, başkalarına yardım ederek yaşama, yani karşılıklı iletişim ve etkileşim yoluyla öğrenmeye sosyal öğrenme denilmektedir. Sosyal öğrenme teorileri kapsamında; 1935'e kadar uzanan psikolojinin kurucuları kuşağında Pavlov, Watson, Thorndike, Hull ve Guthrie, birleştirilmiş ve temel unsurlara indirgenebilen hareketler üzerinde; Baldwin ve Piaget gibi bilim adamları, sosyal özellikleri kazanmada bilgi ile ilgili yapı ve görevler üzerinde; Lewin ve Koffka gibi gestalt psikologları, sosyal çevre sorunları üzerinde; Freud'un psikanaliz akımı erken çocukluk dönemindeki düzenlemeler üzerinde durur. 1935- 60 arasında Yale Üniversitesi grubu geleneksel öğrenme teorileri ile psikanalizci görüşleri birleştirmeye çalışmış; B.F. Skinner, operant şartlanmaya özel bir önem vermiştir. 1960-70 arasında davranış analizi ve davranış modifikasyonu ile Bandura/Walters grubunun taklit yoluyla öğrenme yaklaşımı dikkati çekmiştir. 1970'lerden sonraki görüşler de şöyle özetlenebilir: Amerikalı bilim adamları davranış yönlendirmeden şahsiyetin kognitif şekillenmesi ve kişilik boyutlarının araştırmasına geçmişlerdir. Bireyin çevresindeki dış olgu ve etkilemeleri kişinin seçerek ve kontrol ederek almasına özellikle dikkat edilmeye başlanmıştır. Roller öğrenme, benimseme ve kabul etmede sosyal ve kognitif gelişim boyutu araştırılmaya başlanmıştır. Sosyalleşmenin sosyal ve fiziksel çevre şartlarına bağlılığı üzerindeki araştırmalar da devam etmektedir. İnsanın sosyal gelişimini, sosyal ekoloji ile açıklamak isteyenlere göre, insan davranışlarının ön-şartları ve sınırları bireyin içinde yaşadığı fiziksel, sosyal ve ekonomik çevre şartları tarafından belirlenir. Özellikle küçük çocukların sosyalleşmesini onların içinde yaşadıkları günlük hayat belirler (Ergün 2014: 58).

Lawrence Kohlberg'in *moral veya ahlaki gelişim teorisi*, genç çocukluğun üç aşamasındaki moral muhakemeyi (bireylerin doğru ve yanlış gibi durumları hakkında nasıl akıl yürüttüklerini) incelemiştir. Bu üç aşamadan birincisi, çocukların dünyayı acı ve zevk bakımından tecrübe ettikleri geleneksel öncesi safhadır. İkincisi, geleneksel aşama olup bu aşama, olgunlaşmanın gençlik yıllarında görülür. Delikanlılar, ebeveynlerinin isteklerine göre doğru ve yanlış tanımlamayı öğrenir ve bencillikte bir azalma ile sonuçlanan kültürel normlara uymaya başlarlar. Ahlaki veya moral gelişimin son aşaması, insanların toplumun normlarının ötesine geçtikleri ve soyut etik ilkeleri mütalaa ettikleri geleneksel sonrası düzeydir. Carol Gilligan, *cinsiyet ve moral gelişim teorisinde* erkek çocukların doğru ve yanlış tanımlamak için formel kurallara dayandıklarını, yani bir adalet perspektifine sahip olduklarını ileri sürmüştür. Diğer taraftan kız çocuklarının, bir durumu yargılarken kişisel ilişkilerin hesaba katıldığı bir bakım ve sorumluluk perspektifine sahiptirler. Gilligan ayrıca cinsiyetin özsaygı üzerindeki etkisini incelemiş ve toplumun kadınlara ait sosyalleşmesinin, kızların büyürken özsaygısının azalmasının nedeni olduğu görüşünü savunmuştur. Erik H. Erikson'un (1902–1994) *psikososyal gelişim teorisinde* insanda hayat seyri boyunca ortaya çıkan meydan okuma aşamaları vardır. Birinci aşama, bebeklerin (0-1,5 yaş) güven ve güvensizliği öğrendiği temel güven-güvensizlik safhasıdır. İkinci aşama, yürüme döneminde gerçekleşen şüpheyi karşı özerkliğin meydan okuması aşamasıdır (1,5-3 yaş). Üçüncü aşama, okulöncesi çocukların girişim ve suçluluk arasındaki farkı anlama mücadelesi aşamasıdır (3-5 yaş). Dördüncü aşama, öngenerlik çağı çocuklarının çalışkanlık veya üretkenlik ile bayağılığı öğrendikleri süreçtir (6-12 yaş). Beşinci aşama, karmaşaya karşı kimlik edinme mücadelesinin yürütüldüğü gençlik safhasıdır (12-20 yaş). Altıncı aşama, samimi yakınlık ile yalnızlık sorunuyla ilgilenirken genç insanların hayata bakış açısı kazandıkları aşamadır (20-40 yaş). Yedinci aşama, insanların öz-soğurmaya (self-absorption) karşı fark yaratmak için çalışma mücadelesini tecrübe ettikleri orta yetişkinlik sürecidir (40-60 yaş). Son aşama, bütünlük ve umutsuzluk karşıtlığı sorunun yaşandığı yaşlılık dönemi aşamasıdır (60 yaş ve üstü).

Sigmund Freud'un (1856-1939) geliştirdiği *psikanalitik teoride*, kişilik, id, ego ve süperegö olmak üzere üç sistemden oluşmaktadır. Kişiliğin ilkel yönünü anlatan id, daima haz ilkesine göre hareket etmekte, gerçek dışı ve mantık dışı isteklerle, bireyin içsel dürtülerinin hemen doyurulması doğrultusunda bir işlevde bulunmaktadır. Freud'a göre, yaşamın ilk günlerinde idden oluşan ilkel yapı, ayrımlaşarak ego ve süperegöyü oluşturmaktadır. Ego, kişilik yapısının gerçeklik ilkesine göre hareket eden ve kısmen de olsa bilinçli olan bölümdür. Akıl yürütme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzeydeki zihinsel işlevlere de sahip olan ego, idin gerçek dışı istekleriyle, süperegönün bunların karşılanmasına yönelik yasaklayıcı tutumları arasında bir arabulucu işlevi görerek, idin gereksinimlerinin karşılanmasına çalışmaktadır. Kişiliğin üçüncü boyutunu oluşturan süperegö, çocuğun çevresindeki insanlarla etkileşimi sonucunda gelişir ve kişiliğin ahlaki yönünü temsil eder.

George Herbert Mead'ın toplumsal davranışçılık teorisinde ise toplumsal tecrübenin bir bireyin benlik-kavramını nasıl geliştirdiğine dair dikkate değer izahlar mevcuttur. Mead'ın merkezi kavramı benliktir (self). Benlik, öz-farkındalık ve öz-imağdan oluşur. Mead'a göre kişilik çok boyutludur ve toplumsal süreçlerle gelişir; bireyin benlik kavramı, toplumsal etkileşimden ayrı düşünülemez. Toplumu kendine özgü bir şekilde tesis eden şey benliktir; ancak benliği de tesis eden toplumsal tecrübelerdir. Mead, benliğin doğum esnasında var olmadığını, onun daha ziyade toplumsal deneyimle geliştiğini iddia eder. Ona göre toplumsal deneyim, sembollerin değişimi olduğu için insanlar her harekette anlamı bulmaya eğilim duyarlar. Anlamı arama bizi diğerlerinin niyetini düşünmeye veya hayal etmeye ve anlamaya götürür. Mead'e göre sosyal ben, bireylerin diğerlerinin hareketlerini anladıkları veya onların tutumlarını edindikleri bir süreçtir. Bu süreçte belirli durumdaki belirli bir nesne tipi olarak bir benlik imgesi üretilir. Niyeti anlama başkalarının bakış açısından durumu hayal etmeyi, düşünmeyi gerektirir. Gerçekte diğerleri, bizim içinde kendimizi görebildiğimiz bir aynadır. Mead'e göre benliği geliştirmenin anahtarı, başkasının rolünü oynamayı veya almayı öğrenmektir. Sınırlı sosyal deneyimle, küçük çocuklar, sadece taklit yoluyla bir kimlik duygusu geliştirebilirler. Yavaş yavaş çocuklar bazı başkalarının rollerini almayı öğrenirler. Son aşama, başkalarını değerlendirmek için bir referans olarak kullandığımız yaygın kültürel norm ve değerleri ifade eden genelleşmiş diğeridir. Judith R. Harris'in *grup sosyalleşmesi* teorisinde ise, bir çocuğun yetişkin şahsiyetinin, ev çevresinin dışındaki çocukluk ve adolesens akran grupları tarafından belirlendiği ve ebeveyn davranışlarının çocuklarının yetişkinler iken sahip olacakları psikolojik karakterler üzerinde bir etkiye sahip olmadığı iddia edilir.

Görüldüğü üzere sosyalleşme konusu, oldukça önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyalleşme, ayrıca din ile sıkı etkileşimiyle ve bu bağlamda dinsel sosyalleşme türüyle daha da önem kazanır. Bireyin aile sosyalleşmesi, düşünce veya ideoloji sosyalleşmesi, bilim sosyalleşmesi, ekonomik sosyalleşmesi, eğitim sosyalleşmesi, siyaset sosyalleşmesi, ahlak sosyalleşmesi, hukuk sosyalleşmesi ve boş zaman sosyalleşmesinden bahsedilebileceği gibi dinsel sosyalleşmesinden de bahsedilebilir. Zorunlu olarak veya tabiatı gereği toplumsal bir varlık olan ve hayatını sosyalleşme süreci içinde idame ettiren insan, içinde dünyaya gözlerini açtığı aile yaşamından başlayarak bütün toplum alanlarında sosyalleşme yoluyla *dinini, inancını, dininin kural ve gereklerini, dininin emir ve yasaklarını, dindarlığı, dindarca yaşamayı da öğrenir*. Bu çerçevede dinsel sosyalleşmeyle birey, toplumda veya grupta inanılan ve yaşanan dini öğrenir, uygular ve öğretir. Toplumsal bir olgu olarak din, sosyalleşme sürecinde etkileşim halinde öğrenilir ve yaşanan bir gerçeklik haline gelir. Bir yandan dinin bizzatı kendisi, çeşitli biçimlerde genel olarak sosyalleşmede etken ve aracı olurken, diğer yandan da dinsel sosyalleşme, bireye toplumun dinini öğretir.

Özelde dinsel sosyalleşme, din temelli sosyalleşmeyi ifade etmekle birlikte dinin toplumsal etkisinin yaygın ve yoğun olması nedeniyle sosyalleşmenin din dışındaki alanları üzerinde de etkili olur. Ayrıca din sosyalleşmeyi, sosyalleşme de dini etkiler. Bu demektir ki din ile sosyalleşme

arasında karşılıklı ilişkiye dayalı bir etkileşim mevcuttur. Din, toplumdaki ağırlığına göre sosyalleşme sürecinde insanlar üzerinde etkili olurken sosyalleşme de sosyalleşme araç ve unsurlarının etki ağırlığına göre insanların dinlerini öğrenme, algılama ve yaşamalarında etkili olur.

Anlaşıldığı üzere din-sosyalleşme etkileşimi ve dinsel sosyalleşme konusu; gerek sosyalleşme, gerek din, gerekse dinin sosyalleşme boyutu ve de sosyalleşmenin din boyutu hesaba katıldığında, din sosyolojisinin konuları arasında oldukça önemli bir konu olarak Kabul edilebilir. Nitekim bu çalışmada dinsel sosyalleşme, söz konusu öneminden dolayı din sosyoloji perspektifiyle ele alınmaktadır. Çalışma, öncelikle sosyoloji ve din sosyolojisi kaynaklarının konuyla ilgili yaklaşımlarına başvurularak yürütülmüştür. Bu kaynakların dışında konunun iyi araştırılmasına katkıda bulunan başka kaynaklara da başvurulmuştur.

Sosyalleşme ve Etkenleri

Sosyalleşme

Sosyoloji, antropoloji, sosyal psikoloji, eğitim ve siyaset bilimi disiplinlerinin önemli terimlerinden biri olan sosyalleşme, yani toplumsallaşma, en geniş anlamıyla eğitim ve öğrenme sürecidir. Bu süreçte birey, içinde doğduğu kültür ve topluma katılıp toplumsal bir aktör olmak için gerekli beceri ve alışkanlıkları elde ederek toplumunun düşünce, inanç, gelenek, kural, değer ve yaşam tarzlarını öğrenir (Bkz. Giddens 2000: 25). Birey, topluma hazırlanma süreci olarak sosyalleşme seyrinde grupla veya toplumla bütünleşir. Bu bütünleşme hem yatay hem de dikey düzlemde gerçekleşir. Birey toplumsallaşırken toplumsal etkileşime tâbî olur. Denilebilir ki insan için toplumsal ve kültürel devamlılığın sağlandığı sosyalleşme, toplumsal etkileşim sürecidir. Etkileşim, etkileşim içinde bulunanların paylaştıkları bir takım davranış kurallarına göre gerçekleşir. İnsan, toplumsal etkileşim yoluyla grubu veya toplumunun kültürünü kazanır. Görüldüğü gibi sosyalleşme, bir etkileşim ve uyum sürecidir.

Çevremizdeki toplumsal ve kültürel normların tezahürlerinin özümsemiği bir süreç olarak özetlenebilecek olan sosyalleşme (Zuckerman 2006: 88), bireyin hayatında sosyal faktör ve unsurlar aracılığıyla oluşan bir yenilenme ve gelişme durumunu da ifade eder. İnsan, doğumundan ölümüne kadar sürekli bir sosyalleşme süreci içinde sürekli olarak yeni şeyler öğrenir ve kendini tekrar tekrar yenileme imkanı elde eder. O halde sosyalleşme, aynı zamanda bir değişim ve yenilenme sürecidir.

Toplumsal aktörleri arasında gerçekleşen ve sosyal davranış kalıplarına uyumu temin eden karşılıklı etkileşim süreci olarak sosyalleşme, kişinin doğumundan itibaren içinde bulunduğu topluma mal edilmesi, toplumun bir üyesi haline gelmesi, yani ailesinin, akrabasının, komşularının, mahallesinin, köyünün, şehrinin, kültürünün, inancının, ahlakının ve nihayet toplumunun bir parçası olduğunu öğrenmesidir. Sosyalleşme, bireyin anadilini öğrenme sürecini, etkileşim yönüyle mensup olduğu grup veya toplum tarafından uygun görülen davranışları, kuralları, doğru bilinen değer yargılarını, geleneğini, zevkini, bir takım becerileri, kısaca bütünüyle kültürünü sürekli olarak öğrenmesi, türlü görüşler, ilişkiler, inançlar, toplum kurumları vb. ile ilgili, topluma özgü yönelimleri oluşturma eylemidir (Kağıtçıbaşı 1985: 245; Akdeniz 1990: 31). Karmaşık bir etkileşim olayı olarak sosyalleşme, başka bir ifadeyle, bir grubun üyeleri tarafından o gruba yeni üyeler kazandırma süreci olup bireyin, kendisiyle grubun veya toplumun özgül statüler için sahip olduğu beklentileri öğrendiği ve içselleştirdiği araçtır. Bu, bireyin, özgül bir pozisyon veya statünün karakteristiği olan değer, inanç ve tutumları üstlenmeyi öğrendiği bir süreç, tarz veya yoldur (Chalfant, Beckley ve Palmer 1987: 44).

Jurgen Habermas, sosyalleşme olayını, insanın iç tabiatının sosyal hale gelmesi olarak görmektedir. T. Parsons, I. Bales, F. Eklın, S. A. Clausen, H. Fend ve H. I. Gukenbiehl gibi sosyologlar da gelişme ve olgunlaşma süreçlerini eksene alan bir sosyalleşme tanımını esas

almaktadırlar. Onlara göre sosyalleşme, henüz yetişkin halde bulunmayan bireylerin, olgun bir topluluk içine girmeleri sürecidir. Birey, toplum içinde doğumdan ölüme kadar bütün bir hayat boyu devam eden sosyalleşme süreci aracılığıyla bir kişilik kazanır. Buna göre denilebilir ki, sosyalleşme, bireyin, içinde yaşadığı toplum veya grubun davranış kalıplarını kişiliğine mal ederek o topluma ait bir birey durumuna gelişi olayıdır (Tezcan ty.: 134).

Her toplum tarih boyunca kendi nesnelleşmiş anlamlarını bir kuşaktan diğerine aktarma problemiyle karşı karşıyadır. Bu problem sosyalleşme süreci, yani kendisiyle belli bir toplumun kurumsal programlarıyla uyum içerisinde yaşamayı yeni bir kuşağa öğretme süreciyle aşılar. Sosyalleşme, psikolojik olarak elbette bir öğrenme süreci olarak tanımlanabilir. Kültürün manalarına (nüfuz etmeye) alıştırılan yeni nesil, onun yerleşik işlevlerine katılmayı ve rollerle birlikte onun sosyal yapısını oluşturan kimikleri kabul etmeyi öğrenir. Ancak sosyalleşme, onun bir öğrenme süreci olduğunu söylemekle bütün boyutlarıyla kavranılmış olmuyor. Birey, nesnelleşmiş manaları öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda onlarla özdeşleşir, onlar tarafından biçimlenir. Onları kedi benliğine çeker ve kendinin manaları yapar. İnsan bu anlamlara sahip olmakla kalmaz, aynı zamanda onları temsil de eder.

Sosyalleşme, toplum halinde yaşama zorunluluğuna bağlı olarak insan için zorunlu bir süreçtir. Meşhur Osmanlı bilgin ve düşünürlerinden Kınalızâde Alî Efendi (ty.: 137), Mevlânâ'nın toplum yaklaşımından hareketle insanların bir araya gelerek yaşamalarının ve sosyalleşmelerinin zorunlu olduğu üzerinde durmaktadır:

Bilindiği gibi insan uzuvlarından bazısı âmir, bazısı da âmir uzva bağlıdır. Meselâ: Ciğer, insan ruhunun canlı kalmasında kalbe muhtaçtır. Kalp de tabîî ruhla ciğere muhtaçtır. İkisi de şahsın rûhu ve his kuvveti bulmak da dimağa, dimağın canlılığının korunmasında da kalp ve ciğere muhtaçtır. Bunun gibi insanların bazısı reis (idareci), bazısı da idare edilendir. Bazısı bazısından istifade eder. her biri bir yönden birbirlerine muhtaçtırlar. Bu duruma göre insanların kendi cinsleri ile bir arada yaşamaları, birbirlerine yardımda bulunmaları zaruridir.

Mesnevî:

İnsanoğlu birbirlerinin uzuvlarıdır.

Çünkü hepsi aynı cevherden yaratılmışlardır.

Eğer uzuvlardan biri hastalanırsa,

Diğer uzuvlarda huzur ve rahat kalmaz...

.....

İnsanlardan ayrılıp, dağ başlarında ve mağaralarda yaşayanlar, bunu dindarlık ve insanlık kemali zannedenler vardır. Onlar geçimlerini halka yükleterek, onların çalışmalarından istifadeyle yer – içer ve giyinirler. Onlar adalet kaidesinden sapmış ve başkalarına haksızlık etmişlerdir. Bunların isimleri mütevekkil, resimleri ise iyicidirler. Zira halka faydaları olmadığı gibi, halktan menfaatlenir ve onların sırtından geçinirler. “İnsanların en hayırlısı, başkalarına faydası dokunandır. Allah çalışıp kazananı sever” şeklindeki söz ve yaşayış onlardan yükselir ve duyulur.

Anlaşıldığı üzere insan, sosyalleşme süreci aracılığıyla toplumun ortaya koyduğu kültürü, tutum ve davranış kodlarını ve inanç ve düşünce biçimlerini öğrenmektedir. Bu öğrenme süreci de, kişinin toplum ve kültürüyle bütünleşmesini sağlamaktadır. Ancak kişinin toplum ve kültürüne uyumundan ve toplumla bütünleşmesinden bahsederken, sosyalleşme sürecinde insanın birey olarak tamamen edilgen bir konumda toplum ve kültürünün inancına, düşüncesine, tutum ve davranış kodlarına tam bir teslimiyet içinde olduğu gibi indirgemeci bir yanıla da düşmemek gerekir. Çünkü insan, özellikle kendi düşüncesi şekillenmeye, doğru ile yanlış ayırt etmeye başladıktan sonra sosyalleşme sürecinde bir yandan öğrenme trendi içinde topluma uyum sağlarken diğer yandan da öğrendiği şeyleri kendi düşünce ve sorgulama süzgecinden geçirir. Kimi zaman itiraz eder, toplumdan gelen her şeyi makine veya robot gibi olduğu haliyle alıp kabul etmeyebilir. İnsan, insan olması hasebiyle toplum ve kültüre karşı bütünümlü edilgen bir varlık değildir. Hem alıcıdır, hem de vericidir. Toplumdan alır, ama topluma da verir. Bireyin topluma etkisini çoğu zaman açıkça fark etmek zor olsa da bu böyledir. Bireyin toplumu etkilemesinin en zirve noktasını başta peygamberler olmak üzere topluma yön veren liderlerde görmek mümkündür.

Aslında toplumla bireyin etkileşimi konusu sosyalleşmenin anlaşılmasında çok önemli bir konudur. Toplum, bir insan ürünüdür. Toplum eylem halindeki insanlar tarafından meydana getirilir ve sürdürülür. İnsandan ayrı hiçbir sosyal gerçeklik olamaz. Ama insan da toplum ürünü bir varlıktır. Birey, doğduğunda toplumu hazır olarak bulur. Ölürken de toplum yaşamını sürdürür. O halde toplumun kuruluşunda *diyalektik* bir süreç vardır. Bu diyalektik sürecin sosyalleşme ile gerçekleştiği söylenebilir. Sosyalleşme süreci söz konusu diyalektik süreç olarak toplumun kuruluşunda üç boyutta kendini gösterir. Bunlar dışsallaşma, nesnelleşme ve içselleşmedir. Toplum, bu üç boyutun ve dolayısıyla sosyalleşmenin anlaşılmasıyla kavranabilir. *Dışsallaşma*, bireylerin hem fiziksel hem de zihinsel faaliyetleriyle dünyaya doğru sürekli taşmalarıdır. *Nesnelleşme*, kendi asli üreticilerini kendilerinden çok dışa dönük bir olgusallık olarak karşılayan bir realitenin (yine hem fiziksel hem de zihinsel) bu faaliyetinin sonucunda ulaşılan bir boyuttur. *İçselleşme* ise, söz konusu aynı realitenin kendisini bir kez daha nesnel dünyanın yapılarından öznel bilincin yapılarına aktarırken insanlar tarafından tekrar kendi içlerine mal edilmesidir. Dışsallaşırken toplum, bir insan ürünüdür. Nesnelleşirken ise kendi nev-i şahsına münhasır olur. İçselleşme boyunca insan artık, toplumun bir ürünüdür (Berger 2005: 37-38). Bu bağlamda sosyalleşme, birey ile toplum arasındaki diyalektik ilişkiden doğmaktadır, daha doğrusu bu ilişkinin kendisi bize sosyalleşmeyi vermektedir.

Anlaşıldığı kadarıyla sosyalleşmenin kendi içinde de diyalektik bir etkileşim söz konusudur. Örneğin bir çocuğun sosyalleşme sürecinde sadece çocuk büyüklerinden öğrenmez, ayrıca büyükler de çocuktan bir şeyler öğrenirler. Ailede ve toplumdaki büyükler, çocuklardan ve daha genç olanlardan bazı şeyler öğrenir, onlar vasıtasıyla yeni öğrenme tecrübeleri yaşarlar (Giddens 2000: 25). O halde mutlak anlamda sosyalleşenler ve sosyalleştirenler gibi iki karşıt aktörden söz etmek oldukça zordur. Sosyalleşenler aynı zamanda sosyalleştirici rolünü de ifa ederler. Sosyalleşmede öğretici veya kendisine uyum sağlanan, kendisiyle bütünleşilen konumunda bulunanlar da aynı zamanda sosyalleşen rolünü icra ederler. Demek ki, sosyalleşme, hayat boyu süren bir süreçtir. Doğumdan itibaren aileden başlayarak toplumun çeşitli alanlarında devam edip gerçeklik kazanan sosyalleşme, insanın ölümüyle o insan için son bulur. İlköğretime yeni başlayan çocuk, üniversiteye yeni başlayan genç, askere ilk kez giden kişi, yeni bir ülkeye ilk yerleşen kimse, işe yeni başlayan işçi, tecrübeli işçi, işveren veya patron, amir ve memur, öğretmen ve öğrenci vs. hep kendi alanlarında, bulundukları çevrede sosyalleşme sürecine dahil olurlar. Ancak sosyalleşmede her yaş döneminin kendine özgü hususiyetleri vardır. Mesela yetişkinin sosyalleşmesi çocuğun sosyalleşmesinden farklıdır. Yetişkinin çevresi görece daha dardır. Fakat yine de yetişkin de temelde çocuktaki gibi bir sosyalleşme süreci içinde yer alır. Dolayısıyla yetişkinin sosyalleştirme araç, etken veya ajanlarından öğrenmesi ve topluma katılması söz

konusudur. Bu ise formel veya informal olabilir. Yetişkinlerin sosyalleşmesinde önemli bir nokta hızlı toplumsal değişimdir. Yetişkinlerin yeni teknolojileri, yeni gelişmeleri ve yeni ilişki biçimlerini öğrenmeleri gerekmektedir. Bu durumda aslında çocuklar da büyüklerle, anne babalara yeni bir takım şeyleri öğretebilmektedirler (Tezcan ty.: 141).

Sosyalleşme, kişinin toplumsal hayatta kimlik kazanmasıyla ilgili olarak da önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Birey, belirli bir kişi olmak ve belirli bir dünyada ikamet etmek için sosyalleşir. İnsan, sosyal olarak nesnelleşen dünyayı nasıl bir içselleştirme süreci içine dahil olursa, toplumsal olarak belirlenen kimlikleri içselleştirme sürecine de öyle dahil olur. Öznel kimlik ile öznel gerçeklik, bireyle onun sosyalleşmesinden sorumlu George Herbert Mead'ın (1863–1931) kavramsallaştırmasıyla anlamlı başkaları arasındaki aynı diyalektik, yani karşılıklı ilişki içinde üretilir. Kimliğin diyalektik oluşumunu şu ifadelerle özetlemek mümkündür: Birey başkaları ona nasıl hitap ediyorsa öyle oluşan bir şahsiyettir. Birey, dünyayı başkalarıyla diyalogda iken algılar ve daha da öte hem kimlik hem de dünya ona, sadece o diyaloga devam edebildiği sürece gerçek olarak kalır (Berger, 2005: 53).

Sosyalleşme Etkenleri

Sosyolojide, informal olarak hayatımıza tesir eden kişi veya kurumlara sosyalleşme etkenleri, ajanları veya araçları tabiri kullanılmaktadır. Toplum genel bir sosyalizasyon etkeni veya ajanıdır. Aslında birbiri ile temas eden her kişi, aslında bir sosyalizasyon etkenidir. Toplum ile birey arasında sayısız küçük gruplar vardır. Bunlar kişinin sosyalizasyonu için temel araç ve amillerdir. Yeni doğan bebek için sosyalizasyon sürecinin başlangıç etkeni ailesidir. Ama kısa zamanda söz konusu etkenler artar ve yayılır. Bu bağlamda aile, ekonomi, din, eğitim ve siyaset kurumları, arkadaşlar, akrabalar, teknik direktörler, antrenörler, okul müdürleri, reklam müdürleri, yönetim kurulu başkanları, çocuk bakıcıları, komşular, liderler, öğretmenler, öğretim üyeleri, bilim adamları, alimler, uzmanlar, siyasetçiler, yöneticiler, devlet, film yıldızları, sanatçılar, spikerler, müzik starları, spikerler, din görevlileri, din adamları vs. birer sosyalleşme etkenleridir (Tezcan ty.: 140).

Aile: Ailenin, biyolojik, ekonomik, psikolojik, sosyolojik, kültürel vs. alanlarda pek çok işlevinin olduğu bilinmektedir. Bu cümleden olmak üzere ailenin en önemli işlevlerinden biri, çocuğu sosyalleştirmedir. Okul öncesinde çocuğun sosyalleşmesinde en etkin rolü ailesi oynar. Çünkü aile çocuğun hayatının merkezi yeridir. Bebekler zaten tamamen aile bireylerine bağlıdır. Aile çocuğun hayatındaki en temel ve en önemli sosyalleşme yeri, kişinin hem fiziki doğum yeri, hem de sosyal ve kültürel doğumu yeridir. Aile, yapısı itibarıyla özellikle modern toplumlarda ciddi değişimler göstermiş olmasına rağmen bugün hâlâ toplumsal yapının temel yapı taşı olmaya devam etmekte; bazı işlevlerini kaybetmiş olmakla birlikte çocuk yapma, bakma, büyütme, eğitme ve sosyalleştirme işlevlerine sahip olmayı sürdürmektedir. Sosyalleşme kavramı, topluma uyumu, toplumsal kural ve görevlerin nesilden nesile aktarılmasını ve bireyler tarafından bu özelliklerin kazanılmasını ifade ettiğine göre sosyalleşme sürecinin işlemesi ve toplumun sürekliliği ve gelişiminin sağlanması öncelikle aile kurumuna ve aile-çocuk ilişkisine dayanır. Çünkü toplumsal kural ve görevler ilk aşamada anne ve babalar tarafından çocuklara aktarılır. O halde denilebilir ki aile, çocuğun sosyalleşmesinin başlangıç noktasını oluşturur. Çocuğun kişiliğinin gelişmesi, sosyal norm ve değerleri, dini öğrenmesi aile içinde olur. Ailede anne, baba, büyükanne, büyükbaba, abi, abla, yenge gibi büyükler, çocuğun sosyalleşme sürecinde etkili olan aktörlerdir.

Din: Sosyalleşmede din kurumu da oldukça önemli bir etken veya araçtır. Din, sadece çocuğun değil, bütün toplum üyelerinin, hangi tabakadan, hangi meslekten, hangi ekonomik düzeyden olursa olsun sosyalleşmesinde çok etkili temel etkenlerdendir.

Ekonomi: Önemli bir kurumsal sosyalleşme aracı olan ekonomi, insanları ekonomik sistem içinde, ama diğer sosyal kurumlarla da bağlantılı olarak sosyalleştirir. Ekonomi, bir sosyalleşme etkeni olarak insanlara ekonomik kararlar almalarını, ekonomik hayata dahil olmalarını; örneğin toplumun harcama veya tüketim değerlerini, ilke ve esaslarını öğretir.

Eğitim: Önemli bir sosyalleşme etkeni veya ajanı olan eğitim, bireyin toplumsal hayata bağlanması, toplumda yaşamının kurallarını öğrenmesi, toplumla bütünleşmesinde çok hayati rol oynar. Sosyoloji açısından bakıldığında eğitim, sosyalleşmenin özel bir tezahürüdür. Esasen sosyalleşme bir eğitim süreci iken tersinden eğitim de bir sosyalleşme sürecidir. Gerek örgün eğitim sistemi, gerekse yaygın eğitim sistemiyle insan, doğumundan itibaren sosyalleşme sürecine dahil edilir. Bu bağlamda okulun çok etkili bir eğitim kurumu olduğu söylenebilir. Günümüz toplumlarında okul, o kadar etkin hale gelmiştir ki onun sosyalleştirici işlevi, belki de aileden sonra en dominant olabilmekte, hatta bazen ailenin de önüne geçebilmektedir. Eğitimin sistemli ve kurumsal boyutunu teşkil eden okul, toplumun kültür mirasının kuşaktan kuşağa aktarılmasında oldukça işlevsel olmaktadır.

Siyaset: Siyaset de önemli sosyalizasyon etkenlerindendir. Kişiye toplumun siyasal kural ve pratiklerini öğretmek suretiyle sosyalleşmede etkili olur.

Kitle İletişim Araçları: Kitle iletişim araçları, modern toplumlarda en önemli sosyalleşme araçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İletişim teknolojisindeki baş döndürücü gelişmelerle birlikte kitle iletişim araçları, her yaştaki insanlar üzerinde etkili olmaktadır. İnsanların tutum ve davranışları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu için kitle iletişim araçları, sosyalleşme sürecine önemli bir katkı sunar.

Akran grubu: En dikkat çeken sosyalleşme ajanlarından biri de akran grubudur. Akran grubu, üyeleri benzer ilgi, çıkar, statü ve yaşa sahip insanlardan oluşan bir sosyal gruptur. Akran grubun sosyalleştirici etkisi tabii ki örneğin ailenin etkii kadar değildir. Akran grubu, bireyin sosyalleşmesinde belli zaman ve durumlarda etkili olur.

Dil: Toplum aktörleri, içinde yaşadıkları toplum ve kültürün diline bağlı olarak sosyalleşirler. Konuşulan dil, insanların zihniyet dünyalarının oluşmasında, sosyal ilişkilerinin şekillenmesinde, toplumun inanç, değer, kural ve yasalarını öğrenmesinde oldukça etkili bir sosyalleşme aracıdır.

Sosyalleşmenin Aşamaları ve Tipolojisi

Aşamalar

Moreland ve Levine'nin (1982) yaklaşımıyla sosyalleşmenin beş aşaması ayırt edilebilir:

Birinci aşama: Soruşturma. Bu aşama, bilgi için temkinli bir araştırma aşamasıdır. Bu aşamada birey ve grup bir araştırma inceleme ve soruşturma sürecine girer. Birey, ihtiyaçlarını karşılayacak grubu belirlemek için çeşitli grupları karşılaştırır, grup da potansiyel üye değerini tahmin eder. Eğer birey ve grup, giriş için ölçütlere uygun bir zemin bulursa, birey gruba yeni üye olarak kabul edilir.

İkinci aşama: Sosyalleşme. Bu aşamada grup, bireyi grup amaçlarına en yüksek düzeyde katkıda bulunabilecek hale getirmeye çalışır. Birey, grubun norm, değer ve perspektiflerini kabul ederek gruba benzeşim veya asimilasyona girer. Grup da yeni üyenin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır. Bu durumda kabul geçiş noktasına erişilir ve birey tam üye haline gelir. Bununla birlikte birey ve grup, olumsuz reaksiyonda bulunursa, bu geçiş geciktirilebilir.

Üçüncü aşama: Koruma ve sürdürme. Bu aşamada birey ve grup, üyelerden ne gibi bir katkı beklendiğini, üyelerin rolünün ne olacağını görüşür. Birey ile grubun görüşleri örtüşürse,

birey grupta kalmaya devam eder, fakat örtüşmezse, bireyin durumu, gruptan ayrılma noktasına gelebilir.

Dördüncü aşama: Yeniden sosyalleşme. Bu aşama sürecinde grup ve birey, ilişkilerini tekrar doyurucu bir düzeye getirmek isterler. Üçüncü aşamanın sonunda eğer ayrılık noktasına varılırsa, önceki tam üye marjinal bir üye rolünü üstlenir ve bu durumda yeniden sosyalleşmelidir. Yeniden sosyalleşmenin iki muhtemel çıktısı vardır: Ya farklılıklar çözülür ve birey tekrar tam bir üye haline gelir ya da grup bireyi çıkarır veya birey ayrılmaya karar verir.

Beşinci aşama: Hatıraları yad etme. Bu aşamada eski üyeler, grupla ilgili hatıralarını yad ederler ve son ayrılışlarına anlam verirler. Eğer grup onların ayrılış gerekçeleri hakkındadır uzlaşmaya varırsa, grubun bütün tecrübesi hakkındaki kararlar, grubun geleneği haline gelir.

Sosyalleşmenin aşamaları, bunun dışında farklı kriterler esas alınarak da düşünülebilir. Örneğin gelişim dönemleri esas alınarak çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık aşamaları olarak da ele alınabilir.

Tipoloji

Sosyalleşmenin daha iyi anlaşılması için tipolojik yaklaşımla sosyalleşme tiplerini ayırt etmekte faydalı olacaktır. Gerek sosyalleşme gerçekliğini doğrudan gözlemleyerek gerekse sosyalleşme üzerine yazılmış yazılı belgelere bakarak sosyalleşme tiplerini belirlemek mümkündür:

Birincil sosyalleşme: Çocuk için çok önemli bir sosyalleşme tipi olan birincil sosyalleşme, çocuğun bütün gelecek sosyalleşmesinin zeminini sağlar. Bir çocuk tutumları, değerleri ve belli bir kültürün üyeleri olarak bireylere uygun eylemleri öğrendiğinde, birincil sosyalleşme meydana gelir. Çocuk bu süreçte, özellikle yakın aile üyeleri ve arkadaşlarının etkisine girer. Örneğin bir çocuk, annesinin azınlık bir grup hakkında ayrımcı bir görüş ifade ettiğini işittiğinde, bu davranışın kabul edilebilir olduğunu düşünebilir ve azınlık gruplar hakkında bu görüşe sahip olmaya devam edebilir. Berger ve Luckmann'ın yaptığı (1967) birincil ve ikincil sosyalleşme ayrımında birincil sosyalleşme, birey, çocuklukta toplumun bir üyesi haline geldiği zaman gerçekleşir. Bu periyoda çocuğun dünyasında önemli olan insanlar, genellikle anne babalar, gerçekliğin tanımlarını çocuğa empoze ederler ve çocuk da bunları içselleştirir, bu önemli aktörlerin rol ve tutumları çocuğun dünyası haline gelir.

İkincil Sosyalleşme: Evin dışında gerçekleşen ikincil sosyalleşme, kurumsal, genelleşmiş dünyanın, rolleri ve tutumlarıyla içselleştirildiği süreci, başka bir ifadeyle ikincil sosyalleşme büyük toplum içinde küçük bir grubun bir üyesi olarak uygun davranışın ne olduğunu öğrenme sürecini ifade eder. Temelde bu, toplumun sosyalleştirici araçları veya temsilcileri tarafından takviye edilen davranış kalıplarıdır. İkincil sosyalleşme mekanları, çocuklarla yetişkinlerin, içinde bulundukları durumlara uygun bir şekilde nasıl davranacaklarını öğrendikleri yerlerdir. Mesela okullar, evden farklı davranmayı gerektirir; çocukların okullarda yeni kurallar öğrenmesi ve ona göre davranması gerekir.

Yeniden sosyalleşme: Yeniden sosyalleşme, kişinin, hayatındaki eski davranış kalıplarını ve reflekslerini atarak bir geçiş kısmı olarak yenilerini kabul etme sürecine gönderme yapar. Bu, insan ömrü boyunca olur. Yeniden sosyalleşme sürecinde insan, geçmişle keskin bir kopuş yaşayabilir ve çok farklı norm ve değerlere ihtiyaç duyabilir. Gerçekten de bireyler, tüm hayatları boyunca yeni rol ve deneyimler elde ettikçe tutumlarını, değer ve davranışlarını değiştirme yoluna giderler. Mesela bu süreç, okula başlamada, bir işten diğerine geçişte, bekarlıktan evliliğe geçişte, gençlikten ihtiyarlığa geçişte vs. söz konusudur. İşte yetişkin insanın kısmî veya tedricî değişimini ifade eden bu sürece yeniden sosyalleşme denilmektedir (Tezcan ty.: 141).

Zamansal sosyalleşme: Bu sosyalleşme, insanların yaşadıkları çağın veya zamanın özelliklerine göre tecrübe ettikleri sosyalleşme sürecini ifade eder.

Beklenti (öngörü) sosyalleşmesi: Beklenti sosyalleşmesi, bir kişinin gelecek pozisyonlar, meslekler ve sosyal ilişkiler için "prova" yaptığı, gerekli kuralları, değerleri vs. öğrendiği sosyalleşme süreçlerine işaret eder. Buradan anlaşıldığına göre beklenti sosyalleşmesi, bir grubun üyesi olmayan, fakat o gruba girmek isteyen kişilerin o gruptaki kuralları, değerleri, tutumları öğrenmek suretiyle o gruba girme sürecini ifade etmektedir.

Cinsiyet sosyalleşmesi: Kültürel olarak tanımlanan cinsiyet rollerinin öğrenilmesi süreci olarak cinsiyet temelinde gerçekleşen sosyalleşme, aynı erkek ve kadın rolleriyle sosyalleşme, sosyalleşmenin önemli bir kısmını kapsar (Henslin 1999: 76). Cinsiyet sosyalleşmesi, çocuklara aile içinde kadınlık ve erkeklik rollerinin öğretilmesi süreçlerini ihtiva eder. Çocuklar doğdukları andan itibaren toplumun genel yaklaşımı doğrultusunda cinsiyet durumlarına göre sosyalleşme sürecine sokulurlar.

Örgütsel sosyalleşme: Bu sosyalleşme, bir eleman veya görevlinin organizasyonel rolünü üstlenmek için gerekli bilgi ve becerileri öğrendiği süreçtir. Örgüte yeni katılanlar, sosyalleşirken, organizasyon ve organizasyonun tarihi, değerleri, jargonu, kültürü ve prosedürleri hakkında bilgi sahibi olur.

Nesnel Sosyalleşme: Bu sosyalleşme, toplumun kendi kültürünü bir kuşaktan diğerine aktarmasını ifade eder. Toplum, beklenti ve isteklerini, değer sistemlerini, ideallerini bireye aşılar ve bireye toplumsal rolünü öğretir. O halde burada toplumun bireye etkisi ve empozisi söz konusudur.

Öznel Sosyalleşme: Bu sosyalleşme, bireyin sosyal çevresine uyumunu ifade eder. Birey, örgütlenmiş sosyal hayatın herkes tarafından kabul edilmiş ve onaylanmış hareket biçimlerine adapte olur. Birey adaptasyon için toplumun davranış kalıplarını öğrenir (Tezcan, ty.: 13). Denilebilir ki öznel sosyalleşme, bireyin topluma adaptasyonu sırasında bireyde cereyan eden bir öğrenme sürecidir.

Grup Sosyalleşmesi: Grup sosyalleşmesi, bireyin gruba katılıp grubun kurallarını öğrenme ve gruba uyum sürecini ifade eder. Grup sosyalleşmesinde akran grupları ayrı bir öneme sahiptir. Bireyin akran grupları, bireyin şahsiyetini ve yetişkinlikteki davranışlarını etkilemesi bakımından anne babadan daha etkili olabilirler.

Siyasal sosyalleşme: Bireyin, üyesi oldukları toplumun siyasal sistemini öğrenme ve adapte etme sürecine siyasal sosyalleşme denir.

Başarılı Sosyalleşme: Sosyalleşmenin başarısı, toplumun nesnel dünyası ile bireyin öznel dünyası arasında bir simetri kurmaya bağlıdır. Birey sosyal dünyayı mümkün olduğunca olduğu gibi kabul ettiği ölçüde başarılı sosyalleşme geçirir. Zira toplumsal dünya mümkün olduğu kadar olduğu gibi kabul edilmeyi amaçlar. Sosyalleşme, bu olduğu gibi kabul edilme özelliği içselleştirildiği oranda başarı kazanır (Berger, 2005: 62). Sosyalleşmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için bireyin önceden bildiği tutum ve davranış örneklerini yenilerinden ayırt edebilmesi gerekir. Ayrıca ödüllendirme ve cezalandırma mekanizmalarından en iyi biçimde yararlanmak gerek. Sosyalleşme, aynı zamanda bir sosyal denetim ve kontrol aracıdır. Bunların dışında başarılı sosyalleşme için arzuladığı bir hareketten yoksun bırakılan bireyin karşılaşma ihtimali olan bunalımların uygun bir biçimde yönetilmesi, kişiliği geliştirici bir yönde kullanılması da gerekir. Ödüllendirme ve cezalandırma mekanizmalarından hangisine daha fazla ağırlık verildiği, toplumdan topluma değişiklik gösterir. Bununla birlikte ödüllendirmenin sağlıklı bir kişilik gelişiminde önemli bir rolü olduğu ve ona ağırlık verilmesi gerektiği çağdaş eğitim ilkeleri

arasındadır. Çünkü ödüllendirme, cezalandırmanın kişilik üzerinde doğuracağı yan etkileri önleyicilik özelliğine sahiptir. Ayrıca cezaların da biçim ve kapsamı, yine, kişiliği geliştirici bir yöne doğru geliştirilebilir.

Başarısız Sosyalleşme: Uygunsuz, hatalı ve benzeri sosyalleşmeleri de ifade eden başarısız sosyalleşme, sapkın davranışlara ve patolojik boyutlara ulaşır. Çok başarılı sosyalleşme, yüksek bir nesne-özel uyum derecesi ortaya koyarken, sosyalleşme başarısızlıkları, yani nesnel-özel uyumsuzlukları, değişik uyumsuzluk dereceleri doğurur. Toplumsallaşma, mevcut bir toplumun en azından en önemli anlamlarını içselleştirme ve özümsemeye başarılı olmazsa, bu durumda onun tutarlı bir girişim olmayı sürdürmesi zorlaşır. Özel olarak böyle bir toplum, zaman içinde direncini garanti edecek bir gelenek oluşturma konumunda olamaz (Berger, 2005: 52). Cinsiyet değiştirme, cinsiyet dengesizlikleri, bir cinsin karşıt cinslere özenmesi veya bir cinsin karşıt cinslerle birlikte oturup kalkması gibi durumlar, başarısız sosyalleşmeyle yakından ilgilidir.

Planlı sosyalleşme: Yöntemli sosyalleşme de denilebilecek olan planlı sosyalleşme, bebeklikten itibaren eğitim-öğretim amacıyla tasarlanmış davranış ve hareketlerin eğitim yoluyla öğrenilmesiyle meydana gelir. Durkheim'ın yaklaşımıyla eğitimle sosyalleşme, metodlu veya yöntemli sosyalleşmedir. Planlı sosyalleşme çoğunlukla bir insani olgudur. Bütün bir tarih boyunca, insanlar birbirlerini eğitmek için planlar yapmışlardır ve bugün de öyledir.

Plansız sosyalleşme: Yöntemsiz sosyalleşme de denilebilecek olan plansız sosyalleşme, toplum içinde informal, rastgele, plânsız ve kendiliğinden gerçekleşen sosyalleşme sürecine verilen addır.

Kurumlara göre sosyalleşme: Kurumsal temelli sosyalleşme, toplumsal kurumların her birinin kendine özgü sosyalleşmesini ifade eder. Bu çerçevede ailevi sosyalleşme, eğitim sosyalleşmesi, siyasal sosyalleşme, dinsel sosyalleşme, ekonomik sosyalleşme ve boş zamanlar sosyalleşmesi olmak üzere altı tipte ele alınabilir.

Doğal Sosyalleşme: Bebekler ve gençler, çevrelerindeki sosyal dünyayı keşfettikleri ve oynadıklarında doğal sosyalleşme meydana gelir.

Olumlu Sosyalleşme: Olumlu sosyalleşme, motive edici, zevk ve heyecan verici deneyimlere dayanan sosyal öğrenme türüdür.

Olumsuz sosyalleşme: Başkaları bize bir ders öğretmek için çalışırken ceza, sert eleştiri ya da öfke kullandıklarında negatif sosyalleşme gerçekleşir. Genellikle olumsuz sosyalleşmeyi de, olumsuz sosyalleşmeyi empoze edenleri de sevmeyiz. Olumlu ve olumsuz sosyalleşmenin karışımı olan sosyalleşme türleri de mevcuttur.

Mesleki sosyalleşme: Kişinin şahsiyeti, kimliği ve toplum içindeki yeri ile mesleği, işi ve çalışma hayatı arasında ilişki kurulabilir. Mesleğin gereklerinin iyi yapılması, mesleğe giriş için gerekli süreçlerden geçilmesi, gerekli şartların yerine getirilmesi, mesleğin incelikleriyle öğrenilmesi, mesleği icra ederken kurallara riayet edilmesi, meslekte başarılı olmak ve toplumsal sistem içinde başarılı bir pozisyonda bulunmak açısından oldukça önemlidir. Kişinin, içinde yaşadığı topluma anlamlı bir şekilde katılmasında çalışma hayatının yeri büyüktür. Zira yetişkinler, hayatlarının önemli bir kısmını mesleklerini icra ederek veya işyerlerinde çalışarak geçirmektedirler. Bundan dolayı da birçok sosyal norm, değer ve davranış kalıbı meslek dünyası veya çalışma hayatında öğrenilmektedir.

Bunların dışında sosyalleşme, dar sosyalleşme, geniş sosyalleşme; sağlıklı sosyalleşme, patolojik sosyalleşme; yavaş sosyalleşme, hızlı sosyalleşme; gönüllü/iradî sosyalleşme, zorunlu sosyalleşme; dinî sosyalleşme, dinî olmayan sosyalleşme gibi tiplere de ayrılabilir.

Sanal Sosyalleşme

Günümüz insanların en ayırt edici yönlerinden biri, internette sanal veya siber alanda iletişime geçme imkanına sahip olmalarıdır. Sanal alemdeki bu iletişim, insanları internet ortamında bir sosyalleme sürecine dahil etmektedir. Bu sosyalleşmeye internet sosyalleşmesi veya sanal sosyalleşme demek mümkündür. Sanal sosyalleşme sürecinde bireyler, fiziksel bir gerçeklikte değil, fizik dışı bir alan olan siber alemde o dünyanın kuralları çerçevesinde bir öğrenme ve uyum sürecine girmektedirler. Bu fizik dünyadaki toplumsal gerçeklikte olduğu gibi tam bir sosyalleşme değildir; fakat sanal alemde de toplumsal gerçeklikteki sosyalleşmeyi de etkileyecek şekilde bir tür sosyalleşme tecrübe edilmektedir. Birey, internet ortamında zaman geçirmek, eğlenmek, bilgi toplamak, iletişime geçmek vs. üzere bir, iki ya da daha çok kişiyle temas kurabilmekte ve boyutları çok karmaşık olabilen bir sosyalleşmeye girebilmektedir. Bu sosyalleşme, çoğu zaman kişinin gerçek alemdeki hayatını, ilişkilerini, sosyalleşmesini etkileyebilecek boyutlara sahiptir. Özellikle sanal alemde gerçek aleme ait kararlar alındığında, sonuçları oldukça büyük ve karmaşık olabilmekte, hatta bazen yerel düzlemlerin ötesine geçerek uluslararası ilişkilere yansiyabilmektedir.

İnsanların bireysel veya grupsal olarak sanal gerçeklik alanında geçirdikleri zaman bakıldığında, bugün artık siber alandaki sosyalleşmenin veya sanal sosyalleşmenin, gerçek hayattaki sosyalleşmenin bir parçası olduğu kabul edilebilir.

Küresel Sosyalleşme

Küreselleşme sürecinden dolayı acaba küresel sosyalleşme olgusundan bahsedilebilir mi? Küreselleşme süreciyle birlikte ortaya çıkan yeni toplumsal gerçeklik ve ilişkiler, bireyin, grubun ve toplumun belli bir toplumun sınırlarını aşacak boyutlarda bir sosyalleşmeden bahsetmeyi gerektirecek yönleri sahip gözükmektedir. İnsanlar, televizyon, radyo, gazete ve özellikle internet aracılığıyla ailevi, eğitimsel, ekonomik, siyasal, dinsel, hukuksal vs. alanlarda küresel ölçekte ilişkiler ağı kurabilmektedir. Bu ilişkiler ağı, yerelden küresele, küreselden yerele gidip gelen etkileşimlerle sosyalleşmeyi küresel düzleme taşımaktadır. Bundan dolayı bir küresel sosyalleşmeden bahsetmek mümkündür. Küresel sosyalleşme, sanal sosyalleşme konusuyla da yakından ilgili bir kavramsallaştırmadır.

Dinden Sosyalleşmeye: Dinsel Sosyalleşme

Din, özü ve görevleriyle, içsel ve dışsal boyutlarıyla toplumda etkili bir sosyal fenomen, insan ise birincil, ikincil ve yeniden sosyalleşmelerle sürekli sosyal hayata katılan toplumsal bir varlıktır. O halde kişi, toplumda dinin de yer aldığı bir sosyalleşme deneyimine sahip olur. Bu, geleneksel toplumlarda daha net olarak görünse de sekülerleşme ve işlevsel uzmanlaşmanın etkili olduğu modern toplumlarda da gözlemlenir. Bu demektir ki, dinin etkili olduğu bir toplumsal dünyada dinden bağımsız bir sosyalleşmeden bahsedilemez.

Dinsel sosyalleşme, din ve sosyalleşme terimlerinden oluşan bir ifade olduğuna göre ikisinin anlam dünyalarını ihtiva edecektir. Fakat ifadenin başındaki dinsel sözcüğü sosyalleşmeye rengini veren şeyin din olduğunu ifade etmektedir. Bu durumda dinsel sosyalleşme, dine ait sosyalleşme veya dinsel yönden öğrenme yahut din temelli toplumsallaşma, biraz daha geniş anlamıyla anne baba da dahil toplumsal etmenlerin bireylerin dinsel inanç, algı, anlayış ve yaşayışları üzerinde etkide bulunduğu etkileşimsel bir süreç (Sherkat 2003: 151) olarak anlaşılabilir. Buna göre dinsel sosyalleşme, insanın toplumsal hayatta din alanında öğrenme ve uyum sürecini ifade eder. Esasen dinsel sosyalleşme; dinde sosyalleşme, din ile sosyalleşme, sosyalleşme sürecinde dinî hayat, toplumun dinini öğrenme ve yaşama süreci ve de dindarlaşma gibi ifadelerde karşılığını bulan bir terimdir. Belirtmek gerekir ki her dinsel sosyalleşme, toplum aktörlerinin dinsel tercihleri üzerinde güçlü bir şekillendirici etkiye sahiptir. Toplumsal aktörlerin

bu dinsel tercihlere göre nasıl davranacakları ise toplumsal çevreyle etkileşim içinde belirlenir (Merino 2014: 2-3).

Bir dünya kurma girişimi olarak toplumda, toplumsal hayatta din, etkili bir yere ve büyük bir nüfuz alanına sahiptir. Dolayısıyla söz konusu girişimin ve tabiatıyla toplumun veya toplumsal hayatın başarıya ulaşmasında sosyalleşmenin başarılı olması kaçınılmazdır. Başarılı sosyalleşme için de din önemli bir rol icra eder. Ayrıca din, toplum içinde sosyalleşme sürecinde öğrenilir. Dinsel tutum ve davranışlar toplum içinde kazanılır. İnsan, kendi dinini aile üyeleri başta olmak üzere başka insanlardan öğrenerek dindar hale gelir. Esasen bu durumu hemen ilk bakışta insanların genelde ailelerinin, anne ve babalarının dinlerine göre bir dine sahip olmalarından anlayabiliriz. Müslüman bir çocuk, anne ve babası Müslüman olduğu için Müslümandır, Hristiyan bir insan anne ve babası Hristiyan olduğu için Hristiyan'dır. Aynı şeyi diğer din mensupları için de gözlemlemek mümkündür. Örneğin bir Budist büyük ihtimalle anne babası Budist olduğu için Budist olmuştur. Bir Zerdüş için de aynı veya benzer durum geçerlidir.

Genel olarak sosyalleşme, insanın hayatı boyunca içinde yaşadığı toplumun zihniyet yapısını, inançlarını, sosyo-kültürel normlarını, değerlerini ve davranış kodlarını öğrenip içselleştirmesi olarak tanımlandığında, dinsel sosyalleşme, kişinin, içinde yaşayıp kültürünü paylaştığı toplumun bütün yönleri ile dinî inanç, norm ve pratiklerini öğrenip içselleştirmesi olarak anlaşılabilir. Dinsel sosyalleşme sürecinde kişi toplumun dinsel kültürünü kazanır, bu kültürü kişiliği ile bütünleştirir ve böylece dinî hayatında toplumsal çevreye uyum sağlar. Sosyalizasyonun kültürel boyutları içinde, insanlar doğrudan veya dolaylı bir şekilde kendi kültürlerinin dinî tecrübe senaryolarını öğrenirler. Bu dinsel senaryolar ve oluşan dinsel atmosfer, nihayetinde, öz ve biçim açısından, bir bakıma insanların uyması gereken dinî tecrübe modelleri olarak kendisini kabul ettirir (Zuckerman 2006: 99).

Bireyin, duygu, düşünce ve davranışlarıyla, içinde doğup büyüdüğü toplumda yetiştiği sosyal gerçeğinden hareketle diyebiliriz ki; insanın dini kimliği, sosyalleşme sürecini yaşadığı toplumun dini inanç ve yaşantısı paralelinde şekillenir. Çünkü insanlar kendi dinlerini diğer insanlardan öğrenmekte ve kazanmaktadırlar. Yani dini kimlik büyük oranda temel sosyalleşme sürecinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanın dini kimliği ile toplumun dini yönelimleri arasında çok sıkı bir ilişki mevcuttur. Bu durumu Michael Schwalbe, “eğer siz, farklı bir sosyal çevrede doğmuş olsaydınız, farklı bir kişi olurdunuz.” sözüyle özlü bir biçimde ifade etmiştir (Zuckerman 2006: 47). Kısaca din, sosyalleşme sürecinde öğrenilir. Bu gerçek, dinlerin coğrafi dağılımı ve bu dinlerin yeni nesiller tarafından taşınması olgusu ile daha rahat anlaşılabilir. Sosyolojik araştırmalar, insanların yaptıkları dini tercihlerin ve devam ettikleri dini rotanın, açıkça, birlikte iştirak edilen sosyal ağlar, kurulan ilişkiler ve kişisel duygusal münasebetlerle alakalı olduğu gerçeğini gün yüzüne çıkarmıştır (Zuckerman 2006: 87-90). İnsan, genellikle dininin diğer insanlardan, özellikle kişisel olarak yakın olduğu veya kuvvetli bağlarla kendilerine bağlılık hissi duyduğu insanlardan öğrenir, özümser, yaşar ve objektifleştirir.

Dinsel sosyalleşme, dinî tutumların şekillenmesinde oldukça önemli bir süreçtir. Dinî tutumlar, toplumsal ve kültürel ortamda sosyalleşmeyle şekillenir. Başta aile olmak üzere çeşitli dinsel sosyalleşme etkenleri, dinî tutumların oluşmasında çok önemli roller ifa ederler. Ailede ve toplumun farklı kanallarında kişi, dinsel zihniyet ve tutum kazanma süreçlerine dahil olur. Kişi toplumsal bir aktör olarak karşılaştığı olay, eşya ve sorunlar karşısında dinsel bilgi, bilinç ve zihniyetle nasıl bir tutum alacağını, nasıl hareket edeceğini öncelikle ailede ve ayrıca toplumun diğer sosyalleştirici amillerinde dinsel sosyalleşmeyle öğrenir.

Toplumsal bir olgu olarak din, genel anlamda sosyalleşme etmeni de olur. Din, sahip olduğu toplumsal boyut itibarıyla insanların sosyalleşmesinde, topluma uymasında çok büyük roller ifa eder. Bu demektir ki, insanlar, din üzerinden sosyalleşebilirler. Her insan dinsel etkinlik

ve fiillere birincil amaçla katılmayabilir. Örneğin camiye ibadet kastı olmaksızın eski dostlarını görmek amacıyla veya camide yapılan bir düğüne katılmak maksadıyla giden bir kimse, dinsel sosyalleşmeye hizmet eden bir ziyaret veya tören aracılığıyla, din üzerinden sosyalleşme zemini bulmuş olur. Bu duruma her dinde ve her düzeydeki dini davranışta rastlamak mümkündür.

Dindarlaşma Süreci Olarak Dinsel Sosyalleşme

Dinsel sosyalleşmenin dindarlıkla da doğrudan ilgisi bulunmaktadır. Dinsel sosyalleşmenin, toplumun dinine, dinî hayatına katılmak, dini öğrenmek, toplumun dininin gereklerini öğrenip ona göre hareket etmek olduğu düşünüldüğünde, aynı zamanda *dindarlaşma*, *dindar olma süreci* olduğu da anlaşılır. İnsan nasıl dindar olur? Bu soruya, sorulduğu yere ve kim tarafından sorulduğuna göre çeşitli cevaplar verilebilir. Dindar olma, bir anlamda topluma ait olmanın bir parçasıdır. Dindar olmak, bir dinî grubun üyesi rolünü, belki inananın rolünü üstlenmektir. İnananın veya üyenin rolünü üstlenmeyi öğrenerek dindarlaşmak, mevcut inananların ve grup üyelerinin beklenen davranışlarını, etkileşim kalıplarını, tutumlarını ve değerlerini bilmeye ve içselleştirmeye gelmek demektir (Chalfant, Beckley ve Palmer 1987: 43-44). Dindarlaşma, dinî grubun davranışlarını, etkileşim kalıplarını, tutum ve değerlerini öğrenme ve derûnileştirme sürecidir. Bu öğrenme, grubun başarısı için oldukça önemlidir. Öğrenme olmadan dinsel grup içinde etkili sosyal etkileşim olmaz. O halde dindarlaşma, dinsel sosyalleşmeyle gerçeklik bulur.

Dinsel sosyalleşme, insanın dinini, inancını, dinsel tutum ve davranışlarını, dinin emir ve yasaklarını ve bunlara uymayı toplum içinde, toplumsal hayatı boyunca öğrenmesi sürecidir. İnsan, toplum içinde sosyalleşme sürecinde dindar olur. Dindarlık, inanılan ve mensup olunan dinin gereklerini yerine getirme, toplumsal etkileşim, yani sosyalleşme sürecinde gerçeklik kazanır. Dinî hayat sosyalleşmeyle mümkün olur. Çünkü din, sosyalleşme sürecinde öğrenilir ve yaşanır.

Dinsel Meşrûlaştırım ve Sosyalleşme

Dinsel sosyalleşmede ve tabii ki genel sosyalleşmede dinin meşrûlaştırım boyutu ve işlevinin önemli bir etkisi olduğu bir gerçektir. Din, toplumsal gerçeklikte meydana gelen birçok şeyi; inanç, düşünce, karar, norm, değer, tutum ve davranışı bireyler katında makul hale getirerek, yani haklılaştırarak, meşru kılarak veya izah ederek bireylerin bir yandan dinsel sosyalleşmelerinde, bir yandan da genel sosyalleşmelerinde etkili olur. Bilindiği üzere din, meşrûlaştırım boyutuyla toplumsal gerçekliği onaylayarak insanlar katında geçerli kılar. Din aynı özelliğiyle genel olarak sosyalleşme sürecine veya sosyalleşmenin bazı boyut veya unsurlarına meşruluk atfederek bireyin toplumsallaşmasına katkıda bulunur. Din, meşrûlaştırım yönüyle, bireyler nezdinde dinsel sosyalleşmeye ise doğal olarak geçerlilik kazandırarak dinsel sosyalleşmenin görece başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde etkili olur.

Din, Sosyal Kontrol ve Sosyalleşme

Sosyal kontrol, insanları kültür ve toplumun normal örüntülerine uygun ve uyumlu hale getiren bir mekanizmadır. Sosyal kontrol mekanizmasıyla direkt ilgili bir durum olan sosyalleşme, kişinin, onaylanan davranışların beklenen kalıplarının neler olduğunu öğrenmesi ve bunları benimseyip yerine getirmesi demektir. Kişiler ile kalıpların birlikteliği, sistematik bir grup hayatını mümkün kılar. Kendi kendini kontrol etme, sosyalizasyonun öznel boyutu; sosyal kontrol ise nesnel ve dışsal boyutudur (Fichter ty.: 177, 189).

Bilindiği gibi sosyal kontrol, toplumun, düzenin korunması için, bireylerin davranışlarına etki yapmasını sağlayan yöntemlerin bütünüdür. Sosyal kontrol kavramı, sosyal düzenin devamını sağlamak, sapmaya engel olmak için toplum veya sosyal grup tarafından kullanılan mekanizmaların ve araçların tümünü ve bunların bir uyum içinde, birlikte işlemesini temin eden diğer bütün süreçleri ifade etmek üzere kullanılabilir. Belirtmek gerekir ki sosyal kontrol,

insan iradesinin dışında zorla kabul ettirilen bir şey değildir. İnsanlar toplum hayatında öyle sosyalleşmektedirler ki önemli sosyal normlardan saptıklarında kendilerini mutlu hissedememektedirler. Cezalar ve ödülleri dışında itibar kazanma isteği, itibar kaybetme korkusu, dedikodu, ekonomik ve moral baskılar vb. insanların hareketlerini yönetmekte ve kontrol etmektedirler.

Dinin sosyalleştirmeye de ilişkili diğer bir başka etkili sosyal yönü, sosyal kontroldür, yani toplumsal varlıklar olarak insanları toplumun norm ve değerleri çizgisinde tutmaktır. Dolayısıyla denilebilir ki din, etkin bir sosyal kontrol aracıdır. Din, özellikle meşrûlaştırma işleviyle, önemli bir sosyal kontrol aracı olarak karşımıza çıkar: Sosyal düzenin istikrarında, toplum norm ve değerlerinin korunmasında, toplum üyelerinin sorumluluklarının gereğini yerine getirmelerinde, devletin ve yönetici elitlerin kontrolünde, toplum bireylerinin devletle ilişkilerinin rayında gitmesinde, velhasıl toplumsal kontrol mekanizmasının işleminde meşrûlaştırma ciddi bir rol oynar.

Potansiyel bir sosyal kontrol gücü olarak din, sosyal yapıyı korur. Meşrûlaştırma ve muhafazakârlık ile içiçe ilişkili olan sosyal kontrol işleviyle din, toplum üyeleri veya aktörlerinin, sosyal ve siyasal düzenin kural ve düzenlemelerinin sınırları dahilinde hareket etmelerini sağlar, o sınırların dışına çıkmalarını önler.

Toplumsal kontrol bir yönüyle insanın bilincinde içselleşerek vicdan denilen mekanizmayı işleme koyar. “Gerçekten de, kurallar kişinin vicdanında köklü bir yer edinmedikçe, dıştan gelen kontrolün etkili olması pek düşünülemez. Bu süreçte dinin nasıl etkide bulunduğunu kolayca görebiliriz. Dinin, toplumsal hayatta hoş karşılanmayan işlerden uzak tutacak şekilde insan bilincini şekillendirebilmesi onun en belirgin, herkesçe arzu edilen ve bilinen en “açık” etkilerinden veya işlevlerinden birisidir. Dinsel olarak şekillenmiş bilincin belirli özellikleri, elbette, zaman ve mekan açısından görecelidir. Ortaçağda yaşamış biri, bir büyücünün yakılmamasını günah olarak kabul ederken, biz bugün yakılmasını günah kabul ediyoruz. Gelenekçi bir Güneyli beyaz, siyahlarla beyazların birbirine karışmasını, ihtimal olarak dahi, günah addederken; aynı dine mensup Kuzeyli, siyah ve beyaz ırkı birbirinden ayıran geleneksel araç ve amaçların uygulanmasını günah telakki eder.” (Berger 1999: 85-86).

İfade edilmelidir ki dinî sosyal kontrolün görece informal veçhesi, uyum ve uygunluğu sağlamak için gruba içtenlikli bağlılığın gücüdür. Dinsel sosyal kontrolün getirdiği bu bağlılık, değişimi engelleyici, sınırlandırıcı yönde işlev görebileceği gibi değişimi destekleyici, takviye edici aksiyon için de kullanılabilir (McGuire 1987: 196).

Dinsel gruplar tarafından kullanılıp icra edilen sosyal kontrol formları, suç işleyeni dışlama, ayıplama, utandırma gibi yaptırımları içerir. Bu bağlamda denilebilir ki samimi dindarlık ve iman, insanı suçtan ve kötü davranışlardan alıkoyma gücüne sahiptir (Dönmezer 1994: 221-222). Diğer önlemler ise, itiraf, reddetme veya afarozu içermektedir (Turner 1997: 29-58). Bazı dinsel gruplar, kanunlar ve mahkemeler gibi yüksek boyutlarda formel kontrollere sahiptirler. Dinî organizasyonlar tarafından uygulanan sosyal kontrol, onların toplum içindeki güçlerine bağlı olarak çeşitlilik arz etmektedir. Toplumun tümüne yayılmış dinsel kontroller (engizisyon ve takip gibi), çoğulcu bir toplumda muhtemelen azdır. Yine de dinsel takibin, yani kiliseye, dinî grubun inanç ve düşüncelerine aykırı düşünen ve hareket edenleri araştırıp bulmanın modern Amerika’daki karşılığı olarak McCarthyizm ve ilgili sağcı extremism, çoğulculuğun yanında yer almayan Roman Katolikleri ve fundamentalist Protestanlar gibi dinî grupların üyeleri tarafından büyük oranda desteklenmektedir. Amerika gibi görece çoğulcu toplumlarda dahi din, informal sosyal kontrol ve düzenin olduğu gibi formel düzen ve kanunlara da önemli bir temel oluşturur.

Din, sosyal kontrol işleviyle sosyal ve siyasal hayatın kusur ve yanlışlarını düzelterek bir tür yedeklik hizmeti görür, keyfiliği ve yetersizliği ortadan kaldırarak otoritenin başına buyruk hareket etmesini engellediği gibi yetersiz kaldığı yerlerde ona destek olacak bilgi, yasa vb. gibi unsurları sağlar.

Din, sosyo-ekonomik, dinsel vb. sisteme uygun belli karakter tiplerini öne çıkararak, destekleyerek toplumsal aktörlerin, sosyal yapıya uygun rollerini öğrenip içselleştirmelerini, sosyal hayata ayak uydurmalarını, yani sosyalleşmelerini sağlar. *Sosyalizasyonla* birey, sosyal rollerini, dışsal sosyal şartların etkisinden daha büyük oranda içsel olarak benimser ve icra eder. Dinsel sosyalizasyon, sisteme uygun değer, tutum ve davranışları öğretirken sosyo-ekonomik, kültürel ve siyasal statükoyu dolayısıyla sıklıkla destekler. Dinî meşrûlaştırmanın içinde de değerlendirilebilecek olan dinî sosyalizasyon, toplum bireyleri katında sistemi, sosyal yapıyı, sosyal düzenin norm ve değerlerini, toplumsal rolleri kabul edilebilir göstererek bireylerin söz konusu sisteme, sistemin düzenlemelerine, sosyal hayata ayak uydurmalarında işlevsel olur.

Sosyal ilişki normları, dinsel ritüeller ve sosyalizasyonla dolaylı olarak kabul edilip içselleştirilir. Birçok dinsel grup, hatta mevcut sosyal düzenlemelere karşı olan bazı dinsel sekteryen gruplar, üyelerine, onları dünyada veya o toplum içinde daha başarılı hale getirecek değer ve davranışları öğretirler. Örneğin bazı dinsel gruplar, üyelerini, gelecek mükafatlar için mevcut zevklerden vazgeçme, ölçülü olma, sıkı çalışma gibi değerler içinde yeniden sosyalize ederler. Benzer biçimde bazı yeni dinsel hareketler, dominant toplumun değerlerine göre daha mükemmel ve daha dürüst olmaları konusunda karşıt-kültür üyelerine yardımcı olarak onların sosyalize olmalarında işlev görürler.

Din, insanın dünya kurma girişiminde stratejik bir rol oynamıştır. O, insanın kendini dışsallaştırmasını ve kendi öz anlamlarını gerçekliğe aşılmasının en yüce sınırını ifade eder. Din ayrıca beşeri düzenin, varlığın bütününe yansıtıldığını da ima eder. Başka bir deyişle din, evrenin tamamını insan açısından manidar bir varlık olarak kavramanın cüretkâr bir girişimidir (Berger, 2005: 67). İşte insan için böyle önemli bir fenomen olan din, insanın sosyalleşmesinde hayati bir rol oynar.

Dinsel Sosyalleşme ve Toplumsal İstikrar

Toplumda istikrar, insanlar için son derece önemlidir. Sosyal düzen için sosyal kontrol ve meşrûlaştırmanın yanında merkezî önemi haiz bir diğer süreç sosyalleşmedir. Sosyalleşme, sosyal dünyanın en önemli özellikleriyle ilgili sürekli bir uzlaşmayı temin etmeyi hedefler. Sosyalleşme başarılı olduğu oranda toplumsal istikrar güçlü demektir (Berger, 2005: 71). Sosyalleşmenin başarılı olmasında da din ve dinsel sosyalleşme ciddi düzeylerde etkili olur. Din, birleştirici, bütünleştirici, sosyalleştirici, sosyal uyum ve öğrenmeyi motive edici boyutlarıyla toplumsal istikrarın sağlanması ve korunmasına önemli katkılar sunar.

Dinsel Sosyalleşme ve Kimlik

Dinî sosyalleşmeyle birey, dinî bir kimlik edinir. Çoğu insan için bu süreç, cinsiyet rollerini öğrenme gibi doğal ve verilidir (Chalfant, Beckley ve Palmer 1987: 44). İnsan, genel sosyalleşmesi sürecinde bir yandan kişiliğini meydana getirirken, diğer yandan da dindarlaşma ve dinsel kimlik edinme tecrübesi içinde olur. Genel olarak kimlik kazanmada da dinsel sosyalleşme etkili olur. Dinsel sosyalleşme, tabiatı gereği insana din temelli sosyalleşme süreci içinde kimlik kazandırır.

Hatalı Sosyalleşme, Sapma ve Din

Hatalı sosyalleşme, insanı sapmaya götürebilir. Din ise hatalı sosyalleşmeyi başarılı sosyalleşmeye dönüştürebilir ve dolayısıyla sapmayı baştan önleyebilir. Tabii ki görece din de hatalı sosyalleşme ve dolayısıyla sapmaya da yol açabilir.

Din Değiştirme, İhtida, Mezhep Değiştirme, Grup Değiştirme ve Sosyalleşme

Yeniden dinî sosyalleşme, insanın farklı dinî ortamlara girmesi ve farklı dinî yaşam biçimlerini benimsemesiyle yaşadığı sosyalleşme sürecini ifade eder. Yeniden dinî sosyalleşmenin önemli bir ilgisi, ihtida etme ve din değiştirmeye kurulabilir. İhtida etme ve din değiştirmeye kişi, farklı bir sosyal çevreye girer. Bu durumda bir yeniden sosyalleşme gerçekleşmek durumundadır.

Mezhep değiştirmeye de yeni bir sosyalleşme sürecine girildiği söylenebilir. Bilindiği gibi bireysel mezhep değiştirmeleri olduğu gibi kolektif mezhep değiştirmeleri de olabilmektedir. Son çözümlemede insan, bir mezhepten diğerine geçtiğinde yeni bir çevreye veya gruba dahil olmaktadır. Bu durumda yeni bir sosyalleşme sürecine girmektedir. Türkiye’de meselâ Şafii Mezhebi’nden Hanefî Mezhebi’ne geçenlerin dikkate değer boyutlara ulaştığı söylenebilir. Şu da belirtilmelidir ki, İslam’da mezhep değiştirme, Hristiyanlıktaki mezhep ve kilise değiştirme gibi çok farklılıklar getiren ve yoğun bir yeniden sosyalleşme gerektiren bir durum değildir, nispeten yüzeysel bir yeniden sosyalleşme gerektiren bir durumdur. Şiilikten Sünniliğe veya Sünnilikten Şiiliğe ve aynı şekilde Alevilikten Şiilik veya Sünniliğe geçenlerde bu iki büyük akımın kendi içinde geçiş yapanlara göre biraz daha fazla ve yoğun yeniden sosyalleşme yaşanır.

Hristiyanlıkta örneğin Katolik mezhebinden Protestan mezhebine geçen kimseler, oldukça yeni bir çevreye, yeni bir kiliseye, yeni bir dinsel gruba dahil olurlar. Bundan dolayı Hristiyan dünyadaki mezhep değiştirmeler, sosyalleşmenin oldukça yoğun yaşandığı durumlardır.

İslam toplumlarında mezhep değiştirmelerden biraz farklı bir durum dinsel akım, grup, hareket veya cemaat ya da cemaat değiştirmelerinde gözlemlenebilir. Çünkü bu tür grup değiştirmeleri insanları yepyeni bir sosyal çevreyle tanıştırır. Yeni dinsel akım veya grubun kuralları, ilişki biçimleri, ritüelleri vs. farklı olduğundan yeniden bir dinsel sosyalleşmenin olması kaçınılmazdır.

İmanlaşma Süreci Olarak Dinsel Sosyalleşme

İman, toplumsal bir aktör olarak insanda teolojik, epistemolojik, entelektüel, sosyal, kültürel, siyasal, eğitimsel, ahlaki vd. boyutlarla bağlantılı olarak niteliksel düzlemde değişen, gelişen, tortulaşan, zayıflayan, güçlenen, yenilenen, eskiyen bir yapısallık arz eder. Sosyalleşme sürecinde iman da payına düşeni alır ve göreceli olarak ya iyiye ya da kötüye doğru bir seyir izler. Bundan dolayı, İslamî iman, Kur’an’da toplumsal hayatta bir imanlaşma süreci içinde yenilenmesi, sorgulanması, geliştirilmesi ve kuvvetlendirilmesi gereken bir iman olarak görülür. “Ey iman edenler! iman ediniz!” (Nisa 4/136) ayeti bu imanlaşma sürecine işaret etmektedir.

Dinsel Sosyalleşme Etkenleri

Sosyalleşme gibi, dinsel sosyalleşme de çeşitli sosyalleştirici araçlarla gerçekleşir ki bunlara dinsel sosyalleşme etken veya ajanları denir. Dinsel sosyalleşme etkenleri, genel olarak sosyalleşme etkenlerine ek olarak dinsel faktörlerdir. Dinsel sosyalleşme etken veya ajanlarını; sosyalleştirici kişi, kurum, zaman, mekan, şahsi tecrübeler ve kitle iletişim araçları gibi çok çeşitli etmenler altında ele almak mümkündür. Bu durumda şu etkenler üzerinde durulabilir:

Aile: İnsanın ilk sosyalleşme kaynağı ailedir. Dinî sosyalleşme de, dinin önem verdiği temel bir sosyalleşme aracı olarak aileyle başlar. Denilebilir ki, aile dinsel sosyalleşme yönünden önemli bir işlev görür. Bu nedenle Joachim Wach (1995: 93), çeşitli kültürlerdeki yetişkin

insanların sahip oldukları dini duygularla, onların çocukluk çağlarında aile ocağında edindikleri dinî tecrübeler arasında yakın ilişki olduğunu düşünür. Çocuk ilk dinsel deneyimini ailede tecrübe eder. Elbette ailenin bu etkililiği çocukluk sonrası bitmez. Örneğin ergenin hayatında da aile çok etkili bir kurumdur. Dinî kimliğin şekillenmesi üzerinde aile biriminin, özellikle anne-babanın derin etkisi olduğu bir gerçektir. Çocuğun ilk dinî bilgilerini aldığı kurum ailedir. O halde denilebilir ki insanın din eğitiminin ilk temelleri ailede atılır. Ebeveyn, çocuklarının dinsel gelişimi üzerinde çok güçlü bir etkiye sahiptirler. Dinsel sosyalleşme, öncelikle ebeveyn dindarlığı, güçlü ebeveyn-çocuk ilişkisine ve yüksek aile tatmin ve memnuniyetine bağlıdır (Myers 1996; Smith ve Denton 2005). Anlaşıldığı üzere aile, daima hayatı bir dinsel sosyalleşme birimi olmuştur. Birincil sosyalleşmenin merkezi yeri olan aile içinde yapılan dualar, ibadetler, dinî törenler, ortaya konulan tutum ve davranışlar, ilişki biçimleri vs., başta çocuk olmak üzere aile üyesinin din eğitiminde o kadar etkili olur ki, birey bu dinî bilgi ve uygulamalarla birlikte temelde ve sürekli olarak sosyalleşme sürecini yaşar. Ailedeki sosyal ilişkiler ağı içinde aile bireylerinin tamamı, çocuğun dinsel sosyalleşmesinde etkili ve işlevsel olurlar. Aile yapısının çekirdek veya geniş, ataerkil veya anaerkil olup olmamasına, bağlı olarak anne, baba, büyükbaba, büyükanne, kardeş, abi, abla, yenge, amca, dayı vs. çocuğun dinî sosyalleşmesinde rol alırlar. Bizim toplumumuzda aile içinde annenin ve genel olarak kadın aktörlerin çocuklarla ilişkisinin düzeyinin babaya ve genel olarak erkek üyelere göre daha yüksek olduğu düşünüldüğünde (bkz. Okçay 1992: 131-143), çocuğun dinî sosyalleşmesinde başta anne olmak üzere, ailedeki kadın bireyler çok daha fazla işlevsel olurlar. Fakat bunu yine de genellemek gerek; çünkü tersi durumların veya cinsiyet farklılığının etkili olduğu durumların mevcudiyeti bir gerçektir. Mesela erkek çocuk ve gençler üzerinde büyük baba, baba veya abilerin, kız çocuk ve gençler üzerinde büyükanne, anne veya ablaların daha etkili olduğu durumlar da çoktur. Ayrıca büyüklerden hangisinin dinsel ve dindarlık durumu daha etkiliyse, onun dinsel sosyalleşmedeki etkisinin daha çok olduğu da vakidir.

Denilebilir ki, bir dinsel sosyalleşme etkeni olarak ailenin, Türkiye’de temel sosyalleşme etmeni veya ajanı olarak işlev gördüğü söylenebilir. Esasen aile, toplumumuzda, sadece çocuklar için değil, yetişkinler içinde çok önemli bir dinsel sosyalleşme aracıdır. Tabii ki çocuk için birinci derecede sosyalleşme aracı olma vasfına sahiptir. Çocuğa, gelişim sürecinde geleneksel kültürel içerikli dinî masallar, öyküler aile ortamında aktarılır, dinî bilgiler verilir. İlk çocukluktan itibaren kişilere, ailede büyüklerin taklit edilmesi, örnek veya model alınması için uygun ortam yaratılır. Ailede çocuğa gündelik hayat içinde hem rastgele bilgiler ve uygulamalar ortaya konulur, hem de belli bir program çerçevesinde din eğitimi verilir. Toplumumuzun hemen her kesiminde aile, çocuklarına dinî eğitim verir, dinî nasihatler verir, teorik ve uygulamalı din eğitimi verir (Örnek, 1979: 281 vd.). Aile içinde anne, baba, diğer aktörler, özellikle dinî açıdan daha güçlü olan birey, çocuklar üzerinde etkili olur ve çocuklara, İslam’ın şartlarını, imanın şartlarını, Amentü’yü, Allah’ı, Allah’ın birliğini, Peygamberi, cennet ve cehennemi, günahı, sevabı, ahireti vs. öğretir. Namaz kılmayı uygulamalı olarak öğretir. Çocuk bir yandan teorik bilgileri alırken, bir yandan da büyüklerinden gördüklerini taklit etmeye çalışır.

Ailenin dinsel sosyalleşmede etkili olmasında dinin aileye ayrı bir önem vermesinin de etkili olduğunu belirtmek gerek. Din, sosyalizasyonun temel bir ajanı veya etmeni olarak aile kurumunu desteklediği için, aile temel dinsel sosyalleşme etkeni veya aracı olmaktadır. Ayrıca ailenin toplumsal hayatın temel yapı taşı grup ve kurum olmasının da, ailenin temel dinsel sosyalleşme etmeni olmasında etkili olduğu gerçeğine işaret etmekte fayda bulunmaktadır.

Öteden beri sosyal bilimciler dini kimliğin oluşumunda aileler ile çocukları arasında güçlü bir ilişkinin varlığını gözlemlemektedirler. Ailenin din, mezhep, tarikat, sekt, akım gibi önceden yapılmış tercihleri çocuklarının bu konudaki tercihlerinde temel belirleyici unsurdur. Zaten insan dünyaya geldiğinde birçok şeyi hazır bulduğu gibi din ve dinsel yaşantıyı da ailede hazır bulur.

Örneğin çocukların dindarlıkları ve gençlerin dini kimliklerine yakından bakıldığında, onların oluşumunda anne babanın veya aile ortamının en temel düzeyde etkili olduğu görülür.

Ailede ebeveynin veya aile büyüklerinin çocuklara model oluşturması beklenen bir vakıadır. Ancak bunun yanında ailenin diğer fertlerinin, özellikle aralarında yaş farkı az olan çocukların birbirlerinden etkilenmesinin kişilik oluşumunda daha yoğun bir etkiye sahip olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Bu durumda çocuğun dini sosyalleşmesinde anne-babanın tutum ve davranışları kadar, ortak hissiyatları paylaşımları yönüyle, büyük kardeşlerin de tutum ve davranışları belirleyici olabilmektedir. Zira Zuckerman'ın da ifade ettiği gibi (2006: 90) sosyal dünyamız ve dolayısıyla ailemiz içinde, özellikle kişiye en yakın olanlar, dini tercihleri ve tayin ettiği rota üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir olmaktadır.

Son tahlilde dinsel sosyalleşmede aile bağlamında belirtilmelidir ki, dinin etkili bir varlık gösterdiği, dindarlığın yüksek düzeyde olduğu ailelerde, dinsel pratiklerin daha az olduğu, dinsel duyarlılığın yoğun olmadığı ailelere oranla daha başarılı ve daha etkin bir dinsel sosyalleşme olmaktadır. Buna göre dinin canlı bir şekilde yaşandığı ailelerde çocuklar, görece daha yoğun bir dinsel sosyalleşme süreci yaşadıkları için dine daha yakın ve yatkın olmaktadır. Elbette tersi durumlar da olabilir; kimi özel durumlarda dindar ailenin çocukları dine mesafeli bir vaziyet alışı içine girebilirler veya dindar olmayan ailelerden çeşitli sebep, araç ve süreçlerle dindar insanlar yetişebilir.

Din: Dinsel sosyalleşmede en önemli ve etkili faktör veya amilin din olduğu söylenebilir. Çünkü din, dinsel sosyalleşmenin rengini belirler. Bir bütün olarak toplumda inanılan din, toplumun genel sosyalleşmesi içinde ve çeşitli dinî etken ve kurumlar aracılığıyla bireylerin dinsel sosyalleşme sürecinde etkili roller üstlenirler. Dinsel kurumlar kapsamında camiler, Kur'an Kursları, İmam-Hatip ortaokul ve liseleri, İlahiyat Fakülteleri gibi etkenler, dinsel sosyalleşmede oldukça etkili olurlar.

Ekonomi: Önemli bir kurumsal sosyalleşme aracı olan ekonomi, insanları ekonomik sistem içinde, ama diğer sosyal kurumlarla da bağlantılı olarak sosyalleştirir. Ekonomi, bir sosyalleşme etkeni olarak insanlara ekonomik kararlar almalarını, ekonomik hayata dahil olmalarını; örneğin toplumun harcama veya tüketim değerlerini, ilke ve esaslarını öğretir.

Eğitim: Önemli bir sosyalleşme etkeni veya ajanı olan eğitimin, dinsel sosyalleşmede çok etkili bir eğitim kurumu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda günümüz toplumlarında okul, genel sosyalleşmede olduğu gibi dinsel sosyalleşmede de o kadar etkin hale gelmiştir ki onun sosyalleştirici işlevi, belki de aileden sonra en dominant olabilmekte, hatta bazen ailenin de önüne geçebilmektedir. Eğitimin sistemli ve kurumsal boyutunu teşkil eden okul, toplumun kültür mirasının kuşaktan kuşağa aktarılmasında oldukça işlevsel olmaktadır. Dinsel sosyalleşmede ilkokul, ortaokul ve liselerde idareci ve öğretmenlerin kişilik, anlayış, inanç, dinî tutum ve davranışlarının yanı sıra okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Kur'an-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler, Hz. Muhammed'in Hayatı gibi dinî içerikli dersler öğrenciler üzerinde oldukça etkili olur, hatta okulda görev yapan öğretmenler ve idari personel üzerinde de belli ölçülerde etkisini hissettirir. Bunların dışında doğrudan doğruya din merkezli okullar, örneğin İmam-Hatip ortaokul ve liseleri, İlahiyat Fakülteleri dinsel sosyalleşmede önemli eğitim kurumlarıdır.

Siyaset: Siyasetin insanlar üzerindeki dönüştürücü etkisi konusu izaha muhtaç değildir. İktidar seçkinlerinin ve bürokrasi sınıfıyla birlikte diğer kurumların dine yaklaşımı sosyal hayatı ve dolayısıyla ferdin dini anlayışını da etkilemesi tabiidir. İktidarların değişmesi ile birlikte toplumda dini sembol ve eylemlerin görünme sıklığındaki değişiklik bu anlamda önemli bir belirtidir. Siyasetin temel unsurlarından olan muhalefet ve propaganda dini sosyalleşmeye çift yönlü olarak

etki eder. Siyasetin her zaman için bir dini istismar aracı olması ihtimali bir yana onun dini sosyalleşme konusundaki işlevsel yönü ağırlığını daima korumuştur.

Hukuk: Hukuk kuralları kişilere yetki ve sorumluluklardan oluşan bir alan belirlemesi yönüyle toplumsal hayatta, genel anlamda, davranış kalıplarına standartlar çizer. Dolayısıyla tekrarlanan gelen davranışlar sosyalleşme konusunda kişiyi yönlendirir. Bu yönüyle hukuk kuralları da dini sosyalleşme sürecinin önemli bir unsurunu oluşturur.

Dil: Genel sosyalleşmede olduğu gibi dinsel sosyalleşmede de toplumda konuşulan, yazılan, iletişim aracı olarak kullanılan dil, dinsel bakış açısı ve zihniyetinin oluşmasında, dinî tutum ve davranışların şekillenmesinde oldukça etkili olur. Din dili, sadece dinsel sosyalleşmede değil, genel sosyalleşme sürecinde örneğin toplumun amaç veya hedeflerine katılmada, toplumsal ilişkilerde, ekonomik hayatta, siyasal tutum veya vaziyet alışlarda insanlar üzerinde etkili olur. Din dili, aileden başlamak üzere birincil sosyalleşme ve ikincil sosyalleşme süreçlerinde başta çocuk ve gençler olmak üzere bütün toplum aktörlerinin dinsel sosyalleşmesinde etkili bir rol oynar. Din dili, ayrıca insanların kimliklerini ortaya koyma aracıdır. Bu kimlikle kişiler, içinde yer aldıkları toplumsal gruba bağlılıklarını da ortaya koymuş olurlar. Bununla bağlantılı önemli bir husus da, bir dinî grup, organizasyon veya hareket, kendi geliştirdiği din diliyle üyelerinin sosyalleşmesine katkı sağlar. Her dinî grubun kendine ait bir din dilinden bahsedilebilir.

Arkadaş grubu: Dini sosyalleşmede aileden sonra en aktif rolü arkadaş grubu üstlenir. Arkadaş gruplarında aynı cinsiyetten olanların farklı cinsten olanlara göre birbirini etkilemeleri daha fazla söz konusudur. Günümüzde çocuğun evin dışında geçirdiği süre düşünüldüğünde arkadaş grubunun, onun kişiliği üzerindeki etkinlik payı daha rahat anlaşılır. Bilindiği gibi çocuklukta sosyalleşme süreci çok yoğun ve derinlikli olarak işlemektedir. Bu dönemde içselleştirilip, kişiliğin bir parçası haline getirilen duygu ve davranışların sonradan değiştirilmesi oldukça zordur. Dolayısıyla, dini sosyalleşme açısından bakıldığında, yetişkinlerin arkadaş grubu içerisinde dini içerikli sosyal bir davranış kazanma oranı, çocuklarınkine göre çok alt düzeydedir. Şu halde çocukluk döneminde, arkadaş seçiminde yapılan yanlışlıkların kişinin olumsuz sosyalleşmesine yol açabileceği gerçeği ortadadır.

Dinsel grup, hareket, organizasyon ve mezhepler: Dinsel grup, hareket, organizasyon ve mezhepler, dinsel sosyalleşmenin en etkili etmenlerindendir. Din mensubu kişi, dahil olduğu bir dinsel grup, cemaat, tarikat, organizasyon, akım, sekt, denominasyon veya mezhep içinde dinî kimlik ve kişiliğinin çok temel unsurlarını kazanır.

Mezheplerin de dinsel sosyalleşmede önemli etkileri olduğu bir gerçektir (Bkz. Sherkat 2003: 158-160). Mezhepler, büyük dinlerin özel birer anlayışı olarak alındığında; müntesiplerine, ait oldukları dinin genel çatısı altında daha özel bir aidiyet duygusu sundukları sosyolojik bir realitedir. İnsanların kahir bir ekseriyetle ebeveynlerinin dini anlayışlarını paylaştıklarından daha önce bahsetmiştik. Bu, çocuğun hızlı sosyalleşme sürecinde en yakınında olanların değerlerini alması ve kolaylıkla içselleştirmesi sebebiyledir. Bu itibarla söz konusu aidiyet duygusu, dini yönden sosyalleşme konusunda her zaman yapıcı bir ajan fonksiyonu icra eder. Tarikat, cemaat ve dernek gibi oluşumların da böyle bir işlevinden bahsedilebilir.

Kitle iletişim araçları: Kitle iletişim araçları hayatın tüm alanlarında olduğu gibi dini sosyalleşme konusunda da etkinliğini giderek artırmaktadır. Kitle iletişim araçları; yapıcı veya yıkıcı her türlü veriye ulaşma konusunda sağladığı kolaylık, bireyin bilinçaltını onun isteği dışında doldurması yeteneği yanında bilgiyi kirlilemedeki işlevi, her şeyi tüketim olgusu içinde sunma eğilimi ve yüzyüze ilişkileri geri plana atma işlevi gibi özellikleri itibarıyla sosyalleşme konusunda tarihte hiç olmadığı kadar önemli bir işlev icra etmektedir. Etkililiğini modern dönemle birlikte her alanda daha fazla hissettiren kitle iletişim araçlarının, uygunsuz sosyalleşmeye neden olan birçok

yönünden de söz edilebilir. Bunun yanında örneğin dini sosyalleşme konusunda, birçok işlevsel yönü olduğu da kuşkusuzdur. Mesela yazılı veya görsel basındaki dini içerikli yayınların, dinî hayatı motive edici rolü yanında, geleneksel dinsel anlayışların yeniden yorumu konusunda ihtiyaç olup bu noktada bir takım imkanlar sağladığı da bir gerçektir.

Meslek: İş ve meslek hayatındaki sosyal ilişkiler, kişinin dini sosyalleşmesinde belirleyici olabilir. Çalışma ortamının genel havası veya çalışanların dinsel davranışlarının örneklik teşkil etmesi durumunda, birey açısından dini sosyalleşme zemini hazırdır demektir. Diğer taraftan dini her türlü eylemin değişik hassasiyetler gözetilerek yadsındığı ortamlar ise bu imkanı sınırlar. Yine hizmetiçi eğitim çalışmaları veya mesleki sosyal etkinliklerin de dini sosyalleşmeye hizmet etmesi beklenebilir.

Sosyal grup: Cemiyet içerisinde her hangi bir sosyal grup, kendisini - sosyal, ekonomik veya etnik temeldeki dışlanmışlık hissiyle- öteki olarak görmeye başladıktan itibaren, onu farklılaştıran özel değerleri üzerinde yoğunlaşır. Sahiplendiği bu değerleri korumada hassasiyet gösterir. Bu durum, o sosyal grubun değişim konusunda da direnç göstermesine neden olur. Haliyle farklılıklara sürekli bir vurgu ile şekillendirilen sosyal davranışlar, dini değerlerin de aynen alınmasını temin ederek bu alandaki sosyalleşmeye münbit bir zemin sağlamış olur. Bunu Yahudiler'in diasporada değerlerini yüzyıllar boyunca, asimile olmadan muhafaza edebilmeleri ya da komünist baskı karşısında Polonya'daki Katolik işçilerin uzun süreli dini bir refleks geliştirmeleri olgularından küçük birer referansla daha iyi anlayabiliriz.

Krizmatik şahsiyetler: Özellikle büyük dinlerin oluşumunda karizmatik şahsiyetler çok önemli etkilere sahiptirler. Çoğu zaman bu karizmatik şahsiyetlerin etkisi onların ölümünden sonra daha da artar. Dini hayat onların hatıraları üzerinden yönünü bulur. Dolayısıyla bu tür karizmatik kişileri dini sosyalleşmenin çok önemli birer unsuru olarak saymak gerekir. Daha düşük düzeyde bir etkinlikte olmalarına rağmen sanatçılar, bilim adamları, halk kahramanlarının da dini sosyalleşme sürecinde katkıları vardır.

Doğal ve toplumsal felaketler: Tabii felaketler sonrasında meydana gelen her türlü yıkıcı etki ile başa çıkma konusunda, gerek bu felaketlere bir anlam arama çabası olarak dinin refere edilmesi (Teodise) gerekse insanlarda oluşan manevi sığınma ihtiyacı ile ortaya çıkan dinsellik, aynı zamanda dini sosyalleşmeye de hizmet eder. Dini içeriklere yoğun olarak yer veren komşuluk ilişkilerinin de bu amaca yönelik işlev gördüğü açıktır.

Kişisel tecrübeler: Şahsi tecrübelerin de dini sosyalleşmeye katkısı vardır. Özellikle modern insanın, maruz kaldığı manevi doyumsuzluktan kurtulmakta dinin rolünü fark ettikten sonra hızlı bir dini sosyalleşme süreci yaşaması mümkündür.

Kutsal mekanlar: Dini sosyalleşme mekanları olarak başta cami, kilise ve havra gibi umumi ibadethaneleri saymak gerekir. Yahudilik'te sinagogun bu anlamda üstlendiği rol açık bir örnek teşkil eder. Bu tür merkezlerdeki manevi havanın bile tek başına sosyalleştirici bir etkisi mevcuttur.

Kutsal zamanlar: Dinsel sosyalleşme konusunda çok önemli bir pay da ortak manevi duyguların daha yoğun yaşanma imkanı bulduğu kutsal zamanlardır. Bunlar, başka zamanlarda yaşanamayan, çok özel duyguları husule getirdiği için Durkheim gibi sosyologlarca dinin kaynağı kabul edilmiştir. Gerçekten de kişinin, aynı duyguları paylaştığı insanlar arasında (tek başına yaşayamadığı) derin dini hissiyata gark olması, ona emsalsiz bir dini sosyalleşme fırsatı verir. Özellikle büyük dinlerin kutsal zamanlara ve toplu ibadetlere yükledikleri misyon bu anlamda değerlendirilmelidir.

Müzik: Müziğin dini sosyalleşmedeki etkisinden bahsetmeden geçmek eksiklik olur. Bazı dinî grupların müzik üzerinden üyelerini nasıl motive ettikleri bilinen bir gerçektir. Ayrıca doğrudan doğruya dinî musiki, bireylerin dinî gruba katılımında önemi bir etken olarak araçsal olabilmektedir.

Cinsiyet: Dinsel sosyalleşmede etkili dinsel sosyalleşme etkenlerinden biri de cinsiyettir. Din, insanlarda çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklı biçim ve tonlarda varlık bulur; insanlar, dine bağlılıklarını bazı faktörlerin etkisiyle farklı şekillerde gösterirler. Bu demektir ki, insanın iman-amel temelinde ortaya koyduğu dinî tutum, deneyim ve davranış biçimini ifade eden dindarlık, örneğin mekân, zaman, servet, meslek, tabaka, inanç, ideoloji, mezhep, yaş, eğitim, grup, cinsiyet gibi değişken veya faktörlerin etkisiyle insanlarda farklılaşır, farklı olarak tezahür eder. O halde dindarlık, insanlarda cinsiyete göre de farklılık arz eder. Buna göre cinsiyet temelinde *kadın ve erkek dindarlıkları ve dinsel sosyalleşmelerinden* söz edebiliriz. Gerçekten de bireyin dinsel sosyalleşmesinde kadın olmaklıkla erkek olmaklık farklı etkilerde bulunur. Kadının dinsel sosyalleşmesiyle erkeğin dinsel sosyalleşmesi cinsiyet farklılığından kaynaklı olarak bazı yönleriyle farklılıklar gösterir. O nedenle toplumdaki kadın ve erkek algısı, kültürü, inancı ve hayat tarzına göre cinsiyet, dinsel sosyalleşmede etkili olur.

Dinsel Sosyalleşme ve Din Eğitimi

İnanç, uygulama, bilgi, duygu, etki, ahlak, hukuk, cemaat gibi boyutlarıyla dinsel sosyalleşme, formel ve informal, örgün ve yaygın bir din eğitimi sürecidir. Dinsel sosyalleşmeyle bireyler, toplumsal yaşamda çeşitli süreçler dahilinde ve farklı etken veya araçlarla din eğitimine tâbi olurlar. Toplumda verilen her türlü din eğitimi ve öğretimi, dinsel sosyalleşmeye hizmet veya katkıdır. Din eğitimiyle insanlar, birey ve grup olarak dinsel sosyalleşmeye girer, aile ile toplumun dinî inanç ve yaşayışlarını öğrenirler.

Din eğitimi ve dinsel sosyalleşme bağlamında önemli bir konu, din eğitimi verilen okul, kurs ve derslerdir. Türkiye’de İmam-Hatip Ortaokulu ve Liseleri, İlahiyat Fakülteleri, Diyanet Eğitim Merkezleri, yatılı ve yatılı olmayan erkek ve kız Kur’an Kursları, yaz Kur’an kursları, bütün okullarda verilen dinî içerikli dersler, dinsel sosyalleşmede etkili etkenlerdir. Ayrıca buralarda verilen din eğitimi, çocuk ve gençlerle yetişkin ve yaşlıların dinsel sosyalleşmelerine önemli katkılar sağlar.

Din-Sosyalleşme Etkileşimi

Din ile sosyalleşmenin birlikte ele alındığı bir yerde ikisinin etkileşimine işaret etmemek, konunun eksik kalmasına neden olur. O nedenle din ile sosyalleşmenin karşılıklı olarak birbirini etkilediği gerçeğini, bölümün sınırları içinde ele almak kaçınılmaz hale gelmektedir.

Nasıl ki genel anlamda din ile toplum arasındaki ilişkilerin tabiatı, karşılıklılık ise, yani din toplumu, toplum da dini etkileyerek gerçeklik bulursa, din-sosyalleşme ilişkilerinin tabiatını belirleyen de karşılıklılıktır. Din, sosyalleşmeyi, sosyalleşme de dini etkiler. Aynı şekilde dinsel sosyalleşme de genel sosyalleşmeyle karşılıklı etkileşimsel özellik arz eder. Dinsel sosyalleşme, genel sosyalleşme süreci içinde, ama onu etkileyerek ve ondan da etkilenecek gerçeklik bulur. Din-toplum etkileşimi aslında dinin sosyalleşme sürecinde toplumla etkileşime girmesiyle varlık bulur.

Sonuç

Çalışmanın sonucu olarak ifade edilebilir ki, insan için toplumsal ve kültürel devamlılığın sağlandığı sosyalleşme, toplumsal etkileşim ve uyum sürecidir.

Din sosyolojisinin önemli konularından biri olan dinsel sosyalleşme, din-toplum etkileşiminin önemli boyutlarından. Genelde sosyalleşme, özelde ise dinsel sosyalleşme

süreçleriyle din, insanların, toplumsal aktörlerin toplumun dinî yapısına, toplumun norm, değer ve inançlarına katılmasında, onları öğrenmesi, benimsemesi, onaylaması, davranış kalıbı haline getirmesi ve gelecek nesillere aktarmasında önemli boyut ve işlevselliklere sahiptir.

Genel olarak toplumda dinden bağımsız bir sosyalleşmeden bahsedilemez. Dinin toplumun, toplumsal hayatın bir yazgısı, bir ruhu, varoluşsal bir boyutu olduğu düşünüldüğünde bu anlaşılır bir durumdur. Zaten sosyal gerçeklik, bu durumu bize anlatmakta ve göstermektedir. Dinsel sosyalleşme, dine ait sosyalleşme veya dinsel yönden öğrenme yahut din temelli toplumsallaşma, toplumsal faktörlerin bireylerin dinsel inanç, algı, anlayış ve yaşayışları üzerinde etkide bulunduğu etkileşimsel bir süreç olarak dinsel sosyalleşme, insanın toplumsal hayatta din alanında öğrenme ve uyum sürecini ifade eder. Esasen dinsel sosyalleşme; dinde sosyalleşme, din ile sosyalleşme, sosyalleşme sürecinde dinî hayat, toplumun dinini öğrenme ve yaşama süreci ve de dindarlaşma gibi ifadelerde karşılığını bulan bir terimdir.

Dinsel sosyalleşmede çeşitli etkenler önemli roller oynarlar. Bunlar arasında din, toplum, aile, eğitim, ekonomi, hukuk, ahlak, siyaset, kitle iletişim araçları, dil, akran grubu gibi kurum, aktör, araç ve gruplar ağırlıklı bir yere sahiptirler.

Dinsel sosyalleşme, toplumsal uyumda, istikrarda, sağlıklı bütünleşmede, sağlıklı sosyalleşmede, inanç, iman ve dinin sürekli yenilenip canlanmasında, sosyal kontrolde, kimlik kazanmada, toplumsal hayatta birey ve grupların anlam kazanmalarında vs. oldukça etkili bir süreçtir.

KAYNAKÇA

- AKDENİZ, Sabri (1990). *Eğitim Sosyolojisi*, İstanbul: İFAV Yayınları.
- AKYÜZ, Hüseyin (1991). *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: MEB. Yayınları.
- BERGER, P. L. (1999). "Dini Kurumlar". *Toplumbilimi Yazıları*. Çev. Adil Çiftçi. İzmir: Anadolu Yayınları.
- BERGER, Peter L. (2005). *Kutsal Şemsiye*. 3. bs. Çev. A. Coşkun. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- BERGER, Peter L. ve Thomas Luckmann (1967). *The Social Construction of Reality*. Great Britain: Allen Lane The Penguin Press.
- CHALFANT, H. P., R. E. Beckley ve C. E. Palmer (1987). *Religion In Contemporary Society*. 2. bs. California: Mayfield Publishing Company.
- DÖNMEZER, Sulhi (1994). *Kriminoloji*. 8. bs. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- ERGÜN, Mustafa (2014). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. <http://www.egitim.aku.edu.tr/egsos.pdf> 11.04.2014.
- FİCHTER, J. (ty.), *Sosyoloji Nedir?* Çev. N. Çelebi. Konya.
- GİDDENS, Anthony (2000). *Sosyoloji*. Haz. H. Özel-C. Güzel. Ankara: Ayraç Yayınları.
- HENSLİN, James M. (1999). *Sociology: A Down-To-Earth Approach*. 4.bs. Boston: Allyn and Bacon.
- İbn Haldun (1996). *Mukaddime*. Tah. Derviş el-Cüveydî. 2. bs. Beyrut: el-Mektebetü'l-Asriyye.
- KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem (1985). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

- Kınalızâde Ali Efendi (ty.). *Devlet ve Aile Ahlâkı*. Haz. A. Kahraman. İstanbul: Tercüman 1001 Temel Eser.
- MCGUIRE, Meredith B. (1987). *Religion: The Social Context*. 2. bs. California: Wads Wordth Publishing Company.
- MERINO, Stephen M. (2014). “Irreligious Socialization? The Adult Religious Preferences of Individuals Raised with No Religion”. <http://www.secularismandnonreligion.org/article/view/snr.aa>.
- MORELAND, R.L. ve J.M. LEVİN (1982). “Socialization in Small Groups: Temporal Changes in Individual-Group Relations”, içinde L. Berkowitz (Ed.), *Advences in Experimental Social Psychological*, c. 15. New York: Academic Press, ss. 137-192.
- MYERS, S. M. (1996). “An Interactive Model of Religiosity Inheritance: The Importance of Family Context”. *American Sociological Review*. 61(5), ss. 858-866.
- OKÇAY, Hale (1992). Çocuğun Dinsel Sosyalizasyonunda Ailenin İşlevi. *Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Dergisi*. Sayı: 3, ss. 131-135.
- ÖRNEK, S. Veyis (1979). *Geleneksel Kültürümüzde Çocuk*. Ankara: Türkiye İş Bankası.
- SHERKAT, Darren E. (2003). ““Religious socialization; Sources of Influence and Influences of Agency”. *Handbook of Sociology of Religion*. Ed. M.Dillon. Cambridge: Cambridge University Press. ss. 151-163.
- SMITH, C. ve M. L. DENTON, (2005). *Soul Searching: The Religious and Spiritual Lives of American Teenagers*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- TEZCAN, Mahmut (ty.). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- TURNER, Bryan (1997). “Confession and Social Structure”. *Annual Review of the Social Sciences of Religion*. Sayı: 1, ss. 29-58.
- WACH, Joachim (1995). *Din Sosyolojisi*. Çev. Ünver Günay. İstanbul: İFAV Yayınları.
- ZUCKERMAN, Phil (2006). *Din Sosyolojisine Giriş*. Çev. İ. Çapçioğlu-H. Aydınalp. Ankara: Birleşik Kitabevi.



HİKMET VE FITRAT EKSENİNDE ADALETİN TEMELLERİ*

*Harun SAVUT***

ÖZET

Bu makalenin amacı; insanlık tarihinin ilk dönemlerinden itibaren tartışmalara konu olan adalet kavramının temel dinamiklerini tespit etmektir. Adalet hayatın her safhasıyla alakalı geniş anlamları olan bir terimdir. Adalet tüm hakları ilgilendirmesi sebebiyle, toplumun ahlaki, hukuki ve fikri değerlerinin en önemlilerinden biridir. Bu sebeple de mülkün temeli olarak nitelendirilir. Adaletin insan tarafından gerçekleştirilen bir değer olması sebebiyle, insanın saygı duyup çekineceği bir otoriteye bağlılığı adaletin tesisinde önemlidir. Bunun için Allah adaletin merkezine kendine imanı koymuş ve adalet duygusunun gelişimi ile Allah ve Ahiret gününe imanı ilişkilendirmiştir. O mahlukatı yaratmış ve onlara yasalar koymuştur. Bu çerçevede insan için de fitrat belirlemiş ve bu fitrata uygun bir din göndermiştir. Bu dinde Allah insanın doğasına uygun, onun gelişmesine ve kendisini gerçekleştirmesine katkı sağlayacak şeyleri teşvik etmiş, ona zarar verecek iş ve davranışları ise yasaklamıştır. Meselenin bu yönüyle Allah adaletin temelinde yer almaktadır. Fıtri yasaları içermesi sebebiyle Kur'an'ı adaletin temelleri arasında kabul etmek isabetli olacaktır. Allah, Kur'an'da toplum ve zamana göre değişmeyecek temel düsturları zikretmiş böylece insanların hukuki ve ahlaki düzlemde ölçü almalarını istediği kriterleri göstermiştir. Ayetler Kur'an'ı anlama ve açıklamada en yetkili kişi olarak Hazreti Peygamberi işaret etmektedir. Onun hayatında ve sünnetinde adaletin niceliğini açıklayan, adaletin sınırlarını tebyin eden ifadeler bulunmaktadır. Bunun için Hazreti Peygamber, Kur'an'ın mübelliği olarak adaletin diğer temel kaynağıdır. Onun adalet düsturları karşısındaki tavrı ise adaletin mutlaklığına işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Allah, Peygamber, Adalet, Kur'an, Fıtrat, Hukuk

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Temel İslam Bilimleri, El-mek: harun.savut@gmail.com

THE FUNDAMENTALS OF JUSTICE IN THE AXIS OF WISDOM AND DISPOSITION

ABSTRACT

The aim of this article is to reveal the main dynamics of the concept of justice which was contentious through the human history. Justice is a broad meaning notion which connected with all aspects of life. Justice is one of the ethical, juridical and intellectual values of society for the reason that it interests all communities. Therefore it is characterized as a foundation of state. For the reason that justice is realized by human, the commitment to the esteemed authority is important for the establishment of justice. Therefore Allah puts the faith in the center of justice and connects the improvement of the sense of justice and the believing in Allah and Afterdeath. Allah created all creatures and laid down the law for them. Within this scope Allah designated the disposition for human and sent the religion which is compatible with this disposition. In this religion Allah encourages the behaviors which are compatible with the nature of man and make a contribution to the improvement and realization of human. On the other hand Allah prohibits the behaviors which damages man. In this sense Allah is the basic source of justice. For the reason that Koran includes the innate laws, it will be felicitous to designate Koran as a source of justice. Allah declares in Koran the main principles which are not changeable. In this way Allah indicates the criteria for the juridical and ethical levels. According to the Verses the plenipotentiary person for the explanation of Koran is Prophet Muhammad (p.b.u.h.). There are expressions which clarify the quantity of justice and declare limits of it through the life of Prophet Muhammad (p.b.u.h.). Therefore Prophet Muhammad (p.b.u.h.) is another basic resource of justice for the reason that he is annunciator of Koran. Thus his attitudes in relation to the norms of justice is the indicative of the absoluteness of justice.

Key Words: Allah, Prophet, Justice, Koran, Innate Laws, Law

Giriş

Zihinlerde öncelikle mahkemeleri ve adliye teşkilatını çağrıştırmaya rağmen adalet kavramı, hayatın her safhasıyla alakalı çok geniş anlamları ifade için kullanılan bir terimdir.¹ İslam'da adalet, devlet işlerinin yanı sıra, kul ile Rabbi arasındaki ilişkilerden başlayarak insanların birbirlerine,² canlı-cansız tüm yaratılmışlara, hatta kendi nefislerine karşı münasebetlerini düzenleyen en önemli prensiptir.

¹ Adalet kelimesinin ifade ettiği anlamlar için bk. Ebü Mansûr Muhammed ibn Ahmed, *Tehzîbu'l-luğa*, tahk. Muhammed Avd, Dâru ihyâ'it-turâsi'l-'arabi, Beyrut 2001, II. 123-127; Ebü'l-Hasen 'Alî ibn İsmâ'il, *el-Muḥkem ve'l-muḥîṭu'l-a'zam*, tahk. 'Abdulmuḥîṭ Hendâvi, Dâru'l-kutubi'l-'ilmiyye, Beyrut 2000, II. 11-15; Cemâluddîn İbn Manzûr, *Lisânu'l-'arab*, Dâru Şâdir, Beyrut, 1414, XI. 430-437; Mecduddîn Ebü Tâhir Muhammed ibn Ya'kûb el-Firûzâbâdî, *el-Ḳāmûsu'l-muḥîṭ*, Muessesetu'r-rişale, Beyrut 2005, s. 1030; Muhammed ibn Muhammed ibn 'Abdurrazzâk, *Tâcu'l-ârûs min cevâhiri'l-kāmûs*, Dâru'l-hidâye, ty., XXIX. 443-450; Sa'dî Ebü Ḥabîb, *el-Ḳāmûsu'l-fiḫḫî luğaten ve işṭilâhan*, Dâru'l-fıkr, Dimeşk 1988, s. 244.

² Cafer Sadık Yaran, *İslam'da Ahlâk'ın Şartı Kaç*, Elif Yayınları, İstanbul 2005, s. 122.

Adalet mefhumu ahlaki bir fazilet olarak ele alındığında, karar ve davranışlarda tarafsızlık, olumsuz faktörlerin etkisi altında kalmadan hareket edebilmek, eşit kılmak, eşitliği gözetmek,³ gibi ilkeler öne çıkmaktadır. Hukuk açısından değerlendirildiğinde de adaletin bağlı bulunduğu ortak ilke, bireylerin manevî eşitliği prensibidir.⁴ Adaletin verilen ile hak edilen arasındaki muvazeneyi⁵ ifade etmesi ve bazı durumlarda bunun eşitlikle gerçekleşmesi sebebiyle bu erdem eşitlik olarak anlaşılmıştır. Fakat adaleti tam bir eşitlik şeklinde algılamak ve böylece tanımlamak mümkün değildir.⁶

Adalet, heva ve hevese meyiletmeden, her şeye değerini vermek, her hakkı yerine koymak, her hakkı sahibine iade etmektir ki zulmün zıddıdır. Adalet insaf, hakkaniyet ve istikamet mefhumlarını da içermektedir. Bundan dolayı adil olan tutumun güzelliğini akliselim görür, doğruluğuna da nefisler kanaat getirir ve şüphe etmez.⁷ Adalet kavramında ifrat ve tefrit arasında bir yerde dengeden de bahsetmek gerekir ki bundan ötürü adalet terazi ile simgelenmiştir.⁸

Adalet ‘Adl’ köküne dayanmaktadır. Kur’an’da bu sözcüğün yanı sıra **ḫst**¹⁰ kökünden türetilen kelimeler de genellikle adaletin ifadesi için zikredilmiştir.¹¹ Terazi, ölçü manasındaki **mizân**¹² adalet ile eş anlamlı kullanılan bir diğer kavramdır.¹³ Adaletin kapsamına giren **ḫḫ**¹⁴ ve **keyl**¹⁵ kelimelerinin varlığını da unutmamak gerekir.¹⁶

Adalet, tüm hakları ilgilendirmesi sebebiyle toplumun ahlaki, hukuki ve fikri değerlerinin en önemlilerinden biridir. Bunun için adalet, insan toplumlarının temel dayanağı ve mülkün temeli

³ Osman Eskicioğlu, “İslam ve Uluslararası Adalet”, *Doğuda ve Batıda İnsan Hakları (Kutlu Doğum Haftası: 1993-94)*, Ankara 1996, 117-123, s. 118.

⁴ Abdurrahman Kasapoğlu, “Kur’an’da Adalet Psikolojisi -Adaleti Engelleyen Psiko-Sosyal Faktörler”, *Hikmet Yurdu*, Malatya, 5/10 (2012), 61-105, s. 61.

⁵ İbn Manzûr adaleti tarif ederken, “‘**Adl**, bir şeyi diğerinin misli olması için, başka cinsten farklı bir şeyle kuvvetlendirmektir.” açıklamasını yapar. Bk. İbn Manzûr, *Lisânu’l-‘Arab*, XI. 432.

⁶ Hayrettin Karaman, “Adalet”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, İstanbul I (1988), 343-344, s. 343.

⁷ İbn ‘Abdurrazzâk, *Tâcu’l-‘Arûs*, XXIX. 443.

⁸ M. Hamdi Yazır, *Hak Dini Kur’an Dili*, Eser Neşriyat, ty., V. 3117. Bk. Mustafa Çağrıncı, “Adalet” *TDV İslam Ansiklopedisi*, İstanbul I (1988), 341-343, s. 341; İsmail Karagöz, *Dini Kavramlar Sözlüğü*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 2010, s. 5-6; Macid Hadduri, *İslâm’da Adalet Kavramı*, Yöneliş, İstanbul 1999, s. 23-26.

⁹ 2/el-Bakara, 282; 4/en-Nisâ, 3, 58, 129, 135; 5/el-Mâide, 8, 95, 106; 6/el-En’âm, 115, 152; 7/el-A’raf, 159, 181; 16/en-Nahl, 76, 90; 42/eş-Şûra, 15; 49/el-Hucurât, 9; 65/e’t-Talâk, 2.

¹⁰ 3/Âlu ‘İmrân, 18, 21; 4/en-Nisâ, 3, 127, 135; 5/el-Mâide, 8, 42; 6/el-En’âm, 152; 7/el-A’raf, 29; 10/Yûnus, 4, 47, 54; 11/Hûd, 85; 21/el-Enbiyâ, 47; 33/el-Ahḫzâb, 5; 49/el-Hucurât, 9; 55/er-Raḫmân, 9; 57/el-Ḥadîd, 25; 60/el-Mumteḫine, 8.

¹¹ ‘**Adl** kökü, Kur’an-ı Kerim’de yirmi dört ayette yirmi sekiz defa zikredilmiştir. Adalet anlamındaki **ḫst** kökünden olan kelimeler ise yirmi iki ayette yirmi beş defa kullanılmıştır. **ḫst** adalet manasına kullanılmakla birlikte zahir ve açık adaleti ifade etmektedir. Terazi ve ölçüler adaleti sağlayan ve zahiren görünen aletler olmaları sebebiyle bunlar **ḫst** kavramı ile nitelenmişlerdir. (Ebû Hilâl el-Ḥasen ibn ‘Abdillâh el-‘Askerî, *el-Mu’cemu’l-furûḫ el-luḡavî*, tahk. Buytullâh Beyât, Muessesetu’n-neşru’l-islâmî, 1412, s. 428.) Adalet ise, hüküm vermede olduğu gibi, basiret ile idrak edilen durumlar için kullanılır. (Er-Râḡib el-İsfehânî, *Mufredâtu el-fazl’l-kur’ân*, tahkik, Şafvân ‘Adnân Dâvûdî, Dâru’l-kalem, Dimeşk 1992, s. 551.) **ḫst** kelimesinin anlamı için bk. Aḫmed ibn Fâris, *Mucmelu’l-luḡa libnî fâris*, Muessesetu’r-risâle, Beyrut 1986, s. 752.

¹² 42/eş-Şûra, 17; 55/er- Raḫmân, 9; 57/el-Ḥadîd, 25.

¹³ Muḫammed ibn Aḫmed ibn el-Ezherî, *Tehzîbu’l-luḡa*, tahk. Muḫammed ‘Avd, Dâru ihyâi’t-turâsi’l-‘arabî, Beyrut 2001, XII. 176.

¹⁴ Bk. 2/el-Bakara, 26, 42, 61, 71, 91, 109, 119, 121, 144, 146, 147, 149, 179, 213, 252, 282; 3/Âlu ‘İmrân, 3, 21, 60, 62, 71, 86, 102, 108, 112, 154, 181; 4/en-Nisâ, 105, 155, 170, 171; 5/el-Mâide, 27, 48, 77, 83, 116; 6/el-En’âm, 5, 30, 57, 62, 66, 73, 91, 93, 114, 151; 7/el-A’raf, 8, 33, 43, 53, 89, 105, 118, 146, 159, 169, 181.

¹⁵ Bk. 6/el-En’âm, 152; 7/el-A’raf, 85; 12/Yûsuf, 59, 60, 63, 65, 88; 17/el-İsrâ, 35; 26/eş-Şu’arâ, 181.

¹⁶ İsmail Cerrahoğlu, “Kur’an-ı Kerim’in Öngördüğü Adalet Esasları”, *Diyanet İlmi Dergi*, 29/2 (1993), 17-30, s. 17.

olarak nitelenmiştir.¹⁷ Hatta kâinatın tümünü ilgilendiren ölçü ve dengenin de bu kavramın kapsamına girmesinden dolayı yer ve göklerin adalet sayesinde kaim olduğu rivayet edilmiştir.¹⁸ O halde “mülkün/hâkimiyetin temeli nitelemesi ile tanımlanan adaletin, temeli, aslı, ölçüsü nedir?” sorusunun cevabı insanlığın adaletle ulaşmada doğru noktadan hareket etmesine yardımcı olacaktır. Adalet, üstün ahlaki niteliklere kavuşmak isteyen insanların sahip olmaları gereken en önemli fazilet olarak kabul edilmiştir.¹⁹ Hikmete nail olma arzusuyla yola çıkanların yolculuğa nereden başlayacaklarını bilmeleri, hareket noktalarını doğru tespitleri, amaçlarına ulaşmada faydalanmaları gereken materyallerin farkında olmaları onların salimen hedeflerine ulaşmalarını sağlayacaktır. Hikmete ermiş erdemli insanların hakim olduğu toplumlar ise faziletli toplum nitelemesini hak edecektir.

I. Allah adalet ilişkisi

a. Evrene yasa koyan Allah'tır

Kur'an'ın beyanına göre Allah-u Teala mevcudatın hâlıkı, kainatın sahibi, tüm varlıkların yaratandır.²⁰ Yerlerin, göklerin²¹ ve her şeyin hükümrânlığı, himayesi ve yönetimi O'nun elindedir.²² Allah yeri, semavatı,²³ evreni ve tüm mahlukatı hak ve hikmet ile yaratmış,²⁴ sadece yaratmakla kalmamış, onlar için ölçü ve kanunlar da koymuştur.²⁵ O adaletinin iktizası evrendeki yasaları belirlemiştir. O'nun vazettiği kanunlar tam bir denge halidir. Bundan ötürü evren bir uyum ve dengeye göre işlemektedir, tabiatı her şey de ölçülü ve orantılıdır. Ölçü, uyum, denge ve oran anlamında adalet, Allah'ın hakim ve alim sıfatlarının bir tezahürüdür. Allah adil oluşu sebebiyle hiçbir varlığın hakkını ihlal etmemiş, her şeye ve herkese hak ettiğini vermiştir. Bu sayede adalet eşyanın külli nizamı ve kâinat nizamının temel kanunu olmuştur.²⁶ Allah'ın Hakim/hikmetli²⁷ oluşu koyduğu düzenin de en güzel, en uygun, mümkün olabilecek en iyi nizam olmasını sağlamıştır.²⁸

İslâm kelâmcıları İlahî fiillerin adalet ve hikmete dayandığını ortak kanaat olarak beyan etmişlerdir.²⁹ Çünkü Kur'an'da Allah'ın alemleri mükemmel bir düzen içerisinde yaratmasının hikmetli bir gayesi ve amacından bahsedilmiş,³⁰ yaratılışın amaçsız veya eğlence için olmadığı

¹⁷ Yusuf Açıkel, “Hz. Peygamberin Evrensel Mesajlarından “Adalet” Prensibi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi VI. Kutlu Doğum Sempozyumu*, Isparta 2003, 69-79, s. 70.

¹⁸ Bk. Ebû Bekr Ahmed ibn Hüseyin el-Beyhakî, *es-Sünenü'l-kubrâ*, tahk. Muhammed 'Abdulkâdir 'Aṭâ, Dâru'l-kutubî'l-İlmiyye, Beyrut 2003, IX. 231, hadis no: 18387; Muhammed ibn Hibbân ibn Ahmed, *el-İhsân fî takrîbi şaḥîḥi ibn ḥibbân*, Muessesetu'r-risâle, Beyrut 1988, XI. 608.

¹⁹ İbn Miskeveyh, *Tehzîbu'l-Ahlak-Ahlak Eğitimi*, çev. Abdulkadir Şener, Büyüyenay Yayınları, İstanbul 2013, s. 33, 35; Farabi, *Üstün Ülke el-Medînetü'l-Fâzıla*, çev. Seyfi Say, Kurtuba Kitap, İstanbul 2012, s. 179-183.

²⁰ 39/ez-Zümer, 62.

²¹ 5/el-Mâide, 17.

²² 6/el-En'âm, 102, 7/el-A'râf, 54; 36/Yâsin, 81-83; 42/eş-Şûra, 49.

²³ 2/el-Bakara, 29; 6/el-En'âm, 101.

²⁴ 6/el-En'âm, 73.

²⁵ 54/el-Kâmer, 49.

²⁶ Şahban Yıldırım, “Orhan Münir Çağır'da Adalet İdesi ve Mistik Yaklaşımlar”, *Kelam Araştırmaları*, 11/1 (2013) 511-532, s. 523.

²⁷ el-Hakîm, doğru olandan başkasını söylemeyen ve yapmayan anlamını içermektedir. “Allah'ın fiilleri isabetli, sanatı itkan üzere olduğundan, böyle nitelenmelidir; zira itkan ve isabet ancak hakîmden sadır olur. Allah hakkında hikmet eşyayı bilmek ve son derece muhkem olarak, itkan üzere yaratmaktır.” Suat Yıldırım, *Kur'an'da Uluhiyyet*, Kayihan Yayınları, İstanbul 1987, s. 177.

²⁸ Ramazan Altıntaş, “İbn Miskeveyh'in Adalet Anlayışı”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sivas, 2 (1998), 237-249, s. 241.

²⁹ Osman Oral, “Kelâm İlminde İlahi Adalet”, *Kelam Araştırmaları Dergisi*, 11/1 (2013), 443-458, s. 445.

³⁰ 44/ed-Duḥân, 38-39.

bildirilmiştir.³¹ Yine aynı ayetlerde yaratılış **hakk** kavramı ile ilişkilendirilmiştir.³² Böylece yaratılıştaki ilahi hikmet ile hakkın tesisi arasında bağlantı kurulmuştur.³³ Adaletin temelinde yer alan **hakk** kavramının Kur'an'da 288 defa zikredilmesi,³⁴ **hakk**ın niceliği ve ölçüsünün kullara bırakılmayarak bizzat Allah tarafından belirlendiğini göstermektedir. Zaten vahyin indirilişi, peygamberlerin gönderilişi ve onların mücadelelerindeki bir amaç da sınırları Allah tarafından çizilen **hakkı** yer yüzüne hakim kılmaktır.³⁵ Bu bağlamda Allah'ın kozmolojik anlamda her şeyin yaratıcı, kaynağı ve sebebi olduğu gibi hukuk/**hakk** ve ahlakın da sebebi olduğunu söylemek gerekir. Yani Allah yarattığı evrenin devamı için fizik dünyaya ait kanunlar koyduğu gibi insanların ve toplumların muhtaç oldukları, sosyal, hukuki ve ahlaki düzenlemeleri içeren kanunlar, genel prensipler de koymuştur.

b. Kur'an'ı kerim

Kur'an-ı Kerim'de, doğruya ancak **hakk** sayesinde ulaşılacağı, yine **hakka** uymakla gerçek adaletin tesis edilebileceği bildirilmiştir. **Hakk** ise sınırları Allah tarafından belirlenen objektif bir kavram ve sabit bir kanun ilkesi olarak sunulmuştur.³⁶

Sözünden, hükmünden ve şahadetinden tam bir rızanın söz konusu olduğu kişiler **Adl** ifadesi ile nitelenmiştir. Şüphe ve zannın bulunmadığı şeyler için de bu kelime bir sıfat olarak kullanılmıştır.³⁷ Allah'ın söz ve fiilleri **haktır** ve mutlak adildir. O'nun zatını zulümle nitelemek muhaldir.³⁸ Allah'ın topluma koyduğu kurallar öylesine şaşmaz ve yanılmazdır ki, Allah'ın ahkâmının temel alınıp emirlerinin uygulandığı yerde hevaya meyledip hükümlerde cevri ve zulme sapmak imkansızdır. İbn Manzûr'un beyanına göre Allah için **el-Adl** isiminin kullanılma sebebi de budur.³⁹ Bu durumda bir şeyin adil olup olmadığı ancak Allah'ın toplum için belirlediği şeriat ile tam olarak bilinebilir,⁴⁰ yani adaletin ölçüsü ve kaynağı Allah'ın kendisidir, O'nun vahiy yoluyla gönderdiği kitabıdır. Kur'an'ın adaletin/ **hakk**ın ve doğruluğun ölçüsü olması, onda doğruluk ve adalet yönünden hiçbir eksiklik bırakılmaması sebebiyle⁴¹ 6/el-En'âm suresinde "Rabbinin sözü hem doğruluk, hem adalet bakımından tamamlanmıştır."⁴² buyrulmuş, kimse onun daha adaletlisini, daha doğrusunu getiremeyeceği için de ayetin devamında "O'nun sözlerini değiştirecek hiç kimse yoktur" denmiştir.⁴³ Böylelikle Kur'an'daki hüküm içerikli her ayetin, ister emir ister nehiy, ister helal isterse haram, tamamının adil olduğu vurgulanmıştır. Şu halde **hakk** ile hüküm adalet ile hükümdür ve adalet ile hükmetmek de ancak Allah'ın inzal ettiği ahkama göre hükmetmekle olur.⁴⁴ İnsanların hareket noktası ve kaynakları Kur'an değilse verdikleri hükümler **hakk** sınırları içinde değildir.⁴⁵ Adil olanı

³¹ 21/el-Enbiyâ, 16-18;

³² 6/el- En'âm, 73.

³³ Bk. 10/Yûnus, 2-5.

³⁴ Bk. Muhammed Fuâd 'Abdülbâkî, *el-Mu'cemu'l-mufehres li elfâzi'l-kur'an*, Çağrı Yayınları, İstanbul 1990, s. 208-212.

³⁵ 8/el-Enfâl, 7,8; 10/Yûnus, 82; 42/eş-Şûra, 24.

³⁶ Mehmet Fevzi Bilgin, "John Rawls'un Adalet Kuramı ve İslam Hukuku Işığında Değerlendirilmesi" *Divan*, 2 (1996), 207-215, s. 211-212.

³⁷ İbn el-Ezherî, *Tehzîbu'l-luğa*, II. 124.

³⁸ Fahrüddin er-Râzî, *Mefâtihu'l-ğayb*, İhyau't-turâsi'l-'arabî, Beyrut 1430, XIII. 125-126.

³⁹ Bk. İbn Manzûr, *Lisânu'l-'arab*, XI. 430.

⁴⁰ Er-Râğîb el-İsfehânî, *Mufredât*, s. 552.

⁴¹ Bk. 'Alâuddîn 'Alî ibn Muhammed ibn İbrâhîm el-Hâzin, *Lubâbu't-te'vîl fi me'âni't-tenzîl*, tahk. Muhammed 'Alî Şâhîn, Dâru'l-kitâbi'l-ilmiyye, Beyrut 1415, II. 149.

⁴² 6/el-En'âm, 115.

⁴³ Yazır, *Hak Dini Kur'an Dili*, III. 2035.

⁴⁴ Hayatî Hökelekli, Psikoloji, *Din ve Eğitim Yönüyle İnsani Değerler*, Değerler Eğitim Merkezi, İstanbul 2013, s. 86.

⁴⁵ Seyyid Kuţub, *Fî zilâli'l-kur'an*, Daru's-şurûk, Beyrut 1412, III. 1195.

ve adil olmayanı yalnızca *el-Adl* bildiğinden, insana başka türlü gözükse de O'nun emrettiği şey **hakk**tır ve adildir. O'nun yasakladığı şey de batıldır, mefseket ve zulümdür.⁴⁶

Allah'ın Kur'an'da sunduğu adalet bir ırka, soya göre şekillenmemiştir, imtiyaz ve ayrıcalıktan uzaktır, mekan ve zaman sınırlarını aşarak tüm insanlığı kuşatır. İnsanın karar vermesinde zaman zaman menfî yönde etki eden öfke, kin, nefret, aşırı sevgi, aidiyet hissi gibi duyguların burada yeri yoktur.⁴⁷ Bu durum Kur'an'da şu şekilde ifade edilir;

“Ey iman edenler! Kendinizin, ana babanızın veya akrabalarınızın aleyhine olsa bile, adaleti titizlikle ayakta tutan ve sırf Allah için şahitlik eden kimseler olun; (haklarında şahitlik ettikleriniz) ister zengin, ister fakir olsunlar. Çünkü Allah, her ikisine de (sizden) daha yakındır. Haktan ayrılarak heva ve hevesinize uymayın...”⁴⁸

“Ey iman edenler! Allah için adaleti (hakkı) ayakta tutan, adalet timsali şahitler olun. Bir kavme duyduğunuz kin sizi adaletten sapmaya sevk etmesin. Âdil davranın, takvaya daha yakın olan da budur. Allah'a karşı takvalı olun. Şüphesiz ki Allah yaptıklarınızdan haberdardır.”⁴⁹

Yukarıdaki ayetler ışığında Kur'an'da zikredilen adaletin mutlaklığından ve evrenselliğinden bahsetmek gerekir. Allah insanların adalet yönüyle hukuki ve ahlaki düzlemde ölçü almaları gereken temel kriterleri göstermiştir. Bu kriterler insandan insana, toplumdan topluma veya zamana göre değişiklikler arz eden göreceli bir adalet sistemini öngörmez. Akrabalık ve yakınlık bağlarını, sosyo-ekonomik düzey farklılıklarını gözetmez, zengin-fakir, soylu-soylu olmayan, kuvvetli-zayıf ayrımı yapmaz.⁵⁰ Bunun yerine zamanı aşan, toplumlar üstü evrensel nitelikteki mutlak adaleti tesis eder. Her durumda adaletin gözetilmesi, hangi şart altında olursa olsun adaletten sapmama, karşısındaki düşmanı bile olsa adil davranma umdesi Allah'ın mahlukatı için koyduğu ilkedir; Allah'ın kendisinin de mahşer günü hüküm verirken -sünnetullah çerçevesinde- bağlı kalacağı bir prensip olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda Kur'an-ı Kerim'de Allah'ın, adaleti gereği, ahirette kâfirlere adil davranacağı bildirilmiştir. Orada kimseye zerre kadar zulmedilmediği,⁵¹ herkese hak ettiğinin karşılığının tastamam ödendiği tekrar tekrar vurgulanmıştır.⁵² Bu durum mahkeme-i kübradaki adaletin boyutunun bir göstergesi olarak algılanabileceği gibi, adalet erdeminin yüceliğini ve mutlaklığını ispat eden bir olgu şeklinde de algılanabilir. Allah'ın ahirette adaletle hükmedeceğinin bildirilmesi ise, insanların Hak ve adaleti mutlak bir değer olarak anlamalarına yardımcı olmuştur.

Adalet aslında izafi bir kavramdır. İnsanlar, meydana getirdikleri toplumlar için kanunlar yaparken bu kanunlara temel teşkil edecek, değerler düzeni olacak, her şeyin bağlanacağı ölçü/vezin belirleyerek işe başlamışlardır. Yani yaptıkları kanunlar için -adını koymasalar da- var olan bir üst değer söz konusudur. Adaletin ölçüsü şeklinde algılanabilecek bu üst değerler diyardan diyara, toplumdan topluma farklılıklar arz etmektedir. Buna göre kanunların yapımında ve/veya uygulanmasında bazen bir şahsın bireysel çıkarı bazen bir ailenin, bir zümrenin veya toplumun müşterek menfaati öncelenebilmektedir. Bunun için hukuk ve kanunun varlığı, adaleti mücbir bir sebep değildir. Zira her toplumun hatta en ilkel toplumların bile kanunu ve hukuku vardır. İnsanlık tarihinde bu üst değerlerin adalet ölçülerini barındırmamasından kaynaklı olumsuz örnekler,

⁴⁶ İsmâ'il ibn 'Umer ibn Keşir, *Tefsîru'l-kur'âni'l-âzîm*, tahk. Sâmi ibn Muḥammed Selâme, Dâru Tîbe, 1999, III. 322.

⁴⁷ Ali Rıza Aydın, “İslam Dünyasında yaşanan son olayların ışığında “İslamiyet ve Milletler Arası Adalet””, *Doğuda ve Batıda İnsan Hakları*, TDV Yayınları, Ankara 1996, 139-154, s. 143-144.

⁴⁸ 4/en-Nisâ', 135.

⁴⁹ 5/el-Mâide, 8.

⁵⁰ Abdurrahman Kasapoğlu, “Kur'an'da Adalet Psikolojisi”, s. 63.

⁵¹ 4/en-Nisâ', 49, 77;

⁵² 2/el-Bakara, 281; 3/Âlu 'İmrân, 25, 161; 6/el-En'âm, 160; 11/Hüd, 111; 16/en-Nahl, 111; 40/el-Mu'min, 17.

otokrasi, oligarşi, monarşi, aristokrasi... gibi yönetim sistemlerinde sıkça görülmüştür. Örneğin Roma hukukunda temel belirleyici kriter vatandaşlık olgusudur. Yani insanlar vatandaşlar ve vatandaş olmayanlar diye ikiye ayrılır. Kanunlar vatandaşların hakkını gözetir. Vatandaş olmayanların ise hiç bir hakkı yoktur. Kölelerin durumu ise çok daha vahimdir. Aristo'nun da savunduğu aynı sosyal tabakadakilerin eşitliği ilkesine göre. köleler ile efendiler aynı kanunlara göre yargılanamazlar. Çünkü köleler ve efendiler eşit değildir; bu nedenle ikisinin adaleti ayrı olmalıdır.⁵³ Benzer durum, hukukunu ilahi emirlere dayandığını iddia eden Yahudilerde de söz konusudur. Onların inançlarına göre bir Yahudiler vardır, bir de Yahudi olmayanlar. Bu sistemde kanuna temel teşkil eden zümre için belirlenen haklar ve hürriyetler, başkaları için yoktur. Bu aristokratik imtiyazlı adalet algısı Kur'an'da şu ifadeyle eleştirilmiştir: "...Bunun sebebi de onların: "Ümmîlere bizim aleyhimize bir yol (bize bir sorumluluk) yoktur." demeleridir..."⁵⁴

İnsanoğlu zaman zaman yukarıda bahsettiğimiz imtiyazlı adaletten doğan sorunları gidermeye, kusurları çözmeye çabalamıştır. Kanunların toplumun her tabakasını kuşatacak nitelikte olması için çalışmış ve toplumun ortak sözleşmesi şeklinde nitelenebilecek yasalar yapmıştır. Sosyal yapının sürekli değişimi, insanın yapısı, kanunun insanların anlaşılarak yaptıkları bir ürün olması gibi sebepler mutlak adaletin gerçekleştirilmesi yönüyle kanun yapıcının elini zayıflatmıştır. Ortaya çıkan yasa hakkında, kuvvetlilerin zayıflar aleyhine ittifakı yahut bazı sınıfların diğerlerine tahakkümü ihtimali ortadan kalkmaması⁵⁵ sebebiyle insanların vazettiği kanunlar genelde bir kesimin menfaatlerine hizmet etmiştir. Bunun için insanoğlunun adaletin tevzii gayesiyle yaptığı yasalar hiçbir zaman mütakamil anlamda adil ve tarafsız olamamıştır.⁵⁶ Bunun sonucunda ise adaletin hedefinde yer alan mutlak sosyal denge, talep edilen fakat ulaşılamayan, zihinlerde var olan ama gerçekliği tartışılan ütöpik bir ilke olarak algılanmıştır.

İnsan yapısı zaafırlarla malul olduğu, insan çabasının şahsi zaafırların üstesinden gelemeyeceği düşünüldüğünde, insanların tam anlamıyla tarafsız bir adalet standardını geliştirmelerinin imkansızlığını kabul etmek gerekir. Bu durumda, belli bir adalet standardına bağlı bir toplum düzeninin temel prensiplerini tespit etmek için ilahi otoriteye müracaat etmek gerekir.⁵⁷ İlahi kaynaktan neşet eden adalet, toplumun tüm kesimleri tarafından saygıyla karşılanır ve uzun ömürlü bir tesire sahip olur.⁵⁸ Çünkü Allah'ın koyduğu kanunlar herkese eşit mesafededir ve bu yasalarda peygamberler de dahil kimseye ayrıcalık tanınmamıştır. Yukarıda değerlendirdiğimiz 4/en-Nisa suresindeki ayette "Çünkü Allah, her ikisine de (sizden) daha yakındır" buyrulurken insanların şefkat duygusuyla adaletsizliğe sapmaması istenmiş,⁵⁹ Allah'ın kullarına olan yakınlığının, kullarının menfaatini gözetmesinin ve şefkatinin insanların kendi aralarındakinden daha fazla ve daha kuvvetli olduğu vurgulanmıştır.⁶⁰ Yani Kur'an'ın tesis ettiği adaletin merkezinde Allah vardır. Allah insanların faydasını gözetme ve onlara merhamet yönüyle herkese eşit mesafede olduğu için adaletin ölçüsü insanların heva ve heveslerine, duygu ve menfaatlerine dayanmayan, beşeri zayıflıktan uzak, eksikliği, noksanı ve hatası olmayan ilahi ölçülerdir.⁶¹

⁵³ Aristoteles, *Politika*, çev. Murat Temelli, Ark Kitapları, İstanbul 2013, s. 122-128.

⁵⁴ 3/Âlu 'İmrân, 75.

⁵⁵ Muhammed Ebu Zehra, "İslam Ceza Hukukunda Merhamet ve Adalet", çev. Hasan Güleç, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, İzmir, 3 (1986), 245-260, s. 253.

⁵⁶ Ramazan Altıntaş, "İbn Miskeveyh'in Adalet Anlayışı", 247.

⁵⁷ Macid Hadduri, *İslam'da Adalet Kavramı*, s. 18.

⁵⁸ Mehmet Fevzi Bilgin, "John Rawls'un Adalet Kuramı", s. 211.

⁵⁹ Bk. Ebü 'Abdillâh Muhammed ibn Ahmed el-Çurtubî, *el-Câmi ü li aḥkâmî'l-kur'ân*, tahk. Ahmed el-Berdünî, Dâru'l-kutubi'l-mişriyye, Kahire 1964, V. 413.

⁶⁰ Muhammed ibn Cerir et-Taberî, *Câmi ü l-beyân fi te'vîlî'l-kur'ân*, tahk. Ahmed Muhammed Şakir, Muessesetu'r-risâle, 2000, IX. 302; bk. Ebü'l-Kâsım Muhammed ibn 'Amr ez-Zemaḥşerî, *el-Keşşâf 'an ḥaḳāiki ḡavāmiḍi't-tenzîl*, Dâru'l-kitābi'l-'arabî, Beyrut 1407, I. 575.

⁶¹ İsmail Cerrahoğlu, "Kur'an-ı Kerim'in Öngördüğü Adalet Esasları", s. 18.

Allah'ın kelamı olması sebebiyle adaletin merkezinde ve temelinde yer alan Kur'an sadece adaletin sınırlarını çizmemiştir. Aynı zamanda insanların değer yargılarını yapılandırmış ve düzenlemiştir. Bir bakıma yeni bir değerler hiyerarşisi oluşturmuştur. Bu yeni sistemde kişinin hemcinslerini de kendisine denk kabul etmesi istenmiştir. İnsanların kendilerini yasaların ve diğer insanların üstünde görmeleri yasaklanmıştır. 4/en-Nisa suresinin ilk ayetinde; "Ey insanlar! Sizi bir tek nefisten yaratan ve ondan da eşini yaratan; ikisinden birçok erkek ve kadın (meydana getirip) yayan Rabbinize karşı gelmekten sakının..." buyrulurak beşeriyetin aynı asıldan, aynı kaynaktan türediği, bu yönden tüm insanların eşit olduğu hakikati ortaya konmuştur. Aynı konunun ele alındığı bir diğer ayette ise; "Ey insanlar! Şüphe yok ki, biz sizi bir erkek ve bir dişiden yarattık ve birbirinizi tanımanız için sizi boylara ve kabilelere ayırdık. Allah katında en değerli olanınız, O'na karşı gelmekten en çok sakınanınızdır."⁶² denilerek etnik farklılığın üstünlük ve ayrıcalık için değil, tanışma ve muhabbetleşmenin vasıtası olduğu bildirilmiştir. Ayette Allah katındaki üstünlüğün takvaya bağlanmasıyla birlikte, nesebiyle övünme de dahil, her türlü soy imtiyazı ortadan kaldırılmıştır.⁶³ Takva kişinin emredildiği şeyleri yapıp, nehy edildiği şeylerden kaçınması yönüyle değerlendirildiğinde adaletin tesisi anlamını işaret etmektedir.⁶⁴ Takvanın kişinin batını ile alakası yönüyle mülhaza edildiğinde ise diğer insanlar tarafından bilinmesini imkansız kılmaktadır. Şu halde insanların birbirine üstün tutulabilecekleri, onları diğerlerinden farklı konuma taşıyabilecek hiçbir özellik Kur'an tarafından tecviz edilmemiştir. İnananların ancak kardeş ilan edildiği ilahi hitapların da ötekisi olmayan bir adalet sistemini zorunlu kıldığını söylemek gerekir. Şu halde Kur'an'ın vurguladığı eşitlik güçlülerin değil bireylerin eşitliğine dayanmaktadır. Herkesi hukuk karşısında tarağın dişleri gibi bir tutmaktadır. İlahi bir hedefe ulaştırmak üzere tüm insanları aynı başlangıç noktasından hareket ettirmektedir. Kur'an'ın eşitlik anlayışında kimse kendisini başkalarının üstüne koymadığı için de her şeyi kendi arzu ve çıkarlarına feda etmez ve nefsinin bu yöndeki arzularını aşmaya çalışır.

İslam hukukunun diğer hukuklara kıyasla adaleti tesis noktasında daha başarılı olması, Kur'an'ın ilk dönemden itibaren yazılı bir metin şeklinde herkesin bilgisine ve ulaşımına açık bulunmasıyla da ilişkilidir. Bu durum İslam hukukunun da doğduğu andan itibaren yazılı bir hukuk olarak inkişafına sebep olmuştur. Halbuki hukuk için referans alınan diğer kaynaklar bu konuda değillerdi. Örneğin Roma hukuku önceleri halktan gizli ve tefsiri ancak rahipler tarafından yapılabilen örfi bir hukuk idi. Hukuk kaidelerine halk muttali olamadığından, kanunlar rahiplerin yorumu ne şekilde ise o suretle tahakkuk ederdi. Bu durum adaletin tesisinden öte konulan kanunların uygulamasında da bir sistemden yoksunluğu doğurmuştu. Bu sorun ancak *on iki levha kanunlarının* çıkarılmasıyla çözülmeye çalışıldı.⁶⁵

Benzer durum Ehl-i Kitap için de söz konusuydu. Kutsal metinlere ulaşım ve kutsal kitap hakkında konuşma din adamlarının tekelinde olduğundan hükümler sorgulanamamıştı. Daha doğrusu bireyler hukuka katkı sağlama konusunda kendilerini yetkin görmedikleri için hukuk seçkin kabul edilen bir zümre elinde kalmıştı. Kur'an tarafından da eleştirilen⁶⁶ bu durum Hristiyanlık açısından 16. Yüzyıla kadar devam etmişti. Batı toplumu ancak Protestanlık hareketinden sonra hukuklarına temel teşkil eden kutsal kitapları ile buluşabilmişlerdi. Sorgulama ve değerlendirmeler de bundan sonra hız kazanabilmişti.

⁶² 49/el-Ḥucurāt, 13.

⁶³ Bk. Ebū 'Abdillāh Muḥammed ibn İdrīs eş-Şāfi'ī, *Tefsīru'l-imām eş-şāfi'ī*, tahk. Aḥmed ibn Muḥṭafa el-Ferrān, Dāru't-tedmiriyye, el-Memleketu'l-'arabiyyetu'Su'üdiyye 2006, III. 1281.

⁶⁴ el-Ḥāzin, *Lubābu't-te'vil*, IV. 184.

⁶⁵ Şakir Berki, "İslam Hukukunda Adalet Esasları ve Adalet Teşkilatı", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Ankara, 6/1 (1957), 35-43, s. 38.

⁶⁶ Bk. 2/el- Baḳara, 42, 159, 174, 283; 3/Ālu 'İmrān, 71, 187; 9/et-Tevbe, 31.

İslam hukukunun temel kaynağı Kur'an ilk günden itibaren tüm inananların önünde idi. Allah'ın kitabının öğrenilmesi, öğretilmesi bizzat onun mübelliği tarafından teşvik edildiği için adalet kimsenin tekelinde olmamıştı. Bu yüzden toplumun tüm tabakaları adaletin temel unsurlarını biliyor ve üzerinde tefekkür edebiliyordu. Kur'an'ın herkesin ulaşabileceği bir yerlerde olması, Allah adına toplum üzerinde hegemonya kuracak bir grubun oluşmasını engellemişti. Bizzat Allah Adaletin uygulanması ve ayakta tutulması görevini tüm Müslümanlara yükleyince, Kur'an ahkâmının uygulanmasında kontrol tüm inananlar tarafından yapılmış, toplumun büyük bir kesimi adalet ve hukuk üzerinde konuşmaya kendini yetkin hissetmiştir. Bunun örnekleri Hulefa-i Raşidin döneminden itibaren görülmüştür. Mihri sınırlandıran hükmüne Kureys'ten bir hanımın 4/en-Nisa suresi 20. ayeti gerekçe göstererek itirazı üzerine Hz. Ömer'in kararından vaz geçmesi,⁶⁷ ilk günden itibaren İslam toplumunun hukuka müdahale edebildiğini ispatlamaktadır. Bunun tabii sonucu olarak kanun yapıcılar ve kanunu uygulayıcılar bilinçli bir toplum tarafından kontrol altında tutulmuşlardır. Toplumsal baskı adaletin İslam coğrafyasında aynı dönemdeki diğer toplumlara göre daha yaygın uygulanması sonucunu getirmiştir. Zira açıklık haksızlığın önüne geçilmesini sağlamıştır.

c. Allah'a iman

Adaletin uygulanması, gerçekleştirilmesi, ayakta tutulması hususunu değerlendirdiğimizde bu konunun tamamen insan faktörüne bağlı olduğunu söylemek gerekir. Adaletsizlik insanın zaaflarından neşet ettiği gibi yeryüzündeki adalet de insan tarafından tesis edilmektedir. Herkesin kendi kişisel algısına göre davrandığı, kendi çıkarını önde tuttuğu ve kendi adalet anlayışına göre hareket ettiği ortamlarda adaletten bahsetmek imkansızdır. O halde insanın boyun eğeceği, otoritesini tartışmasız kabul edeceği bir makama teslimiyeti şarttır ki bu teslimiyet ancak Allah'a iman ile ifadesini bulmaktadır.

Allah'ın evrene koyduğu mükemmel nizam her akıl sahibi tarafından kolayca fark edilebilecek, kavranabilecek şekilde gözler önündedir. Aklını kullanan ve yaratılışı üzerinde düşünenler mevcudatın kendiliğinden var olamayacağından hareketle; kozmolojideki dengenin, mükemmelliğin bir yaratıcıyı kabullenmeyi icbar edeceğini bilirler. Bunun için pek çok ayette yaratılışa ve evrendeki söz konusu külli nizama dikkatler çekilerek Kur'an'ın muhataplarının bu nizamı tesis eden **el-Adl**'i tanıyıp bilmeleri, O'na iman edip teslim olmaları istenmiştir. Adaletin Kur'an'da kullanıldığı bir anlam da, Allah'a iman edip ona şirk koşturmak,⁶⁸ O'nu birlemek, imanını ikrar etmektir.⁶⁹ Adaletin gereği Allah'ın vahdaniyetine şahitliktir,⁷⁰ Allah'a iman edenler ise, bu şahitlikleri ile adaleti ikame etmişlerdir.⁷¹ İslam alimlerine göre adaletin en büyüğü en önemlisi Tevhiddir.⁷² Çünkü her hakkın başı **Hakk** Tealanın hakkı olan uluhiyet hukukudur. Gözetilmesi gereken Uluhiyet hukukunun ilki ise vahdaniyettir. Yani adaletin başı, ilki, en büyüğü Allah'ı gereği gibi tanıyıp bilmek, O'nu kabul etmek, O'nu birlemek, O'na iman etmektir.

Kendisi üzerinde sayılamayacak kadar nimeti olan Rabbinin hukukunu itiraf edemeyen, O'nun hakkını koruma ve gözetme erdeminin gösteremeyen insanın, başkalarının hukukunu gözetmesi, koruması, tüm varlıklarla arasında kurması gereken dengeyi kurabilmesi mümkün olmayacaktır. Bundan ötürü Tevhid akidesi, gerçek manada adalet erdeminin teşekkülü için kişide bulunması gereken en temel niteliktir. İnanan insanın davranışları bu en büyük adaletin tezahürüne

⁶⁷ Ebü Bekr 'Abdurrazzâk b. Hemmâm, *el-Muşannef*, tahk. Habîburrahmân el-A'zamî, Mektebetu'l-İslâmî, Beyrut 1403, VI. 180, hadis no: 10420; el-Beyhaqî, *es-Sünenü'l-kubrâ*, VII. 380, hadis no: 14336.

⁶⁸ Altıntaş, "İbn Miskeveyh'in Adalet Anlayışı", s. 241.

⁶⁹ 16/en-Nahl, 76.

⁷⁰ 3/Âlu 'İmrân, 18.

⁷¹ Ebü'l-Leyş Naşr ibn Muhammed ibn Aḥmed es-Semerḳandî, *Baḥru'l-ülüm*, ty. I. 200.

⁷² 'Alî ibn 'Alî ibn Muhammed ibn Ebi'l-İzz, *Şerḥu'l-âḳideti't-taḥāviyye*, tahk. 'Abdullâh ibn Abdulmuḥsin et-Türkî, Şu'ayb Arnaût, Muessesetu'r-risâle, Beyrut 1993, s. 41.

göre şekillenecektir. Rabbinin hukukuna riayet eden mümin başta hemcinsleri olmak üzere diğer tüm varlıkların hukukunu da gözetecektir.

Allah'a iman, sadece hukuki boyutuyla adaletin tesisi için değil, hayatın tüm safhalarında adaletin ikamesi için elzemdir. Allah Rasulü, Allah korkusunu ahlakın üstün erdemlerinin kazanılmasında temel unsur olarak göstererek; "Hikmetin başı Allah korkusudur."⁷³ buyurmuştur. Yani hikmet arayışındaki insanın, amacına ulaşmak için Allah'ın vazettiği hakları gözetmesi, O'nun huzuruna varacağının bilinciyle adalete ölçü, ahlaki, hukuki, sosyal kuralların titizlikle uygulayıcısı olması gerekir. Bu duygunun ayet ve hadislerdeki bir diğer ifadesi de İhsan'dır. Rasulullah (sas) tarafından "Allah'ı görüyor gibi kulluk etmek"⁷⁴ şeklinde tanımlanan ve Allah'tan çekinmeyi, korkmayı içinde barındıran İhsan, Kur'an'ı Kerim'de hemen adaletin ardı sıra emredilmiştir.

إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ

"Muhakkak ki Allah adaleti ve ihsanı emreder..."⁷⁵

Allah'a iman edip O'nun kendisini her an gördüğüne yakinen bilen bir mümin her işini ibadet şuuruyla ihsan üzere yapacaktır. Her hak sahibine hakkını vermeyi kendisine şiar edinecektir. Çünkü Allah'a iman eden kişi aynı zamanda bu imanına göre yaşaması gerektiğinin bilincindedir. İmanın yüklediği sorumlulukları yapması yine Allah'a imanın bir gereğidir. Bir gün hayatı son bulacak, Rabbinin huzuruna varacak, tüm davranışlarının hesabını vermek üzere Allah tarafından yargılanacak, her ameli şaşmaz bir terazide tartılacaktır.⁷⁶ Mahkeme-i kübrada, huzuru ilahide hesap verme bilinci kişiyi bu yönüyle sınırlayacak, sorumluluk hissini de arttıracaktır. Bu bilince sahip her Müslüman, söz ve davranışlarında itidali elden bırakmayacak, kötülük yapmaktan kaçınarak verdiği hükümlerde adil olmaya çalışacaktır. Bir bakıma kendi kendinin polisi, yargıcı olacaktır.

Adaletin ve Allah'ın hükümlerinin uygulanmasın temel itici gücü Ahiret inancıdır. Adaletli davranmak cesur kişilerin işidir. Tüm zorluklara ve dirençlere rağmen hak yolda ilerlemek için yüksek bir motivasyona sahip olmak gerekir. Kur'an'ın insanların önüne koyduğu en önemli motivasyon kaynaklarından birisi de ahirete imandır. Yakın derecesindeki ahiret inancı insanın karşılaştığı tüm müşküllerle baş edebilmesini sağlar. Yaptıklarının gerçek hayat olan ahiret yurdunda yaratıcı tarafından takdir edilip ödüllendirileceğini, bu işlemin de tüm mahşer halkının gözü önünde vuku bulacağını bilen bir mü'minin olumsuzluklar karşısındaki direnci artar. Başkalarının hukukunu kendi hukuku olarak görür ve cesaretle korur.

Buna mukabil Kur'an-ı Kerim'de Allah'ı tanımamak, kabul etmemek, O'na inanmamak, O'na şirk koşmak, ortağının, yardımcısının, oğlunun, kızının, çocuğunun olduğuna inanmak en büyük adaletsizlik, en büyük zulüm olarak nitelendirilerek;

إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ "Şirk en büyük zulümdür."⁷⁷ buyrulur.

⁷³ Ahmed ibn Huseyn ibn 'Alî el-Beyhakî, *Şu'abu'l-îmân*, tahk. 'Abdul'âlî 'Abdulhamîd Hâmid, Mektebetu'r-ruşd, Riyad 2003, II. 201, hadis no: 728, 729, 730; Ebû Bekr ibn Ebî Şeybe, el-Kitâbu'l-muşannef fi'l-eḥadiṣi ve'l-aṣṣâr, tahk. Kemal Yûsuf el-Hût, Mektebetu'r-ruşd, Riyad 1409, VII. 106, hadis no: 34002.

⁷⁴ Ebû 'Abdillâh Muḥammed ibn İsmâ'il el-Buḥârî, *el-Câmi'u's-şâhiḥ*, tahk. Muḥammed Zuheyr ibn Nâsır, Dâru'tavḳu'n-necât, 1422, İmân, 37; Muslim ibn Haccâc Ebû'l-Ḥasen, *Saḥîhu muslim*, tahk. Muḥammed Fuâd 'Abdulbâkî, Dâruihyâi't-turâṣi'l-'arabî, Beyrut, ty., İmân, 1.

⁷⁵ en-Nâhl, 90

⁷⁶ 21/el-Enbiyâ, 47.

⁷⁷ 31/Luḳmân, 13.

Allah'ın insan üzerindeki nimetleri sayılamayacak kadar çoktur.⁷⁸ O İnsanı yaratmış, ona türlü ikramlarda bulunmuş, onu mahlukatına üstün kılmış,⁷⁹ sahip olduğu her şeyi vermiş, hatta tüm varlıkları insanın emrine amade etmiş⁸⁰ olmasına rağmen insanın bütün bu nimetleri, bunca ihsanı, ikramı veren Rabbini kabul etmemesi en büyük insafsızlık, en büyük erdemsizliktir. Varlığını ve her şeyini borçlu olduğu Rabbinin hukukunu tanımayarak en büyük zulmü işleyen insanın diğer varlıkların hukukunu gözetmesi de mümkün değildir. İmamına şirk unsurlarını karıştıran kişinin tüm davranışlarında da bu en büyük zulmün yansımaları ortaya çıkar. Allah'a imanı ve onun huzuruna varmayı bir üst değer olarak benimsemediği için onun tüm kutsalı dünyası ve nefsi olur. Nefsani haz ve arzulara ulaşma gayesiyle hiçbir hukuku, hiçbir kutsalı, hiçbir değeri çiğnemekten de çekinmez. Hukukun üstünlüğü yerine üstünlerin hukukunu korumayı prensip olarak benimser.

Bütün bunlardan hakiki anlamda adalet duygusunun gelişmesi için Allah ve Ahiret gününe iman gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu temel ilkeyi benimsemeyen bir kişinin dünya hayatında mahlukata adil davranmasını beklemek yersizdir. Sosyal ve Toplumsal Adaleti ele aldığımızda adaletin güç, nüfuz ve otorite sahibi kişiler tarafından nispeten daha zayıf kimselere karşı uygulanan bir kavram olduğunu söylemek gerekir. Bu durumda; gücü elinde bulunduran kişi veya zümrenin korkacağı, sakınacağı bir makam yoksa adil davranması için de bir gerekçesi yoktur. Bu kimselerin aklı, vicdanı ve diğer melekeleri ilahi adalet anlayışından saptıkça adaleti de o kadar arızileşir, izafileşir ve mutlak doğrudan uzak bir uygulama olur. Şu durumda adalet uygulayıcısı, el-Adl'i reddedip kendi aklıyla hükmederse onun uygulaması, doğru zannettiği bir eğri, adalet zannettiği bir zulüm olur.⁸¹

Adaletin titizlikle uygulanmasının emredildiği ayetlerin hemen ardından Ahiret yurduna dikkat çekilmesi orada bir başka mahkemenin varlığından bahsedilmesi insanoğlunun hesap vermeme düşüncesi ile sürükleneyeceği hataların önüne geçmek içindir. Ahiretin zikredildiği tüm ayetler söz konusu menfi duyguları baskılayıp vicdanın harekete geçmesini sağlamaktadır. Bunun için Peygamber Efendimiz İslam tebliğinin Mekke döneminde adaletin en temel ilkesi olan tevhid ve ahirete iman inancını yerleştirmeye çalışmış, zulmün en büyüğü olan şirk ile mücadele etmişti. Mekke müşrikleri arasında haksızlığın ve zulmün yaygın olmasının temel nedeni de sahip oldukları söz konusu yanlış itikat idi.

II. Adalet kaynaklık yönüyle hazreti peygamber

Gerçek anlamda adaletin tesisi için adil bir ölçünün bulunması gerekir. Ahlakın bozulduğu, adaletin ortadan kalktığı dönemlerde, insanları doğruya yönlendirecek elçiler, Allah tarafından gönderilmiştir. Yüce Allah, şirk, zulüm ve bunlara bağlı tüm kötülükleri kaldırıp, insanlar arasında Allah'ın hükümlerini uygulayarak adaleti gerçekleştirme görevini peygamberlere vermiştir.⁸²

لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ

“Andolsun ki, biz, resullerimizi, açık delillerle gönderdik ve insanların adaleti ayakta tutmaları için, onlarla beraber Kitab'ı ve mîzânı (adalet ve ölçüyü de) indirdik.”⁸³ Ayetten de anlaşılacağı üzere; Allah'ın peygamberleri gönderilmesi ve kitapları indirilmesindeki amacı, insanların adalet içinde yaşamalarıdır.⁸⁴

⁷⁸ 14/İbrâhîm, 34; 16/en-Nahl, 18.

⁷⁹ 17/el-İsrâ, 70.

⁸⁰ 22/el-Hacc, 65; 31/ Lukmân, 20; 45/el-Câsiye, 12,13.

⁸¹ Hayati Hökelekli, *Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle İnsani Değerler*, s. 87.

⁸² İsmail Cerrahoğlu, “Kur'an-ı Kerim'in Öngördüğü Adalet Esasları”, s. 18.

⁸³ 57/el-Hâdîd, 25.

⁸⁴ Bk. Muhammed ibn Ebî Bekr İbn Kâyyım el-Cevziyye, *İlâmu'l-mûka'ın 'an rabbi'l- 'âlemîn*, Daru'l-kitâbi'l-İlmiyye, Beyrut 1991, III. 11-12, 217.

Müfessirlere göre bu ayette geçen **لَيَقُومَنَّ النَّاسُ بِالْقِسْطِ** lafzı, peygamberlere ittibayı ifade etmektedir. Çünkü peygamberlerin getirdikleri ve tebliğ ettikleri **hakk**'dır. Vahyin insanlara ulaştırılması peygamberlerin temel görevi olması sebebiyle Hazreti Peygamberin Kur'an'ı tebliğ ve beyan vazifesi vardır.⁸⁵ Bu durum ayetlerde vurgulanmıştır.

“(O peygamberleri) apaçık deliller ve kitaplarla (gönderdik). Sana da bu zikri (Kur'an'ı) indirdik ki, kendileri için insanlara indirilen şeyi bildirip açıklayasın. Olur ki düşünürler.”⁸⁶

“Ey Rasul! Rabbinden sana indirileni tebliğ et. Eğer bunu yapmazsan O'nun elçiliğini yerine getirmemiş olursun.”⁸⁷

Bu ve benzer ayetler Rasulullah'ın (sas) Kur'an'ı anlama ve açıklama yönüyle en yetkili kişi olduğunu işaret etmektedir. Taberi, Kur'an'ın bir kısmının, özellikle ahkam içerikli ayetlerinin, ancak Rasulullah'ın açıklamalarıyla anlaşılabilirliğini söyler. O böylelikle Rasulullah'ın Kur'an'ın anlaşılması hususundaki tartışılmaz konumuna vurgu yapar.⁸⁸

Tebliğ sadece sözlü bir anlatım değil, tüm yaşantısı ile topluma örnek olmayı ihtiva eden bir vazifedir. Bu yönüyle peygamberler hem ilahi hitabın ilk muhatapları, hem de vahyin vücut bulduğu kişilerdir. Onlar vahyin uygulamasının nasıl icra edileceğinin müşahhas örnekleridir. Ayetlerde vurgulanan Rasulullah'ın tebyin görevi, kendisine ilave bilgilerin verilmiş olmasını da gerekli kılan bir durumdur.⁸⁹ Burada ise sünnet vahiy ilişkisi gündeme gelmektedir ki, genel kanaate göre sünnetin kaynağı vahiydir.⁹⁰ Yani tüm çeşitleriyle sünnet, Allah'ın Rasülü'ne indirdiği vahyin ürünüdür.⁹¹ Eş-Şatıbi'nin (590/1194); “ Hadis ya katkısız Allah'tan gelen bir vahiydir, ya da Hazreti Peygamber tarafından yapılan bir ictihaddır; ancak bu durumda o kitap ya da sünnetten sahih bir vahye dayandırılmış ve onun kontrolünden geçmiştir.”⁹² Sözü, sünnetin islam alimleri nezdindeki değerini ortaya koymaktadır. Hazreti Peygamberin (sas) kendi hevasından konuşmayıp nefesine göre davranmadığı,⁹³ tüm fiillerinin vahye uygun bulunduğu, her işinin **hakk** olduğu, hakdan başka bir şey söylemediği⁹⁴ yönündeki ayet ve hadisler eş-Şatıbi'nin ifadesini desteklemektedir. Durum insanlar arası mervi kurallara göre değerlendirildiğinde ise siyasi ve hukuki teamüllere göre elçiler onu gönderen gibi kabul edilir, elçilerin sözleri de onları görevlendirenlerin şahsen söyledikleri sözler gibi itibar görür.⁹⁵ Peygamberlerin de kendilerini gönderen adına hareket etmeleri, söz ve fiillerinin temsil gücünü kuvvetlendirmektedir. Bütün bunlardan dolayı peygambere itaati emredip itaatsizliği

⁸⁵ Davut Aydın, *Tefsir Tarihi, Çeşitleri ve Konulu Tefsir*, Yeni Akademi Yayınları, İzmir 2010, s. 39.

⁸⁶ 16/en-Nahl, 44.

⁸⁷ 5/el-Mâide, 67. Benzer ayetler için bk. 4/en-Nisâ', 105; 16/en-Nahl, 64.

⁸⁸ et-Taberi, *Cami u'l-beyân*, I. 74. et-Taberi'ye göre; “Bu bölümün içine şu konuları ihtiva eden ayetler girmektedir; Vacib, nedb ve irşad şeklindeki emir çeşitleri, nehiy türleri, haklar ve hadler, feraizlerin miktarı, insanların birbirine karşı görevleri. Bunlara benzer bir ahkam ayetinin Rasulullah'ın (sas) beyanı olmaksızın anlaşılması mümkün değildir. Allah'ın Rasulünden bu ayetleri tevîl eden bir nass veya ümmetin tevillerini yöneltebilecekleri bir delalet bulunmadıkça bu meselelerde kimsenin söz söylemesi caiz değildir.”

⁸⁹ Mevlüt Güngör, “Kur'an'ın Hz. Peygamber'in Sünnetine Verdiği Değer”, *Sünnetin Dindeki Yeri*, editör: İsmail Lütfi Çakan, Ensar, İstanbul 2010, 49-73, s. 59. Bk. İsmail Karagöz, *İslam'ın Ana Kaynakları Kur'an ve Sünnet*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 2010, s. 118-129.

⁹⁰ Bk. Mustafa Genç, *Sünnet Vahiy İlişkisi*, Kitâbi Yayinevi, İstanbul 2009, s. 220-233.

⁹¹ Mehmet Erdoğan, *Vahiy-Akıl Dengesi Açısından Sünnet*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı, İstanbul 1996, s. 69; Suat Yıldırım, *Peygamberimizin Kur'an'ı Tefsiri*, Yeni Akademi Yayınları, İzmir 2007, s. 26.

⁹² Ebü İshâk İbrâhîm b. Mûsâ eş-Şatıbi, *el-Muvâfaqât*, basım yeri yok, ty., IV. 11.

⁹³ 53/en-Necm, 3, 4.

⁹⁴ Bk. Ahmed ibn Hanbel Ebü 'Abdillâh eş-Şeybânî, *Musnedu el-imâm ahmed ibn hanbel*, tahk. Şu'ayb Arnaüt, Muessesetu'r-risâle, 2001, XI. 57, hadis no: 6510; XIV. 185, hadis no: 8481; XIV. 339, hadis no: 8723.

⁹⁵ Erdoğan, *Vahiy-Akıl Dengesi Açısından Sünnet*, s. 70.

yasaklayan,⁹⁶ ona itaati Allah'a itaat, isyanı ise Allah'a isyan sayan,⁹⁷ Peygamberin getirdiğinin alınmasını, nehyettiğinden de kaçınılmasını⁹⁸ emreden ayetler bu temel prensiplerin vurgulandığı naslar olarak algılanmaktadır.

Allah'ın vahiy yoluyla insanlara ilettiği mesajların tamamını adalet, Peygamberlerin ise bu mesajları/adaleti sözlü ve fiilî olarak açıklayan kişiler olduğunu düşündüğümüzde; **وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ صِدْقًا وَغَدَا** "Rabbinin sözü hem doğruluk, hem adalet bakımından tamamlanmıştır."⁹⁹ ayeti gereği Kur'an-ı Kerimi adaletin birinci kaynağı, onun mübelliği Hazreti Peygamberi de adaletin ikinci kaynağı şeklinde algılamak isabetli olacaktır. Kur'an'da Hazreti Peygamberin adaletle emr olunduğuna özel vurgu yapılması,¹⁰⁰ adaletin konu edildiği ayetlerin ya kendinde ya öncesinden veya ardından Hazreti Peygambere imana ve ona ittibaya dikkat çekilmesi¹⁰¹ bu kanaati desteklemektedir. Huneyn savaşından sonra ganimetlerin taksimine itiraz edip Rasulullahın (sas) adil davranmadığını iddia edenlere Hazreti Peygamberin verdiği şu cevap da adaletin ikinci kaynağını işaret etmektedir: "Allah ve Resulü adil olmazsa kim adil olur."¹⁰²

Hazreti Peygamber adaletin merkezinde konumlandığına göre, onun hayatında ve sünnetinde adaletin niceliğini açıklayan, adaletin sınırlarını tebyin eden ifadelerin bulunması doğal bir durum olacaktır. Zira onun davranışları adalet düsturlarının adeta birer yansımasıdır. Bunun için bazı alimler 42/eş-Şūra suresinin 17. ayetinde geçen **el-Mizan** kelimesini Hazreti Peygamber olarak tefsir ederken,¹⁰³ el-Mâtürîdî (333/944) ise onun sünnetini adalet olarak nitelemiştir.¹⁰⁴

a. Adaletin mutlaklığı

Adaletin inşası için gönderilen Rasulullah'a her yönüyle adil olması emredilmiştir; **قُلْ أَمَرَ رَبِّي بِالْقِسْطِ** "Deki Rabbim bana adaleti ve itidali emretti."¹⁰⁵ Bu emrin tezahürlerini Hazreti Peygamberin tüm hayatında görmek mümkündür. O, İslam tebliğinin ilk günlerinden itibaren sınıf, zümre, grup, kavim üstünlüğüne itibar etmemiş,¹⁰⁶ vefatına kadar olan süreçte gerek kendi nefesine gerekse muhataplarına karşı adaleti, itidali ve dengeyi öncelemiştir.

İslamın geldiği dönemde Mekke toplumunda gücü elinde bulunduranlar haklı kabul edilir, kurallar güç ve nüfuz sahipleri lehine düzenlenir veya esnetilirdi. Kölelerin insanca bir hukukunun olmadığı, fakir ve zayıfların haklarının çiğnenmekten çekinilmediği bilinen bir gerçektir. Bu toplumda Mirastan kadın ve çocuklara hak verilmemesi ise savaşlarda silah kullanamamaları gerekçesine bağlanırdı.¹⁰⁷ **وَقَالُوا لَوْلَا نَزَلَ هَذَا الْقُرْآنُ عَلَى رَجُلٍ مِنَ الْفَرِيقَيْنِ عَظِيمٍ** "Bu kur'an, iki memleketten bir büyük adama indirilmeli değil miydi?"¹⁰⁸ ayetiyle eleştirilen, peygamberliğin ancak zengin,

⁹⁶ 3/Âlu 'İmrân, 32, 50, 132; 4/en-Nisâ', 13, 59, 69; 5/el-Mâide, 92; 8/el-Enfâl, 1, 20, 46; 9/et-Tevbe, 71; 24/en-Nür, 52, 54, 56; 33/el-Ahzâb, 33, 70-71; 47/Muhammed, 33; 48/el-Feth, 17; 49/el-Hucurât, 14; 58/el-Mucâdele, 13; 64/et-Teğâbun, 12.

⁹⁷ 4/en-Nisâ', 80; 48/el-Feth, 10.

⁹⁸ 59/el-Haşr, 7.

⁹⁹ 6/el-En'am, 115.

¹⁰⁰ 42/eş-Şūra, 15.

¹⁰¹ Bk. 3/Âlu 'İmrân, 18-20; 4/en-Nisâ', 58-59, 135-136; 5/el-Mâide, 41-42; 21/el-Enbiyâ', 45-47; 57/el-Hâdîd, 25.

¹⁰² El-Buhârî, *eş-Şaḥîḥ*, Farḍu'l-ḥams, 19; Muslim, *eş-Şaḥîḥ*, Kusûf, 46.

¹⁰³ 42/eş-Şūra, 17. **اللَّهُ الَّذِي أَنْزَلَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ وَالْمِيزَانَ** "Hak olarak kitabı ve mizanı indiren Allah'tır." 'Abdullâh ibn 'Abbâs ve müfessirlerin bir kısmı ayetteki mizandan kastın adalet olduğu görüşündedirler. Bk. El-Ḳurtûbî, *el-Camî'ü li aḥkâmî'l-kur'ân*, XVI, 15.

¹⁰⁴ Bk. Muḥammed ibn Maḥmûd Ebû Maṣṣûr el-Mâtürîdî, *Te'vilâtü ehli's-sunne*, tahk. Mecdî Bâsellûm, Dâru'l-kutubi'l-İlmiye, Beyrut 2005, IV, 227.

¹⁰⁵ 7/el-A'râf, 29.

¹⁰⁶ Bayram Ali Çetinkaya, *İrfan ve Hikmet Peygamberi*, İnsan Yayınları, İstanbul 2011, s. 51-52.

¹⁰⁷ Mukâtil ibn Süleymân, *Tefsîru mukâtil bin süleymân*, Daru ihyâi't-turâs, Beyrut 1423, V, 128.

¹⁰⁸ 43/ez-Zuhruf, 31.

nüfuzlu ve güçlü insanlardan birine gelebileceği zannı,¹⁰⁹ toplumda güçlüyü haklı görme ve gücü kutsama düşüncesinin ulaştığı boyutları anlatmaktadır.

Mekkeli müşrikler kendilerinin ayrıcalıklı olduğu düşüncesiyle fakirler ve kölelerle aynı mecliste oturmayı bile zül sayarlardı. Rasullullah'ın (sas) toplumun zayıf kesimleriyle oturup kalkması, onlara hür, nüfuzlu ve güçlü insanlarla aynı muameleyi göstermesi, Mekke aristokrasisi tarafından kabullenilememiştir. Bunun için Mekke'nin nüfuzlu kişileri Hazreti Peygamberin kendileriyle özel toplantılarda bir araya gelmelerini istemişlerdir.¹¹⁰ Böylece onlar fakirlerin katılmadığı bu meclislerde yeni din hakkında bilgilenebilecek, İslam üzerinde konuşabileceklerdi. Bu talep vahiy yoluyla verilen cevap Hazreti Peygamberin tebliğ ettiği dinde sınıf ve zümre farkının hiçbir koşulda kabul edilemeyeceğinin beyanıydı;

“Sabah akşam rızasını dileyerek Rablerine yalvaranlarla beraber candan sabret. Dünya hayatının süsünü isteyerek gözlerini onlardan ayırma. Kalbini bizi anmaktan gafil bıraktığımız; kendi hevasına uyan ve işi taşkınlık olan kimseye de itaat etme!”¹¹¹

Adalet düsturlarını barındıran bir dinin mübelliği Hazreti Peygamberin davet ettiği kimselerin bir kısmına ayrıcalık göstermesi, onların bazısına daha fazla değer vererek öne çıkarması düşünülemeyeceğinden İslam davetinin muhatap aldığı kesimler açısından tam bir adalet ve eşitlikten söz etmek gerekir. Aksi durum İslamın da ayrıcalıklı bir zümre teşekkülünü amaçladığı sonucuna götürecektir. İslamın davetini dinlemek için kendilerine imtiyaz isteyen gruplar, ilahi hitap karşısında da kendilerini toplumun üstünde zannedebilirler. Bunun için muhatapların toplumsal statülerine göre muamele gördükleri izlenimini çağrıştıracak tüm davranışlara bizzat Allah tarafından izin verilmemiştir. Bunun benzeri tutumlar, ‘Abdullah ibn Umme Mektûm olayında olduğu gibi,¹¹² ilahi mesajların tebliği gayesiyle yapılmış olsa da vahiy yoluyla ikaz edilmişlerdir. Allah Rasulünün hedef kitlesine karşı sergilediği bu adilane yaklaşım, İslam'ın köleler ve toplumun zayıf kesimi arasında hızla yayılmasının da en önemli sebebi olmuştur.

Rasulullah (sas), Kur'an'ın nassına uyarak, kimseye ayrıcalık sağlamamıştır. O, Allah'ın hükümleri karşısında kendisini de diğer insanlarla aynı paralelde konumlandırmıştır.

“De ki: “ben peygamberlerden ilk (defa gelen de) değilim. Bana ve size ne yapılacağını da bilmiyorum. Ben ancak bana vahyolunana uyuyorum. Ben apaçık bir uyarıcıdan başkası da değilim.”¹¹³

“Eğer o peygamber, bazı sözler uydurup bize isnat etmeye kalkışsaydı, biz onu mutlaka kuvvetle yakalardık, sonra da onun can damarını keserdik. Sizden hiçbiriniz de buna engel olamazdı.”¹¹⁴

Ayetler Rasullullah'ın peygamberliğinin doğruluğunu getirdiği kitabın hak olduğunu beyan ettiği gibi¹¹⁵ onun Kur'an karşısındaki durumunun diğer insanlardan farklı olmadığının da bir ifadesidir. Onun kendi benliğini öne geçirip bazı sözler uydurması, ayetlerle karıştırması ve ilahi kelamı gibi göstermesi durumunda çarpıtılacağı cezanın insanlığa bildirilmesi, bir anlamda

¹⁰⁹ Bk. ez-Zemaşşerî, *el-Keşşâf*, IV. 74; Yazır, *Hak Dini*, VI. 4272-4273.

¹¹⁰ İbn Keşir, *Tefsîr*, V. 152.

¹¹¹ 18/el-Kehf, 28.

¹¹² Bk. Tefsiri için bk. et-Taberî, *Câmi ü'l-beyân*, XXIV. 217-220; Ebü Muhammed 'Abdurrahmân ibn Muhammed ibn Ebî Hâtim, *Tefsîru'l-kur'ânî'l-âzîm*, tahk. Es'ad Muhammed Tîb, Mektebetü Nezzâr Muştâfâ el-Bâz, el-Memleketü'l-'arabiyyetu's-su'ûdiyye, 1419, X. 3399.

¹¹³ 46/el-Ahkâf, 9.

¹¹⁴ 69/el-Hâkkâ, 44-47.

¹¹⁵ el-Çurtûbî, *el-Câmi ü li ahkâmî'l-kur'ân*, XVIII. 275-276.

Peygamberin Allah’ın emirlerinden çıkmasının düşünülemeyeceğinin vurgulanmasıdır. Bu durum aynı zamanda Peygamber de olsa kimsenin hukukun üstünde bulunamayacağını da işaretidir. Rasulullahın (sas) uygulamaları bu tespiti desteklemektedir. O hukuk karşısında kendisinin ve ailesinin herkesle aynı statüde olduğunu söz ve fiilleriyle beyan etmiştir. Kendisine ve ailesine yönelik ayrıcalık talebinde bulunmadığı gibi bu tür teklifleri de kabul etmemiştir. O, adaletin titizlikle uygulanmasını emreden, en-Nisâ’ suresindeki şu ayetin nasıl icra edileceğini yaşamından örneklerle insanlığa göstermiştir;

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أُولَىٰ بِمَا فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَىٰ أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلَوُّوا أَوْ نَعِرْضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا

“Ey iman edenler! Kendinizin, ana babanızın veya akrabalarınızın aleyhine olsa bile, adaleti titizlikle ayakta tutan ve sırf Allah için şahitlik eden kimseler olun; (haklarında şahitlik ettikleriniz) ister zengin, ister fakir olsunlar. Çünkü Allah, her ikisine de (sizden) daha yakındır...”¹¹⁶

Ömrünün son dönemlerinde kendisi üzerinde hakkı bulunanların haklarını almalarını istemesi, Rasulullah’ın (sas) hukuk kurallarını kendine uyguladığını, kendisini kanunlar üstünde tutmadığını ispat eden bir örnektir. O, son hastalığında ashabına “Ben de bir insanım, Aranızdan bazılarının hakkı bana geçmiş olabilir. Ben kimin malından ne almışsam, işte malım o da gelsin alsın, iyi bilin ki benim yanımda en sevimliniz, varsa hakkını benden alan veya hakkını bana helal edendir. Çünkü Rabbime onun sayesinde helalleşmiş olarak gönül hoşluğu ile kavuşacağım...”¹¹⁷ demiş ve bunu tekrar etmişti.

Rasulullah (sas) sadece kendisinin muttali olabileceği konularda bile hak ve adaletten taviz vermemesi de bu konudaki kanaatimizi kuvvetlendirmektedir. Kur’an’ın indiriliş sürecinde Allah Rasulü vahyin tebliği ve beyanı dışında kalan bazı konularda ictihadlarda bulunmuştur. Bu ictihadların bir kısmı sebebiyle Rasulullah vahiy yoluyla uyarılmış ve onun bu davranışları tashih edilmiştir.¹¹⁸ Hakkında ayet inen şu konular onun Allah tarafından uyarılan davranışlarına örnektir; yapacağı bir iş için inşallah dememesi,¹¹⁹ ölümünden sonra amcası Ebū Tâlib hakkında dua etmesi,¹²⁰ Bedir savaşında esir alınanların fidye karşılığı bırakılması,¹²¹ Uhud savaşı sonrası müşrikleri laneti,¹²² mûsle yapan müşriklere daha fazlasıyla mukabele edeceğini söylemesi,¹²³ münafıkların lideri ‘Abdullâh ibn Ubey’ın cenaze namazını kıldırması,¹²⁴ eşlerinin hoşnutluğunu umarak bal şerbetini kendisine yasaklaması...¹²⁵ Halbuki bu ayetler Hazreti Peygamber açıklayana kadar sadece Allah ve kendisi tarafından bilinebilecek gerçeklerdi. Çünkü ayetler onun gönlüne nazil olmuş, sonrasında ise o inen ayetleri insanlara bildirmişti. O, Allah tarafından gönderilen hükümlere sıdk ile bağlanması sebebiyle kendi aleyhine olan, karar ve davranışlarını düzeltmesini emreden söz konusu ayetlerin tebliğinden ve bunların gereğini yapmaktan asla çekinmemişti.

¹¹⁶ 4/en-Nisâ’, 135.

¹¹⁷ Bk. Abdurrazzâk ibn Hemâm, *el-Muşannef*, IX. 469, 18043; Suleymân ibn Aḥmed ibn Eyyûb eṭ-Ṭaberânî, *el-Mu’cemu’l-kebir*, tahk. Ḥamdî ibn ‘Abdulmecid, Mektebetu İbn Teymiyye, Kahire 1994, XIII. 280; Muḥammed ibn Cerîr eṭ-Ṭaberî, *Târîḫü’r-rusul ve’l-mulûk*, Dâru’t-turâs, Beyrut 1387, III. 190; İsmâ’il ibn ‘Umer ibn Keşîr, *el-Bidâye ve’n-nihâye*, Dâru’l-fıkr, 1986, V. 231.

¹¹⁸ Mehmet Erdoğan, *Vahiy-Akıl Dengesi Açısından Sünnet*, s. 192.

¹¹⁹ 18/el-Kehf, 23.

¹²⁰ 9/et-Tevbe, 113.

¹²¹ 8/el-Enfâl, 67-68.

¹²² 3/Âlu ‘İmrân, 128.

¹²³ 16/en-Nahl, 126-127.

¹²⁴ 9/et-Tevbe, 80, 84.

¹²⁵ 66/et-Taḥrîm, 1-2.

Rasulullah'ın yukarıda örneklerini verdiğimiz tavrı, kanun yapıcıların ve kanunun uygulayıcılarının hukukun üstünde tutulamayacağını işaret eder. Kur'an'ın kendisine nazil olduğu ve onun mübelliği olan Hazreti Peygamber kendisini kurallarla sınırlandırmış, vahiyle uyarılan içtihatlarını değiştirip kendini vahye uydurmuşsa, vahyi kendi benliğinin de önüne geçirmişse, onun getirdiği dinin hukuki düzlemde uygulayıcılarının da sistemin üzerinde olması düşünülemez. Onların da hukuku üstün tutması, kendilerini adalet düsturlarıyla sınırlandırmaları mutlak bir zorunluluktur. Bu durum kendi üzerinde tahakküm kurabilecek bir makam bulunmayan kimseler için ise, vicdani bir zorunluluk niteliğindedir.

Yukarıdaki ayeti kerime adaletin insanın akrabası yakını hatta kendi aleyhine de olsa uygulanmasını emretmektedir. Hukuk nazarında zengin fakir ayrımının yapılmaması istenmektedir. Hazreti Peygamber de, bu emirlere bağlı kalarak hiçbir şart ve koşul altında adaletten ayrılmamıştır, insanlar arasında mevki veya soya dayalı farklı hükümler vermenin adaletle aykırı olduğunu vurgulamıştır. O hak bakımından zengin-fakir, efendi-köle ayrımı yapmaksızın herkesi hukuk açısından eşit görmüştür. İnsanlar arasında hükmettiğinde ise, taraflardan birisi akrabası olsa bile, tarafsızlığından asla taviz vermemiştir.¹²⁶ Bu konuda ilk olarak akla Rasulullah'ın (sas) "Çalan Muhammed'in kızı Fâtıma da olsa elini keserdim" sözüne sebep olan sirkat olayı gelmektedir. Mahzum oğullarından bir kadın hırsızlık yapmış, ceza olarak kadının elinin kesilmesine hükmedilmiştir. Akrabaları, asiller sınıfına mensup bu kadının elinin kesilmesini istemezler, onun affedilebilmesi için Usâme İbn Zeyd'i aracı yaparlar. Usame, Hazreti Peygamberden, kadının affedilmesini isteyince Rasulullah (sas) önceki ümmetlerin cezaları güçsüzlere uygulayıp zengin ve nüfuzlu insanlara uygulamadıklarını; bu sebeple de helak olduklarını bildirir. Ardından da hırsızlık yapan söz konusu kadın değil de, kendi kızı Fâtıma olsaydı ona bile cezayı uygulayacağını söyler.¹²⁷ Böylelikle hukukun kişilere göre esnetilmesinin doğuracağı toplumsal felaketlere de dikkat çekmiş olur.

Rasulullahın (sas) hukukun herkese uygulanması konusunda kendi kızı üzerinden beyan ettiği düstur sadece bir söylemden ibaret değildir. O kendi aleyhine, akrabaları aleyhine de olsa haktan taviz vermemiş, hak karşısında kendisi ve yakınları için iltiması kabul etmemiştir. Örneğin; Bedir savaşında esir alınanlar arasında Peygamber Efendimizin amcası Hz. 'Abbās da vardı. Esirlerden serbest bırakılmaları karşılığında fidye alınması kararına varılmıştı. Ensardan bazıları "Ya Rasulallah müsaade edersen kız kardeşimizin oğlu 'Abbās'ın fidesini kendisine bırakalım, almayalım" teklifinde bulunmuşlardı. Fakat Rasulullah (sas) alınacak ücretin bir dirhemini bile bırakmayı uygun görmemiş¹²⁸ ve Hz. 'Abbās'tan kendi fidesiyle birlikte yeğenleri 'Akıl ve Nevfel'in fidyelerini de ödemesini istemişti. Hz. 'Abbās, yanında getirdiği paranın sahabilerce alındığını, ondan başka da parasının olmadığını, söz konusu ücreti ödeyemeyeceğini söylediğinde, Hazreti Peygamber, Hz. 'Abbās'a sefere çıkmadan önce gömdüğü ve sadece eşi Ummu Faḍl'ın bilgisinin bulunduğu altınları hatırlatıp oradan ödeme yapmasını istemişti. Hz. 'Abbās ancak bu ödemeyi yaptıktan sonra serbest bırakılmıştır.¹²⁹ İlk kaldırdığı kan davası amcazadesi Rebī'a ibn Hâriş ibn 'Abdulmuṭṭalib'in kan davasıydı. Faizin haram kılınması ardından Rasulullah'ın kaldırdığı ilk faiz de Hz. 'Abbās'ın faiz alacağıydı.¹³⁰ Bunlar peygamber Efendimizin (sas) adaletin gereğini öncelikle kendi ailesine uyguladığını işaret etmektedir.

¹²⁶ Abdurrahman Kasapoğlu, "Kur'an'da Adalet Psikolojisi" s. 83.

¹²⁷ el-Buḥārî, *eş-Şaḥîḥ*, Meğāzî, 53, Hudūd, 12; Muslim, *eş-Şaḥîḥ*, Hudūd, 8.

¹²⁸ el-Buḥārî, *eş-Şaḥîḥ*, 'İtḳ, 11. Bk. İbn Keşîr, *el-Bidāye*, III. 328.

¹²⁹ Bk. Ya'kûb ibn Sufyân el-Fârisî, *el-Ma'rifetu ve't-târîḥ*, tahk. Ekrem Dıyâ' el-'Umerî, Muessesetu'r-risâle, Beyrut, 1981, I. 506.

¹³⁰ Ebû Dâvûd Suleymân ibn Eş'as, *Sunenu ebî dâvûd*, Muhammed Muhyiddin 'Abdulhamîd, el-Mektebetu'l-'asriyye, Beyrut, II. 182, hadis no: 1905; Ahmed ibn Hanbel, *Musned*, XXXIV. 299, hadis no: 20690.

Adaletin tanımlarından birisinin “Her hak sahibine hakkını vermek” olduğunu belirtmiştik. Hazreti Peygamberin hayatında kavramın bu anlamını tanzih eden pek çok uygulama bulmak mümkündür. O, Mekke’yi fethettikten sonra Kabe’nin anahtarlarını ‘Usmân ibn Talha’dan almış, Kabe’nin içine girip Kabe’yi putlardan temizlemişti. Hemen bu sıra Hz. ‘Abbās -bazı rivayetlerde Hz. ‘Alî (ra)- **hicabe** (kabenin kayıymlığı) görevinin **sikaye** görevi ile birlikte kendilerine verilmesini Rasulullah’tan istemişti. Fakat Allah Resulü ‘Usmân ibn Talha’yı çağırarak şu ayetleri okumuş ve anahtarları ona iade etmiştir:¹³¹

إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا

“Şu bir gerçek ki Allah, size emanetleri mutlaka ehline vermenizi, insanlar arasında hükmettiğiniz zaman adaletle hükmetmenizi emreder. Gerçekten Allah, bununla size ne güzel öğüt veriyor! Şüphesiz Allah, (her şeyi) işiten ve görendir.”¹³²

Rasulullah’ın amcasına/damadına tercih ettiği ‘Usmân ibn Talha henüz Müslüman değildi, üstelik Rasulullah hicretten önce Kabe’ye girmek istediğinde onu Kabe’ye sokmamıştı. Ama Allah Rasulü adaletin gereği emaneti sahibine iade etmiştir. Çünkü adalet, Allah’ın Resulüne vahyettiği ilkelerden biridir ve **hakk** gayri müslimin de olsa, sahibine verilmelidir. Bunun için Rasulullah uğradığı pek çok haksızlık ve zulme rağmen kimseye karşı adalet ölçülerinin dışına çıkmamıştır.¹³³

b. Din, fitrat ve adalet

Hazreti Peygamberin adaletin temelinde yer almasının sebeplerinden birisi de onun getirdiği İslam’ın fitrat ve denge dini olmasıdır. Yaratılış, karakter, doğa, doğal eğilim gibi anlamlara da gelen fitrat,¹³⁴ varlıkların yaratılışlarında bulunan temel özellikler için kullanılır.¹³⁵ İnsan doğası itibarıyla hayvani ve meleki, cismani ve ruhani iki zıt yönden müteşekkildir. Cismani özellikleri sebebiyle dünyevi, ruhani özellikleri sebebiyle ise manevi hazları incelemektedir. İslam, insanın bu iki özellikten hiç birini diğeri için feda etmesine izin vermemektedir. İslam fitrata ve aklıselime dayandığı için, ifrat ve tefrit olarak nitelendirdiği davranışları yasaklamıştır. İslam, inanlardan din adına kendilerini yıpratmak, zora sokacak, kişiliklerini yok edecek ibadetler istememiştir.¹³⁶ İslam’ın emirleri insanın doğasına uygun, onun gelişmesine ve kendisini gerçekleştirmesine katkı sağlayacak şeylerdir. İslam dininin bu yönü adalet kavramının, ifrat ve tefrite sapmadan dengeli olmak,¹³⁷ manasıyla da ifade edilebileceği için, adalet kavramı geniş anlamda İslam’ın denge, itidal, fitrat yönünü işaret etmektedir.

İslamın yaratılıştan gelen fitrî özellikleri önceleyerek aşırılığı yasakladığı bizzat Rasulullah (sas) tarafından tekrar tekrar ifade edilmiştir. İslamın sağlam bir din olması sebebiyle ibadetlerde aşırılığın doğru olmadığı, nefsi usandırılabilirliği, bunun neticesinde ise insanın varmak istediği yere varamayacağı yine Allah Rasulü tarafından söylenmiştir.¹³⁸ “Dinde aşırılıktan sakının çünkü sizden öncekiler ancak dinde aşırılıklarından dolayı helak oldular.”¹³⁹ “Bize ruhbanlık yazılmamıştır.”¹⁴⁰

¹³¹ Bk. İbn Keşir, *Tefsir*, II. 340-341.

¹³² 4/en-Nisâ’, 58.

¹³³ Ali Akyüz, *Yaşayan Kur’an Hazreti Peygamber*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2007, s. 155.

¹³⁴ İbn Manzûr, *Lisānu’l-‘Arab*, V. 57-58.

¹³⁵ Er-Râğıb el-İsfehânî, *el-Mufredât*, 640.

¹³⁶ Ahmet Hamdi Akseki, *İslam Fitrî Tabii ve Umumi Bir Dindir*, Sebil Yayınevi, İstanbul 2004, s. 431.

¹³⁷ Yazır, *Hak Dini*, V. 3117; İsmail Karagöz, *Dini Kavramlar Sözlüğü*, s. 5-6.

¹³⁸ el-Beyhakî, *es-Sunenu’l-kubrâ*, III. 27, hadis no: 4743. Bk. Ebû Dâvûd, *Sunen*, IV. 276, hadis no: 4906.

¹³⁹ Ebû ‘Abdirrahmân Ahmed ibn Şu’ayb en-Nesâî, *es-Sunenu’s-suğra*, tahk. Abdulfettâh Ebû Gûdde, Halep 1986, V. 268, hadis no: 357.

¹⁴⁰ Abdurrazzâk ibn Hemâm, *el-Muşannef*, VI. 167, hadis no: 10375.

“Nefsinin senin üzerinde hakkı vardır, eşinin senin üzerinde hakkı vardır.”¹⁴¹ Hadisleri İslam’ın mutedil/adil bir din olduğunu ve dünya-ahiret dengesini gözetmenin temel özellikleri arasında bulunduğunu ispatlamaktadır. Bu sebeple dinin mübelliği Hazreti Peygamberin bu yöndeki tüm uygulamaları ümmeti için örnektir.¹⁴² Söz konusu dengeyi ayarlayamayanlar bizzat Rasulullah tarafından şu ifadelerle ikaz edilmişlerdir:

“Allah’a yemin olsun ki, sizin Allah’tan en çok korkanınız ve en takva sahibiniz benim. Bununla birlikte ben bazı günler oruç tutar bazen iftar ederim, gecenin bir kısmında uyur bir kısmında namaz kılarım ve kadınlarla evlenirim. Kim sünnetimden yüz çevirirse benden değildir.”¹⁴³

Allah’u Teala Rum suresinde insanları gönderdiği din üzere yarattığını bildirmekte¹⁴⁴ ve bu dini hanif, mutedil, dosdoğru din¹⁴⁵ olarak tanıtmaktadır. فَأَقَمَ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا “O halde sen yüzünü doğruca ‘Allah’ı birleyen’ olarak dine, (yani) Allah’ın insanları üzerinde yarattığı fitrata (İslam’a) çevir.”¹⁴⁶ Ayetlerde bildirilen bu husus, insanın yaratılışındaki temel özellik fitrat ile Allah’ın kulları için koyduğu kuralların/dinin örtüşmesini gerekli kılar. Yani ayete dayanarak, Allah önce kuralları belirlemiş sonra insanları bu kurallara göre yaratmış, daha sonrasında ise, yaratılış için belirlediği kuralları din olarak göndermiştir demek mümkündür. Bunun için İslam’daki emirler insanın fitratına, yaratılışına, doğasına uygundur. Bu manada Rasulullah (sas) de bir hadisi şerifte: “Her doğan fitrat üzere doğar, anne babası onu Hristiyanlaştırır, Yahudileştirir, Mecusileştirir.”¹⁴⁷ demektedir. Bir diğer hadiste ise Allah-u Teala’dan nakille şöyle buyurur: “Ben kullarımı hanif (hakka meyilli) olarak yarattım, şeytanlar onlara geldi ve onları dinlerinden saptırdı da (çevirdi de) benim onlara helal kıldıklarımı onlara haram kıldı.”¹⁴⁸

Bütün bunlar göstermektedir ki, her insanın doğası, yaratılışı hakk, doğruluk ve İslam üzere olduğu için işlenen günahlar bu doğadan sapma, kendi yaradılışının hılfına hareket etmedir. İslam aslında insanın doğasının gereğini emretmekte, insanın doğasına, özüne tabiatına ve fitratına uygun olmayan davranışları yasaklamaktadır. Yasakladığı davranışların yapılmasını da adaletin zıddı olan zulümle nitelemektedir.

وَأَنَّكَ خَدُودُ اللَّهِ وَمَنْ يَتَعَدَّ خُدُودَ اللَّهِ فَقَدْ ظَلَمَ نَفْسَهُ

“...Bunlar Allah’ın sınırlarıdır. Kim de Allah’ın sınırlarını çiğnerse kendine zulmetmiş olur...”¹⁴⁹

تِلْكَ خُدُودُ اللَّهِ فَلَا تَعْتَدُوهَا وَمَنْ يَتَعَدَّ خُدُودَ اللَّهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ

“...İşte bunlar Allah’ın sınırlarıdır. Sakın onları ihlal etmeyin! Kim Allah’ın sınırlarını çiğnerse işte onlar zalimlerin ta kendileridir.”¹⁵⁰

¹⁴¹ Ebü Muhammed ‘Abdullāh ibn ‘Abdurrahmān ed-Dārimī, *Sunenu’l-dārimī*, tahk. Huseyn Selīm, Dāru’l-muğnī, el-Memlekeu’l-‘arabiyyetu’s-su’ūdiyye 2000, III. 1386, hadis no: 2215.

¹⁴² Ahmed b. Hanbel, *Musned*, XLIII. 70, hadis no: 25893.

¹⁴³ el-Buhārī, *eş-Şaḥīḥ*, Nikah, 1; Muslim, *eş-Şaḥīḥ*, Nikah, 1.

¹⁴⁴ el-Ḳurṭūbī, *el-Cāmi’u li aḥkāmī’l-ḳur’ān*, XIV. 24. Bk. eṭ-Ṭaberī, *Cāmi’u’l-beyān*, XX. 97.

¹⁴⁵ 30/er-Rūm, 43.

¹⁴⁶ 30/er-Rūm, 30.

¹⁴⁷ el-Buhārī, *eş-Şaḥīḥ*, Cenāiz, 78, 91; Muslim, *eş-Şaḥīḥ*, Ḳader, 6; Ebü Dāvūd, *es-Sunen*, IV. 229, hadis no: 4714.

¹⁴⁸ Muslim, *eş-Şaḥīḥ*, Cennet, 16.

¹⁴⁹ 65/eṭ-Ṭalāk, 1.

¹⁵⁰ 2/el-Bākara, 229.

Müfessirler bu ayetleri, “insanın nefsini cezaya çarptırarak işlere düşürmesi sebebiyle kendine zulmü” olarak açıklamışlardır.¹⁵¹ Ayetlerden bu manayı çıkarmak mümkündür, fakat işi biraz daha incelediğimizde görmekteyiz ki, Allah’ın koyduğu kurallar Allah’ın kullarına rahmeti gereğidir, insanların maslahatı içindir, adalettir,¹⁵² insanların yaratılıştan sahip oldukları özelliklerin korunması içindir. Yani din insanın doğasına uygun, dengeli yaşamasını hedeflemektedir. Günahlar kişinin doğasına da ters düştüğü ve bir şekilde insana zararı dokunduğu için Allah tarafından yasaklanmış ve nefse zulüm olarak nitelendirilmişlerdir. Bunun için Kur’an’dan ve dinden sapma, adaletten, fitrattan, yaratılıştan ve dengeden sapmadır. Kişinin kendi doğasıyla ters düşmesi, nefsinin hukukuna riayet etmemesi, kişinin kendisine karşı adaletsizliği olduğu için nefse zulümdür. Bu tür davranış fitratla uyuşmadığı için akliselim sahibi insanlar tarafından da beğenilmezler. Cinayet, hırsızlık, gasp, içki içme, zina, yalan, iftira, gıybet, kibir, haset, cimrilik, rüşvet... vb. İslam’ın kabul etmediği ve yasakladığı tutumların, maşeri vicdan tarafından da yanlış kabul edilip, cürüm, kusur, zaaf, hata gibi ifadelerle nitelenmesi ancak insanlığın fitratı ile ilgilidir.

İnsanın doğası için elzem olan, fitratının tekamülüne katkı sağlayacak tüm işler ise Yüce yaratıcı tarafından tavsiye ve emredilmiştir. Fitratın bu tür davranışlara olan meykinden dolayı dürüstlük, cömertlik, merhamet, tevazu, akrabaya iyilik, cesaret, adalet, güzel ahlak... gibi tutumlar da insanlık tarafından beğenilmektedir. Yani Kur’an ve dine uyarak Allah’ın emirlerini yerine getirmek fitrata, yaratılışa uygun yaşamaktır, doğallıktır, tam bir denge ve dinginlik halidir. Modern söylemle insanın kendisini gerçekleştirmesi, yaratılış amacına uygun hareket etmesi, varoluş programı dışına çıkmamasıdır.

Sonuç

Adaletin temel kaynağı Allah’tır. O mahlukatı yaratmış ve onların varlıklarını uyum içinde devam ettirebilmeleri için onlara yasalar koymuştur. O’nun vazettiği hükümlerin tamamı yarattıklarının doğasına uygun fitri kurallardır. Bu bağlamda Allah eşrefi mahluk olarak halkettiği insan için de bir fitrat belirlemiştir. İnsanın üzerine yaratıldığı fitratı ise, din olarak göndermiştir. Mutlak adaletin ancak bu fitri kuralların tam olarak uygulanması ile gerçekleşebileceği anlaşılmaktadır.

Allah adaletin merkezine kendine imanı koymuştur. Gerçek adaletin tahakkuku için ilahi otoritenin tanınması ön şart olarak ortaya çıkmaktadır. İlahi emirlerin uygulanarak işlevsel bir hal alması bu şarta bağlıdır. Adalet sadece hukuki bir terim değildir. Hukuku da şekillendiren ahlaki ve ictimai yönleri vardır. Kişinin kendi iç dünyası ve çevresi ile ilişkileri adaletin ilgi alanına girmektedir. Hukuk ve toplumsal düzlemde adaleti gerçekleştirecek insanların kendi nefislerinde adalete riayetlerinin başkalarına karşı tavırlarına da etki edeceği bir gerçektir. Bütün bunları değerlendirdiğimizde ise ilk şartın önemi daha net görülebilmektedir.

Toplumda adaletin sağlanması için, karar merciindekilerin ve hükmetme makamında olanların mutlak anlamda özgür olmaları gerekmektedir. Mutlak anlamda özgürlüğe ise, insana engel olan sınırlamalardan uzaklaştıkça yaklaşılır. Bu kapsama kişiyi sınırlandıran tüm etkenler girmektedir ki, bu etkenler bazen kişinin nefisinden, bazen çevreden, bazen de toplumun yapısından kaynaklanabilmektedir. Allah, adaletin kendi rızasının gözetilerek yapılmasını isteyerek, muhataplarını diğer bağlardan ve sınırlandırmalardan kurtarmış, onlara özgürce fitrata uygun karar verebilmelerinin yolunu göstermiştir.

¹⁵¹ Bk. et-Taberî, *Câmi ü l-beyân*, XXIII. 441; Ebû l-Hasen ‘Ali ibn Aḥmed ibn Muḥammed el-Vahidî, *el-Vesîṭ fî tefsîri kur’ani l-mecîd*, tahk. ‘Adil Aḥmed ‘Abdulmevcûd, Dâru l-kutubi l-ilmiyye, Beyrut 1994, I. 336, IV. 312; Muḥammed ibn ‘Umer ibn Ḥasen er-Râzî, *Mefâtiḥu l-ğayb*, Dâru ihyâi t-turâsi l-arabi, Beyrut 1420, VI. 448.

¹⁵² Muḥammed ibn Ebî Bekr ibn Kayyûm el-Cevziyye, *İlâmu l-mukî in ‘an rabbi l-‘alemîn*, Dâru l-kitâbi l-ilmiyye, Beyrut 1991, III. 217; Ali Pekcan, *İslam Hukunda Gaye Problemi*, Rağbet Yayınları, İstanbul 2003, s. 28.

Kur'an söz konusu fitri yasaların yer aldığı bir kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır. Adaletin niceliği Kur'an'da belirlenmiştir. Kur'an'daki emirler adalet, yasaklar ise zulüm kapsamında değerlendirilmiştir. Hazreti Peygamber ise, Kur'an'ı Allah'ın kendisine bildirdiği şekliyle tebliğ ettiği için adaletin bir diğer temel kaynağıdır. Bunun için onun getirdiği **hakk** ve adaletten başka bir şey değildirler. Hazreti Peygamber bu özelliği sebebiyle Allah tarafından müminlere örnek alacakları bir rol model olarak sunulmuştur. Ona ittiba ise Allah'a itaat ile bir tutulmuştur.

Hukuki düzlemde adalet, herkesin yaratılış yönüyle eşitliği ilkesine bağlanmıştır. Kanunlar karşısında peygamber bile diğer insanlarla eşit tutulmuştur. Göreceli bir adalet anlayışı reddedilmiştir. Adaletsizliğe yönelten temel saiklerden birisi olan, kişinin kendini başkalarından farklı ve ayrıcalıklı görmesinin önü kapatılmıştır. Kur'an ve Rasulullah (sas) bu psikolojik yanılgıyı ferdi ve toplumsal düzlemde ortadan kaldırmaya çalışmıştır. Gerek hukuki gerekse ahlaki yönden tüm insanları birbirine denk tutmuş, kimsenin diğerinden üstün olmadığını vurgulamıştır. Müslümanları birbiri ile kardeş ilan etmiş, kendisi için istediğini kardeşi için de istemeyi imani bir gereklilik şeklinde sunmuştur. Böylelikle insanın olaylara bir de karşı taraftan bakabilmesini sağlanmış ve aidiyet, bağlılık, ayrıcalık hissinin önüne akliselim geçirilmiştir.

Fıkıh literatüründeki makasid terimi, Allah'ın gönderdiği dinin yarattığı insanın faydasını onun doğasını gözettiğinin bir ifadesidir. Fakihler dini, kişinin faydası için yaratıcı tarafından gönderilen sistem olarak algılamışlardır. Günümüz insanı ise dinin söz konusu yönünü unutmuş ilahi emirlerin sadece kişiye sorumluluk yükleyen kurallar manzumesi olarak algılamıştır. Durum böyle olunca dinin fayda yönünden çok teklif ve sorumluluk yönü zihinlerde yer etmiştir. Halbuki Rasulullahın (sas) tebliğ ettiği din, insanın yaratılıştan sahip olduğu fitri güzel özellikleri inkışaf ettirip geliştirmeyi de hedeflemiştir. Bu ise, insanın kendi nefsinde, kendi doğasında adaletle riayet etmesi, kendi iç dengesini sağlaması, kendisiyle gerçek anlamda barışık olması ile mümkündür.

Zihinlerde yerleşik bir adalet algısının varlığı, buna bağlı olarak insanlığın adalet arayışı Allah'ın insanı fitrat üzere yaratmasının bir tezahürüdür. İnsanlığın, akliselim ile kavranabilecek belli doğrularda birleşmesi de sonradan edinilen bilgilerin ötesinde, yaratılıştan gelen programın izlerini taşımaktadır.

İnsanın kendi ruh dünyasında yaşadığı çatışmalar, git-geller fitratta bulunan özellikler arası dengenin kurulamaması sebebiyledir. Adalet diye de nitelediğimiz denge insanın iç dünyasında kurulamayınca, kişi anlam arayışı içerisinde buhranlara sürüklenmekte, kendisini tüketmektedir. Toplumda yaşanan zulüm, haksızlık, ahlaksızlık, adaletsizlik... gibi tüm problemler de kendini tüketmiş bu insanlar eliyle gerçekleşmektedir.

İnsanlığın içte ve dışta yaşadığı tüm çatışmalarının çözümü ise, insanın varoluş programına/doğasına/fitratına uygun dengeli/adilane bir hayat sürmesinden geçmektedir. Bu ise yaratıcıya teslimiyetle birlikte O'nun gönderdiği kuralları/kitabı Hazreti Peygamberin öğrettiği şekliyle uygulamakla mümkündür.

Resulullah (sas) getirdiği dinin bu yönüyle de adaleti emretmiş, adaletin tesisi için çalışmıştır. O, adalet kavramını sadece nazari bir ide şeklinde sunmamıştır. O, tebliğinin/yaşamının merkezine adaletin temelini oluşturan ilahi düsturları yerleştirerek, adaletin medeniyetin inşasında yapıcı bir üst değer olarak nasıl fonksiyonel hale gelebileceğini de göstermiştir. Böylelikle tarihte daha önce hiçbir varlık gösterememiş, devlet kuramamış, medenileşememiş bir toplumdan insanlık tarihinin en büyük medeniyeti ortaya çıkabilmiştir.

KAYNAKÇA

- ‘Abdülbâkî, Muḥammed Fuâd, *el-Mu‘cemu’l-mufehres li elfâzi’l-kur‘ân*, Çağrı Yayınları, İstanbul 1990.
- AÇIKEL, Yusuf, “Hz. Peygamberin Evrensel Mesajlarından “Adalet” Prensibi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi VI. Kutlu Doğum Sempozyumu*, Isparta 2003, 69-79.
- AKSEKİ, Ahmet Hamdi, *İslam Fıtrî Tabîi ve Umumî Bir Dindir*, Sebil Yayınevi, İstanbul 2004.
- AKYÜZ, Ali, *Yaşayan Kur‘an Hazreti Peygamber*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2007.
- ALTINTAŞ, Ramazan, “İbn Miskeveyh’in Adalet Anlayışı”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sivas, 2 (1998), 237-249.
- Aristoteles, *Politika*, çev. Murat Temelli, Ark Kitapları, İstanbul 2013.
- El-‘Askerî, Ebû Hilâl el-Ḥasen ibn ‘Abdillâh, *el-Mu‘cemu’l-furûḡ el-luḡavî*, tahk. Buytullâh Beyât, Muessesetu’n-neşru’l-islâmî, 1412.
- AYDIN, Ali Rıza, “İslam Dünyasında yaşanan son olayların ışığında “İslamiyet ve Milletler Arası Adalet””, *Doğuda ve Batıda İnsan Hakları*, TDV Yayınları, Ankara 1996, 139-154.
- AYDÜZ, Davut, *Tefsir Tarihi, Çeşitleri ve Konulu Tefsir*, Yeni Akademi Yayınları, İzmir 2010.
- BERKİ, Şakir, “İslam Hukukunda Adalet Esasları ve Adalet Teşkilatı”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Ankara, 6/1 (1957), 35-43.
- El-Beyhakî, Ebû Bekr Aḥmed ibn Ḥuseyn, *es-Sunenu’l-kubrâ*, tahk. Muḥammed ‘Abdülkâdir ‘Aṭâ, Dâru’l-kutubi’l-ilmiyye, Beyrut 2003.
- *Şu‘abu’l-îmân*, tahk. ‘Abdul‘alî ‘Abdulḥamîd Ḥâmid, Mektebetu’r-ruşd, Riyad 2003
- BİLGİN, Mehmet Fevzi, “John Rawls’un Adalet Kuramı ve İslam Hukuku Işığında Değerlendirilmesi” *Divan*, 2 (1996), 207-215.
- El-Buḥârî, Ebû ‘Abdillâh Muḥammed ibn İsmâ‘îl, *el-Câmi‘u’s-şâhiḥ*, tahk. Muḥammed Zuheyr ibn Nâşir, Dâruṭavḡu’n-necât, 1422.
- CERRAHOĞLU, İsmail, “Kur‘an-ı Kerim’in Öngördüğü Adalet Esasları”, *Diyanet İlmi Dergi*, 29/2 (1993), 17-30.
- ÇAĞRICI, Mustafa, “Adalet” *TDV İslam Ansiklopedisi*, İstanbul I (1988), 341-343.
- ÇETİNKAYA, Bayram Ali, *İrfan ve Hikmet Peygamberi*, İnsan Yayınları, İstanbul 2011.
- Ed-Dârimî, Ebû Muḥammed ‘Abdullâh ibn ‘Abdurrahmân, *Sunenu’d-dârimî*, tahk. Huseyn Selîm, Dâru’l-muḡnî, el-Memlekeu’l-‘arabiyyetu’s-su‘üdiyye 2000.
- Ebû Dâvûd, Suleymân ibn Eş‘as, *Sunenu ebî dâvûd*, tahk. Muḥammed Muḥyiddîn ‘Abdulḥamîd, el-Mektebetu’l-‘asriyye, Beyrut, ty.
- Ebû Ḥabîb, Sa’dî, *el-Ḳâmûsu’l-fıkhî luḡaten ve ıstılâḡan*, Dâru’l-fıkr, Dimeşk 1988.
- Ebû’l-Ḥasen, ‘Alî ibn İsmâ‘îl, *el-Muḥkem ve’l-muḥiṭu’l-a‘zam*, tahk. ‘Abdulmuḥiṭ Hendâvî, Dâru’l-kutubi’l-ilmiyye, Beyrut 2000.
- Ebû Manşûr, Muḥammed ibn Aḥmed, *Tehzîbu’l-luḡa*, tahk. Muḥammed Avḡ, Dâru iḥyâi’t-turâşi’l-‘arabî, Beyrut 2001.

- Ebu Zehra, Muhammed, “İslam Ceza Hukukunda Merhamet ve Adalet”, çev. Hasan Güleç, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, İzmir, 3 (1986), 245-260.
- En-Nesāi, Ebū ‘Abdirrahmān Aḥmed ibn Şu‘ayb, *es-Sunenu’s-suğra*, tahk. Abdulfettāḥ Ebū Ğudde, Halep 1986.
- ERDOĞAN, Mehmet, *Vahiy-Akıl Dengesi Açısından Sünnet*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı, İstanbul 1996.
- ESKİCİOĞLU, Osman, “İslam ve Uluslararası Adalet”, *Doğuda ve Batıda İnsan Hakları (Kutlu Doğum Haftası: 1993-94)*, Ankara 1996, 117-123.
- Farabi, *Üstün Ülke el-Medînetü’l-Fâzıla*, çev. Seyfi Say, Kurtuba Kitap, İstanbul 2012.
- El-Fârisî, Ya‘kûb ibn Sufyân, *el-Ma‘rifetu ve’t-târîḥ*, tahk. Ekrem Dıyâ el-‘Umerî, Muessesetu’r-risâle, Beyrut, 1981.
- el-Fîrûzâbâdî, Mecdüddîn Ebū Ṭâhir Muḥammed ibn Ya‘kûb, *el-Ḳâmûsü’l-muḥîṭ*, Muessesetu’r-risale, Beyrut 2005.
- GENÇ, Mustafa, *Sünnet Vahiy İlişkisi*, Kitâbî Yayınevi, İstanbul 2009.
- GÜNGÖR, Mevlüt, “Kur’an’ın Hz. Peygamber’in Sünnetine Verdiği Değer”, *Sünnetin Dindeki Yeri*, editör: İsmail Lütü Çakan, Ensar, İstanbul 2010.
- Hadduri, Macid, *İslâm’da Adalet Kavramı*, Yöneliş, İstanbul 1999.
- El-Hâzin, ‘Alâuddîn ‘Alî ibn Muḥammed ibn İbrâhîm, *Lubābu’t-te’vîl fî me‘âni’t-tenzîl*, tahk. Muḥammed ‘Alî Şâhîn, Dâru’l-kitâbî’l-‘ilmiyye, Beyrut 1415.
- HÖKELEKLİ, Hayati, Psikoloji, *Din ve Eğitim Yönüyle İnsani Değerler*, Değerler Eğitim Merkezi, İstanbul 2013.
- İbn ‘Abdurrazzâk, Muḥammed ibn Muḥammed, *Tâcu’l-‘arûs min cevâhiri’l-ḳâmûs*, Dâru’l-hidâye, ty.
- İbn Ebî Hâtim, Ebū Muḥammed ‘Abdurrahmān ibn Muḥammed, *Tefsîru’l-ḳur’âni’l-‘azîm*, tahk. Es‘ad Muḥammed Ṭîb, Mektebetu Nezzâr Muştafâ el-Bâz, el-Memleketu’l-‘arabiyyetu’s-su‘ûdiyye, 1419.
- İbn Ebî’l-‘İzz, ‘Alî ibn ‘Alî ibn Muḥammed, *Şerḥu’l-‘âḳîdeti’t-taḥâviyye*, tahk. ‘Abdullâh ibn Abdulmuḥsin et-Turkî, Şu‘ayb Arnaût, Muessesetu’r-risâle, Beyrut 1993.
- İbn Ebî Şeybe, Ebū Bekr, *el-Kitābu’l-muşannef fî’l-eḥadîsi ve’l-âşâr*, tahk. Kemâl Yûsuf el-Ḥût, Mektebetu’r-ruşd, Riyad 1409.
- İbn el-Ezherî, Muḥammed ibn Aḥmed, *Tehzîbu’l-luğa*, tahk. Muḥammed ‘Avd, Dâru ihyâi’turâsi’l-‘arabî, Beyrut 2001.
- İbn Fâris, Aḥmed, *Mucmelu’l-luğa libni fâris*, Muessesetu’r-risâle, Beyrut 1986.
- İbn Ḥanbel, Aḥmed Ebū ‘Abdillâh eş-Şeybânî, *Musnedu el-imâm aḥmed ibn ḥanbel*, tahk. Şu‘ayb Arnaût, Muessesetu’r-risâle, 2001.
- İbn Hemmâm, Ebū Bekr ‘Abdurrazzâk, *el-Muşannef*, tahk. Habîburrahmān el-A‘zamî, Mektebetu’l-islâmî, Beyrut 1403.

- İbn Hıbbān, Muḥammed ibn Aḥmed, *el-İḥsān fī taḳrībī ṣaḥīḥi ibn ḥıbbān*, Muessesetu'r-risāle, Beyrut 1988.
- İbn Qayyim el-Cevziyye, Muḥammed ibn Ebī Bekr, *İlāmu'l-mūḳı ın 'an rabbi'l- 'ālemīn*, Dāru'l-kitābi'l- 'ilmiyye, Beyrut 1991.
- İbn Keşir, İsmā'ıl ibn 'Umer, *Tefsīru'l-ḳur 'āni'l- 'aẓīm*, tahk. Sāmī ibn Muḥammed Selāme, Dāru Tibe, 1999.
- *el-Bidāye ve'n-nihāye*, Dāru'l-fıkr, 1986.
- İbn Manzūr, Cemāluddīn, *Lisānu'l- 'arab*, Dāru Şādır, Beyrut, 1414.
- İbn Miskeveyh, *Tehzību'l-Ahlak-Ahlak Eğitimi*, çev. Abdulkadir Şener, Büyüyenay Yayınları, İstanbul 2013.
- Muḳātil ibn Suleymān, *Tefsīru muḳātil bin suleymān*, Daru ihyāi't-turās, Beyrut 1423.
- El-İsfehānī, er-Rāğıb, *Mufredātu elfāzu'l-ḳur 'ān*, tahkik, Şafvān 'Adnān Dāvūdī, Dāru'l-kalem, Dimeşk 1992.
- KARAGÖZ, İsmail, *Dini Kavramlar Sözlüğü*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 2010.
- *İslam'ın Ana Kaynakları Kur'an ve Sünnet*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 2010.
- KARAMAN, Hayrettin, "Adalet", *TDV İslam Ansiklopedisi*, İstanbul I (1988), 343-344.
- KASAPOĞLU, Abdurrahman, "Kur'an'da Adalet Psikolojisi-Adaleti Engelleyen Psiko-Sosyal Faktörler", *Hikmet Yurdu*, Malatya, 5/10 (2012), 61-105.
- El-Ḳurṭubī, Ebū 'Abdillāh Muḥammed ibn Aḥmed, *el-Cāmi ū li aḥkāmī'l-ḳur 'ān*, tahk. Aḥmed el-Berdūnī, Dāru'l-kutubi'l-miṣriyye, Kahire 1964.
- Ḳuṭub, Seyyid, *Fī zılāli'l-ḳur 'ān*, Daru'ş-şurūḳ, Beyrut 1412.
- El-Māturīdī, Muḥammed ibn Maḥmūd Ebū Maṣṣūr, *Te'vilātu ehli's-sunne*, tahk. Mecdī Bāsellūm, Dāru'l-kutubi'l- 'ilmiye, Beyrut 2005.
- Muslim, ibn Ḥaccāc Ebū'l-Ḥasen, *Ṣaḥīḥu muslim*, tahk. Muḥammed Fuād 'Abdulbāḳī, Dāru'ihyāi't-turāṣi'l- 'arabī, Beyrut, ty.
- ORAL, Osman, "Kelam İlminde İlahi Adalet", *Kelam Araştırmaları Dergisi*, 11/1 (2013), 443-458.
- PEKCAN, Ali, *İslam Hukunda Gaye Problemi*, Rağbet Yayınları, İstanbul 2003.
- Er-Rāzī, Faḥruddīn *Mefātiḥu'l-ğayb*, İhyau't-turāṣi'l- 'arabī, Beyrut 1430.
- Es-Semerḳandī, Ebū'l-Leyṣ Naşr ibn Muḥammed ibn Aḥmed, *Baḥru'l- 'ulūm*, ty.
- Eş-Şāfi'ī, Ebū 'Abdillāh Muḥammed ibn İdrīs, *Tefsīru'l-imām eş-şāfi' i*, tahk. Aḥmed ibn Muṣṭafa el-Ferrān, Dāru't-tedmiriyye, el-Memleketu'l- 'arabiyyetu'su'ūdiyye 2006.
- Eş-Şāṭibī, Ebū İshāḳ İbrāhīm ibn Mūsā, *el-Muvāfaḳāt*, basım yeri yok, ty.
- Eṭ-Ṭaberānī, Suleymān ibn Aḥmed ibn Eyyüb, *el-Mu'cemu'l-kebīr*, tahk. Ḥamdī ibn 'Abdulmecīd, Mektebetu İbn Teymiyye, Kahire 1994.
- Eṭ-Ṭaberī, Muḥammed ibn Cerīr, *Cāmi ū'l-beyān fī te'vīli'l-ḳur 'ān*, tahk. Aḥmed Muḥammed Şākir, Muessesetu'r-risāle, 2000.

..... *Tārīḫü'r-rusul ve'l-mulūk*, Dāru't-turās, Beyrut 1387.

El-Vaḥidī, Ebū'l-Ḥasen 'Ali ibn Aḥmed ibn Muḥammed, *el-Vesīṭ fī tefsīri ḡur'ani'l-mecīd*, tahk. 'Adil Aḥmed 'Abdulmevcūd, Dāru'l-kutubi'l-'ilmiyye, Beyrut 1994.

YARAN, Cafer Sadık, *İslam'da Ahlāk'ın Şartı Kaç*, Elif Yayınları, İstanbul 2005.

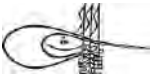
YAZIR, M. Hamdi, *Hak Dini Kur'an Dili*, Eser Neşriyat, ty.

YILDIRIM, Suat, *Kur'an'da Uluhiyyet*, Kayıhan Yayınları, İstanbul 1987.

..... *Peygamberimizin Kur'an'ı Tefsiri*, Yeni Akademi Yayınları, İzmir 2007.

YILDIRIMER, Şahban, "Orhan Münir Çağıl'da Adalet İdesi ve Mistik Yaklaşımlar", *Kelam Araştırmaları*, 11/1 (2013) 511-532.

Ez-Zemaḥşerī, Ebū'l-Ḳāsım Muḥammed ibn 'Amr, *el-Keşşāf 'an ḡaḡāiḡi ḡavāmiḡi't-tenzīl*, Dāru'l-kitābi'l-'arabī, Beyrut 1407.



İSLAM VE TURİZM İLİŞKİSİ*

Abdulnasır SÜT**

ÖZET

Turizm; dinlenme, eğlenme, öğrenme, tarihi ve doğal güzellikleri görme amacıyla gerçekleşen seyahatleri ve geçici konaklama hareketlerini ifade etmektedir. Turizm faaliyetleri sosyal etkileşimin yanında ticari fırsatların doğmasına imkân vermekte; kültürel ve bilimsel açıdan toplumu değişik şekillerde etkilemektedir.

Din, bütün sosyal alanlarda olduğu gibi turizm sahasında da önemli bir etkinliğe sahiptir. İnsanlık tarihinde seyahat olgusu ile dinin doğrudan bir ilişkisinin olduğu bilinmektedir. İslam dini insanların, geçmiş medeniyetlerin tarihine ve kültürel mirasına ibret nazarıyla bakmalarını emretmektedir. İnancın temellendirilmesi hususunda Kur'an'ın seyahate dönük tavsiyeleri dikkate alındığında Müslümanların turizm faaliyetlerinde aktif olmaları gerektiği sonucuna ulaşmak mümkündür. Buradan hareketle turizm olgusunun salt bir eğlenme ve dinlenme etkinliği olmadığı ifade edilebilir. İslam coğrafyası zengin tarihi, dinî, kültürel ve doğal-turistik birikime sahiptir. Ancak Müslümanların bu zengin potansiyelden yeterli derecede yararlandıkları söylenemez. Bunda hangi faktörlerin ne derecede etkili olduğu araştırılmaya muhtaçtır.

Turizm modern görünümlü bir olgu olsa da temelde kadim seyahat olayına dayanmaktadır. Nitekim bu olgu Kuran-ı Kerim'de seyahat ve benzeri kavramlarla ifade edilmektedir. Kur'an'da yer alan bu kavramlar örgüsüne bakıldığında, insanın, yeryüzünde dolaşması, doğayı müşahade etmesi, geçmiş milletlerin tarihini incelemesi, buradan birtakım dersler çıkarması, iktisadi kazanımlar için yeryüzüne dağılması ve var olan ilahi nimetlerin elde edilmesi gerektiği görülür. Hz. Peygamber de bu amaçlarla birçok seyahat gerçekleştirdiği gibi insanları da teşvik etmektedir. Bütün bu hususları dikkate aldığımızda İslam'ın itikadi, ticari, bilimsel ve kültürel vb. alanlarda faydalı ve meşru kazanımları elde etmek için turizmi teşvik ettiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Din, İnanç, İslam, Turizm, Seyahat, Kültür.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Bingöl Üniv. İlahiyat Fak. Kelam, El-mek: nasr_12@hotmail.com

THE RELATIONSHIP OF ISLAM AND TOURISM

ABSTRACT

Tourism represents all wide range of activities such as travelling and temporary housing, the objectives of which are to enable (travelling) people to rest, get entertained, learn, as well as to see historical and natural beauties. In addition to enabling people to socialize, tourism activities also provide commercial opportunities and effect society in a wide range of ways both culturally and scientifically.

As in all aspects of social life, religion is also a decisive factor in tourism. In the history of human being, a direct relationship between travelling concept and religion is observed. According to Islam, humans are required as well as commanded not only to take warning by, but also hold good aspects from the history of past civilizations and cultural heritage up as an example. At the same time, when the Holy Qur'an's recommendations regarding travelling are taken into consideration, it can be concluded that Muslims ought to and should participate fully in touristic activities whenever possible. According to this basic approach, tourism phenomenon is not only an entertaining and relaxation activity. The Islamic world has a rich historical, religious, cultural and natural touristic heritage. Having said that, it is still necessary to investigate to what extent which factors prevent Muslims to benefit from such a rich and comprehensive heritage.

Although tourism might nowadays be considered as a modern phenomenon by many people, it is actually a historical experience. This historical experience is expressed with different terms and concepts such as 'travelling', 'holding good aspects from the history of past civilizations' etc. in the Holy Quran. When these concepts in the Holy Qur'an are examined carefully, it is clearly understood that people are advised to travel in the world, observe the earth and the nature, examine the history of past nations, draw some material and moral lessons from them, and benefit economically. Prophet Mohammed (may peace be upon him) himself travelled many times to this end and also encourages people to travel. When all these are taken into heed as a whole, it is clearly understood that Islam openly encourages people to travel so that they can make maximum use of available beneficial gains in terms of faith, economy, science, knowledge, experience, culture and so on.

Key Words: Religion, Faith, Islam, Tourism, Holiday, Travel, Culture.

Giriş

Din her türlü sosyal ve kültürel faaliyette önemli bir belirleyiciliğe sahiptir. Sosyal ve kültürel bir faaliyet olan turizmde de din etkin bir rol oynamaktadır. Dinin turizm etkinliklerindeki konumu, belirleyiciliği, sınırlarını belirlediği çerçeve çok önemlidir. Toplumun düşünce ve davranışlarını etkileyen dini referansların aynı zamanda turizm algısını da belirlediği yadsınamaz. Buradan bakıldığında din ile turizm arasında var olan ilişkinin irdelenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Din ve turizm kavramlarının birbirleriyle ilişkisinden hareketle, dinin/İslam'ın temel

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

referanslarının bu ilişkiye nasıl yaklaştığı açıklanacak, turizm ve türlerinin ne olduğuna kısaca değinilecektir. İslam dininin turizm olgusuna yaklaşımı; temel referansları bağlamında işlenmeye çalışılacaktır. Bu çalışmada din/İslam ile turizm arasındaki ilişkinin keyfiyeti, İslam'ın bu ilişkiye karşı tutumu izaha çalışılacak ve bazı değerlendirmeler yapılacaktır.

1. Turizm Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

Turizm kavramının çeşitli tanımları yapılabilir. Turizm Latince'de "geri dönme hareketini" ifade eden "tornus" kelimesinden gelmektedir. Türkçe'de kullanılan "turneye çıkmak" deyiminin kaynağı da bu kelimedir. İngilizce'de "tour" kelimesi ise; "dolaşma, turne, farklı ülke veya şehre hoşnutluk, mutluluk temini için yapılan seyahat"¹ anlamlarına gelmektedir. Nitekim bugün turizm acenteleri ve şirketleri, organize ettikleri turistik seyahatleri "tur" kavramıyla ifade etmektedirler.

Turizm; ikametini değiştirmeden dinlenme, eğlenme, öğrenme, tarihi ve doğal güzellikleri görme amacı ile gerçekleşen gezileri ve geçici konaklama hareketlerini kapsamaktadır.² Turizm olgusu eğlenme, tatil, spor, eğitim, din, iş, aile, toplantı gibi çeşitli amaçlarla yapılan seyahatlerden oluşmaktadır.³ Turizm, genel olarak sosyal ve kültürel faaliyet, ulaştırma, konaklama, yeme-içme, eğlence gibi sektörlerden oluşan işletmelerden ve diğer turizm kuruluşlarından oluşan endüstri, turistlerin tatil yörelerinde yaptığı harcamalar, turistlere çevrenin tanıtılması, turistlerin tatil yerlerindeki yerel, sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkiler⁴ gibi farklı nitelikleri ve yönleri olan çok geniş kapsamlı bir olgudur.

İnsanların turistik bir faaliyet gerçekleştirmelerine imkân tanıyan çeşitli etkenler söz konusudur. Başka bir ifadeyle insanların turistik bir geziye çıkmalarını sağlayan unsurlar oluşmadan, turistik bir etkinlik gerçekleşemez. Bu unsurlar; boş zaman, para, ulaşım araçları ve motivasyon olarak sıralanabilir.⁵ Bu imkânlarla sahip olan bireyler, bilgilenme, eğlenme, fizyolojik ya da psikolojik rahatlama, inanç değeri olan mekânları ziyaret ederek arınma veya kutsanma gibi gerekçelerden dolayı turistik etkinlikler gerçekleştirirler.

Turizm seyahat olgusuna dayandığı için tarihin her döneminde var olmuştur. İlk seyahatler genellikle yiyecek temin etme, tehlikeli mekânlardan göç etme ve savaşların sonuçları nedeniyle gerçekleşmiştir. Bu bağlamda Mısırlılar, Grekler, Persler, Romalılar ekonomik ve siyasi amaçlı çeşitli seyahatler gerçekleştirmişlerdir.⁶ Paranın ekonomide bir değişim aracı olarak kullanılması ve gelişen ticari etkinlikler ile ticari ağırlıklı seyahatler artmış, deniz aşırı geziler gerçekleşmiştir. Ancak, bunlar turizm faaliyetleri kapsamında değerlendirilemezler. Çünkü bunlar, turistik bir etkinlik sayılabilmesi için gerekli nitelikleri taşımamaktadırlar.

Güçlü bir devlet geleneğine sahip olan Çin, Mısır ve Roma gibi devletlerde ticari, kültürel ve turistik amaçlı geziler yapılmıştır.⁷ Seyahatin gerçekleştiği yollarda konaklama mekânları yapımları, ilk turizm faaliyetleri kapsamında değerlendirilebilir. Tarihte ilk olimpiyat oyunlarının

¹ A. S. Hornby, "Oxford Advanced Learner's Dictionary", tour, md., 6th edition, Oxford University Press, 2000. Redhouse, *Büyük Elsözlüğü*, tour, md. Redhouse Yayınevi, İstanbul; A. S. Hornby, "Oxford Advanced Learner's Dictionary", tour, md., 6th edition, Oxford University Press, 2000.

² Armağan Çelik, *Kültür Turizmi Çerçevesinde İnanç Turizmi, Diyarbakır İli Örneği*, Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara 2008, s. 5.

³ Robert Christie Mill, *Tourism The Internantional Business*, Prentice Hall, New Jersey, Amerika 1990, s. 19.

⁴ Abdullah Rıdvan Ağaoğlu, *Türkiye'nin Turizm Potansiyeli Bağlamında İnanç Turizminin Yeri*, Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara 2009, s. 5.

⁵ Mill, a.g.e., s. 29-32.

⁶ Mill, a.g.e., s. 2-5.

⁷ Mustafa Aksoy, "Türkiye'de İnanç Turizmine Genel Bir Bakış ve Hristiyanlığın Seyahate Verdiği Önem", *Dinler Tarihi Araştırmaları III*, Ankara 2002, s. 417-418.

düzenlendiği bugünkü Yunanistan topraklarında da ciddi kitle hareketleri yaşanmış, konaklama ve eğlence mekânları kurulmuş olmalıdır.

Ortaçağ Hristiyan dünyasında gerçekleşen en önemli seferler, seyahatler, haclı seferleridir. Haclı seferlerinin bir turizm etkinliği olarak değerlendirilemeyeceği aşîkârdır; fakat seferler sonucu oluşan kültür etkileşimi ve Doğu'ya olan ilgi daha da artmıştır. Avrupa'da vuku bulan Rönesans ve Reform hareketlerinin önemli bir nedeninin de Batı dünyasının İslam dünyası ile girmek istediği yakın ilişki olduğu bilinmektedir. Rönesans ve coğrafi keşiflerle çehre değiştiren ve gittikçe zenginleşen Avrupa'nın, egzotik ve gizemli bulduğu Doğu'ya ilgisi ve merakı artmıştır. Özellikle şarkiyatçıların çalışmaları ile Doğu, Avrupa için daha da bilinir bir dünya olmuştur. Bunların sonucunda, turizmin dayandığı temel argüman olan seyahat gittikçe yaygınlaşmıştır. Ortaçağda pek çok meşhur Avrupalı ve Müslüman seyyahların kaleme aldıkları seyahatnameler de bunun ispatıdır.⁸

İslam dünyasında seyahat olgusunun çok erken dönemden itibaren var olduğu söylenebilir. İslam tarihinin başlangıcından beri Müslümanlar genellikle İslam dinini tebliğ etme, ticari faaliyette bulunma ve ilim tahsil etme amacıyla çeşitli seyahatler gerçekleştirmişlerdir. İslam düşünce dünyasında rol oynayan pek çok düşünür, âlim, ve mürşidin gerçekleştirdikleri seyahatler bunlara örnektir. İmam Gazali, İmam Şafîi, Muhyiddîni Arabî, Kadı Abdulcebbar gibi pek çok şahsiyetin ilmi seyahatleri bu kapsamdadır. Özellikle hadis ilmiyle iştigal edenlerin, hadis öğrenme amacıyla yaptıkları ve düşünce tarihimizde *rihle* olarak bilinen seyahatler oldukça meşhurdur.⁹ Özellikle Abbasiler döneminde önemli siyasi, ticari, ilmi ve kültürel merkezler haline gelen şehirlerin varlığı -Bağdat, Kufe, Basra, Cundişapur, Şam, Kahire, Kayrevan, Kurtuba gibi- çok yönlü seyahatlerin gerçekleşmesine neden olmuştur. Aynı zamanda Orta çağda İslam dünyasında tanınan birçok seyyahın varlığı bunu göstermektedir.¹⁰

Ayrıca Selçuklu ve Osmanlı döneminde tasavvuf ehlinin irşad ve tedris amacıyla yaptıkları seyahatler bilinmektedir. Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde yaygın bir şekilde var olan han ve kervan işletmeleri, seyahat olgusunun ne denli geliştiğini göstermesi açısından önemlidir. İslam dünyasında yazılmış seyahatnameler¹¹ de, seyahat kültürünün yaygınlığını göstermesi açısından dikkat çekmektedir. “İbn-i Battuta ve Evliya Çelebi İslam tarihinde bilinen en meşhur seyyahlardır. İbn Battuta'nın *er-Rihle* ve Evliya Çelebi'nin *Seyahatname* isimli eserleri mevcuttur. Bu seyahatnameler İslam coğrafyasının somut ve somut olmayan kültürel mirasının bir kaydı mahiyetindedir.”¹²

⁸ 13. yy. sonları ile 14. yy. başlarında yaşayan hem tüccar hem de gezgin olan Marco Polo (İl Mllione), Johann De Plano Carpini (Moğal Tarihi ve Seyahatname), misyoner ve kâşif olan Wilhelm Von Rubruk, (Moğolların Büyük Hanına Seyahat) gibi batılı seyyahlar ile İbn Fadlan, İbn Battuta, Evliya Çelebi gibi Müslüman seyyahlar bunların en çok bilinenleridir. Bu seyahatleri sonucunda toplumda ve siyasilerden itibar görüp yeni bir sosyal mevki kazananları da yok değildir. 16-17. Yüzyıllarda yaşayan Prusyalı eczacı Reinhold Lubenau'nun İstanbul, Anadolu'nun başka şehirleri ve oradan İtalya'ya yaptığı seyahatler sonucu edindiği bilgeli ile şehir halkının güvenini kazanmasıyla kent meclisi üyeliğine seçilmiştir. Bkz. Reinhold Lubenau, *Reinhold Lubenau Seyahatnamesi*, I-II Cilt, Çev. Türkis Noyan, Kitap Yayınevi, İstanbul 2012.

⁹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Ebu Bekir Ahmed b. Ali b. Sabit, *er-Rihle fi talebi'l-hadis*, Thk. Nureddin İtri, Dimeşk 1975.

¹⁰ Bu seyyahlardan bazıları: İbn Vehb el-Kureşi (h. 256/m. 870), Usame b. Mankid (h.488/m.1098), Abdullatif el-Bağdadi (h.557/1162), el-Haravi es-Saih (h.568/m.1173), Nasır Hasru (h. 394/m.1003), İbn Fadlan (h.309/m.921), İbn Battuta (h.703/m.1304), İbn Cabir (h.539-614 /m.1217-1144) gibi. Ayrıntılı bilgi için bkz. Kadhim Shamhood Taher, “History of Tourism in Islam”, *Islamic Tourism*, Issue 34, March-April, 2008, s. 54-58.

¹¹ Seyahatnamelerin kronolojik bir sıralaması için bkz. Houari Touati, “Ortaçağda İslam ve Seyahat: Bir Âlim Uğraşının Tarihi ve Antropolojisi”, Çev. Ali Berktaş, Yapı Kredi Yay., 2004.

¹² Örneğin İbn Battuta, “Seyahatname”sinde gezdiği yerlerde var olan önemli tarihi ve kültürel mekânların yanında oraların sözlü ve görsel kültürü hakkında bilgiler aktarmaktadır. Ayrıntılı bilgi için bkz. Yunus Macit, “Seyahatnamelerde Hadis Kültürü: İbn Battûta Örneği/Hadith Culture in Travelogues: The Case of Ibn Battuta”, *TURKISH STUDIES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, -

Hristiyanlığın seyahat olgusuna bakışını kısaca değerlendirebilirsek; Hristiyanlığın, varlığını nerede ise misyonerlik faaliyetine borçlu olduğunu ifade edebiliriz.¹³ Misyonerlik faaliyetleri genelde seyahat olgusuna dayanmaktadır. Hz. İsa'nın ilk inananları ve dava arkadaşları olan Havarilerin dini nedenlerle yapmış oldukları seyahatler bunların en bilinenleridir. Özellikle Pavlus'un Anadolu'nun batısını, Yunanistan ve Roma'yı ziyareti, Hristiyanlarca kutsal kabul edilen önemli seyahatlerdendir. Ayrıca Petrus ve Markos'un Roma'ya ve Barnaba'nın Kıbrıs'a dini nedenlerle gerçekleştirdiği seyahatler Hristiyanlarca önemli kabul edilmektedir.

Aydınlanma çağıyla birlikte refah düzeyi gelişen Avrupa'da orta sınıfın da eğlenme, dinlenme, günümüz ifadesiyle tatil yapma arayışları başlamıştır. Ekonomik gelişme ile dünyayı tanıma amacıyla düzenlenen kültürel gezilere katılmak, doğal ve turistik mekânlarında tatil yapmak artık Avrupalılar için bir hobi olmuştur.

20. yüzyılda ulaşımında yaşanan teknolojik gelişmelerle seyahatler daha rahat, ucuz ve yaygın bir hal alınca, turizm de bundan olumlu; birinci ve ikinci dünya savaşının etkisiyle, pek çok sektör gibi turizm de olumsuz etkilenmiştir. Turizm faaliyetleri ikinci dünya savaşından sonra özellikle Batı dünyasında sistemli ve organize bir hal almışken İslam ülkelerinde turizm sektörüne profesyonel yaklaşımlar nispeten daha geç tarihlerde başlamıştır.

Modern anlamda turizm olgusu çok farklı ve yeni bir gerçekliktir. Günümüzde turizm ve tatil kavramı birlikte kullanılır olmuştur. Bu da dinlenme, eğlenme, gezme ve görmeye dayandığından farklı sektörleri doğurmuş ve ülkelerin ekonomik kaynaklarında önemli bir kalem olmuştur. Teknolojik gelişmeler sayesinde sınırların ve sınırlılıkların minimize olması, iletişim ve ulaşımın çok hızlı ve yaygın bir hal almasıyla beraber hızla küreselleşen dünyada turizmin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Turizm, ülkelerin ekonomik gelişmesinde önemli bir rol oynamaya başlamış ve büyük bir sektör haline gelmiştir. Turizmin sağladığı ekonomik getiri ile turizm sektörü sürekli büyümekte ve sektöre ilgi artmaktadır. Sektör büyüdükçe çarkları ve dalları genişlemekte, yeni yatırım ve hizmet alanları açmaktadır. Dolayısıyla turizm çeşidine uygun olarak yeni hedef ve stratejiler ile hedef kitleler belirlemek ve farklı organizasyonlar gerçekleştirmek için yeni politikalar ve uygulamalar gerekli olmaktadır.

Bu sektörden yeterince istifade edebilmek, buradan daha çok gelir elde etmek için önemli çalışmalar yapılmakta, ulusal ve uluslararası turizmde önemli hareketlenmeler yaşanmaktadır. Müslüman devletlerin sahip oldukları kültürel, tarihi ve doğal turistik potansiyelden yeterince istifade etmedikleri söylenebilir. Son yıllarda Arap coğrafyasında turizme ciddi yatırımlar yapılmakta ve önemli gelişmeler yaşanmaktadır.¹⁴ Oysa gelişmiş devletler, sahip oldukları kültürel, tarihi mirası ve doğal güzellikleri dünyaya tanıtmak ve turizme kazandırmak için yoğun bir çaba içerisinde. Alternatif turizm çeşitliliğine ilgiyi artırmak, bu sektörde farklı alanlar açmak için politikalar belirlemekte, önemli yatırım ve planlamalar yapmakta, teşvik programları uygulamaktadır. Ayrıca bu yönde bir bilincin oluşması için çeşitli akademik ve kültürel etkinlikler de düzenlenmektedirler.

2. Din-Turizm İlişkisi

Birey ve toplum yaşamının şekillenmesinde ve hayatının iç dinamiklerinin oluşmasında dinin, dolayısıyla inancın çok önemli bir işlevi ve belirleyiciliğinin olduğu yadsınamaz bir

ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Sabahattin Küçük Armağanı), Volume 7/3, Summer 2012, www.turkishstudies.net, Doi Number :http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3725, p. 2815-2836

¹³ Mehmet Aydın, "Hristiyan Misyonerliğinin Başlangıcı, Gelişimi ve Hedefleri", *Dinler Tarihi Araştırmaları-V*, Dinler Tarihçileri Gözüyle Türkiye'de Misyonerlik Sempozyumu, 01-02 Ekim Ankara 2005, s. 35.

¹⁴ Masoud Imani Kalesar, "Developing Arab-Islamic Tourism in the Middle East: An Economic Benefit or A Cultural Seclusion?", *International Politics*, Vol.3, No. V, Winter & Spring 2010, s. 105-136.

gerçekliktir. Sosyologların dini tecrübenin hayatın tüm evrelerinde belirleyiciliğine ilişkin tespitleri de bunu göstermektedir. Din, hayatın her alanında varlığını hissettirdiği gibi özellikle toplumun düşünce dünyasının ve davranışlarının belirlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca ekonomik, sosyal ve kültürel yaşama ilişkin anlayışın oluşmasındaki rolü aşikârdır. Bununla birlikte toplumun da, din anlayışının şekillenmesindeki rolü inkâr edilemez.¹⁵

Sosyal bir olgu olan seyahat ise turizmle doğrudan ilişkili bir kavramdır. İlkçağlardan beri insanların inançları nedeniyle çeşitli dini vecibelerini yerine getirmek, ayinlerine, merasimlerine, festivallerine katılmak, inançlarına ait kutsal mekânları görmek ve ziyaret etmek amacıyla gerçekleştirdikleri seyahatler, bir taraftan inançla diğer taraftan turizmle ilişkilidir. Tarih boyunca gerçekleşen dini nitelikli seyahatler, günümüzde daha da yaygınlaşmıştır. İnsanların ekonomik ve refah düzeylerinin yükselmesi, ulaşım ve iletişim imkânlarının yaygınlaşması, bilginin insanlar arasında hızlı dolaşımı gibi kolaylaştırıcı etmenler turizme, özelde de inanç turizmine olan ilgiyi artırmıştır.

Dini vecibelerin ifa edilmesi için inşa edilen mekânlar ve inanç merkezleri, inanç turizminin en önemli unsurlarıdır. İnanç merkezlerinin tarihi özelliği, sanatsal nitelikleri, kutsallığı ve değeri, turistlerin bu yerlere ilgisini artırmaktadır. Ayrıca inanç odaklı turistik gezilerin önem dereceleri, dinden dine, merkezden merkeze farklılık arz eder. Ayasofya'yı ziyaret eden bir Hristiyan ile bir Müslüman'ın hissiyatı aynı olmayacaktır.

Turizmin hedeflerinden bir tanesi de insana psikolojik açıdan tatmin duygusu sağlamasıdır.¹⁶ Turizmin çeşitliliği içerisinde alternatif turizmden insanların beklentisi farklı olsa da, temelde fizyolojik ve psikolojik rahatlama olduğu açıktır. Bu bağlamda inanç turizmiyle alakalı olarak şu değerlendirme yapılabilir. Mümin bir insan, inancına ait bir mekânı, yapıyı, merkezi ziyaret ettiğinde, dini bir vecibeyi yerine getirdiğinde, kutsalına ilişkin bir etkinliğe, bir seremoniye katıldığında psikolojik bir rahatlama yaşar ve moral destek bulur. İncanın insanı sürüklediği duygu ve düşünce atmosferinde gerçekleşen etkinlikler, psikolojik bir deşarj sağlar. Söz konusu inanç merkezinin önemi ve değerine istinaden yaşanan duygusal ve fikrî yoğunluk, insanın maneviyatında ve güncel yaşamında ciddi değişikliklere neden olabilir. Hz. Musa'nın, Hz. İsa'nın veya Hz. Muhammed'in din ve insanlık değerleri için mücadele ettikleri ve bedel ödedikleri topraklarda gezmenin, dindar bir Yahudi, bir Hristiyan veya bir Müslümanın duygu ve düşüncesine yansımaları olacaktır. Bir Müslüman için Hz. Muhammed (a.s.)'in yaşadığı toprakların, O'na ait herhangi bir hatıranın yaşandığı mekânın özel bir anlamının olduğu muhakkaktır. Bu fikrî ve duygusal atmosferi yaşamak için insanların yaptıkları seyahatler, turizmin dinle doğrudan bir ilişki içerisinde olduğunu somut bir şekilde ortaya koymaktadır.

Turistik faaliyetlerin sosyal, ekonomik, kültürel ve fikri açıdan pek çok yararı vardır. Örneğin; seyahat etmek insanların düşünce ve duygu aktarını daha yoğun bir şekilde kullanmasına, karşılaştırmalar yapmasına, farklılıklar üzerinde düşünmesine sebep olur. Yaşamın anlam dinamiklerini daha fazla sorgulamaya götürür. Böyle bir anlam çerçevesinden hareketle Ortaçağın önemli seyyahlarından Lubenau Reinhold, insanın seyahatlerle daha dindar olacağını, Tanrı'nın lütuflarını ve nimetlerini daha iyi fark edeceğini 17. yüzyılın başlarında ifade etmiştir.¹⁷

Turizm sektöründe inanç turizmini cazip kılan başka unsurlar da bulunmaktadır. Bunlar, inanç merkezlerinde yapılan alış-veriş, konaklama ve harcamalardır. Dini nedenlerle yapılan

¹⁵ Walter H. Capps, *Toplum ve Din*, *Din, Toplum ve Kültür*, Der. ve Çev. Ali Coşkun, İz Yay., İstanbul 2005, s. 24-25.

¹⁶ Seher Uçkun, *İşletme ve İşletme Türleri, Turizm İşletmeleri*, Değişim Yayınları, İstanbul 2004, s. 2.

¹⁷ Bkz. Reinhold Lubenau, *Reinhold Lubenau Seyahatnamesi*, I-II Cilt, Çev. Türkis Noyan, Kitap Yayınevi, İstanbul 2012. Eserin tanıtımı için bkz. Arzu Baykara Taşkaya, "Reinhold Lubenau Seyahatnamesi, Osmanlı Ülkesinde 1587-1589, *Tarih İncelemeleri Dergisi*, XXVIII / 2, 2013, 618-620.

harcamalar, inanç turizminin sosyal, kültürel ve ekonomik yönlerini ortaya koymaktadır. Bu da turizm sektöründeki işletmeleri inanç turizmi alanında faaliyet göstermeye yönlendirmektedir.

3. İslam ve Turizm

İslam dininin temel kaynaklarında turizm olgusunun bugünkü anlamda var olduğunu söylemek mümkün değildir. Ancak turizmin seyahate dayanması ile İslam'ın temel referansları olan Kur'an-ı Kerim ve hadislerde seyahatle alakalı kavramların bulunması, İslam'ın turizmle yakın ilişkisini göstermektedir. Kur'an'da geçen “*sîrû*,”¹⁸ *ibn sebil*,¹⁹ *izâ darabtum*,²⁰ *sâihûn*,²¹ *sefer*,²² *rihle*²³” kavramları turizm olgusuyla ilişkilendirilebilecek kavramlardır. Turizm olgusu doğrudan seyahatle bağlantılı bir uğraştır. Ancak dinin önerdiği seyahatler dinlenme, eğlenme amaçlı değil, bir amaca matuf gerçekleştirilen anlamlı seyahatlerdir. Oysaki turistik seyahatler her zaman bu bağlamda gerçekleşmemektedir.

Kur'an-ı Kerim, insanların evrene, tarihe ve tarihin bırakmış olduğu mirasa ibretle bakmasını devamlı telkin eder. Bunu sadece telkinle bırakmaz, aynı zamanda insanları, atalarının, insanlığın tecrübe ettiği hayattan geriye ne bırakmış olduklarına ibretle bakmaları için seyahat etmeye davet eder: *De ki: “Yeryüzünde **gezin dolaşın** da (peygamberleri) yalanlayanların sonu nasıl olmuş bir görün.”*²⁴

Yaratılışların nasıl gerçekleşebileceğini anlamak, yeniden dirilişin mümkün olduğuna insanların inanması için evreni okumaya ve bunun için gezmeye çağırır: *“De ki: ‘**Yeryüzünde dolaşın** da Allah'ın başlangıçta yaratmayı nasıl yaptığına bakın. Sonra Allah (aynı şekilde) sonraki yaratmayı da yapacaktır. (Kıyametten sonra her şeyi tekrar yaratacaktır) Şüphesiz Allah'ın gücü her şeye hakkıyla yeter.”*²⁵

Bu ayetlerin amacı insanlara, seyahatlerle elde edeceği bilgi ve alacağı ibretle, Allah'ın kudretinin nelere malik olduğunu göstermektir: *Yeryüzünü size boyun eğdiren O'dur. Şu halde yerin sırtlarında dolaşın ve Allah'ın rızından yiye. Dönüş ancak O'nadır.*²⁶ Ayrıca Kur'an müminlerin vasıflarını sayarken diğer özelliklerin yanında seyahat etmeyi de saymaktadır: *“Tövbe eden, ibadet eden, hamd eden, **seyahat eden**,²⁷ rükû eden, secde eden, iyiliği emredip kötülükten men eden ve Allah'ın sınırlarını koruyan insanlardır. O müminleri müjdele.”*²⁸

Kur'an-ı Kerim'in muhtelif ayetlerinde geçmişe ibret nazarıyla bakmak, geçmişten ders çıkarmak için yeryüzünü dolaşmak tavsiye edilmektedir.²⁹ Nitekim tarihe ibret nazarıyla

¹⁸ Sare fiili Kur'an'da birçok yerde farklı fiil ve isim hallerinde geçmektedir: Kasas 28/29; Yusuf 12/59, Hac 22/46, Ali İmran 3/137. Bkz. Muhammed Fuad Abdulkaki, *Mu'cemü'l-müfrehes li-elfazi'l-Kur'an*, Daru'l-hadis, Kahire 2001, s. 460.

¹⁹ Bakara 2/177; Enfal 8/41; İsra 17/26; Haşr 59/7.

²⁰ Nisa, 4/94, 101. 94. ayette *iza darabtum fi sebilillah*, 101. ayette ise “*iza darabtum fi l-ardı*” şeklinde geçmektedir. 101. ayette yeryüzünde seyahat ederken, seyahatin zorluklarından dolayı dini bazı konularda kolaylıklar sağlanmasına delildir. Ayette namazların kısaltılması doğrudan savaş şartlarına bağlanmışsa da namazların cem' (birleştirme) ve kasr (kısaltma) edilmesinin genel çerçevesi, hadislerle ve Hz. peygamberin bazı uygulamalarına da bakılarak genişletilmiştir. Bkz. Hayraddin Karaman ve dğr., *Kur'an Yolu*, II, DİB, Yay. Ankara 2006, s. 129-132.

²¹ Tevbe 9/112.

²² Tevbe 9/42; Sebe 34/19; Kehf 18/62; Cuma 62/5.

²³ Kureyş 106/2. Bu surede geçen “rihletü's-şita'i ve s-sayf” ifadesi kervanların yaz ve kış aylarındaki seyahatlerine vurgu yapmaktadır.

²⁴ Enam 6/11.

²⁵ Ankebut 29/20.

²⁶ Mülk 67/15.

²⁷ “(Allah yolunda) seyahat edenler” şeklinde tercüme edilen “*es-sâihûn*” kelimesi “*oruç tutanlar*” olarak da tercüme edilebilir.

²⁸ Tevbe 9/112.

²⁹ Bkz. 3/137; 6/11; 12/109; 16/36; 27/69; 30/42; 47/10.

bakıldığında insan kendi küçüklüğünü, aciziyetini, kifayetsizliğini, dünyanın kimseye yâr olmadığını ve Yaratıcı'nın mutlak kudret ve yüceliğini görür.³⁰

Hız. Muhammed (a.s.)'in peygamberlik öncesi seyahatleri dikkat çekicidir. Çocuk çağından itibaren Medine, Taif, Suriye, daha sonra Habeşistan, Yemen, Doğu Arabistan³¹ seyahatleri Hız. Peygamber'in risaletten önce hareketli ve dinamik bir yaşam sürdürdüğünün göstergesi olarak okunmalıdır.

Zaten Hız. Peygamber (a.s.)'in seyahat ve seferi teşvik edici hadisleri de durağan, tekdüze bir hayat anlayışını reddetmektedir. Nitekim Hız. Peygamber “*seyahat edin sıhhat bulun, savaşa çıkın ganimete erin*,”³² buyurarak seyahat ile sağlık arasındaki ilişkiye, ayrıca “*seyahat edin selamete erin, kazanın rızıklanın*”³³ ifadesiyle de seyahat ile iktisat arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Bu hadisler, seyahat etmenin insanlara yeni fırsatlar ve imkânlar sunabileceğini göstermektedir. Bu imkânlar sağlık, ticari, eğitim ve tebliğ gibi farklı konularda olabilir.

İslam'ın seyahati çok önemseddiği ve doğrudan yaşamın bir parçası haline getirmek istediği yukarıda verilen ayet ve hadislerden açıkça anlaşılmaktadır.

İslam dininde yolcuya tanınan kolaylıklar ve ayrıcalıklar yolculuğu kolaylaştırmaktadır. Kişi yolculukta ve gideceği yerde uzun süre kalmayacaksa namazlarını kısaltabilir, bazı âlimlere göre namazlarını birleştirebilir, orucunu kazaya bırakabilir.³⁴ Bütün bunlar bir Müslümanın yolculuk hayatını kolaylaştıran faktörlerdir.

İslam'ın kısa süre zarfında dünyada geniş topraklara taşınmasını sağlayan faktörlerden birisi de sahabe, tabiin ve daha sonraki âlimlerin seyahat ve hicretleridir. Bu hem farklı dinlere ve kültüre kendi değerlerini taşıma hem de onlardan yeni şeyler öğrenmeyi beraberinde getirmiştir. Kültür etkileşimi ve bilgi alışverişinin bir nedeni de bu karşılaşmalar ve seyahatlerdir. Müslüman âlimlerin ilim tahsil etme yolundaki -özellikle hadis alanında- seyahatleri (*rihleler*) bunların en bilinenleridir. Birçok İslam âliminin doğduğu yer ile vefat ettiği yerin farklı olması bu hareketliliğin ne kadar yaygın olduğunu göstermektedir. Tasavvuf literatüründe sefer, seyahat kavramları hem manevi anlamda seyr'ü-sülûk hem de maddi anlamda gezmeyi ifade etmekte ve tasavvuf edebiyatında sıklıkla işlenen bir tema olarak yer almıştır.³⁵

³⁰ Kadir H. Din, “Islam and Tourism”, *Annals of Tourism Research*, Vol. 16, 1989, pp. 542-563, s. 553; Kur'an'ı-Kerim'de seyahate ilişkin detaylı değerlendirmeler için bkz. Hikmet Koçyiğit, “Yeryüzünde Seyahat Etmenin Kur'anî Boyutu”, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, s. 35. Erzurum 2011, s. 125-144. Koçyiğit, seyahat olgusunun daha ziyade ibret alma, sağlık, akraba, eş-dost ziyaretleri, çeşitli kongre ve sempozyum, fuarlar ve müsabakalar için yapılabileceğini ifade etmektedir. Koçyiğit, Kur'an'ın turizmin vazgeçilmez unsurları olarak sayılan yollar ve konaklama tesisleri (Sebe 34/18-19), yolculara maddi ve manevi desteğin verilmesi (Tevbe 9/60), tarihi eserlerin korunması (Mümin 40/82), tabiatın korunması (Ankebut 29/20) gibi hususlar üzerinde durduğunu vurgulamaktadır. Bunun için bkz. “A.g.m.”, s. 141-142. Celal Kırıcı, Kur'an'daki seyahatin amaçları olarak iman etmek, ibadet etmek, ticaret, ilim ve göç olarak sıralamaktadır. Ayrıntılı bilgi için bkz. Celal Kırca, “İslam Açısından Turizm Olayı”, *Diyanet Dergi*, C. XXII, S. 2, 1986, s. 49-57.

³¹ Hız. Peygamber'in İslam öncesi seyahatleri hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Muhammed Hamidullah, “Hız. Peygamber'in İslam Öncesi Seyahatleri”, *Ankara Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, Ankara 1980, S.4, s. 327-342.

³² Beyhâki, Ebu Bekir Ahmed b. Hüseyin b. Ali, *es-Sünenü'l-Kübra*, Haydarabad 1344, VII/102; Bedreddin Ayni, Ebu Muhammed Mahmud b. Ahmed, *Umdetul Kari Şerhu Sahihu'l-Buhari*, Daru ihyai'l-turasi'l-Arabi, Beyrut, X/139.

³³ Bkz. Taberi, Ebu'l-Kasım Süleyman b. Ahmed, *el-Mu'cemu'l-evsat*, thk. Ebu Muaz Tarık b. Abdullah, Ebu'l-Fadl Abdulmuhsin, Kahire 1995, VII/245. Beyhâki, *es-Sünenü'l-Kübra*, VII/102

³⁴ Din, *a.g.m.*, s. 552.

³⁵ Ayrıntılı bilgi için bkz. Ömer Özkan, “Tasavvufi Mesnevilerde Sıklıkla İşlenen Bir Motif: Sefer/Seyahat”/ A Motif That Frequently Dealt With In Sufistic Mesnevis: Travel/Journey”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hamza Zülfikar Armağanı), Volume 4/3, Spring 2009, www.turkishstudies.net, Doi Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.755, p. 1755-1778.

Ehl-i Sünnet'in mezhep imamlarından İmam Şâfi'î (ö.820)'nin şu dizeleri, seyahat olgusunun kişinin düşünce ve davranışlarına müspet etkisini çok güzel özetlemektedir:

"Akıl ve edep sahipleri bir yerde oturup kalınca rahat edemezler.

O halde vatanı bırak gurbete çık,

Seyahat et. Geride bıraktığın şeylere karşılık yeni ve güzel şeyler bulursun.

Sıkıntıya katlan, çünkü hayatın tadı çekilen yorgunluklardadır.

Durağanlığın suyun kokuşmasına neden olduğunu gördüm.

Su akarsa güzelleşir, akmazsa güzelliğini kaybeder.

Aslan yerini terk etmeden avını elde edemez.

Ok yayından çıkmadan hedefi bulamaz.

Güneş sürekli yörüngesinde kalırsa Arap-Acem herkes ondan bıkar.

Altın madeni mekânında kaldıkça bir toprak sayılır,

*Güzel kokulu ud ağacı kendi yerinde bir çeşit odundur."*³⁶

İslam tarihinde Müslümanlar genellikle ibadet -bilhassa hac, umre-, ilim tahsili, tebliğ, dil öğrenimi, ticari nedenler ve gayelerle seyahat gerçekleştirmişlerdir.³⁷ İslam'ın gezip görme, bilgi edinme, ibret alma ve ilahi kudreti tanıma amacıyla gerçekleşmesini istediği seyahatler dışında, doğrudan ibadet kapsamına aldığı seyahatler de vardır. Hac ve umre bunun en somut örnekleridir. Beden sağlığı yerinde olan ve ekonomik gücü olan müminlerin ömürlerinde en az bir kere hacca gitmeleri Kur'an'ı-Kerim'de farz kılınmış, umre yapmaları devamlı tavsiye edilmiştir.³⁸ Hac ve umre, İslam dünyasında yaşanan en canlı ve en büyük inanç turizm organizasyonudur. İslam tarihi boyunca Müslümanlar arasında aktüelliğini sürekli koruyan hac ve umre, ibadet olmasının yanında sosyal, ekonomik ve siyasi yönleri de bulunan bir inanç turizmidir.

Turizmde önemli unsurlardan birisi de ağırlanma, misafirperverliktir. İslam kültüründe misafir ve yolcunun ağırlanması büyük bir erdem olarak telakki edilmektedir. Günümüz turizm anlayışında turist salt ticari bir figür olarak görülürken, İslam toplumlarında misafir, *tanrı misafiri* olarak telakki edilmiştir. Ancak günümüzde farklı milletlerden ve dinlerden insanların bir arada yaşadığı kentlerde güven ve emniyet endişesinden dolayı misafirlerin ağırlanması azalmış, turistler ticari bir unsur olmuşlardır.

Turizm ve tatil kavramları günümüzde zaman zaman eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Müslümanların tatil yap(ma)masına ilişkin farklı değerlendirmeler bulunmaktadır. Arapça "âtil" kelimesinden türemiş *tatil*, "çalışmayı kesme, atıl kılma" anlamında kullanılmaktadır. Tatili atıl kalma veya atalet olarak anlarsak, İslam'ın böyle bir yaklaşımı tasvip etmediği rahatlıkla söylenebilir. Vaktini boş geçirmek anlamında tatil İslam'ın tasvip etmediği bir durumdur. Müslümanların tatil yapma ihtiyacı vardır ama zamanı boş, atıl ve atalet içerisinde geçirme hakkı yoktur. Müslüman insan da biyolojik bir varlık olduğundan dolayı istirahat ihtiyacı vardır. Bunun dışında seyahatin ekonomik, sosyal ve siyasal pek çok kazanımı vardır. Bununla beraber, günümüzde zamanını atıl içerisinde geçirmek için özellikle sahil otellerine hapsolmek, özellikle dini değeri olan, sosyal kaynaşma ve birliğin temel dinamiklerinden olan bayramları otel köşelerinde geçirmek doğru bir yaklaşım olmasa gerektir.

Devletler ve turizm sektörünün işletmenleri, turizm potansiyelini artırmak ve uluslararası turizm hareketliliğini sağlayabilmek için alternatif turizm çeşitlerine yönelmişlerdir. Son yıllarda

³⁶ Muhammed İdris eş-Şâfi'î, *Dîvanu'l-İmamı's-Şâfi'î*, Thk. Dr. İmil Bedi Yakup, Daru'l-kitabi'l Arabi, 3. Baskı, Beyrut-Lübnan 1996, s. 53; Mustafa Çağrı, "İslam'da Seyahat ve Konukluk", *İnanç Turizm Günleri -III-*, Şubat Yay., İstanbul 2007, s. 48.

³⁷ Çağrı, *a.g.m.*, s. 50.

³⁸ Bakara 2/196.

İslam ülkeleri de bu alternatif turizm türlerinden yararlanma cihetine gitmektedirler. Şimdi bu turizm türlerinin tanıtımı yapılacak ve kısaca İslam açısından durumu değerlendirilecektir.

4. Turizm Türleri ve İslam

Turizm türleri arasında kesin bir ayırım yapmak güç olsa da, devasa bir sektör haline gelmiş turizmi, türleri açısından sınıflandırmaya ve değerlendirmeye tabi tutmak gereklidir.

İnanç Turizmi: İnanç; sözlükte bir düşünceye gönülden bağlı bulunma, bir fikre olan bağlılık, inanılan görüş, tanrıya ve bir dine inanma, iman ve itikat anlamlarında kullanılmaktadır.³⁹ Terim olarak inanç ise, bir dinin getirmiş olduğu ilkeleri fikren ve kalben kabul etme ve bu ilkelere güvenme işidir. Dini doktriner kılan inanç ilkeleridir. Başta tanrı olmak üzere bu inanç ilkelerini kabul eden ve buna bağlı olarak bir hayat tasavvuru ve pratiği oluşturanlar inançlı insanlardır.

Turizm ise, daha önce tanımı yapıldığı gibi insanların sürekli ikamet ettikleri, çalıştıkları ve her zamanki olağan ihtiyaçlarını karşıladıkları yerlerin dışında, yerleşmemek ve ekonomik anlamda gelir elde etmemek şartıyla, dinlenme, eğlenme, merak, spor, sağlık, kültür, deneyim kazanma, akrabalarını ziyaret etme, kongre ve seminerlere katılma, dini ibadetlerini yerine getirme gibi kişisel nedenlerle, ferdi ya da toplu olarak yaptıkları seyahatlerdir. Bunun turizm faaliyeti sayılabilmesi için, turistlerin gittikleri yerlerde en az bir gece konaklaması ve turizm işletmelerinin ürettiği mal ve hizmetleri talep etmeleri gerekmektedir.⁴⁰

İnanç turizmi ise, insanların sürekli yaşam alanları dışında, ticari kazanç amacına dayanmayan, dini vecibelerini yerine getirmek veya dini açıdan önemli gördükleri kutsal yerleri ziyaret etmek için en az bir gece konaklamadan oluşan geçici seyahatlerin ortaya çıkardığı ekonomik ve sosyal nitelikli olay ve ilişkiler bütünüdür.⁴¹ Daha özet bir ifadeyle inanç turizmi, kutsal yerlerin çeşitli dinlere mensup turistlerce ziyaret edilmesinin turizm olgusu içerisinde değerlendirilmesi⁴² şeklinde tanımlanabilir. Buna dini turizm (*religious tourism*) de denilebilir. Din, başka bir ifadeyle inanç, insanların dünyanın çeşitli yerlerindeki kutsal yerleri (*holy place*) seyahat etmelerinde belirleyici olan önemli bir unsurdur.⁴³

İnanç saikiyle gerçekleşen seyahatlerin insanlık tarihi kadar eski olduğu ifade edilebilir. İnsanlık tarihinin bidayetinden beri din insanların hayatında var olmuş ve belirleyiciliğini korumuştur. Peygamberlerin veya önemli dini şahsiyetlerin inşa ve imar ettiği dini yapılar, harikulade sayılabilecek dini hadiselerin yaşandığı yerler o dinin mensupları için çok önemlidir. Toplumların ekonomik, kültürel, sosyal ilişkilerinde belirleyici bir rolü olan din, insanların yaşam şekillerinin belirlenmesinde ve buna bağlı olarak farklı coğrafyalar tercih edilmesinde de belirleyici olabilmektedir. Dinin büyük oranda belirleyici olduğu insanlık tarihi, zorunlu hicretlere ve gönüllü seyahatlere şahitlik etmektedir. Gönüllü olarak gerçekleşen bu seyahatlerin inanç turizmi kapsamına girdiği ifade edilebilir. Bu turizmin tarihi ise Babillilere dayandığı ileri sürülmektedir. Babil'in Akitu'da kentinde hac organizasyonu yapılır ve insanlar orayı kutsal bir mekân olarak ziyaret ederlerdi. Sümer ve Akad, gelen hacıları cömertçe ağırlardı.⁴⁴

³⁹ D. Mehmet Doğan, *Büyük Türkçe Sözlük*, “inanç ve inan” maddeleri, 11. Baskı, İz Yay., İstanbul 1996, s. 542; *Türkçe Sözlük*, 10. Baskı, Türk Dil Kurumu, Ankara 2005, s. 965.

⁴⁰ Sevil Sargin, “Yalvaç'ta İnanç Turizmi” *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. XVI, S. 2, ss. 1-18, Elazığ 2006, s. 2.

⁴¹ Kağan Mehmet Usta, *İnanç Turizmi Potansiyeli Açısından İznik'in Değerlendirilmesi*, Basılmamış Yüksek. Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir 2005, s. 5.

⁴² Cevdet Avcıkurt, “2000 Yıllarında İnanç Turizmi ve Türkiye”, *VIII. Ulusal Turizm Kongresi*, Kuşadası 1997, s. 79.

⁴³ Razaq Raj and Nigel D. Morpeth, “Introduction: Establishing Linkages Between Religious Travell and Tourism” *Religious Tourism and Pilgrimage Management*, Wallingfor, CABİ 2007, s. 9.

⁴⁴ Eyüp Ay, “Bir Mekân Olarak Kutsal Mimarinin Ortaya Çıkışı, Hacc İbadetinin Doğuşu ve İnanç Turizmi Üzerine”, *İslamiyat Dergisi*, S. 3, ss. 179-184, s. 181.

İnanç turizminin önemi, diğer turizm çeşitlerine göre, nispeten daha geç idrak edilmiştir. İnanç turizmi çerçevesi daha tam belirlenmemiş modern bir kavramdır. Ancak inanç turizminin vaat ettiği potansiyel, bu sektörde hızlı gelişmeleri beraberinde getirmiştir.

İnanç Turizminin Özellikleri: Turizmin genel özellikleri olduğu gibi, alternatif turizm kategorisine giren her bir turizm türünün kendine has özellikleri vardır. Aynı şekilde inanç turizmini diğer turizm çeşitlerinden ayıran farklı nitelikler bulunmaktadır. Hatta inanç turizmi dinden dine, amaçtan amaca farklılık arz etmektedir.

İnanç turizmi genellikle üç şekilde görülmektedir.

- 1- Hac gezisi olarak kutsal yerlere grup ya da bireysel olarak yapılan ziyaretler,
- 2- Belirli tarihlerde, önemli dini olayların yıldönümlerinde gerçekleşen büyük ölçekli toplantılar,
- 3- Turistik bir güzergâh üzerindeki önemli dini yerleri ve yapıları, turun süresini dikkate almadan ziyaret etmek için gerçekleştirilen turlar.

Bu üç tür inanç turizmi çeşidinden hedeflenenler farklı olduğu gibi gerçekleştirme amaçları da farklıdır. Bu amaçlar şöyle sıralanabilir.⁴⁵

- *Hac görevini yerine getirmek:* İbrahimî dinlerde hac önemli bir yer tutmaktadır. Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam'da kutsal mekanları ziyaret etmek önemli dini vacibe sayılmaktadır. Hac, bir ibadet olarak manevi arınma ve kurtuluş vesilesi telakki edilir ve dinî sebeplerle, genellikle dinî önemi olan mekânlara yapılan ziyaretlerdir. Ayrıca İslam terminolojisinde hac, imkânı olan her Müslümanın belirlenmiş zaman içinde Kâbe'yi, Arafat, Müzdelife ve Mina'yı ziyaret etmek ve belli bazı dini görevleri yerine getirmek suretiyle yaptığı ibadeti ifade eder.⁴⁶ Yahudilerin Kudüs'ü ve Hristiyanların hem Kudüs'ü hem de Vatikan'ı ziyaretleri hacı olma amacıyla gerçekleşen ziyaretlerdir. Büyük hac merkezlerinin dışında daha küçük çaplı olan, hacıların çeşitli amaçlarla (örneğin şifa, şefaet bulmayı umarak) ziyaret ettiği merkezler de vardır; türbeler, azizlerle ilişkili mekânlar gibi. Birçok dinde ve inanişta hac ve hac merkezleri bulunmaktadır.⁴⁷

- *Adak adamak, günahlardan arınmak ve dilek bildirmek:* İnsanlar, kutsal kabul ettikleri mekânlarda adakta bulunmak ve af dilemekle günahlarının bağışlanacağına ve dileklerinin kabul olacağına inanırlar. Yaşamlarında maddi sebeplerle üstesinden gelemedikleri bir sorunla karşılaştıklarında bunu çözebilmek için genelde ilahi bir yardım arayışına girmektedirler. Burada inananlar, günahlarını itiraf etmekte, adak adamakta ve tövbe etmektedirler.

- *Sosyal ve manevi yönlerden üstün bir konuma ulaşmak:* Dini gerekçelerle yapılan seyahatlerin sosyal boyutu çok önemlidir. Dinler, insanların sosyal yardımlaşma ve dayanışma bilincine sahip olmalarını talep eder. Örneğin Müslüman için hac, tüm dünyadaki Müslümanların kardeşliğinin ve dayanışmasının vücut bulduğu bir ibadettir.⁴⁸

- *Belirli dini olayları kutlamak ve anmak:* Her inancın, kendine has bazı dini merasimleri, törenleri veya uygulamaları vardır. Peygamberlerin ve dini kişiliklerin doğum ve ölüm yıldönümleri, yaşadıkları önemli hadiseler ya da onlar tarafından yapılan belirli yolculuklar çeşitli

⁴⁵ Burcu Selin Yılmaz, “Türkiye’de Dini Turizm ve Meryem Ana Evi’nin Turistik Potansiyelinin Analizi”, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir 2000, s. 68; Usta, a.g.e., s. 8-9.

⁴⁶ Ömer Faruk Harman, “Hac”, *DİA*, XIV, 382.

⁴⁷ Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Ali Erbaş, “İslam Dışı Dinlerde Hac”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5/2002, ss. 97-120.

⁴⁸ Bu konuda daha ayrıntılı bilgi için bkz. Ali Şeriati, *Hac*, Fecr Yay., Ankara 2011.

etkinliklerle anılmakta ve kutlanmaktadır. Bu tür dini etkinlikler ve kutlamalar sosyal ve kültürel açıdan ciddi bir hareketlilik sağlamakta ve turizmin ilgi alanına girmektedir. Örneğin Hz. Hüseyin'in şehit edilmesi İslam dünyasında, özellikle Şia camiasında yüz binlerce insanın katılımıyla anılmaktadır.

• *Hakikati yaymak ve tebliğ faaliyeti (Da'vet)*: Her din sahip olduğu mesajı yayma ve mensuplarını dini görevlerini yerine getirmeye çağırır. İslam'a ve İslam esaslarına çağrı anlamına gelen da'vet İslâmî inanç ve değerlerin kabul edilip uygulanmasını sağlamayı hedef alan bir faaliyetlerdir. Dolayısıyla hem gayri Müslimlere hem de Müslümanlara yönelik olabilmektedir.⁴⁹ Diğer dinler için de geçerli olan bu durum, mekân değişimini, kültürel ve sosyal hareketliliği sağlayan önemli bir dinamiktir. Hristiyanların misyonerlik faaliyetleri için yapmış oldukları seyahatlerle Müslüman cemaatlerin veya tarikatların tebliğ ve davet amacıyla yaptıkları seyahatler bu kapsamda değerlendirilebilir.

• *Konferanslar ve dini toplantılar düzenlemek*: Her dinin davetçisi, faaliyetlerini etkin bir şekilde yürütmek ister. Bu amaçla dini gruplar gelişimlerini izleyebilecekleri, üyelerinin manevi hedeflerine etkin şekilde ulaşmalarını sağlayacak eğitim verebilecekleri periyodik toplantılar düzenlemekte, çeşitli konferans, sempozyum gibi etkinlikler tertip etmektedirler.⁵⁰ Kongre turizmi, bu tür etkinlikler için iyi bir fırsattır.

Türkiye, üç semavi dinin (Müslümanlık-Hristiyanlık-Musevilik) önemli dini ve tarihi mekânlarına sahip bir ülke olarak inanç turizmindeki yeri çok zayıftır.⁵¹ Ancak Türkiye'nin diğer alanlardaki gelişimine paralel olarak, turizm alanlarına yönelik iyileştirmeler de yapılmıştır. Bu kapsamda ulaşım, konaklama ve çevre düzenlemesiyle turist sayısının artırılması hedeflenmektedir. Dini saiklerle ülkemizi ziyaret eden turist sayısındaki artış her geçen yıl artmaktadır. Özellikle ülke topraklarında bulunan ve Hristiyan için değer taşıyan pek çok yapı dikkate alındığında bu turizm türünün ne kadar gelişmeye müsait olduğu görülecektir. 2009 yılında senede bir kere Akdamar Kilisesi'nde ve daha sonra Sümela Manastırı'nda ayinlerin gerçekleştirilmesine izin verilmesi, atıl kalmış bu potansiyelin işletilmesinin kazanımlarını hatırlatması açısından önemlidir.

İnanç turizmi, aktif ve pasif inanç turizmi şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Bu tasnif, turistin gittiği ülke ve turisti gönderen ülke esas alınarak yapılmaktadır.

Aktif İnanç Turizmi: Bir ülke vatandaşlarının başka bir ülkeye dini sebep ve saiklerle yaptıkları ziyaretler ve bu süre zarfında turizm olgusu içerisinde değerlendirilebilecek ilişkiler bütünü, gidilen ülke açısından aktif inanç turizmidir. Örneğin, Müslümanların hac ve umre ibadetlerini ifa etmek için Mekke ve Medine gibi dini merkezlere yaptıkları seyahatler Suudi Arabistan açısından aktif inanç turizmi olarak değerlendirilir. Aynı şekilde, Hristiyanlar bakımından önemli olan Efes gibi tarihi ve dini mekânlara yurt dışından yapılan dini seyahatler de Türkiye için aktif inanç turizmi olmaktadır.⁵²

Pasif İnanç Turizmi: Pasif inanç turizminde ise aktif inanç turizminin tersi bir durum söz konusudur. Bir ülke insanının dini inançlarını gereği olarak başka ülkelere yaptıkları seyahatler, çıkılan ülke açısından pasif inanç turizmi olarak değerlendirilebilir. Buna örnek olarak da Türkiye'den hac ve umre yapmaya giden vatandaşların ziyaretleri, ülkemiz bakımından pasif inanç turizmi kapsamındadır. Aynı şekilde yabancıların Efes'e yaptıkları ziyaretler, turistlerin ülkeleri bakımından pasif inanç turizmi kapsamında olmaktadır.⁵³

⁴⁹ Mustafa Çağrı, "Da'vet", *DİA*, IX, İstanbul 1994, 16.

⁵⁰ Usta, *a.g.e.*, s. 8-9.

⁵¹ Eyüp Can, "Türkiye'nin İnanç Haritası", *Hürriyet Gazetesi* 14 Ağustos 2010.

⁵² Usta, *a.g.e.*, s. 6.

⁵³ Usta, *a.g.e.*, s. 7.

Kültür Turizmi: Kültür turizmi en yaygın ve en gelişmiş turizm çeşitlerindendir. Bu turizm ile inanç turizmi yakın bir ilişkiye sahiptir. İnanç açısından değeri olan bir mekânın tarihi ve kültürel bir değeri de vardır. Burada kültür kavramına kısaca değinildikten sonra kültür turizmi, İslam açısından ele alınacaktır.

Kültür; bir millete ait maddi ve manevi bütün unsurları, geleneklerini, sosyal yaşam tarzını vs. her şeyi kapsayan bir kavramdır. Kültür turizmi, tarihi, mimari ve arkeolojik değeri olan mekânları ve yapıları görmeye, buradaki yaşam tarzlarını, gelenek ve görenekleri tanımaya, bunlar hakkında fikir edinmeye imkân sağlayan bir turizm çeşididir.⁵⁴

Kültür turizmi en dinamik, farklı yönleri olan ve daha ziyade seyahate dayanan bir turizm çeşididir. Bu turizm çeşidinde turist, sabit bir yerde kalmamakta, tur kapsamında planlanan tarihi, dini ve doğal yerlere gitmektedir. Dolayısıyla kültür turizminde turizm işletme sektörleri; ulaşım, ağırlama, konaklama, alış-veriş vb. yönünden daha geniş yararlanma imkânına sahiptirler. Neticede bunun, ekonomik getirisi daha fazladır. Deneyime dayalı kültür turizmiyle de ülkenin bilgi, kültür ve sanat alanında olumlu yansımalar gerçekleşmektedir.

Kültür turizmi çeşitli başlıklar altında incelenmektedir. Bunlar kültürel miras turizmi ve deneyime dayalı kültür turizmidir. *Deneyime dayalı kültür turizmi*, görsel sanatlar, festivaller ve sanatın diğer yönlerine turistlerin iştirakiyle gerçekleşen turizm iken; *kültürel miras turizmi*; doğal alanları, tarihi yapıları, anıtları, kalıntıları gezme ve incelemeye imkân sağlayan bir turizmdir.⁵⁵ Bu somut olmayan kültürel miras ve somut kültürel miras şeklinde de tasnif edilebilir.⁵⁶

Kur'an-ı Kerim, insanları yeryüzüne dağılmış bir ailenin fertleri olarak kabul eder. Buna göre insanlık ailesinin farklı dil ve lehçelere sahip olması, onların tanışmalarının ve kaynaşmalarının dinamiği olarak okunmalıdır. *“Ey insanlar! Doğrusu biz sizi bir erkekle bir dişiden yarattık. Ve birbirinizle tanışmanız için sizi kavimlere ve kabilelere ayırdık. Muhakkak ki Allah yanında en değerli olanınız, O'ndan en çok korkanınızdır. Şüphesiz Allah bilendir, her şeyden haberdardır.”*⁵⁷ Bu ayeti kerime insanların farklı dillerden ve milletlerden olmasının bir üstünlük vesilesi olarak kabul edilmesini ret etmektedir. Üstünlüğün takva gibi evrensel bir değere bağlı olduğuna dikkat çeken Kur'an, insanların bilişsel ve kültürel olarak tanışmalarını, bilimsel ve teknolojik alış-verişte bulunmalarını *“li-teârefu”* kavramıyla ifade etmektedir. Karşılıklı bilişsel ve kültürel etkileşim manalarını da barındıran bu kavram, insanların çeşitli turistik etkinliklerle birbirlerini tanımalarını, bilgi ve kültür alışverişinde bulunmalarını da barındırabilir. Çok sık seyahat edenlerin toplumla kaynaşma, dostluklar kurma, diğer şehirleri ve insanları tanıma, diğer kültürleri bilme, keşfetme ve ibret alma gibi birçok imkan ve fırsata sahip olabileceklerdir.

Kur'an-ı Kerim'de geçmiş milletlere ve onların bıraktığı kültürel ve tarihi mirasa yapılan vurguda, kültür turizminin yapılmasının gerekliliği anlaşılmaktadır. Nitekim din helak olan kavimlerin tarihi izlerine ibretle bakılmasını öğütlemektedir. Bu meyanda Babil, Mısır, Sodom ve Gomore gibi dünya kültür mirasında, bir yönüyle tefessüh etmiş medeniyetlere ait kalıntıların görülmesi, dinin bu tavsiyesine matuftur. *“Yeryüzünde gezmediler mi ki, kendilerinden öncekilerinin sonunun nasıl olduğuna baksınlar? Onlar, kendilerinden daha güçlü idiler, toprağı*

⁵⁴ Ağaoğlu, a.g.e., s.13.

⁵⁵ Ağaoğlu, a.g.e., s.14.

⁵⁶ Somut olmayan kültürel mirasın kapsamı ve bu mirasın turizme kazandırılmasının hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Evrim Ölçer Özünel, Kültür Turizminde “Yöresel” ve “Otantik” Olanı Sorgulamak ve Tüketilmiş Mekânları Yeniden Üretmek Üzerine” / “Questioning the Locality and Authenticity in Cultural Tourism and Arguing the Space Consuming”, *TURKISH STUDIES - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 6/4 Fall 2011, p.255-262, www.turkishstudies.net, Doi Number :http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2857, s. 260-261.

⁵⁷ Hucurat 49/13.

*altı-üst etmişler ve onu, bunların imar ettiklerinden daha çok imar etmişlerdi, onlara da elçileri deliller getirmişti. Allah onlara zulmedecek değildi. Fakat onlar kendi kendilerine zulm ediyorlardı*⁵⁸ ayetinde önceki milletlerin, medeniyetlerin geride bırakmış olduğu tarihi, kültürel ve arkeolojik mirasın tefekkürle değerlendirilmesi gerektiği sonucunu çıkarabiliriz.

Deniz Turizmi: Bu, sahil turizmi olarak da bilinir ve dünyada çok yaygın olan turizm çeşididir. Modern dünyanın şehirlerde yaratmış olduğu ses, gürültü ve hava kirliliğinden bir nebze uzaklaşmak amacıyla hava ve çevre itibarıyla temiz, doğal güzelliklere sahip deniz sahillerine gidilmesi sonucu oluşan bir turizm çeşididir. Deniz ya da sahil turizmi deniz, kum ve güneşe dayalı bir turizmdir. Yüzme ve güneşleme imkânı daha iyi olan deniz kenarları tercih nedenidir. Jet ski, sörf, su kayığı, yüzme, dalma gibi etkinlikler de deniz turizmi kapsamındadır. Deniz kenarlarındaki konaklama, restoran, ulaşım ve sahil işletmeleri bu turizmden nedeniyle ciddi oranda ekonomik girdi sağlamaktadırlar.

Bu turizm türü nispeten yeni bir olgu olup İslami bakış açısına göre bazı problemler içermektedir. Çünkü İslam dininde erkekler ve kadınların avret yerleri (örtmesi gereken vücut) deniz turizminde çoğu kez ihlal edilmektedir. Tesettür hassasiyeti olan insanların deniz turizmine iştirak edebilmeleri için yeni alanların açılması bu turizm çeşidinde canlılığı daha da artıracaktır.

Sağlık Turizmi ve Termal Turizm: İnsanların sağlıkları nedeniyle kaplıca, deniz, buhar ve iklim kürleri gibi uygulamalar vasıtasıyla gerçekleştirdikleri turizm türüdür. Dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Türkiye’de de kaplıcalar odağında gelişen bu turizm çeşidi, iç turizmde çok yaygındır. Bu turizm çeşidinde insanların konaklama, beslenme, dinlenme ve eğlenme ihtiyaçları karşılanarak, psikolojik ve biyolojik rahatlama sağlanması amaçlanmıştır.⁵⁹ İnsanların, bazı sağlık sorunlarının giderilmesinde termal kaynaklardaki suyun özelliğinden dolayı şifa aramaları ya da hastalığın engellenmesini hedeflemesi gibi gayeler bu turizmde belirleyici olmaktadır. Bunun yanında fizyolojik, bedensel bir rahatlama da aranmaktadır. Türkiye’deki müteaddiyin ve muhafazakâr insanların genelde tercih ettikleri turizm çeşididir. Şifa bulma niyetiyle özellikle orta yaş ve yaşlı insanların tercih ettikleri sıcak termal tesislerde gerçekleşen turistik faaliyetler, kuşkusuz dinimizin teşvik edeceği faaliyetlerdendir.

Kongre ve Fuar Turizmi: Kongre turizmi, başka adıyla toplantı turizmi, sürekli konaklanan veya çalışılan yerler dışında uzmanlık gerektiren akademik alan ve mesleklerde faaliyet gösterenlerin belirli konularda bilgi alışverişlerini sağlamak için bir araya gelmeleri sonucu doğan turizm çeşididir. Akademik, kamu veya iş çevrelerinin ve devletlerin gerçekleştirmiş oldukları kongre, seminer, sempozyum, konferans, forum gibi etkinlikler toplantı turizm türüne örnektir. Kongre turizmi ile ülkenin bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel değeri ulusal veya uluslararası arenada gösterilmiş olur. İslam dininin ilme, kültür ve sanata, dolayısıyla ilmi organizasyonlara, bilimsel toplantılara verdiği değer açıktır. Ortaçağda İslam dünyasında bilim, sanat ve kültür merkezi olan Bağdat, Şam, Buhara, Basra, Kahire, İskenderiye, İstanbul, Küfe gibi şehirler maalesef bu rollerini Avrupa ve Amerika’daki şehir merkezlerine kaptırmışlardır. İslam dünyasının bu rollerini tekrar geri kazanmaları bilime, sanata ve kültüre, dolayısıyla bilim, sanat ve kültür adamına gereken değeri vermesiyle ve bu alanlardaki etkinliklerin düzenlenmesi için gerekli fiziksel, düşünsel ve psikolojik zemini hazırlamasıyla yakından ilişkilidir. İslam dininin kongre ve fuar turizmini doğrudan teşvik ettiği, hatta emrettiği ifade edilebilir. Çünkü hakikatın tebliği, insanlığın faydasına olan bilginin paylaşımı İslam dininin emirlerindendir.

Ayrıca kongre ve fuar turizmi vesilesiyle uluslararası bilimsel, kültürel, ekonomik, sportif gibi etkinlikler (forum, sempozyum, konferans, kongre, fuar vb.), ülkeye ciddi bir prestij

⁵⁸ Rum 30/ 9.

⁵⁹ Ağaoğlu, a.g.e., s. 11.

sağlamakta, insanlar ve devletler için yeni olanaklar ve fırsatlar yaratmaktadır. Hz. Muhammed (a.s.) Mekke’de düzenlenen Ukaz ve Mecenne panayırlarının vermiş olduğu imkândan yararlanarak tebliğini yapmış ve Akabe Biatı gerçekleşmiş ve Ensar’dan 70 kişi kendisine yardım sözü vermiştir. Ayrıca her yıl gerçekleşen ve insanlık tarihinin en büyük kongresi olan hac organizasyonunun bizzat ilahi emir ve peygamberlerinin uygulamalarına dayandığı da hepimizin malumudur.

Eko Turizm ve Yayla Turizmi: Yayla turizmi, büyük kentlerin, şehirlerin yaratmış olduğu stres ve yoğunluktan kaçarak zengin doğal bitki örtüsüne sahip mekânlara gitme ve doğa ile baş başa kalma isteği sonucu doğan turizm çeşididir. Yayla turizmi, zengin doğal bitki örtüsü, temiz hava, orman, göl, akarsu, şelale, mağara, yayla şenlikleri gibi nedenlerden dolayı tercih edilen bir turizmdir. Doğal özellikleri nedeni ile gerçekleşen turistik aktivite eko turizm kapsamındadır.

Kur’an-ı Kerim’de insanın fizyolojik ve psikolojik dinginliği doğal güzelliklerde, güzel mekânlarda ve doğal ortama yakalayabileceği cennet tasvirlerinden anlaşılmaktadır. Cennetten bahsederken köşklere, ağaçlardan, akan nehirlerden ve yeşilliklerden bahsetmesi insanın doğal arzusunu yansıtmaktadır:

“İçlerinde ebedi kalacakları altından ırmaklar akan Adn cennetleri de (onlarıdır). Ve işte bu, arınmış olanın karşılığıdır.”⁶⁰

“İman edip salih amellerde bulunanlar; onları, içinde ebedi kalıcılar olarak, altından ırmaklar akan cennetin yüksek köşklarine muhakkak yerleştireceğiz. (Salih) Amellerde bulunanların ecri ne güzeldir.”⁶¹

“Ancak Rablerinden korkup-sakınanlar ise; onlara yüksek köşklar vardır, onların üstünde de yüksek köşklar bina edilmiştir. Onların altında ırmaklar akmaktadır. (Bu), Allah’ın va’didir. Allah, va’dinden dönmez.”⁶²

Bu ayetlerden anlaşılabacağı üzere insan doğal güzelliklerden, güzel manzaralardan mutluluk ve huzur duymaktadır. Mimari özelliği, görsel niteliği iyi olan binaların uygun bir şekilde doğada planlanmış olması insanın gönlüne ve gözüne huzur vermektedir.

Ayrıca doğanın ekolojik dengesine uygun tutum ve tavır geliştirmek mümin bireyin sorumluluğudur. Bu sorumlulukla doğayı keşfe çıkmak, kırlardan ve bayırlardan doğal dengeyi bozmadan yararlanmak insana psikolojik açıdan bir rahatlama ve deşarj sağlar.

Spor Turizmi: Turistin çeşitli sportif faaliyetler dolayısıyla gerçekleştirmiş olduğu turizm çeşididir. Trendi hızla yükselen spor turizminde dağcılık, yamaç paraşütü, rafting, rüzgar sörfü, dalga sörfü, dalgıcılık, kayak, av gibi sportif faaliyetler yer almaktadır. Spor turizmi nedeniyle gelen turistler ikiye ayrılabilir. Birincisi sportif müsabakaya doğrudan katılan, sporcu grupları ve ekipleri, ikincisi sportif müsabakaları izlemek amacı ile gelen turistlerdir. Özellikle uluslararası sportif organizasyonların çok önem arz ettiği günümüzde, ülkeler bu etkinlikleri bir tanıtım ve ticari faaliyete dönüştürmektedirler. Sosyal, ticari ve kültürel ilişkilerin geliştirilmesine iyi bir fırsat olabilmektedir. Başarıyla gerçekleşen sportif etkinlikler, medya üzerinden geniş kitlelere ulaştığı için ülkenin tanıtılması açısından çok önem arz etmektedir.

İslam dininin insan sağlığına verdiği önem ve Hz. Peygamber’in sportif faaliyetlere yönelik tutumu bilinmektedir. O’nun insanları sportif aktivasyonlara katılması için teşvik etmesi, hatta bizzat katılması, Müslümanların sportif aktivasyonlarda rol alması gerektiğini göstermektedir.

⁶⁰ Taha 20/76

⁶¹ Ankebut 29/58

⁶² Zümer 39/20

Aslında dinin, Müslümanların dinlerinin temel prensiplerine ve değerlerine aykırı olan ortamlar dışında, sosyal, kültürel, sanatsal vb. mekânların tümünde bulunmalarını ve burada gerçekleşen etkinliklerin bir parçası olmalarını istediği, teşvik ettiği söylenebilir.

Kış Turizmi: Kayak merkezleri, sosyal tesisler ve çeşitli dinlenme tesislerinin bulunduğu dağlarda gerçekleşen turizm çeşididir. İnsanlar bu turizmle kışın doğanın güzelliğini görme imkânı elde ederler ve psikolojik bir rahatlama yaşarlar. Beyazın her tarafı kuşattığı bir ortamda dinginlik ve huzur bulmakta, kayak merkezlerinde hem eğlenmekte hem de spor yapmaktadırlar. Kış sporları müsabakaları da bu turizmin önemli ayaklarından.

Yukarıda kısaca bilgi verilen turizm çeşitleri sadece bunlarla sınırlı değildir. Bunların yanı sıra golf turizmi, gençlik turizmi, yamaç paraşütü, trekking, su sporları, kuş gözleme gibi turizm çeşitleri de turizm alanında göze çarpmaktadır. Turizm sektörü ile işbirliği yapan ülkeler, bu turizm sektörlerinin yanında yeni alternatif turizm alanları açma çabası içerisinde yer almaktadırlar.

Sonuç

Dinin temel referansları esas alındığında din ile turizm arasında olumlu bir ilişkinin olması gerektiği söylenebilir. Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamber'in seyahat olgusunu çok sık bir şekilde işlediği, anlamlı ve amaçlı seyahatlerin yapılmasını ısrarla istediği görülebilmektedir. Turizm olgusunun temel dinamiği de kuşkusuz seyahattir. Dolayısıyla bir Müslümanın turistik faaliyetlerden uzak durması düşünülemez.

Günümüz turizm anlayışının zaman zaman tatil ile karıştırıldığı söylenebilir. Tatil; hiçbir şey üretmemek, sadece dinlenme ve eğlenme olarak algılanıyorsa, kişiye ya da topluma katma değeri olmayan bir faaliyetse bu kabul edilemez. Vakti anlamsız ve verimsiz bir şekilde geçirmek, atıl ve atalet içerisinde tüketmek İslam'ın şiddetle karşı çıktığı bir durumdur. Ancak hızlı ve yoğun olarak geçen günümüz dünyasında insanın fizyolojik ve psikolojik rahatlama istemesi ve yaşaması da göz ardı edilecek bir durum değildir.

İslam dünyasının sahip olduğu turizm envanteri düşünüldüğünde, Müslümanlarda turizm bilincinin yetersiz olduğu ve Müslümanların bu kaynaktan batılı ülkelerle ölçüldüğünde istenilen düzeyde yararlanamadıkları görülebilir. Bunda toplumdaki turizm bilincinin yetersizliği ve dini referansların bu konuya müspet yaklaşımını farkında olmamak da vardır. İslam toplumunun turizm aktivasyonlarına karşı pozitif bir tutum takınmalarının turizm etkinliklerine olumlu yansıtacağı muhakkaktır. Bu tutumun alınmasında dinin seyahate ilişkin tavsiye ve önerilerin, seyahatle bireyden beklenen düşünsel ve davranışsal değişikliklerin önemi haizdir.

Turizm vizyonuna yönelik belirlenen ilkelerin uygulamasıyla beraber, turizmde ciddi bir nitelik değişikliği yaşanacağı ortadadır. Turizme yönelik yönlerin; ulaşım, konaklama, ağırlama, yeme-içme, servis gibi hususlarda bir markalaşmaya gidilmesi nitelikli turist sayısını artıracaktır. Bunun en temel koşulu, turizm ile ilişkili her sektördeki insanın turizm bilincine sahip olmasıdır.

Turizm etkinlikleri sosyal, bilimsel ve kültürel ilişkilerin gerçekleşmesine, ticari ve ekonomik fırsatların doğmasına imkân vermekte, insanların birbirlerini daha iyi tanımalarına olanak sağladıklarından dolayı insanlık barışına katkı sunmaktadır. İnsanların toplumlar ve kişiler hakkındaki önyargılarını ve kanaatlerini değiştiren iletişimidir. Milletler ve devletler arasındaki çatışmaları ortadan kaldırmanın bir yolu da iletişim kanallarını açık tutmaktır. Turizm etkinlikleri bunun için önemli bir araçtır.

KAYNAKÇA

- ABDULBAKİ, Muhammed Fuad, *Mu'cemü'l-müfehres li-elfazi'l-Kur'an*, Daru'l-hadis, Kahire 2001.
- AĞAOĞLU, Abdullah Rıdvan, *Türkiye'nin Turizm Potansiyeli Bağlamında İnanç Turizminin Yeri*, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara 2009.
- AKSOY, Mustafa, "Türkiye'de inanç Turizmine Genel Bir Bakış ve Hristiyanlığın Seyahate Verdiği Önem", *Dinler Tarihi Araştırmaları III*, Ankara 2002, ss. 417-431.
- AVCIKURT, Cevdet, "2000 Yıllarında İnanç Turizmi ve Türkiye", *VIII. Ulusal Turizm Kongresi*, Kuşadası 1997.
- AY, Eyüp, "Bir Mekân Olarak Kutsal Mimarının Ortaya Çıkışı, Hac İbadetinin Doğuşu ve İnanç Turizmi Üzerine", *İslamiyat Dergisi*, S. 3, ss. 179-184.
- AYDIN, Mehmet, "Hristiyan Misyonerliğinin Başlangıcı, Gelişimi ve Hedefleri", *Dinler Tarihi Araştırmaları-V*, Dinler Tarihçileri Gözüyle Türkiye'de Misyonerlik Sempozyumu, 01-02 Ekim Ankara 2005, ss. 35-47.
- BEDREDDİN Ayni, Ebu Muhammed Mahmud b. Ahmed, *Umdetul Kari Şerhu Sahihu'l-Buhari*, I-XXV, Daru İhyai'l-Turasi'l-Arabi, Beyrut.
- BEYHAKİ, Ebu Bekir Ahmed b. Hüseyin b. Ali, *es-Sünenü'l-Kübra*, I-X, Haydarabad 1344.
- CAN, Eyüp, "Türkiye'nin İnanç Haritası", *Hürriyet Gazetesi* 14 Ağustos 2010.
- CAPPS, Walter H., Toplum ve Din", *Din, Toplum ve Kültür*, Der. ve çev. Ali Coşkun, İz Yayıncılık, İstanbul 2005.
- ÇAĞRICI, Mustafa, "Da'vet", *DİA*, IX, İstanbul 1994, ss. 16-19.
- _____, *İslam'da Seyahat ve Konukluk*, İnanç Turizm Günleri, III, 12-14 Mayıs 2006, Şubat Yayıncılık, İstanbul 2007.
- ÇELİK, Armağan, *Kültür Turizmi Çerçevesinde İnanç Turizmi, Diyarbakır İli Örneği*, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara 2008.
- DİN, Kadir H., "Islam and Tourism", *Annals of Tourism Research*, Vol. 16, 1989, pp. 542-563.
- DOĞAN, D. Mehmet, *Büyük Türkçe Sözlük*, 11. Baskı, İz Yay., İstanbul 1996.
- EBU BEKİR Ahmed b. Ali b. Sabit, *er-Rihle fi talebi'l-hadis*, thk. Nureddin Itri, Dimeşk 1975.
- ERBAŞ, Ali, "İslam Dışı Dinlerde Hac", *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5/2002, ss. 97-120.
- HAMİDULLAH, Muhammed, "Hz. Peygamber'in İslam Öncesi Seyahatleri", *Ankara Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, Ankara 1980, S.4, ss. 327-342.
- HARMAN, Ömer Faruk, "Hac", *DİA*, XIV, İstanbul 1996, ss. 382-386.
- HORNBY, A. S., "*Oxford Advanced Learner's Dictionary*", 6th Edition, Oxford University Press, 2000.
- KALESAR, Masoud Imani, "Developing Arab-Islamic Tourism in the Middle East: An Economic Benefit or A Cultural Seclusion", *International Politics*, Vol. 3, No. V, Winter & Spring 2010.

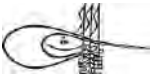
- KARAMAN, Hayreddin ve dğr., *Kur'an Yolu*, I-V, DİB. Yayınları, Ankara 2006.
- KIRCA, Celal, "İslam Açısından Turizm Olayı", *Diyanet Dergi*, C. XXII, S. 2, 1986, ss. 47-58.
- KOÇYİĞİT, Hikmet, "Yeryüzünde Seyahat Etmenin Kur'anî Boyutu", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 35, Erzurum 2011.
- LUBENAU, Reinhold, *Reinhold Lubenau Seyahatnamesi*, I-II, Çev. Türkis Noyan, Kitap Yayınevi, İstanbul 2012.
- MACİT, Yunus, "Seyahatnamelerde Hadîs Kültürü: İbn Battûta Örneği/Hadith Culture in Travelogues: The Case of Ibn Battuta", *TURKISH STUDIES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, - ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Sabahattin Küçük Armağanı), Volume 7/3, Summer 2012, www.turkishstudies.net, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3725>, p. 2815-2836
- MİLL, Robert Christie, *Tourism The Internantional Business*, Prentice Hall, New Jersey, Amerika 1990.
- ÖLÇER Özünel, Evrim, "Kültür Turizminde "Yöresel" ve "Otantik" Olanı Sorgulamak ve Tüketilmiş Mekânları Yeniden Üretmek Üzerine /Questioning the Locality and Authenticity in Cultural Tourism and Arguing the Space Consuming", *TURKISH STUDIES - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, - ISSN: 1308-2140, (Türk Halk Biliminde Dün Bugün Yarı), Volume 6/4 Fall 2011, www.turkishstudies.net, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2857>, p.255-262.
- ÖZKAN, Ömer, "Tasavvufi Mesnevilerde Sıklıkla İşlenen Bir Motif: Sefer/Seyahat/A Motif That Frequently Dealt With In Sufistic Mesnevis: Travel/Journey", *TURKISH STUDIES - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hamza Zülfikar Armağanı), Volume 4/3, Spring 2009, www.turkishstudies.net, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.755>, p. 1755-1778.
- RAJ, Razaq - Nigel D. Morpeth, "İntroduction: Establishing Linkages between Religious Travell and Tourism" *Religious Tourism and Pilgrimage Management*, Wallingfor, CABİ 2007.
- REDHOUSE, *Büyük Elsözlüğü*, Redhouse Yayınevi, İstanbul.
- SARGIN, Sevil, "Yalvaç'ta İnanç Turizmi", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c. XVI, S. 2, ss. 1-18, Elazığ 2006.
- SELİN, Yılmaz Burcu, "*Türkiye'de Dini Turizm ve Meryem Ana Evi'nin Turistik Potansiyelinin Analizi*", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir 2000.
- ŞAFİİ, Muhammed b. İdris, *Divanu'l-İmamu's-Şafii*, Thk. İmil Bedi Yakup, Daru'l-kitabi'l-Arabi, 3. Baskı, Beyrut 1996.
- ŞERİATİ, Ali, *Hac*, Fecr Yayınları, Ankara 2011.
- TABERİ, Ebu'l-Kasım Süleyman b. Ahmed, *el-Mu'cemu'l-evsat*, I-X, thk. Ebu Muaz Tarık b. Abdullah, Ebu'l-Fadl Abdulmuhsin, Kahire 1995.
- TAHER, Kadhim Shamhood, "History of Tourism in Islam", *Islamic Tourism*, Issue 34, March-April, 2008, ss. 54-48.

TAŞKAYA, Arzu Baykara, “Reinhold Lubenau Seyahatnamesi, Osmanlı Ülkesinde 1587-1589”, *Tarih İncelemeleri Dergisi*, XXVIII / 2, 2013, ss. 618-620.

Türkçe Sözlük, 10. Baskı, Türk Dil Kurumu, Ankara 2005.

UÇKUN, Seher, *İşletme ve İşletme Türleri, Turizm İşletmeleri*, Değişim Yayınları, İstanbul 2004.

USTA, Kağan Mehmet, *İnanç Turizmi Potansiyeli Açısından İznik'in Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir 2005.



ÜNİVERSİTE ÖĞRETİM ELEMANLARININ SINIF İÇİ ÖĞRETİMSSEL DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ) *

*Mehmet ŞAHİN***

ÖZET

Planlı ve etkin bir öğretim sürecinde öğretmenin rolü yadsınamaz. Çünkü eğitim sürecinin başarısı öncelikle öğretmenin başarısına bağlıdır. Öğretim sürecini etkileyen birçok değişken olmasına rağmen öğretmen en önemli değişkenlerden biridir. Öğretmenin eğitim sürecindeki rolünü keşfeden toplumlarda öğretmenlik mesleğine önem verilmiş ve eğitim sisteminin en önemli unsuru olarak görülmüştür. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen davranışlarının etkililiğini artırabilmek için uygulamada karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve uygun önerilerin geliştirilmesi gerekir.

Eğitimin her kademesinde olduğu gibi lisans ve pedagojik formasyon eğitiminde görevli öğretim elemanlarının sınıf için öğretimsel davranışlarına yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin dikkate alınması nitelikli bir öğretim hizmetinin gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle öğretim elemanlarının öğretimsel davranışlarının farklı değişkenlere göre araştırılması eğitim sürecinin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerini incelemektir. Bu araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çankırı Karatekin Üniversitesi Lisans ve Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan 380 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anket ve ölçek yoluyla toplanmıştır. Öğretim elemanlarının öğretimsel davranışları öğrencilerin cinsiyeti, katıldığı eğitim türü, alanı ve yaşa göre analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretim elemanlarının dikkat çekme, önbilgileri hatırlatma, ipuçları verme, etkin katılımı sağlama, pekiştireç verme, dönüt-düzeltilme ve sonuç etkinliklerini ara sıra gerçekleştirdikleri, hedeften haberdar etme etkinliğini ise sıkça gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim elemanı, Öğretimsel davranış, Öğretim süreci

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim, El-mek: mehmetsahin_38@hotmail.com

**EXAMINE STUDENT'S OPINIONS ABOUT HOW BEHAVE
ACADEMICAL STAFF ABOUT EDUCATIONAL INSTRUCTIONS
IN THE CLASSROOM
(ÇANKIRI KARATEKİN UNIVERSITY EXAMPLE)**

ABSTRACT

The role of the teacher in a planned and effective education process cannot be denied. Since the success of education process is primarily related with the success of teacher. Although there are many variables which affect the education process, teacher is among the most important ones. In the societies who noticed the role of teacher in education process, profession of teacher have attained prominence and attributed as the most important component of the education-system. To increase the effectiveness of teacher conducts in teaching-learning period, the problems faced in practice should be clearly identified and plausible solutions should be proposed.

It is needed to scrutinize in-class educational conducts of instructors who are teaching in undergraduate and pedagogical competency courses as well as in all educational stages. In this context, focusing on the student's views on instructor's in-class educational conducts would help in realization of qualified education service. Hence investigation of instructors educational conducts on different variables has great significance on the quality of education process.

The aim of this study is to investigate the opinions of students about the instructional behaviors of instructors in the classroom. Descriptive survey method was used in this study. The study group consisted of 380 bachelor degree students and pedagogical training certificate program students of Çankırı Karatekin University. Data were collected through questionnaire and scale. The instructional behaviors of instructors were analyzed and interpreted in relation to the gender, type of education attended, by area and age. According to the findings of this research, the teaching staff rarely use activities such as getting the students' attention, recalling previous information, giving clues, providing active participation, giving reinforcement, feedback-correction and result events. They frequently use activities such informing the students to the objectives of lesson.

Key Words: Instructor, instructional behavior, teaching process

GİRİŞ

Eğitim bir sistem olarak düşünüldüğünde bu sistemi oluşturan temel öğelerin başında öğretmen, öğrenci ve eğitim programı yer almaktadır (Karagözoğlu, 1987). Eğitim programlarının hedefleri, eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreçleri) yoluyla gerçekleşir. Eğitim durumları, hedefleri gerçekleştirmek için öğrenme-öğretme durumunu etkileyen dış koşullardır. Başka bir ifadeyle eğitim durumları, öğrenciye istendik davranışların kazandırıldığı öğrenme-öğretme sürecidir. Bu süreç öğrenci açısından öğrenme, öğretmen açısından ise öğretme durumudur (Sönmez, 1993). Öğretim etkinlikleri sonucunda bireylere istenilen davranışların kazandırılması

için eğitim durumunda yer alan öğretim hizmetlerinin niteliği özel bir önem taşımaktadır (Erişen, 1997).

Eğitim sistemi içinde okullar, eğitsel hedeflerin öğrencilere kazandırılması için hazırlanmış özel çevrelerdir. Bu özel çevre, istenen davranışların kazandırılması için kolaylaştırıcı, istenmeyen davranışların ise ortadan kaldırılabilmesi şeklinde tasarlanmış bir çevredir (Arslantaş, 2011). Okulun temel işlevini gerçekleştirmesi için etkinlikler planlanır, örgütlenir ve uygulanır. Bu etkinlikleri gerçekleştirmede en önemli görev ve sorumluluk öğretmene aittir (Gökçe, 2002). Öğrenciye kazandırılması planlanan istendik davranışların gerçekleşebilmesi örgün eğitimin her düzeyinde sınıf içi etkinliklerin etkili bir şekilde yürütülmesine bağlıdır.

Eğitim sisteminin işlevini yerine getirmesinde yani geçerli öğrenme yaşantılarının oluşmasında öğrenme-öğretme süreci önemlidir. Bu yaşantıların düzenlenmesinde öğrenmelerin nasıl gerçekleştiği ve bireye nasıl öğretilceğinin bilinmesi gerekmektedir (Ayva, 2010). Öğretim sürecindeki başarı ve başarısızlığın çoğu öğretmenin rollerini, sorumlulukları ve gücünü nasıl kullandığı ile ilgilidir. Sıcak, hevesli, heyecanlı, işe yönelik ve düzenli olma, çeşitli materyalleri kullanma, açıklamalar yapma, derse bir önceki dersi özetleyerek başlama, arka arkaya soru sorma yerine tek ve açık soru sorma öğrenci başarısı ile olumlu ilişkiler gösteren öğretmen davranışı olarak bulunmuştur. Öğretmenin başarısı öğrencinin başarı ve tutum, ilgi ve becerisine yansımaktadır (Sünbül, 1996).

Bireyden beklenen davranış değişiklikleri, eğitsel hedeflere uygun olarak eğitim durumlarının düzenlenmesi ve öğrenme yaşantılarının öğrenciye kazandırılması ile gerçekleşebilir. Çağın ve toplumun beklentilerine uygun bireylerin yetiştirilmesi okullardaki eğitim sürecinin planlanmış eğitim hedeflerine uygun bir şekilde gerçekleştirilmesini zorunlu kılar. Çünkü nitelikli bir eğitim süreci bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara dönük olarak bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması ile sağlanabilir. Bir toplum istendik özelliklerle donanık bireylere sahip olduğu oranda istendik toplum olma niteliğini kazanır (Bilen, 2009).

İstendik davranışlar genellikle eğitim-öğretim yaşantılarının planlı bir şekilde uygulandığı sınıf ortamında kazanılması öngörülmektedir. Sınıf ortamları, eğitim-öğretim etkinliklerinin amaçlarının gerçekleştirilmesi için oluşturulan özel bir çevredir (Çağlar, 2009). Sınıf içindeki yaşantıların önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleşmesinden öncelikle olarak öğretmen sorumludur. Sınıfta öğrenmeye uygun bir iklimin oluşturulması, etkin bir ilişki yapısının kurulması ve geliştirilmesi sınıfın lideri olan öğretmenden beklenen temel görevler arasındadır. Öğretmenin sınıf denilen örgütü iyi çözümleyebilmesi geleneksel öğretmen anlayışıyla mümkün görünmemektedir (Çetin, 2012).

Sınıf yönetimi, günümüzde daha çok öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamıyla açıklanmaktadır (Demirel, 2007). Öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamı öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik etkinliklerle birlikte zaman, mekân gibi birçok değişkenleri kapsamaktadır. Sınıf yönetimini etkileyen bu değişkenlerden en önemlisi öğretmenlerin sınıflarındaki yönetim süreci ve bu süreçteki öğretimsel faaliyetlerine yönelik davranışlarıdır. Etkili ve sistematik bir biçimde öğretimsel yönetim ve uygulama becerileri olmayan bir öğretmenin diğer becerilerinin etkisiz kalabileceği söz konusu olabilmektedir (Çağlar, 2009).

İlköğretimden üniversiteye kadar öğretimin her kademesinde eğitim-öğretim etkinliklerinin büyük çoğunluğu sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak isteyen bir öğretmen, elindeki tüm imkânları ve materyalleri kullanarak, sınıfı en iyi nasıl örgütleyeceği konusunu çok yönlü olarak düşünmelidir. Öğrenme-öğretme sürecinde, konuların özelliklerine ve öğrencilerin beklentilerine en uygun olan etkinlikler belirlenerek sınıf içi öğretim süreçleri

gerçekleştirilmelidir (Gökçe, 2002). Mesleki açıdan iyi yetişen öğretmenler öğrencilere olumlu öğrenme koşulları sağlayabilir. Ancak öğrenciler birçok alanda bireysel farklılıklar gösterdiği için öğretmenlerin farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmalarını gerekli kılmaktadır.

Eğitsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için yapılması gereken etkinliklerin sorumluluğu büyük ölçüde öğretmenlerin üzerindedir. Eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi açısından etkinliklerin odağında olan öğrenciyi etkileme gücü bakımından öğretmenin diğer öğelerden önde olduğu söylenebilir (Murat vd. 2006). Etkili bir öğretmenin nitelikleri olarak, mesleğinin gereklerine göre yetişme, sürekli kendini geliştirme isteğinde bulunma, işini sevmeye, öğrenciyi merkeze alma, bu yöndeki amaçlarını açıkça belirleme ve buna ulaşmanın ısrarlı çabası içinde bulunma sayılabilir (Can, 1998).

Öğretme işi, özel bilgi ve beceri gerektiren dinamik bir süreçtir. Bu dinamik sürecin merkezinde olan öğretmenlerin eğitimi sürekli değişim ve gelişimi zorunlu kılmaktadır (Çağlar, 2009). Bunun için öğretmenler bilgi ve becerilerini sürekli yenilemek, öğrenmeye ve gelişmeye açık olmak zorundadırlar. Şişman ve Turan'a (2007) göre, öğrenciler genellikle öğretmenin ne söylediğinden çok neyi, nasıl yaptıklarıyla ilgilenmektedirler. Aynı zamanda öğretmenin, öğrencinin ilgi, yetenek ve gereksinimleri doğrultusunda öğretim hedeflerini gerçekleştirecek düzenlemeyi yapması durumunda öğrencilere öğrenme yaşantılarını kazandırmada hiçbir zorluk yaşamayacaklardır.

Çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları eğitim sürecinin temelinde öğrenciyi görmektedir. Öğretim sürecinde öğretmenin rolü öğrencilere bilgiyi yüklemek değil bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmaktır (Ayva, 2010). Öğretim sürecinin başarısı için fiziksel ortamlarının gelişmiş olması tek başına yeterli değildir. Fiziksel donanımın yanında, öğretmenlerin niteliği de başarıya ulaşmada önemli bir etkidir. Çünkü öğretmen, öğrencisinin davranışlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Bu nedenle öğrencide istendik davranışların oluşması temelde öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Deniz vd. 2006). Ayrıca, eğitimin niteliği ve kalitesi öğretmenlerin iş doyumuna bağlı olarak değişmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yaptıkları işten doyum sağlayıp sağlamadıkları önemlidir (Gamsız, Yazıcı ve Altun, 2013).

Öğrenme ve öğretme kuramlarındaki gelişmeler öğretmenin görev ve sorumluluklarını yani rollerini değiştirmiş ve çeşitlendirmiştir. Öğretmen artık ders veren, ders anlatan, sınav yapan ve not takdir eden bir kimse değildir. O aynı zamanda bir organizatör, bir yönetici, bir rehber, bir izleyici ve değerlendircidir (Çetin, 2012). Öğretmenlerin öğretim kuramlarını, modellerini, stratejilerini, yöntem ve tekniklerini değiştirmekte olan koşullara uygun şekilde bilmeleri, uygulamaları ve sürekli kendilerini geliştirmeleri gerekir. Çünkü öğrenciler ve öğretmenler programların “nasıl” etkinliklere dönüştürülüp uygulanacağı konularında problemler yaşamaktadır (Duman, 2007). Türk eğitim sisteminde, öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, öğretmenlerin özlük hakları, öğretmenlerin yer değiştirmesi gibi öğretmenleri doğrudan ilgilendiren temel sorunlar uzun yıllardır tartışılmaktadır (Doğan, Demir ve Turan, 2013).

Öğrenme, bilgiyi otomatik olarak sıralı bir şekilde öğrencilerin kafasına boşaltmak değildir. Bilginin, becerinin öğrenilmesi-öğretilmesi, bir yöntem sorunudur. Etkili bir öğrenme için öğrenen kişi öğrenme sorumluluğunu yüklenmeli ve öğrenmeye etkin olarak katılmalıdır. Öğrenmenin başarıyla yerine getirebilmesi, öğrenmeye en uygun stratejinin kullanımına bağlıdır (Erdem, 2005). Öğrenme ve öğretme davranış değişmesini sağlamaya yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Bu değişimlerin planlı ve düzenli olması davranışların istendik olmasına olanak hazırlar. Bu konudaki başarı öğrencinin neleri öğrenmeye ihtiyaç duyduğu ile bunların nasıl kazanılacağına ilişkin kararların dikkate alınmasına bağlıdır (Sünbül, 1996). Özellikle son yıllarda öğretmenlerin görevi okullarda sadece eğitim-öğretim sürecine katkıda bulunmak değil, öğrencilerle ve çevresiyle

iletişim kurma, etkileşim içinde bulunma ve öğrencilerin aktif katılımını sağlamaktır (Yalman ve Hamidi, 2014).

Nitelikli öğretmen olmadan okullardaki başarı düzeyinin yükseltilmesi zordur. Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu sadece Türkiye’de değil dünyanın pek çok ülkesinde çok sık gündeme gelen bir konudur (Seferoğlu, 2004). Öğretmen eğitimi ile ilgili olarak zaman zaman sorunlar yaşanmaktadır. Doğrudan ya da dolaylı ilişkisi olan herkes eğitim sistemi ve öğretmenlerin niteliğine ilişkin eleştirilerine devam etmektedir (Kavak, 1999). Öğretmenlerin yalnızca tutum ve davranışları değil öğrenciyi etkileyen tüm özellikleri, gördükleri eğitime göre şekillenmektedir. Dolayısıyla öğretmenin niteliği, eğitiminin niteliği ile özdeşdir. Öğretmenlerin nitelikli olarak yetişmesi için hizmet öncesi eğitimin önemli bir etkisi vardır. Ülkemizde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminden üniversiteler sorumludur. Öğretmen yetiştirmenin başarısı, öğretim elemanının niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Küçükahmet 1993, Türkoğlu 1991, Akt. Murat vd. 2006).

Öğretim elemanı kavramının içerisinde öğretmen düşüncesi yatar. Öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanının konuya hâkimiyet, konuyu etkili sunuş, öğrenciyle iletişim ve etkileşim ile sınıfta dinamizmi sağlama gibi davranışlara sahip olması beklenmektedir (Korkut 1999). Planlı bir eğitim sürecinde öğretim elemanı, öğrenci, personel, eğitim programı, araç gereç, yönetim ve çevre gibi birçok değişken etkili olmaktadır (Erden, 2001). Bu değişkenlerden en önemlisi öğretim elemanıdır. Öğretim elemanlarının öğrencilerine karşı, sınıf içi ve dışındaki davranışlarının olumlu ya da olumsuz yanları öğretim ortamındaki öğrencinin başarısını etkilemektedir (Arslantaş, 2011).

Ergün’e (2001) ve Arslantaş’a (2011) göre, üniversite öğretim elemanlarının öğretim görevi ikincil bir fonksiyon olarak görülmüş, ancak son zamanlarda öğretim elemanlarının öğretim görevleri daha çok ön plana çıkmaya başlamıştır. Aslında öğretim elemanlarının en önemli görevlerinden biri, “öğretim” görevidir. Çünkü, öğretim elemanları, ders etkinliklerini gerçekleştirirken bir yönüyle de öğretmenlik yapmaktadırlar. Ayrıca öğretmen adayında bulunması gereken niteliklerin öncelikle onu yetiştiren öğretim elemanlarında bulunması gerekir. Çünkü öğretmenin niteliği büyük ölçüde kendisini yetiştiren öğretim elemanlarının niteliğine bağlıdır. Bu nedenle nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde onların eğitiminde görevli öğretim elemanlarının niteliği büyük önem taşımaktadır.

Öğretim elemanlarının öğretim görevlerini yerine getirebilmeleri için bazı niteliklere sahip olmaları gerekir. Bu niteliklerin başında yeterli bir alan bilgisine sahip olma, öğrencilerle etkili iletişim kurabilme becerisi, sınıf yönetimi becerisi, öğretim etkinliklerini planlama becerisi, öğretim teknolojilerinden yararlanma, yeterli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma bilgi ve becerisine sahip olma gibi hususlar sayılabilir. Öğrenci iletişimde bulunduğu öğretim elemanının davranışlarından etkileeneceği için öğretim elemanları tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olmaları, öğrencilerin gözünde değerli olduklarını hissettirmeleri ve onları tanımları da önemli nitelikler arasında yer alır. Öğretim elemanlarının öğrencilerine karşı, sınıf içi ve dışındaki davranışlarının olumlu ya da olumsuz yanları öğretim ortamındaki öğrencinin başarısını etkilemektedir (Özaydınlık, Kabaran, Gökçen ve Altıntaş, 2014).

Bilen’e (2009) göre, ideal öğretmen ve öğretim elemanları öğrencileri ile sağlıklı pedagojik ilişki kuranlardır. Öğretim elemanlarının öğrencilerle etkili ve verimli bir iletişim kurabilmeleri için öğretim elemanlarına ve öğrencilere sorumluluklar düşmektedir (Keçeci ve Taşocak, 2009). Öğretim elemanının öğrencilerle etkili bir iletişim kurması, öğrencilerin güdülenmişlik düzeylerine ve dolayısıyla da sınıf içi öğretim etkinliklerinin verimliliğine katkıda bulunacaktır (Arslantaş, 2011). Ayrıca öğretim elemanlarının öğretim görevini yerine getirmede kişilik özelliklerinin önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir. Etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için öğretim elemanın demokratik bir yaklaşıma sahip olması gerekliliği göz ardı edilemez.

İlköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde öğretim sürecinin başarısında öğretmenin rolü yadsınamaz. Eğitimin başarısı öncelikle öğretmenin veya öğretim elemanının başarısına bağlıdır. Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin yerine getirilmesinde öğretmene ve dolayısıyla üniversitede öğretim elemanlarına önemli bir görev ve sorumluluk düşmektedir. Ancak (Arslantaş 2011; Ayva 2010; Çetin 2012; Erişen 1997; Keçeci ve Taşocak 2009; Korkut 1999; Murat vd. 2006 ve Şahin 2013) yaptıkları araştırmalarda öğretmen ve öğretim elemanları bu görev ve sorumluluklarını yerine getirirken birçok sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim etkinlikleri ile ilgili öğretimsel davranışlarının farklı değişkenler açısından sürekli olarak araştırılması ve sonuçların değerlendirilmesi gerekir. Çünkü öğretim elemanlarının öğretim etkinlikleri ile ilgili öğrenci görüşleri önemlidir. Öğretme etkinliğini değerlendirmede başvuru kaynakları içerisinde öğrenciler tarafından yazılı olarak yapılan değerlendirmeler ağırlık kazanmaktadır. Bazı araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanlarından öğrenci görüşlerinden aldıkları dönütlerden olumlu katkılar sağladıkları ortaya çıkmıştır (Arslantaş, 2011).

Tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi üniversitelerde uygulanan lisan eğitimi ve pedagojik formasyon eğitiminde de öğretim süreci etkinliklerine yönelik bir çok sorun yaşadığı görülmektedir. Bundan dolayı lisans ve pedagojik formasyon eğitiminde görevli öğretim elemanlarının sınıf için öğretimsel davranışlarına yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının öğretimsel davranışlarının farklı değişkenlere göre araştırılması eğitim sürecinin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, üniversite öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerini incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1) Araştırmaya katılanların kişisel bilgilere göre dağılımı nasıldır?

2) Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışları gerçekleştirme düzeyleri nedir?

YÖNTEM

Bu araştırma, üniversite öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bir çalışmadır. Bu nedenle araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde varolan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1991,77).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunda Karatekin Üniversitesi Lisans ve Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğrenciler yer almaktadır. Lisans grubu Edebiyat Fakültesi Tarih, Felsefe ve Sosyoloji bölümü birinci ve ikinci öğretim son sınıfta okuyan 280 öğrenciden, Pedagojik Formasyon grubu ise Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Biyoloji, matematik ve Fizik bölümünde eğitim alan 220 öğrenci oluşmaktadır. Böylece çalışma grubunda toplam 500 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamına veri toplama aracı dağıtılmış ancak 380 veri toplama aracı veri işlemeye uygun bir biçimde dönmüştür. Bu büyüklükteki bir çalışma evreni, kuramsal örneklem büyüklükleri tablosuna göre % 95 güvenirlilik düzeyinde 333 öğretmenin temsil edeceği varsayılmıştır (Balcı, 2005). Bu nedenle çalışma grubunu temsil edecek sayıda veri toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla iki bölümden oluşan veri toplama aracı geliştirilmiştir. Birinci bölümünde kişisel bilgileri kapsayan eğitim türü, cinsiyet, alan ve yaş ile ilgili çoktan seçmeli sorulardan oluşan anket yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarının gerçekleşme derecesinin belirlenmesi ile ilgili sekiz alt bölümden oluşan 46 maddelik beş seçenekli likert tipi ölçek yer almaktadır. Veri toplama aracını geliştirmek için ilgili literatürden yararlanılmıştır. Ayrıca veri toplama aracının kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla

eğitim bilimleri alanında doktora yapmış üçer öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler sonucunda bazı maddeler düzeltilmiş, bazı maddeler ise veri toplama aracından çıkartılmıştır. Uzmanların tamamı veri toplama aracındaki tüm maddelere “uygun/geçerli” görüşünü verdikten sonra veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları öğrencilerden toplanan 380 araç üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracının sekiz alt bölümü için ayrı ayrı olmak üzere geçerlik çalışması faktör analizi ile yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi (BKT) ile incelenmiştir. Verilerin faktör analizine uygun olduğunun görülmesinin ardından veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutularak temel faktörler belirlenmiştir. Veri toplama aracının, geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda faktörlere göre elde edilen KMO, BKT, maddelerin faktör yükleri (MFY), açıklanan kümülatif varyans (AKV), maddelerin ayırt edicilik indeksleri (MAİ) ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (CAK) değerleri tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik değerleri

FAKTÖRLER	KMO	BKT	AKV	MFY	MAİ	CAK
Dikkat çekme	0,78	535,01	46,49	0,56-0,82	0,39-0,68	0,76
Hedeyten haberdar etme	0,85	870,09	65,22	0,75-0,86	0,61-0,75	0,87
Ön bilgileri sağlama	0,82	704,83	60,50	0,69-0,82	0,54-0,69	0,83
İpuçları verme	0,88	1317,36	66,82	0,77-0,84	0,69-0,76	0,90
Etkin katılımı sağlama	0,87	1304,37	59,64	0,75-0,81	0,63-0,73	0,87
Pekiştirme verme	0,88	1246,44	74,19	0,82-0,87	0,76-0,79	0,91
Dönüt-düzeltilme	0,90	1192,29	65,37	0,73-0,85	0,63-0,77	0,89
Sonuç etkinliği	0,86	1005,89	59,67	0,65-0,83	0,52-0,74	0,86

Tablo 1 incelendiğinde veri toplama aracında yer alan faktörlere ilişkin KMO ve BKT sonuçları açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceğini göstermiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda her bir faktörü oluşturan alt grupların tek faktörden oluştuğu görülmektedir. Kline (1994), tek faktörlü ölçeklerde toplam varyansı açıklama düzeyinin %30’un üzerinde olmasını, yapı geçerliği için önemli göstergelerden biri olarak kabul etmektedir. Tüm faktörlerde toplam varyansı açıklama düzeyinin %30’un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak her bir ölçeğin mevcut araştırma kapsamında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı çalışma grubunu oluşturan öğrencilere isteğe bağlı olarak doldurulması sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler değerlendirilirken veri toplama aracının birinci bölümünde yer alan bağımsız değişkenler için frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik oran hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmenlerin veri toplama aracında yer alan maddelere verdikleri yanıtların kişisel bilgilerle ilgili değişkenlere göre (eğitim türü, cinsiyet, alan ve yaş) farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde hata payı üst sınırı 0.05 kabul edilmiştir. Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin ağırlıklı ortalaması hesaplanırken $(5-1=4; 4/5 = 0.8)$ formülü uygulanmış her bir seçeneğin puan aralığı 0,8 olarak bulunmuştur. Böylece “hiçbir zaman” seçeneğinin puan aralığı 1.00-1.80, “çokaz” seçeneğinin puan aralığı 1.81-2.60, “ara sıra” seçeneğinin puan aralığı 2.61-3.40, “sıkça” seçeneğinin puan aralığı 3.41-4.20, “her zaman” seçeneğinin puan aralığı ise 4.21-5.00 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Sınıf için öğretim etkinlikleri kişisel bilgilere göre analiz edilerek sunulmuştur. Sınıf içi öğretim etkinlikleri 8 alt bölümde, kişisel bilgiler ise, çalışma grubunun katıldığı eğitim türü, cinsiyeti, alanı ve yaşı açısından ele alınmıştır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin kişisel bilgilerle ilgili frekans ve yüzde dağılımları tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin kişisel bilgilerine göre dağılımları

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	133	35,0
	Kadın	247	65,0
Eğitim türü	Lisans	206	54,2
	P. Formasyon	174	45,8
Bölüm	Sosyal bilimler	299	78,7
	Fen bilimler	81	21,3
Yaş	25 ve altı	296	77,9
	26 ve üstü	84	22,1
Toplam	Tüm gruplar	380	100

Tablo 2’deki verilere göre araştırmaya toplam 380 öğrenci katılmıştır. Bunların %65’i kadın, %35’i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin katıldığı eğitim türü incelendiğinde %54,2’sinin lisan eğitimi, %45,8’nin pedagojik formasyon eğitimi olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunu sosyal bilimler alanında eğitim görmektedirler. Sosyal bilimler bölümlerinde eğitim görenlerin oranı %78,7; fen bilimleri bölümlerinde eğitim görenlerin oranı ise %21,3’tür. Öğrencilerin %77,9’nun yaşının 25 ve altı, %22,1’nin yaşı ise 26 ve üstü olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerden cinsiyet yönünden kadın, eğitim türü yönünden lisans, bölüm yönünden sosyal bilimler, yaş yönünden ise 25 ve altı grupların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine yönelik öğrenci görüşlerinin ağırlıklı ortalaması Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin ağırlıklı ortalaması (x)

Etkinlikler	Cinsiyet		Eğitim Türü		Alan		Yaş	
	Erkek	Kadın	Lisans	Ped. For.	Sosyal Bil.	Fen Bil.	25 ve altı	26 ve üstü
Dikkat çekme	3.07	2.94	2.90	3.09	2.98	3.02	2.95	3.12
Hedeften haberdar etme	3.67	3.59	3.44	3.82	3.60	3.69	3.56	3.80
Ön bilgileri hatırlatma	3.06	2.87	2.92	2.95	2.97	2.80	2.94	2.90
İpuçları verme	3.27	3.11	3.00	3.36	3.15	3.24	3.12	3.34
Etkin katılımları sağlama	2.97	2.79	2.75	2.96	2.85	2.84	2.80	3.04
Pekiştirme verme	2.99	2.89	2.72	3.17	2.90	3.00	2.85	3.20
Dönüt - düzeltme	3.19	3.07	3.00	3.24	3.12	3.06	3.05	3.32
Sonuç	3.17	3.17	3.07	3.30	3.17	3.18	3.13	3.31

Tablo 3’deki ortalama sonuçlarına göre hedeften haberdar etme tüm alt gruplarca sıkça, diğer etkinliklerin ise ara sıra gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Dikkat çekme, hedeften haberdar etme, ipuçları ve pekiştireç verme etkinliklerini; cinsiyet yönünden erkekler, eğitim türü yönünden pedagojik formasyona katılanlar, alan yönünden fen bilimleri, yaş yönünden ise 26 ve üstü yaşta olanlar daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Önbilgileri hatırlatma etkinliğinin gerçekleşmesi cinsiyet yönünden erkekler, eğitim türü yönünden pedagojik formasyon eğitime katılanlar, alana yönünden sosyal bilimler, yaşa göre 25 ve daha az olanlar tarafından daha yüksek düzeyde görülmüştür. Etkin katılımı sağlama ile dönüt-düzeltilme etkinliğinin gerçekleşmesi cinsiyet yönünden erkekler, eğitim türü yönünden pedagojik formasyon eğitime katılanlar, alan yönünden sosyal bilimler, yaş yönünden 26 ve üstü olanlar tarafından daha yüksektir. Sonuç etkinliğinin gerçekleşmesi ise, eğitim türü yönünden pedagojik formasyona katılanlar, alan yönünden fen bilimleri, yaş yönünden 26 ve üstü olanlar tarafından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Erkek ve kadın görüşlerinin ortalamaları ise eşittir.

Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye ilişkin bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin cinsiyete türüne göre karşılaştırılması (N=380)

Etkinlikler	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	t Testi		
					t	Sd	p
Dikkat çekme	Erkek	133	18,42	4,61	1,48	288	1,25*
	Kadın	247	17,68	4,64			
Hedeften haberdar etme	Erkek	133	18,38	4,29	0,90	288	0,51*
	Kadın	247	17,95	4,34			
Önbilgileri hatırlatma	Erkek	133	15,30	4,46	2,02	288	0,74*
	Kadın	247	14,35	4,32			
İpuçları verme	Erkek	133	19,66	5,54	1,64	288	0,01**
	Kadın	247	18,66	5,71			
Etkin katılımı sağlama	Erkek	133	20,79	6,19	1,48	288	0,49*
	Kadın	247	19,53	6,55			
Pekiştireç verme	Erkek	133	14,98	4,98	0,91	288	0,74*
	Kadın	247	14,48	4,93			
Dönüt - Düzeltme	Erkek	133	19,17	5,50	2,00	288	0,01**
	Kadın	247	18,43	5,67			
Sonuç etkinlikleri	Erkek	133	19,07	4,92	1,66	288	1,26*
	Kadın	247	19,07	5,64			

* p > 0.05 ** p < 0,05

Tablo 4’de yer alan t testi sonuçlarına göre, öğrencilerin dikkat çekme [t= 1.48; p > 0.05], hedeften haberdar etme [t = 0,90; p > 0.05], önbilgileri hatırlatma [t = 2.02; p > 0.05], etkin katılımı sağlama [t = 1.48; p > 0.05], pekiştireç verme [t = 0.91; p > 0.05] ve sonuç etkinlikleri [t = 1.66; p > 0.05] ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak, öğrencilerin ipuçları verme [t = 1.64; p < 0,05] ve dönüt-düzeltilme [t = 2.00; p < 0,05] etkinliklerinin ilişkin görüşleri ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek öğrenciler kadın öğrencilere (X= 18.66) göre öğretim elemanlarını ipuçları verme etkinliklerinde daha yeterli

görmektedirler. Yine aynı şekilde erkek öğrenciler ($x=19.17$) kadın öğrencilere ($x= 18.43$) göre öğretim elemanlarını dönüt-düzeltilme etkinliklerinde daha yeterli görmektedirler.

Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin eğitim türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye ilişkin bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin eğitim türüne göre karşılaştırılması (N=380)

Etkinlikler	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	t Testi		
					t	Sd	p
Dikkat çekme	Lisans	206	17,40	5,16	-2,47	288	0,01**
	P.Formasyon	174	18,57	3,85			
Hedeyten haberdar etme	Lisans	206	17,23	4,52	-4,39	288	0,00**
	P.Formasyon	174	19,13	3,82			
Ön bilgileri hatırlatma	Lisans	206	14,61	4,56	-3,14	288	0,75*
	P. Formasyon	174	14,75	4,20			
İpuçları verme	Lisans	206	18,04	6,01	-3,73	288	0,00**
	P.Formasyon	174	20,17	4,98			
Etkin katılımı sağlama	Lisans	206	19,28	6,56	-2,28	288	0,02**
	P.Formasyon	174	20,78	6,21			
Pekiştirme verme	Lisans	206	13,64	5,11	-4,44	288	0,00**
	P. Formasyon	174	15,85	4,47			
Dönüt - Düzeltme	Lisans	206	18,01	6,02	-2,55	288	0,01**
	P.Formasyon	174	19,48	5,00			
Sonuç etkinlikleri	Lisans	206	18,42	5,88	-2,57	288	0,01**
	P.Formasyon	174	19,83	4,64			

* $p > 0.05$ ** $p < 0,05$

Tablo 5’de yer alan t testi sonuçlarına göre, öğrencilerin ön bilgileri hatırlatma [$t= -3.14$; $p > 0.05$] etkinliği ile ilgili görüşleri eğitim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak dikkate çekme [$t = -2.47$; $p < 0,05$], hedeyten haberdar etme [$t=-4.39$; $p < 0,05$], ipuçları verme [$t=-3.73$; $p < 0,05$], etkin katılımı sağlama [$t=-2.28$; $p < 0,05$], pekiştirme verme [$t=-4.44$; $p < 0,05$], dönüt-düzeltilme [$t=-2.55$; $p < 0,05$] ve sonuç etkinlikleri [$t=-2.57$; $p < 0,05$] ile ilgili öğrenci görüşleri eğitim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılık gösteren etkinliklerin tümünde pedagojik formasyon eğitimine katılan öğrenciler öğretim elemanlarını daha çok yeterli görmektedirler.

Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim etkinliklerini gerçekleştirmelerine yönelik görüşleri eğitim aldığı yaşa göre incelendiğinde aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye ilişkin bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin alanlara göre karşılaştırılması (N=380)

Etkinlikler	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	t Testi		
					t	Sd	p
Dikkat çekme	Sosyal Bilimler	299	17,88	4,89	-0,42	288	0,95*
	Fen Bilimleri	81	18,13	3,57			
Hedeften haberdar etme	Sosyal Bilimler	299	18,00	4,43	-0,83	288	0,36*
	Fen Bilimleri	81	18,45	3,86			
Ön bilgileri hatırlatma	Sosyal Bilimler	299	14,85	4,51	1,49	288	0,57*
	Fen Bilimleri	81	14,03	3,85			
İpuçları verme	Sosyal Bilimler	299	18,90	5,82	-0,76	288	0,92*
	Fen Bilimleri	81	19,44	5,00			
Etkin katılımı sağlama	Sosyal Bilimler	299	19,97	6,58	0,05	288	0,41*
	Fen Bilimleri	81	19,93	5,92			
Pekiştireç verme	Sosyal Bilimler	299	14,54	5,14	-0,81	288	0,59*
	Fen Bilimleri	81	15,04	4,17			
Dönüt - Düzeltme	Sosyal Bilimler	299	18,77	5,74	0,53	288	0,92*
	Fen Bilimleri	81	18,39	5,16			
Sonuç etkinlikleri	Sosyal Bilimler	299	19,05	5,60	-0,09	288	0,95*
	Fen Bilimleri	81	19,12	4,56			

* p > 0.05 ** p < 0,05

Tablo 6’da yer alan t testi sonuçlarına göre, dikkat çekme [$t=-0.42$; $p > 0.05$], hedeften haberdar etme [$t=-0.83$; $p > 0.05$], ön bilgileri hatırlatma [$t=1.49$; $p > 0.05$], ipuçları verme [$t=-0.76$; $p > 0.05$], etkin katılımı sağlama [$t=-0.05$; $p > 0.05$], pekiştireç verme [$t=-0.81$; $p > 0.05$], dönüt-düzeltme [$t=0.53$; $p > 0.05$] ve sonuç etkinliklerine [$t=-0.09$; $p > 0.05$] yönelik öğrenci görüşleri alanlara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye ilişkin sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin yaşa göre karşılaştırılması (N=380)

Etkinlikler	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	t Testi		
					t	Sd	p
Dikkat çekme	25 ve daha az	296	17,71	4,74	-1,90	288	0,04**
	26 ve üstü	84	18,73	4,19			
Hedeften haberdar etme	25 ve daha az	296	17,83	4,31	-2,28	288	0,00**
	26 ve üstü	84	19,03	4,22			
Ön bilgileri hatırlatma	25 ve daha az	296	14,71	4,33	0,31	288	0,02**
	26 ve üstü	84	14,54	4,61			
İpuçları verme	25 ve daha az	296	18,72	5,67	-1,92	288	0,11*
	26 ve üstü	84	20,04	5,50			
Etkin katılımı sağlama	25 ve daha az	296	19,60	6,36	-1,91	288	0,00**
	26 ve üstü	84	21,26	6,59			
Pekiştireç verme	25 ve daha az	296	14,26	4,94	-2,28	288	0,02**
	26 ve üstü	84	16,01	4,73			
Dönüt - Düzeltme	25 ve daha az	296	18,32	5,56	0,30	288	0,10*
	26 ve üstü	84	19,97	5,65			
Sonuç etkinlikleri	25 ve daha az	296	18,83	5,37	-1,92	288	0,04**
	26 ve üstü	84	19,91	5,40			

* p > 0.05 ** p < 0,05

Tablo 7’de yer alan t testi sonuçlarına göre, öğrencilerin ipuçları verme [$t = -1.92$; $p > 0.05$] ve dönüt-düzeltilme [$t = 0.30$; $p > 0.05$] etkinliği ile ilgili görüşleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak dikkate çekme [$t = -1.90$; $p < 0,05$], hedeften haberdar etme [$t = -2.28$; $p < 0,05$], önbilgileri hatırlatma [$t = 0.31$; $p < 0,05$], etkin katılımı sağlama [$t = -1.91$; $p < 0,05$], pekiştirme verme [$t = -2.28$; $p < 0,05$] ve sonuç etkinlikleri [$t = -1.92$; $p < 0,05$] ile ilgili öğrenci görüşleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 26 ve üstü yaşta olan öğrenciler dikkat çekme (18.73), hedeften haberdar etme (19.03), etkin katılımı sağlama (21.26), pekiştirme verme (16.01) ve sonuç etkinlikleri (19.91) etkinliklerinde öğretim elemanlarını daha çok yeterli görmektedirler. 25 ve daha az yaşta olan öğrenciler ise önbilgileri hatırlatma (14.71) etkinliklerinde öğretim elemanlarını daha çok yeterli görmektedirler.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, üniversite öğretim elemanlarının öğretim sürecinde gösterdiği öğretimsel davranışlara yönelik öğrenci görüşleri ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının dikkat çekme, önbilgileri hatırlatma, ipuçları verme, etkin katılımı sağlama, pekiştirme verme, dönüt-düzeltilme ve sonuç etkinliklerini ara sıra gerçekleştirdikleri, hedeften haberdar etme etkinliğini ise sıkça gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının öğretimsel davranışlarını yeterli derecede gerçekleştirmediklerini göstermektedir.

Senemoğlu (1987), öğretmenin niteliği öğrenci başarısındaki değişkenliğin yüzde 5’ini öğretim hizmetlerinin niteliği başarıdaki değişkenliğin yüzde 25’ini etkilediğini belirtmiştir (Akt. Erişen, 1997). Gerekli koşulların sağlandığında her öğrencinin beklenen düzeyde öğrenebileceğini savunan tam öğrenme kuramında, eğitim durumunda yer alması gereken ve öğretim hizmetlerinin niteliği belirleyen işaret ve ipuçları, öğrenci katılımı, pekiştirme, dönüt ve düzeltme den oluşan dört temel öge yer almaktadır. Gagne’nin öğretim etkinlikleri modeline göre ise öğretim sürecinde uyulması gereken etkinlikler vardır. Bu etkinlikler dikkat çekme, öğrenciyi hedeften haberdar etme, ön öğrenmelerin hatırlatılmasını sağlama, uyarıcıları sunma, öğrenme rehberi sağlama, performansı ortaya çıkarma, dönüt sağlama, performansı değerlendirme, kalıcılığı ve transferi güçlendirme olarak sıralanmaktadır (Senemoğlu, 1987). Bu etkinlikleri yerine getiren bir öğretim elemanı öğretimsel davranışlarda etkili olabilir. Ancak araştırmanın bulguları öğretim elemanlarının öğretimsel davranışları gerçekleştirme yönünde olması gereken düzeyde etkili olmadıklarını göstermektedir.

Dikkat çekme etkinliği ve hedeften haberdar etme etkinliği ile ilgili öğrenci görüşleri cinsiyete ve alanlara göre anlamlı bir fark göstermezken, eğitim türü ve yaşa göre anlamlı bir fark göstermektedir. Bu bulgular, öğrencilerin kişisel değişkenlerine göre farklı uyarıcılardan etkilendiklerini göstermektedir. Dikkat çekme etkinliği, 26 ve üstü yaşta olanlara göre en yüksek (3.12), lisans eğitimi öğrencilerine göre ise en düşük (2.90) düzeyde gerçekleşmiştir. Hedeften haberdar etme etkinliği pedagojik formasyon öğrencilerine göre en yüksek (3.82), lisans öğrencilerine göre ise en düşük (3.44) düzeyde gerçekleşmiştir.

Bu sonuçlara göre, öğretim elemanlarının öğrencilerin dikkatini çekme davranışını yerine getirmede etkili olmadıkları ortaya çıkmaktadır. Dersin giriş aşamasında öncelikle yapılması gereken temel etkinlikler arasında öğrencilerin ilgi ve dikkatinin çekilmesi gelmektedir. Derse ve öğrenmeye karşı yeterince dikkati çekilmeyen bir öğrencinin öğrenme ve öğretme sürecinde zorluk yaşayacağı söylenebilir. Benzer bir konuda araştırma yapan Çağlar (2009), ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde dikkat çekme ve sürdürme davranışlarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre etkinlik sürecinde dikkat çekme ve sürdürme boyutlarına göre sınıf öğretmenlerinin ders öncesi hazırlık ve planlamaya dikkat etmedikleri, dikkati çekmeye ve

sürdürmeye ilişkin görsel çalışmalar ile farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı konusunda yeterli olmadıkları belirlenmiştir.

Ön bilgileri hatırlatma etkinliği ile ilgili öğrenci görüşleri cinsiyet, eğitim durumu ve alanlara göre anlamlı bir fark göstermezken yaşa göre anlamlı bir fark göstermektedir. Yaşı 25 ve daha düşük olan öğrenciler yeni mezun ya da son birkaç yıl içerisinde mezun olmuşlardır. Yaşı 26 ve üstünde olanlara göre ön bilgileri yeterli ya da hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle yaşı büyük olan öğrenciler ön bilgilere daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Ön bilgileri hatırlatma etkinliği, erkeklere göre en yüksek (3.06), fen bilimleri alanındaki öğrencilere göre en düşük (2.80) düzeyde gerçekleşmiştir. Tam öğrenme kuramına göre önkoşul öğrenmeler öğrenmeyi etkileyen en önemli değişkendir. Bu nedenle öğretim sürecinde öğrencinin giriş nitelikleri ve özellikle hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınmalıdır. Bunun için öğrencilerin sınıf ortamındaki öğrenme ihtiyaçlarının iyi belirlenmesi gerekir. Ancak elde edilen sonuca göre öğretim elemanlarının öğrencilere ön bilgileri ara sıra hatırlattıkları söylenebilir.

Öğrencinin olumsuz davranışı ve başarısızlığı, öğrenme çevresinin olumsuzluğuyla yakından ilişkilidir. Öğretmenler, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir sınıf yapısı oluşturmak zorundadır. Ancak uygun bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğretmenin öğrencilerin bireysel ve grupsal ihtiyaçlarını çok iyi tanımasına bağlıdır. Öğrencinin öğretimsel ihtiyaçları bilinirse, daha olumlu bir öğrenme çevresi oluşturulabilir (Deniz vd. 2006). Öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması için onlarla etkili bir iletişim kurulması gerekir. Öğrencilerle etkili iletişim kurmak isteyen öğretmen onların davranışlarını kestirebilmeli ve kendi davranışlarının da farkında olmalıdır. Sınıf içinde bilgisinin dışında görünüm ve davranışlarıyla da otoritenin kaynağı olmalıdır (Çalışkan ve Yeşil, 2005).

İpuçları verme ve dönüt-düzeltilme etkinliği ile ilgili öğrenci görüşleri alanlara ve yaşa göre anlamlı bir fark göstermezken cinsiyete ve eğitim türüne göre anlamlı bir fark göstermektedir. İpuçları verme etkinliği pedagojik formasyon eğitime katılan öğrencilerine göre en yüksek (3,36), lisans eğitime katılan öğrencilere göre ise en düşük (3,00) düzeyde gerçekleşmiştir. Dönüt ve düzeltme etkinliği yaşı 26 ve üstünde olan öğrencilere göre en yüksek (3,32), lisans eğitimindeki öğrencilere göre en düşük (3,00) düzeyde gerçekleşmiştir.

İpuçları, öğrenme sürecinde öğrenciye, neyi öğreneceğini, bunları öğrenirken ne yapacağını anlatmak için kullanılan iletilerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 1986). İpuçlarının öğrenmede etkili olabilmesi için öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine ve öğrenme yollarına uygun, anlamlı, güçlü olması gerekmektedir. Şahin (2013) aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterlikleri gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri eğitim düzeylerine ve mezun oldukları yıllara göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak mesleki yeterliklerden bazıları aday öğretmenlerin cinsiyetine ve mezun oldukları alana göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Öğretim hizmetlerinin niteliğini belirleyen bir başka öge ise dönüt ve düzeltmedir. Dönüt, bireyin yaptığı bir davranışın sonucuyla ilgili olarak bilgilenme süreci, başka bir ifadeyle iletişim sürecinde kaynağın gönderdiği mesajların alıcı tarafından algılandığını gösteren tepkilerdir (Özbek, 2013). Dönüt sürecinden sonra öğrencilerin eksiklik ve yanlışlıkları belirlenir. Bu eksiklikleri tamamlama ve yanlışları doğrulama işlemi de düzeltmedir. Öğretme-öğrenme sürecinde dönüt ve düzeltme genelde birlikte kullanılmaktadır. Başka bir ifadeyle dönüt sürecinden sonra düzeltme gerekli ise bu işlemin anında yapılması gerekir. Ancak öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının dönüt ve düzeltme etkinliklerinde etkili olamadığı söylenebilir.

Öğretmen davranışları eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olmasının rağmen yapılan çalışmaların önemli bir bölümü öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerinin olması gereken düzeyin altında olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin eksik ya da yetersiz bilgi ve beceriye sahip oldukları ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamaları sakıncalı sonuçlar doğurmaktadır (Çakan, 2004). Erişen (1997) yaptığı bir araştırmada, öğretim elemanları olumlu dönüt ve düzeltme davranışlarını daima veya genellikle yaptıklarını belirtirken, öğrenciler ise öğretim elemanlarının bir kısmı veya çok azı tarafından yapıldığını sonucuna varılmıştır. Çağlar (2009) öğretim sürecinde dönüt ve düzeltme davranışlarına kısmen yer verildiğini, bunların daha çok istenmeyen davranışları önlemeye yönelik kullanıldıklarını saptamıştır.

Etkin katılımı sağlama, pekiştireç verme ve sonuç etkinliği ile ilgili öğrenci görüşleri cinsiyete ve alanlara göre anlamlı bir fark göstermezken, eğitim türü ve yaşa göre anlamlı bir fark göstermektedir. Etkin katılımı sağlama, pekiştireç verme ve sonuç etkinlikleri 26 ve daha büyük yaşta olan öğrencilere göre en yüksek (3,04 – 3,20 – 3,31) düzeyde, lisan eğitimindeki öğrencilere göre ise en düşük (2,75 – 2,72 – 3,07) düzeyde gerçekleşmiştir.

Katılım, öğrencinin istenen davranışı kazanabilmesi için kendine sağlanan işaretlerle belli bir düzeyde açık ya da örtük olarak etkileşmesi ve bu çabayı davranışı kazanana kadar devam ettirmesidir (Gökalp, 2011). Öğrenciler öğrenme sürecine etkin katılmaları halinde daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşmektedir. Etkin katılımın bu önemli rolüne karşın öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının etkin katılımı sağlamada güçlük yaşadıkları başka bir ifadeyle etkili olmadıkları söylenebilir. Pekiştireç, bir davranışın tekrar edilme sıklığını artıran uyarıcılardır. Pekiştireçlerin sıklığı ve kullanılmasında öğrencilerin ihtiyaçları ve bireysel farklılıklarının dikkate alınmasında yarar görülmektedir (Demirel, 2012). Ancak, sonuçlar pekiştirecin sıkça kullanılmadığını göstermektedir.

Arslantaş (2011) yaptığı araştırmada, öğretim elemanlarının yarısından çoğunun “öğretim strateji-yöntem ve tekniklerini kullanma”, “iletişim” ve “ölçme-değerlendirme” becerileri açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrenci görüşleri cinsiyet, fakülte ve alan değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermiştir. Ayva (2010) yaptığı araştırmada, sosyal bilgiler dersi öğrenme-öğretme süreci hakkında 4. sınıf öğrencilerinin aktif öğrenme yöntemlerini olumlu bulduklarını saptamıştır. Keçeci ve Taşocak (2009) hemşirelik öğrencileri tıbbi bilimler öğretim elemanlarını tüm iletişim becerileri boyutlarında diğer bölüm öğretim elemanlarına göre daha düşük olarak değerlendirmişlerdir. Görüldüğü gibi benzer araştırmalarda da öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının sınıf içi etkinliklerde ve etkin katılımı sağlama konusunda bazı sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar mevcut araştırma sonuçlarını doğrular nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretim lideri olarak öğretmenin öğretimsel davranışlarla ilgili bilgi-becerilere sahip olması için öğrencilik yıllarında öğretimsel davranışları ile ilgili kazanacakları yaşantılar önem taşımaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretimsel davranışları kazanmasında bir model olarak öğretim elemanlarının etkisi büyüktür. Çünkü öğretim sürecinin etkili ve verimli olması açısından öğretim elemanı önemli bir rol oynamaktadır. Ancak araştırma bulguları, öğretim elemanlarının bu yöndeki yeterliliğinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir (Açıkgöz, 2007, Akt. Çetin, 2012).

Murat vd. (2006) yaptığı araştırmada öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri ile ilgili toplam 28 maddeden 15’inde çok azının, diğer 13 maddede ise yarısının yeterli olduğu sonucuna varmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri öğretim elemanlarının sınıf içi etkinlikleri yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarında farklılık oluşturmuş, bölümleri ise farklılık oluşturmamıştır. Bu sonuçlar öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarında önemli sorunların olduğunu göstermektedir. Çetin’in (2012) yaptığı

araştırmada, öğretim elemanları sınıf yönetimi davranışlarını “her zaman” yaptıklarını, öğrenciler ise öğretim elemanlarının bu davranışları “ara sıra” yaptıklarını belirtmişlerdir. Korkut (1999) yaptığı araştırmada öğretim elemanlarının pedagoji eğitimi konusunda istekli oldukları ve öğrenci görüşlerinden yararlandıkları, ancak yükselmelerde yayın üretkenliğinin ölçü alındığı için öğretim etkililiğine yönelik çabaların arka plana atıldığı sonucuna varmıştır. Bir başka araştırmada ise üniversitedeki birçok öğretim elemanı öğrencilerin psikolojik ve sosyolojik özelliklerine dikkat etmediği için birçok sorunla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır (Keçeci ve Taşocak, 2009).

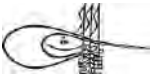
Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışları gerçekleştirme düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Bazı öğretimsel davranışlara yönelik öğrenci görüşleri cinsiyet, eğitim türü, alan ve yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretim elemanlarının öğretimsel davranışlarının etkililiği farklı değişkenler açısından kapsamlı olarak değerlendirilmesi ve elde edilen veriler ışığında öğretim elemanlarının öğretimsel davranışlarının geliştirilmesi önerilir.

KAYNAKÇA

- ARSLANTAŞ, H.İ. (2011). Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri-Yöntem ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15). 487 – 506
- AYVA, Ö. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Öğretme Süreci İle İlgili Öğrenci Görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 November, Antalya
- BALCI, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara, PegemA Yayınları
- BİLEN, M. (2009). *Plândan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık, 7. baskı.
- CAN, N. (1998). Öğretmen ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13, 55-69
- ÇAĞLAR, A. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Etkinliklerin Yönetiminde Dikkat Çekme ve Sürdürme Davranışlarının İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- ÇAKAN, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 99-114
- ÇALIŞKAN, N. ve YEŞİL R. (2005). Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 199-207
- ÇETİN, F. (2012). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Davranışlarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı: 29, 42-58
- DEMİREL, Ö. (2012). Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya. Ankara PegemA yayınları
- DENİZ, M., AVŞAROĞLU S. ve FİDAN Ö. (2006). İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 61- 73

- DOĞAN, S., DEMİR, S.B. ve TURAN, N. (2013). Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5850>. 8/12, 371-390
- DUMAN, B. (2007). Süreç Temelli Öğrenme-Öğretim Modeli. *Muğla Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı:19 34-60
- ERDEM, Ali R.(2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. *İlköğretim-online.org. tr*. 4 (1). 1-6
- ERDEN, M. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- ERGÜN, M. (2001). Üniversitelerde Öğretim Etkinliğinin Geliştirilmesi. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*, Ankara: Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları, 88-192.
- ERİŞEN, Y. (1997). Öğretim Elemanlarının Dönüt ve Düzeltme Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri. *Eğitim Yönetimi* 3 (1), 45-61
- GÖKALP, M. (2011). Öğrenme Öğretme Modelleri. Öğrenme Öğretme Kuram ve yaklaşımları (Ed. Behçet Oral) Ankara, PegemA Yayınları
- GÖKÇE, E. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 35 (1-2), 111-119
- KARASAR, N. (1991) Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara, Sanem Yayınları.
- KAVAK, Y. (1999). Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Doğru: Standartlar ve Akreditasyon. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi Sayı: 19, Dönem: Yaz 313 - 324
- KARAGÖZOĞLU, G. (1987). "Yüksek Öğretime Geçişte Öğretmenlik Mesleğine Yönelme" *Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, Bildiri özetleri*, Ankara. Milli Eğitim Yayınları.
- KEÇECİ, A. ve Taşocak, G. (2009). Öğretim Elemanlarının İletişim Becerileri: Bir Sağlık Yüksekokulu Örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2 (4), 131-136
- KLİNE, R.B. (2005). Principles And Practice Of Structural Equation Modeling (2.Edition).New York: The Guilford Press.
- KORKUT, H. (1999). Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 5 (1), 477-502
- MURAT, M., Aslantaş, H. İ. ve Özgan, H. (2006). Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3) 263-278
- ÖZAYDINLIK, K., KABARAN, H., GÖKÇEN, G. ve ALTINTAŞ, S. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarında Bulunan Öğretmenlik Niteliklerine İlişkin Algıları (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7125> 9/8, 697-710

- ÖZBEK, R. (2013). Öğrenme - Öğretme Süreci. Öğretim İlke ve Yöntemleri (Ed. Gürbüz Ocak) Ankara Pegem A Yayınları
- SEFEROĞLU, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- SENEMOĞLU, N. (1997). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara Ertem Matbaacılık.
- SÖNMEZ, V. (1986). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara, Adım Yayıncılık.
- SÜNBÜL, Ali M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Eğitim Yönetimi*. 2(1) 597-607
- ŞAHİN, M. (2013). The opinions of the teacher candidates who attended the pedagogical formation certificate programme for the professional competency of instructors. *Educational Research and Reviewer*. 8 (18), 1663-1683
- ŞİŞMAN, M. ve TURAN, S. (2007). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- YALMAN, M ve HAMİDİ, N.B (2014). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7198>. 9/8, 853-863
- YAZICI, H., GAMSIZ, Ş. ve ALTUN, F. (2013). Öğretmenlerde A Tipi Kişilik, Stres Kaynakları, Öz Yeterlik ve İş Doyumu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5328>. 8/8, 1475-1488



EVLİYA ÇELEBİ VE KÜTAHYA: GEÇMİŞE YOLCULUK*

*Bilge Kağan ŞAKACI***

ÖZET

Evliya Çelebi, 1611 – 1685 yılları arasında yaşamıştır. Türkçe haricinde Arapça, Farsça, Yunanca, Latince dillerini bilen, gezgin, tarihçi, halkbilimci, müzisyen, ressam, haritacı, dilbilimci, zanaatkâr, mimar, savaşçı ve gurmedir. Gezgindi, Orta Avrupa, Balkanlar, Kırım, Kafkasya, Anadolu, Mısır ve Arabistan arasında 51 yıl boyunca gezmiştir. Gezdiği ve eserinde anlattığı Türkiye sınırları dışındaki yerler (günümüzdeki ülke isimleri ile): Arnavutluk, Ermenistan, Avusturya, Azerbaycan, Bosna, Bulgaristan, Hırvatistan, Cibuti, Mısır, Eritre, Etiyopya, Gürcistan, Yunanistan, Macaristan, İran, Irak, İsrail, Ürdün, Kosova, Lübnan, Makedonya, Moldova, Karadağ, Filistin, Romanya, Rusya (Tataristan), Suudi Arabistan, Sırbistan, Slovakya, Somali, Güney Sudan, Sudan, Suriye, Kırımdır. Türkiye içinde ise İstanbul, Bursa, Bolu, Trabzon, Erzurum, Konya, Kayseri, Urfa, Maraş, Sivas, Edirne, Bitlis, Diyarbakır, Malatya, Mardin, Van, Çanakkale, Tokat, Tekirdağ, Kütahya, Manisa, İzmir, Antalya, Karaman ve Adana'dır. Evliya Çelebi'nin ilk amacı, Osmanlı Devleti'nin ve komşularının eksiksiz bir tasvirini sunmaktır. Evliya Çelebi, Kütahya'ya da gelmiş ve şehrin tarihini, sosyal ve kültürel hayatını gözlemiştir (Kale, ibadethaneler, okullar, ticarethaneler, yiyecek ve kıyafet kültürü halkının özellikleri..vd) Örneğin mahalleler: Saray Mahallesi, Gökçemen Mahallesi, Böğürcük Mahallesi, Şehreküstü Mahallesi, Orta Mahalle, Lala Mahallesi, Kanecik Mahallesi, Börekçiler Mahallesi, Sultanbağı Mahallesi, Bezciler Mahallesi, Efendi Yolu Mahallesi, Kadı Şeyh Mahallesi, Cemaleddin Mahallesi, Çukur Mahalle, Analıca Mahallesi, Balıklı Mahallesi, Buladın Mahallesi, Servi Mahallesi, Meydan Mahallesi, Hacı İbrahim Mahallesi, İshak Fakih Mahallesi, Maruf Mahallesi, Dibik Mahallesi, Hüseyin Paşa Mahallesi, Yeni Mahalle, Çerçi Süleyman Mahallesi, Mumcular Mahallesi, Pirler Mahallesi vd. şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Evliya Çelebi, Kütahya, şehir, tarih, gezi

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, Kentleşme ve Çevre Sorunları Anabilim Dalı, El-mek: ksakaci@gmail.com

EVLIYA CELEBI AND KUTAHYA: TRAVEL TO THE PAST

ABSTRACT

Evliya Çelebi lived between 1611 – 1681. He knew Turkish, Arabic, Persian, Latin and Greek languages. He was a historian, folklorist, musician, artist, cartographer, linguist, craftsmen, architects, warriors and gourmet. He was a traveller. He traveled to Central Europe, the Balkans, the Crimea, the the Caucasus, Anatolia, Egypt, and Arabia for 51 years. The lands which he traveled in and recounted in his work include, outside of Turkey, the following present-day countries: Albania, Armenia, Austria, Azerbaijan, Bosnia, Bulgaria, Croatia, Djibuti, Egypt, Eritrea, Ethiopia, Georgia, Greece, Hungary, Iran, Iraq, Israel, Jordan, Kosova, Lebanon, Macedonia, Moldavia, Montenegro, Palestine, Romania, Russia (Tataristan), Saudi Arabia, Serbia, Slovakia, Somalia, South Sudan, Sudan, Syria, Crimea. Inside of Turkey: İstanbul, Bursa, Bolu, Trabzon, Erzurum, Konya, Kayseri, Urfa, Maras, Sivas, Edirne, Bitlis, Diyarbakir, Malatya, Mardin, Van, Canakkale, Tokat, Tekirdag, Kutahya, Manisa, İzmir, Antalya, Karaman and Adana. His first goal was to make a complete discription of the Ottoman State and its neighbors. Evliya Çelebi also visited Kütahya. Observed, and described the historical, cultural and social life of the city (Such as the castle, places of worship, schools, trading houses, food and clothing culture, characteristic of people) For example districts were: Saray, Gokcemen, Bogurcuk, Sehrekustu, Orta, Lala, Kanecik, Borekciler, Sultanbagi, Bezçiler, Efendi Yolu, Kadi Seyh, Cemaleddin, Cukur, Analica, Balikli, Buladin, Servi, Meydan, Hacı İbrahim, İshak Fakih, Maruf, Dibik, Huseyin Pasa, Yeni, Cerci Suleyman, Mumcular, Pirler ...etc

Key Words: Evliya Çelebi, Kütahya, city, history, travel

Giriş

Evliya Çelebi, 10 Muharrem 1020'de (miladi 25 Mart 1611) İstanbul'da doğmuştur. Ailesi Kütahya'dan İstanbul'a göçmüştür. Babası Derviş Mehmed Zilli'dir. Derviş Mehmed Zilli, saray-ı âmire'nin kuyumcubaşısıdır ve bunun yanında hattatlık, nakkaşlık gibi sanatlarla da uğraşmıştır. Evliya Çelebi'nin nereli olduğu, daha doğrusu Kütahyalı mı, yoksa İstanbullu mu olduğu Seyahatname'ye göre tartışmaya açıktır. Kütahya'nın payitaht İstanbul kadar önemli bir merkez olmasa da önemli bir beylik merkezi olması ve ailenin sosyal kökenini göstermesi açısından önemlidir (Çetin, 2013: s. 8-9).

Evliya Çelebi, 1611 – 1685 yılları arasında yaşamış, hem saray dışında hem de Enderun'da sıkı bir eğitimden geçirilmiş, Türkçe haricinde Arapça, Farsça, Rumca, Latince ve Yunanca dillerini bilen, tarihçi, halkbilimci, müzisyen, ressam, haritacı, dilbilimci, zanaatkar, mimar, savaşçı ve gurmedir (Şavk, 2011: 8-50). Öte yandan ara vermeksizin 51 yıl Orta Avrupa ve Balkanlar'dan Kırım ve Kafkasya'ya, Anadolu'dan Mısır ve Arabistan'a kadar uzanan toprakları gezmiş bir gezgindir (Kahraman, 2012). Bunları Seyahatname adlı eserinde toplamıştır.

Evliya Çelebi, bahsedildiği gibi sadece Osmanlı Devleti'nin sınırları içinde kalmamış, aynı zamanda Viyana'ya giden elçilik heyetinde bulunduğundan dolayı Osmanlı dışı ülkeyi de betimlemiştir. Evliya Çelebi, bugün bütün tarihçi âleminin ve Avrupa dünyasının merakla takip

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

ettiği bir kaynaktır (Ortaylı, 2006: s. 88). 1834 yılındaki İstanbul ve Anadolu'yu içeren Joseph van Hammer – Purgstall çevirisinden beri Erich Prokosch 10 cildin tamamının çevirisini yapmıştır. Prof. Dankoff Evliya Çelebi üzerinde önemli çalışmalar yapmıştır (Ortaylı, 2011: s. 47 – 48). Bu çalışmanın amacı da Evliya Çelebi'nin Kütahya şehrinin tarihi, sosyal ve kültürel hayatı ile ilgili verdiği bilgiler çerçevesinde şehri betimlemeye çalışmaktır.

Seyahatname ve Şehir

“Seyahatname” zengin verilerle doludur. Gezdiği ülkelerin tarihi, idari, mali, coğrafi, mimari...vb tasvirleriyle doludur. Etnolojik, sosyolojik, dini, edebi ve kentsel zenginliğe sahiptir (Yediyıldız, 2005).

Seyahatname 10 kitaptan oluşmaktadır.

1. kitap İstanbul
2. kitap Bursa, Bolu, Trabzon, Erzurum, Azerbaycan, Kafkasya, Kırım, Girit
3. kitap Konya, Kayseri, Urfa, Maraş, Sivas, Gazze, Sofya, Edirne
4. kitap Bağdat, Basra, Bitlis, Diyarbakır, İsfahan, Malatya, Mardin, Musul, Tebriz, Van
5. kitap Akkirman, Belgrad, Gelibolu, Manastır, Özü, Saraybosna, Slovenya, Tokat, Üsküp
6. kitap Podgoriçe, İştib, Vidin, Peçoy, Budin, Üstürgon (Estergon), Ciğerdelen, Macaristan, Özice, Taşlıca, Dobra, Venedik, Mostar, Kanije
7. kitap Kırım, Bahçesaray, Çerkezistan, Dağıstan, Kalmukistan, Saray, Moskova
8. kitap Gümölcine, Kavala, Selânik, Tırhala, Atina, Mora, Naravin, Girit Adası, Hanya, Kandiye, Elbasan, Ohri, Tekirdağı
9. kitap Kütahya, Manisa, İzmir, Antalya, Karaman, Adana, Halep, Şam, Kudüs, Mekke, Medine
10. kitap Mısır, Sudan, Habeşistan, Somali, Cibuti, Kenya, Tanzanya'yı anlatır.

Gezdiği ve eserinde anlattığı Türkiye sınırları dışındaki yerler (günümüzdeki ülke isimleri ile): Arnavutluk, Ermenistan, Avusturya, Azerbaycan, Bosna, Bulgaristan, Hırvatistan, Cibuti, Mısır, Eritre, Etiyopya, Gürcistan, Yunanistan, Macaristan, İran, Irak, İsrail, Ürdün, Kosova, Lübnan, Makedonya, Moldova, Karadağ, Filistin, Romanya, Rusya (Tataristan), Suudi Arabistan, Sırbistan, Slovakya, Somali, Güney Sudan, Sudan, Suriye, Kırım (Günay, 2012).

Seyahatnamede belirleyici unsur, şehirlerdir (Taştan, 2011: 168). Evliya için şehir; seyahatleri ve dünya anlayışı için temel sınıftır. Onun şehir tasvirleri, seyahatnamenin en karakteristik edebi türüdür (Dankoff, 2010, s.69). Şehirlere ilişkin temel kıtası “bayındır, medeni, müreffeh” anlamların gelen İbn-i Haldun’un “ umran” ya da “uygarlık” kavramına benzeyen “amâr” terimiyle ifade edilebilir (Dankoff: 2010: 70). Ölçü, genellikle “evler ve dükkânlar da dâhil olmak üzere binaların, ancak özellikle kamu binaları ya da ‘imaret¹’lerin sayısı ve niteliğidir.” (Dankoff: 2010, s. 70).

Evliya Çelebi'nin ilk amacı, Osmanlı Devleti'nin ve çevresinin eksiksiz bir tasvirini sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda mekansal veya topoğrafik inceleme tercih edilen yoldur. Eserin en karakteristik edebi ögesi şehir tasvirleridir. Bunlar genellikle aynı sıra izlenerek şehrin “tarihi, idari örgütlenmesi, çeşitli dillerdeki adları, bunların kökenleri ve coğrafi konumuyla” başlar. “Evlerin, camilerin, medreselerin, okulların, hanların, hamamların ve çeşmelerin” tanıtılması da

¹ Çelebi'nin imaret terimini aşevine karşılık olarak daha dar kullanımları da vardır.

dahil tahkimata önem verilerek şehrin topoğrafyasıyla devam eder. Bu kısım “semtleri, dinî ilişkileri, iklimi, halkın görüşünü, kılık kıyafeti, davranış ve gelenekleri, önemli isimleri ve konuşma alışkanlıklarını, ulema, şair, hekim ve diğer ileri gelenleri, pazarları, dükkânları, çeşitli ürün ve yemekleri, parkları, bahçeleri ve mesire yerlerini de içerir. Mezarlar ve türbeler ile ölmüş ünlüler ile ilgili biyografiler ya da menkıbelerle sona erer.” (Dankoff, 2010: s.40). Her şehri incelerken benzer bir sistematığı kullanması, edinemediği bilgileri sonradan tamamlamak üzere boş bırakması hem ilgili yeri analiz ederken hem de farklı şehirleri karşılaştırırken yardımcı olmaktadır.

Dönemin Kütahya Şehri

Kütahya, Germiyan padişahlarından Şah Yakup tarafından Lala Hezâr Dinar eliyle 1315 tarihinde Rumlardan alınmıştır (Çelebi, 2013, s. 9). Germiyanogulları Beyliği ile beraber Kütahya parlak dönemlerinden birini yaşamıştır. Beyliğin merkezi olan şehrin “siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel değeri” artmıştır (Arıkan, 2010: s. 22). Anadolu’yu daha sonra Osmanlı Devleti fethedip bu şehre de sahip olmuştur (Çelebi, 2013, s. 9).

Anadolu Eyaleti’nin merkezidir ve vezirliktir. Vezirin hâss-ı hümayûnu² 1 milyon akçedir. Mısır, Bağdat ve Budin vezirlerinden sonra bütün vezirlerin üzerindedir. Osmanogulları, Anadolu taraflarına bir yere sefere çıksa, Kütahya veziri eyaleti ile asker öncüsü olup, orduda (çarka) öncü görevi görür.

Eyaletinde toplam 14 sancak vardır: “Öncelikle tahtı olan Kütahya Sancağı, Saruhan Sancağı, Aydın Sancağı, Kastamonu Sancağı, Bursa Sancağı, Bolu Sancağı, Menteşe Sancağı, Ankara Sancağı, Karahisar-ı Sahib, Teke Sancağı, Çankırı Sancağı, Hamid Sancağı, Sultanönü Sancağı, Karesi Sancağı.” “Eyaleti büyük vilâyettir. Kuzey tarafı Trabzon ve Sivas Eyaleti ile komşudur. Doğu tarafı da Sivas’tır ve Karaman Eyaleti’dir. Batı ve güney taraflar Ege Denizi’dir.”

Kütahya şehri 500 akçe şerif mollalıktır³. Mollasına 10 kese geliri olur. 9 nahiyesi vardır. Toplam “...” köydür. Köy sayısını sonra tamamlamak ve belirlemek üzere boş bırakmış olabilir. Bu bahsi geçen molların eli altında ve Kütahya Sancağı’nda toplam 24 kaza kadılık vardır. “Müftüsü, nakibüleşrafi, ayanı, eşrafi, sipah kethüdayeri, yeniçeri serdarı, kale kumandanı ve subaşı” mevcuttur (Çelebi, 2013, s. 9-10).

Kütahya’nın, Anadolu Eyaleti’nin merkezi olması, onu tarihte önemli bir yere taşımıştır. Eyalet merkezi olmasından sonra önemi giderek artmış ve siyasi gelişmelerin odağında olmuştur. Anadolu Eyaleti’nin merkezi olmakla beraber, “kendi içinde sancak olarak organize olmuştu ve bu anlamda Kütahya Sancağının da merkez şehriydi.” (Arıkan, 2010: s. 24 -29).

² Hâss-ı hümayûn: “Arapça bir kelime olan **hâs** Osmanlı idari terminolojisine **has** veya **hassa** (çoğulu **havas**) şeklinde girmiştir.” (Orhonlu ve Göyünç, 1997, s. 268).

“Haslar padişah hasları (hâss-ı şâhî havâss-ı hümayûn), vezirlerle diğer yüksek devlet memurlarına verilenler (havâss-ı vüzera, havâss-ı mîr-i mîrân vb.), hanedana mensup hanımlara " paşmaklık" adıyla tahsis edilenler ve tekaüt hasları olmak üzere dört gruba ayrılır. Bunların dışında nâdir olarak "arpalık hasları" tabirine de rastlanır. Padişah hasları şehirlerde alınan bir kısım resimlerden, mukâtaa gelirlerinden, birçok köyün, mezraanın hâsıllarından, bâc-ı ubûr, âdet-i ağnâm, gümrük, cizye ve cemaat gelirlerinden oluşmaktadır. Fatih Kanunnamesi’nde yer alan, "Bana yarar has defterdarların her kimde bulsalar, gerek vüzerâmda ve gerek gayride, ellerinden alıp yerine benim haslarımdan bî- hâsıl olanları vereler" kaidisinin XVI. yüzyılda da uygulandığını tahrir defterlerindeki kayıtlar göstermektedir. Meselâ 1518’de Mardin’de beylerbeyi haslarına dahil debbâğhâne, boyâhane gibi küçük tesislerin gelirleri birkaç yıl sonra padişah haslarına ilhak edilmiştir. Aynı durum başka sancaklarda veya beylerbeyiliklerde de görülür.” (Orhonlu ve Göyünç, 1997, s. 268).

³ Molla: “Büyük kadı.”(www.tdk.gov.tr)

2.1. Kale ve Şehir

Kalesi bir yalçın kaya üzerinde beşgen şekilli, sağlam ve dayanıklı süslü bir yapıdır. Bir tepe üzerinde “yüzük taşı gibi durur sağlam bir kaledir.” Çepe çevre büyüklüğü aşağı kale ile toplam 3 bin adımdır. Dört tarafı yalçın kaya üzerindedir, etrafında hendeği yoktur. Aşağı yeni kale eski kalenin kuzey tarafı altında alçak yerdir. Eski kaleye ek olarak Fatih Sultan Mehmed yapmıştır. Şehrin alçak yerinde olduğundan 100 arşın⁴ kadar kesme kaya hendeği vardır.

Bu kayalık yerde bir yalçın kaya altından “bir değirmen yürütür bir âbıhayat⁵ su” kaynayıp çıkar. Kuşatma sırasında düşman o suyu ele geçirip kale halkı susuzluktan ızdırap çekmesinler diye bu tatlı su kaynağını kale içine almak için kale yapılmıştır. Bahsi geçen dönemde hala yukarı kaleden bu suya inilen yollar vardır (Çelebi, 2013, s. 10):

Yeni kalenin kuleleri ile toplam 70 kuledir. Ve her kule arası ikişer kulaçtır. Birbirine gayet yakın kulelerdir ve gayet sağlam bir eski yapıdır.

Toplam 3 kapısı vardır. Biri doğuya bakar, aşağı çarşıya inilir üç kat demir kapıdır. Bu kapının taşrasının iki tarafında beyaz mermerlerden gösterişli arslan heykelleri vardır. Bu kapı önünde gözcülerin sofalarından bütün aşağı büyük şehir gözükür. Bir kapı da aşağı yeni kaleye inilir. Bu da doğuya bakar.

İç kalenin çepe çevre büyüklüğü bin adımdır. Doğu tarafına bakar bir küçük kapısı mevcuttur. “Bu kapının iç yüzünde 2 su sarnıcı vardır. Ve 1 mescit, dizdar, imam, müezzin ve kethüda hanesi ile 2 buğday ambarı ve 8 adet de ev vardır. Bunlardan başka yapı yoktur. İçi gayetle boş bir iç kaledir.” Dış kalede Germiyanoglu Camii ve 70 adet toprak damlı asker (nefer) evleri vardır. 1 mescit ve lâbıhayat çeşmesi vardır. Aşağı yeni hisarda 20 kadar toprak damlı ev ve 1 tahta minareli mescit vardır (Çelebi, 2013, s. 10-11).

Aşağı büyük şehir bu kalenin doğusu, kuzeyi ve yıldız⁶ rüzgârları tarafında kurulmuştur. “Sultanbağı semtleri dere içinde, yeni mahallenin batı tarafı altına ve Zeregen Mahallesi düz ovaya kurulmuş güzel ve şenlikli mahalledir” (Çelebi, 2013, s. 11).

Kale evlerinin yüzleri tamamen kuzey tarafına bakar. Havadar ve cihannüma⁷ güzel evlerdir. Bütün evlerin yüzleri kuzey tarafına baktığından dolayı havası tatlıdır. Şehrin “bütün ana caddeleri kaldırımsızdır. Ve çarşısı yokuş yukarı kurulduğundan daracık yollardır.” Bütün evleri de birbiri üzere bir parça yokuş yukarıdır. Mahalleleri ile ve “bu büyük şehir bağlı bahçeli, gül, gülistan bostanlı ve âbıhayat sulu haneler ve köşklerdir.” Ayrıca Sultan Bağı, Kebkebir, Aksu gibi mesireleri vardır. Sultan Bağı, kalenin güney tarafı ardında yer alan ferah bir yerdir. “Aksu gezinti yeri, Lasımzâde bahçesi ve Kondiviranbaşı cana can katan suları vardır. Bu sular bunların içinden akarak tâ aşağı çayır ortasında Felendi Nehri’ne karışır.” (Çelebi, 2013: s. 11- 15).

Aşağı büyük varoş toplam 34 mahalledir. Mahalle isimlerine bakıldığında “Ahi Erbasan”, “Ahi Mustafa”, “Ahi İzzeddin”, “Ahi Evran” şeklinde dört mahallede “Ahilik” ile ilgili kişilerin isimlerinin verildiği görülmektedir (Çelebi, 2013, s. 11). Bu isimler aynı zamanda Kütahya’da yoğun bir Ahilik geleneği olduğunu göstermektedir (Güler, 2011, s. 16). Saray Mahallesi,

⁴ Arşın: “Yaklaşık 68 santimetreye eşit olan uzunluk ölçüsü” (www.tdk.gov.tr)

⁵ “âb-ı hayât”, kavramının Türkçe karşılığı benginisudur.

“Kaynağı karanlıklar demek olan zulmât, zulûmât, zulmet denilen ve menbaı meçhul diyarda bulunan sudur ki içen ölmez, dünya durdukça yaşarmış.” Bir diğer anlamı da “dirilik suyu” dur (Onay, 2000: s. 55).

⁶ Yıldız Rüzgarı: “Kuzeyden esen, ismi yerel balıkçılar tarafından verilen soğuk rüzgar. Genellikle Karadeniz ve Marmara denizi üzerinden bir soğuk cephenin geçişinden sonra eser. Yazın serin, kışın ise soğuk hava taşır.” (http://www.mgm.gov.tr/genel/ss.aspx?s=mahalliruzgarisimleri)

⁷ Cihannüma: “Her yanı görmeye elverişli, camlı çatı katı veya taraça, kule” (www.tdk.gov.tr)

Gökçemen Mahallesi, Böğürçük Mahallesi, Şehreküstü Mahallesi, Orta Mahalle, Lala Mahallesi, Kanecik Mahallesi, Börekçiler Mahallesi, Sultanbağı Mahallesi, Bezciiler Mahallesi, Efendi Yolu Mahallesi, Kadı Şeyh Mahallesi, Cemaleddin Mahallesi, Çukur Mahalle, Analıca Mahallesi, Balıklı Mahallesi, Buladın Mahallesi, Servi Mahallesi, Meydan Mahallesi, Hacı İbrahim Mahallesi, İsak Fakı yani İshak Fakih Mahallesi, Maruf Mahallesi, Dibik Mahallesi, Hüseyin Paşa Mahallesi, Yeni Mahalle, Çerçi Süleyman Mahallesi, Mumcular Mahallesi, Pirlar Mahallesi ve yer yer gayrimüslimlerin mahalleleri vardır (Çelebi, 2013, s. 11).

Üç Ermeni, üç de Rum mahallesi vardır (Çelebi, 2013, s. 11). Bu durum bize gayrimüslimlerin “kendilerine ait farklı mekanlarda oturduklarını” ispatlar niteliktedir. 20. yy’a gelindiğinde Kütahya’da yaşayan gayrimüslimlerin çok çeşitli mahallelerde (Şehreküstü, Büyükorta, Küçükorta, Çerçi Müslim, Çerçi Hristiyan, Lala Hüseyin Paşa, Ahi Evran, Lala, Çukur, Balıklı) Müslümanlarla iç içe yaşamakta oldukları görülmektedir (Gül, 2008: s. 53). Eski zamanlardan beri Yahudi yerleşimci yoktur. Bunlar sadece ticaret edip giderler.

Bütün mahalleler toplam 7 bin toprak damlı evden oluşmaktadır. Eskiden bir tane bile kiremitli hane yokken o dönemde 77 kiremit damlı büyük saraylar inşa olunmuştur. En bakımlı saray Ali Paşa Sarayı’dır (Çelebi, 2013, s. 11):

Eskinin padişahlarından Germiyanogulları yapısıdır ki 360 alt kat ve üst kat odaları, divanhaneleri, büyük sofaları, hamamları ve bahçesiyle süslenmiş eski bir saraydır. Halep Sarayı’nın meydanı kadar bir havlısı var ama büyüklüğü (...) (...) Kireç örtülüdür, kiremit değildir. Bu sarayın kanun üzere 40 saraydarı vardır. Nöbet ile sarayı koruyup kollayıp kapılarda bekçilik edip temizlerler.

İkinci bakımlı olanı ise Osman Paşa Sarayı’dır. “Sultanbağı Deresi kenarında yüksekçe bir yerde şehrin güney tarafında yapılmış yüksek bir saraydır” (Çelebi, 2013, s. 11).

Kütahya Şehri küçük şehir görünür⁸ ama “Sultanbağı’ndan Osman Paşa Sarayı önünden, Mevlevîhane ve Kapan Köprüsü’nden, Meydan Mahallesi önünden ta Çayırbaşı’na varıncaya kadar kuzey tarafına dere ile gidilir.” Şehrin çevresi tam dört bin adımdır. Bu derenin iki tarafı bağ ve bahçeler, şahnişinler⁹ ile süslenmiş hanelerdir. Dereden her haneye birer ark akıp bağ ve bostanları sular. “Bu şehrin doğu tarafından Gökçemen Mahallesi’nden, Paşa Sarayı önünden, İshak Fakih Çarşısı içinden geçip batı tarafına gidip ta Yeni Mahalle sonuna varıncaya kadar yolun iki tarafı kat kat âbıhayatlı ve bahçeli evler içinde 5 bin adım genişliğinde büyük bir şehirdir.”

Kütahya, eskiden daha bakımlı, süslü şehirmiştir. Ancak 1612 tarihinde Celâlî Karayazıcı ve Said Arab zulmünden harap olmuştur. Evliya Çelebi’nin yazdığı günden bin kat daha bakımlı bir şehirdir (Çelebi, 2013, s. 11-12). 17. yüzyılda Anadolu’nun birçok şehrini etkileyen, ülkede ticaretin gerilemesine, asayişin bozulmasına ve daha bir çok menfi etkilere neden olan Celâlî İsyanlarından Evliya Çelebi’nin de aktardığı gibi Kütahya da etkilendi. Örneğin Celâlîlerin yağma ve talanlarını devam ettirdikleri dönemde 1601 yılında Sadaret kaymakamı Hafız Ahmed Paşa olayları yatıştırmak üzere Kütahya’ya gönderildi. Bu sırada takibattan kurtularak Celâlî liderlerinden Deli Hasan Kütahya önlerine kadar gelmiş. Ahmed Paşa’nın kuvveti olmadığını görünce, kaleye çekilen Paşayı ve şehri kuşatmıştır. Ancak kış şartları kuşatmanın uzamasını engellemiş ve Celâlîler şehrin kenar mahallelerini yağmalayıp yakmışlardır (Arıkan, 2010: s. 26).

⁸ Hızırılık Dağı’ndan güzel bir şekilde seyredilir, büyük bir şehirdir (Çelebi, 2013, s. 11).

⁹ Şahnişin: “Eski Türk mimarisinde odanın karşı ön cephesinde yer alan üç yanı pencereci çıkma.” (www.tdk.gov.tr)

İbadethaneler

Kütahya Şehri 32 mihrap¹⁰tır. Bunlardan 11'i Cuma kılınan camiler iken geri kalanı küçük mescitlerdir (Çelebi, 2013, s. 12). Evliya Çelebi'nin camilerin mimari durumu hakkında verdiği bilgiler şehrin mimarisini anlamamıza katkıda bulunmaktadır (Okumuş, 2007: s. 103). Camilerle ilgili verdiği veriler arasında dikkat çeken kimi camilerin cemaat kapasitesi ve cemaatlerinin sayısal durumu hakkında bilgi vermesidir (Okumuş, 2007: s. 108).

11 Cuma camiisi şunlardır: Ulu Camii, Sultan Keyhusrev Şah Camii, Karagöz Paşa Camii, Kara Mustafa Bey Camii, Takkeçiler Camii, Germiyanoglu Camii, İshak Fakih Camii, Hüseyin Paşa Camii, Germiyan Sultanı Süleyman Han Camii, Bey Camii, Emir Şeyh Tekkesi Camii (Çelebi, 2013, s. 12-13).

Hepsinden donanımlı, süslü ve kalabalık cemaate sahip olduğunu belirttiği Ulu Camii'nin yapısı ve cemaati hakkında da bilgi verir (Çelebi, 2013, s. 12):

Gazi Hüdavendigâr Yıldırım Han oğlu yapısıdır, ancak Yıldırım Han oğlu Şehzâde Musa Çelebi tamamlamıştır. Daha sonra Süleyman Han, Mimar Sinan eliyle yeniden tamir etti. Uzunluğu 180 ayak ve genişliği 90 ayaktır. İki yan kapı ve bir kible kapısı var. Beşer basamak taş merdiven ile çıkılır. Cami içinde toplam 57 çam direkleri üzere harpüşte tavan kubbedir. Ve iki tarafında yan sofaları üzere bir kat tabakalar var, kalabalık cemaat olduğunda yukarıda ibadet ederler. Tâ mihraba kadar iki tarafı böyle tabakadır. Bu tabakaların üstünde ve altında toplam 64 demirli pencereler vardır. Mihrabı ve minberi o kadar sanatlı değildir, eski tarzdır. Kısacası bu şehirde bundan büyük selâtin camii yoktur. Kalabalık olduğunda 20 bin adam alır. Tamamen taş yapıdır ve tamamı kurşun örtülüdür. Ama avlusu yoktur, ancak kible kapısından taşra taş merdiveninin iki tarafında yan sofaları vardır. Ve sol tarafta bir minaresi vardır.

Yukarıda da bahsedildiği gibi Ulu Cami kalabalık olduğunda 20 bin kişi alabilir. Sultan Keyhusrev Şah Camii ise Balıklı Hamam'a bitişik eski tarz küçük bir camidir. Avlusuz bir camidir. Eskiden hayır sahibi zaviye¹¹ olarak inşa ettirmiş. Daha sonra mahalle camiye ihtiyaç duyduğundan cami yapmışlardır. Karagöz Paşa Camii'de bir diğer camidir. Zeregen Mahallesi'nde ise Evliya Çelebi'nin atalarından olan Kara Mustafa tarafından yaptırılan Kara Mustafa Bey Camii vardır. Aydınlık ve gayet sanatlı bir camidir. Avlusunda abdesthane havuzu ve düzgün bir minaresi vardır ki, benzeri Kütahya Şehri'nde mevcut değildir. Halk arasında bu camiiye Hisar Beyi Camii derler. Takkeçiler Camii ise arasta¹² içindedir. Cemaati boldur. “Süslü mahfili altında iki ağaç şebekeli sütunları var ki diller ile anlatılmaz. Gayet dayanıklı yapılmış kâgir sağlam camidir, ama üzeri tahta örtülüdür.” Germiyanoglu Camii ve İshak Fakih Camii'ne tabaklar içinde yer aldığından dolayı Tabakhane¹³ Camii denir. Kâgir¹⁴ ve sağlam yapılarıdır, öte yandan üzerleri kiremit örtülüdür. “Merdivenle çıkılır iki katlı ve avlusuz” camiidir. Ancak cemaati çoktur. Hüseyin Paşa Camii Yeni Mahalle'de yer alır. Oldukça dinlendirici süslü ve aydınlık bir yerdir. “Avlusundaki büyük çınarlar göklere baş çekmiştir ve gayet iç açıcıdır.” Kurşun örtülü ve tatlı bir camiidir. Germiyan Sultanı Süleyman Han Camii ise yukarı kalede yer alır. Bey Camii Meydan

¹⁰ Mihrap: “Cami, mescit vb. yerlerde Kâbe yönünü gösteren, duvarda bulunan ve imama ayrılmış olan oyuk veya girintili yer” (www.tdk.gov.tr)

¹¹ Zaviye: Küçük tekke

¹² Arasta: “Çarşılarda veya alışveriş bölgelerinde aynı işi yapan esnafın bir arada bulunduğu bölüm”

¹³ Tabakhane: “Hayvan postunu kullanılacak duruma getirme işleminin yapıldığı yer, sepi yeri”

¹⁴ Kâgir: “Taş veya tuğladan yapılan (yapı)” (www.tdk.gov.tr)

Mahallesi'nde yer alır. "Kârgir kubbe kurşun ile örtülü" aydınlık bir camidir. Emir Şeyh Tekkesi Camii ise kurşunsuz camiidir (Çelebi, 2013, s. 12-13).

Öte yandan kimi camilerde ebced¹⁵ hesabı ile (minarenin kapısında, caminin kapısında...) yer alan tarihlerini de belirtmiştir. Örneğin Karagöz Paşa Camii kapısı üzere yazılan tarihi (Çelebi, 2013, s. 12):

Çûn tamâm etti Râbi'a Hatun

Hak afâ ide rûhuna Rıdvân

Olmağışün minareye tarih

Dedim ana makâm-ı medd-i ezân (Sene 1061)

Mescitlerin seçkini ise Hızırlık Mescidi'dir. Şehirde ayrıca 6 tekke vardır: Mevlîhane Tekkesi, Nalınlı Şeyh Tekkesi, Abdülkâdir Cîlânî Tekkesi, Şeyh Pasin Tekkesi, Hızırlık Tekkesi ve Âl-i Abâ Bektaşî Tekkesi. Hızırlı Şeyh Sultan ve Ahi Evran Sultan, Acem Sultan ve Güzelim Sultan, Ergun Çelebi Hazretleri, Şeyh Ahmet Kalburcu gibi ermişlerin Kütahya Şehri'nin içinde ve dışında mezarları vardır (Çelebi, 2013, s. 13-16).

3 Ermeni ve 2 Rum kilisesi vardır (Çelebi, 2013, s. 14). Camii ve mescitler anlatılırken verilen ayrıntılı betimlemelere kiliseler için rastlanmamaktadır. Sadece sayısı verilerek geçiştirilmektedir. Anlatılanların esas noktasını Müslümanlar ve Müslümanlara ait yapılar oluşturduğundan bu yapılara karşı Evliya daha özenlidir (Taştan, 2011: s. 169). Kiliseler ve eski medeniyetlere ait eserler ise ikinci plandadır.

Medrese ve Mektepler

Camii ve mescitler gibi medreseler, tekkeler hakkında da hem mimari hem işlev hem de talebeleri ile ilgili kimi zaman bilgiler verir.

7 medrese vardır. Bunlardan en eskisi Germiyanogulları Medresesi'dir. Bu medrese Ulu Cami'in sol tarafına bitişiktir (Çelebi, 2013, s. 13):

Müftülere meşruta olup dersiamıdır. Yevmiye bir altın ücreti vardır. Yıldırım Beyazid Han oğlu Şehzâde Musa Çelebi, babası Yıldırım Han'ın Timur ile hadisesinden sonra bir müddet padişah olup bu medreseyi tamir edip babasının Ulu Cami'ini tamamladığı için yazılan Ulu Cami'e bazıları Musa Çelebi Camii derler, ama ilk yapıcısı Yıldırım Han'dır.

Diğerleri ise Rüstem Paşa Medresesi, Molla Vahid Paşa Medresesi, İshak Fakih Medresesi, Karagöz Paşa Medresesi, Şeyh Paşa Medresesi ve Haliliye Medresesi'dir. Bunların vakıfları bakımlı ve talebeleri sevinçli – memnun (mesrur) kimselerdir. Gayet zeki ve bilgilidirler. 70 sıbyan mektebi (çocuk okulu) vardır (Çelebi, 2013, s. 13). Kütahya'nın 34 mahallesinde 7 medrese ve 70 sıbyan mektebinin olması eğitime verilen değer açısından dikkat çekicidir (Güler, 2011: s. 16).

İmaretler, Hanlar, Bedestenler

Evliya Çelebi, Kütahya'daki imaretlere de dikkat çeker. Bu merkezler Osmanlı toplumunda "sosyal yardımlaşma ve dayanışma açısından" önemli roller oynarlar (Okumuş, 2007: s. 107). Şehrin iki imareti vardır. "Fukara ve zenginlere nimeti iki öğün verirler." (Çelebi, 2013, s. 13).

¹⁵ Ebced: "Eski Sâmi alfabe sırasına göre tertiplenmiş, Arapça'ya mahsus sesleri gösteren harfler ilâve edilmiş ve bu sıraya göre harflere, birden ona sıra ile, ondan yüze onar onar, yüzden bine yüzer yüzer olmak üzere birer sayı değeri verilmiş olan Arap harflerinin diziliş sırası ve bütünü." (Develioğlu, 2003: s. 197).

“Han”lar şehirlerdeki ticaretin önemli kurumlarından biridir. Han, “İçinde konaklama ve ticaret amacıyla inşa edilen yapılar için kullanılan” bir tabirdir. Hanlar ticaretin ve imalatın birlikte yapıldığı yerlerdi (Arıkan, 2010: s. 217). Her biri kale gibi olan toplam 17 adet han mevcuttur. Kapan Hanı, Çarşınırbaşı Hanı, Bolvadanlı Hanı, Bostan Efendi Hanı, Osman Paşa Hanı, Rüstem Paşa Hanı, Serdar Hanı ve Acem Hanı bazılarıdır. Bunların hepsi bakımlı hanlardır (Çelebi, 2013, s. 13-14).

Kapan Hanı (Çelebi, 2013, s. 13):

Demir kapılı kale gibidir. Ve havlısında büyük bir havuz üzerinde bir zâviyesi vardır. Havuzunun fiskiyesi insan boynu kalınlığında fışkırır. Bu mescit 12 sütun üzere yapılmış maksure şekilli bir iç açıcı geniş güzel mescittir. Bütün gelenler ve yolcular burada dinlenip ibadet ederler. Bu hanın dört tarafında alt kat ve üst katta 200 ocak bulunan büyük bir handır.

Bedesten, “Osmanlı dönemi Türk şehirlerinde ticaret bölgesinin çarşı içindeki merkezi ve değerli malların saklanıp satıldığı bir bina türüdür” (Eyice, 1992: s. 302). Kütahya Şehri içinde iki kârgir yapı bedesteni vardır. Büyük bedesten Gedik Ahmet Paşa’dır. 860 dükkan’dır. Haffaflar Çarşısı bunların en süslüsüdür. Düzen üzere yapılmış bakımlı bir çarşıdır (Çelebi, 2013, s. 14).

Bedesten ve diğer ticari yapıların varlığı Kütahya’da ticaretin büyüklüğünün en önemli göstergesidir. Bu dönemde genellikle bir şehirde birçok esnaf-zenaatkar ve tüccar hanı olduğu halde sadece bir bedesten vardı. “Şehirdeki ticaretin kalbi olan” bedestenlerden Osmanlı Devleti zamanında sadece İstanbul’da 3 tane vardır. İkisi şehrin merkezinde, biri de Galata’da olmak üzere inşa edilmiştir Daha sonra vilayet merkezi olan Bursa’da bile bir bedestenin olması, Kütahya’daki ticari zenginliğin ispatı gibidir (Arıkan, 2010: s. 216; Eyice, 1992: s. 303).

Bu şehrin sahralarında (çöl /kır) deve, katar¹⁶ ve araba işlemekle bolluk şehirdir. “Doğusu ve batısı ikişer konak geniş bir ovadır.”. “Kâse, fincan, çeşit çeşit maşrapa ve testileri ile çanak ve tabakları bir diyara mahsus değildir. Ancak İznik kâseleri de ünlüdür.” Bolluk içinde rahat bir şehirdir. Yiyecek ve içecekleri oldukça ucuzdur. “Bir okka has ve beyaz ekmek 1 kuşgözü akçeye, bir okka koyun eti 2 akçeye ve sığır eti 1 akçeye ama ciğer 3 akçeyedir. ..Bir at yemi bir akçeyedir.” Diğer şeyleri de bunun gibi boldur (Çelebi, 2013, s. 11-15).

Sularına Dair

Çeşmelerle ilgili bilgiler de vermektedir: “40 adet susamışlara sebili¹⁷ var. 8 adet âbıhayat kaynak suları akar çeşmeleri var. Bunlardan başka 30 yerde çeşmesarları¹⁸ var.” Örneğin Cafer Paşa Çeşmesi, Yeni Mahalle Çeşmesi. Bahsi geçen iki çeşmenin ve Cafer Paşa Çeşmesi’ne yakın akarsuyun kemerinde (ebced hesabı ile) tarihleri yazılıdır. Bunlardan başka tarihsiz çeşmeler çağlayıp akarlar (Çelebi, 2013, s. 14).

Kaynak suları da pek çok (gayet) tatlıdır. Kütahya şehrinin içinde ve dışında binden fazla tatlı su nişan (iz) verir. Kayalardan doğan hayat pınarlarının (bengisu) temmuz ayında buz parçası gibi suları vardır ki bu sulardan içen hayat bulur. Bundan dolayı halkının yüzleri kırmızımsı olup, sağlam bedenli olurlar. Doktorların sözüne göre her bir kaynaklarının birer özelliği vardır. Suları çok rahat sindirilir. Hatta bunu belirtmek için Evliya Çelebi “bir adam bir kuzuyu yalnız başına

¹⁶ Katar: “Taşıt dizisi” (www.tdk.gov.tr)

¹⁷ Sebîl: 1- “sebil, su dağıtılan yer.”

2- “hayrat olarak, parasız dağıtılan su.” (Develioğlu, 2003: s. 925).

¹⁸ Çeşme-sâr: “Çeşmesi bol olan yer.” (Develioğlu, 2003: s. 157).

yiyebilir.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Ulu Camii önünde Germiyanoglu’nun imareti içindeki abıhayattan içenin ise canı sıkılmaz, sıkıntıları defolur (Çelebi, 2013, s. 14-15).

Kütahya yakınlarından yer alan Yoncalı Ilıcasi’nin ılık ve güzel suyu vardır. Bütün Kütahya halkı kiraz mevsiminde binlerce insan çadırlarıyla gelip beşer-onar gün kalıp bu ılıcaya girip sağlıklı olurlar. 70 çeşit özelliği vardır. Hatta cüzam saçkıran gibi hastalıklarına faydası olan ılıcadır. Etraftaki köylerden pek çok yiyecek, içecek ve meyveler getirilip, büyük ve bolluk içinde bir pazar kurulur (Çelebi, 2013, s. 16-17).

9 bayındır (mamur) ve birkaç işlemeyen hamam vardır. Bunlardan bazıları Rüstem Paşa Hamamı (Balıklı Hamam), Germiyan Hamamı, Kadiasker Hamamı, Şengül Hamamı, Kemer Hamamı, Hüseyin Paşa Hamamı, Ektemür Hamamı’dır. 3 hamam da kapalıdır. Kış günleri işler hamamlardır. 23 tane de saray hamamları vardır. Bazı mahalle halkı bunları da kullanırlar (Çelebi, 2013, s. 13).

Yiyecek ve Kıyafet Kültürü

Evliya Çelebi, gördüğü yerlerin yiyecek – içecek ve kıyafet kültürü hakkında da zor rastlanır bilgiler verir (Okumuş, 2007: s. 111). Kütahya paçası ünlüdür. Bursa’da da olan tandır kebabı ve kirdesi de yemek kültüründe mevcuttur. Beyaz ekmeği vardır (Çelebi, 2013, s. 14-15).

Çok yaylak yer olmakla beraber bağları yoktur, ancak bahçeleri çoktur. Üzümü olur, ancak lezzetli olmadığından dolayı fazla beğenilmez. “Üzüm hep köylerden ve bir konak uzak Gediz Şehri’nden gelir.” Kışı sert olduğundan inciri, narı, limonu ve turuncu olmaz. Öte yandan 24 çeşit armudu ve 7 çeşit sulu ve iri kirazı olur (Çelebi, 2013, s. 14-15).

Evliya Çelebi giyim hakkında da bilgi verir (Çelebi, 2013: s. 15).

Giyecekleri baştan aşağı çuka ferace ve kontuştur. Ve kadınlarının çoğu başlarına altın ve gümüş tas takke giyip üzerlerine çuka ve beyaz câr bürünürler. Ayaklarına kadife çakşır üzere sarı çizme giyerler. Ve gayet edeblice gezerler.

Halkının Özellikleri

Suyun ve havasının güzelliğinin insanları da güzel yaptığını savunur. Suyunun ve havasının tatlılığından güzellerine son yoktur. O kadar çoktur ki onların hakkında birçok kasideler, penç beytler ve şehrengizler yazılmıştır (Çelebi, 2013, s. 15). Alimleri, erdemli kimseleri ve şairleri gayet (oldukça) çoktur. Çünkü halkı “safa ve zevk ehlidir”ler. Üzüntü ve sıkıntıdan uzaktırlar. Çocukları gayet iyi ahlaklı ve erişkin (olgun) olurlar. Maarif erbabı (bilgi ve kültür sahibi / öğretim ve eğitim sisteminin sahibi) insanların yurduudur.

Bütün halkı fakir dostudur (Çelebi, 2013: s. 15). Halkın fakire dostluğu sonraki yıllarda da devam etmiştir (Atakan, 2013):

“Kadrile halince beldegâni var Kütahya’nın

Her garibe dost olur insanı var Kütahya’nın”

Kütahyalı Şair Arifi (1815 - 1895)

Asker sınıfı ise atlara binerek avlanmaya düşkündür. Atmaca, balaban, şahinler ve eğitilmiş köpeklerle sürekli avlanmaya giderler (Çelebi, 2013: s. 15).

Sonuç

Avrupa Konseyi, “21. Yüzyılda insanlığa yön veren en önemli 20 kişiden biri” den biri olarak Evliya Çelebi’yi ilan etti. UNESCO ise 2011 yılını Evliya Çelebi Yılı olarak kabul etti (www.tdk.gov.tr). Bu bağlamda Evliya Çelebi’nin Seyahatname isimli eserinin değeri günden güne daha anlaşılır oldu.

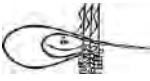
Her şehri incelerken benzer bir sistematığı kullanması, dönemin şehirlerinin yapısını, yönetimini ve yaşantısını anlamamıza yardımcı olurken aynı dönemdeki diğer şehirlerle karşılaştırma olanağı da sağlamaktadır. Öte yandan günümüz ile geçmiş karşılaştırma açısından önemli bir kaynak olmaktadır.

Dönemin Kütahya Şehri’ne bu çerçevede kısaca bakarsak;

- Anadolu Eyaleti’nin merkezidir ve vezirliktir.
- Eski kalesi ve eski kaleye ek olarak (su kaynaklarını korumak için yapılan) yeni kale vardır.
- Havası tatlıdır. Çünkü bütün evlerin yüzleri kuzeye bakar.
- Bütün ana caddeleri kaldırımsızdır. Çarşısı yokuş yukarı kurulduğundan daracık yollardır. Evleri de birbiri üzere biraz yokuş yukarıdır.
- Aşağı büyük varoş toplam 34 mahalledir. 3 Ermeni 3 de Rum mahallesi vardı.
- 32 mihraptır. Bunlardan 21’i küçük mescitlerken, 11’i Cuma kılınan camilerdir. 3 Ermeni ve 2 Rum kilisesi vardır.
- Kütahya Şehri küçük şehir görünür ama büyük şehirdir.
- 7 medrese ve 70 sıbyan mektebi vardır.
- 2 imareti mevcuttur.
- 17 adet han ve 2 bedesteni vardır.
- Yiyecek ve içecekleri bol ve oldukça ucuzdur.
- 40 adet sebil, 8 adet âbıhayat kaynak suları, 30 yerde çeşmesarları vardır.
- 9 bayındır ve birkaç işlemeyen hamamı mevcuttur.
- Paçası ünlüdür. Yemek kültüründe tandır kebabı ve kirdesi de vardır. Beyaz ekmeği de vardır.
- Bağları yoktur, ancak bahçeleri çoktur.
- Hava ve suyun güzelliğinin insanları da güzel yaptığını savunur.
- Bütün halkı fakir dostudur.
- Alimleri, erdemli kimseleri ve şairleri çoktur.
- Bilgi ve kültür sahibi insanlar yurduudur.

KAYNAKÇA

- ARIKAN, R. (2010). Tanzimat Döneminde Kütahya, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ATAKAN, Ş. (2013, Aralık 13). Evliya Çelebi Siyasetnamesinde Kütahya. Kütahya, Günlük Siyasi Gazete.
- ÇELEBİ, E. (2013). Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyahatnamesi - 2, 7-10. Kitaplar, Dizin, 9. Kitap (Kütahya, Manisa, İzmir, Antalya, Karaman, Adana, Halep, Şam, Kudüs, Mekke, Medine), Hazırlayan: Seyit Ali Kahraman . İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- ÇETİN, F. (2013). İki Osmanlı Tipolojisinin Mukayesesi: Piri "Reis" ile Evliya "Çelebi"nin Tarihi ve Fikri Serüveni. Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı, 1-16.
- DANKOFF, R. (2010). Seyyah-ı Alem Evliya Çelebi'nin Dünyaya Bakışı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- DEVELİOĞLU, F. (2003). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat. Ankara: Aydın Kitabevi.
- EYİCE, S. (1992). Bedesten. T. D. Merkezi içinde, İslam Ansiklopedisi Cilt: 5 (s. 302-311). Türkiye Diyanet Vakfı.
- ORHONLU, C. ve GÖYÜNÇ, O. (1997). Has. T. D. Merkezi içinde, İslam Ansiklopedisi Cilt: 16 (s. 268-270). Türkiye Diyanet Vakfı.
- GÜL, İ. U. (2008). Kütahya'da Yaşayan Gayrimüslimlerin Sosyo-Ekonomik Durumları (1900 - 1924), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÜLER, K. (2011). Evliya Çelebi'nin Gözüyle Kütahya. Kütahya İl Özel İdaresi Dergisi, 16-19.
- GÜNAY, E. (2012). Önsöz. N. Tezcan, S. Tezcan, R. Dankoff içinde, Evliya Çelebi Studies and Essays Commemorating 400th Anniversary of His Birth. İstanbul: Republic of Turkey Ministry of Culture and Tourism Publications.
- KAHRAMAN, S. A. (2012). Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nden Seçmeler. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kütahya, Günlük Siyasi Gazete. (2013). Evliya Çelebi Seyahatnamesinde KÜTAHYA.
- OKUMUŞ, E. (2007). Evliya Çelebi Kütahya'da. DEÜİFD, 83-120.
- ONAY, A. T. (2000). Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar ve İzahı. Ankara : Akçağ Yayınları.
- Orman ve Su İşleri Bakanlığı Meteoroloji Genel Müdürlüğü. (tarih yok). <http://www.mgm.gov.tr/genel/ss.aspx?s=mahalliruzgarisimleri>.
- ORTAYLI, İ. (2006). Osmanlı'yı Yeniden Keşfetmek. İstanbul: Timaş Yayınları.
- ORTAYLI, İ. (2011). EVLİYA ÇELEBİ Seyyah-ı Alem. İ. Ortaylı içinde, Defterimden Portreler - Tarihten ve Günümüzden (s. 47-51). İstanbul: Timaş Yayınları.
- ŞAVK, Ü. Ç. (2011). Sorularla Evliya Çelebi . Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- TAŞTAN, Y. K. (2011). (Kitap Değerlendirme) Seyyah-Alem Evliya Çelebi'nin Dünyaya Bakışı . Karadeniz Araştırmaları, 165-175.
- YEDİYILDIZ, B. (tarih yok). Evliya Çelebi ve Seyahatname Üzerine. Türk Dili, 205-211.
- www.tdk.gov.tr



TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS THE TEACHING PROFESSION – WORRYING TRENDS*

*P. Oya TANERİ***

*K. Funda NAYİR****

*Gerry MCNAMARA*****

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the attitudes of teacher candidates towards the teaching profession, and to explain the worrying trends about teaching in Turkey and Ireland. 298 teacher candidates participated in the study. Two geographically distinct groups of teacher candidates were compared in this study. The first was a group of Turkish teacher candidates from the Pedagogical Formation Program at Cankiri Karatekin University, while the second consists of Irish teacher candidates from the Teacher Education Institutions in Dublin.

The data were collected through an attitude scale designed to measure perceptions of the teaching profession, and analyzed by using descriptive statistics. The results of this study suggest that most of both Turkish and Irish the teacher candidates have positive attitudes towards the teaching profession but they have some worries about the future of teaching profession. The findings also suggest that both Turkish and Irish prospective pointed out that teaching profession has lost its importance and attractiveness day by day.

The views of participants of both groups were seriously influenced by the cultural contexts in which they trained and lived. Turkish teacher candidates tended to believe in that the teaching profession is a sacred profession and it requires self-sacrifice while Irish teacher candidates do not agree this view. Likewise, while more than half of the Turkish participants stated that teaching profession creates stress, only small proportion of the Irish participants agree with this interpretation.

It was hoped that the results of this present study will help educators and researchers to understand whether the teacher training institutions help the teacher candidates to have positive attitudes toward the teaching profession.

* The earlier version of this paper relating to Turkish participants was presented at International Teacher Education Conference, held on in Dubai, United Arab Emirates, between 5-7 February, 2014.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Çankırı Karatekin University, Faculty of Art, Department of Educational Science, Çankırı, Turkey, oyataneri@karatekin.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr. Çankırı Karatekin University, Faculty of Art, Department of Educational Science, Çankırı, Turkey, fnayir@yahoo.com

**** Dublin City University, School of Education Studies, Dublin, Ireland, gerry.mcnamara@dcu.edu.ie

Key Words: Pedagogical training, teacher candidates, teacher education, teaching profession, attitude, secondary education teacher.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARI - ENDİŞE VERİCİ EĞİLİMLER

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Türkiye ve İrlanda'daki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve öğretim hakkındaki endişe verici eğilimlerinin incelenmesidir. Çalışmaya 298 öğretmen adayı katılmıştır. Bu çalışmada iki coğrafi bölgedeki farklı öğretmen adayı grupları karşılaştırılmıştır. Çankırı Karatekin Üniversitesi'nden Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları iken ikinci grup Dublin Öğretmen eğitimi Enstitüsünden İrlandalı öğrencilerden oluşmaktadır.

Veriler, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği konusundaki tutumlarını ölçmek için tasarlanan tutum ölçeği kullanılarak toplanmış ve betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları Türk ve İrlandalı öğretmen adaylarının çoğunun öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu, ancak öğretmenlik mesleğinin geleceğine dair bazı endişeler taşıdıklarını göstermektedir. Bulgular Türk ve İrlandalı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gün geçtikçe çekiciliğini ve önemini kaybettiğini belirttiklerini de öne sürmektedir. İki gruptaki katılımcıların görüşleri eğitim aldıkları ve yaşadıkları kültürel durumdan da oldukça etkilenmektedir. Türk öğretmen adayları öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğunu ve özveri gerektirdiğine inanma eğilimindeyken, İrlandalı adaylar bu görüşe katılmamaktadır. Benzer şekilde, Türk katılımcıların yarıdan çoğu öğretmenlik mesleğinin stres yarattığını belirtirken, çok az sayıda İrlandalı katılımcı bu yoruma katılmaktadır.

Çalışmanın sonuçlarının eğitimcilerin ve araştırmacıların, öğretmen yetiştiren kurumların aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olup olmadığını anlamalarına yardımcı olması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik formasyon, öğretmen adayı, öğretmen eğitimi, öğretmenlik mesleği, tutum, orta öğretim öğretmenliği.

Introduction

The role of the teacher in influencing the future of a society cannot be underestimated. Teachers, as practitioners of education, educate the children and youth to become responsible, sensitive, tolerant and productive members of society. In order to fulfil these important functions it is vital that the teachers respect and dedicate themselves to the profession. In short teachers must have positive attitudes towards the teaching profession.

Attitudes embody an individual's like or dislike of a phenomenon (Fishbein & Ajzen 1975). That is, they refer to individuals' tendencies to assess an object, situation, or characteristic in a

positive or negative manner. Teachers' attitudes represent their perceptions about the teaching profession. Undoubtedly, teachers' attitudes towards their chosen career have an important influence on their achievement and competence (Güneyli & Aslan 2009). Consequently, if it is intended to improve the quality of the education system then teacher education should be a focal point of reform and improvement. It follows that teacher education is of paramount importance and of great research interest (Güleç & Kara 2000; Özdayı 2000; Sezgin 2002; Sünbül, Yalman & Baykal 2001).

No matter how well planned and implemented teacher training programs may be if the teacher candidates have negative attitudes towards the teaching profession, they will not be successful and efficient. Thus researching teacher candidates' attitudes will help teacher educators and researchers to gain insight about whether suitable candidates are choosing to become teachers or not, and to understand whether the teacher training institutions help the teacher candidates to have positive attitudes toward the teaching profession. To further this objective the present study aims to examine the attitudes of teacher candidates towards the teaching profession taking into account key variables including gender and institution.

The paper begins with the investigation of teacher education systems of Turkey and Ireland. It then goes forward the comparison of two geographically distinct groups of teacher candidates' attitudes.

Literature Review

The Changing Face of Teacher Education

The expectations of society from teachers is increasing each passing day, so today teaching profession is more than simply to teach something. Knowing only the subject matter is not enough to become a successful teacher any more. One of the most important factors to improve the quality of education is to increase teacher qualifications. OECD (2005) report also noted that teachers are the central factors in school development efforts. Since, one of the most important factors affecting student achievement is teacher quality, to improve the effectiveness of education and to ensure equality in education, well-trained and proficient people must be assigned as a teacher.

Bhave (2008) criticized the perspectives of teacher candidates' about the meaning of teaching profession. According to him, the teaching profession cannot be seen as the only teach something. He stated that becoming a teacher do not mean that to stay distant to all practices that help people to be successful in life, to be incapable of learning new things, to be unmindful of all kinds of manual labor and to live sink into the books. "Only to teach" means to be dead that detached from the life.

Today the requirements of teaching profession have changed. Unlike other professions, teachers are generally loaded with many expectations from society (Punch & Tuetteman, 1996). To be precise, getting high scores on academic aptitude test results is not enough for new teachers to meet the expectations of the schools. Teachers need to have an ability to express ideas in a clear and considerable way, to generate effective learning atmospheres for diverse student needs, and to create dynamic teacher-student relationship. Moreover, new teachers should become excited and innovative, and work well with colleagues and parents (OECD, 2005). For that reason, teacher education programs should change in accordance with the demands of society.

Teacher Education in Turkey

Teacher education is perceived as a critical issue in the development of the Turkish education system. Many different models of teacher education have been implemented since the declaration of the Turkish Republic. To educate new generations in respect of the needs and ideals

of the republic teachers have the most critical responsibilities (Kaygas, 1999). For this reason, the selection, training and employment processes of teacher candidates is considered to be a major research topic and was defined as such in October 1983 in the Turkish Grand National Assembly (TBMM) (Tekişik, 1994). The government and many educators set out to bring real and meaningful change to teacher education in Turkey. A rapid re-structuring was commenced in the teacher education system, designed to educate teachers in line with the new guidelines established by the Basic Education Reform (Şevik, 2002, Yıldırım & Ok, 2002). Teacher education programs' admission standards were raised, and new departments specialising in classroom teaching were established (Yıldırım & Ok, 2002).

In order to meet the short- and long-term goals of education policy teacher education in the education faculties has been restructured in cooperation with the Ministry of National Education (MONE) and the Council of Higher Education (CHE) as a part of the National Education Development Project (NEDP). The needs of the teaching profession have changed and in consequence the initial teacher-training curricula of all education faculties were standardized by CHE in the 1997-98 academic year. More recently, through the National Education Development Project (NEDP) the obstacles that decrease schooling rate were taken into consideration, and in order to cope with those obstacles various reforms were realized (Özoğlu 2010). There were no generally enforced standards for either the licensing or accreditation of teachers until 1998. In order to meet the new demands for highly educated teachers for elementary schools, in 1998, the Council of Higher Education (CHE) revised all education faculties' initial teacher education programs (Saban, 2003). Elementary school teacher education program curricula were rearranged, and pedagogy courses were given greater emphasis. Where the class size is not so big, especially village schools, only one teacher is appointed to these schools in order to both educate students and administer the school, thus, teachers have to teach more than one grade in the same classroom as well as to administer the school. Generally the numbers of students in each classroom grade differ. Since lesson planning is a crucial part of the teaching-learning process, the teachers have to prepare the lesson plans according to both the individual differences and classroom grades of pupils (Taneri, 2004). All prospective teachers are expected to know how to plan a lesson especially for mixed level classrooms. This view reinforced by Taneri and Ok (2014), they suggested that teacher education programs must offer prospective teachers more knowledge about instruction in mixed level classrooms. In order to teach the teacher candidates to prepare mixed level classroom lesson plans, as well as teaching them at the same time in the same classroom, teaching 'compound' classroom course was added in teacher education programs. The amount of teaching practice courses were increased by adding School Experience I and II to the curriculum. As a result present initial teacher education programs require the acquisition of knowledge and skills in the three principal domains—content area, general culture, and pedagogic content.

Generally, teacher education programs now mandate subject matter knowledge, knowledge of the culture of the teaching profession and field practice (Karagözoğlu, 1996; Küçükahmet, Değirmencioğlu, Uğuzman, Öksüzoğlu, Özdemir & Korkmaz 2000). Programs are designed to educate teacher candidates and equip them with professional skills by offering a curriculum including specific and real classroom experiences (Ersoy 1997). Through these measures politicians, academicians and researchers have invested major effort and time on teacher education in an attempt to increase the competence of teacher candidates and inculcate positive attitudes towards the teaching profession.

The Pedagogic Formation Programs

The pedagogic formation programs have been designed for graduates of literature and arts faculties. With the changes in the teacher education system in Turkey outlined above the graduates

from different majors are required to obtain a teaching certificate in order to be appointed as secondary school teachers or to work in private education. Currently, three prerequisites are deemed to be necessary to becoming secondary school teachers: graduation from any university department of literature and arts faculties, having a teaching certificate and passing the Public Service Selection Exam [Kamu Personeli Seçme Sınavı-KPSS] (YÖK, 2007; Erarslan, 2004). Twenty three universities that meet the necessary requirements of providing a suitable pedagogic formation program began to train graduates of literature and arts faculties since the beginning of 2012-13 academic year (www.yok.gov.tr).

The purpose of pedagogic formation programs is to offer knowledge of the teaching profession and teaching practice in schools in order to train teacher candidates. These courses are designed to provide opportunities to teacher candidates to gain an understanding of classroom management, child development and learning, student assessment, lesson planning, instruction methods and counselling. Generally, the duration of pedagogic formation programs cover whole academic year (i.e. two semesters with 14 weeks). However, in 2013–2014 academic year Higher Education Council (YÖK) forced universities to complete this education only one semester. In addition, beginning from 2013–2014 academic year, the students are placed the institutions according to their scores on the entry exam of academic personal and post graduate education (ALES) by the Student Selection and Placement Center (OSYM) (www.yok.gov.tr).

The teacher candidates attend courses on theory and have practice in real classroom settings during the pedagogic formation program. These courses and practices help teacher candidates to become competent in using instructional methods, gain an understanding about the teaching process including the instructional goals of the curriculum and learning styles, develop instructional strategies to handle difficulties in teaching, learn to share experiences with colleagues, and develop methodologies for teaching the subject matter. The pedagogic formation programs provide teacher candidates with knowledge about teaching and learning, through professional courses (Table 1).

Table 1*The Distribution of Pedagogic Formation Courses*

Name of the Course	Theory	Practice	Credit
Introduction to Educational Sciences	2	0	2
Developmental Psychology	2	0	2
Curriculum Development and Instruction	2	0	2
Measurement and Evaluation	2	0	2
Classroom Management	2	0	2
Learning-Teaching Theories and Approaches	2	0	2
Special Instruction Methods	3	2	4
Instructional Technology and Development of Material	2	2	3
Guidance	2	0	2
Teaching Practice	2	6	5
Total	21	10	26

Source: YÖK, 2013.

With the new regulations the compulsory and elective courses have changed in 2013-2014 academic year (Table 2, Table 3).

Table 2. *The Distribution of Pedagogic Formation Compulsory Courses in 2013-14*

Name of the Course	Theory	Practice	Credit
Introduction to Educational Sciences	2	0	2
Learning-Teaching Theories and Approaches	2	0	2
Measurement and Evaluation	2	0	2
Educational Psychology	2	0	2
Classroom Management	2	0	2
Elective Course I	2	0	2
Elective Course II	2	0	2
Special Instruction Methods	2	2	3
Instructional Technology and Development of Material	2	2	3
Teaching Practice	2	6	5
Total	20	14	25

Table 3. *The Distribution of Pedagogic Formation Elective Courses in 2013-14*

Name of the Course	Theory	Practice	Credit
Curriculum Development and Instruction	2	0	2
Action Research in Education	2	0	2
Educational History	2	0	2
Educational Sociology	2	0	2
Developmental Psychology	2	0	2
Guidance	2	0	2
Using Technology in Education	2	0	2
Educational Philosophy	2	0	2
Turkish Education History	2	0	2
Turkish Education System and School Administration	2	0	2
Professional Ethics of Teaching	2	0	2
Life Long Learning	2	0	2
Individualized Instruction	2	0	2
Character and Values Education	2	0	2
Special Education	2	0	2
Computer Assisted Education	2	0	2

Source: www.yok.gov.tr

Teacher Education in Ireland

Teaching has always been regarded as a high status profession in Ireland and has attracted a very high quality of entrant by international standards). It is estimated that candidates for teacher education are drawn from the top fifteen per cent of the national student cohort. (Coolahan 2007)

Until recently teacher education was left largely in the hands of the Universities and Teacher training Colleges. The latter prepared teachers for Primary schools in the course of a three year program while the former offered a one year full time teacher education course to graduates who wished to enter Secondary school teaching. Teacher education programs consisted of courses in the 'foundation disciplines' of education including History of Education, Philosophy of Education, Sociology, Psychology and Curriculum (which includes teaching methods, course development, student assessment and counselling), classroom management, 'special methods' courses on teaching ones particular subjects and supervised practice in schools. Standards were, by and large, set and monitored by the Higher Education Institutions although the Inspectorate also had an important role in evaluating new teachers in the first year of their work in school post qualification. (Teaching Council of Ireland, 2011a) The main criticism of this approach to teacher education was that the programs, in particular the one year course for post primary teaching was too brief to allow for real development but since the Irish education system was highly regarded at home and abroad the situation was regarded as largely satisfactory (Waldron, et. al. 2012)

Two developments, namely international trends and poor results in the recent international pupil performance tests known as 'PISA', have significantly changed this view. An OECD Report (2005) showed clearly that most countries increasingly recognized that teacher and school principal preparation were vital to improved student performance and the PISA results of 2009 showed that Ireland was suffering from a decline in comparative standards. For example in the 2009 results Irelands position on the reading tests fell from fifth place in 2000 to 17th in 2009. (OECD, 2010) In response the Government developed an emergency strategy to tackle this decline in standards in both literacy and numeracy. Among the key areas addressed in this policy was the need to improve the professional practice of teachers through changes in both pre-service and in-service teacher education. (Department of Education and Skills, 2011).

As a result a major reform of teacher education in Ireland is now underway. Initial teacher education programs for primary and second-level education teachers are now accredited by a newly established body, the Teaching Council. It is charged with reviewing and accrediting programs of initial teacher education, including standards for entry, course content, student assessment and placement in schools. Every teacher education institution has been required to revise program content and demonstrate that the curriculum is coherent and follows the standards set out by the Teaching Council. However the basic content of teacher education courses remains largely as outlined above with the addition of mandatory modules on the inclusion of literacy and numeracy in all subject areas (Teaching Council, 2011b)

School placement which was known as 'teaching practice' is now referred to as 'clinical placement' is of longer duration than in the past and involves both academics and school leaders in the monitoring of student performance. As part of these reforms the duration of teacher preparation courses has also been increased with primary teachers now taking a four year course and graduates entering secondary education taking a two year fulltime program of teacher training to add pedagogic skills and knowledge to their existing subject specialisms (Teaching Council, 2013)

The objective of these changes is, it is suggested, to place teaching on a par with high status professions. This will be achieved by continuing to attract high quality students who will choose teaching despite having other options. Their training will be expanded and include high quality subject and pedagogic knowledge delivered in intensely research driven University education departments. Teachers will be encouraged to see themselves as researchers and to proceed to higher levels of qualifications, with Masters Degrees becoming the norm. Above all school placements, re-conceptualized as clinical placements will involve a much more structured

role for school leaders and highly trained master teachers to ensure that on site learning in schools is more extensive and effective than heretofore (Teaching Council, 2011c)

All of these reforms, while desirable are of course resource intensive and expensive. In reality the funding allocated to teacher education has declined since the current recession began and teacher salaries, in particular for new entrants have been reduced. Also there are few permanent jobs in teaching and now up to one third of teachers are in temporary posts. In fact there is a great danger that these reforms, in particular, by making the period in training longer than before will have the opposite impact to that desired by making teaching less attractive to able students with other options (Waldron, et. al., 2013).

The impact of teacher education reform on the attitudes of student teachers

From the above review of international trends in teacher education it is clear that reform in this area is seen as a key priority across the globe. In the case of Turkey and Ireland the most significant recent developments have been outlined. It is interesting to note that the direction of reform in both countries is very similar and is clearly influenced by the desire to compete with those countries seen to be performing well in international comparative tests and by the policy prescriptions of influential international bodies such as the OECD.

Teacher education programs in both countries now include a core of general education, coursework and field experience in actual classroom settings. In theory, these programs try to prepare teachers for their professional roles. Teachers who are well trained feel self-confident and have positive attitudes to the profession. As a result, they are likely to be able to manage the classroom more effectively and their students will attain higher levels of achievement (Tanrıöğen, 1996). Consequently, both pedagogical knowledge and subject knowledge are essential and interrelated components in successful teacher education programs. However, and most importantly, positive and supportive attitudes towards their roles and professional responsibilities are, it is argued in this paper, the most important aspect of teacher professionalism.

Yet in spite of excellent preparation in pedagogic formation programs, teacher candidates may not develop the most important attribute of the teacher, namely love of the job and positive attitudes towards the teaching profession. Indeed it could be argued that the reforms outlined are rather technician in tone and content and take a rather reductive and behaviorist view of what it means to be a teacher. In none of these reform documents does one find much reference to love of subject and still less to love of imparting knowledge to young people. What effect on the attitudes and morale of candidate teachers is all this reform having? How do these future teachers feel about their chosen profession? This study aims to explore the attitudes of teacher candidates and compare these attitudes according to gender, and institute. It is the study of this issue that forms the remainder of this paper.

Methodology

In the present study with the purpose of examining current attitudes of Turkish and Irish teacher candidates a comparative research approach (Sztompka, 1979) was adopted. This study compared 298 teacher candidates from Cankiri and Dublin in terms of their attitudes towards and their worries about the future of the teaching profession.

Participants

The sample of this study was study consists of a total of 298 teacher candidates studying at Cankiri Karatekin University and at Teacher Education Institutions in Dublin (a non-probability sample) who volunteered to participate in the study. The reason for selecting these two cities was that one of the researchers was a lecturer at Cankiri Karatekin University and the other was a

visiting scholar in the city of Dublin. The characteristics of participants in both countries were comprehensively described in the following sections.

Turkish Participants

The Pedagogical Formation Program is an eight-month program organized as a professional teacher training course by educational sciences departments of universities. 180 teacher candidates were administered a questionnaire during their teacher education program. In total, 154 teacher candidates (response rate 85.5 %) completed this questionnaire. Of this sample, 64.9 percent of the responding teacher candidates were female, and 35.1 percent of them were male. 51.3 percent of the respondents were between 22 and 25 years old, 29.9 percent of them between 26 and 29 years old and the remaining 18.8% were above 30 years old.

Participants were grouped by subject, mathematics, science, social sciences, arts, and other branches. 18.8 percent of the teacher candidates graduated from mathematics. Science covers graduates of physics, chemistry and biology (17.5%). Social sciences cover teacher candidates who graduated from geography, philosophy, sociology, theology, history, literature, and the Turkish language (42.2%). Arts cover visual arts, fine arts, graphical design, art history, and art teacher candidates (12.3%). Also included are graduates of nursing, English language and literature, physical education, early childhood education, and computerized educational technologies (9.1%). The distribution of teacher candidates who responded to the questionnaire according to gender, age and departments is summarized in Table 4.

Table 4. Gender, Age, and Departments of Teachers

		Department										Total	
		Mathematics		Sciences		Social Sciences		Arts		Other branches			
Age	Gender	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
22-25	F	15	9.7	6	3.9	22	14.3	8	5.2	6	3.9	57	37.0
	M	5	3.3	2	1.3	13	8.4	0	0.0	0	0.0	20	13.0
	T	20	13.0	8	5.2	35	22.7	1	0.6	6	3.9	70	50.0
26-29	F	3	2.0	3	2.0	14	9.1	1	0.6	2	1.3	23	14.9
	M	5	3.3	4	2.6	7	4.6	2	1.3	0	0.0	18	11.7
	T	8	5.2	7	4.6	21	13.6	3	1.9	2	1.3	40	26.6
30 +	F	0	0.0	5	3.3	5	3.3	6	3.9	5	3.3	21	13.6
	M	1	0.7	7	4.5	4	2.6	8	5.2	1	0.7	21	13.6
	T	1	0.7	12	7.8	9	5.9	14	9.1	6	3.8	36	23.3
Grand Total		29	18.83	27	17.53	65	42.21	11	7.14	14	9.09	154	100.0

Irish Participants

170 attitude scales were administered and 144 of them returned (response rate 84%). Of this sample, 70.2 percent of the responding teacher candidates were female, and 29.8 percent of them were male.

Data Collection Instrument

The researchers developed a five point Attitude Scale and data sheet as the main data collection instrument. The development procedures were expert opinion and review of relevant literature to ensure validity, reliability and internal consistency. In order to develop the attitude scale, items from similar studies were collected in an item pool. Some examples were Gun (2012), Güneşli and Aslan (2009), Ottekin-Demirbolat (2006), Özgür (1994), and Sayın (2005). Since there are some cultural differences among Turkish and Irish participants, the questions about the age and branch of Irish teacher candidates were excluded from the questionnaire.

The five points Likert scale was subjected to exploratory factor analysis. The scree plot indicated that our initial hypothesis on unidimensionality was incorrect. Consequently, four factors were rotated using a Varimax rotation procedure. The rotated solutions, as shown in Table 5, yielded four interpretable factors. The factor 1 – self as a future teacher —accounted for 37.1% of the total variance, the factor 2— teaching as a profession —accounted for 9.49 %, of the total variance, the factor 3— negative perceptions about teaching profession —accounted for 6.7 % of the total variance, and the factor 4— worries about the image and status of teaching profession in society —accounted for 4.50 % of the total variance. Cronbach alpha tests indicated a high internal consistency, which was .92.

Table 5. *Four interpretable factors*

Items	Factor loads
<i>Factor 1: Self as a future teacher</i>	
1- I like teaching profession.	.766
2- I am interested in the teaching profession.	.766
3- I believe I will become successful in the teaching profession.	.634
4- I am willing to become a teacher.	.819
15- I think the teaching profession is more important than other professions.	.462
16- I would not prefer any other profession to teaching.	.737
20- Teaching profession is enjoyable.	.663
23- I am proud of myself, because I will become a teacher.	.759
24- I do not think to work as a teacher.	.487
29- I believe in that teaching profession will change me in a positive way.	.610
<i>Factor 2: Teaching as a profession</i>	
5- I have respect for the teaching profession.	.812
6- I appreciate to the teaching profession.	.793
11- Teaching profession is a holly profession.	.806
13- I believe that teaching profession requires self-sacrifice.	.713
19- Teaching is a profession that requires special expertise..	.434
25- Teaching profession is a beneficial profession.	.488
27- Teaching profession is serious profession.	.750

<i>Factor 3: Negative perceptions about the teaching profession</i>	
8- Teaching profession is not appropriate to me.	.414
9- Teaching profession is boring.	.638
12- I'm afraid of being a teacher.	.608
14- It is a misfortune for me to choose the teaching profession.	.653
17- I do not want to hear even the name of the teaching profession.	.642
18- Teaching profession is a profession that anyone can perform.	.588
28- Teaching profession is a regular profession.	.623
30- I have forced to prefer the teaching profession.	.542
<i>Factor 4: Worries about the image and status of teaching profession in society</i>	
7- I think the teaching profession has lost its attractiveness.	.652
10- Teaching is a profession that degrades a person.	.623
21- Teaching profession has lost its importance day by day.	.591
22- Teaching profession is a profession that creates stress.	.722
26- Teaching profession does not have a respect in society.	.609

The researchers first translated the attitude scale into English and had it reviewed by native speakers, who were the academic staff of Dublin City University Department of Educational Studies. Then, Turkish researchers translated it back to Turkish to identify discrepancies. In order to allow the participants to create responses within their cultural and social experiences open-ended questions were used in the survey (Neuman, 2000).

Data Collection Procedures

The data were collected during 2012-2013 academic year by the researchers. The collection procedure includes two phases. In the first phase, in order to collect the data easily an electronic survey method was used (Creswell, 2008). First data set were collected among Turkish teacher candidates from the Pedagogical Formation Program at Cankiri Karatekin University. In the second phase, data were collected among Irish teacher candidates from the Teacher Education Institutions in Dublin by using paper surveys.

The questionnaires were administered to 350 teacher candidates. Of the 350 teacher candidates, 298 teacher candidates (154 Turkish, 144 Irish) completed and returned the questionnaires. 52 of the questionnaires were not appropriate to use and therefore were excluded from the analysis, the response rate was 85%.

Analysis of Data

The data gathered were subject to descriptive statistical analysis procedures. The data from the questionnaire was analyzed using simple descriptive statistics to interrogate the proportion of each sample of teacher candidates holding particular attitudes.

FINDINGS AND RESULTS

The findings obtained through investigating teacher candidates' attitudes toward the teaching profession in terms of the variables described above variables are summarized below. The mean scores of Turkish teacher candidates ranged from 1.22 to 4.95, and Irish teacher candidates ranged from 1.27 to 4.73 out of 5).

The findings showed that both Turkish and Irish teacher candidates have positive attitudes towards teaching profession. The results of Turkish and Irish teacher candidates were given respectively. Nearly all of the respondents appreciate the teaching profession (98.7%, 97.2%), and

have a respect for the teaching profession (98.1%, 97.2%).

Similarly, most of the teacher candidates stated that the teaching profession is serious (96.1%, 97.9%). 93.5 percent of the Turkish, and 83.4 percent of the Irish teacher candidates believe that they will be successful in the teaching profession, think that the teaching profession requires special expertise. The teacher candidates stated that teaching is a beneficial profession (93.5%, 94.4%). 92.9 percent of the Turkish and 93.8 percent of the Irish prospective teachers like and interested in the teaching profession (90.9%, 95.2%). The teacher candidates also believe in that the teaching profession will change them in a positive way (89.0 %, 82.7%). Similarly, 74.0 percent of Turkish and 41.7 percent of Irish teacher candidates think that the teaching profession is more important than other professions.

On the other hand, in both countries many of the teacher candidates believe that the teaching profession degrades a person (59.7%, 72.9%). Likewise, 38.3 percent of the Turkish and 51.4 percent of the Irish respondents emphasized that the teaching profession has lost its importance in the current era. Many of the prospective teachers think that the teaching profession has lost its attractiveness (31.8 %, 53.4%). In addition, 8.4 percent of them were undecided and 2.6 percent of them do not willing to work as a teacher after taking the certificate.

Both Turkish and Irish teacher candidates stated that teaching is not for everyone (92.2%, 86.1%). Although most of the Turkish teacher candidates believe that the teaching profession requires self-sacrifice (96.8%), nearly half of the Irish teacher candidates do not believe in this (49.3%). Most of Turkish teacher candidates stated that the teaching profession is a sacred vocation (95.5 %), while only 61.1 percent of the Irish teacher candidates agree with this view. More than half of the Turkish teacher candidates declared that teaching profession is a profession that creates stress (51.9%), however, the Irish teacher candidates do not agree with this view (11.8%). Only 20.1 percent of Turkish respondents think that teaching profession does not have a respect in society, whereas more than half of the Irish respondents believe in this (56.9%).

CONCLUSIONS AND DISCUSSIONS

This study examined teacher candidates' attitudes towards the teaching profession. According to the findings, most of the teacher candidates have very positive attitudes towards their chosen profession. There are many research studies aimed to determine the attitude of prospective teachers in different branches towards the teaching profession (Bulut, 2009; Bozkırlı, & Er, 2011; Erdem, 2012; Güneyli & Aslan 2009; Tanrıöğen, 1996; Temizkan, 2008; Terzi & Tezci, 2007). The findings of the present study are in broad agreement with many other studies that investigated prospective teachers' attitudes towards the teaching profession (Çetinkaya 2009, Çigdem & Memiş 2011, Eş 2010, Kartal, Kaya, Öztürk, Ekici 2012, Özder, Konedraı & Zeki 2010). It can be concluded that the prospective teachers are highly motivated by the basic features of teaching such as working with children and young students, helping the students to gain values of society, and having the respect and approval of society.

It was found that most of the teacher candidates appreciate and have a respect for the teaching profession. When the literature reviewed it was found that in ancient times the churches were responsible for teaching reading and writing, so the people consider literacy teaching as a sacred career till 1900s. In 1921 the teaching reading and writing responsibility passed from churches to the classroom teachers, as a result teachers gained the respect and admiration of society (Simola, 2005). In their study on the attitudes of the Anatolian Teacher Training High School students towards teaching profession Gülçelen, Cüro, and Semerci (2008) have reached conclusions that support this finding. That is, they claimed that the teaching profession requires sacrifice and it is a sacred profession. The views of participants of both groups were seriously

influenced by the cultural contexts in which they trained and lived. Turkish teacher candidates tended to believe in that the teaching profession is a sacred profession and it requires self-sacrifice while Irish teacher candidates do not agree this notion.

Actually, to be a teacher really requires serious effort and persistence, thus, it is not for everyone. Since teaching is a demanding profession, and it is not possible for everyone to be a successful specialist and to sustain that over the long-term, both Turkish and Irish participants stated that teaching requires an ability to teach, knowledge of subject matter, and positive attitudes towards teaching. Consequently, the teaching profession is not appropriate for everyone. The results of the present study highlighted that the vast majority of teacher candidates were confident that they will be effective in the teaching profession. The results also showed that many of the teacher candidates have a confidence in that teaching profession will change them in a positive way. Similarly, both Turkish and Irish teacher candidates think that the teaching profession is more important than other professions.

In contrast, the results revealed that both Turkish and Irish teacher candidates have some worries about the future of teaching profession. Turkish and Irish teacher candidates claimed that teaching profession has lost its importance and attractiveness day by day. There are several differences among Turkish and Irish participants. Whilst the Turkish teacher participants think that the teaching profession requires self-sacrifice, half of the Irish participants do not agree with them. It can be concluded that the meaning attributed to the teaching profession can be change from culture to culture.

Likewise, while more than half of the Turkish participants stated that teaching profession creates stress, only small proportion of the Irish participants agree with this interpretation. Although in many cultures, throughout the history, teachers are given the highest respect and hold the esteemed positions in society, the results showed that Turkish teacher candidates believe that teaching profession does not have a respect in society. By the way, Abazaoğlu, Yıldırım, and Yıldızhan (2014), point out that most of the teachers stated that the teaching profession does not appreciated by the society.

The present study showed that although Turkish respondents have worries about the social status of the teaching profession, the Irish respondents believe in that teaching profession has a respect in society. It can be concluded that more great people want to become teachers because of economic reasons. That is there are no more working opportunities for the youngster in Turkey. The OECD (2005) report also supported this finding that when the overall economy is not strong and graduate unemployment is high, more graduates choose for a teaching career. Like Finnish society, teaching approved as a sacred responsibility in Turkish culture. However, nowadays this perception is changing gradually in Turkey. Teaching is seen as a warranty of having a job with long holidays. As a consequence of economic crisis many students prefer to become a teacher not because of loving the profession, but they think that instead of to become unemployed “as a minimum” they can be employed as teachers (Erarslan, 2009). In the same way, Bozkırlı and Er (2011) exposed that the teaching profession may be chosen just for economic reasons by the teacher candidates.

The sample for the current study included only the students of Cankiri Karatekin University and of Teacher Education Institutions in Dublin. More comprehensive and widespread investigations about the attitudes of teacher candidates towards the teaching profession could provide better information for teacher training institutions.

Since the eagerness and self-confidence of the existing teaching staff are crucial effects on future teacher supply, the attractiveness and social status of the teaching profession should be

increased. Future research on the prospective teachers should be addressed on the worries of teacher candidates.

REFERENCES

- ABAZAOĞLU, İ., YILDIRIM, O. & YILDIZHAN, Y. (2014). Türkiye'nin öğretmen profili. [Teacher profile of Turkey]. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(2), 1-20.
- BHAVE, V. (2008). *What is essential and implied?* In M. Hern eds., *Alternative Education: Deschooling Our Lives*. Kalkedon. Istanbul.
- BOZKIRLI, K. Ç. & ER, O. (2011). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). [The examination of Turkish and Turkish language and literature teacher candidates' attitudes towards the teaching profession in terms of various variables (Sample of Kafkas University).]. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 6(4), 457-466.
- BULUT, İ. (2009). Evaluation of teacher candidates' attitudes concerning (Dicle and Fırat University Sample). *Journal of Dicle University Ziya Gökalp Education Faculty*, 14, 13-24.
- COOLAHAN, J. (2007). *A Review Paper on thinking and Policies Rrelated to Teacher Education in Ireland*. (Report commissioned by the Teaching Council of Ireland).
- CRESWELL, J. W. (2008). *Educational Research*. (3rd Ed.). Upper Saddle Creek, NJ: Pearson Education.
- ÇETINKAYA, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. [Determination of Turkish student teachers' attitudes towards the teaching profession]. *Elementary Education Online*, 2 (8), 298-305.
- ÇİĞDEM, G. & MEMİŞ, A. (2011). Sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. [The investigation of primary school teacher candidates' learning styles and attitudes towards teaching profession in relation to different variables]. *Journal of Çukurova University Faculty of Education*, 40, 57-77.
- Department of Education and Skills. (2011). *Literacy and Numeracy for Learning and Life*. (Dublin, Government Publications).
- ERARSLAN, L. (2004) .Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (Kpss) Yönteminin değerlendirilmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*,1(1), 1-31
- ERARSLAN, A. (2009). Reasons behind the success of Finland in PISA: Lessons for Turkey, *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 3(2), 238-248.
- ERDEM, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilik algıları ve tutumları üzerine bir araştırma. [A study on the Turkish language and literature teacher candidates' efficacy and attitudes towards teaching profession]. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(4), 1727-1747.

- ERSOY, Y. (1997). Nitelikli matematik öğretmeni yetiştirme. [Training qualified mathematics teacher]. *Çağdaş Eğitim*, 22(237), 3-7.
- EŞ, Ü. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin incelenmesi*. [Investigation of Classroom Teacher Candidates' Attitudes toward teaching profession and the reasons for preferring the profession]. Master Thesis, Niğde University Social Sciences Institutes, Niğde.
- FISHBEIN, M., & AJZEN, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction Theory and Research*. Addison-Wesley.
- GUN, S. E. (2012). Attitudes of primary school teacher candidates towards the teaching profession. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 2922 – 2926.
- GÜLÇELEN, S., CÜRO, E., & SEMERCI, N. (2008). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. [The attitudes of Anatolian teacher training high school students towards the profession of teaching]. *Firat University Journal of Social Science*, 18(1), 139-157.
- GÜLEÇ, S. & KARA, S. (2000). Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin meslek profilleri. [Alternative certificate classroom teachers' professional profiles]. *The Journal of Uludağ University Education Faculty*. 13(1), 169- 179.
- GÜNEYLI, A. & ASLAN, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers' attitudes towards teaching profession (Near East University case). *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 313–319.
- KARAGÖZOĞLU, G. (1996). Teacher training for the twenty first century. *The World Conference on teacher Education*. İzmir, Türkiye.
- KARTAL, T., Kaya, V. H., Öztürk, N. & Ekici, G. (2012). The exploration of the attitudes of the science teacher candidates towards teaching profession. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 46, 2759 – 2764.
- KAYGAS, Y. (1999). *Sınıf öğretmenliğine yeni atanan branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenliğine uyum sağlama sorunları*. [New recruited branch teachers' adaptation problems to the classroom teaching]. Unpublished master's thesis, Ankara University. Ankara.
- KÜÇÜKAHMET, L., DEĞİRMENCİOĞLU, C., UĞUZMAN, E. T., ÖKSÜZOĞLU, A.F., ÖZDEMİR, İ. E., & KORKMAZ, A. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. [Introduction to Teaching Profession]. (pp. 2-11). Nobel Publishing. Ankara.
- NEUMAN, W.L. (2000). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retraining effective teachers*. Paris: OECD Publishing. www.oecd.org/edu/teacherpolicy
- OECD, (2010). *Pisa 2009 Results, What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading Mathematics and Science*. (Paris: OECD).
- OTTEKIN-DEMIRBOLAT, A. (2006). Education faculty students' tendencies and beliefs about the teacher's role in education: A case study in a Turkish University. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1068–1083

- ÖZDAYI, N. (2000). Eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin mesleki kaygılarının toplam kalite yönetimi açısından değerlendirilmesi. [Assessment of professional anxieties of students of education faculties according to total quality management]. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 233-248.
- ÖZDER, H., KONEDRALI, G. & ZEKI, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. [Investigation of prospective teachers' attitudes towards teaching profession in relation to different variables]. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16 (2), 253-275.
- ÖZGÜR, F.N. (1994). *Öğretmenlik mesleğine karşı tutum. [Attitude towards Teaching Profession]*. Unpublished Doctoral Dissertation, Marmara University, Social Sciences Institute, Istanbul.
- ÖZOĞLU, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17, 26. [Available online at: <http://arsiv.setav.org/ups/dosya/20275.pdf>]. Retrieved on 19 November 2012.
- PUNCH, K.F. and TUETTEMAN, E. (1996). Reducing teacher stress: The effects of support in the work environment. *Research in Education*, 56, 63-72.
- SABAN, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- SAYIN, S. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 272-281.
- SEZGIN, İ. S. (2002). Öğretmen eğitiminde gelişmeler ve sorunlar. [Developments and problems in teacher training]. *Çağdaş Eğitim*, 293, 6-8.
- SİMOLA, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.
- SZTOMPKA, P. (1979). *Sociological dilemmas: Toward a dialectic paradigm*. New York: Academic Press.
- SÜNBÜL, A. M., YALMAN, M., BAYKAL, C. at al. (2001). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. [Introduction to Teaching as a Profession]*. In Demirel, Ö. & Kaya, Z. (Ed.). Pegem Yayıncılık. Ankara. 223-255.
- ŞEVİK, M. (2002). Philosophies, models and common trends of teacher education and alternative perspectives. *Journal of Süleyman Demirel University Burdur Education Faculty*. 3, 112-130.
- TANERİ, P. O. (2004). *A study on novice classroom teachers' problems with regular alternative certificates*. The master's thesis published in 2014. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- TANERİ, P.O & OK, A. (2014). The problems of novice classroom teachers having regular and alternative certificates. *Education and Science*, 39 (173), 416-427.
- TANRIÖĞEN, G. (1996). Teacher training institutions in the information society. In Karagözoğlu (Ed.) *Teacher Training For Twenty-first Century*, 562-571.
- Teaching Council of Ireland. (2011a). *Annual Report, 2010/2011*. (Dublin: Teaching Council).

- Teaching Council of Ireland. (2011b). *Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers*. (Dublin: Teaching Council).
- Teaching Council of Ireland. (2011c). *Teaching Council Requirements for Entry on to a Program of Initial Teacher Education*. (Dublin: Teaching Council).
- Teaching Council of Ireland. (2013). *Guidelines on School Placement*. (Dublin: Teaching Council).
- TEKİŞİK, H. H. (1994). Öğretmen okullarının kuruluşunun 146. yılında ülkemizde öğretmen yetiştirme. [Teacher training in our country in 146th year of teacher schools' establishment]. *Çağdaş Eğitim* 19(195), 1-18.
- TEMİZKAN, M. (2008). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. [A study on Turkish Teacher Candidates' Attitudes towards the Teaching Profession]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.
- TERZİ, A. R., & TEZCI, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. [Attitudes of Necatibey Faculty of Education students toward teaching profession]. *Educational Administration: Theory and Practice Fall*, 52, 593-614.
- WALDRON, F., SMITH, J., FITZPATRICK, M & DOOLEY, T. (2013). *Re-imagining Initial Teacher Education, Perspectives and Transformation*. (Dublin: The Liffey Press.)
- YILDIRIM, A. & OK, A. (2002). Alternative teacher certification in Turkey: Problems and issues. In Sultana R. G. (2002). (Eds.). *Teacher Education in the Euro-Mediterranean Region*. (pp.259-276).
- YÖK. (1998). *Initial Teacher Education Programs of Education Faculties*. Ankara. Turkey.
- YÖK, (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Yayını.
- YÖK, (2013). Retrieved from <http://www.memurlar.net/common/news/documents/434257/2013-pedagogik-formasyon-egitimi-sertifika-programi-ter-.pdf>, in December, 6th, 2014).
- <http://www.yok.gov.tr> (Retrieved on December, 6th, 2014).

DAVID HUME DÜŞÜNCESİNDE AHLAKIN ZEMİNİ OLARAK BENLİK VE KİŞİSEL ÖZDEŞLİK*

Ahmet UĞURLU**

ÖZET

Süregeleyen epistemoloji ve metafizik ile ilgili felsefi tartışmalarda özdeşlik meselesinin, belirleyici olma açısından diğerlerine nazaran daha merkezi bir konum arz ettiği söylenebilir. Ahlak tartışmaları söz konusu olduğunda ise kişisel özdeşliği felsefi anlamda ortaya koyabilmek sorunların çözümünde hangi temelden hareket edileceğinin belirlenmesi açısından önemlidir. David Hume, epistemoloji ve ahlak konularında sonraki dönemi belli açılardan etkileyen yaklaşımlar ortaya koyduğu bilinmektedir. Ona göre felsefi meseleleri çözüme kavuşturmanın yolu diğer bilimlere de kaynaklık eden insan zihninin bilimini yapmaktır. Bu açıdan izlenim ve tasarımlar arasındaki ilişkiyi yöneten ilkelerden yola çıkarak felsefenin temel problemlerine çözüm getirmeye çalışan Hume, insanın anlama dünyasının anlaşılabilmesi açısından bu ilkelerin ortaya konulmasının gereğini vurgulamaktadır. Düşünmenin bir tür tasarımlar arası ilişkiler kurmak olduğu düşünüldüğünde tasarımlar arası ilişkilerin zorunlu olmadığını; bilakis bu ilişkiyi sağlayan ilkelerin neden-sonuç, benzerlik ve mekan-zamanda yakınlık olduğunu belirtmektedir. Felsefenin temele hedefinin de bu ilişkileri insanın zihin dünyasında bulunan farklı kavramsallaştırma süreçlerine uygulamaktır. Bireyin bir “ben”e ya da kişisel özdeşliğe sahip olup olmadığının felsefi olarak imkânının ortaya konulabilmesi için de bu ilkelerden yola çıkılmalıdır. Bu nedenle de Hume temel yaklaşımlarında hem kendi dönemine yakın hem de klasik dönemdeki fikirleri eleştirerek bireydeki töz olarak ruhun varlığına ve kişisel özdeşliğe yönelik yaklaşımlarda süreksizliğe yol açmıştır. Bu çalışmada David Hume’un ahlak anlayışının daha temelden görülebilmesi ve ne tür sonuçlara kaynaklık ettiğinin ortaya konabilmesi için kişisel özdeşlik ve benlik konusu ele alınmıştır.

Anahtar Kelimler: Ahlak, Özdeşlik, Kişisel Özdeşlik, Metafizik, Epistemoloji

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üni. İlahiyat Fak. Felsefe ve Din Bilimleri İslam Felsefesi, El-mek: dusunurugurlu@hotmail.com

IN PHILOSOPHY OF DAVID HUME, IDENTITY AND IDENTITY OF INDIVIDUAL AS GROUND OF ETHIC

ABSTRACT

In philosophical debatings about ongoing epistemology and ontology, it can be argued that identity has a more central place compared to others in terms of being deterministic. As the ethical debates are to be discussed, bringing up individual identity in the philosophical meaning is important in terms of determining of which would be moved from the ground to deal with solution of the problem. It is known that David Hume has put approaches affecting from some viewpoints on the later periods in the matters of epistemology and ethic. According to him, the way of resolving philosophical matters is to make the science of the human mind, which bases on the other sciences. From this point, Hume, trying to find solutions to the fundamental problems of philosophy starting from the principles managing the relationship between impression and design, emphasizes the necessity that these principles should be introduced in terms of understandable of human's world of meaning. As thinking is considered as a kind of founding relationships between designs, Hume asserts that relationship between designs is not compulsory; on the contrary, principles providing the relationship are cause-and-effect, similarity and proximity at the space-time. Basic goal of philosophy is to apply these relationships to different conceptualization processes in human's mind world. In order to be put forward whether a person has a 'ego' or personel identity to reveal a philosophical possibility, these principles should be main arguments. Criticizing ideas both close to his period and in the classical one, Hume to existence of soul as a substance in the individual and in the approaches to individual identity has led to discontinuities. Therefore, in this study, the matters of individual identity and ego are to be dealt with in order to be understood from the ground up what kind of ethic approaches David Hume has and which results are to reveal from.

Key Words: Ethic, İdentity, İndividual identity, Methaphysics, Epistemology.

a) Giriş

Felsefenin önde gelen problemlerinden biri, kesin bilgiye imkân sağlaması anlamında “ben”in töz olup olmadığı meselesidir. “Ben”in töz olup olmadığı problemi, ortaya konulacak felsefi yaklaşımın sonuçlarını etkileyeceği için filozofların genelini ilgilendirmiştir. Örneğin Platon, bilginin imkânını savunurken değişebilir olanı dışlayıp hiçbir şekilde değişime konu olmayanı ortaya koymaya çalışmaktadır.¹ Ona göre bilgi ancak değişime konu olmaktan kurtulabilirse, idea seviyesine ulaşır; ki bu da ancak ruhun maddeden ayrı bir töz olduğunu savunma ile mümkündür.² İslam felsefesi de “ben”in töz olup olmadığı meselesiyle yakından ilgilenmiştir. Platon ve Aristo’nun ruh anlayışlarının sentezlenmesi sonucunda başta İbn Sina

¹ Platon, *Sofist*, çev., Cenap Karakaya, Sosyal Yay., İstanbul, 2000, s. 92.

² Platon, *Phaidon*, çev., Suut Kemal Yetkin, Hamdi Ragıp Atademir, M.E.B. Yay., Ankara, 1945, s. 16c

olmak üzere, İslam düşüncesi, ruhu maddeye bağlı olarak gelişen fakat sonraki süreçte elde ettiği yetkinlik sayesinde maddeye ihtiyaç duymayacak seviyeye ulaşan bir töz olarak değerlendirir.³ İslam filozofları, ruhu, hem Platon'un duyu dünyasını dışlayıp salt külli anlamlara yönelen bir yapıda olmaktan; hem de Aristo'ya ait sadece fiziksel bir gelişimin sonucu olup ondan hiçbir şekilde ayrılmayan bir töz olmaktan kurtarmayı amaçlamışlardır. Böylece bireyin yaşam sürecinde edindiği yetkinliklere zemin sağlandığı gibi ölümden sonraki durum için de bireyin varlığına imkân sunulabilmişlerdir.⁴ Ayrıca "ben" in bir töz olduğu yaklaşımı metafizik yapabilmeye imkân tanıyabilmesi açısından da önemlidir. Çünkü eğer maddeden ayırık bir tözden bahsedemiyorsak oluş dünyasını yöneten saf illetlerden de bahsedilemez. Eğer metafizik, varlığı külli olarak bilmek anlamına geliyorsa, bireyin bu bilgiye ulaşabilmesinin imkânı ruhun töz olarak varlığının kanıtlanabilmesine bağlıdır.

Klasik Yunan felsefesinin rağbet görmemeye hatta eleştirilmeye başlandığı modern dönemde de bireyin dış dünyayı bilmesine imkân sağlayabilmesi ve ideaları taşıyabilmesi açısından ruhun bir töz olduğu anlayışı başlangıç itibari ile mevcuttur. Örneğin Descartes ruhun bir töz olduğunu savunmuş ve böylece de aklın ideaları duyum vasıtasıyla elde etmediğini kabul ederek bunun üzerinden bilgi anlayışı geliştirmeye çalışmıştır.⁵ Aksi halde eğer akıl dışarıdan gelen duyumlara karşı sadece pasif bir durumda ve gelen duyumları tümel yargılara dönüştüremiyorsa, birey bilgiye ulaşma imkânına sahip olamaz. Bu nedenle de rasyonalist düşünürler, aklın bilgi elde etme imkânına sahip olduğunu ortaya koyabilmek için duyumlarla karşılaşmadan bazı bilgilere doğuştan sahip olunması gerektiğini savunmuşlardır. Descartes'in bilimlerde apaçıklığı ve kesinliği ön plana çıkarmasının bir sonucu olarak matematiği ve geometriyi savunmasının altında yatan neden de budur.⁶ Eğer ruh daha önceden belli bazı bilgilere sahip değilse ruhun töz olduğundan bahsedilemez. Ruh töz olarak kabul edilmediğinde duyumları bilgiye dönüştürme yeteneğinden mahrum kalır; ki bu da rasyonalist yaklaşıma sahip düşünürlerin kabul edebileceği bir sonuç değildir.⁷

Bu açıdan bakıldığında hem klasik hem de modern felsefenin ilk dönemlerinde bazı filozoflar (özellikle rasyonalist düşünce) bilgi anlayışlarının zorunlu bir sonucu olarak ruhun töz olduğunu savunmuştur. Buna karşın bilginin süreklilik içermesinin zorunlu olmadığını savunan yunan felsefesinde sofistler olarak adlandırılan grup ve modern düşüncede septikler olarak isimlendirilen felsefi anlayış, ruhun töz olmadığını bilhassa savunmuştur. Çünkü ruhun töz olduğu yaklaşımı bilgiyi kesinlik ve apaçıklık noktasına taşıyarak bilginin kişiye göreliliğini yok etmektedir. Ruhun töz olduğu yaklaşımı ruhun ona gelen duyu verilerini külli yargılara dönüştürebileceğini içinde taşır.⁸ Oysa septikler ve sofistler bilginin kesinlik ve tümellik özelliğini taşıyamayacağını vurgulayarak bunun felsefi zemini olan ruhun töz olduğu yaklaşımını ret etmişlerdir. Ruhun töz olmadığı yaklaşımı gelen duyu verilerinin değişkenliği nedeniyle külli ve kesin bir sonuca ulaşma imkânını, savunulamaz hale getirmiştir.

Modern dönemde rasyonalizmin duyu verilerin ötesinde aklın kavranabilecek bir gerçeklik alanının olduğu yaklaşımına karşı ampiristler bilginin ancak fiilen var olan fenomenal dünyadan

³ Ömer Türker, *Seyyid Şerif Cürçani'nin Te'vil Anlayışı; Yorumun Metafizik, Mantıki ve Dilbilimsel Temelleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2006, s. 68

⁴ Daha geniş bilgi için bkz; Peter Adamson, Richard C. Taylor, *İslam Felsefesine Giriş*, çev. Cüneyt Kaya, Küre Yay., İstanbul, 2007, s. 109-117

⁵ Descartes, *Felsefenin İlkeleri*, çev. Mehmet Karasan, M.E.B. Yay., İstanbul, 1997, s. 60.

⁶ Descartes, *Felsefenin İlkeleri*, s. 54; Descartes, *Aklın idaresi için Kurallar*, çev. Mehmet Karasan, M.E.B. Yay., İstanbul, 1945, s. 10.

⁷ Daha geniş bilgi için bkz; Descartes, *Aklın İdaresi İçin Kurallar*, s. 11-15.

⁸ Tülin Bumin, *Tartışılan Modernlik; Descartes ve Spinoza*, Yapı Kredi Yay., İstanbul, 1996, s. 35-36

elde edilebileceğini savunmuşlardır.⁹ Bu da bilginin duyu verilerin kaynağı olan ampirik dünyada aranmasına sebep olmuştur. Bilginin kaynağı dış dünya olunca bunun felsefi yansıması algıların duyu tecrübesine bağımlı hale gelmesidir. Algıların duyu verilerine zorunlu bir şekilde bağlanması ruhun ya da aklın bir töz olup olmadığı tartışmasını yeniden gündeme taşımıştır; ki duyu verilerinin değişkenliği ve buna bağlı olarak algıların kesintili bir durum alması, ruhun töz olduğu anlayışına karşı yeni bir yaklaşımın savunulmasına kapı aralamıştır.¹⁰

b) Hume Düşüncesinde Töz Olarak Benlik

David Hume, insan zihninde meydana gelen tüm algıları, izlenimler ve tasarımlar diye ikiye ayırmaktadır.¹¹ İzlenimler, dışarıdan gelen duyu verilerinin insan zihninde bıraktığı ilk etki; tasarım ise, bu izlenimlerin gittikçe canlılığını yitirip silikleşmesi sonucunda meydana gelen algıdır.¹² Hume'a göre izlenimler ve tasarımlar da kendi aralarında basit ve karmaşık diye ikiye ayrılırlar. Basit izlenimler ayırtırmaya uygun olamayanlar iken; basit tasarımlar bu izlenimlerin canlılıklarını yitirmesi sonucunda meydana gelen algılardır.¹³ Karmaşık izlenimler, parçalanmaya uygun algılardan oluşuyorken, karmaşık tasarımlar, izlenimlerin muhayyile tarafından bir araya getirilmesinin sonucunda meydana gelen algılardır.¹⁴ David Hume yorumcuları, bunu kopyalama ilkesi olarak adlandırmaktadırlar.¹⁵ Buradan şu sonuç çıkıyor ki herhangi bir algının doğruluğu ve geçerliliği, o algının dışarıdan gelen bir izlenimle ilişkili olmasına bağlıdır. Bu da tasarımın ancak hafızanın taşıdığı içerikle uyumluluk taşıması ile mümkün olabilmektedir.

Bir tasarım, bazen muhayyilenin özgür işlevi tarafından deneyimin sınırlarını zorlayarak farklı betimlemeler üretebilir. Bunun dışında kalan veya direk hafızaya ya da izlenime dayalı olan tasarımlar ise, kendi aralarında bazı ilişkilere sahiptir. İzlenimler birleşerek ya karmaşık izlenimlere ya da tasarımlara dönüştürler. Tasarımlar arası ilişkiler, muhayyilenin belli ilkeler dâhilinde işlevini yerine getirmesi sonucunda meydana gelir. Bu tasarımlar benzerlik, bitişiklik ve neden sonuç ilkeleri yoluyla ilişki kurarlar. Muhayyile tasarımları bir araya getirerek onlar üzerinde bazı işlemlerde bulunur. Muhayyile bu işlemleri de tasarımlar arasında benzerlik, bitişiklik ve neden sonuca uygun bir yapı bulduğunda meydana getirebilmektedir.¹⁶ David Hume, muhayyilenin tasarımlar arası ilişkilerde neden-sonuç ilişkisini daha yoğun kullandığını belirtir. Yani muhayyile dışarıdan gelen verilerle sınırlı kalmayıp bunlar üzerinden bazı sonuçlara ulaşmaya çalışır. David Hume'a göre muhayyilenin ulaştığı sonuçların doğruluğu, gelen izlenimlere uygunluğu ile tespit edilerek ortaya konabilir. Muhayyilenin bu işlevi, eğer izlenimlere uygun düşmüyorsa bu işlevin doğruluk açısından bir değeri yoktur. Bu durumun zihne ait hiçbir işlemin izlenimlerden kopuk bir şekilde gerçekleşmediğini göstermesi Hume'un benlik ve karakter düşüncesinin zemininin anlaşılması açısından önemlidir.¹⁷

⁹ Burhan Akpınar, *Biliş ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Değerlendirilmesi*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 6/4 Fall 2011, p. 353-365, TURKEY, s. 365 http://www.turkishstudies.net/Makaleler/2058147509_2_akpunarburhan_t.pdf

¹⁰ Muhammet Özdemir, *İbn Haldun ve Hegelin Tarih Felsefelerinin Türkiye Bağlamında Anlamı*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/7 Summer 2013, p. 415-428, ANKARA-TURKEY, s. 422.; http://www.turkishstudies.net/Makaleler/933177950_25%C3%96zdemi%20Muhammet-415-428.pdf

¹¹ David Hume, *İnsan Zihni Üzerine Bir Araştırma*, çev., Selmin Evrim, M.E.B. Yay., İstanbul, 1945, s. 23.

¹² David Hume, *İnsan doğası üzerine bir inceleme*, çev., Ergün Baylan, BilgeSu yay, İstanbul, 2009, s. 17.

¹³ Bary Stroud, *Hume*, Routledge pres, London, 1977, p.70

¹⁴ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s.17.

¹⁵ Henry E. Allison, *A Kantian Reading of the First Book of The Treatise*, Clarendon Press, Newyork, 2008, p. 7.

¹⁶ Harold Noan, *Hume*, Oneworld Publications, Oxford, England, 2007, p.7

¹⁷ Paul Russel, *Fredoom and Moral Sentiment Hume's Way Naturalizing Responsibility*, Oxford University Press, Newyork, 1995, p. 32

David Hume, benliğin töz olma ihtimalini, felsefi yaklaşımına uygun bir şekilde doğrulama testine tabi tutar. Bu uygulamaya göre bir tasarımın geçerliliği daha önceden algılanmış bir izlenime dayanmasına¹⁸ bağlıdır. Oysa benlik tasarımına baktığımızda içerisinde herhangi bir izlenimle karşılaştığımız söylenemez.¹⁹ O zaman bu dışarıdan gelen bir duyu verisi olamaz. O halde muhayyilenin tasarımlar arası ilişkilerden türettiği bir şey olabilir. Yani muhayyile tasarımları ilişkilendirmede kullandığı benzerlik, bitişiklik ve neden-sonuç ilişkisinin sonucunda benlik meydana gelmektedir.²⁰ Ona göre izlenimlere dayanmaksızın ya da bir şekilde ona irca etmeksizin zihinde gerçekleşen herhangi bir durumu izah etmek mümkün değildir. Bu nedenle de her ne zaman ben diye bir unsur tespit etmek için birey iç dünyasını yoklarsa, orada bulacağı sadece bir birinden ayrı algılardır. Bu nedenle algıdan bağımsız bir töz olarak ya da değişmeden kalan bir benlikten bahsetmek zor görünmektedir.²¹

*Ancak neyin olabileceği ya da neyin olamayacağı sorusunu neyin gerçekten var olduğu sorusu uğruna bir kenara bırakarak, zihinlerimizin tözünün bir tasarımını taşıdığımızı ileri süren felsefecilerin onu üreten izlenimi göstermelerini ve o izlenimin nasıl işlediğini ve hangi nesneden türetildiğini seçik olarak söylemelerini istiyorum. Bu bir dış duyum izlenimi mi yoksa bir iç duyum izlenimi midir? Haz verici mi, acı verici mi yoksa kayıtsız mıdır? Tüm zamanlarda mı bizde bulunur, yoksa yalnızca aralıklarla mı geri döner? Eğer aralıklarlaysa, başlıca hangi zamanlarda geri döner ve hangi nedenlerden ötürü üretilir?*²²

Hume'a göre, her bir izlenimin veya her bir tasarımın en temel özelliği birbirlerinden farklı olmalarıdır.²³ Bundan dolayı çağrışım ilkelerinin onları anımsatması dışında ortak bir yönlerinin olmadığı açıktır. Bu noktada Berkley'in her tasarımın bulunuş itibarıyla tikel olduğu ama başka bir tasarımı çağrıştırabilmesi itibarıyla genel olduğu fikrini alır ve kendi düşünce sisteminin en önemli noktalarından biri haline getirir. Böylece de insanın zihninde diğer algıları kuşatan ya da onları içeren üst bir kavramın imkânsızlığına işaret ederek benlik ya da töz gibi kavramsallaştırmanın imkânını yok eder.²⁴ Eğer benlikten ya da töz gibi bir şeyden bahsedilecekse bu birbirinden ayrı ve kopuk algıların nasıl olup da bir araya geldiklerini izah etmeyi gerektirir. Bu yüzden de Hume, çağrışım ilkelerinden olan benzerliğe daha fazla öncelik vererek, benliğin meydana gelişini açıklamaktadır. Ona göre insan zihninde algılar sürekli bir akış içerisinde. Bu akış içerisindeki algılara birbirinden farklı olmalarına rağmen eğer muhayyile bu farklılıkları dikkate almayıp algıların üzerinden hızla geçer ve bunlar arasında birlik üretirse; benlik denen olguyu meydana getirir. Aksi halde benliği üreten şey, algıların dışında bir şey olacaktır ki bunun kaynağını açıklamak Hume göre, imkân dâhilinde değildir.²⁵

Hume, benliği bir algı bohçası olarak görmektedir. Algıların farklılığını yitirip tamamen birbirine eklenmeleri düşünülemeyeceği için de, benlik muhayyilenin çağrışım ilkeleri tarafından üretilen bir kurgu olmak durumundadır. Daha önceki dönemlerde benliğin en önemli özelliğinin süreklilik ve bunu sağlayan temel unsurunda özdeşlik olduğu düşünülüyor iken bu noktada Hume'un benliğin süreklilik barındıran bir yapı olmadığını ortaya koymaya çalıştığı görülebilir. Hume özdeşliği ve herhangi bir şeydeki sürekliliği de aynı şekilde muhayyilenin işlevi olan çağrışım ilkelerine dayandırmaktadır. Birbirini takip eden izlenimler de eğer var oluş itibarıyla farklı olmalarına rağmen benzerlik taşırlar ya da neden sonuç ilişkisini muhayyilede güçlü bir inanç

¹⁸ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 419.

¹⁹ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 164.

²⁰ Hume, *İnsan Zihni Üzerine Bir Araştırma*, s. 33.

²¹ Bary Stroud, *Hume*, Routledge pres, p. 119.

²² Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 161.

²³ Bary Stroud, *Hume*, p.47

²⁴ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 27.

²⁵ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 175.

üretecek şekilde devam ederlerse, bu algılara özdeşlik yükleme ya da süreklilik atfetme temayülü elde ederiz. Gerçi bizdeki bu inanç ya da temayül süreklilik ya da özdeşliliği haklı çıkarmaz.²⁶ Yani hiçbir zaman biz bu özdeşliğin dışarıda olduğunu ya da kavranan şeyde de olduğunu iddia edemeyiz. Bu nedenle her bir izlenim ya da tasarım birbirinden farklı olduğu için benzerlik veya neden sonuç ilişkisi aracılığıyla atfettiğimiz süreklilik de, muhayyilenin bir işlevi olmaktan öte bir şey olmayacaktır. Zihinde birbirinden kopuk ve ilişkileri itibarıyla sadece benzerlik, ardışıklık ve neden sonuç ilişkisi üzerinden kurulabilen bu tasarımların birliği ve sürekliliği nedeniyle daha önceki klasik felsefe tarafından tartışılmaz olarak kabul edilen benin aracısız tecrübesine kaynaklık edebileceğine, Hume olumlu yaklaşmamaktadır.²⁷ Her halükarda Hume, tecrübe edilmeyen bir şeyin ardışık ama birbirinden ayrı izlenimlere dayanması gerektiğini düşündüğü için, benliği bunun dışında görmez. Bu nedenle de benliğin sürekliliği ve özdeşliğinin imkânı izlenimler dışında bir şeye dayanamaz. İzlenimlerdeki farklılıkların yok olup da daha üst kavramlara kaynaklık etmesinin düşünülmesi imkânsız olduğu için, Hume düşüncesinde benliğin kurgu olma dışında bir imkânı kalmamıştır.²⁸

*Bana kalırsa ben, benlik dediğim şeyin en yakınına girecek olursam, her zaman sıcaklık ya da soğukluğun, ışık ya da gölgenin, sevgi ya da nefretin, acı ya da hazzın şu ya da bu tikel algısına çarparım. Hiçbir zaman benliği bir algı olmaksızın yakalayamam ve hiçbir zaman algıdan başka bir şey gözleyemem. Derin bir uyku esnasında olduğu gibi algılarım bir süre için ortadan kaldırılacak olursa, o süre boyunca benliğimi duyumsayamam ve var olmadığı hakikatten söylenebilir. Eğer tüm algılarım ölüm tarafından ortadan kaldırılacak olsaydı ve bedenimin çözümlenmesinden sonra ne düşünebilecek ne de duyumsayıp görebilecek olsaydım, ne sevebilecek ne de nefret edebilecek olsaydım, bütünüyle yok edilmiş olurdum: beni tam bir hiçlik yapmak için daha öte bir şey tasarlayamam.*²⁹

c) Hume Düşüncesinde Karakterin İmkânı

Hume kişisel özdeşliği de muhayyilenin bir işlevi olarak görür. Bireyin kendi dışındaki herhangi birinin var oluşunu özdeşlik üzerinden kurmasının imkânı, çağrışım ilkelerine dayanır.³⁰ Eğer herhangi bir olgu bütünlüğünü, kendi zıyatıyla değil de muhayyilenin işleme usulü sonucunda kurabiliyorsa, ona sahici bir birlik atfetme imkânı yoktur. Yani biz kendi dışımızdaki birinin töz olma üzerinden benliğini varsayma imkânına sahip değiliz. Biz bireyin belli davranışlarını bir birlerini çağrıştırmaları üzerinden ya da o bireyin verdiği tepkilerin birbirlerini anımsatması üzerinden o bireye belli bir süreklilik atfederiz. Bu süreklilik atfetme onun davranışlarını önceden tahmin etmeye imkân sağladığı için onunla ilgili belli bir yargıya sahip oluruz.³¹ Bunun dışında bu bireyin töz olarak görülebilmesini sağlayacak düzeyde bir ben olarak değerlendirilmesinden bahsedilemez. Bunun sonucu olarak kendi dışımızdaki birine kişisel özdeşlik atfetmemizi sağlayan şey akıl değildir.³² Nasıl ki bir nesneye özdeşlik atfetmemizi sağlayan unsur, belli bir sürede gelen izlenimler arasında kurduğumuz ilişkinin kaynağı olan çağrışım ilkeleri ise, bizim dışımızdaki bir bireye özdeşlik ya da kişisel atfetmemizi sağlayan şey yine aynı ilkelerdir. Çağrışım ilkelerine dayalı elde edilen herhangi bir unsurun kurgu olma dışında bir ihtimali olmadığı için kendi benimiz için ulaştığımız ile dışarıdaki herhangi bir birey için elde ettiğimiz sonuç her yönüyle benzerdir. Böyle olunca da bizim dışımızdaki her birey aslında muhayyilenin bir kurgusu olmak dışında herhangi asli bir niteliğe sahip olamaz.

²⁶ Bary Stroud, *Hume*, Routledge pres, p. 102-103.

²⁷ Hume, *İnsan Zihni Üzerine Bir Araştırma*, s. 33.

²⁸ Harold Noan, *Hume*, p. 31.

²⁹ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 174.

³⁰ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 143.

³¹ Paul Russel, *Freedoom and Moral Sentiment Hume's way Naturalizing Respontability*, p.95.

³² Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 173.

İnsanların benliği ve davranışta bulunduğu ötekinin kişiliği muhayyilenin bir kurgusu olunca, Hume'un felsefesinde ahlaki bir eylemin imkânının nasıl ortaya konacağı problemi doğmaktadır. Bilgi meselesini ortaya koyarken Hume'un başvurduğu iki temel unsur, dışarıdan gelen izlenimler ve tasarımlar arasındaki ilişkilerin zemini olan inançtır.³³ İzlenimler soluklaştığında tasarımlara dönüşürler.³⁴ Eğer yeni bir izlenim geldiğinde daha önceki bir tasarımla ilişki içerisine girebiliyorsa bu tasarımda meydana gelen canlılık ve diriliğe Hume inanç adını vermektedir.³⁵ Ayrıca eğer bir tasarım sonradan gelen izlenime yönelik bir beklenti yaratıyorsa buna da inanç denebilir. Yani sürekli aynı izlenimlerin birbirini takip etmesinin sonucunda bir izlenim geldikten sonra diğer bir izlenim bekleniyorsa bu inanç sayesinde gerçekleşmektedir. Genel itibarı ile her tasarım yapı itibarı ile birbirinden farklı olduğu için tasarımlar arasında içsel bir bağ yoktur. Tasarımların birlikteliği, bir tasarımın diğerini anımsatması ve bunun tekrar nedeniyle kişide alışkanlık oluşturmaya ile gerçekleşmektedir. Hume'un ahlak düşüncesinde izlenimler bireyin iç dünyasında var olan duygular vasıtasıyla meydana gelirler. Bireyin duygusal tepkileri zihinde meydana gelen tasarımlar aracılığıyla mümkün olur. Yani ne tür duyguların hangi tasarımlara eşlik ettiğinin tespiti ahlak konusunun başlığı altında incelenmesi gerekir.³⁶

Birey sahip olduğu duygu yapısı nedeniyle zihinde meydana gelen tasarımlara bazı duygusal tepkiler vermeye başlar. Buradaki önemli nokta ahlak, duyguları kontrol altına almayı sağlayan belli bazı ilkeleri inceleyen bir alan olmaktan çok duygu ve tasarımların insanları davranmaya nasıl sürüklendiğini tespit etmeyi amaçlar. Bu nedenle Hume göre ahlak artık normlar ortaya koyan ya da nasıl davranılması gerektiği veya nasıl davranılmaması gerektiği üzerinde duran bir alan olmaktan çıkarak insanın duygusal tepkilerini inceleyen ve bunu betimleyen bir alan haline gelmelidir.³⁷ Ayrıca sorumluluklar ya da yükümlülükler akla başvurarak tespit edilme imkânı kalmadığı için insanın iç dünyasındaki mekanizmanın işleme şeklini ortaya koymak daha önemli olmaktadır. Böyle olunca aklın duygu üzerinde herhangi bir yetkisinden bahsedilmesinin imkânı kalmadığı için duygunun öncelikli olduğu bir ahlaki anlayış ön plana çıkmaktadır. Aklın bilgi edinme sürecindeki merkezi rolünün kaybedilmesi, beraberinde ahlaktaki belirleyiciliğinin de yitirilmesine sebep olmuştur. Akıl epistemolojik alanda saf kavramlara ya da ilkelere ulaşamadığı için davranışları yönetme yetkesini de yitirmiştir. Bilgi edinme sürecinde aklın yerine muhayyilenin geçme süreci ahlaka da sirayet etmiş ve bireyin davranışlarını yöneten iki temel unsur muhayyile ve duygular olmuştur.³⁸

*Bu akıl yürütmelere belki de biraz önemli görülebilecek bir gözlem eklemeyi yapamayacağım. Şimdiye dek karşılaştığım her ahlak dizgesinde her zaman yazarın bir süre olağan akıl yürütmeler yoluyla ilerlediğine ve bir tanrının varlığını doğruladığına, ya da insan sorunlarıyla ilgili gözlemlerde bulunduğu dikkat etmişken, birden bire önermelerin olağan bağları olan "dir, değildir" yerine "gerek, gerek değildir" ile bağlı olmayan hiçbir önermeyle karşılaşmadığımı fark etmek beni şaşırttı. Bu sezilmesi zor bir değişimdir; ama aynı zamanda son derece önemlidir. Çünkü bu "gerek" ya da " gerek değildir" belli bir yeni ilişkiyi ya da doğrulamayı ifade ettiği için, gözlenmesi ve açıklanması zorunludur; aynı zamanda tamamıyla kavranamaz görünen bu şey için de, bu yeni ilişkilerin nasıl olup da kendisinden tamamıyla farklı olan diğer ilişkilerden çıkarıldığı konusunda bir açıklama yapılmalıdır.*³⁹

³³ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 77.

³⁴ Claudia M. Schmidt, *David Hume Reason in History*, The Pennsylvania state of University press, Pennsylvania, 2003, p. 14.

³⁵ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 76.

³⁶ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 191-192.

³⁷ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 316.

³⁸ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 307-320.

³⁹ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 316.

Hume gurur ve kendini küçük görmenin kaynağında zihindeki bir tasarının duyguyu harekete geçirmesi ve bu duygunun benliği nesneye dönüştürmesi ile mümkün olduğunu ifade eder. Hume göre bireyin kendisine ait olduğunu düşündüğü ve hoşuna giden herhangi bir şeyin tasarımı onda gurur yaratır. Ya da birey kendisine hoş gelmeyen fakat ona ait olan bir şeyin tasarım nedeniyle kendisini küçük görme duygusuna kapılabilir. Gurur ya da kendini küçük görmeye neden olan tasarımlar her ne kadar birbirinden farklı iseler de bu duygunun nesneleri benliktir. Benlik bu duyguların ortak nesnesi olması itibarı ile gurur ve kendini küçük görmenin anlaşılmasında önemli bir noktaya işaret eder.⁴⁰ Hume'un benliği bir algı bohçası olarak ya da muhayyilenin bir kurgusu olarak değerlendirdiği dikkate alındığında bunun nasıl mümkün olduğu problemli hale gelmektedir.⁴¹ Örneğin birey güzel bir ev sahibi olduğunda gurur duyabilir. Buradaki benlik eğer bir dizi farklı algıdan meydana gelmişse ya da muhayyilenin tasarımların üzerinden pürüzsüz ilerleyişinden doğan aldatıcı bir özdeşlik ise bireye ait duygunun benliği nesne yapabilmesinin imkânı zor görünmektedir. Çünkü birbirinden farklı tasarımların sahici bir birlik oluşturma kapasitesi yok iken bir bütünlüğe sahipmiş gibi herhangi duyguya nesne olmaları nasıl düşünülebilir? Duygunun nesnesi olabilmesi için benin en azından tutarlı ve sürekli bir bütünlük arz etmesi gerekmektedir. Birbirinden kopabilecek derecede zayıf bir bağ ile ilişkilendirilmiş algıların duygulara nesne olabilmesi Hume'daki algıların eklenerek daha üst bir soyut kavram oluşturamayacağı fikri ile uyumsuz görünmektedir. Çünkü birbirinden farklı algıların oluşturduğu bohçanın duygunun bir nesnesi olabilmesi doğru görünmemektedir. Bu nedenle benliğin gurur ya da kendini küçük görmenin nesnesi olabilmesi için içindeki farklılıkları yok ederek tam bir birliğe ulaşabilmesi gerekmektedir.⁴²

İzlenimlerin ve onların silik kopyaları olan tasarımların birbirlerinden her yönüyle farklı oldukları düşüncesi Hume'un çağrışım ilkesinin vazgeçilmez dayanaklarından biri gibi görünmektedir. Çünkü yapı her yönüyle farklı algıların birbirini anımsatması üzerine bina edildiği için hiçbir şekilde bir algının diğer bir algıyı kendi içinde barındırarak daha üst bir kavrama dönüşmesi beklenemez.⁴³ Bu nedenle de algılar daha soyut kavramsallaştırmaya tabi tutulacak bir yapının parçası olmazlar. Hume fikir dünyasını farklı algıların birbirini çağrıştırması üzerine kurarken iç izlenim olan duygunun birçok algıyı bir arada tutan benliği nesnelleştirebilmesinin onun düşünce yapısı içerisinde tutarlı bir şekilde savunulması zor görünmemektedir. Ayrıca Hume, bireyin kendi benini tespit etmek amacıyla içe yöneldiğinde karşılaştığı unsurun sürekli bir şekilde tekil bir tasarım ya da izlenim olduğunu özellikle belirtmektedir.⁴⁴ Ona göre izlenim ya da tasarımdan bağımsız bir şekilde beninin tespit edilebilmesinin imkânından bahsedilemez. Eğer ben sürekli bir şekilde bir izlenim ya da tasarım olarak algılanıyorsa tasarımlar ve izlenimlerin hangi yönü benin varlığına kaynaklık ettiği önemli bir sorun teşkil etmektedir.⁴⁵

Hume algıların ya izlenim ya da tasarım olduğu yaklaşımını Treatise adlı eserinin hemen girişinde felsefesinin en önemli buluşu olarak sunmaktadır. Bireyin zihninde taşıdığı algılar sayesinde farkındalığa ulaşabilmektedir. Her bir algı ayrı bir farkındalığı oluşturduğu için birçok algının bir araya gelerek daha üst bir farkındalık olan benin meydana getirmesi düşünülmez. Bununla beraber her bireyin kendi beninin farkında olduğu tartışmasız bir gerçektir. Ayrıca tasarımların kaynağı olan izlenimler bu tasarımların bilinmesine de kaynaklık etmektedir.⁴⁶ Oysa benlik bireyin farkına varmasını sağlayacak herhangi bir izlenimi taşımamaktadır. Benlik eğer

⁴⁰ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 192-194.

⁴¹ Corlis Gayda Swain, *Blackwell Guide to Hume's Treatise*, ed., Saul Traiger, Blackwell Publishing, Malden, 2006, p. 135.

⁴² Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 27.

⁴³ Janet Broughton, *Blackwell Guide to Hume's Treatise*, ed., Saul Traiger, Blackwell Publishing, Malden, 2006, p. 44.

⁴⁴ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 419.

⁴⁵ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 173.

⁴⁶ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 36.

içinde izlenimden etkiler taşıyan bir tasarım değilse nasıl oluyor da farkında olunabilen bir şey olabilmektedir. Eğer benlik tasarımların muhayyilenin çağrışım ilkeleri ile bir araya geldiği bir bohça ya da muhayyilenin tasarımların akışında algıların üzerinden farklılıkları dikkate almaksızın pürüzsüz bir şekilde üzerinden geçtiği bir unsur ise nasıl oluyor da benlik aynı zamanda sürecin yöneticisi olabilmektedir.⁴⁷ Çünkü Hume birçok yerde algıların birbirine benzemediğinin farkına varılabileceğini ifade etmektedir.⁴⁸ Eğer benlik algıların benzerlik vasıtasıyla pürüzsüz bir geçişinden oluşuyorsa algılar arası farklılık bilindiğinde bireyin benliğini yitirmesi gerekir. Ayrıca eğer benlik bir algı bohçası olarak alınıyorsa bu algı bohçasında algıların hangi yönü benin oluşumuna katkı sağlamaktadır. Eğer bu algı bohçasında benliğin oluşumuna benzerlik katkı sağlıyorsa benzerlik ya da farklılığı bilen yönün benlik olması bunu da sorunlu hale getirmektedir. Gurur ve kendini küçük görme duygularının benliği nesne olarak alabilmesinin imkânı algıyla ilişkili olsa da benlikte algıdan farklı olmayı sağlayan bir bütünlüğün varlığını gerektirir. Aksi halde birçok farklı algının bir araya geldiği bohça herhangi bir duygunun nesnesi olamaz.

Hume'un felsefi sisteminde ahlaki duygunun öznesi olan bireyin duygularını kontrol edecek ya da yönetecek bir benliğe ulaşamadığı açıktır. Bu nedenle bireyin ahlaki eylemlerinin faili olduğunu ve bu nedenle de özgür olduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü birey kendi doğasındaki mekanizmanın bir sonucu olarak tepkiler vermekte ve bu mekanizmayı aşıp duygularına yön verecek düzeyde bir kendinliğe sahip olamamaktadır. Aynı şekilde bireyin kendi dışındaki şahısları bir özne olarak değerlendirmesine imkân sağlayacak bir yaklaşım da mevcut değildir. Öteki bireye yaklaşımın kaynağında muhayyilenin izlenim ve tasarıma dayalı mekanik işlevin hakim olduğu söylenebilir. Bununla beraber Hume, diğer bireylerin acılarını ve üzüntülerine ortak olmamızı sağlayan ahlaki süreci duygudaşlık olgusuyla açıklar. Karşıdaki bireyin acısının ve üzüntüsünün yüzüne ya da görüntüsüne yansması sonucunda muhayyilede bizdeki o acıyı hissetmemize sebep olacak bir tasarımın çağrışımına sebep olur. Bu çağrışım bizim diğer insanların acısını hissetmemize imkân yaratır. Yani, bireylerde kötü durumdaki insanların acısını paylaşmaya yönelten ortak bir yön bulunmaktadır. İnsan doğasının ortaklığı diğer insanların acısını hissetmemizi ve onlara karşı merhamet duygusunu yöneltmemize imkân sunar.⁴⁹ İnsanın bilgi edinme sürecindeki muhayyilenin çağrışım kurallarının aynısı burada da faaliyet gösterir. İnsan muhayyilesi bitişiklik, benzerlik ve neden-sonuç ilkesine göre işlevini yerine getirmesine benzer şekilde bireyin davranışlarına kaynaklık eden duygular da bu ilkeler sonucunda harekete geçer.⁵⁰ Çünkü duygular da tasarımlar aracılığıyla faaliyete geçerler.⁵¹

Bireyin ahlaki eylemine karar verecek öznelliğine ulaşılabilmesi için, iyinin ve kötünün bir şekilde olgusal bir durum olarak kabul edilmemesi gerekir. Hume, iyinin ve kötünün insanın duygu dünyasının çalışma şeklinin tasviriyle elde edilebileceğini ifade ederek bireyin iyiye veya kötüyü kendi kararıyla talep edebildiği bir şey olmaktan çıkarmıştır. Ona göre iyi ve kötü ya da erdemlilik ve erdemsizliğin kökeni insanın duygu dünyasının çalışma şeklinde gizlidir. Böyle olunca, insanın iyi ve kötü niteliğinin bireyin fiili durumunun ötesine geçemeyen bir durum hasıl olur ki doğasından gelen etkiyle duyguları harekete geçen bir bireye özne niteliğini atfetmek doğru değildir. Çünkü birey doğasında taşıdığı mekanizma tarafından yönlendirildiği için onaylamayı ya da yadırgamayı duygularının sonucunda oluşturur.⁵²

Hume, duygudaşlık üzerine kurduğu ötekisini anlama meselesinde de bireye benlik sahibi olma imkânı tanınamamaktadır. Karşıdaki bireyin durumu sadece muhayyileyi harekete geçirmesi

⁴⁷ Corlis Gayda Swain, *Blackwell Guide to Hume's Treatise*, p. 134.

⁴⁸ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 132-133.

⁴⁹ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 249-250.

⁵⁰ Corlis Gayda Swain, *Blackwell Guide to Hume's Treatise*, p. 135.

⁵¹ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 286.

⁵² Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 282.

anlamında ahlakın konusu olabilmektedir. Bu nedenle de Hume'un düşüncesine göre birey karşısındakini bir özne olarak alma yerine onun iç mekanizmasını harekete geçiren biri olduğu için merhametinin konusu olabilmektedir. Buna benzer bir durum Hume'un iletişime geçilen bireyin karakter sahibi biri olarak değerlendirilmesinin imkânı üzerinde dururken sergilediği yaklaşımda da görülebilir. Hume bireyde muhayyilenin çağrışım ilkeleri dışında süreklilik arz eden bir unsuru ortaya koymaktan kaçındığı için, bireye ait olan her durum kurguya dönüşmektedir. Bu kurgu muhayyile tarafından ya bireyin kendisine ya da ötekisine yönelik oluşturulmaktadır. İletişimde bulunulan kişinin tepkisini daha önceki eylemlerini benzerlik bitişiklik ve neden sonuç ilişkileri bağlamında birbirini çağrıştırmaları zemininde o kişiye belli bir süreklilik atfedilir. Yani bireyin kişiliği sadece birbirini anımsatan izlenimler ya da tasarımlar aracılığıyla tespit edilir. Kişilik ya da karakter dediğimiz asli bir yönü olmayan sadece birbirine muhayyilenin çağrışım ilkeleri tarafından bağlanan davranış tasarımlarından oluşur.⁵³

Bireyin karakteri ya da özneliliğinin varlığı felsefî anlamda tespit edilemediğinde ve birey karakter ve özne olmaklığı itibariyle sadece bir kurgu olduğunda onun tarafından sergilenen eylemin ne derece bir değer ifade edeceğini tespit etmek zor görünmektedir.⁵⁴ Bu durum Hume'un adaletle ilgili yaklaşımlarında da kendini göstermektedir. Hume'a göre, adalet erdemi toplumsal menfaati talep etmenin sonucunda doğmuştur. Birey içinde yaşadığı toplumda adalet gerçekleştiğinde kendisine faydalı olanın daha ön plana çıkacağını bildiği için adaletli eylemi destekleme eğilimi göstermektedir. Ona göre bireyin ahlaki eylemlerinin temelinde bireysel çıkar ve haz olduğu düşünüldüğünde, toplumsal anlamda bunu karşılayacak unsurun adalet olduğu görülebilir.⁵⁵ Birey eksikliği nedeniyle çıkarını elde edememe ihtimalinden dolayı toplumsal olanı tercih etmektedir. Toplumsal şartlarda birey istediği çıkara ulaşabilmek için de adalet ilkesine uygun davranmaya mecbur kalmaktadır. Birey kendi eksikliğinin farkına varmakta ve buna yönelik çözümlerin peşine düştüğünde çözüm olarak toplumsal yaşamı bulmaktadır. Toplumsal yaşamın gereği olarak da adalet ilkesinin farkına varabilmektedir ki böylece onun için diğer insanların haklarına riayet etmesi bir gereklilik haline gelmektedir.⁵⁶

Hume'un benliğe yönelik yaklaşımı dikkate alındığında veya bireyin muhayyilenin işlevi konusunda oldukça pasif olduğu düşünüldüğünde, adalet erdeminin birey tarafından nasıl gerçekleştirebildiğinin anlaşılması zor görünmektedir. Çünkü muhayyilenin mekanik işlevi yoluyla birey ve toplum gibi bir soyutlamaya gidebilmesi zor görünmektedir. Toplumun bireyleri bir arada toplayan bir olgu olsa da onları aşan ve onları yönlendiren bir bütünlük içerdiği de açıktır. Benliği kurgu olan bir bireyin izlenim ve onların silik kopyaları olan tasarımlarla ancak bireyler arasındaki tekil işlemleri yapabilmesinden bahsedilebilir. Bu nedenle bireyin toplum gibi bir olguya ulaşip onun üzerinden kendi çıkarını hesaplayabilme imkânından bahsedilemez. Toplum, tekil tasarımların ilişkilerinden üretilmeyecek kadar soyut bir kavramdır.⁵⁷ Bu nedenle bireyin etrafında muhatabı olduğu şahısların izlenimlerinden toplum gibi daha kuşatıcı bir tasarıma ulaşması Hume felsefesi açısından izahı zor görünmektedir. Birey ancak tekil izlenimlerin tasarımlara dönüşmesi ve bunların tekilliklerini yitirmeden kurdukları ilişkiler sayesinde algı sahibi olabilir. Hume algıların hiçbir zaman tekilliklerini yitmediğini de özellikle ifade etmektedir. Yani eğer bir kavram birçok farklı unsura göndermede bulunuyorsa bu kavramın, içeriğinde, bu unsurları kapsamı şeklinde gerçekleşmemektedir. Bunun yerine bu kavramın tekilliğini yitirmeden

⁵³ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 285.

⁵⁴ Erol Erkan, Postmodern Dönemde Ontolojik Anlam Aracı Olarak Dini Kimlik, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/8 Summer 2013, p. 1825-1837, ANKARA-TURKEY, s. 1826. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/933531146_111ErkanErol-1825-1837.pdf.

⁵⁵ J.L. Mackie, *Hume's Moral Theory*, Routledge pub., London, 1980, p. 83.

⁵⁶ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 325.

⁵⁷ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, s. 27.

benzerlik, bitişiklik ve neden sonuç ilişkisi sayesinde diğer birçok tekil tasarımı çağrıştırmaları ile mümkün olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında toplum gibi bir kavramın nasıl olur da ilişkili olduğu birey tasarımlarını hepsini çağrıştırabildiği açık değildir. Toplum gibi bir tasarımın, kapsadığı bireylerin hepsi ile çağrışım yoluyla ilişkili olması ve tasarımın muhayyile aracılığıyla bunu sağlayabilmesi imkân dâhilinde görünmemektedir.

Hume'un çağrışım ilkelerine dayanan epistemolojisi toplum gibi tek tek birey izlenimlerinden meydana gelmesi imkânsız kavramları izah etmekte yetersiz kaldığı görülüyor iken bu felsefi yaklaşımda bireyin toplum kavramı üzerinden tavır üretmesini izah edecek felsefi zemini beklemek makul görünmemektedir. İzlenim ve tasarımları çağrışım ilkeleri üzerinden ilişkilendirmeyi temel argüman olarak kabul etmiş bir yaklaşımın bireyin toplumla girdiği ilişkiyi tanımlaması ve adaleti de bunun üzerinden temellendirmesi anlaşılır değildir. Benlik ve toplum tekil algılardan oluşturulamayacak düzeyde soyut ve kuşatıcı olgular olduğu için muhayyilenin tasarımlar arası çağrışım ilkeleri ile bunları tanımlayıp, ahlaka zemin yapmak doğru görünmemektedir.

SONUÇ

Hume, daha önceki felsefi tartışmaların bir devamı olan bilginin kaynağı problemine, her tasarım bir izlenim tarafından öncelenir fikri ile karşılık verir. Önceki dönemlerde rasyonalistler tarafından, bazı bilgiler ya da insan zihnine ait bazı olgular kaynak itibariyle dışarıdan gelen izlenimlere ya da algılara borçlu olmadığı savunulmaktadır. Dışarıdan gelen duyu tecrübesi olabildiğine değişken ve süreksiz bir yapıda olmasından dolayı bilgideki ya da töz olarak savunulan unsurlardaki sürekliliği açıklayabilmesi mümkün görülmemektedir. Oysa Hume bir şekilde ister kavramlar olsun ister töz gibi aşırı derece soyut durumlar olsun izlenime dayalı bir yaklaşımla açıklanabileceğini savunmaktadır. Ona göre izlenimler tasarıma dönüştükten sonra belli ilkeler çerçevesinde ilişki içerisine girerler. Bu nedenle çağrışım ilkeleri hem akıl yürütmenin dayanağı olması hasebiyle bilginin, hem de sürekli duyu akışının sonucunda muhayyilenin bu izlenimler üzerinden pürüzsüz geçişinin bir sonucu olan benliğin kaynağında da yer alır.

Hume'un zihnin taşıdığı her unsuru bir şekilde izlenimle açıklamaya çalışması, beraberinde insana ait birçok noktanın kurguya dönüşmesini getirmiştir. Bunun sebebi izlenimlerin süreksiz ve değişken yapısı ve tasarıma dönüşürken canlılıklarını kaybetmesidir. Değişken, süreksiz ve canlılığını yitirmiş tasarımların kalıcı töze kaynaklık edebilmesinin imkânı olmadığı için, onun felsefesinde ahlaka zemin olabilecek bir benlik ve karakter yaklaşımından bahsedilemez. Ona göre insan zihni algı dışında bir şey taşımadığı için benliği tanımlayabilmek için izlenim ve tasarımlara başvurmak gerekmektedir. Bu nedenle de ona göre izlenim ve tasarım aracılığıyla benliği açıklayabilmenin yolu, algı bohçası tanımlamasına başvurmaktır. Bu da bireyin davranışlarına kaynaklık edebilecek aklı bir zeminin yok olmasına kaynaklık ettiği gibi muhayyilenin mekanik işlemin dışında bunun yerine konulabilecek bir yaklaşıma imkân bırakmamıştır. Bunun sonucu bireyin kendi davranışlarını kontrol etme becerisinden mahrum olmasıdır. Duygu ve algı dünyasının doğasından gelen ilkeler tarafından yönetildiği için bireyin karakter ve kişilik sahibi olduğu söylenemez. Çünkü birey verdiği tepkiler açısından kendi zihin ve duyu dünyasını kontrol edebilecek ve düzenleyebilecek özne konumunda değildir. Bu nedenle bireyin verdiği tepkilerde belli bir süreklilik ve buna bağlı olarak da tutarlılık gözlenmesinin ihtimalinden bahsedilemez.

Klasik felsefi dönemde ahlak alanı, davranışlara yön vermesi gereken ilkeleri ortaya koymaya çalışılırken David Hume, insan davranışlarını betimleye yönelmiştir. Klasik gelenekte ahlak, fiili gerçeğin ötesinde ya akli ya da manevi bir gerçeklik alanı kabul edildiği için, insan davranışlarının ilkelere göre şekillenmesi gerektiği düşüncesi hakimdi. Fakat Hume'un yaklaşımına göre felsefe, tecrübe edilenin dışında bir gerçekliğin peşine düşmemelidir. Felsefede mevcut gerçeklik asıl olunca, ahlaki anlamda davranışları yönlendirecek ilkeleri ortaya koyabilmenin

imkânı kalmamıştır. Sonuç olarak David Hume düşüncesinde benlik bir algı bohçasına, karakter de belli davranış kalıpların tekrarına dönüşmüştür. Yani benliğin, algılar arası ilişkilerden doğduğunu savunan bir düşünce aracılığıyla insan eylemlerinin dönüştürülmesinden bahsedilemez.

KAYNAKÇA

- ADAMSON Peter, Richard C. TAYLOR, *İslam Felsefesine Giriş*, çev. Cüneyt Kaya, Küre Yay., İstanbul, 2007.
- AKPINAR Burhan, *Biliş ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Değerlendirilmesi*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 6/4 Fall 2011, p. 353-365, TURKEY,
- ALLISON Henry E., *A Kantian Reading of the First Book of The Treatise*, Claredon Press, Newyork, 2008.
- BROUGHTON Janet, *Blackwell Guide to Hume's Treatise*, ed., Saul Traiger, Blackwell Publishing, Malden, 2006.
- BUMİN Tülin, *Tartışılan Modernlik; Descartes ve Spinoza*, Yapı Kredi Yay., İstanbul, 1996
- Descartes, *Aklın İdaresi İçin Kurallar*, çev. Mehmet Karasan, M.E.B. Yay., İstanbul, 1945.
- Descartes, *Felsefenin İlkeleri*, çev. Mehmet Karasan, M.E.B. Yay., İstanbul, 1997.
- ERKAN Erol, *Postmodern Dönemde Ontolojik Anlam Aracı Olarak Dini Kimlik*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8 Summer 2013, p. 1825
- HUME David, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, çev. Ergün Baylan, Bilge Su Yay., İstanbul, 2009.
- MACKİE J.L., *Hume's Moral Theory*, Routledge pub., London, 1980.
- NOAN Harold, *Hume*, Oneworld Publications, Oxford, England, 2007.
- ÖZDEMİR Muhammet, *İbn Haldun ve Hegelin Tarih Felsefelerinin Türkiye Bağlamında Anlamı*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/7 Summer 2013, p. 415-428, ANKARA-TURKEY
- Platon, *Phaidon*, çev. Suut Kemal Yetkin, Hamdi Ragıp Atademir, M.E.B. Yay., Anakara, 1945.
- Platon, *Sofist*, çev., Cenap Karakaya, Sosyal yay., İstanbul, 2000
- RUSSEL Paul, *Freedoom and Moral Sentiment Hume's way Naturalizing Respontability*, Oxford university pres, Newyork, 1995.
- SCHMİDT Clauda M., *David Hume Reason in History*, The Pennsylvania state of Üniversity pres, Pennsylvania, 2003.
- STROUD Bary, *Hume*, Routledge Pres, London, 1977.
- SWAIN Corlis Gayda, *Blackwell Guide to Hume's Treatise*, ed., Saul Traiger, Blackwell Publishing, Malden, 2006.
- TÜRKER Ömer, *Seyyid Şerif Cürcani'nin Te'vil Anlayışı; Yorumun Metafizik, mantıki ve Dilbilimsel Temelleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2006.

TÜRKİYE’DE İLÇELERE GÖRE MEDYAN YAŞ DAĞILIMININ MEKÂNSAL VE İSTATİSTİKSEL ANALİZİ*

*Mustafa YAKAR***

ÖZET

Giriş: 21.yüzyıla girilirken Türkiye nüfusundaki en önemli değişimlerden birisi nüfusun yaş gruplarına göre dağılımında gerçekleşmeye başlamıştır. Demografik geçişe bağlı olarak doğurganlık hızında devam eden gerileme, nüfus artış hızını düşürmenin yanı sıra nüfusun yaş yapısını da etkilemiştir. Ortalama yaşam süresindeki artışın da katkısıyla Türkiye nüfusunda hızlı bir yaşlanma eğilimi başlamıştır.

Gerekçe: Bu araştırmada, nüfusun ilçelere göre medyan yaş dağılımının mekânsal yönüne odaklanılmıştır. Araştırmanın amacı, 21. yüzyılın geride kalan zaman diliminde medyan yaş dağılımının çeşitli yöntemler kullanarak mekânsal analizini yapmaktır. Medyan yaş dağılımının ülke içindeki farklı görünümü yanında, nüfusun medyan yaşındaki değişimde etkili olan doğurganlık ve göçlerin yeri ortaya çıkarılacaktır.

Veri ve Yöntem: Araştırmada kullanılan nüfusun yaş gruplarının dağılımına ait veriler, ADNKS’den (2012 yılı) ilçelere göre kırsal ve kentsel ayrımında elde edilmiştir. Nüfusun yaş gruplarına göre dağılımında etkili olan doğurganlık ve göç verileri de (2012 yılı) ilçelere göre TÜİK’den temin edilmiştir. İlçelere göre oluşturulan veri tabanı üzerinden ana yaş grupları ve medyan yaş dağılımına yönelik tematik haritalar üretilmiştir. Daha sonra medyan yaş dağılımının mekânsal ve istatistiksel yöntemlerle analizi yapılmıştır.

Bulgular: Türkiye nüfusunda 1980’de 19,9 olan medyan yaş değerinin 2012’de 30,1’e yükselmiş olması, nüfusun son zamanlarda yaşlanma eğilimi sergilemeye başladığını göstermektedir. 1980’de 3.41 olan toplam doğurganlık hızının 2012’de 2.08’e gerilemesi medyan yaşın artışında etkili olmuştur. Bununla birlikte kırsaldan gençlerin daha fazla göç etmesi, kırsalda medyan yaşın (31.2) kentsel nüfusa (29.8) göre artmasına yol açmıştır. Doğurganlık oranı ve göçlerin medyan yaş ile ilişkisini 0.85 olan çoklu R değeri gösterdiği gibi, En Küçük Kareler yöntemli regresyon modeline göre medyan yaştaki değişimin % 72’sini (R^2 0.72), mekânsal farklılıkları dikkate alan Coğrafi Ağırlıklı Regresyon analizine göre % 91’ini (R^2 0.91) doğurganlık ve göç oranlarındaki değişim açıklamaktadır.

* Bu araştırma 4-7 Haziran 2014 tarihlerinde Muğla’da düzenlenen Türkiye Coğrafyacılar Derneğinin Uluslararası Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, El-mek: mustafayakar@sdu.edu.tr

Doğurganlık hızı ve göçler nüfusun yaş yapısı üzerinde etkili olan demografik süreçler olup, Türkiye’de medyan yaşın ilçe ve il/bölge ölçeğinde dağılımını şekillendirmiştir. Nitekim Doğu Anadolu Bölgesi’nin doğusu ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde ülke ortalamalarının altında kalan medyan yaş değeri ile en genç bölgeleri oluştururken, geri kalan kesimlerde artan medyan yaş değeri daha yaşlı bir nüfusun varlığını göstermektedir.

Sonuç: Demografik geçiş ve göçlerin mekânsal dağılımına bağlı olarak Türkiye nüfusunda gözlenen yaşlanma eğiliminin mekânsal dağılımı, bölgesel olarak farklılık göstermektedir. Özellikle doğurganlık oranlarının değişimi ve bölgesel farklılığı, medyan yaş dağılımını şekillendirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşlı Nüfus, Medyan Yaş, Bölgesel Farklılıklar.

A SPATIAL AND STATISTICAL ANALYSIS OF THE MEDIAN AGE DISTRIBUTION ACCORDING TO DISTRICTS IN TURKEY

ABSTRACT

Introduction: As we enter the 21st century one of the major changes in the population of Turkey has started to realize in terms of the distribution of the age groups of the population. The continuing regression in the fertility rate due to the demographic transition has had an impact not only on slowing down the rate of population growth but has had an impact on the age structure of the population as well. With the contribution of the increase in the average life expectancy a rapid ageing trend has started in the population of Turkey.

Justification: This study has focused on the spatial distribution of the median age of the population according to districts. The objective of the study was to carry out a spatial analysis in terms of the median age distribution for the remaining time frame of the 21st century. In addition to the different profile of the median age distribution in the country the study will reveal the fertility which affects the change in the median age of the population as well as the places of migration.

Data and Method: The data for the distribution of the age groups of the population used in the study were obtained from ADNKS (for 2012) as districts separated into rural and urban populations. The data for fertility which have an impact on the distribution of the age groups of the population and the data for migration (for 2012) were obtained from TUIK according to districts. Thematic maps were generated in terms of main age groups and the median age distribution with the database established according to districts. Subsequently the median age distribution was analyzed with spatial and statistical methods.

Findings: The fact that the median age value in the population of Turkey which was 19,9 in 1980 had risen to 30,1 in 2012 shows that the population had started to exhibit an aging trend in the recent past. The total fertility rate which was 3.41 in 1980 declined to 2.08 in 2012

which has been effective in the increase of the median age. In addition more youth are migrating from rural areas and that has been a factor in increasing the median age of the rural population (31.2) in comparison with the urban population (29.8). In addition to displaying the affiliation of the fertility rate and median age of migration as a multiple R value which was 0.85 , Least Squares Method regression model explained 72% (R^2 0.72) of the change in median age while Geographically Weighted Regression analysis which took spatial differences into consideration explained 91% (R^2 0.91) of the change in the fertility and migration rates.

Fertility rate and migration are demographic processes which have an impact on the age structure of the population and they have shaped the distribution of the median age in Turkey on a district and province/regional scale. As a matter of fact the median age value in the eastern part of East Anatolian Region as well as Southeast Anatolian Region are below the country’s median numbers and these regions have the youngest population whereas in the other parts of the country the increased median age value indicates the presence of a more aged population.

Conclusion: Subject to the demographic transition and spatial distribution of migration the spatial distribution of the aging trend of the population of Turkey displays regional differences. The change in fertility rates in particular and regional differences has shaped the distribution of median age.

Key Words: Aged Population, Median Age, Regional Disparities.

1. Giriş

19.yüzyılın başında Avrupa’da görülmeye başlayan, 20. yüzyılın ortasından itibaren ise tüm Dünya’da yaygın bir şekilde yaşanan demografik dönüşüm sürecinde (Yüceşahin 2011), doğurganlığın düşmesi ve yaşam süresindeki artışın buna eklenmesi sonucu, Dünya’da nüfusun yaşlanma sorunu ile karşı karşıya kalınmıştır. Yapılan projeksiyonlara göre gelecekte, Dünya’nın çeşitli bölgelerini de içerecek şekilde daha geniş alanlarda görülecek olan yaşlanma, sonuçları ve etkileri düşünüldüğünde, 21. yüzyılda gündemi en çok meşgul edecek konuların başında gelecektir (Peace vd. 2007). Nitekim, 1950’de % 8 olan 60 ve üzeri yaş nüfusu, 2013’de % 12’ye ulaşmış ve 2050 yılında da % 21 olacağı öngörülmektedir (UN 2013a:11). Geçen yüzyılın ortasında sadece 202 milyon olan yaşlı nüfus miktarı, 2013’de 841 milyona erişmiştir. 2050’de ise 1.6 milyarı gelişmekte olan ülkelerde olmak üzere toplamda 2 milyarı aşacağı (2.020 milyon) tahmin edilmektedir. Medyan yaşı 20. yüzyılın ortasından itibaren gösterdiği artış, yaşlanma eğiliminin küresel ölçekteki değişiminin bir diğer göstergesidir. 1950’de 23,5 olan medyan yaş, 2000 yılında 26,3 ve 2010’da ise 28,5’e çıkmış, 2050’de ise 36,1 olacağı öngörülmüştür (UN 2013a:20).

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere göre önemli farklılıklar gösteren nüfusun yaşlanma süreci, gelişmekte olan ülkelerde birkaç on yıl öncesinden itibaren başlamış ve gelişmiş ülkelerdekine göre daha hızlı bir şekilde devam etmektedir. Nitekim 1950 yılında % 12’si 60 ve üzeri yaş kişilerden meydana gelen gelişmiş ülkelerdeki nüfusun 2013’deki oranı % 23’e yükselmiştir. 2050 yılına gelindiğinde ise bu oranın % 32’ye erişeceği beklenmektedir. Buna karşılık demografik geçişte olduğu gibi yaşlanma deneyimini de biraz daha geç yaşamaya başlayan gelişmekte olan ülkelerde ise; 1950 yılında % 6’sı yaşlılardan meydana gelirken, bu oran 2013’de % 9’a yükselmiştir. Gelecekte yaşlanmanın çok daha hızlı yaşanacağı bu ülkelerde, 2050 yılında yaşlı nüfus oranının % 19’a çıkması beklenmektedir (UN 2013a:11).

Turkish Studies

Küresel olarak nüfusun kentsel alanlarda toplanması, yaşlı nüfusun da gelecekte kentlerde daha fazla olacağını göstermektedir. 2025 yılında gelişmiş ülkelerde yaşlıların % 82'si, gelişmekte olan ülkelerde ise % 50 civarındaki kısmı kentlerde yaşıyor olacaktır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı 2012:3).

Gelişmekte olan ülkelerdeki yaşlanma hızının gelişmiş ülkelerinkinden daha fazla olmasının en önemli kaygı verici tarafı, bu ülkelerin ekonomik kalkınma yoluyla belli bir refah düzeyine erişmeden nüfusunun yaşlanacak olmasıdır (DPT 2007). Örneğin Fransa'da 65+ yaş nüfusunun toplam nüfusa oranı % 7'den % 14'e çıkması için bir yüzyıl geçmesi gerekirken, aynı değerler Brezilya'da 20 yılda, Türkiye'de yaklaşık 25 yılda gerçekleşecektir. Bu kadar kısa sürede kurumların bu demografik baskıya yanıt verip verememesi düşünüldüğünde, demografik geçiş gibi yaşlanma geçişi deneyiminin de gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler açısından önemli farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Kısacası bazı ülkeler "zengin olmadan yaşlanabileceklerdir" (Powell 2014:138).

Küresel yaşlanma eğilimine paralel bir şekilde, Türkiye'de de nüfusun yaş yapısındaki değişime bağlı olarak giderek artan bir hızla yaşlanma süreci yaşanmaktadır. Geçen yüzyılın ortasında % 3,3 olan 65+ yaş nüfusunun oranı, 2008'de ikiye katlanarak % 6,8'e yükselmiştir. Fakat bundan sonraki ikiye katlanma süresi, öncekinin yarısı kadar bir zaman diliminde gerçekleşecektir. Zira, Birleşmiş Milletler tarafından yapılan tahminlere göre, 2009'da % 7 olan bu oranın, yaklaşık 25 yıl sonra iki katına çıkacağı tahmin edilmektedir. 1950'de 690.662 kişi olan 65+ yaş nüfusu, 8,5 kat artarak 2013'de 5.891.694'e çıkarken, 2035'de ise 12.5 milyona erişmiş olacaktır (UN 2013b). İleri yaşlı nüfus olarak kabul edilen 85+ nüfus ise, 1950'de 50.081'den 2013' yılına % 779'luk artış oranıyla 440.667'ye yükselmiştir. Yaşlı nüfustaki bu artışla birlikte çalışma çağındaki nüfusun 2038'den itibaren azalacağı öngörülmektedir (Onuncu Kalkınma Planı, 2013). Dolayısıyla, çalışma çağındaki nüfusun yaşlı nüfusa doğru kaymaya başlamasıyla ekonomik olarak kalkınma için sunulmuş ve olağanüstü şartlar olmadığı sürece bir defa yakalanacak olan demografik "fırsat" kaybolmaya başlayacaktır (Behar 2006, Koç, vd. 2010, TÜSİAD 1999). Türkiye nüfusunun yaş yapısına ait tüm veriler ve göstergeler, 20. yüzyılın ortalarından itibaren başlayan demografik geçişle birlikte, 21.yüzyılda yeni bir demografik olgu olarak yaşlanma ile karşı karşıya kaldığını ortaya koymaktadır. Bu değişim, Türkiye'nin genç nüfus esasına dayanan sosyal politikalarından yaşlı nüfusun ihtiyaçlarına yönelik politikalara doğru bir dönüşümü zorunlu kılmaktadır (Koç vd. 2010).

Türkiye'de 21. yüzyıldan itibaren yaşlı nüfusta görülen artışla birlikte yaşlılık ve yaşlanmaya yönelik araştırmalarda kayda değer artış yaşanmıştır. Nitekim, birincisi 2001 yılında olmak üzere, yedincisinin 2013 yılında yapıldığı "Ulusal Yaşlılık Kongreleri" ile 2002 yılında 1. Ulusal Geriatri Kongresinin düzenlenmesi, 1998 yılından itibaren yayınlanan "Türk Geriatri Dergisi"nin çıkarılması ve DPT tarafından 2007 yılında "Türkiye'de Yaşlıların Durumu ve Yaşlanma Ulusal Eylem Planı"nın hazırlanmış olması bunu doğrulamaktadır. Bunların dışında 2001 yılında Türk Geriatri Vakfı, 2003 yılında Geriatri ve Gerontoloji Derneği ile Türk Geriatri Derneği'nin kurulması, 2006 yılında Akdeniz Üniversitesinde Gerontoloji Bölümü'nün kurulması bu bakımdan önemli ve anlamlıdır (Yazıcı 2014:35). Türkiye'de son zamanlardaki nüfusun yaş yapısındaki değişimi, gelecekteki eğilimleri ve bu değişimin sonuçları ile çeşitli sektörlerle etkisini ele alan araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Gürlesel 2008, Mandıracıoğlu 2010, Ünal 2013, TÜSİAD 1999, TÜSİAD 2010a, 2010b, TÜSİAD 2012a, 2012b, 2012c). Hatta yeni nüfus politikası geliştirmek suretiyle yaşlanma eğilimini değiştirmeye yönelik uygulamalar da tartışılmaya başlanmıştır (Attar 2013, Eryurt vd. 2013, Özdemir 2013, Yücesahin vd. 2013). Fakat yaşlı nüfusun ülke içindeki çeşitli ölçeklerde (bölgesel, iller, ilçeler vb) dağılımını ve zamanla gösterdiği değişimi ele alan araştırma yok denilebilecek düzeydedir (Özgür 1999, Özgür 2013, Sazak 2004).

Bu araştırmayla medyan yaş göstergesi kullanılarak Türkiye’de son zamanlarda gündemde yer alan ve çeşitli tartışmaların yürütüldüğü yaşlanmanın mekânsal yönüne odaklanılmıştır. Böylece yaşlanmanın mekânsal dağılımını ortaya koyarak literatüre katkı sağlamak hedeflenmiştir. Bu çerçevede, Türkiye’de nüfusun yaş yapısındaki dönüşüm genel hatlarıyla açıklandıktan sonra, yaşlanma göstergelerinden medyan yaşı ilçelere göre dağılımı kırsal ve kentsel nüfus ayrımında açıklanmaya ve analiz edilmeye çalışılmıştır. Araştırma ölçeğinin ilçe düzeyinde kır ve kent ayrımında belirlenmiş olması, bu çalışmanın daha önceki araştırmalardan bir diğer ayırt edici özelliğidir. Ayrıca, medyan yaş dağılımının mevcut görünümünü almasında doğurganlık ve göçlerin yeri belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçta bu araştırmayla, Türkiye’de yaşlanmanın nerelerde hangi düzeylere eriştiği belirlendiği gibi yaşlanma üzerinde hangi demografik faktörlerin ne ölçüde etkili olduğu da ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, demografik geçişin iller/bölgeler bazındaki geçiş deneyimlerine paralel bir şekilde yaşlanma geçişinde de anlamlı bölgesel farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuç yaşlanmaya yönelik izlenecek her türlü hizmet ve politikaların nerelerde daha öncelikli ve acil olduğunun ortaya konması bakımından önemlidir.

2. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Yaş denildiğinde hemen ilk akla gelen takvim veya kronolojik olarak geçen süre olsa da, kendi içinde önemli farklılıklar göstermektedir. Laslett, takvim ve kronolojik yaşı yanı sıra biyolojik yaş, sosyal yaş, kişisel yaş ve subjektif yaş olmak üzere beş farklı yaştan söz etmektedir (aktaran, Tekkaya, 2001: 151).

Kavramsal olarak birbirine karıştırılmakla birlikte "yaşlanma" ve "yaşlılık" birbirinden önemli farklılıklarla ayrılmaktadır. Cansız varlıkların zaman içinde aldıkları mesafe; "eskime" veya "yıpranma" olarak tanımlanırken, canlılar için "yaşlanma" ile ifade edilmektedir. Yaşlılık ise, kronolojik yaşı ilerlemesine bağlı olarak yaşamın ilerleyen evresinde kendini çeşitli şekillerde gösteren (biyolojik, fizyolojik) sonuç olarak tanımlanmaktadır (Tufan 2007). Bununla birlikte, yaşlılığın yaşlanma sürecinde ortaya çıkan bir olgu olması bu iki kavramın birbirini tamamladığını göstermektedir.

Yaşlanma, biyolojik olarak kaçınılmaz bir süreç olup, anne karnından itibaren başlayan ve tüm yaşam boyu süren bir olgudur (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012: 3). Kronolojik olarak aradan geçen zamana göre yıllık bazda hesaplanan yaşlılık ise, bireyin "yaşam döngüsünde" veya "yaşam güzergahında" belli bir dönemi kapsamaktadır. Yaşlılık ile ilgili herkes için geçerli bir tanım olmamakla birlikte, hemen tüm tanımlarda bireyin yaşamının ilerleyen dilimini kapsayan süreç veya dönem/evre olduğu vurgusu yapılmaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı 2011, Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü 2005, Akçay 2013, Kalıncara 2011, Konak ve Çiğdem 2005).

Yaşlılık kavramsal olarak; biyolojik, fizyolojik, duygusal/psikolojik, sosyal ve fonksiyonel olmak üzere farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Akçay 2013, Beğ'er ve Yavuzer 2012, Kalıncara 2011, Köroğlu 2014). Yaşlanmanın temelinde, insan vücudunun yapı ve fonksiyonlarında meydana gelen değişiklikler, "biyolojik yaşlılık" olarak adlandırılmaktadır. Biyolojik yaşlılık beraberinde organlarda meydana gelen değişimlere bağlı olarak "fizyolojik yaşlılığı" meydana getirmektedir. Canlı yaşamının bütünü için geçerli olan bu değişim, insan için, kişinin kendini yaşlı hissetmesine bağlı olarak yaşam görüşü ve yaşam şeklinin değişmesi sonucu "duygusal yaşlılık", aynı yaşta olan bireylerle karşılaştırıldığında toplum içinde fonksiyonların devam ettirip ettirememesi ile "fonksiyonel yaşlılık" ortaya çıkmaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012:3, Beğ'er ve Yavuzer 2012). Bu kapsamda düşünüldüğünde yaşlanma, çok boyutlu bir araştırma alanı olup, yaşlanmanın sağlık ile ilgili olan yönlerini "geriatri", sosyal yönlerini "gerontoloji" başta olmak üzere iki yeni disiplin ortaya çıkmıştır (Güleç ve Tekbaş 1997, Konak ve Çiğdem 2005, Yazıcı

2014). Ayrıca; tıp, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, demografya, coğrafya, din bilimleri, eğitim bilimleri gibi çok sayıda disiplinin araştırma alanını oluşturmaktadır.

Kronolojik olarak bireyde yaşlılığın sınırının ne olduğu konusunda farklı sınıflamalar (60 veya 65) olmakla birlikte gerçek olan şudur ki, yaşlanma zamana ve kültüre göre önemli değişiklikler göstermektedir (Akin 2003). Bununla birlikte, özellikle son yüzyıl içinde doğuştan beklenen yaşam süresinin küresel ölçekteki artışının yaşlanma sınırını değiştirdiği kesindir.

Kavramsal olarak en yalın haliyle nüfusun yaşlanması ise, ortalama yaştan artışı olarak bilinmekle birlikte 60 veya 65 yaş üzeri nüfusun toplam nüfus içindeki payındaki artışıdır (DPT 2007, Kurek 2007, McCracken, K. and Phillips R. D. 2005). Nüfusun yaş dağılımındaki değişime bağlı olarak ortaya çıkan bu duruma demografik yaşlanma da denilmektedir.

Yaşlanma için kronolojik olarak 60 veya 65 yaşı eşik değer alınmakla birlikte yaşlı nüfus kendi içinde homojen olmadığı gibi, yaşamsal anlamda önemli farklılıklar göstermektedir. Bu bakımdan yaşlılar; 65-74 genç yaşlılar, 75-84 yaşlılar ve 85+ ileri yaşlılar olarak sınıflandırılmaktadır. 75 üzeri yaş nüfusu bağımlılığa geçişin, 80 üzeri yaş nüfusu ise bakıma muhtaçlığın ortaya çıkması bakımından kendi içinde ayrıca değerlendirilmesi gerekir (Bilir ve Paksoy 2007:3).

Doğuştan beklenen yaşam süresindeki artışın yaşlanmaya yol açan ana neden olduğu algısının aksine, demografik yaşlanmadaki asıl neden doğurganlığın düşüşüdür (Kurek 2003, McCracken, K. and Phillips R. D. 2005:38, Rowland 2003). Hemen hemen tüm araştırmalarda bu konuda fikir birliği bulunmaktadır (Moody 2006). Dolayısıyla yaşlanmaya yönelik yapılacak her türlü uygulama ve politikalar, doğurganlığın artırılması (pronatalist) yönünde olmasını gündeme getirmektedir.

Yaşlanma, yaşam beklentisindeki artışın etkisinin yanı sıra, doğurganlıktaki düşüşe bağlı olarak genç nüfusun payının gerilemesi sonrasında yaşlı nüfus oransal olarak artışı sonucunda ortaya çıkmaktadır (Moody 2006). Doğurganlığın düşüşü ise, toplumların modernleşme sürecinde geçirdiği dönüşüme paralel olarak gerçekleşmekte ve böylece nüfus piramidinin tabanında bir daralma meydana gelmektedir (Kurek 2007). Ayrıca, ölümlülükte doğurganlıktan daha önce başlayan hızlı düşüş ile ortalama yaşam süresinin uzamasına bağlı olarak ileri yaşlarda daha fazla nüfus birikmekte ve nüfus piramidinin tepesi genişlemektedir. Böylece piramidin "tabanında" ve "tepesinde" olmak üzere iki farklı formda yaşlanmanın gerçekleştiği gözlenmektedir (Clarke 1972, Canpolat 2008). Sonuçta, zamanla nüfus piramidinde, tabanın daha dar, üst kısımları ve özellikle de tepesinin daha geniş olduğu yaşlanmış toplumu karakterize eden bir görünüm oluşmaktadır.

Kavramsal anlamda tanım ve kapsamı gereği çok boyutluluk gösteren yaşlanmayı açıklamaya yönelik olarak çok sayıda teori ortaya atılmıştır (Kalaycıoğlu vd. 2003). Bunlar; biyolojik olarak yaşlanmayı açıklayan teoriler (Aşınma ve yıpranma teorisi, Otoimmün teori, Çapraz bağlantı (cross-linkage) teorisi, Serbest radikal teori ve Hücresel yaşlanma teorisi) ile sosyal gerontoloji teorileri (İlgisizlik (disengagement) teorisi, Aktivite teorisi, Süreklilik (continuity) teorisi, Altkültür (subculture) teorisi, Alışveriş (exchange) teorisi, Modernizasyon teorisi, Yaş katmanlaşması (age stratification) teorisi, Yaş entegrasyonu (age intergration) teorisi ve Eleştirel gerontoloji teorisi) olarak sınıflamak mümkündür (Yazıcı 2014:24-26). Bunların dışında demografik ve ekonomik bakış açısıyla yaşlılığı ele alan yaşam döngüsü teorisi (life cycle theory), kuşaklararası varlık akışı teorisi (intergenerational wealth flows theory) ve yakınsama teorisi (convergence theory) bulunmaktadır (Canpolat 2008, Koç, Özgöre ve Şirin 2010).

Demografik yaşlanma, kuramsal olarak demografik geçişle açıklanmaya çalışılmaktadır (Moody 2006, Kurek 2007, Kurek 2009, Nancu vd. 2010, Rowland 2003, Tezcan ve Seçkiner 2012). Doğum ve ölüm oranları ile göçler, yaşlanmanın mekânsal örüntüsünü doğrudan etkileyen

demografik göstergelerdir (Kurek 2003, Peters and Larkin 2005). Demografik geçiş sırasında doğum ve ölüm oranları yanında nüfusun ana yaş gruplarına göre dağılımında da değişimler ortaya çıkmakta ve özellikle geçişin son evresinde yaşlı nüfus oransal olarak artmaktadır. Rowland, demografik geçişin son aşamasında 65+ nüfus oranının % 18,5 olacağını, gelecekte ise % 31,7’ye erişeceğini ileri sürmüştür (Rowland 2003: 100).

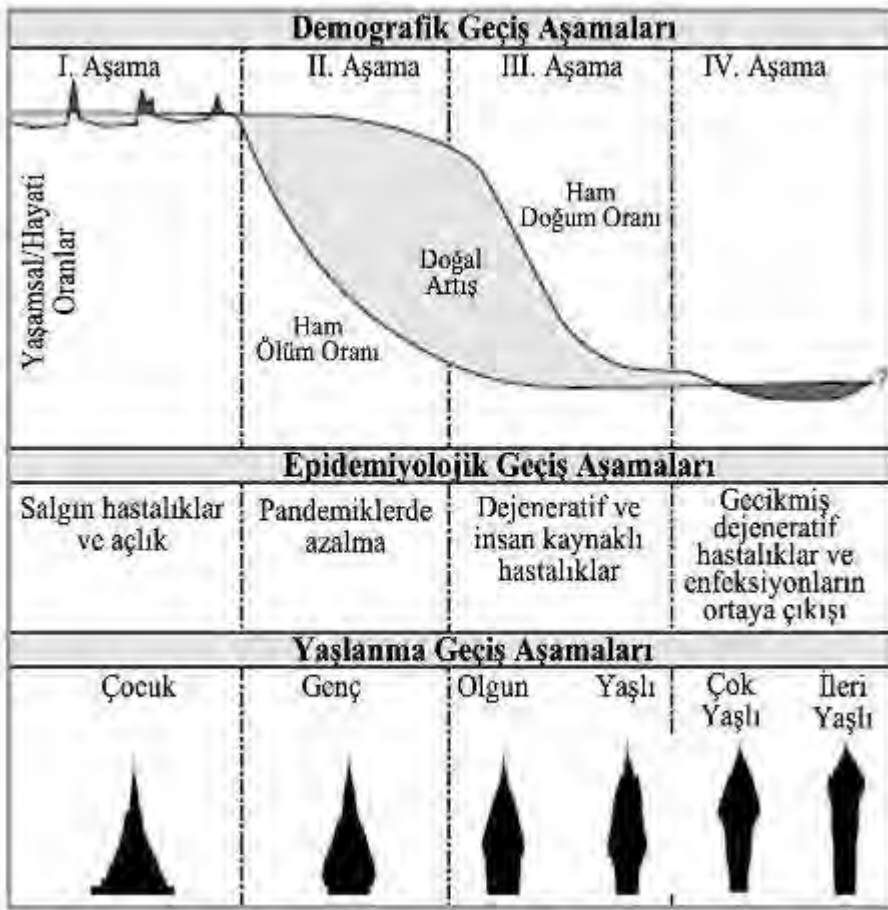
Demografik geçiş, ekonomik ve toplumsal dönüşümden bağımsız olmadığı gibi, bunların değişiminden de etkilenmektedir. Demografik geçişi, sadece ölüm ve doğum oranlarındaki yüksek düzeylerden düşük düzeylere dönüşüm olarak algılamak eksiklik olacaktır. Zira demografik dönüşüm sırasında aynı zamanda ölümlülük nedenlerinde, hastalıklarda, ortalama yaşam süresinde, yaş yapısında hatta nüfus hareketlerinde dahi bir dönüşüm yaşanmaktadır. Aynı zamanda, eğitim, sağlık, çalışma hayatı, aile yapısı, kadının konumu ve toplumsal yaşam tarzı gibi daha başka pek çok alanda değişim gerçekleşmektedir.

Tablo 1. Doğurganlık, ölümlülük, epidemiyolojik ve yaşlanma geçiş aşamaları.

Demografik Geçiş Aşaması	I Aşama (Pre)	II Aşama (Early)	III Aşama (Late)	IV Aşama (Post)
Epidemiyolojik Geçiş	Salgın hastalıklar ve kıtlık	Pandemiklerde azalma	Dejeneratif ve insan kaynaklı hastalıklar	Gecikmiş dejeneratif hastalıklar ve enfeksiyonların ortaya çıkışı
Yaşlanma Geçişi	Çocuk	Genç	Olgun → Yaşlı	Çok Yaşlı → İleri Yaşlı
Doğurganlık	Yüksek	Yüksek Sonraki ilk azalma	Azalış	Düşük
Ölümlülük	Yüksek (kararsız)	Azalma (özellikle bebek ve çocuk)	Azalmanın devamı etmesi	Düşük (yaşlılardaki gelişmeler)
Ölümün Temel Nedeni	Enfeksiyon hastalıkları	Enfeksiyon hastalıklarında gerileme Dejeneratif hastalıklarda (kalp, kanser, felç) artış “Epidemiyolojik kutuplaşma”	Kalp hastalıkları, kanser, felç	Kalp hastalıkları, kanser, felç (fakat ileri yaşlarda)
Yaş Yapısı	Genç	Başlangıçta daha genç Çocuk/genç segmentinden sonraki ilk daralma	Çocuk/genç segmentinde daralma Çalışma çağında ve daha yaşlılar segmentinde genişleme (tabanda yaşlanmanın başlaması)	Yaşlanmanın devam etmesi (üst kesimlerde yaşlanmada artış)

Kaynak: McCracken, K. and Phillips R. D., 2005: 42

Sosyolojideki modernleşme kuramından esinlenerek geliştirilen demografik geçiş (Koç vd., 2010), sadece nüfusun gelişimini değil, yaş yapısındaki değişimi de açıklamaktadır (Tablo 1). Demografik geçiş, yüksek düzeydeki doğurganlık ve ölümlülük oranlarının hakim olduğu bir dönemden, aradan geçen zamana bağlı olarak gerçekleşen sosyo-ekonomik gelişme veya modernleşme sonucu doğurganlık ve ölümlülük oranlarının düşük düzeylere gerilediği bir geçişin/dönüşümün gerçekleşmesine dayanmaktadır (Kurek 2009, McCracken, K. and Phillips R. D. 2005, Yüceşahin 2011).



Şekil 1. Demografik, epidemiyolojik ve yaşlanma geçiş aşamaları.

Kaynak: McCracken, K. and Phillips R. D., 2005: 49

Demografik geçişin birinci aşamasında doğum ve ölüm oranlarının yüksek, yaşam beklentisinin düşük ve toplumsal olarak geri kalınmış tarım toplumunun karakterize etmektedir. Bu aşamada nüfus piramidinin tabanının en geniş olduğu, ilerleyen yaşlara doğru nüfusun hızla azalmasına bağlı olarak piramidin orta kısımda içbükey görünümün hakim olduğu ve doğuştan yaşam beklentisinin düşük olmasına bağlı olarak yaşlı nüfusun çok az olduğu, dolayısıyla piramidin üst kısmında daralmanın en fazla olduğu bir görünüm hakimdir (Şekil 1). İkinci aşama ise; ölüm oranlarındaki hızlı bir düşüşün olduğu, fakat doğurganlıkların yüksek düzeylerde seyretmeye devam ettiği bir evreyi temsil etmektedir. Bu aşamada sosyal ve medikal alanlarda gözlenen gelişmelere bağlı olarak ölümlülükte azalma meydana gelmektedir. Bebek ve çocuk ölümlülüğü yanı sıra ileri yaşlardaki ölümlülükteki azalmayla birlikte doğuştan beklenen yaşam süresinde artışlar başlamaktadır. Doğum oranlarındaki yüksek seviyelere karşılık ölüm oranlarındaki hızlı düşüş, doğal nüfus artışını hızlandırdığından toplam nüfusta artış yaşanmaktadır. Dönemin sonuna doğru doğurganlık oranlarındaki aşağıya doğru yönelen eğilim nüfus piramidinin tabanında bir daralmanın ilk sinyallerini vermektedir. Üçüncü aşamaya gelindiğinde; düşük düzeylere gerilemiş olan ölüm oranları önceki aşama kadar olmasa da gerilemeye devam etmektedir. Bu evrenin temel özelliklerinden birisi, doğurganlık oranlarında hızlı bir gerilemenin yaşanmasıdır. Sanayileşme ve kentleşme gibi toplumsal dönüşümlerin yaşanmasına bağlı olarak doğurganlıktaki düşüşler nüfus artış hızının yavaşlamasına neden olduğu gibi yaşlanmanın da ilk belirtilerinin görülmesine yol açmaktadır. Nitekim bu aşamada nüfus piramidinin tabanındaki

daralma devam etmekle birlikte, bu daralma piramidin yukarısına doğru da kendini hissettirmektedir. Buna karşın bir önceki aşamadaki yüksek doğurganlık düzeyine bağlı olarak çalışma çağında kalan piramidin orta kesiminde bir genişleme görülür ki; bu durum, işgücünü oluşturan nüfusun artışına yol açarak ekonomik anlamda kalkınmak için önemli bir avantaj sağlamaktadır. Demografik yapının ekonomik olarak sunduğu bu avantaj "demografik fırsat penceresi" olarak tanımlanmaktadır (TÜSİAD 1999, Yüksel 2007). Son aşamada ise; doğurganlık oranlarının ölüm oranları seviyesine yakın bir düzeye kadar gerilediği, doğuştan beklenen yaşam süresinin en yüksek seviyesine eriştiği, sosyo-ekonomik gelişmeyle birlikte toplumsal dönüşümün büyük ölçüde tamamlandığı, buna karşılık yaşlanmanın artık yadsınamaz bir demografik gerçeklik halini aldığı bir evredir. Bu aşamanın nüfus piramidi ise; üst kısmı tabanından daha geniş olduğu görünüme sahiptir. Doğuştan beklenen yaşam süresinin en üst seviyeye erişmesi, ileri yaşlarda nüfus birikmesine yol açarak nüfus piramidinin tepesini şekillendirmektedir (Şekil 1). Bu kapsamda, 20.yy'ın ortasından itibaren tüm Dünya’da doğurganlık oranlarındaki gerilemeler günümüzde yaşlanmayı sadece gelişmiş ülkelerin değil, aynı zamanda gelişmekte olan ülkelerin de en önemli demografik olgusu haline getirmiştir.

3. Veri ve Yöntem

Yaşlılığın kronolojik olarak belirlenmesinde nüfus kayıtlarının tutulmasının önemi büyüktür. Diğer bilgilerin yanı sıra kişinin doğum tarihinin de kaydedilmesiyle "yaş" hesaplaması yapılabilmektedir. Bireyin hesaplanan yaşına bağlı olarak toplumsal, kültürel, yasal olarak sorumlulukları ve beklentileri değişmektedir.

Nüfusun yaşlanmasını ortaya koymak için her şeyden önce sayımlar veya kayıtlardan elde edilen "yaş" verisine ihtiyaç vardır. Sonrasında, elde edilen verilerden belirlenen yaş eşiklerine göre sınıflamalar (genç, yetişkin, yaşlı gibi) yapılmakta ve bu yaş gruplarında kalan nüfusun toplam nüfus içindeki oranları hesaplanmaktadır. Bunun dışında toplam nüfusun yaşlanma düzeyi tek bir değerde özetleyen "medyan (ortanca) yaş" ve "yaşlılık endeksi" gibi göstergeler de bulunmaktadır (Newbold 2010: 66, Özgür 2010). Bu çalışmada 5'er yaş gruplarına göre TÜİK'den ilçe düzeyinde elde edilen yaş verilerinden medyan yaş hesaplaması yapılmıştır. Medyan yaş, bir yerde nüfusu oluşturan kişilerin yaşları küçükten büyüğe sıralandığında ortada kalan kişinin yaşıdır. Buna göre, nüfusun yarısı bu yaştan küçük, diğer yarısı da bu yaştan büyüktür. Şu şekilde hesaplanır (DİE, 2003:18):

$$\text{MedyanYaş} = I + \left(\frac{(N/2) - f}{f_{med}} \right) * i$$

I : Medyan yaş grubunun alt sınırı

N : Toplam nüfus

f : Medyan yaş grubundan küçük yaş gruplarındaki nüfus toplamı

fmed : Medyan yaş grubunun nüfusu

i : Medyan yaş grubunun aralık büyüklüğü

Araştırma ilçe ölçeğine göre tasarlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada kullanılan veriler, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi'nin (ADNKS) veri tabanından ilçelere (957 ilçe) göre elektronik ortamda TÜİK'den alınmıştır. Veriler, ilçe bazında 2012 yılının kırsal ve kentsel nüfusun 5'er yaş gruplarına göre dağılımını kapsayacak şekilde temin edilmiştir. Kırsal ve kentsel ayrımı veriye bağlı olarak TÜİK'in sınıflamasına göre olup, ilçe merkezlerinin nüfusu kentsel nüfusu, belde ve köylerin nüfusu kırsal nüfusu oluşturmaktadır. Büyükşehir belediyesi sınırları içinde kalan 47 ilçenin kırsal nüfusu bulunmamaktadır.

İlçelere göre nüfusun 5'er yaş gruplarına göre dağılımına ait veriler kırsal, kentsel ve toplam nüfus olmak üç ayrı veri tabanı oluşturulmuştur. Daha sonra bu verilerden yapılan

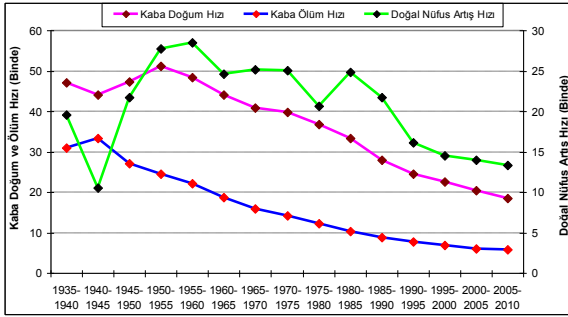
hesaplamayla medyan yaş değerleri elde edilmiştir. Kırsal, kentsel ve ilçe toplam nüfusuna ait elde edilen medyan yaş değerlerinden tematik haritalar üretilmiştir.

Medyan yaş dağılımında etkili olan doğurganlık ve iç göçlerle ilgili veriler araştırmada bağımsız değişken olarak belirlenmiş ve istatistiksel analizlerde kullanılmıştır. İlçelere göre 2012 yılı canlı doğum sayılarına göre genel doğurganlık oranı (canlı doğum sayısının 15-49 yaş kadın nüfusuna oranı) hesaplaması yapılmış ve veri tabanına eklenmiştir. İkinci önemli bağımsız değişken iç göçlerdir. İlçelere göre doğrudan iç göç verisi olmadığından göçü temsil edecek dolaylı bir veri olarak, ilçelere göre nüfusun kayıt yeri ile ikamet yeri dağılımı arasındaki fark kullanılmıştır. Medyan yaş dağılımını açıklayan diğer önemli bir değişken doğuştan beklenen yaşam süresidir. Ne yazık ki, bu konuda ilçelere göre herhangi bir veri bulunmamaktadır. Dolayısıyla, doğuştan beklenen yaşam süresine ait verinin olmaması önemli bir sınırlılık oluşturmıştır.

Araştırma amacına yönelik olarak yöntemi ikiye ayırmak mümkündür. Bunlardan birincisi, medyan yaşın mekânsal dağılımını analiz etmeye yöneliktir. Bu kapsamda medyan yaş dağılımına ait betimsel istatistikler ve mekânsal dağılımı analiz etmek için mekânsal istatistiksel analiz (Moran's I ve LISA) yöntemleri kullanılmıştır. İkincisi ise, ilçe toplam nüfusuna ait medyan yaş dağılımının mekânsal görünümünü açıklamaya yönelik analiz yöntemleridir. Burada medyan yaş dağılımının mevcut görünümünün ortaya çıkmasında neden olan bağımsız değişkenler belirlenerek korelasyon analizleri yanı sıra kurulan model çerçevesinde regresyon analizleri (En Küçük Kareler ve Coğrafi Ağırlıklı Regresyon) yapılmıştır.

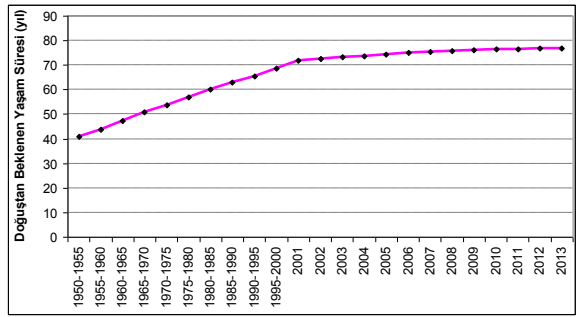
4. Türkiye Nüfusunun Yaş Yapısındaki Değişim

Nüfusun gelişimi gibi yaş yapısı da doğurganlık, ölümlülük ve göçlerin yanı sıra doğuştan beklenen yaşam süresinden etkilenmektedir. Bu demografik göstergelerin zamanla gösterdiği eğilimlere bağlı olarak nüfusun yaş yapısındaki değişim gerçekleşmektedir. Türkiye nüfusu, Cumhuriyet dönemi boyunca yüksek doğum ve ölüm oranlarının hakim olduğu demografik geçişteki başlangıç döneminden, düşük doğum ve ölüm oranlarının hakim olduğu bir döneme doğru geçişle birlikte (Şekil 2), nüfusun yaş yapısında da önemli değişimler gerçekleşmiştir (Tezcan ve Seçkiner 2012). Buna paralel olarak doğuştan beklenen yaşam süresi artmış (Şekil 3) ve demografik olarak yaşlanma süreci ile karşı karşıya kalınmaya başlanmıştır. Günümüzde nüfusun miktarındaki değişimden daha çok, nüfusun yaş yapısındaki bu değişim daha çok üzerinde durulan bir konu haline gelmeye başlanmıştır.



Şekil 2. Türkiye'de kaba doğum ve ölüm oranı gelişimi 1935-2010.

Kaynak: DIE 1995, UN 2013b, TUIK

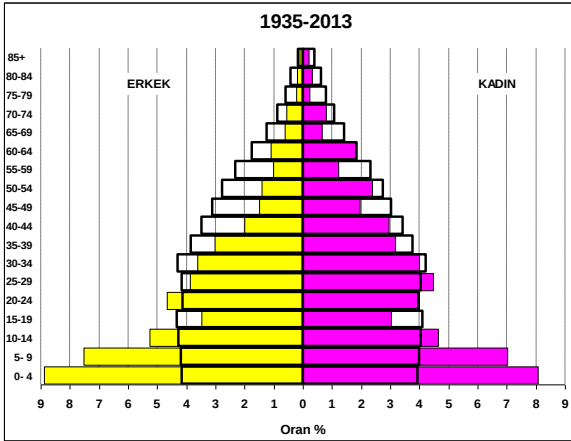


Şekil 3. Türkiye'de doğuştan beklenen yaşam süresinin gelişimi 1950-2013.

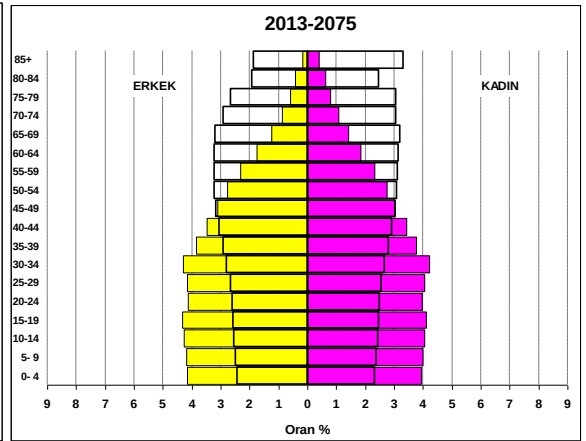
Türkiye'de nüfusun demografik geçişle birlikte yaşanan dönüşümün yaş yapısına yansımaları, en güzel şekilde nüfus piramitlerinden izlenebilmektedir (Şekil 4-5). Geçmişle günümüzü karşılaştıran bindirmeli nüfus piramidi, zamanla gerçekleşen dönüşümü çok daha net bir

şekilde ortaya koymaktadır (Rowland 2003). 1935 ve 2013 yılına ait nüfus piramitlerinin üst üste çakıştırılarak oluşturulduğu bindirmeli grafiğe bakıldığında, doğurganlık oranlarının düşüşüne bağlı olarak piramidin tabanında bir daralmanın meydana geldiği izlenmektedir (Şekil 4). Doğurganlık geçişine bağlı olarak yaşanan bu dönüşüm genç nüfusun oransal olarak azalmasına yol açmakta ve bu yönüyle "yaşlanma", piramidin tabanından itibaren başlamaktadır. İkinci önemli dönüşüm ise, piramidin üst kısmında genişleme şeklinde görülmüştür. Bu değişimde ise, iki önemli faktör etkilidir. Bunlardan birincisi, Türkiye’de ölümlülük oranlarındaki hızlı gerilemedir. Bebek ve çocuk ölümlülüğündeki düşüşün yanı sıra, yaşlı nüfusun da ölüm oranlarında gerilemenin olması önemli bir etkidir. İkincisi ise, doğuştan beklenen yaşam süresinin uzamasıdır. Daha uzun süre yaşayabilmek, nüfusun ilerleyen yaş gruplarında artışına yol açmaktadır. Sonuçta 1935’e göre 2013’de piramidin en üst kesiminde daha fazla nüfus birikmiştir (Şekil 4).

Türkiye’de demografik geçişle birlikte nüfus piramitlerinde gerçekleşen dönüşüm gelecekte de devam edeceği öngörülmektedir. Nitekim TÜİK’in yapmış olduğu projeksiyona göre; nüfus piramidinin tabanındaki daralma, doğurganlık oranlarının yenilenme hızının da altına düşmesine bağlı olarak devam edecek, buna karşın nüfus momentumuna erişilmiş olmasına bağlı olarak günümüzde piramidin ortasını oluşturan nüfus gelecekte piramidin üst kısmına geçmiş olacaktır (Şekil 5). Sonuçta, genç nüfustan daha çok yaşlı nüfusa sahip bir ülke konumuna gelinmiş olunacaktır.

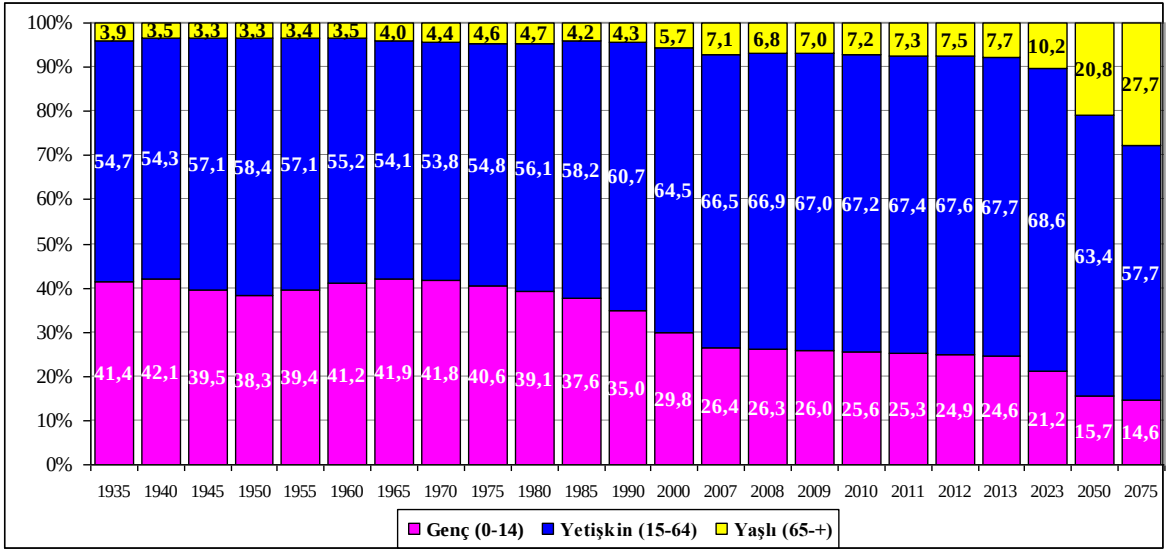


Şekil 4. Türkiye nüfus piramidi 1935-2013.



Şekil 5. Türkiye nüfus piramidi 2013-2075.

Türkiye'nin demografik geçişle birlikte nüfusun yaş gruplarındaki yaşadığı dönüşümü, geniş yaş grupları aralığında da izlemek mümkündür (Şekil 6). Nüfusun ekonomik olarak bağımlılık düzeylerinin de belirlenmesinde bir gösterge olan ana yaş gruplarındaki değişime bakıldığında, Türkiye'nin genç nüfus yapısından yetişkin ve yaşlı nüfusa doğru değişimin olduğu bir "yaşlanma geçişi"nden söz etmek mümkündür. Buna göre, doğurganlık oranlarındaki gerileme, "genç" nüfusun payında bir azalmaya yol açarken, doğurganlığın yüksek olduğu dönemlerdeki genç nüfusun aradan geçen zamana bağlı olarak "yetişkin" nüfusu oluşturduğu grupta bir artışa yol açmıştır. Ölümlülük hızlarındaki gerileme ve doğuştan beklenen yaşam süresinin artışına bağlı olarak "yaşlı" nüfus grubunda da bir artışın yaşandığı görülmektedir. Ana yaş gruplarındaki bu değişim, demografik geçişin nüfusun yaş yapısına yansımalarının (TÜSİAD 1999:22) bir ifadesi olarak "yaşlanma geçişi" olarak tanımlanabilir.

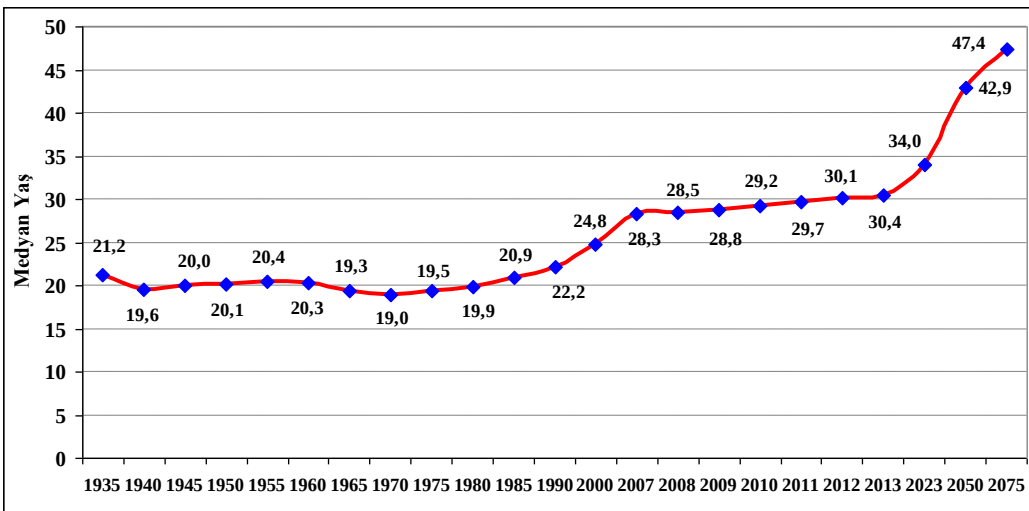


Şekil 6. Türkiye'de nüfusun ana yaş gruplarına göre gelişimi (1935-2075).

Kaynak: DİE (2003), TÜİK (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014).

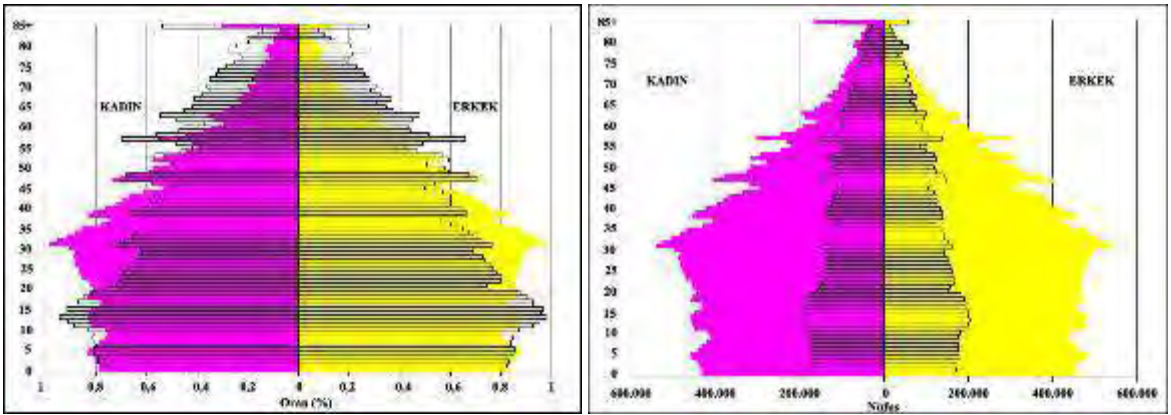
5. Türkiye'de Medyan Yaşın Gelişimi

Yaşlanma göstergelerinden olan medyan yaş değerlerinin Türkiye'de özellikle 1980 sonrasında gösterdiği artış, Türkiye'de demografik geçişin ilerleyen aşamalarına geçilmesi sonucunda yaşlanma olgusuyla karşılaşıldığını göstermektedir. Türkiye'de medyan yaşın gelişimine bakıldığında, 1980 öncesi ve sonrası olarak iki farklı dönemin varlığı göze çarpmaktadır. 1980 öncesinde ortalama 20 yaş civarında bir medyan yaş değerinin olduğu döneme karşılık; 1980 sonrasında hızla artmaya başlayan medyan yaş, 2013'de 30,4 erişerek yeni bir döneme girdiğini işaret etmektedir (Şekil 7). Gelecekte ise, doğurganlık oranlarında ciddi bir değişiklik yaşanmazsa, medyan yaşın artmaya devam edeceği öngörülmektedir. Nitekim TÜİK'in yaptığı projeksiyona göre 2023'de 34 olacak olan medyan yaş, 2050'de 42,9'a ve 2075'de ise 47,4'e erişeceği hesaplanmıştır (Şekil 7). Benzer tahminler Birleşmiş Milletler tarafından da yapılmış olup, 2020'de 32 olarak beklenen medyan yaş, 2050'de 42,4 olacağı öngörülmüştür (UN 2013b).



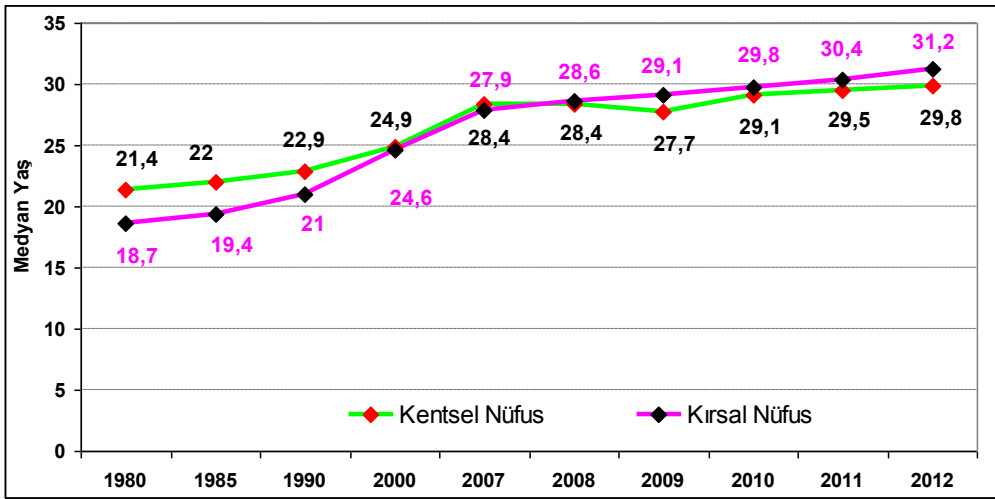
Şekil 7. Türkiye'de medyan yaşın gelişimi (1935-2075).

Kaynak: DİE (2003), TÜİK (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014).



Şekil 8. Kırsal nüfusun tek yaş piramidi 2012. Şekil 9. Kentsel nüfusun tek yaş piramidi 2012.

2012 yılına ait tek yaşlara göre kırsal ve kentsel nüfusun nüfus piramitlerine bakıldığında, kır-kent arasında nüfusun yaş dağılımında gerek nüfus miktarına, gerekse toplam nüfus içindeki oranına göre önemli farklılığın olduğu görülür. Nitekim, kır ve kent arasında nüfusun yaş gruplarına göre dağılımını, bağımsız örneklem t testi analizi sonucu da, anlamlı bir ($t = -15,09$, $p < 0,000$) farkın olduğunu ortaya koymaktadır. Nüfus miktarına göre yaş dağılımına baktığımızda kırsalda yaşayan nüfusun daha az olduğunu, nüfus piramidinin şeklinin de gelişmiş ülke/bölge görünümüne sahip olduğu görülür (Şekil 9). Kırsal ve kentsel nüfusun oransal olarak tek yaşlara dağılımına ait piramitte ise, bazı yaşlara göre farklılaştığı dikkati çekmektedir (Şekil 8). Nitekim 20’li yaşlara kadar kırsal ve kentsel nüfus oransal olarak hemen hemen aynı veya kırsal nüfusun biraz daha fazlalığı söz konusu iken, 50’li yaşlara kadar kentsel nüfusun oransal olarak üstün olduğu, 50 yaşından itibaren ise kırsal nüfusun kentsel nüfustan toplam nüfus içindeki oranı bakımından daha fazla olduğu görülmektedir. Kırsal ve kentsel nüfus piramitlerinin ortaya koyduğu bu görünüm çeşitli yönleriyle önemlidir. Bunlardan birincisi, miktar olarak kentsel nüfusun kırsal nüfustan çok fazla olmakla birlikte, genç nüfusun toplam nüfus içindeki payının benzer olması doğurganlık düzeylerinin birbirine benzediğini ortaya koymaktadır. İkincisi, çalışma çağındaki yetişkin nüfusun kentsel nüfusta kırsala göre daha fazla orana sahip olması, kırsalın bu grup yaş nüfusunu iç göçlerle kente kaptırması ile yakından ilgili olmalıdır. Üçüncüsü ise; 50 üzerindeki yaş nüfusunda kırsalın kentselden daha fazla oranlara sahip olması, yine iç göçün seçiciliğine bağlı olarak kırsalda yaşlı nüfusun kaldığını göstermektedir. Bu durum, aynı zamanda kırsalın kentselden daha yaşlı olduğunu da ortaya koymaktadır. Zaten kırsal ve kentsel nüfusun medyan yaş değerleri de bunu doğrulamaktadır (Şekil 10). Kırsal ve kentsel nüfusun yaş piramidinin ortaya koyduğu bu görünümde, kır ile kent arasındaki doğurganlık hızındaki farkın yanı sıra iç göçlerin (seçiciliğine bağlı olarak) de etkili olduğu ileri sürülebilir.



Şekil 10. Türkiye'de kırsal ve kentsel nüfusun medyan yaş gelişimi (1980-2012).

Türkiye'de kırsal nüfusun medyan yaş değeri ile kentsel nüfusun medyan yaş değerleri 2000 yılı öncesi ve sonrasında değişen önemli farklılıklar göstermektedir (Şekil 10). 2000 yılı öncesinde kentsel nüfusun medyan yaş değeri kırsal nüfusunkinden daha fazla iken; 2000 sonrasında bu durum tam tersine dönmüştür. Başka bir ifadeyle, 2000 yılı öncesinde kırsal nüfus kentsel nüfustan daha gençken; 2000 sonrasında kentsel nüfus kırsal nüfustan daha gençtir. Bu değişimde kırsal ile kentsel arasındaki doğurganlık ve ölümlülük hızları ile doğuştan beklenen yaşam süresi ve özellikle iç göçlerin etkisi belirleyici olabilir. Nüfus sayımlarından elde edilen yaş verilerinin güvenilirliği bunda etkili olabilir.

6. Bulgular

6. 1. Medyan Yaşın İlçelere Göre Dağılışı

İlçelere göre yaş gruplarına göre TÜİK'den elde edilen verilerden hesaplanan medyan yaş değerlerinin coğrafi dağılımında mekânsal farklılıklar gözlenmektedir. Demografik geçişin iller/bölgeler düzeyindeki farklı geçiş aşama ve hızlarına sahip olmalarıyla (Eryurt vd 2010, Yücesahin 2009) doğrudan ilgili olan bu durum, "yaşlanma geçişi"nin farklılık göstermesine yol açmaktadır. Yaşlanma geçişi aşamalarının dağılımında genel doğurganlık hızı (GDO) ve iç göçlerin etkili olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 2. İlçelere göre kırsal, kentsel ve toplam nüfusun medyan yaş değerlerine ait betimsel istatistiksel analiz sonuçları.

	Ort.	Ortanca	Min.	Maks.	Sdt. Sp.	Range	Varyans
Kır	36,57	36,95	14,71 (Ş.Urfa-Harran)	61,06 (Kastamonu-Pınarbaşı)	10,09	46,35	101,71
Kent	30,79	31,18	17,54 (Ş.Urfa-Akçakale)	51,98 (Eskişehir-Han)	5,18	34,44	26,77
Toplam	33,26	33,47	15,08 (Ş.Urfa-Harran)	57,44 (Sinop-Saraydüzü)	7,44	42,35	55,28

Türkiye'de ilçelere göre 2012 yılı medyan yaş değerlerinin betimsel istatistiksel analiz sonuçları, kentsel ve kırsal arasındaki medyan yaş değerlerinin ülke genelindeki gibi farklı olduğunu göstermektedir. 2012 yılı itibariyle kentsel medyan yaş değerinden 1,2 daha yüksek olan kırsal medyan yaş değerlerinin doğal olarak; ortalama, ortanca, standart sapma, range ve varyans değerleri kentsel medyan yaştan daha yüksektir (Tablo 2). Minimum medyan yaş değerlerinin doğurganlık oranlarının en yüksek olduğu Şanlıurfa iline (2012 yılında TDH 4,39) ait ilçelerde

(2012 yılında GDO Haran'da % 216, Akçakale'de % 200) gözlenirken, maksimum değerlerin Kastamonu-Pınarbaşı (GDO % 51), Eskişehir-Han (GDO % 46) ve Sinop-Saraydüzü (GDO % 51) ilçelerinde ortaya çıkmıştır.

Medyan yaş değerlerinin haritalanmasında kullanılan sınıf aralıklarına göre dağılımına ait tabloya bakıldığında, kentsel medyan yaş değerlerinin dağılımının normal dağılıma benzediği, kırsal medyan yaş değerlerinin sola çarpık bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir (Tablo 3). Türkiye kırsalında toplam nüfusun medyan yaş değerinin daha yüksek olmasına bağlı olarak yüksek medyan yaş değerlerinin olduğu grupta daha fazla sayıda ilçe bulunmaktadır. Nitekim 40'ın üzerinde medyan yaş değerine sahip kentsel nüfuslu ilçe sayısı sadece 29 iken, kırsal nüfuslu ilçe sayısı 347'dir. Bununla birlikte en düşük medyan yaş değerlerinin içinde kaldığı 20 ve altında medyan yaş değeri olan ilçe sayısı kentselde 24 ilçeye karşılık, kırsalda 85 olması oldukça ilgi çekicidir. Bu durum kırsalın medyan yaş değerlerinin standart sapma, range ve varyans değerinin yüksek çıkmasına yol açmaktadır. Kırsal medyan yaş 20 ve altında olan ilçelerin tamamında genel doğurganlık oranının % 100'ün üzerinde olması ayrıca anlamlıdır.

Tablo 3. Kırsal, kentsel ve toplam nüfusa ait medyan yaş gruplarına göre ilçe sayısı dağılımı.

Medyan Yaş	- 20	20,1-25	25,1-30,07	30,08-35	35,1-40	40,1-45	45,1+	Veri Yok	Toplam
Kır	85	47	85	156	190	169	178	47	957
Kent	24	119	242	401	142	22	7	0	957
Toplam	53	82	150	291	215	105	61	0	957

Türkiye’de medyan yaşın bölgesel dağılımını kırsal, kentsel ve toplam nüfusa göre değerlendirdiğimizde, ülkenin doğusundan batısına doğru medyan yaşın arttığı görülmektedir (Şekil 11). Medyan yaş artarken, doğurganlık oranlarının aynı yönde azalıyor olması, medyan yaş ile doğurganlık arasındaki anlamlı negatif ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bölgelere göre toplam nüfusa ait medyan yaş dağılımına bakıldığında, Karadeniz ve Ege bölgelerinin en yüksek medyan yaş (33,9) değeriyle en yaşlı bölge oldukları görülmektedir (Tablo 4). Daha sonra bu bölgeleri sırasıyla; Marmara (31,4), İç Anadolu (30,9), Akdeniz (23,5), Doğu Anadolu (23,5) ve Güneydoğu Anadolu (21,1) bölgeleri izlemektedir. Bu sıralama kırsal ve kentsel nüfus ayırımında bazı farklılıklar göstermektedir. Nitekim kırsal nüfusta en yaşlı bölge 39,3 medyan yaş değeri ile Marmara Bölgesi olup, bu bölgeyi Karadeniz (38,5), Ege (38) bölgeleri izlemektedir. Buna karşılık kentsel nüfusta ise en yaşlı bölge 32,9 medyan yaşı ile Ege Bölgesi olup, yine bu bölgeyi Karadeniz (31,7) ve Marmara (30,9) bölgeleri takip etmektedir. Gerek kentsel gerekse kırsal nüfusta en düşük değerler Doğu Anadolu ile Güneydoğu Anadolu bölgelerinde rastlanmaktadır.

Tablo 4. Bölgelere göre medyan yaş değerleri ile genel doğurganlık oranlarının dağılımı (2012).

	Marmara Bölgesi	Ege Bölgesi	Akdeniz Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Karadeniz Bölgesi	Doğu Anadolu Bölgesi	GD Anadolu Bölgesi
Kır	39,3	38	32,1	34,3	38,5	21,6	18,9
Kent	30,9	32,9	29,6	30,5	31,7	24,5	22,1
TOPLAM	31,4	33,9	30,3	30,9	33,9	23,5	21,1
GDO	55,2	50,8	65	56,4	51	89,6	108,8

GDO: Genel Doğurganlık Oranı (%)

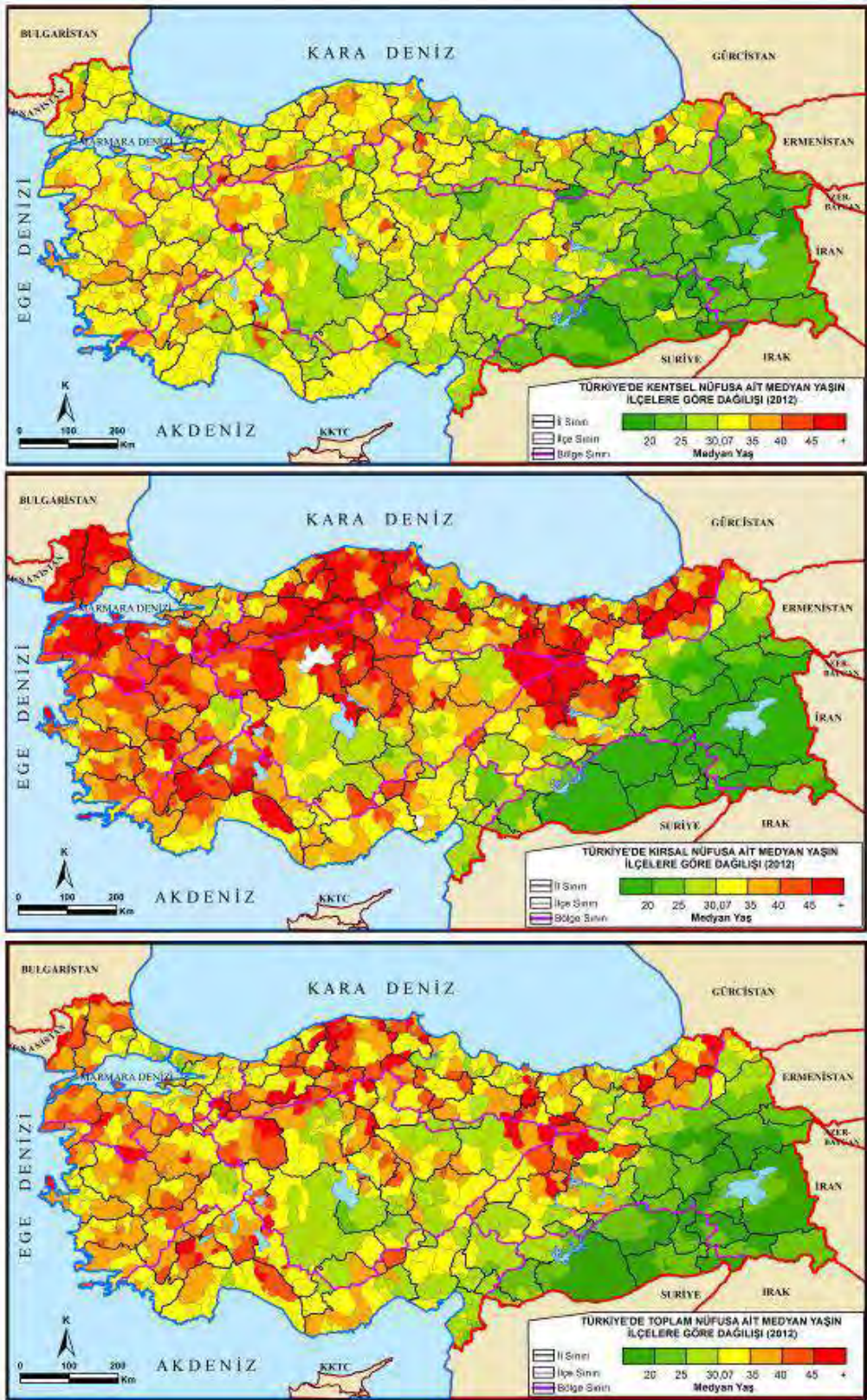
Türkiye’de ilçelere göre medyan yaş dağılımı haritalarına bakıldığında, Kilis-Ardahan hattının doğusu düşük medyan yaş değerlerinin kümелendiği alanı oluştururken, bu hattın batısı ise daha yüksek medyan yaş değerlerinin kümелendiği alana karşılık gelmektedir (Şekil 11). Özellikle kırsal nüfusa ait medyan yaş değerlerinin dağılımını gösteren haritada, bu çizgisel farklılığı çok daha belirgin bir şekilde görmek mümkündür. Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgesi'nin doğusuna

karşılık gelen düşük medyan yaş değerlerinin hakim olduğu bu alan, yüksek doğurganlık oranlarının devam etmesiyle karakterize olmaktadır.

Kentsel medyan yaş değerlerinin dağılışı, Türkiye kentsel nüfusunun 2012 yılı medyan yaş değeri olan 30,1'in olduğu 30-35 grubunda toplanmaktadır. Özellikle Karadeniz Bölgesi'nin batısı, Marmara, Ege, Akdeniz bölgeleri ile İç Anadolu Bölgesi'nde Eskişehir, Kırıkkale ve Kırşehir illeri ve çevrelerinde ülke ortalaması değerleri gözlenmektedir. Kentsel medyan yaş değerinin 40 ve üzerinde olan ilçelerde belli bir alanda kümelenme göstermeyip, daha çok yükseltinin fazla, nüfusu az olduğu ilçe merkezlerinde saptanmıştır. Bunlardan 521.005 nüfusuyla İstanbul-Kadıköy önemli ve anlamlı bir istisna oluşturmaktadır. Aynı zamanda İstanbul kentinin en yaşlı ilçesi olan Kadıköy'ün (medyan yaş 40,5) yüksek medyan yaş değeri, sahip olduğu sosyo-ekonomik ve kültürel dokuyla İstanbul kenti içinde ikametgah hareketliliğindeki tercih edilen bir ilçe olmasıyla ilgili olmalıdır. Kadıköy'den sonra Adalar (38,8) ve Bakırköy (38,5) ilçeleri gelmektedir. İstanbul'da en düşük medyan yaş değeri ise 24,5 medyan yaş değeriyle Sultanbeyli ilçesi bulunmaktadır. Sultanbeyli ilçesini, 25,5 medyan yaşla Arnavutköy, 26,7 ile Sultangazi ilçeleri takip etmektedir. İstanbul'da düşük medyan yaşa sahip bu ilçeler ise, iç göçlerle gelenlerin yerleştiği yerlerdir. Zira, 2012 yılı verilerine göre Sultanbeyli ilçesi nüfusunun % 97'si, Sultangazi ilçesi nüfusunun % 94,1'i ve Arnavutköy ilçesi nüfusunun % 88,4 diğer iller kayıtlıdır. Nitekim bu ilçelerin il dışı kayıtlı kentsel nüfus miktarı ile medyan yaş arasında (Pearson korelasyon katsayısı -0,35) negatif bir korelasyon bulunmaktadır. Yine, kentsel medyan yaşı 45 ve üzerinde olan ilçelerin (7 ilçe) tamamının kentsel nüfusu 2000'in altında olması bu bakımdan anlamlıdır. Buna karşılık, kentsel medyan yaşı 20 ve altında olan (24 ilçe) ilçelerin tamamı Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde kalmakta olup, yüksek doğurganlık oranlarıyla karakterize olmaktadır. Bu ilçelerde genel doğurganlık oranı arttıkça medyan yaşı düştüğü negatif bir ilişki bulunmaktadır.

Kırsal medyan yaş değerlerinin dağılım haritasına bakıldığında, yüksek medyan yaş değerlerinin hakim olduğu bir görünüm sunmaktadır (Şekil 11). Bununla birlikte, Kilis-Ardahan hattının doğusunda düşük medyan yaş değerlerindeki kümelenme çok daha belirgindir. Medyan yaş değeri 25 ve altında olan 132 ilçenin medyan yaş değeri ile genel doğurganlık arasında (-0,64) negatif yönlü güçlü bir korelasyonun bulunması, doğurganlığın medyan yaşa etkisini göstermektedir. Yüksek doğurganlık oranlarına sahip bu ilçelerde yüksek doğurganlığa bağlı olarak medyan yaş düştükçe nüfus artış hızının yükseldiği gözlenmektedir.

Kırsal medyan yaşı yüksek değerler gösterdiği alanlarda kümelenme düzeyi, kentsel yüksek medyan yaş değerlerindeki kümelenme göre çok daha belirgindir. Kırsal nüfusun yüksek medyan yaş değerlerine; Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz'in iç kesimleri, Güney Marmara, Çatalca Yarımadası dışındaki Trakya'nın tamamı, İç Batı Anadolu, Antalya Bölümü'nün iç kesimleri, Ankara şehri dışındaki İç Anadolu Bölgesi'nin kuzeybatı kesimleri, İç Anadolu Bölgesi'nin kuzeydoğusunda belirgin bir şekilde izlenmektedir. Kırsalda 60 ve üzerindeki en yüksek medyan yaş değerleri; Kastamonu-Pınarbaşı (61,1), Sivas-Divriği (60,8), Sinop-Saraydüzü (60,2), Çankırı-Bayramören (60,1), Kastamonu-Abana (60,1), Sivas-Gölova (60) şeklinde sıralanmaktadır. Bu ilçelerde GDO % 62'den düşüktür. Bu ilçelerin nüfusuna kayıtlı olduğu halde diğer illerde ikamet eden nüfus oranı % 300'ün üzerindedir. Dolayısıyla medyan yaş değeri yüksek olan ilçelerin kırsal nüfusu daha azdır. Nitekim 45 ve üzeri medyan yaş değerine sahip ilçelerin medyan yaş değerleri ile toplam kırsal nüfusu arasında (-0,40) negatif bir korelasyon bulunmaktadır. Medyan yaş değeri 50 ve üzerinde olan 85 ilçenin GDO ortalaması % 47,9, nüfusuna kayıtlı ilçe dışında diğer illerde ikamet eden nüfus oranı ortalaması ise % 387,8 bulunmuştur. Ayrıca medyan yaş ile bu ilçelerin nüfusuna kayıtlı ilçe dışında diğer illerde ikamet eden nüfus oranı ile (0,50) pozitif bir korelasyon bulunması, kırsalda verilen göçlerle birlikte azalan doğurganlık oranları sonucunda medyan yaşta artışın gerçekleştiğini göstermektedir.



Şekil 11. İlçelere göre kırsal, kentsel ve toplam nüfusun medyan yaş dağılışı (2013).

Turkish Studies

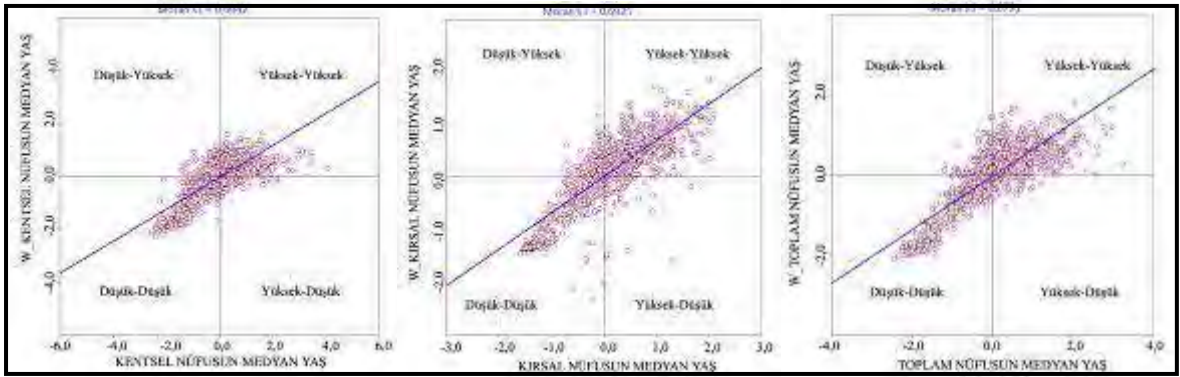
International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/ 11 Fall 2014

6. 2. Medyan Yaş Dağılışının Mekânsal Analizi

Medyan yaş dağılımının gösterdiği toplanma ve saçılma görünümü, mekânsal dağılışın belirlenmesi ve açıklanması bakımından önemlidir. Benzer veya farklı medyan yaş değerlerinin dağılışının coğrafi yakınlığa bağlı olarak herhangi bir kümelenmeye sahip olup olmadığı ile eğer mekânsal bir kümelenme varsa bunun hangi faktörlere bağlı olarak ortaya çıkmış olabileceğinin çözümlenmesi gerekmektedir. Medyan yaş dağılışını gösteren haritalar, düşük ve yüksek medyan yaş değerlerinin belli alanlarda benzer değerler olarak kümelenme eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu kümelenmenin hangi düzeylerde olduğu ve bunun nerelerde hangi değerler için geçerli olduğu sorularının cevabı, çeşitli yöntemler kullanılarak yapılan mekânsal analizler sonucunda verilebilir. İşte bu soruların cevabını verebilmek için araştırmada mekânsal analiz yöntemlerinden, Moran's I ve Anselin Lokal Moran's I (LISA) yöntemleri uygulanmıştır.

Moran's saçılma grafiği, ilçelerin aldığı medyan yaş (X eksen) ile belirlenen ağırlık matrisi (birinci dereceden poligon komşuluğu) kullanılarak elde edilen ortalama (Y eksen) değerlerin karşılıklı ilişkisini gösteren bir saçılma grafiği olup, dört dilimden ((Yüksek-Yüksek (H-H), Yüksek-Düşük (H-L), Düşük-Düşük (L-L) ve Düşük-Yüksek (L-H)) meydana gelmektedir. Moran's saçılma grafiğindeki değerlerin regresyon eğilimi çizgisi Moran's I endeks değerini oluşturmaktadır (Özgür ve Aydın 2011).

İlçelerin kırsal, kentsel ve toplam nüfusuna ait Moran's I saçılma grafiğine ve Moran's I endeksi değerlerine baktığımızda, medyan yaş dağılımının yüksek düzeyde mekânsal otokorelasyon gösterdiği anlaşılmaktadır (Şekil 12). Kentsel nüfus için 0,60 olan Moran's I değeri kırsal nüfusta daha da artarak 0,69'a yükselmektedir. Bu değerler +1'e yakın olup, mekânsal olarak pozitif mekânsal otokorelasyonun olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle herhangi bir mekandaki yüksek veya düşük medyan yaş değerlerinin çevresindeki diğer alanlarla birlikte benzer değerler göstererek kümelenmiş olduğunu göstermektedir. Bu durum, herhangi bir mekanda medyan yaşın düşük veya yüksek olmasında etkili olan demografik değişkenlerin çevresini de içine alacak şekilde dağıldığını ve komşu lokasyonlardan bağımsız olmadığını göstermektedir.



Şekil 12. İlçelere göre kırsal, kentsel ve toplam nüfusun medyan yaş dağılımının Moran's saçılma grafiği.

Moran's saçılma grafiğinde değerlerin toplanma/saçılma düzeylerinin görünümü de önemli ve anlamlı sonuçlar vermektedir. Nitekim, kentsel nüfusun Moran's saçılma grafiği daha kümelenmiş/toplu halde bir görünüme sahipken, kırsal nüfusun Moran's saçılma grafiğindeki dağılım yine kümelenmiş halde olmakla birlikte kısmi bir saçılmanın varlığından söz edilebilir (Şekil 12). Bu görünüm, kırsal medyan yaş değerlerinin betimsel istatistiklerdeki merkezi yayılma ölçüleri sonuçları ile paralellik arz etmektedir. Moran's grafiğinde dikkati çeken bir diğer sonuç ise, ilçelerin büyük bir bölümünün yüksek-yüksek veya düşük-düşük sınıflarında toplanmış olmasıdır. Bununla birlikte, özellikle kırsal medyan yaş değerlerine ait olan grafikte daha belirgin olarak

yüksek-yüksek diliminde kalan değerlerin biraz daha saçılma eğilimi göstermesidir. Bu durum kırsalda yüksek medyan yaş değerine sahip olan ilçelerin, düşük medyan yaş değerlerine sahip olanlara göre daha farklı yerlerde görülmesine bağlıdır. Nitekim düşük medyan yaş değerlerine sahip olan ilçelerin komşularının yine düşük medyan yaş değerli ilçelerden meydana geldiği düşük-düşük sınıfındaki değerlerin çok daha toplu olduğu görülmektedir.

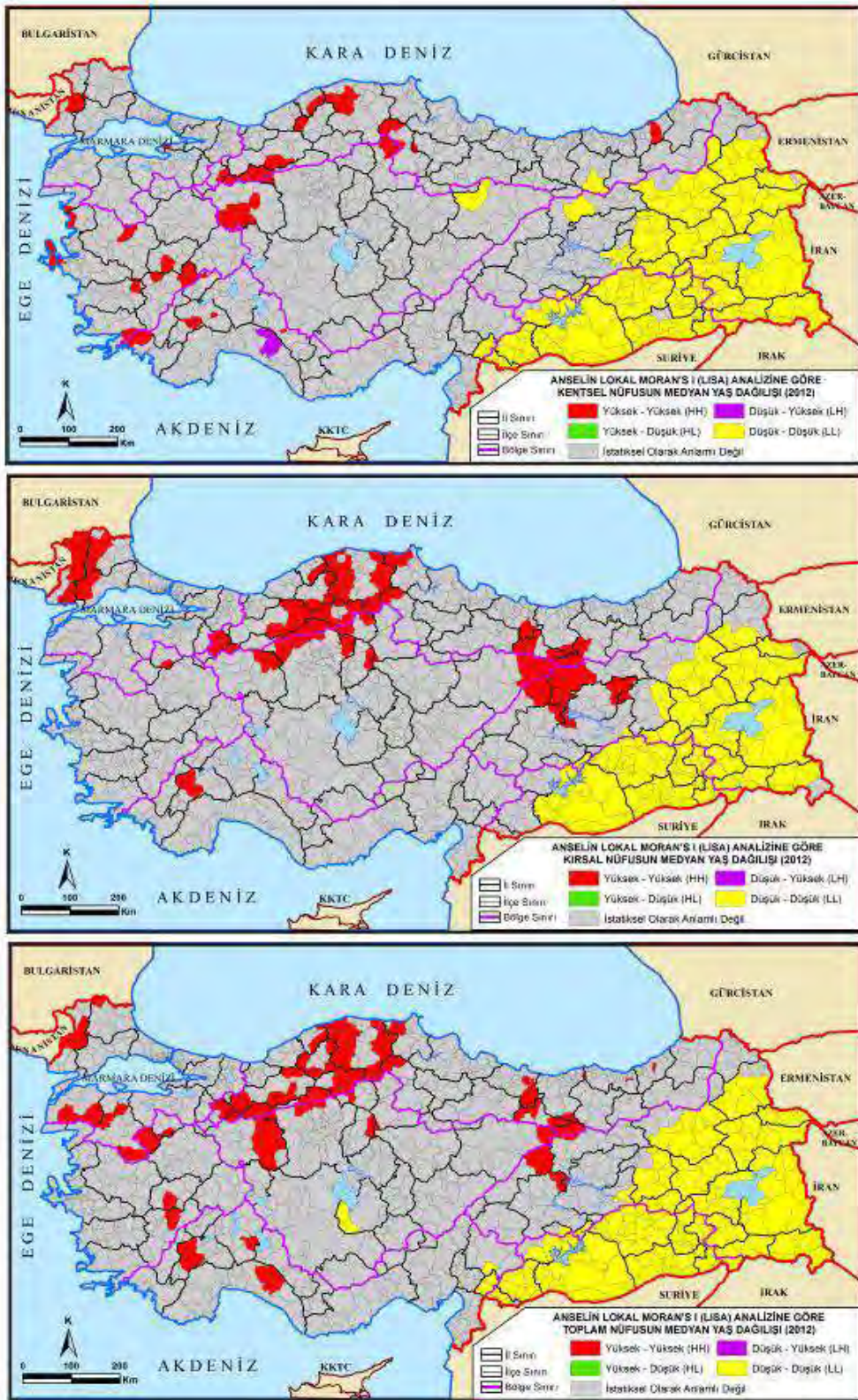
Moran's I analizi ve saçılma grafiği medyan yaş dağılımının Türkiye genelindeki mekânsal dağılışının karakteristiği açısından anlamlı sonuçlar vermekle birlikte, mekânsal dağılımın nerelerde anlamlı olduğunu vermektan uzaktır. Dolayısıyla Moran's I analizini lokal ölçekte uygulaması LISA analizi ile yapılabilir. Medyan yaş dağılımının nerelerde anlamlı sonuçlar ortaya koyduğunu belirlemek için LISA analizi yapılmış ve sonuçları harita ve tablo ile gösterilmiştir (Şekil 13,Tablo 5).

LISA analizi sonucuna göre düşük medyan yaş değerine sahip alanların komşularıyla birlikte düşük değerler göstererek Türkiye'nin güneydoğusunda kümelenmiş halde oldukları görülmektedir (Şekil 13). Nitekim, kırsal, kentsel ve toplam nüfusun medyan yaş değeri dağılımının analizinde Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi'nin doğusu düşük-düşük sınıfında kaldığı saptanmıştır. Düşük medyan yaş değerlerinin komşu ilçelerle oluşturduğu bu görünüm, yüksek doğurganlık değerlerinin dağılışı ile çakışmaktadır.

Tablo 5. LISA analizi sonucuna göre kentsel, kırsal ve toplam nüfusun medyan yaş dağılımı.

Sınıf	Coğrafi Bölge	KENTSEL	KIRSAL	TOPLAM
		İlçe Sayısı	İlçe Sayısı	İlçe Sayısı
Yüksek-Yüksek (H-H)	Karadeniz Bölgesi	21	46	52
	Marmara Bölgesi	3	11	10
	Ege Bölgesi	11	1	5
	Akdeniz Bölgesi	6	3	8
	İç Anadolu Bölgesi	7	10	7
	Doğu Anadolu Bölgesi	0	10	3
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	0	0	0
	TOPLAM	48	80	85
Düşük-Düşük (L-L)	Karadeniz Bölgesi	1	0	0
	Marmara Bölgesi	0	0	0
	Ege Bölgesi	0	0	0
	Akdeniz Bölgesi	2	0	3
	İç Anadolu Bölgesi	1	0	1
	Doğu Anadolu Bölgesi	78	59	73
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	59	49	61
	TOPLAM	141	108	138
Düşük-Yüksek (L-H)	Akdeniz Bölgesi	1	0	0

LISA analizi sonucu yüksek-yüksek sınıfında kalan yerlerin dağılımında, kentsel ve kırsal arasında önemli farklılıklar gözlenmektedir (Şekil 13,Tablo 5). Kentsel medyan yaş analizinde bu sınıfta kalan ilçeler, düşük-düşük sınıfındaki gibi toplu olmayıp, oldukça dağınık bir görünüme sahiptir. Karadeniz (21 ilçe) ve Ege (11 ilçe) bölgeleri yüksek-yüksek sınıfında en fazla ilçeleri olan bölgedir. Kırsal medyan yaş dağılımının analizinde yüksek-yüksek sınıfında kalan ilçelerin üç farklı alanda toplandığı görülmektedir. Bunlar; Trakya'nın batısı, Batı Karadeniz Bölümü ile İç Anadolu'nun kuzeydoğusunda Sivas-Erzincan-Malatya arasındaki ilçelerdir. Kırsal için yapılan analiz sonucunda da, Karadeniz Bölgesi'nde 46 ilçe, Marmara Bölgesi'nde 11 ilçe, İç Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde ise 10'ar ilçe yüksek-yüksek sınıfında kalmaktadır. Kırsalda bu ilçelerde yüksek medyan yaş değerlerinin gözlenmesinde, göçlerle genç nüfusun kaybedilmiş olması etkili olmuştur. Genç nüfusunu kaybeden bu ilçelerde doğurganlık oranları da çok düşüktür.



Şekil 13. LISA analizi sonucuna göre kırsal, kentsel ve toplam nüfusun ilçelere göre medyan yaş dağılımı.

Turkish Studies

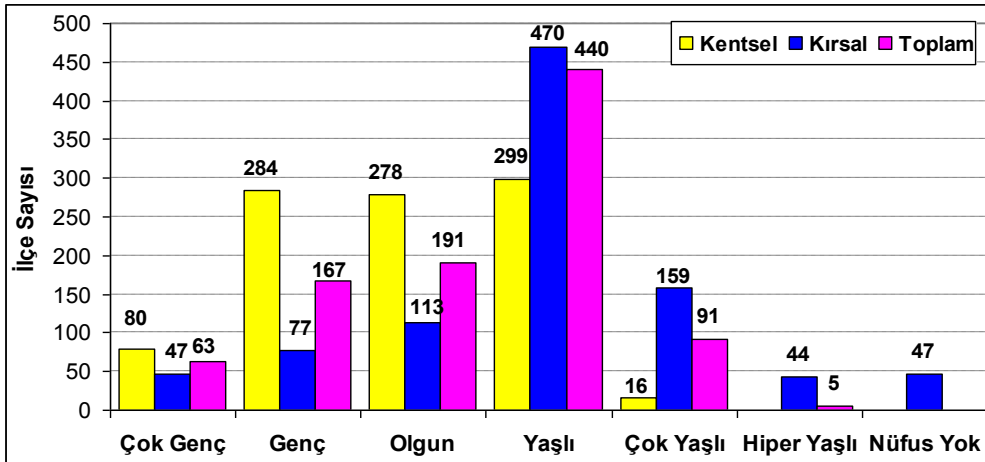
International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014

6. 3. Nüfusun Yaşlanma Düzeyinin Belirlenmesi ve Dağılımı

Nüfusun yaş gruplarına göre dağılımı verisinden çeşitli yaşlanma göstergeleri kullanılarak (medyan yaş, yaşlanma endeksi vb.) yaşlanmanın gelişimi ve dağılımını analiz etmek mümkünken, bu göstergelerden mekânsal olarak nüfusun nerelerde yaşlı, nerelerde genç veya olgun olduğunu ortaya koyabilecek bir sınıflama yapılmamıştır. Dolayısıyla nüfusun yaşlanmasını sınıflandırarak mekânsal dağılımını yapmak için bir yaklaşıma ihtiyaç vardır. Bu noktada literatürde 65+ yaş nüfusunun toplam nüfus içindeki oranına göre sınıflamaların yapılmış olduğu görülmektedir (Cowgill 1974, Güleç ve Tekbaş 1997, McCracken, K. and Phillips R. D. 2005:43). Toplam nüfus içinde 65+ nüfus oranına göre; % 4'den daha az ise, çok genç (Young), % 4-6.9 genç (Youthful), %7-9.9 olgun (Mature), % 10-19.9 yaşlı (Aged), % 20-29.9 çok yaşlı (Very Aged) ve % 30+ hiper/ileri yaşlı (Hyperaged) olarak sınıflandırma yapılabilmektedir (McCracken, K. and Phillips R. D. 2005). Araştırmada bu sınıflama kullanılarak Türkiye’de yaşlanma düzeyinin nerelerde hangi seviyelerde olduğu ortaya konmuştur.

Türkiye’de 2012 yılı itibarıyla 5.490.715 kişi (% 7,5) 65 ve üzeri yaş grubunda kalmaktadır. Yaşlı nüfusun % 57,8'i (3.175.186 kişi) kentlerde yaşarken, geriye kalan % 42,2'si (2.315.529 kişi) kırsalda yaşamını sürdürmektedir. Fakat kentsel nüfus içerisindeki yaşlı nüfus oranı ile kırsal nüfus içerisindeki yaşlı nüfus oranında belirgin farklılık görülmektedir. 2012 yılı itibarıyla 58.448.431 kişinin yaşadığı kentsel nüfusun % 5,4'ü 65 ve üzeri yaşa grubunda kalırken, 17.178.953 kişinin yaşadığı kırsalda ise bu oran % 13,5'tir. Kırsal nüfus içerisinde yaşlı nüfusun oransal olarak fazlalığı, göçün yaş seçiciliğine bağlı olarak kırsaldan kente göçte gençlerin daha fazla katılıyor olması ile az da olsa da kentlerden emekli olduktan sonra kırsala emekli veya geriye dönüş göçü bunda etkili olmuştur (DPT 2007).

65 üzeri yaş nüfusunun toplam nüfus içindeki payına göre yapılan sınıflamada Türkiye nüfusu; 1965'e kadar "çok genç", 1965-2008 arasında "genç", 2009'dan itibaren ise "olgun" sınıfında kalırken; 2023'de "yaşlı", 2050'de ise "çok yaşlı" sınıfında kalacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte, medyan yaşta olduğu gibi kırsal ve kentsel nüfusun yaşlanma düzeyi sınıfı da farklılık göstermektedir. Zira, 2012 yılı itibarıyla Türkiye kentsel nüfusu hâlâ "genç" kategorisindeyken, kırsal nüfus "yaşlı" kategorisinde kalmaktadır.



Şekil 14. İlçelere göre kırsal, kentsel ve toplam nüfusun yaşlılık düzeyi (2012).

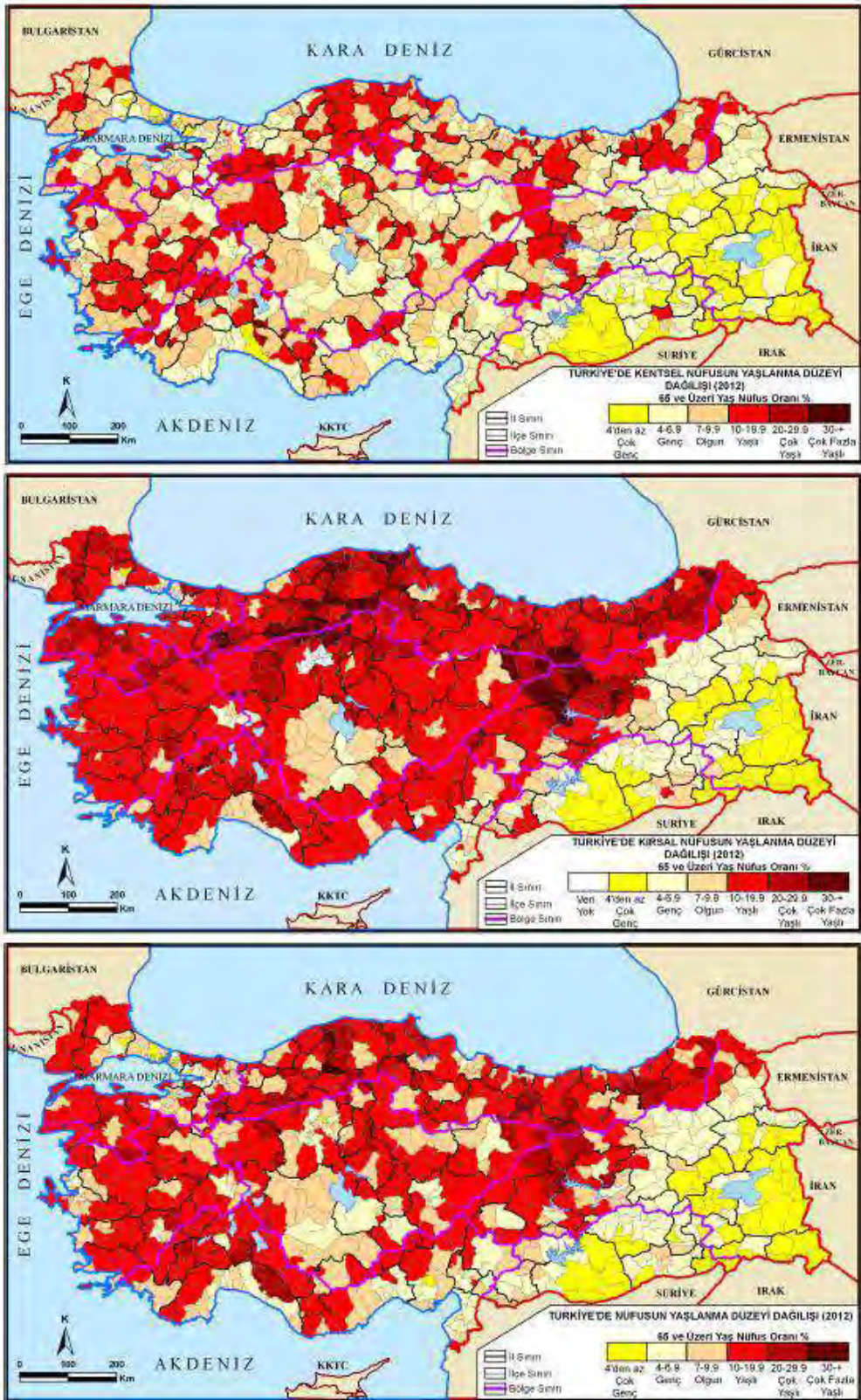
Türkiye’de ilçe bazında yaşlanma düzeyine yönelik sınıflamaya göre dağılımının kırsal ile kentsel nüfus arasındaki farkı Şekil 14’te görülmektedir. Buna göre, kırsal nüfusta 124 ilçe "genç" kategorisinde kalırken, 673 ilçe "yaşlı" kategorisinde kalmaktadır. Üstelik bunların 159'u "çok yaşlı", 44’ü ise "hiper yaşlı" kırsal nüfusu olan ilçelerdir. Kentsel nüfusta ise, 364 "genç" ilçeye

karşılık, 315 "yaşlı" ilçe bulunmaktadır. Yaşlı sınıfında kalanların sadece 16'sı "çok yaşlı" olup, "hiper yaşlı" sınıfında herhangi bir ilçe yoktur (Şekil 14).

Yaşlanmayı belirleyen demografik değişkenlerin bölgesel dağılımı, kırsal ve kentsel nüfus ayrımında bölgelere göre her bir yaşlanma sınıfındaki dağılımı belirlemektedir (Tablo 6, Şekil 15). Bölgesel olarak medyan yaşın kentsel ile kırsal nüfus arasındaki farkta olduğu gibi, yaşlanma sınıflamasında da kentsel nüfusun kırsal nüfustan daha genç dağılıma sahip olduğu görülmektedir (Şekil 15). Kentsel nüfusta "çok genç" kategorisinde kalan toplam 80 ilçeden % 50'si (40 ilçe) Doğu Anadolu Bölgesi'nde, % 27,5'i (22 ilçe) Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, % 17,5'i (14 ilçe) Marmara Bölgesi'nde kalmaktadır. Aynı sınıfın kırsalında ise, toplam 47 ilçenin % 95,7'si (45 ilçe) Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde, geriye kalan 2 ilçe ise Marmara Bölgesi'nde (İstanbul-Başakşehir ve Tekirdağ-Çerkezköy) kalmaktadır. Buna karşın Ege, Akdeniz, İç Anadolu ve Karadeniz bölgelerinde bu kategoride hiçbir ilçe bulunmamaktadır. Yaşlanma düzeyinin ikinci aşaması olan "genç" sınıfında ise; kentsel nüfusta toplamda 284 ilçenin % 19'u (54'er ilçe) Doğu Anadolu ve Akdeniz bölgeleri, % 16,9'u (48 ilçe) Marmara Bölgesi, % 15'i (43 ilçe) İç Anadolu Bölgesi'nde, % 12,3'ü (35 ilçe) Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde kalmaktadır. Kırsalında ise 77 ilçenin % 74'ü (57 ilçe) Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde, % 15,5 (12 ilçe) Akdeniz Bölgesi'nde, 3'er ilçe Marmara ve Ege bölgelerinde, 2 ilçe de İç Anadolu Bölgesi'nde bulunurken, Karadeniz Bölgesi'nde bu sınıfta da herhangi bir ilçe yoktur. Bütün bunlar, medyan yaşta olduğu gibi yaşlanma düzeyi bakımında da gerek kırsal gerekse kentsel nüfusta yüksek doğurganlık oranlarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde nüfusun ülkenin diğer kesimlerine göre daha genç olmasında belirleyici olmaktadır. Marmara Bölgesi'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden sonra gelmesi, bu bölgenin ise başta eğitim ve istihdam olmak üzere özellikle genç nüfusun (göçün yaş seçiciliği) ülke genelinden göç ettiği en önemli çekim merkezi olması yanında, emekli olan yaşlı nüfusun ise bu bölgenin büyük kentlerinden dışarıya göç etme eğiliminde olması, nüfusun genç kalmasına katkı sağlamaktadır.

Tablo 6. Bölgelere göre kırsal, kentsel ve toplam ilçe nüfusunun yaşlanma sınıflarına dağılımı.

YAŞLANMA SINIFI	KENTSEL NÜFUS							
	Marmara Bölgesi	Ege Bölgesi	Akdeniz Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Karadeniz Bölgesi	DA Bölgesi	GDA Bölgesi	TOPLAM
Çok Genç	14	-	2	2	-	40	22	80
Genç	48	19	54	43	31	54	35	284
Olgun	46	43	33	52	75	22	7	278
Yaşlı	29	65	30	50	104	19	2	299
Çok Yaşlı	1	1	6	3	4	1	-	16
Hiper Yaşlı	-	-	-	-	-	-	-	-
KIRSAL NÜFUS								
Çok Genç	2	-	-	-	-	30	15	47
Genç	3	3	12	2	-	30	27	77
Olgun	10	8	19	25	12	22	17	113
Yaşlı	68	97	76	78	109	35	7	470
Çok Yaşlı	24	14	15	30	64	12	-	159
Hiper Yaşlı	-	-	1	7	29	7	-	44
Nüfus Yok	31	6	2	8	-	-	-	47
TOPLAM NÜFUS								
Çok Genç	13	-	1	1	-	32	16	63
Genç	31	10	30	20	2	40	34	167
Olgun	34	24	25	38	34	21	15	191
Yaşlı	56	87	58	77	125	36	1	440
Çok Yaşlı	4	7	11	14	48	7	-	91
Hiper Yaşlı	-	-	-	-	5	-	-	5



Şekil 15. İlçelere göre kırsal, kentsel ve toplam nüfusun yaşlanma düzeyi dağılışı (2012).

Yaşlanma sınıflamasının diğer tarafına, yani yaşlı olanlara baktığımızda ise, Türkiye'nin batı kesiminde (Adana-Ardahan hattının batısı) gözlenmektedir (Şekil 15). Yaşlanmanın neden ülkenin batısı için karakteristik bir hal almaya başladığı sorusu hemen akla gelmektedir. Ülkenin batısının sosyo-kültürel ve etnik farklılığı yanında ekonomik gelişmişlik farkının demografik göstergelere yansması sonucu yaşlanma geçişine de daha önce girmesinin etkisi olmuştur. Başka bir ifadeyle, demografik geçişe daha önce giren alanların yaşlanma geçişine de daha önce girerek yaşlanmanın mekânsal görünümünü şekillendirmiştir. Düşük doğurganlık oranları ve iç göçler ülkenin batısındaki yaşlanma görünümünde etkili olan en önemli bağımsız değişkenler olarak tanımlanabilir. Özellikle kırsalda yüksek yaşlanma düzeylerine erişilmiş olmasında bu iki değişkenin etkisi vardır. Nitekim kentsel nüfus içinde Türkiye'de hiçbir ilçede görülmeyen "hiper yaşlı" kategorisi, kırsalda 44 ilçe için geçerlidir. Bu ilçelerin % 65,9'u (29 ilçe) Karadeniz Bölgesi'nde, % 15,9'u (7'şer ilçe) İç Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde kalmaktadır. Bu kategoride, yüksek doğurganlık oranlarının hâkim olduğu Doğu Anadolu Bölgesi'nde "hiper yaşlı" düzeyine erişmiş kırsal nüfusu olan ilçelerin olması oldukça ilginçtir. Bu durum, Şekil 15'e bakıldığında bölgenin batısı ile doğusu arasında büyük zıtlıklar oluşturduğu rahatlıkla saptanmaktadır. Bölgenin batısında özellikle Erzincan, Tunceli, Malatya ve Elazığ illeri ile Sivas ve K.Maraş illerinin bölgede kalan ilçeleri kırsalında görülen yüksek düzeyli yaşlanma, kırsaldan yoğun bir şekilde verilen göçler sonrasında doğurganlık oranlarının gerilemesinin sonucunda ortaya çıkmış olmalıdır. Ayrıca bölgenin batısı ile doğusu arasındaki coğrafi, sosyo-kültürel, ekonomik, demografik ve etnik farklılıkların olduğu bilinmektedir.

65 üzeri yaş nüfusunun % 20-29,9 arasında kaldığı "çok yaşlı" sınıfında kentsel ile kırsal arasındaki fark, 10 kat civarındadır. Nitekim, çok yaşlı grubunda kentsel nüfusta 16 ilçede görülmekte olup; bunun % 37,5'i (6 ilçe) Akdeniz Bölgesi'nde, % 25'i (4 ilçe) Karadeniz, % 18,7'si (3 ilçe) ise İç Anadolu bölgelerinde bulunmaktadır. Buna karşın kırsalda toplamda 159 ilçede belirlenen "çok yaşlı" düzeyinin % 40,5'i (64 ilçe) Karadeniz'de, % 18,8'i (30 ilçe) İç Anadolu'da, % 15,1'i (24 ilçe) Marmara Bölgesi'nde bulunmaktadır. Hiper yaşlı grubunda olduğu gibi bu grupta da Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden herhangi bir ilçe yoktur.

Yaşlanma sınıfı içerisinde hem kentsel hem de kırsal nüfusta en fazla ilçenin düştüğü grup, 65 üzeri yaş nüfusunun % 10-19,9 arasında kaldığı "yaşlı" sınıfıdır. Kırsalda 470 ilçeye karşılık, kentsel nüfusta 299 ilçe bu grupta kalmaktadır. Bu grubun kentsel nüfusunda % 34,8 (104 ilçe) ile Karadeniz Bölgesi ilk sırada, % 21,7 (65 ilçe) ile Ege Bölgesi ikinci sırada gelmektedir. Daha sonra sıralama, % 16,7 (50 ilçe) ile İç Anadolu Bölgesi ve % 10 (30 ilçe) ile Akdeniz Bölgesi şeklinde devam etmektedir. Kırsal nüfusta ise; % 23,2 (109 ilçe) ile Karadeniz Bölgesi birinci, % 20,6 (97 ilçe) ile Ege Bölgesi ikinci, İç Anadolu Bölgesi % 16,6 (78 ilçe) üçüncü ve Akdeniz Bölgesi % 16,2 (76 ilçe) dördüncü sırada kalmaktadır. Gerek kentsel, gerekse kırsal nüfusta bu grupta en az ilçesi olan bölge, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'dir.

6. 4. Medyan Yaş Dağılımının İstatistiksel Analizi

Türkiye'de ilçelere göre medyan yaş dağılımının mekânsal örüntüsünü anlamak ve açıklamak için çeşitli istatistiksel yöntemler aracılığı ile analiz etmek mümkündür. Bu çalışmada medyan yaş üzerinde etkili olan bazı demografik göstergelere ait değişkenler tespit edilerek, medyan yaş ile ilişkisinin olup olmadığı ve bu değişkenlerden oluşturulan regresyon modelleri ile açıklanmaya çalışılmıştır. Regresyon analizi, bağımlı değişken ile bağımsız değişken(ler) arasındaki ilişkinin matematiksel eşitlikle açıklanması süreci olarak da tanımlanmaktadır (Kalaycı, 2010: 199).

6.4.1. Bağımlı Değişken: Medyan Yaş

Araştırmada bağımlı değişken olarak 957 ilçeye ait medyan yaş değerleri seçilmiştir. Araştırma amacına uygun olarak medyan yaş dağılımının ilçelere göre ortaya koyduğu örüntünün hangi faktörlerin etkisine göre şekillendiğini açıklanmak istenmektedir. Bağımlı değişken toplam nüfusa ait medyan yaş değeridir. Kırsal ve kentsel nüfusun medyan yaş değerleri hesaplanmasına karşın bu değişkenler bağımlı değişken olarak kullanılmamıştır. Çünkü kırsal ve kentsel ayrımında medyan yaşı açıklayacak bağımsız değişken olabilecek veri bulunmamaktadır.

6.4.2. Bağımsız Değişkenler

1. Doğurganlık: Literatürde nüfusun yaşlanmasını demografik olarak açıklayan en önemli değişkenin doğurganlık değerleri olduğu kabul edilmektedir. Doğurganlık bu bakımdan en önemli bağımsız değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğurganlıkla medyan yaş arasında negatif bir ilişki vardır. Araştırmada 2012 yılına ait ilçelere göre genel doğurganlık oranları hesaplanarak oluşturulmuştur. Doğurganlık değerleri de ilçelere göre kırsal ve kentsel ayrımında veri olmadığından hesaplanamamıştır.

2. Göçler: Göçler nüfusun yaş yapısını ve dolayısıyla medyan yaş değerini etkileyebilecek bir diğer bağımsız değişkendir. Göçe katılan bireylerin yaş gruplarına göre dağılımına bakıldığında genellikle gençlerden meydana geldiği (göçün yaş seçiciliği) bilinen bir gerçektir. Buna bağlı olarak göç alan veya göç veren yer olma durumuna göre göçün nüfusun yaş yapısındaki etkisi değişmektedir. Göç alan yerlerde genç nüfusun toplandığı alanlar olduğundan medyan yaş değeri daha düşük çıkmaktadır. Buna karşın göç veren yerlerde ise çocuk ve çoğunlukla da yaşlılardan oluşan nüfus kaldığından medyan yaş yükselmektedir.

Araştırmada ilçelere göre geçmişten bugüne göç verisi olmadığından bunun yerine geçebilecek nüfusun ikamet yerine göre kayıt yeri arasındaki fark ilçelere göre hesaplanmış ve göçü temsil edecek bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Buna göre, ikamet ettiği ilçenin bağlı olduğu il dışı kayıtlılar "alınan göçe"; nüfusa kayıtlı olduğu ilçenin bağlı olduğu il dışında ikamet edenler ise "verilen göçe" karşılık geldiği öngörülerek analize dahil edilmiştir.

Bağımsız değişkenlerden bir diğer önemli gösterge doğuştan beklenen yaşam süresidir. Ne yazık ki, ilçelere göre böyle bir veri olmadığı gibi bunun hesaplanabileceği ham veriler de henüz yoktur. Dolayısıyla bu değişkene analizlerde yer verilememiş olması büyük bir eksiklikler.

6.4.3. Ampirik Analiz ve Bulgular

Regresyon analizine geçmeden önce bağımlı ve bağımsız değişkenlere ait betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Buna göre genel doğurganlık oranı ve verilen göç değerlerinde ilçelere arasında önemli farklılıkların olduğu gözlenmektedir. Özellikle yüksek range ve varyans değerlerinin varlığı dikkat çekmektedir.

Tablo 7. Bağımlı ve bağımsız değişkenlere ait betimsel istatistikler.

Bağımlı Değişken	N	Mod	Ortanca	Ort.	Min.	Maks.	Range	Varyans	Std. Sp.
Medyan Yaş	957	32	33,5	30,1	15,1	57,4	42,3	55,3	7,4
Bağımsız Değişkenler	N	Mod	Ortanca	Ort.	Min.	Maks.	Range	Varyans	Std. Sap.
Genel Doğurganlık Oranı %	957	39,8	56,3	63,7	14,1	216	201,9	631,9	25,1
Alınan Göç*	957	6,8	9,7	18,6	1	97	96	429,9	20,7
Verilen Göç**	957	0,2	72,8	132	0,2	1029,7	1030	26201	161,9

*İkamet ettiği ilçenin bağlı olduğu il dışı kayıtlı nüfus oranı %

** Nüfusa kayıtlı olduğu ilçenin bağlı olduğu il dışı ikamet eden nüfus oranı %

Medyan yaşın ilçelere göre dağılımını açıklamak için belirlenen değişkenlere göre kurulan model, En Küçük Kareler (EKK) yöntemli regresyon modeli olup, aşağıdaki gibi kurulmuştur:

$$\text{MedyanYaş} = \alpha + \beta_1 \text{Doğurganlık} + \beta_2 \text{Alınan Göçler} + \beta_3 \text{Verilen Göçler} + \varepsilon$$

Kurulan bu modelde, Medyan Yaş = bağımlı değişkeni, α = denklemin sabit terimini, $\beta_1.. \beta_3$ = modele katılan her bir bağımsız değişkenin regresyon katsayısını (Doğurganlık, Alınan Göç ve Verilen Göç), ε ise = hata terimini göstermektedir.

Kurulan regresyon modelinin doğruluğunun, güvenilirliğinin ve geçerliliğinin olması için taşınması gereken varsayımları sağlaması gerekir. Bunlar, doğrusal regresyon için normallik, doğrusallık, homojen varyans, çoklu doğrusallığın ve otokorelasyonun olmaması ile spefikasyon hatasının bulunmamasıdır (Kalaycı 2010:207, Yavan 2012: 27-28). Araştırmada uygulanan regresyon analizindeki modelin diagnostik testleri yapılmış ve modelin tüm varsayımları karşıladığı belirlenmiştir. Gerçekten de diagnostik testler, kurulan modelin hatalarının normal dağıldığını, otokorelasyonun olmadığını, değişen varyans sorununun bulunmadığını ve son olarak model kurma hatasının olmadığını ortaya koymuştur. Jarque-Bera testi sonuçları modellerdeki artıkların/hataların normal dağılım gösterdiği açıkça ortaya koymaktadır ki, bu sonuç normallik (normality) varsayımının karşılandığını göstermektedir. White heteroscedasticity testi sonuçları, tahmin edilen modellerde değişen varyans (heteroscedasticity) sorununun olmadığını ortaya koymaktadır. Kurulan ekonometrik modellerin spesifikasyon hatasına (misspecification) sahip olup olmadığını tespit eden Ramsey'in Reset testi, kurulan modellerde spesifikasyon hatası yapılmadığını göstermektedir.

Bunlardan çoklu doğrusal bağlantı varsayımı, bağımsız değişkenler arasında yüksek ($r>0,80$) düzeyli ilişkinin olmamasını gerektirmektedir (Yavan 2012). VIF testi ile ölçülen bu varsayıma göre bağımsız değişkenler arasında elde edilen değer 5'in altında olması gerekmektedir. Tablo 8 değerlerinde böyle bir sorunun olmadığını görülmektedir. Durbin-Watson istatistiği sonucu kurulan modelde otokorelasyon sorunun olmadığını göstermektedir.

Tablo 8. Değişkenlere ait korelasyon matrisi ve VIF testi sonuçları

	VIF Testi	Medyan Yaş	GDO	Aldığı Göç	Verdiği Göç
GDO	1,05	-,779	1,000		
Aldığı Göç	1,19	-,074	-,196	1,000	
Verdiği Göç	1,15	,348	-,036	-,341	1,000

Kurulan EKK yöntemli regresyon modelinin yapılan diagnostik testler sonucu doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliği belirlendikten sonra sonuçların değerlendirilmesi yapılabilir. Bağımlı ve bağımsız değişkenlere göre birden fazla model kurulabilmekle birlikte bu araştırmada tek model oluşturulmuştur. Kurulan regresyon modelinin anlamlılığını sınavan F testinin sonucu istatistiksel bakımdan % 99,9 güven düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı olduğunu belirlenmiştir. Yine kurulan modelde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama gücünü gösteren R^2 değeri 0,72 bulunmuştur. Buna göre medyan yaştaki değişimin % 72'si genel doğurganlık oranı, alınan ve verilen göçlerle açıklanabilmektedir.

Tablo 9. Regresyon analizi sonuçları.

	Beta	t	Sig.	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	F	Sig.	Durbin-Watson
Sabit	47,54	109,992	,000	0,85	0,73	0,72	839,68	,000	1,54
GDO	-,796	-45,716	,000						
Aldığı Göç	-,137	-7,407	,000						
Verdiği Göç	,273	15,043	,000						

Kurulan regresyon modelinde bağımsız değişkenlerin modele katkılarını değerlendirdiğimizde, tüm değişkenlerin modele istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde katkısının olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte, beklendiği gibi genel doğurganlık oranı ve alınan göçün katkısı negatif yönlü, verilen göçün katkısı ise pozitif yönlüdür. Korelasyon matrisinde de görüldüğü gibi, genel doğurganlık oranı ve alınan göç ile medyan yaş arasında negatif yönlü bir korelasyon bulunmaktadır.

Medyan yaştan ilçelere göre dağılımının mekânsal analizleri sonucunda, mekânsal olarak düşük veya yüksek medyan yaş değerlerinin gösterdiği kümelenme eğilimi, coğrafi yakınlığın kurulan regresyon modelinde dikkate alınmasının faydalı olacağına işaret etmektedir. Dolayısıyla kurulan regresyon modeline belirlenen ağırlık matrisi dahilinde coğrafi yakınlığın (sınır komşuluğu veya uzaklıklar) da eklendiği coğrafi ağırlıklı regresyon ile analiz edilmesi daha gerçekçi sonuçların ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Ayrıca coğrafi ağırlıklı regresyon tüm ilçeler için ayrı ayrı hesaplanabildiğinden kurulan model sonrasında her ilçe için başta lokal R^2 değeri ve regresyon katsayıları olmak üzere tüm sonuçların haritalanması mümkün olmaktadır. Böylece kurulan modelin nereler için hangi düzeyde ilişkinin ve tahminlerin olduğu saptanabilmektedir.

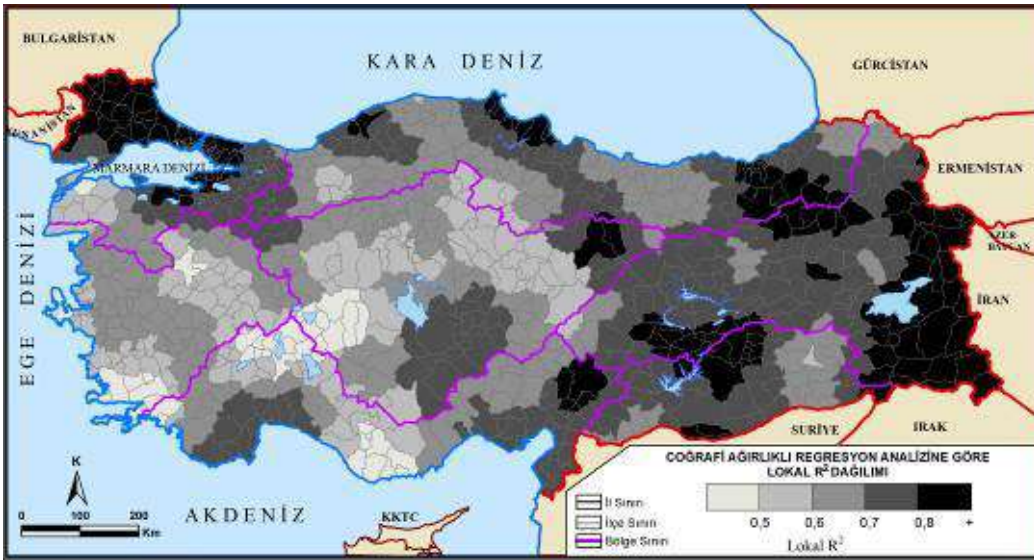
Tablo 10. CAR analizi sonuçları.

Bandwidth	Residual Squares	Effective Number	Sigma	AICc	R^2	R^2 Adjusted
74742,32	4995,40	213,28	2,59	4670,12	0,91	0,88
CAR Analizi Kalıntılarının Mekânsal Otokorelasyon Analizi Sonucu						
Mekânsal Ağırlık Matrisi		Moran's I Endeksi		Z Değeri		
Birinci Dereceden Poligon Komşuluğu		0,05		2,74		

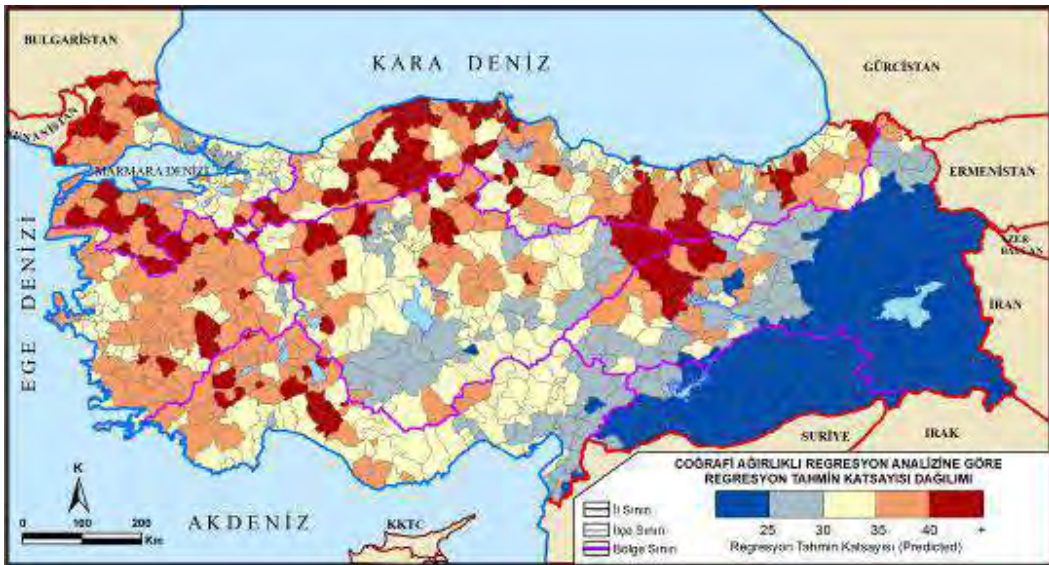
Yapılan coğrafi ağırlıklı regresyon analiziyle elde edilen R^2 değeri En Küçük Kareler yöntemli regresyon analizi sonucundan daha yüksek olduğu ($R^2 = 0,91$) belirlenmiştir. Kurulan modelin geçerliliğinin bir göstergesi olarak kalıntıların mekânsal otokorelasyona sahip olup olmaması da önemlidir. Kalıntılar için yapılan Moran's I endeksi sonucu (Moran's I = 0,05) böyle bir sorunun olmadığını ortaya koymaktadır (Tablo 10). Bu sonuç, medyan yaştan dağılımında etkili olan bağımsız değişkenlere coğrafi yakınlığın da eklenmesinin anlamlı katkı yaptığını göstermektedir. Yine analiz sonucunda ilçelere göre lokal R^2 değerlerine baktığımızda 0,94 ile 0,33 arasında değiştiği saptanmıştır. İlçelere göre yüksek lokal R^2 değerlerine; Biga Yarımadası dışında Marmara Bölgesi'nin tamamında, Doğu Anadolu Bölgesi'nde, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin büyük bir bölümünde, Karadeniz Bölgesi'nin bazı yörelerinde (Zonguldak ve çevresi, Samsun ve çevresi, Bayburt ve çevresi), Akdeniz Bölgesi'nde K.Maraş ve çevresinde rastlanmaktadır. En düşük lokal R^2 değerlerinin ise; Göller Yöresi, Taşeli Platosu ve çevresi, Muğla ve çevresinde olduğu görülmektedir (Şekil 16).

Coğrafi ağırlıklı regresyon analizi sonucunda her bir ilçe için hesaplanan regresyon tahmin katsayısı sonuçlarını haritalayarak gelecekte medyan yaştan nasıl bir dağılıma sahip olabileceği öngörülmektedir (Şekil 17). Buna göre gelecekte de en düşük medyan yaş değerlerine, Doğu Anadolu Bölgesi'nin doğusu ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin bütününde rastlanacaktır. Ayrıca Doğu Anadolu Bölgesi'nin batısı, Akdeniz Bölgesi'nin doğusu, İç Anadolu Bölgesi'nin güneyi ile Ankara çevresi, Marmara Bölgesi'nde İstanbul çevresi de düşük medyan yaş değerleri göstereceği tahmin edilmiştir. Buna karşın yüksek medyan yaş değerlerine ise, Karadeniz Bölgesi'nin özellikle Batı Karadeniz Bölümü, Trakya, Biga Yarımadası, Göller Yöresi ve çevresi ile İç Anadolu Bölgesi'nin Karadeniz ve Doğu Anadolu Bölgesi ile sınırını kesiştiği Sivas doğusunda karşılaşılabilecektir. Regresyon tahmin katsayılarının ortaya koyduğu bu sonuç, Türkiye’de medyan yaş değerlerinin gelecekte de yüksek doğurganlık oranlarının görüldüğü yerler ile net göç alan metropollerde düşük, düşük doğurganlık oranları ve yüksek düzeyli göç verilen yerlerde yüksek

değerler göstereceğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç aynı zamanda nüfusun yaşlanma düzeyinin bölgesel olarak önemli farklılıklar göstermeye devam edeceğinin de bir işaretidir.



Şekil 16. CAR analizine göre ilçelerin lokal R^2 değerleri dağılımı.



Şekil 17. CAR analizine göre ilçelerin regresyon tahmin katsayıları dağılımı.

7. Değerlendirme ve Sonuç

Türkiye'de demografik geçişin geçirilen aşamalarına paralel olarak nüfusun yaş yapısında önemli değişimler yaşanmıştır. Nitekim 21.yy'da demografik olarak düşük doğum ve ölüm oranlarıyla demografik geçiş modelinin son aşamasına girdiği kabul edilen Türkiye'nin demografik yapısında, yaşlanmadan sıkça söz edilmeye başlanmıştır. Demografik geçişte özellikle doğurganlık oranlarındaki gerileme, nüfus piramidinin tabanında daralmaya yol açarak bir bakıma yaşlanmanın ilk belirtilerinin ortaya çıkmasına neden olduğu ileri sürülebilir. Bununla birlikte ortalama yaşam süresinin artışı, yaşlanmada etkili olan diğer faktör olmuştur.

Yaşlanma göstergelerinden medyan yaş kullanılarak, Türkiye’de yaşlanmanın mekânsal yönüne odaklanıldığı bu araştırmada, aynı zamanda doğurganlık ve göçlerin yaşlanma üzerindeki etkisi de belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaca uygun olarak araştırma, yaşlanmanın ülkenin nerelerinde hangi düzeylerde olduğunu ortaya koymak suretiyle literatürün yanı sıra yaşlılığa yönelik politikalara da katkı sağlamayı hedeflemiştir.

Türkiye’de medyan yaş değeri 1980 sonrasında artmaya başlayarak öncesine göre farklı bir döneme girildiğinin işaretlerini göstermiştir. Özellikle doğurganlık oranlarındaki gerilemeye bağlı olarak ortaya çıkan bu artışın, gelecekte de devam edeceği düşünülmektedir. Doğurganlık ve iç göçlere bağlı olarak kırsal ile kentsel nüfus arasındaki medyan yaş değerleri farklılaştığı gibi, 2000 sonrasında özellikle kırsal nüfusta daha da yükselmiştir. Kırsal nüfusun kentsel nüfustan daha yaşlı olmasında göçün yaş seçiciliğine bağlı olarak genç nüfusun kaybedilmesi ile kentlerde emekli olan kırsal kökenli nüfusun emeklilik sonrası kırsala kısmi geri dönüşü etkili olmuştur. Bu durum, kırsaldaki yaşlı nüfusa yönelik politikaların daha acil ve öncelikli olarak kırsalın karakteristik özelliklerini de dikkate alacak şekilde düzenlenmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de ilçelere göre medyan yaş değerlerinin ülkenin batısından doğusuna doğru artış eğilimi sergilediği saptanmıştır. Bu görünüm illerin veya bölgelerin demografik geçişe giriş zamanları ve bu modeldeki günümüzdeki durumu yanında, iç göçteki durumu ile yakından ilgilidir. Demografik geçiş modelinde özellikle doğurganlık oranlarının zamanla gösterdiği değişim ve bölgesel dağılımı, yaşlanmanın bölgesel dağılımını şekillendirmektedir. Nitekim doğurganlık oranlarının en düşük olduğu Karadeniz ve Ege bölgeleri en yaşlı bölgeler iken; doğurganlık oranlarının en yüksek olduğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri en genç bölgeler olmuştur. Kırsal ve kentsel nüfus için bölgelerin medyan yaş değerlerinde bazı değişimler olsa da, en düşük değerler hep aynı bölgeler için geçerlidir. Medyan yaşın bölgesel dağılımı yanında yapılan mekânsal analizler sonucunda da, Türkiye’nin güneydoğu köşesinde düşük medyan yaş değerlerinin belirgin bir şekilde kümелendiği tespit edilmiştir.

Medyan yaş dağılımında hangi faktörlerin ne düzeylerde belirleyici olduğunu açıklamak için yapılan istatistiksel analizler sonucunda, doğurganlık oranları ve alınan göçlerin negatif yönde, verilen göçlerin ise pozitif yönde etkisinin olduğu ve medyan yaş değerlerindeki değişimin % 72’sinin bu değişkenler tarafından anlamlı bir şekilde açıklandığı belirlenmiştir. Yapılan coğrafi ağırlıklı regresyon sonucunda, coğrafi yakınlığın/komşuluğun etkisiyle, aynı değişkenlerin medyan yaşı açıklama düzeyi daha da yükselmiştir. Yine coğrafi ağırlıklı regresyonun analizi sonucunda elde edilen regresyon tahmin katsayıları dağılımı, medyan yaş dağılımının mevcut görünümünün gelecekte de benzer şekilde devam edeceğini öngörmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye’nin geçirdiği demografik geçişe bağlı olarak medyan yaşın 20.yüzyılın sonlarından itibaren hızla yükselmeye başlamıştır. Gelecekte de devam edecek olan bu süreçte özellikle doğurganlık oranlarındaki hızlı düşüş belirleyici olmuştur. Son zamanlarda yaşlanma süreci ile de ilintili olarak gündemde olan doğurganlığı yeniden artırmaya yönelik söylemler, doğurganlıkla yaşlanma arasındaki negatif ilişki dikkate alındığında üzerinde dikkatle düşünülmesi gerekir. Ayrıca doğurganlık oranlarının bölgesel farklılıkları aynı zamanda yaşlanmanın da bölgesel dağılımını belirlediğinden, doğurganlığı artırıcı söylem ve politikaların bölgesel olarak farklı kapsam ve içerikte yapılandırılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- AKÇAY, C. (2013). *Yaşlılık (Kavramlar, Kuramlar ve Yaşlılığa Hazırlık)*. Kriter Yayınevi, İstanbul.
- AKIN, G. (2003) "İnsanın Ortaya Çıkışı ve Toplumsal Davranışları", *Yaşlılık (Disiplinler Arası Yaklaşım, Sorunlar, Çözümler)*. Ed. Kalinkara, V., Odak Yay., Ankara.
- AİLE ve SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI (2011). *Türkiye'de Yaşlılık Dönemine İlişkin Beklentiler*. Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yay., Ankara.
- AİLE ve SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI (2012). *Türkiye'de Yaşlıların Durumu ve Yaşlanma Ulusal Eylem Planı Uygulama Programı*. Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- AİLE ve SOSYAL ARAŞTIRMALAR GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (2005) *Yaşlı ve Aile İlişkileri (Ankara Örneği)*. Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları, Yay. No: 127, Ankara.
- ATTAR, M.A. (2013) *Türkiye'de Büyüme ve Demografi: İktisadi Tarih Doğum Yanlısı Söyleme Karşı*, Tepav Yay., Ankara.
- BİLİR, N., PAKSOY, N. (2007). "Değişen Dünya'da ve Türkiye'de Yaşlılık Kavramı", *Temel Geriatri*, Ed. Gökçe-Kutsal, Y., Güneş Tıp Kitabevi, Ankara.
- BEHAR, C. (2006). "Demographic Developments and "Complementarities": Ageing, Labor and Migration", *Turkish Studies*, 7 (1), 17-31.
- CANPOLAT, Ş. (2008) *Population Ageing in Turkey: Current and Prospective Co-residence Pattern of Elderly Population*, Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- CLARKE, I.J., (1972) *Population Geography*, Second Edition, Oxford, Pergamon Press.
- COWGILL, D.O. (1974) "The Ageing of Populations and Societies", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 415, pp. 1-18.
- GÜLEÇ, M. ve TEKBAŞ, Ö. F. (1997) "Sağlık Perspektifinden Yaşlılık", *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri*, 17 (6), 369-378.
- GÜRLESEL, C.F. (2008) *Türkiye'nin Kapısındaki Fırsat: 2025'e Doğru Nüfus, Eğitim ve Yeni Açılımlar*, Eğitim Reformu Girişimi Raporu, Anne Çocuk Eğitimi Vakfı, İstanbul.
- DİE (1995). *Türkiye Nüfusu: 1923-1994 Demografi Yapısı ve Gelişimi*. DİE Yayınları, Ankara.
- DİE (2003). *2000 Genel Nüfus Sayımı Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri: Türkiye*. DİE Yay., Ankara.
- DPT (2007) *Türkiye'de Yaşlıların Durumu ve Yaşlanma Ulusal Eylem Planı*, DPT Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü Yay., Ankara.
- ERYURT, M.A., ADALI, T. ve ŞAHİN, E. (2010) "Türkiye'de Doğurganlığın Dönüşümü: Alt Nüfus Gruplarındaki Farklılaşmalar", *Türkiye'de Doğurganlık, Üreme Sağlığı ve Yaşlılık*, 2008 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması İleri Analiz Çalışması, Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü Yayını. Ankara.
- ERYURT, M.A., CANPOLAT, Ş.B. ve KOÇ, İ. (2013) "Türkiye'de Nüfus ve Nüfus Politikaları: Öngörüler ve Öneriler", *Amme İdaresi Dergisi*, 46 (4), 129-156.

- KALAYCI, Ş. (2010) *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ed. Kalaycı, Ş., 5. Baskı, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti, Ankara.
- KALAYCIOĞLU, S., TOL, U.U., KÜÇÜKURAL, Ö. ve CENGİZ, K. (2003) *Yaşlılar ve Yaşlı Yakınları Açısından Yaşam Biçimi Tercihleri*, Türkiye Bilimler Akademisi Raporları Sayı: 5, TÜBA, Ankara.
- KALKINMA BAKANLIĞI (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*. DPT Yay., Ankara.
http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkınma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu_Kalkınma_Planı.pdf (Erişim: 01.07.2014)
- KALINKARA, V. (2011). *Temel Gerontoloji (Yaşlılık Bilimi)*, Nobel Yayınları, Ankara.
- KOÇ, İ., ERYURT, M.A., ADALI, T., SEÇKİNER, P. (2010). *Türkiye’nin Demografik Dönüşümü*. Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü Yayını. Ankara.
http://www.hips.hacettepe.edu.tr/TurkiyeninDemografikDonusumu_220410.pdf
- KOÇ, İ., ÖZGÖREN, A., ŞİRİN, H. (2010). "Türkiye’de Yaşlıların Yaşam Kalitesi ve Aile Yapısının Yaşlıların Yaşam Kalitesine Etkisi", *Türkiye’de Doğurganlık, Üreme Sağlığı ve Yaşlılık*, 2008 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması İleri Analiz Çalışması, Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü Yayını. Ankara.
- KONAK, A. ve ÇİĞDEM, Y. (2005) "Yaşlılık Olgusu: Sivas Huzurevi Örneği", *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29 (1), 23-63.
- KÖROĞLU, M.A. (2014) "Yaşlılık Dönemi Tüketim Davranışları Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma", *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, *Sosyal Bilimler*, 9 (2), 1021-1033.
- KUREK, S. (2003) "The Spatial Distribution of Population Ageing in Poland in the Years 1988-2001", *Bulten of Geography (Socio-economic Series)*, 2, 65-75.
- KUREK, S. (2007) "Populaton Ageing Research From a Geographical Perspective-Methodological Approach", *Bulten of Geography (Socio-economic Series)*, 8, 29-49.
- KUREK, S. (2009) "Rural Areas in Poland in the Context of Changes in Population Age Structure in 1996, 2001 and 2006", *Bulten of Geography (Socio-economic Series)*, 12, 91-107.
- MANDIRACIOĞLU, A. (2010). "Dünya’da ve Türkiye’de Yaşlıların Demografik Özellikleri", *Ege Tıp Dergisi*, 49 (3), 39-45.
- MCCRACKEN, K. and PHILLIPS R. D. (2005). "International Demographic Transitions" Ed. Andrews and Phillips, *Ageing an Place (Perspectives, Policy, Practise)*, Routledge, London.
- MOODY, H.R. (2006). *Ageing (Concepts and Controversies)*. Fifth Edition, Pine Force Press.
- NANCU, D.V., GURAN-NICA, L., PERSU, M. (2010) "Demographic Ageing in Romania's Rural Area", *Journal of Research in Human Geography*, 4 (1), 33-42.
- NEWBOLD, K.B. (2010). *Population Geography (Tools and Ussues)*, Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- ÖZDEMİR, N. (2013). "Türkiye Nüfusu Tehlikede Mi?", *Dernekler Dergisi*, 2, 12-15.
- ÖZGÜR, E. M. (1999). "Türkiye Nüfusunun Yaş Yapısı". *Ankara Üniversitesi Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 7, 159-174.

- ÖZGÜR E.M. (2010). Nüfusun Coğrafi Analizi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Coğrafya Bölümü Ders Notları*, Ankara.
- ÖZGÜR, E.M. (2013). "Türkiye Nüfusundaki Doğurganlık Düşüşü ve Yaşlanma Eğilimi", *Dernekler Dergisi*, 2, 30-35.
- ÖZGÜR, E. M. VE AYDIN, O. (2011). "Türkiye’de Evlilik Göçünün Mekânsal Veri Analizi Teknikleriyle Değerlendirilmesi” *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 9 (1), 29-40.
- PEACE, S., DITTMANN-KOHLI, F., WESTERHOF, G.J. BOND, J. (2007) "The Ageing World", *Ageing in Society (European Perspectives on Gerontology)*, Ed. Bond, J., Peace, S., Dittmann-Kohli, F., Westerhof G.J., Sage Publications.
- PETERS, G.L. and LARKIN, R.P. (2005) *Population Geography (Problems, Concepts and Prospects)* Eighth Edition, Kendall/Hunt Publishing Company, United States of America.
- POWELL, J.L. (2014) "Küresel Yaşlanma: Eğilimler, Sorunlar ve Karşılaştırmalar", *Küreselleşme ve Yaşlılık (Eleştirel Gerontolojiye Giriş)*, Ed. Korkmaz, N. ve Yazıcı, S., (Çev. Yazıcı, S.,) Ütopya Yayınları, Ankara.
- ROWLAND, D.T (2003) *Demographic Methods and Concepts*, Oxford University Press, New York.
- SAZAK, Ş. (2004). "Türkiye’de Bölgelere Göre Nüfusun Yaş Gruplarına Dağılımı", *Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 187-198.
- TEKKAYA, E. (2001) "Reklam Bildirilerinde Bir İmge: Yaşlılık", *1. Ulusal Yaşlılık Kongresi*, İçinde, Yaşlı Sorunları Araştırma Derneği, Ankara.
- TEZCAN, S., SEÇKİNER. P. (2012) "Türkiye’de Demografik Değişim: Yaşlılık Perspektifi", *Yaşlı Sağlığı: Sorunlar ve Çözümler*, Ed. Aslan, D. ve Ertem, M., Halk Sağlığı Uzmanları Derneği (HASUDER), Palme Yayıncılık, Ankara.
- TUFAN, İ. (2007). "Yaşlanmanın Sosyolojisi", *Temel Geriatri*, Ed. Gökçe-Kutsal, Y., Güneş Tıp Kitabevi, Ankara.
- TUİK (2008). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Nüfus Sayımı 2007*, TUİK Yay., Ankara.
- TUİK (2009). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Nüfus Sayımı 2008*, TUİK Yay., Ankara.
- TUİK (2010). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Nüfus Sayımı 2009*, TUİK Yay., Ankara.
- TUİK (2011). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Nüfus Sayımı 2010*, TUİK Yay., Ankara.
- TUİK (2012). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Nüfus Sayımı 2011*, TUİK Yay., Ankara.
- TUİK (2013). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Nüfus Sayımı 2012*, TUİK Yay., Ankara.
- TUİK (2014). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Nüfus Sayımı 2013*, TUİK Yay., Ankara.
- TUİK <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> (Demografik Göstergeler ve Nüfus Projeksiyonları Veritabanları)
- TÜSİAD (1999) *Türkiye’nin Fırsat Penceresi Demografik Dönüşüm ve İzdüşümleri*, Koordinatör: Behar, C., Yazarlar: Behar, C., Işık, O., Güvenç, M., Erder, S. ve Ercan, H., Lebib Yalkın Yayıncılık ve Basım İşl.A.Ş., İstanbul.
- TÜSİAD (2010a) *2050’ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: Eğitim, İşgücü, Sağlık ve Sosyal Güvenlik Sistemlerine Yansımalar*. Yazarlar: Hoşgör, Ş. ve Tansel, A., Yayın No: TÜSİAD-T/2010/11/505. Paragraf Basım, İstanbul.

- TÜSİAD (2010b) *2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: Eğitim Sistemine Bakış*. Yazar: Kavak, Y., Yayın No: TÜSİAD-T/2010/11/506. Sis Matbaacılık, İstanbul.
- TÜSİAD (2012a) *2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: Sağlık Sistemine Bakış*. Yazarlar: Akın, A. ve Ersoy, K., Yayın No: TÜSİAD-T/2012/11/533. Sis Matbaacılık, İstanbul.
- TÜSİAD (2012b) *2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: Sosyal Güvenlik (Emeklilik) Sistemine Bakış*. Yazarlar: Alper, Y., Değer, Ç., Sayan, S., Yayın No: TÜSİAD-T/2012/11/535. Sis Matbaacılık, İstanbul.
- TÜSİAD (2012c) *2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: İşgücü Piyasasına Bakış*. Yazar: Tansel, A. Yayın No: TÜSİAD-T/2012/11/536. Sis Matbaacılık, İstanbul.
- UN (2013a) *World Population Ageing 2013*. United Nations, New York.
- UN (2013b) *World Population Prospects: The 2012 Revision Database*.
(<http://esa.un.org/unpd>, Erişim Tarihi: 20.06.2014)
- ÜNAL, Ç. (2013) "Türkiye Nüfus Yapısındaki Değişiklikler ve Demografik Fırsatlar", *Coğrafyacılar Derneği Yıllık Kongresi Bildiriler Kitabı*, 19-21 Haziran 2013, İstanbul.
- YAVAN, N. (2012) "Türkiye’de Yatırım Teşviklerinin Bölgesel Belirleyicileri: Mekânsal ve İstatistiksel Bir Analiz", *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 10, (1), 91-37.
- YAVUZER, H. ve BEĞER, T. (2012). "Yaşlılık ve Yaşlı Epidemiyolojisi". *Klinik Gelişim Dergisi*, 25 (3), 1-3.
- YAZICI, S. (2014) "Gerontoloji ve Gelişim Süreci", *Küreselleşme ve Yaşlılık (Eleştirel Gerontolojiye Giriş)*, Ed. Korkmaz, N. ve Yazıcı, S., Ütopya Yayınları, Ankara.
- YÜCEŞAHİN, M.M. (2009). "Türkiye’nin Demografik Geçiş Sürecine Coğrafi Bir Yaklaşım", *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 7, (1), 1-25.
- YÜCEŞAHİN, M.M. (2011) "Küresel Bir Süreç Olarak Demografik Dönüşüm: Mekânsal Bir Değerlendirme", *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 9, (1), 11-27.
- YÜCEŞAHİN, M.M., TÜRKYILMAZ, A.S., ADALI, T. (2013) "2 Çocuk Mu? 3 Çocuk Mu? Türkiye’nin Yeni Nüfus Politikasını Farklı Ülke Deneyimleri ve Doğurganlık Senaryoları Üzerinden Değerlendirme", *Coğrafyacılar Derneği Yıllık Kongresi Bildiriler Kitabı*, 19-21 Haziran 2013, İstanbul.
- YÜKSEL, Y. (2007). *Türkiye’de Demografik Geçiş Süreci ve Sosyal Politikalar*, Devlet Planlama Teşkilatı, Uzmanlık Tezi, Yayın No: 2732, Ankara.
(<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Uzmanlk%20Tezleri/Attachments/355/YusufYuksel.pdf>
Erişim Tarihi: 25.06.2014)

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK TUTUMLARI VE DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

*Fatma YAŞAR EKİCİ***

ÖZET

Eğitim ve demokrasi birbiriyle yakından ilişkili iki kavramdır. Eğitimin en önemli görevlerinden biri demokratik yaşam tarzını benimsemiş bir toplum oluşturmaktır. Bu da demokrasiyi yaşam biçimi haline getirmiş ve olumlu demokratik tutuma sahip öğretmenler yetiştirmekle mümkündür. Bu araştırma, öğretmen adaylarının demokratik tutumları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma örneklemini, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde 2014-2015 yaz döneminde pedagojik formasyon programında öğrenim görmekte olan toplam 126 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Demokratik Tutum Ölçeği, Tutum Araştırma Laboratuvarı tarafından geliştirilen Teacher Opinionaire on Democracy ölçeğinin G ve H formlarından oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçeye adaptasyon, geçerlik-güvenirlilik çalışmaları Gözütok (1995) tarafından gerçekleştirilmiş ve ölçeğin güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Bunun yanında öğretmen adaylarının demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma verileri Bağımsız Grup t Testi, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda görülmüştür ki; öğretmen adaylarının demokratik tutumları medeni durum, çocuk sayısı, gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ailedeki kardeş sayısına göre farklılaşmamakta; cinsiyet ve yaşa göre ise farklılaşmaktadır. Buna göre; kız öğretmen adaylarının demokratik tutumları, erkek öğretmen adaylarına göre daha olumludur ve 31-35 yaş aralığında olan öğretmen adaylarının demokratik tutumu, 20-25 yaş aralığında olan öğretmen adaylarından daha olumludur.

Anahtar Kelimeler: Demokratik tutum, Öğretmen Adayları, Demokratik tutum ölçeği.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, El-mek: fatmayasarekici@hotmail.com

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN DEMOCRATIC ATTITUDES AND DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF THE PROSPECTIVE TEACHERS

ABSTRACT

Education and democracy are two concepts that are closely related with each other. One of the most important tasks of education is to create a society that has embraced the democratic way of life. This is possible by training teachers that has a positive democratic attitude and democratic life style, too. The aim of this research is examining the relationship between democratic attitudes and demographic characteristics of the prospective teachers. The research sample consists of 126 prospective teachers that study in pedagogical formation program at İstanbul Sabahattin Zaim University in the summer period of 2014-2015. The research was conducted in the "İlişkisel Tarama" model. The tool that were used for data collection is Democratic Attitude Scale. This Scale consists of G and H forms of Teacher Opinionair on Democracy Scale that was developed by Attitudes Research Laboratory. Turkish adaptation, validity and reliability studies of the scale were conducted by Gözütok (1995). The reliability coefficient of the scale is .87. Besides that, Demographic Data Form that was developed by researcher was used in order to obtain demographic information of prospective teachers. In order to analyze research data, Independent Groups t-Test, Mann-Whitney U Test and Kruskal-Wallis H Test technics were used. At the end of the research, it was found that the democratic attitudes of prospective teachers did not differ significantly in terms of marital status, number of children, level of income, education level of mother, education level of father and number of siblings in family. But, the democratic attitudes of prospective teachers showed a significant difference in terms of gender and age. Accordingly; democratic attitudes of women are more positive than men. Democratic attitudes of prospective teachers that are at the age of 31-35 are more positive than prospective teachers that are at the age of 20-25.

Key Words: Democratic Attitudes, Propective teachers, Democratic attitude scale.

Giriş

Demokrasi, bireye değer veren ve insan kişiliğinin bütünlüğünü önemli sayan, birlikte davranan insan zekâ ve anlayışına ihtiyaç duyan ve karşılıklı saygı, işbirliği, hoşgörü ve doğruluk gibi nitelikleri yansıtan, toplumsal ilişkilere yer veren bir yaşam yoludur (Öncül, 2000: 290). Demokrasi, insana saygı ve eşit muamele anlayışı üzerinde esas anlamını bulmaktadır (Çamkerten, 2001: 17). Bireylerin yaşayacağı ortam açısından demokrasi; insanların sadece vicdanlarının sesini dinledikleri, yönetimin kişilerin rızasıyla oluştuğu ve zorlamanın ortadan kalktığı ideal bir ortamdır. Yaşam tarzı olarak herkesin kendi hayatını yaşamakla birlikte ortak bir hareket tarzı da geliştirebileceği varsayımına dayanan bu sistem düşünce ve uygulama açısından; halkın söz sahibi olduğu yani siyasal gücün halkın elinde bulunduğu ve bu gücü sağlamak için hürriyet, adalet, eşitlik, hoşgörü, fikir alış veriş, denetim vb. ilkelerin söz konusu olduğu fonksiyonel bir sistem olarak tanımlanabilir (Büyükkaragöz, 1995: 2).

Demokrasinin en büyük güvencesi kendisinin ve başkalarının haklarını ve görevlerini bilen, bu sorumluluğu taşıyabilen eğitilmiş insanlardır. Eğitimin en önemli görevi, demokratik bir toplum yaratmaktır (Gözütok, 1995: 41). Bir toplumda demokrasinin sağlanabilmesi için bazı şartların gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu şartlar; halkın yönetime geniş çapta katılması, farklı düşüncelerin serbestçe ifade edilmesine ve düşüncelerin örgütlenebilmesine imkân tanınması, çoğunluğun kararlarına toplumun uyması ve bunun yanında azınlık haklarının korunması, temel hak ve özgürlüklerin güven altında bulunması şeklinde özetlenebilir (Yanardağ, 2000: 5-6). Demokratik ve hür bir toplumlarda iyi vatandaş: Bağımsız düşünebilen, problem çözümünde bilimsel yöntemlerden yararlanabilen, kendisine ve çevresine karşı dürüst olan, açık fikirli; karşısındaki insanın da doğru düşünebileceğini düşünen ve bunu kabul edebilen kişiliğe sahip bireylerdir (Büyükkaragöz, 1999: 246).

Demokrasi ancak yaşayarak öğrenilir. Demokratik davranışlar insanın düşüncesine yerleşmeyip davranışa dökülmediği süreçte hayat bulamazlar (Fettahlıoğlu, 2005: 27). Birey için, demokratik davranış ve düşüncenin yaşamın bir parçası haline getirilmesinde eğitimin önemi tartışılmazdır. Demokratik değer ve davranışların günlük yaşama geçirilmesindeki engel, aile içi eğitimden, eğitim kurumlarındaki eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Demokrasi eğitimi, ailede başlar, eğitim kurumlarında işlevi ve kapsamı genişleyerek devam eder (Miser, 1991: 50-53).

Demokratik eğitimde, seçme ve seçilme, eleştirme ve eleştirilme, sorumluluk duygusu, kendine güven duygusu, yardımlaşma duygusu, arkadaşlık, adalet, zihinsel eğitim, toplumsal eğitim, ahlak eğitimi önemli kavramlardır (Binbaşıoğlu, 2000: 37). Demokrasi eğitimi ile özgür düşünebilen, araştırmacı, iyi ilişkiler kurabilen, saygılı, hoşgörülü ve kendi kararlarını kendi verebilen demokratik insanlar yetiştirmek amaçlanmaktadır (Gömleksiz ve Kan, 2008: 44).

Bireye çağdaş, bilimsel, demokratik düşünme gücünü kazandırma, sorumluluk üstlenme, sorunlara çok boyutlu bakabilme, karşı görüşte mantık arama, uzlaştırmacı ve hoşgörülü özellikler kazandırabilmenin ön koşulu, eğitim sisteminin demokratikleştirilmesidir (Celep, 1995: 20-24). Beyer (1996) de, sadece demokratik yapıya değil eleştirel düşünmeye, değer yargılarının tartışılması ve yansıtılmasına, farklı görüşlerin ifade edilmesine de önem verilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Sehr (1997) sosyalleşmenin bir süreç olarak önemini ve demokraside katılımın gerekliliğini vurgulamaktadır. Okul, öğrencilerin kendi kendilerini eğitir duruma geldikleri ve kendi öğrenmelerini kontrol ettikleri bir demokrasi modelidir. Demokrasinin genç kuşaklara öğretilmesi, betimlenmesi ve geliştirilmesi okulun görevleri arasındadır. Okuldaki demokrasi uygulamaları, öğrencilerin bu yolda davranış geliştirmelerini sağlamalıdır. Genç kuşakların, ilk örneklerini ailede aldıkları ya da almaları gereken demokrasi sevgisi, okul ortamında gelişir (Doğan, 2003: 94). Öğretmenler ve öğrenciler okuldaki karar alma süreçlerine katılmaktadır. Öğrenme ortamında, öğrencinin öğrenme etkinliğini sınırlayan, yeteneklerinin geliştirilmesini engelleyen, öğretmen otoritesinin hâkim olduğu bir okulda, öğrencide demokratik davranışlar gelişemez (Celep, 1995: 20-24). Bu nedenle, öğretmenin öğrenciye demokratik anlayış, tutum ve idealleri benimsetebilmesi, söz konusu değerleri kendi yaşamının ayrılmaz bir boyutu hâline getirmiş olmasıyla mümkündür. Başka bir anlatımla öğretmenin demokratik tutumları, demokratik bir toplum ve yaşam için ön koşul niteliğindedir (Saracaloğlu, 1997). Demokratik tutum, “bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında, demokrasi ilkeleri doğrultusunda belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler” biçiminde tanımlanabilir (Gömleksiz, 1994: 477).

Ertürk (1993) öğrencilerin demokrasiyi yaşayarak yetişmelerini sağlamak için bir öğretmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışları sıralamıştır. Buna göre; öğretmen, öğrencilerin sınıftaki etkinlikleri paylaşımlarına izin vermeli, öğrencilere kendi kararlarını kendilerinin vermeleri için olanaklar hazırlamalı onlara nasıl davranacaklarını söylemek yerine, kendi düşüncelerini oluşturma fırsatı sağlamalı, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmaları, geliştirmeleri ve

yararlanmaları için olanaklar sunmalı, sınıf içi ve dışı etkinliklerde, öğrenci katılımını özendirme yoluyla, onların grupça çalışmaları özendirilmelidir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının demokratik tutumları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının demografik özelliklerine dair ele alınan değişkenler; cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ailedeki kardeş sayısıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005).

Evren ve örneklem

Araştırma evrenini, İstanbul ilindeki lisans mezunu öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise evrenden seçilen; İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde 2014-2015 yaz döneminde pedagojik formasyon programında öğrenim görmektedir olan lisans mezunu toplam 126 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğretmen adaylarına Gözütok (1995) tarafından geliştirilen Demokratik Tutum Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu araştırmacı tarafından dağıtılmış ve katılımcılar tarafından doldurulduktan sonra toplanmıştır. Tüm ölçek ve formlar gözden geçirilmiş ve doldurulmamış olanlar çıkarıldıktan sonra toplam 126 ölçek ve form veri olarak değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, 'Demokratik Tutum Ölçeği' ve araştırmacı tarafından geliştirilen 'Demografik Bilgi Formu' veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Demokratik Tutum Ölçeği: Demokratik Tutum ölçeği, öğretmenlerin demokratik tutumlarını belirlemek amacıyla Tutum Araştırma Laboratuvarı (Published for the Attitude Research Laboratory) tarafından geliştirilen "Teacher Opinionnaire on Democracy" ölçeğinin G ve H formlarından elde edilmiştir. Ölçeğin Türkçe geçerlik güvenirlik analizleri Gözütok (1995) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ,87 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte 32'si olumlu, 18'i de olumsuz olmak üzere toplam 50 madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 0-50 arasında değişmektedir ve ölçekten alınan puanın yüksekliği bireyin demokratik tutum düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekteki maddeler "katılıyorum" ve "katılmıyorum" biçiminde cevaplanmıştır. Katılıyorum seçeneği için 1, katılmıyorum seçeneği için 0 verilmiştir. Olumsuz maddelerde bu puanlamanın tersi yapılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ailedeki kardeş sayısına ilişkin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Verilerin Analizi

İlişkisel tarama modeline dayanan bu çalışmada, öğretmen adaylarının Demokratik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların; cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını

belirlemek üzere Mann Whitney-U testi; yaş, çocuk sayısı, gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ailedeki kardeş sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis H Testi; medeni duruma göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere ise Bağımsız Grup t Testi kullanılarak veri analizi yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 18.0 programı kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının Demokratik Tutumlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve kardeş sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Yaş, Çocuk Sayısı, Gelir Düzeyi, Anne Eğitim Düzeyi, Baba Eğitim Düzeyi ve Ailedeki Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	Sıra Ort.	SD	X ²	P
Yaş	20-25	71	53,64	4	14,312	,006*
	26-30	31	72,47			
	31-35	18	85,14			
	36-40	4	63,50			
	46-50	1	33,50			
	Toplam	125				
Çocuk Sayısı	0	91	60,46	4	3,358	,500
	1	14	57,89			
	2	15	75,87			
	3	2	70,75			
	4	1	34,50			
	Toplam	123				
Gelir Düzeyi	Düşük	10	54,70	2	1,416	,493
	Orta	110	62,56			
	Yüksek	2	37,25			
	Toplam	122				
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu	84	63,25	4	2,472	,650
	Ortaokul mezunu	15	50,53			
	Lise mezunu	14	65,25			
	Önlisans mezunu	4	53,00			
	Lisans mezunu	6	71,58			
	Toplam	123				
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu	49	58,55	4	6,241	,182
	Ortaokul mezunu	20	52,48			
	Lise mezunu	25	62,08			
	Önlisans mezunu	12	81,63			
	Lisans mezunu	17	69,18			
	Toplam	123				
Ailedeki Kardeş Sayısı	0	1	6	4	9,821	,456
	1	13	74,12			
	2	15	64,60			
	3	32	64,50			
	4	31	67,50			
	5	25	51,30			
	6	2	61,00			
	7	3	56,17			
	8	1	123,50			
	10	2	65,75			
	11	1	78,00			
	Toplam	123				

Tablo 1’den anlaşılacağı gibi, Demokratik Tutum Ölçeği sıralamalar ortalamalarının yaş, çocuk sayısı, gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ailedeki kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda çocuk sayısı ($\chi^2=3,358$; $p>.05$), gelir düzeyi ($\chi^2=1,416$; $p>.05$), anne eğitim düzeyi ($\chi^2=2,472$; $p>.05$), baba eğitim düzeyi ($\chi^2=6,241$; $p>.05$) ve ailedeki kardeş sayısı ($\chi^2=9,821$; $p>.05$) gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamışken; yaş gruplarının ($\chi^2=,006$; $p<.05$) sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır. Yaş grupları arasındaki analizler sonucunda farklılığın 20-25 yaş aralığında olanlarla 31-35 yaş aralığında olanlar arasında 31-35 yaş aralığında olanlar ($U= 303,00$; $p<.05$) lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum Ölçeği’nden Aldıkları Puanların Medeni Duruma Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Demokratik Tutum Ölçeği Puanı	Evli	50	35,62	5,162	,730	2,584	122	,601
	Bekar	74	33,36	4,483	,521			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Demokratik Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanların medeni durumlarına ($t=-2,584$; $p>.05$) göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum Ölçeği’nden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	U	p
Demokratik Tutum Ölçeği Puanı	Kız	100	65,25	6524,50	-2,500	725,500	,012*
	Erkek	22	44,48	978,50			
	Toplam	122					

Tablo 3’ten anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının Demokratik Tutum Ölçeği’nden almış oldukları puanların, cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, cinsiyet ($U= 725,500$; $p<.05$), değişkenine göre gruplar arasında cinsiyeti kız olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda görülmüştür ki öğretmen adaylarının demokratik tutumları medeni durumlarına ve sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşmamaktadır. Kurnaz (2011), Yılmaz (2009), Yurtseven (2003) ve Akyüzlü (2005)’nin yaptığı araştırma bulguları da bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Yani, medeni durum ve demokratik tutum arasında anlamlı bir ilişki söz konusu değildir. Evlilik ve çocuk sahibi olmak, bireyin hayatında ilgi, tutum, davranış ve rollerinde pek çok değişime neden olabilmektedir. Fakat bu durum bireylerin demokratik algı, tutum ve davranışlarının belirleyicisi değildir. Bireyler, evlenmeden ve çocuk sahibi olmadan evvel

çocukluk yıllarında ya da eğitim süreçlerinde edindikleri bilgi ve deneyimlerle belli bir demokratik tutum geliştirmişlerdir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının gelir düzeyine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bulut Serin'in (2006) ve Aydemir ve Aksoy'un (2010) araştırma sonuçları da bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Konuyla ilgili yapılmış diğer araştırmalar incelendiğinde birbirinden farklı bulgulara rastlanmıştır. Gömleksiz ve Çetintaş (2011)'in araştırmasında, öğretmen adaylarının gelir düzeyine göre demokratik tutumlarının farklılaştığı, aileleri orta ve alt gelir düzeyinde olan öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının, üst gelir düzeyindekilerin demokratik tutumlarından daha olumlu çıktığı saptanmıştır. Bundan farklı olarak, Gömleksiz ve Kan'ın (2008) yaptığı araştırmada ise ailenin gelir düzeyinin yükselmesinin bireyin demokratik tutumunu olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu farklı sonuçlar, gelir düzeyinin demokratik tutumu etkilemeyeceği şeklinde veya bunun tam tersi olarak gelir düzeyi arttıkça insanların bireysel ihtiyaçlarını karşılamının yanında demokratik haklarına dair bilinç düzeylerinin artmasına da neden olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu duruma da zıt olarak, gelir düzeyinin artması, fertleri bireysel hak ve özgürlükler ve demokratik tutum ve davranışlar konusunda empati kuramamaya da sürükleyebilir.

Araştırmaya göre, öğretmen adaylarının demokratik tutumları, kardeş sayısına göre farklılaşmamaktadır. Aydemir ve Aksoy'un (2010) araştırma bulgusu da bu araştırmanın bulgusunu desteklerken; Yazıcı'nın (2011) ve Gömleksiz ve Çetintaş'ın (2011) yaptığı araştırma sonucu bu bulguyu desteklememektedir. Gömleksiz ve Çetintaş (2011), yaptığı araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının kardeş sayısı azaldıkça demokratik tutum puanlarının düştüğünü, kardeş sayısı arttıkça demokratik tutumların da arttığını saptamıştır. Bu durum, demokratik tutumun kardeş sayısı ile değil, aile içi ilişkilerde ebeveynlerin olumlu rol model olmalarıyla ve çocuklarına demokrasi konusunda farkındalık ve duyarlılık kazandırma becerileriyle ilgili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı yönündedir. Bu bulgu, anne eğitim düzeyi yüksek olanların demokratik tutum puanlarının da daha olumlu bulunduğu araştırma sonuçları (Özbek, 2004; Saracaloğlu ve diğerleri, 2004; Gömleksiz ve Kan, 2008) ile örtüşmezken, Aydemir ve Aksoy'un (2010) ve Genç ve Kalafat'ın (2007) yaptığı araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Bunlardan farklı olarak, Gömleksiz ve Çetintaş (2011), yaptıkları araştırma sonucunda annesi okuryazar olmayan öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının, annesi ilköğretim, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olanlardan daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Anne eğitim düzeyi ile ilgili belirtilen farklı bulgular, demokratik tutumun esas belirleyicisinin annenin eğitim düzeyinden ziyade, annenin sosyal ilişkilerinde ve çocuklarına karşı sergilediği demokratik tutum ve davranışlarla onlara örnek olma durumuyla açıklanabilir.

Araştırmaya göre öğretmen adaylarının demokratik tutumları, baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Aydemir ve Aksoy (2010), Saracaloğlu, Evin ve Varol (2004) ve Gömleksiz ve Çetintaş'ın (2011) araştırma bulguları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu sonuç, babanın aile içinde sergilediği demokratik tutum ve davranışlarının, aldığı eğitimle doğrudan alakalı olmadığını bir göstergesidir. Bu durum, babaların, eğitim düzeylerinin onlara kazandırdığı demokratik tutumu değil, yetiştiği aile ve sosyal çevreyi gözlemleyerek geliştirdiği demokratik tutum ve davranışlarını çocuklarına aktardığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre; bayan öğretmen adaylarının demokratik tutumları, erkek öğretmen adaylarına göre daha olumludur. Bu sonuç, Karahan ve diğerleri (2006), Toy (2004), Dilekmen (1999), Ada ve Koç (2000), Ektem ve Sünbül (2011), Kılıç ve diğerleri (2004), Yalçınkayalar ve

diğerleri (2006), Ercoşkun ve Nalçacı'nın (2008) öğrencilerin demokratik tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı yönünde ulaştığı sonuçlar ile örtüşmezken; kız öğrencilerin demokratik tutumlarının daha olumlu bulunduğu önceki araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Aydemir ve Aksoy, 2010; Erdem ve Sarıtas 2006, Gömleksiz ve Çetintaş, 2011; Saracaloğlu ve diğ., 2004; Ulusoy, 2007; Genç ve Kalafat, 2008; Aycan ve Çalık, 2003; Gömleksiz ve Kan, 2008; Büyükkaragöz, 1995; Saracaloğlu, 1997; Sağlam, 2000; Yanardağ, 2000; Demoulin ve Kolstad, 2000). Kızların demokratik tutumunun erkeklerden daha olumlu oluşu, son yıllarda demokrasi ve insan hakları söyleminin gerek medyada gerekse eğitim kurumlarında, hususiyele de öğretmen yetiştiren branşlarda sıkça yer alması ve kadınların bu konuda eskisinden daha duyarlı ve bilinçli olması ile açıklanabilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının yaşa göre farklılaştığı, 31-35 yaş aralığında olan öğretmen adaylarının, 20-25 yaş aralığında olanlardan daha olumlu demokratik tutuma sahip olduğu saptanmıştır. Saracaloğlu, Evin ve Varol'un (2004) araştırma bulgusu, bu bulguyu desteklerken; Saracaloğlu (1997) ve Yazıcı'nın (2011) araştırma sonuçları bu bulguyu desteklememektedir. Bu araştırma bulgusundan yola çıkarak, yaşla birlikte gelen deneyimlerin, bireyin demokratik tutumunu olumlu yönde etkilediği şeklinde bir yorum yapılabilir. Her tutum gibi, demokratik tutum da bireyin yaşayarak deneyimlediklerinden yaptığı çıkarsamalarla şekillenir. Bireyin içinde yaşadığı ülkenin değerler sistemi, siyasi ve sosyal yapısı da demokrasiye yönelik tutumunu etkiler. Yaş faktörü özellikle erken çocukluk yıllarında belirleyici bir role sahiptir. Bu nedenle okul öncesi, ilk ve ortaöğrenim kademelerinde okullarda demokrasi eğitimi verilmelidir. Bu eğitimi veren öğretmenlerin ise demokrasiyi yaşam biçimi haline getirmiş olmaları, onları gözlemleyen öğrencileri üzerinde daha kalıcı bir öğrenme unsuru olacaktır.

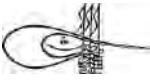
Öneriler

Araştırma ile ulaşılan sonuçlara bağlı olarak şu önerilerde bulunmaktadır: Demokrasinin bir yaşam biçimi olduğu bilinmeli, üniversiteler tüm kurum ve kuruluşları ve personeli (Öğretim Elemanı) ile bu konuda öncelikle öğrencilerine ve de topluma rehberlik etmeli ve üretken olmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarında insan hakları, demokrasi eğitimi gibi derslere ve projelere daha geniş yer verilmelidir. Eğitim-öğretim ortamları öğrencilerin olumlu demokratik tutum geliştirmelerine katkı sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Çok çeşitli öğrenci kulüpleri, öğrenci dernekleri, sosyal, kültürel ve sportif içerikli faaliyetlerle öğrencilerin olumlu demokratik tutum geliştirmesine katkı ve imkân sağlanmalıdır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının demografik özellikleriyle (cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve kardeş sayısı) ilişkisi incelenmiştir. Farklı bir örneklem grubuyla (üniversite öğretim elemanları, eğitim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticiler, siyasetçiler vb.) farklı değişkenler ele alınarak demokratik tutumla ilgili başka araştırmalar yapılabilir. Demokrasi, sadece öğretmenler veya öğretmen adaylarının değil, toplumun her bir ferdinin, hakkında bilgi, farkındalık ve duyarlılık sahibi olması gereken ve yaşayarak yaşatması gereken bir olgudur. Dolayısıyla demokrasiyle ilgili erken yaşlardan ileri yaşlara kadar tüm kesimi hedefleyen eğitimler ve projelerle topluma hizmet sunulmalı ve demokrasinin bir yaşam biçimi haline gelmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- AYCAN, N., ÇALIK, D. (2003). İlköğretim okullarında demokrasi eğitimi: Manisa ili örneği. *C.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 19–29.
- AYDEMİR, H., AKSOY, N.D. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkisi: Malatya örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 265-279.
- AKYÜZLÜ, K.A. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- BEYER, L. E. (1996). *Creating democratic classroom: The struggle to integrate theory and practice*. New York: Teacher College Press.
- BULUT SERİN, N. (2006). Buca Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve rehberlik Bölümü Öğrencilerinin (Okul Psikolojik Danışmanı Adayları) Demokratik Tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 12-22.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. (1995). *Yüksek öğretim programları ve demokratik tutumlar*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. (1999). *Genel öğretim metotları*. (9. Basım). İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- CELEP, C. (1995). Demokratik bir eğitim sistemi için. *Yaşadıkça Eğitim*, 38, 20-24.
- ÇAMKERTEN, F. (2001). *Okul öncesi eğitimde uygulanan program ve çocukların demokratik davranışları ile öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- DEMOULIN, D.F., KOLSTAD, R. (2000). Assessing the gains of behavioral dynamics essential for success in democracy for teacher education students. *College Student Journal*. 34 (3), 417-424.
- DOĞAN, İ. (2003). *Modern toplumda vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları insan hakları kültürel temelleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ERCOŞKUN, M. H., NALÇACI, A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının empatik beceri ve demokratik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim*, 180, 204-215.
- ERDEM, A. R., SARITAŞ, E. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarının davranışlarının demokratikliğine ilişkin algıları (PAÜ örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16.
- ERTÜRK, S. (1993). *Diktacı tutum ve demokrasi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- FETTAHLIOĞLU, M. Ş. (2005). *KSÜ öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- GÖMLEKSİZ, M. (1994). Türk dili ve edebiyatı dersinde uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin demokratik tutumlara ve benlik saygısına etkisi. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*. 476-493. Adana.

- GÖMLEKSİZ, M.N., ÇETİNTAŞ, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2011) 1-14.
- GÖMLEKSİZ, M. N. ve KAN, A. Ü., (2008). Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumların Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Milli Eğitim* (178), 44-64.
- GÖZÜTOK, D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayını.
- KURNAZ, A. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- MİSER, R., (1991). Demokrasi eğitimi ya da eğitim için demokrasi. *AEBF Dergisi*, 24.
- ÖNCÜL, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- SAĞLAM, H. İ. (2000). Sosyal Bilgiler Dersinin Demokratik Tutum Geliştirmedeki Rolü. *Milli Eğitim*, 146, 67-71.
- SARACALOĞLU, A. S. (1997). *The democratic attitudes of Turkish prospective physical education teachers*. Paper presented at the 40th World Congress for ICHPER-SD: The Revitalization and Humanity and a Better Environment, Seoul, South Korea.
- SARACALOĞLU, A. S., İLKE, E., VAROL, S. R. 2004. İzmir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenlerle öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 335-364.
- SEHR, D. T. (1997). *Education for public democracy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- ULUSOY, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YALÇINKAYALAR, P.; KARDAĞ, E.; BALOĞLU, N. (2006). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Demokratik Tutumları ile Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12). 65-82
- YANARDAĞ, A. (2000). *Üniversite gençliğinin demokratik tutum ve davranışları üzerine bir araştırma (Selçuk Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- YAZICI, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26(159), 165-178.
- YILMAZ, K., (2009). *Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının algıladıkları anne-baba tutumlarına ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YURTSEVEN, R. (2003). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin demokratik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.



BELİRSİZLİK İLKESİ VE ÖĞRETİMİ*

*Ali YILDIZ***

ÖZET

Çalışma, belirsizlik ilkesinin öğretiminin; nasıl, ne tür örneklerle ve aktivitelerle daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebileceğini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir. Dokümanlar, ulaşılmasının genelde fazla zaman almaması, ucuz ve kolay olması bakımından gözlem ve görüşmelere tercih edilebilir. Kütüphanedeki her belge (her bir kitap, her bir dergi ve makale) becerikli ve hayal dünyası geniş olan bir araştırmacı için hazır bilgi ve veri kaynağıdır. Bu nitel çalışmanın verileri, konuyla ilgili yayınlanmış kitap ve bilimsel makale gibi dokümanların incelenmesiyle sağlanmıştır. Çalışmada, belirsizlik ilkesi ve kuantum fiziği konularına dair kitaplar ve yapılan bilimsel çalışmalarla ilgili makaleler, betimsel analiz yaklaşımına göre incelenmiştir. İlke öğretimi, genelde kavram öğretimine benzemektedir. Dokümanlarda, sunuş yoluyla öğretimin; daha az zaman alıcı ve soyut konuların öğretiminde kavramlar (veya büyüklükler) arası ilişkilerin öğrenilmesinde kolaylık sağlayıcı olduğunu belirtilmektedir. Ayrıca doküman olarak incelenen araştırmaların bulguları, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin (mektup ve özet) belirsizlik ilkesinin öğretiminde kullanılabileceğini göstermiştir. Heisenberg belirsizlik ilkesinin anlamlı öğrenilmesine katkıda bulunabilmek için sunuş yoluyla öğretim, öğrenme amaçlı yazma ile desteklenerek yedi aşamada gerçekleştirilebilecek bir yaklaşım önerilmiştir. Her aşamada neler yapılabileceği açıklanarak özellikle örneklerin, prototip olması gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Araştırmada, verilen örneklerin özgün, günlük yaşamdan ve kolay anlaşılır olmasına çalışılmıştır. Belirsizlik ilkesi için önerilen yaklaşımın diğer ilkelerin öğretiminde de kullanılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Heisenberg, Belirsizlik İlkesi, Öğretim.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, El-mek: ayildiz@atauni.edu.tr

UNCERTAINTY PRINCIPLE AND ITS INSTRUCTION

ABSTRACT

The study was conducted to explore how to teach uncertainty principle more effectively with what kind of activities and examples. Document analysis can be used to gather data on its own as data collection tool in qualitative research. Documents are preferred to interviews and observations because they do not take much time, they are easy and cheap. Every document in the library (every book, journal, and article) is an available information and data source for a researcher who is skilful and has a broad fantasy world. The data of this qualitative study were gathered through the examination of documents such as books and scientific articles published about this topic. Books about quantum physics and articles written about the scientific studies were examined according to descriptive analysis method. Teaching principles is like teaching concepts. Documents suggest that teaching via presentations takes less time and provides convenience to teach abstract subjects, and to learn the relations between the concepts (or magnitudes). Moreover, the research findings which were examined as documents revealed that writing to learn activities (letter and summary) were used for teaching uncertainty principle. In order to make contributions to meaningful learning of Heisenberg's uncertainty principle, teaching via presentation was supported by writing to learn and an approach which could be materialized in seven stages was suggested. What could be done was explained in each step and specifically, it was emphasised that the examples should be prototype. In the research, the examples were meant to be original, taken from everyday life, and easy to understand. It is thought that the suggested approach for uncertainty principle could be used to teach other principles.

Key Words: Heisenberg, Uncertainty Principle, Teaching.

1. Giriş

Belirsizlik İlkesi, Kopenhag'da Bohr Enstitüsü'nde çalışırken Pauli'nin bir önerisini temel alan, Werner Heisenberg tarafından; 1927 yılında ortaya atılmıştır. Heisenberg (1901-1976), Almanya'nın Disburg kentinde doğmuş ve Münih'te kuramsal fizik eğitimi almış, Max Born'un asistanlığını yapmış ve Nobel Fizik Ödülü (1932) almış saygın bir bilim insanıdır. İkinci Dünya Savaşı yıllarında Almanya'da kalarak, atom bombası ile ilgili çalışmalar yapan ekibe savaşın sonuna kadar başkanlık yapmıştır (Beiser, 2008). Kaynaklarda, Heisenberg ve ekibinin; atom bombası ve diğer nükleer silahların tahrip gücünün çok önceden farkına vardıkları ve bu nedenle üretimine dönük çalışmaları bilinçli olarak yavaş yürüttükleri belirtilmektedir (Beiser, 2008).

Klasik fiziğe göre herhangi bir ölçme işlemi, ölçme araçları ve ölçme yöntemleri son derece hassaslaştırılarak son derece küçük belirsizlikle veya son derece doğrulukla yapılabilir (Serway ve Beichner, 2011). Belirsizlik ilkesi, birbirine bağlı iki büyüklükten birisinin ölçülmesindeki duyarlılığın artırıldığı oranda, diğerinin ölçülmesindeki duyarlılığın azalmakta olduğunu öngörmektedir (Gündüz, 1999). Ölçme aletleri ne kadar duyarlı olursa olsun hiçbir büyüklüğün gerçek değeri mutlak bir kesinlikle ölçülemez. Yapılacak her ölçme, gerek ölçmeyi

yapanın ve gerekse kullanılan aletlerin duyarlılığı dışında bir belirsizliğe sahiptir (Gündüz, 1999). Bir R direnci, bir üreteç ve bağlantı kablolarından oluşan bir devredeki direncin uçları arasındaki potansiyel farkını ölçmek için bir voltmetre paralel olarak dirence bağlandığında oluşan devre artık eski devre değildir. Voltmetrenin bağlanması, R direncinin uçları arasındaki potansiyel farkı önceki değerden az da olsa farklı kılacaktır. İç direnci sonsuz büyüklükte olan (ideal) bir voltmetrenin kullanılması bile bu farkı sadece azaltabilir, direncin ölçümündeki belirsizliği (hatayı) sıfır yapmaz. Benzer bir durum, bir kaptaki suyun sıcaklığını ölçmek için suya bir termometre konulduğu zaman da meydana gelebilir. Kap ve içindeki sudan oluşan sistemin sıcaklığı, ölçmeyi yapmak için termometrenin suyun içine konulmasıyla kısmen de olsa farklı olacaktır. Termometrenin bir ısı sığasına sahip olması, ölçülecek yeni sıcaklık değerinin; kap, su ve termometrenin oluşturduğu sistemin termik denge sıcaklığı olmasını gerektirir (Gündüz, 1999). Herhangi bir fiziksel büyüklüğün ölçülmesi için yapılan bütün faaliyetler o büyüklüğün gerçek değerinin küçük de olsa bir miktar değişmesine ve yapılan ölçmelerde bir miktar belirsizliklerin meydana gelmesine sebep olur. Bu tür belirsizlikler, sadece fiziksel olaylarla veya ölçmelerle ilgili olmayıp, sosyal bilimlere kapsayacak şekilde tüm bilim dallarıyla ilgili hemen hemen her olayda ve durumda görülebilmektedir (Gündüz, 1999).

Heisenberg, bir parçacığın konumunu ve momentumunu aynı anda ve son derece doğrulukla belirlemenin olanaksız olduğunu ilk kez ortaya koyan bilim insanıdır. Heisenberg belirsizlik ilkesi, “Eğer bir konum ölçümü Δx duyarlılığıyla ve momentum ölçümü de aynı anda bir Δp_x duyarlılığıyla yapılırsa; o zaman, iki belirsizliğin çarpımı asla $h/2$ mertebesinde bir sayıdan daha küçük olmaz.” şeklinde tanımlanmaktadır (Serway ve Beichner, 2011).

$$\Delta x \Delta p_x \geq h/2 \rightarrow \Delta x \Delta p_x \geq h/4\pi \quad (h=h/2\pi)$$

Yukardaki tanım ve eşitlik, bir parçacığın tam bir doğrulukla konumunu ve momentumunu aynı anda ölçmenin fiziksel olarak olanaksız olduğunu ifade eder (Serway ve Beichner, 2011). Eğer Δx , konum ölçümündeki belirsizlik (hata) azaltılırsa; Δp_x , momentum ölçümündeki belirsizlik (hata) o oranda artar. Bir parçacık için konum ve momentum birbirinden bağımsız değişkenler değildir, birini tam belirleme diğeri belirsiz bırakır (Yıldırım, 2012). Heisenberg, Δx ve Δp belirsizliklerinin ölçü aletlerinin (aygıtlarının) yetersizliklerinden ve kusurlarından kaynaklanmadığına, bir ölçme sırasında ortaya çıkan aygıtsal veya istatistiksel belirsizliklerin, “ $\Delta x \Delta p$ ” çarpımının daha da büyümesine neden olacağına fakat Δx ve Δp ’nin kaçınılmaz belirsizlikler olduklarına dikkat çekmiştir (Beiser, 2008; Serway ve Beichner, 2011; Yıldız, 2013). Bu belirsizlikler, daha çok maddenin bizzat kuantumlu yapısından ileri gelmektedir. Bir elektronun konumu ve momentumu tam bir doğrulukla (hatasız) ölçmek istenebilir. Elektronu görüntülemek ve ölçmeyi yapmak için güçlü bir optik mikroskop kullanılabilir. Elektronun gözlemciye görünmesi ve konumunun belirlenmesi için en az bir fotonun elektronun üzerine düşmesi, geriye saçılması ve mikroskoptan geçerek göze gelmesi gerekir. Elektronun konumunun çok hassas bir şekilde ölçülmesi (konumdaki belirsizliğin, yani Δx ’in çok küçülmesi) için deneyde çok kısa dalga boyulu ışığın kullanılması gerekir. Çok kısa dalga boyulu ışığın fotonu, çok büyük enerjiye ve çok büyük momentuma sahiptir ($E=hc/\lambda$; $p=E/c=h/\lambda$). Foton, elektronun üzerine düştüğü (elektrona çarptığı) zaman enerji ve momentumunun bir kısmını elektrona aktarır (Compton olayı). Çarpışmada, elektron geri teper ve elektronun momentumunda oldukça büyük bir belirsizlik meydana gelir, yani Δp_x büyür (Serway ve Beichner, 2011).

“ $\Delta x \Delta p$ ” için verilen $\hbar/2$ ($\Delta x \Delta p \geq \hbar/2$) alt limitine nadiren ulaşıldığı ve bu nedenle çoğu kez $\Delta x \Delta p \geq \hbar$ hatta $\Delta x \Delta p \geq \hbar$ olarak alınması yeterli görülmektedir (Beiser, 2008; Yıldız, 2013). Belirsizlik ilkesinin bilinen diğer ifadeleri, enerji ile zaman ve açısal yer değiştirme ile açısal momentum için geçerlidir. Bir parçacığın veya bir sistemin, t anında E enerjisi ölçmek istenebilir. Enerji ölçümündeki ΔE belirsizliği ile ölçümün yapıldığı zamandaki Δt belirsizliğinin çarpımının $\hbar$ 'ye ($\hbar$, “ $\hbar$ çizgi”) eşit veya ondan büyük olduğu ifade edilir ($\Delta E \Delta t \geq \hbar$). Benzer şekilde açısal yer değiştirmedeki belirsizlik ($\Delta \theta$) ile açısal momentumdaki belirsizliğin (ΔL_θ) çarpımının $\hbar$ 'ye eşit veya ondan büyük olduğu ($\Delta \theta \Delta L_\theta \geq \hbar$) bilinmektedir.

Belirsizlik ilkesi, doğada; ölçümlerin hangi kesinliğe kadar yapılabileceğini belirten temel bir sınırlama (bir alt limit, $\Delta x \Delta p \geq \hbar/2$) olduğunu ifade etmektedir (Ford, 2012). Bu sınırlama ölçme araçlarından kaynaklanan duyarlılık sınırlaması veya kusurla ilişkili değildir. Kusursuz tasarlanan deneylerde yapılan ölçme ve gözlemlerde bile var olan temel sınırlamadır (Bueche ve Jerde, 2000). Belirsizlik ilkesi, kuantum fiziğinin diğer konuları (Siyah cismin ışıması ve Planck hipotezi, Fotoelektrik olay, Compton olayı, Atom spektrumları, Bohr'un kuantumlu atom modeli,...) gibi soyut bir konudur. Yapılan çalışmalar (Müller ve Wiesner, 1999; Mashhadi ve Woolnough, 1999; Pospiech, 2000; Ke, Monk ve Duschl, 2005; Singh, Belloni ve Christian, 2006; Didiş, Eryılmaz ve Erkoç, 2007; Didiş, Özcan ve Abak, 2008; Yıldız, 2009; Yıldız ve Büyükkasap, 2011a, 2011b, 2011c; Yıldız, 2012b) genelde kuantum fiziği ve belirsizlik ilkesinin öğretiminde bir takım sıkıntılar yaşandığını ve anlama düzeylerinin istenilen seviyede olmadığını göstermektedir.

Çalışmanın Amacı:

Çalışma, belirsizlik ilkesinin öğretiminin; nasıl, ne tür örneklerle ve aktivitelerle daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebileceğini araştırmak amacıyla yapılmıştır.

2. Yöntem

Bu nitel çalışmanın verileri, konuyla ilgili yayınlanmış kitap ve bilimsel makale gibi dokümanların incelenmesiyle sağlanmıştır. Genelde nitel bir araştırmanın bulguları; görüşme, gözlem ve dokümanlarla toplanan verilerden oluşmaktadır (Merriam, 2013). Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olaylar veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Belgeler, görüşme ve gözlemlerle veri toplamak için iş birliğine ihtiyaç duyan araştırmacılara, katılımcıların yaptığı gibi kapris yapmaz. Veri toplamak için yapılan görüşmeler sırasında katılımcıların bir kısmı, araştırmacının varlığından veya kayıt için kullanılan cihazlardan dolayı rahatsız olabilir. Ama dokümanlar için bu tarz bir dezavantaj yoktur. Dokümanlar, ulaşılmasının genelde fazla zaman almaması, ucuz ve kolay olması bakımından gözlem ve görüşmelere tercih edilmektedir. Kütüphanedeki her belge (her bir kitap, her bir dergi ve makale) becerikli ve hayal dünyası geniş olan bir araştırmacı için hazır bilgi ve veri kaynağıdır (Merriam, 2013).

Resmi kayıtlar (doğum, ölüm, evlenme, polis, çeşitli kurum ve program kayıtları; nüfus sayımları; mahkeme kararları, noter belgeleri, anlaşmalar), mektuplar, günlükler, anılar, yaşam öyküleri, romanlar, şiirler, şarkılar-türküler, yazıtlar, fermanlar, diğer tarihi belgeler, toplantı kayıtları, gelişim raporları, gazeteler, makaleler, dergiler ve kitaplar gibi yazılı belgeler ile resimler, slaytlar, filmler, videolar, pullar, giyim-kuşam, araç-gereçler gibi görseller yaygın olan dokümanlar olarak nitelendirilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Merriam, 2013; Ekiz, 2013). Her türlü dokümana değil, araştırılan problem için gerekli olan ve birinci el belgelere öncelik verilmelidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011; Keskin ve Yaman, 2014). Araştırmacıların (Yıldırım ve Şimşek, 2011) belirttiği gibi konusunun uzmanı kişiler tarafından gözden geçirilmiş, orijinalliği kontrol edilmiş, düzenlenmiş, organize edilmiş pek çok doküman

(köşe yazıları, ders kitapları, örgütsel dokümanlar, yıllık raporlar, bilimsel çalışma raporları, makaleler, vb.) veri kaynağı olabilir ve bu dokümanların kullanılması nitel araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırabilir.

Çalışmada, belirsizlik ilkesi ve kuantum fiziği konularına dair kitaplar ve yapılan bilimsel çalışmalarla ilgili makaleler, betimsel analiz yaklaşımına göre incelenmiştir. İncelenen belgelerin, doküman incelemesinin; dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma gibi beş aşamasından (Forster, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2011) ilk üç aşamasını kendiliğinden sağlamaları doküman incelemesi araştırmaları için önemli bir avantajdır (Yıldız, 2012a).

3. Bulgular ve Yorum

Olgular, kavramlar, ilkeler (prensipler), yasalar, sayıtlar, hipotezler, kuramlar (teoriler) ve paradigmlar bilimsel bilgi türleridir (Çepni, 2012). İki ya da daha çok kavram arasındaki ilişkiyi açıklayabilen, araştırmalar sonucu elde edilmiş, genellenebilir ifadeler, ilke (prensip) olarak tanımlanır (Ülgen, 2001; Erden ve Akman, 2012; Çepni, 2012). İlkeler de kavramlar gibi çevredeki sayısız obje, olay ve düşünceleri ayrıntılarından kurtararak, çevrenin karmaşıklığını basitleştirerek ve bilinenlerin yeni öğrenme durumlarına geçişini ve problemlerin çözümünü sağlamaktadırlar (Fidan, 1986; akt.: Erden ve Akman, 2012). İlke öğretimi, genelde kavram öğretimine benzemektedir. Sunuş yoluyla (ya da ilkeden örneğe doğru) öğretimde, öğretmen önce ilkenin ne olduğunu söyler, örnek verir ve sonra da öğrencilerden örnek vermelerini ister. Sunuş yoluyla öğretimin, daha az zaman alması ve soyut konuların öğretiminde kavramlar (veya büyüklükler) arası ilişkilerin öğrenilmesinde kolaylık sağlayıcı olduğunun düşünülmesi nedeniyle tercih edildiği ifade edilmektedir (Erden ve Akman, 2012).

Compton olayı, fotoelektrik olayı, belirsizlik ilkesi ve özel rölativite teorisi gibi konularla ilgili yapılan yarı deneysel çalışmaların (Yıldız ve Büyükkasap, 2011a, 2011b, 2011c; Yıldız, 2012b) bulguları, öğretmen adaylarının; bu konuları anlama düzeylerinin zayıf kaldığını ve deney grubundaki öğretmen adaylarının yazdığı öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin (mektup ve özet) araştırma yapılan konuları öğrenmelerinde etkili olduğunu, deney ve kontrol grubunun son test sonuçlarının ise nitel ve nicel olarak karşılaştırılmasıyla varılan sonucun ve yapılan sınavdaki başarı yüzdelerinin, deney grubunun lehine olduğunu göstermiştir. Çalışmalarda fen bilimleri öğretmen adaylarının, son testle birlikte kullanılan ek sorularla öğrenme amaçlı yazma aktivitesi hakkındaki düşünceleri yazılı olarak tespit edilmiştir. Hakkında mektup yazdıkları Heisenberg belirsizlik ilkesini anladıklarını ve öğrenme amaçlı yazma aktivitesinin Heisenberg belirsizlik ilkesini öğrenmelerinde etkili olduğunu belirten öğretmen adaylarının oranı, %91,4 dür. Öğrencilerde, kavramsal değişimi kolaylaştırarak gerçekleştiren (Mason ve Boscolo, 2000), bilginin uzun süreli kalıcılığını sağlayan (Klein, 2000; Rivard ve Straw, 2000), öğrenciyi merkeze alarak, onu bilginin keşfedicisi ve yapılandırıcısı konumuna getiren öğrenme amaçlı yazma aktivitelerini kullanmak faydalı olacaktır (Yıldız ve Büyükkasap, 2011a, 2011b, 2011c; Yıldız, 2012b). Doküman olarak incelenen araştırmaların bulguları, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin belirsizlik ilkesinin öğretiminde kullanılabileceğini göstermektedir.

Belirsizlik ilkesinin öğretimi, aşağıdaki aşamalar takip edilerek gerçekleştirilebilir.

1) Öğrencilerin, yeni konuya ilgilerini çekmek ve merak uyandırmak için bazı düşünce deneyleri anlatılarak sonucu hakkında onların tahminde bulunmaları istenebilir. Ya da düşünce deneylerinin sonuçları verilerek nedenleri sorulabilir. Öğrencilere yapılan gözlemlerden veya örneklerden söz edilebilir, tartışmaları için bir takım sorular sorulabilir, bazı açıklamalar yapılabilir. Kısacası öğrenci, sunulacak konudan ve öneminden, sağlanacak kazanımlardan bir şekilde haberdar edilir. Bu aşamada “Size göre bir elektronun yerini ve hızını, aynı anda son derece

hassas araçlar kullanarak tam olarak belirlemek mümkün mü? Değil mi? Neden?” şeklindeki açık uçlu soru kullanılabilir. Kullanılması önerilen sorunun, birinci aşamada istenenleri kısmen sağlayabileceği düşünülmektedir.

2) Öğrencilere, belirsizlik ilkesinin içerdiği büyüklük ya da kavramlar, işaretler, semboller ve sabitler (Δx , Δp_x , Δt , ΔE , $\geq$, $\hbar$, h , 2 , π) hakkında açıklamalar ya da hatırlatmalar yapılır.

3) İlkenin ne olduğu (adı tam olarak) tahtaya yazılarak; basit, açık ve net bir tanımı yapılır.

4) Belirsizlik ilkesini veren eşitlik (formül) tahtaya yazılarak, ilkenin içerdiği büyüklükler (ya da kavramlar) ve aralarındaki ilişki açıklanır.

5) Belirsizlik ilkesine, iyi örnek olan durum ya da düşünce deneyleri ile örnek olamayacaklardan bahsedilir. Yeşilyaprak (2014), sunuş yoluyla öğretimde anlatım ve konuşmaya verildiği kadar bol örnek kullanılmasına da ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Örnek:1

Bir domates üreticisi, domateslerinin daha kısa sürede olgunlaşması için sentetik hormonlardan (kimya endüstrisi tarafından geliştirilen yapay hormonlardan) kullanabilir (Astam Yıldız, 2013). Tüketiciler, doğal olarak domatesi dengeli ve sağlıklı beslenmek için satın alırlar ve tüketirler. Domatesin olgunlaşma süresi Δt , insan sağlığına etkisi Δs olsun. Kullanılan hormondan dolayı domates daha hızlı (kısa sürede) olgunlaşır, yani Δt küçülür. Hormonların, başta kanser olmak üzere sebep olduğu bazı hastalık ve rahatsızlıkların (Astam Yıldız, 2013) insan sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri arttığı için Δs büyür. Tıpkı düşünce deneyinde (elektronun yerinin ve momentumunun son derece doğrulukla bir optik mikroskopla tespitinde) olduğu gibi Δx 'in küçüldüğü oranda Δp_x 'in artmasına benzer olarak domates normal süreden daha kısa bir zamanda olgunlaşır, güzel görünür ama domatesin tadı bozulur, insan sağlığına yararı azalır hatta uzun süre tüketilmesi durumunda zarar verebilir. “ Δt Δs ” çarpımının daima eşit olduğu ve değişmeyen bir limit (veya alt limit) vardır. Bu değerlerin (belirsizliklerin) biri azaltıldığı oranda diğerinin o oranda (azalan oranda) artması söz konusudur. Yapılan müdahaleler, bazı kazanımları sağlarken var olan bazı kazanımların azalmasına veya yok olmasına neden olabilir. Hiçbir varlık, hiçbir cisim, hiçbir parçacık, hiçbir sistem veya hiçbir ortam, doğasına müdahale edilmesine tepkisiz kalmaz. Ford'un (2012), “belirsizlik ilkesi, doğada; ölçümlerin hangi kesinliğe kadar yapılabileceğini belirten temel bir sınırlama (bir alt limit, $\Delta x \Delta p \geq \hbar/2$) olduğunu ifade eder” düşüncesi, sözü edilen alt limit (sınır) değişmeyeceğine göre hiçbir doğal yapının veya birimin doğasına müdahale etmemek gerektiğini ifade etmektedir.

Örnek:2

Bir elma bahçesinde yetiştirilen elmalara verilen hormonlardan dolayı çiçeklenmede artış, meyve saplarının sağlamlaştırılması, hasat öncesi dökümün engellenmesi, kaliteyi düzeltme, olgunlaştırmayı hızlandırma, aynı zamanda oluma gelmesi ve tarımsal mücadele ilaçlarının kullanılmasıyla birlikte verimde artış sağlanabilir (Astam Yıldız, 2013). Elmanın, insan damağında bıraktığı tat ve insan sağlığına etkisindeki belirsizlik, Δs ; verimindeki ve görünümündeki belirsizliği (hata), Δk olsun. Dışarıdan müdahalelerle dolu bir süreçte (bahçede) yetişen elmanın şekli, büyüklüğü, albenisi ve üretimi arttığı için Δk belirsizliği (hatası) azalır. Kullanılan hormonlar ve tarım ilaçlarından dolayı, elmanın insan damağında bıraktığı tat ve insan sağlığı üzerindeki etkileri olumsuz yönde arttığı için Δs belirsizliği artar. Verimi son derece yüksek ve insan sağlığına çok faydalı elmayı aynı anda üretmek mümkün olmamaktadır. Bahçede kendi halinde yetişen elma küçük, bozuk şekilli ve tadı unutulur türden olmadığı gibi adeta şifa kaynağı (derman), insan sağlığına faydalı; yapılan müdahalelerle yetişen elma ise unutulmayacak bir tada sahip olmadığı gibi kullanılan hormon ve tarım ilaçları nedeniyle adeta bir zehir deposu gibidir. “ $\Delta k \Delta s$ ” çarpımının belirsizlik ilkesinde olduğu gibi küçük olamayacağı (eşit ya da büyük olacağı) bir limit (değer) varsa sağlanan kazanımların yanında azalan ya da yok olan kazanımlar da olacaktır. Anlaşılabileceği gibi elma dâhil hiçbir varlık, doğasına yapılan müdahaleye tepkisiz kalmaz.

Örnek:3

Fizik LYS Hazırlık adlı bir dokümanda (FEM dergisi yayınları, 2011) belirsizlik ilkesi için “Bisiklet, güvenli bir şekilde sürülebilir.”, “Cep telefonuyla güvenli bir şekilde konuşulabilir.”, “Fakat her ikisini de aynı anda yapmak güvenli değildir.” şeklinde bir örnek verilmektedir. Verilen örnek birkaç bakımdan sıkıntı görünmektedir. Her şeyden önce bisiklet ya da araç kullanırken aynı anda cep telefonuyla konuşmak istenen, beklenen ya da önerilen bir durum değildir. Diğer bir sıkıntı herhangi bir açıklamanın yapılmamasıdır (cep telefonuyla güvenli konuşma belirsizliği, Δi ; aynı

anda bisikletin güvenli sürüşündeki belirsizlik, Δa olarak tanımlanabilir mi? “ $\Delta i \Delta a$ ” çarpımı yazılabilir mi? Belirtilmiyor). Söz konusu örneğin bu şekliyle, “Bir koltukta, iki karpuz taşınmaz.” atasözünü açıklamak için daha uygun olabileceği, belirsizlik ilkesi için pek uygun olmadığı düşünülmektedir.

Kavram veya ilke öğretiminde sunulacak ilk örnek (veya örnekler) önemlidir. Çünkü kavramın ya da ilkenin iyi ve doğru anlaşılması için ilk örneklerin, kavramın veya ilkenin bütün özelliklerini taşıması ve öğrenci tarafından biliniyor olması gerekir (Erden ve Akman, 2012). Bu nitelikte olan ilk örnekler, ilkenin öğretiminde başarıyı artırır. Dolayısıyla en son verilen örneğin yeniden düzenlenmesi yararlı olacaktır.

Bir sürücünün bir aracı güvenli kullanmasındaki belirsizlik (hata), Δa ; aynı sürücünün aracın dışındaki biriyle güvenli ve sağlıklı iletişim kurmasındaki belirsizlik (hata) Δi olsun. Bir insanın (sürücünün) aynı anda güvenli (trafik kurallarına uygun) araç kullanması ve araç dışındaki biriyle sağlıklı, güvenli ve anlaşılır (net) iletişim kurması mümkün görünmüyor. Sürücünün, iletişimdeki belirsizliği (Δi) azaltması (konuşmayı doğru algılaması, doğru cevabı zamanında vermesi) için telefona yoğunlaşması gerekir. Bu durumda aracı güvenli kullanması zayıflar; yani Δa büyür (Δi 'nin azaldığı oranda). “ $\Delta a \Delta i$ ” çarpımının daima eşit olduğu bir limit (veya alt limit) olduğuna ve bu değer değişmeyeceğine göre sürücü aynı anda hem aracını hem de telefonunu güvenli ve sağlıklı bir şekilde kullanamaz.

Örneklerde bahsedilen durumları anlaşılır ve etkili kılmak için uygun görsellerle desteklemek her bakımdan faydalı olacaktır.

6) Belirsizlik ilkesiyle ilgili problemler önce öğretmen tarafından açık, net ve kolay anlaşılır bir tarzda çözülür. Akabinde öğrencilerden konuyla ilgili farklı problemleri çözmeleri istenir.

7) Son aşamada, öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri (mektup, özet, günlük, poster, makale,...) kullanılabilir. Bu aşamada öğrenme amaçlı yazma aktivitesi olarak mektubun kullanılmasının, özellikle mektubu etkili kılan koşulların sağlanmasıyla (Yıldız, 2014), belirsizlik ilkesinin öğrenciler tarafından kalıcı ve anlamlı bir şekilde öğrenilmesine büyük katkılarda bulunabileceği düşünülmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Çalışma, “Heisenberg belirsizlik ilkesi nasıl daha anlaşılır ve kalıcı bir şekilde öğretilir?” sorusuna kısmen de olsa cevap bulmak için yapılmıştır. Sunuş yoluyla öğretim modeli ile öğrenme amaçlı yazmanın (Klein, 2000; Rivard ve Straw, 2000; Mason ve Boscolo, 2000; Yıldız, 2009; Yıldız ve Büyükkasap, 2011c; Yıldız, 2014) sentezi sonucu yedi aşamada gerçekleştirilebilecek bir yaklaşım önerilmiştir. Belirsizlik ilkesinin öğretiminde, önerilen yedi aşamanın takip edilmesi durumunda istenilen başarı sağlanabilir. Genelde ilke öğretimi kavram öğretimine çok benzediği için uygun, yeterli sayıda ve bilinen örneklerin seçimi önemlidir (Erden ve Akman, 2012; Yeşilyaprak, 2014). Araştırmada önerilen örneklerin özgün, günlük yaşamdan ve kolay anlaşılır olmasına çalışılmıştır. Domatesin, doğal yetiştirme sürecine müdahale ederken aynı anda onun insan sağlığına yararlı olma özelliğini aynen korumasını beklemek doğru olmaz. Önerilen özgün örneklerin, fen okuryazarı olan bireylerin belirsizlik ilkesini günlük yaşamla ilişkilendirmelerine ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasına aracı olabileceği düşünülmektedir.

Son zamanlarda öğrenme amaçlı yazmayla ilgili yapılan çalışmaların (Yıldız, 2009; Yıldız ve Büyükkasap, 2011a, 2011b, 2011c; Yıldız, 2012b; Yıldız, 2014) bulguları, öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin (mektup ve özet) belirsizlik ilkesi ve kuantum fiziğinin diğer konularının öğretiminde kullanılabileceğini göstermektedir. Özellikle belirsizlik ilkesiyle ilgili yapılan bir çalışmanın bulguları dikkat çekicidir. Araştırmada (Yıldız ve Büyükkasap, 2011c) gerçekleştirdikleri öğrenme amaçlı yazma aktivitesinin (mektubun) Heisenberg belirsizlik ilkesini

öğrenmelerinde etkili olduğu düşüncesini belirten öğretmen adaylarının oranının, %91,4 olması öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kuantum fiziğinin ve belirsizlik ilkesinin öğrenilmesi için kullanılabileceğini desteklemektedir. Yıldız (2014) tarafından yapılan “öğrenme amaçlı yazma aktivitesi olarak mektup ve etkili kullanımı” adlı çalışmada önerilen koşulların sağlanmasıyla yedinci aşamada aslına uygun bir şekilde gerçekleştirilecek yazma aktivitesinin (mektubun) belirsizlik ilkesinin öğrenilmesine katkı sağlayarak başarı yüzdesini artırabileceği sonucuna varılmıştır.

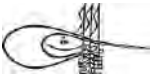
Çalışma için incelenen dokümanlar (kitap ve araştırma sonuçları), bulgular kısmında önerilen yedi aşamaya bağlı kalınması ve gereğinin yapılması durumunda belirsizlik ilkesinin öğretiminin başarılı bir çizgide gerçekleşebileceği düşüncesini güçlendirmektedir. İlkelerin (prensiplerin), bilimsel bilgi türlerinden biri olması (Çepni, 2012) onların öğretimini fen alanları özellikle fizik için önemli kılar. Dolayısıyla ortaya konan yaklaşımın, fizik ve fen alanlarındaki diğer ilkelerin öğretimi için de kullanılabilir nitelikte olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- ASTAM YILDIZ, N. (2013). Tarımsal faaliyetlerin çevre kirliliği üzerine etkileri. Atatürk Üniversitesi Çevre Sorunları Araştırma Merkezi, Temmuz E-Bülteni, Erzurum.
- BEISER, A. (2008). Modern Fiziğin Kavramları. Altıncı Baskıdan Çeviri, Çev.: Gülsen Öngüt, Ankara: Akademi Yayıncılık.
- BUECHE, F.J. & JERDE, D.A. (2000). Fizik ilkeleri-II (Çev. Ed.: K. Çolakoğlu). Ankara: Palme Yayıncılık.
- ÇEPNİ, S. (2012). Bilim, Fen, Teknoloji Kavramlarının Eğitim Programlarına Yansımaları. S. Çepni (Ed). Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi (1-32), Ankara: Pegem Akademi.
- DİDİŞ, N., ERYILMAZ, A. ve ERKOÇ, Ş. (2007). Students' Comprehension of Fundamental Concepts in Quantum Mechanics: A Qualitative Study. Çalışma GIREP-EPEC Conference-Frontiers of Physics Education konferansında bildiri olarak sunulmuştur, Croatia.
- DİDİŞ, N., ÖZCAN, Ö. ve ABAK, M. (2008). Öğrencilerin bakış açısıyla kuantum fiziği: Nitel çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 86-94.
- EKİZ, D. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ERDEN, M. ve AKMAN, Y. (2012). Gelişim ve Öğrenme, 20. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- FİZİK (LYS HAZIRLIK). (2011). FEM Dergisi Yayınları. İstanbul: Sürat Basım Reklamcılık ve Eğitim Araçları San. Tic. A. Ş.
- FORD, K. W. (2012). 101 Soruda Kuantum (Çev.: B. Gönülşen). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti.
- FORSTER, N. (1995) The analysis of company documentation. C. Casell & G. Symon (Eds.), Qualitative methods in organizational research: Apractical goide. London: sage.
- GÜNDÜZ, E. (1999). Modern Fiziğe Giriş. İzmir: Ege Üniversitesi Fen Fakültesi Kitaplar Serisi No:110.
- KE, J. L., MONK, M. & DUSCHL, R. (2005). Learning introductory quantum mechanics. International Journal of Science Education, 27(13), 1571–1594.

- KESKİN, Yusuf ve YAMAN, Erkan (2014). “İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çokkültürlü eğitim / A new Paradigm Included in The Elementary Education Social Studies Curriculum and Course Books: Multicultural Education”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 9/2, Winter 2014, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6438>, p. 933-960.
- KLEIN, P. D. (2000). Elementary students’ strategies for writing-to-learn science. *Cognition and Instruction*, 18, 317–348.
- MASHHADI, A. & WOOLNOUGH, B. (1999). Insights into students’ understanding of quantum physics: visualizing quantum entities. *European Journal of Physics*, 20, 511–516.
- MASON, L. & BOSCOLO, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science*, 28, 199–226, Printed in the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- MERRIAM, S. B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Lmt. Şti.
- MULLER, R. & WIESNER, H. (1999). Students’ conceptions of quantum physics. In D. Zollman (Ed.), *NARST 1999: Research on Teaching and Learning Quantum Mechanics*. http://web.phys.ksu.edu/papers/narst/QM_papers.pdf (18.11.2005).
- POSPIECH, G. (2000). Uncertainty and complementarity: The hearth of quantum physics. *Physics Education*, 35(6), 393–399.
- RIVARD, P. L. & STRAW B. S. (2000). The Effect of Talk and Writing on Learning Science: An Exploratory Study. *Science Education*, 84, 566-593.
- SERWAY, R. A. & BEICHNER, R. J. (2011). Fen ve Mühendislik İçin Fizik-3, Beşinci Baskıdan Çeviri, Çev. ed.: Kemal Çolakoğlu. Ankara: Palme Yayıncılık.
- SINGH, C., BELLONI, M. & CHRISTIAN, W. (2006). Improving students’ understanding of quantum mechanics. *Physics Today*, 59(8), 43–49.
- SÖNMEZ, V. ve ALACAPINAR, F. G. (2011). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÜLGİN, G. (2001). Kavram Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayınları.
- YEŞİLYAPRAK, B. ve Uçar, E. (2014). Öğrenmeden Öğretime. B. Yeşilyaprak (Ed). Eğitim Psikolojisi (309-368), 11. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, C. (2012). Bilimin Öncüleri, 4. Baskı. İstanbul: Bilim ve Gelecek Kitaplığı.
- YILDIZ, A. (2009). College students’ understanding level of quantum physics and the effect of using writing to learn activities on academic achievement. Unpublished Doctoral Thesis, Ataturk University, Graduate School of Natural and Applied Sciences, Erzurum.
- YILDIZ, A. (2012a). Letter as a writing to learn activity and the addressee. *Mevlana International Journal of Education*, 2(2), 1-10.

- YILDIZ, A. (2012b). Prospective teachers' comprehension levels of special relativity theory and the effect of writing for learning on achievement. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 15-28.
- YILDIZ, A. (2013). İlköğretim Bölümleri için Modern Fizik. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- YILDIZ, A. ve BÜYÜKKASAP, E. (2011a). Öğretmen adaylarının Compton olayını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 1643-1664.
- YILDIZ, A. ve BÜYÜKKASAP, E. (2011b). Öğretmen adaylarının fotoelektrik olayını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazmanın başarıya etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (4), 2259- 2274.
- YILDIZ, A. ve BÜYÜKKASAP, E. (2011c). Öğretmen adaylarının belirsizlik ilkesini anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazmanın akademik başarıya etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4),134-148.
- YILDIZ, Ali (2014). “Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitesi Olarak Mektup ve Etkili Kullanımı / Letter as a writing to learn activity and its effective use”, *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*-, ISSN: 1308-2140, (İsmail Yıldırım Armağanı), Volume 9/5, Spring 2014, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6979>, p. 2097-2104.



MÜZİK ÖĞRETMENİ, MÜZİK ÖĞRETİM MATERYALİ VE UYGULAMA AÇISINDAN KÖY ORTAOKULLARINDA MÜZİK EĞİTİMİNİN DURUMU ÜZERİNE BİR İNCELEME*

*Kubilay YILMAZ***

ÖZET

Bu çalışmanın yapılmasına, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Sivas merkeze bağlı yirmi dört köy ortaokulunu gezerken gözlemlenen önemli sorunlar sebep olmuştur. Söz konusu yirmi dört okuldan sadece iki tanesinde müzik öğretmeni bulunması, hemen hiçbirinde müzik eğitimi için gerekli materyalin olmaması, bazılarında müzik ders saatlerinde farklı dersler işlenmesi gibi sorunlar gözlenmiştir. Bu durum “ilköğretim okullarımız hâlâ bu durumda mı?” sorusunu akla getirmiştir.

Ortaokullara müzik öğretmeni atanması için haftalık asgari ders saatinin altı saat olması gerekmektedir. Müzik dersi için, ortaokullarda, haftada bir saat ayrıldığı da hesaba katılırsa, haftalık ders kotasını doldurmak için okulda en az altı şube olması gerekmektedir. Şube sayısının altıya çıkarılması köy ortaokullarında pek mümkün olmadığından, birçok öğrenci müzik öğretmeninden mahrum bırakılmaktadır. Bunun yanı sıra söz konusu köy ortaokullarının birçoğunda, müzik derslerinin boş geçtiği gözlenmiş, öğretmenlerin herhangi bir plana uyup uymadıkları konusu da önem kazanmıştır.

Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı müzik ders müfredatı incelenmiş ve sorunun kaynağının müfredat olmadığı kanısına varılmış, problemin uygulamada olduğu anlaşılmıştır. Bu durumda, uygulamadaki eksikliklerin dile getirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Çalışmaya konu olan söz konusu yirmi dört okul örneklem kabul edilmiş, çalışmanın verilerinin toplanmasında gözlemler ve yüz yüze görüşmelerin yanı sıra kaynak taramasından da yararlanılmıştır. Toplanan veriler analiz edilmiş ve sonuç bölümünde konuyla ilgili fikirler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, müzik öğretmeni, ortaokul, müzik öğretim materyali

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Arş. Gör. Cumhuriyet Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, El-mek: kubilaylmz@hotmail.com

AN ANALYSIS OF THE STATUS OF MUSIC EDUCATION IN VILLAGE MIDDLE SCHOOLS IN TERMS OF MUSIC TEACHER, MUSIC TEACHING MATERIALS AND PRACTICE

ABSTRACT

The present study was conducted with the consideration of the significant problems observed in twenty four middle schools in the villages under the city center of Sivas. Problems such as the fact that only two out of these twenty four schools had music teachers, that nearly all of them lacked the materials essential for music education and that in some of them other courses were being taught at the hours scheduled for music education were observed. In turn, this situation brought the question "are our primary schools still in this condition?" to mind.

In order to assign music teachers to middle schools, it is required for the schools to have a minimum of six hours of music course scheduled in a week. Also with the consideration of the fact that only one hour per week is scheduled for music course in middle schools, in order to complete the quota of six hours per week the schools need to have at least six branches. Since it is not really possible to increase the number of branches to six in middle schools in villages, many students are deprived of music teacher. In addition, in most of the middle schools in question it was observed that the music course hours are not attended, and the point whether teachers follow any plan at all gained further importance.

In this context the music course curriculum set forth by the Ministry of National Education was examined, and it was determined that the problem lays in the practice rather than the curriculum itself. Accordingly, it was considered essential to reflect the inadequacies found in practice.

The twenty four middle schools in question were accepted as the sample of the study, and in the collection of data literature review was employed as well as observations and face to face interviews. Collected data were subjected to analysis and the authors' opinions were submitted in the conclusion.

Key Words: Music education, music teacher, middle school, music teaching material

1. Giriş

Yüzyıllardır insanlar müziğe, yaşadıkları çevrelere ve yaşam koşullarına göre, müziği kullandıkları amaçlara, ona yükledikleri anlamlara ve benzeri ölçütlere göre çeşitli tanımlar yapmışlardır. Böylece çok sayıda müzik tanımı ortaya çıkmıştır, çıkmaktadır. Titreşimi düzenli olan seslerden oluşması ve bir ezgiye sahip olması gibi temel ölçütler dışında müziği tanımlamak öznel bir durumdur. Kimine göre müzik; sade bir tanımla, duygu ve düşüncelerin müzikal ifadelerle anlatılması iken kimine göre çok daha fazla elekten geçirilmiş, farklı ölçütleri de bünyesinde barındıran bir olgudur. Müzik için yapılmış bazı tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

Meydan Larousse (1990, cilt.9: 183)' da, müziğin, insanın kendini seslerle ifade etmesine imkân veren sanat, melodi, ritim ve armoni bakımından ele alınan sesler bilimi olduğu ifade edilmektedir. Akkaş (2005:9) ise kitabında; “Müzik, insanlığın ahlakını arındıran kutsal bir bilimdir. (Dede Efendi) ... Müzik, ilahî bir sanattır. (Beethoven) ... [ve] ... Müzik, insanın bir zaman duymuş olduğu bir duyguyu kendinde canlandırdıktan sonra, başkalarının da duyabilmesi için sesler aracılığıyla onlara aktarmasıdır. (Tolstoy)...” gibi önemli besteci, icracı ve filozofların tanımlarına yer vermiştir.

Ali Uçan (1997: 10) ise müziği; duygu, düşünce, izlenim ve tasarımları, belirli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre birleştirilmiş seslerle işleyip anlatan estetik bir bütün olarak tanımlamıştır.

İçinde yaşayan insanla birlikte sürekli bir oluşum, değişim ve gelişim halinde olan müziksel çevrede, kaynağı, türü ve işlevi değişik, çeşitli müzikler olduğu konusuna değinen Akkaş (2005:9), bu müziklerin değişik açılardan ele alınarak değişik biçimlerde sınıflandırılabildiklerini dile getirmiştir. Bu sınıflandırmalara; ilkel müzik-çağdaş müzik, Türk müziği-batı müziği, dini müzik-din dışı müzik, sözlü müzik- sözsüz müzik gibi örnekler verilebilir.

Müzik, bir bireyin hayatında doğumdan ölüme kadar aktif veya pasif bir şekilde yer alır. İsteyerek veya istemeyerek, hemen her gün herhangi bir yerde müzikle etkileşim içinde oluruz. Bazen sadece duyarız, bazen dinleriz bazen de seslendirir veya bir çalgı ile icra ederiz. Bu bakımdan düşündüğümüzde, insan ve müzik arasında sıkı bir bağ mevcuttur.

Bir insan, müzikle anne karnında tanışmaktadır. Op. Dr. Numan Bayazıt (2011), 17 haftalık olan fetüsün (gebeliğin üçüncü ayından doğuma kadar olan sürede anne karnındaki canlıya verilen isim) öncelikle annenin bağırsak ve kalp seslerini, sonra annenin sesini ve 24. Haftadan sonra ise etraftaki diğer bütün sesleri duymaya başladığını söylemektedir. Dolayısıyla bebeğin bu aşamada müzikle de tanıştığını söylemek mümkündür. Anne karnında başlayan bu tanışıklıktan sonra bebeğin müzik serüveni, beşikte, anne kucağında ninnilerle devam eder. Daha sonraki dönemde çevresindeki her türlü ses kaynağından duyduğu müziklerle ve nihayetinde okuldaki müzik eğitimiyle bu serüven devam edip gider.

Sistemli bir müzik eğitimi; temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranışı değiştirme veya geliştirme süreci olarak tanımlayan Uçan (1997: 15), müzik eğitimi yoluyla birey ile müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı, daha düzenli ve daha verimli olabileceğini ifade etmektedir.

M. Hilmi Bulut, “Müziğin Toplumsal İşlevinin Niteliği (2001:175)” isimli çalışmasında, müzik eğitiminin iki farklı boyutunu ele almış, bunların öncelik-sonralık ilişkisini incelemiş ve şu ifadelerle yer vermiştir:

“Bilindiği gibi müzik eğitimi ‘davranışsal’ ve ‘içeriksel’ olmak üzere iki farklı boyutta ele alınmıştır. Biz, müziğin toplumsal işlevinin daha nitelikli olabilmesi için bu iki farklı boyutun hangisini daha önce kullanmalıyız? Farklı gruplara ve onların oluşturduğu topluma “davranışsal” açıdan müzik eğitimi yaptırılabilir mi? Bu gibi soruları yanıtlamak için öncelikle müzik eğitiminin davranışsal ve içeriksel açıdan ele alınışındaki farkın doğru anlaşılması gerekir. Bu fark, birincisinde davranış kazanma, diğerinde ise sadece bilgi edinme biçiminde gözlenir. Örneğin, davranışsal açıdan yaptırılan çalgı eğitimi çalmayı gerektirirken, içeriksel açıdan yapılan çalgı eğitimi sadece çalgı müziğinden tat almayla yeterli bulunabilir”

Ritim eğitimi, ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, çalgı eğitimi, şarkı öğretimi, müzikal üreticilik ve müzik teorisi eğitimi, müzik eğitiminin temel unsurlarındandır. Tüm bu unsurları

içerisinde barındıran bir müzik eğitiminin temel amacını, Uçan (1997: 15), aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

“Müzik eğitimi, öğrencinin müziksel algılama yeteneğini farklılaştırıp çeşitlendirmeli; öğrenciyi belli koşullandırmaların ürünü olan tek yanlı müzik yapma, üretme ve dinleme alışkanlıklarından kurtarmalı; öğrenciyi müziğin çok yönlü tını özelliklerine, yapı taşlarına, kuruluş biçimlerine ve etki alanlarına açmalıdır. Öğrenciye müzikle ilişkilerinde daha yüksek düzeyde bir bilinçlilik ve eleştirme gücü kazandırmalı, öğrencinin değişik türdeki müzik çalışma ve etkinliklerine etkin katılımı sağlanmalıdır.”

Müzik eğitiminin önemi konusunda araştırmalar, gözlemler yapılmış; müzik eğitiminin, bireyin iç dünyasına ve sosyal çevresiyle olan ilişkilerine olumlu etkisi olduğu, çeşitli bilimsel çalışmalarda ortaya konulmuştur. Cahit Aksu, “Türkiye’de Eğitim Müziği (2010:6)” isimli kitabında, konuyla ilgili şu ifadelerle yer vermiştir:

“Müzik, insan için ve insanla var olan, bu varlığıyla yolculuğumuzda bize yön veren, rehberlik eden, eğitim süreçlerimizi kolaylaştıran, yaşam zevkimizi, güzellik duygumuzu geliştiren ve tüm bu özellikleri bilimsel olarak da ispatlanan bir olgudur. Bu nedenle bireyler, genel eğitim süreçlerinin yanı sıra müzik eğitimi süreçlerine de sokulmuş ve bunun için gerekli organizasyonlar bireyin çocukluğundan başlatılacak şekilde planlanmıştır. Bu sürecin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için pek çok müzikal araç devreye sokulmuştur. Ülkemizde “Eğitim Müziği” kavramıyla ifadesini bulan bu olgu, bazen müziksel amaç olarak karşımıza çıkmakla beraber müzik eğitimi ile oluşturulmaya çalışılan istendik davranış değişiklikleri için önemli bir müziksel araç olma özelliğini de yansıtmaktadır.”

Halil BediiYönetken de (1952: 1-5) müzik eğitiminin önemi hususunda, çeşitli filozofların, eğitimcilerin ve devlet adamlarının görüşlerine yer vererek konunun önemini vurgulamış, yazının sonunda ise; “Bugün bu ders hâlâ dünyanın her tarafında aynı önemle karşılanmamakta, hâlâ her yerde lâayık olduğu yeri alamamakta, bundan dolayı da her yerde aynı randıman sağlanamamaktadır” ifadeleriyle eleştiride bulunmaktadır. Yönetken’ in bu ifadeleri dile getirmesinden bu yana, altmış yılı aşkın bir süre sonra, bizler hâlâ “hâlâ” demeye devam ediyoruz. Ümit edilir ki bu durum tekrar edip durmaz.

Çocuklarda müziksel gelişimin çoğunlukla 2–6 yaşları arasında başladığı çeşitli araştırmalarla gözlenmiştir. Müziksel yeteneğin tespiti ve geliştirilmesi, hem doğuştan var olan müziksel eğilime hem de müzikle ne kadar etkileşimde bulunulduğuna ve etkileşimde bulunulan müziğin kalitesine göre kişiden kişiye değişen bir süreçtir.

Müzik eğitimcisi, keman yapımcısı ve icracısı olan, Japon, Shinichi Suzuki’nin “yetenek eğitimi” adını verdiği yönteminden bahseden Gürgen (2006: 89), Suzuki’nin, kalıtsal etmenleri düşünmeksizin her çocuğun dış uyaranları benimseyerek yüksek düzeyde bir yetenek standardına ulaşacağını savunduğunu dile getirmiştir. Bu ifadelerden yola çıkarak, Suzuki’nin bu düşüncesine katılmakla birlikte, farklı yetenek ve algılama seviyelerindeki kişilerin aynı seviyeye varmaları için kabiliyetleri oranında daha az veya daha fazla çalışmaları gerektiği düşünülmektedir.

Bir çocuğun 9–12 yaşları arasındaki döneminin, müzik davranış bilimcileri ve eğitimcilerince, müziksel güçlerin biçimlendirilmesi açısından çok önemli bir dönem olarak görüldüğünü dile getiren Uçan (1997:16), çocukların müziksel gelişiminin 12–13 yaşlarına kadar olan dönemde oldukça kolay ve sağlıklı bir şekilde izlenebileceğini, dolayısıyla bu durumun, bu aşamadaki müzik eğitime özel bir anlam ve önem kazandırdığını ifade etmektedir.

İlkokullar, bir çocuğun, diğer bütün derslerinde olduğu gibi müzik eğitiminde de çok önemli bir yere sahiptir. Zira çocuğun zihninde eğitim-öğretimle ilgili genel bir şemanın oluştuğu;

“Okulun işlevi nedir? Öğretmenin görevi nedir? Öğrencinin görev ve sorumlulukları nelerdir?” gibi temel soruların cevaplarının, çocuğun bilinçaltına sistemli bir şekilde işlendiği dönemdir. Bu yüzden, sınıf öğretmenlerinin, bir bireyin eğitim hayatını en çok etkileyebilecek kişiler olduğu düşünülmektedir.

Önceki sayfalarda bahsettiğimiz müzik eğitiminin temel unsurlarının, ilköğretim kurumlarımızda nasıl yürütülmesi planlandığı, nasıl yürütüldüğü ve nasıl yürütülebileceği konularına kısaca değinmenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Birçok çağdaş müzik eğitimcisinin, ritim eğitimini, müzik eğitim yöntemlerin temeline koymalarını ve insanın, doğumuyla başlayan, ritme aşinalığını da hesaba katarak ilk sırayı ritim eğitimine vermek yerinde olacaktır.

Ritim; herhangi bir ses kaynağına, elle veya bir araçla periyodik bir şekilde vurulması sonucunda oluşan düzenli seslerdir. Ritim eğitimi de ses kaynağından çıkan bu sesleri doğru algılama, aynı şekilde vurabilme ve bir eseri ritmine uygun şekilde icra edebilme yeteneğini oluşturmayı veya geliştirmeyi amaçlayan eğitimidir.

Akkuş (1998:5), İsveçli besteci ve müzik eğitimcisi, Dalcroze tarafından geliştirilen müzik eğitim yöntemini, ritmin müzikteki temel eleman olduğu ve müzikle ilgili tüm ritimlerin kaynağının insan vücudunun doğal ritminde bulunabileceği esasına dayanan bir yöntem olarak tanımlamıştır. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere ritim eğitimi, müzik eğitimi zincirinin en önemli halkalarındandır.

Çeşitli ritim kalıpları mevcuttur. Bu kalıpları basitten karmaşığa doğru tek tek öğrettikten sonra öğrencinin, ikili, üçlü, dördü ve daha fazla gruplar halinde vurulan ritim kalıplarını duyma ve tekrar etme becerisi geliştirilebilir. Öğrencilerin ritim kalıplarını kolay öğrenebilmeleri için yabancı oldukları müziksel ifadeler bilindik hecelerle ifade edilebilir. Örneğin; iki adet sekizlik nota demek yerine “İz-mir” tartımı, dört adet on altılık nota yerine “Ge-li-bo-lu” tartımı gibi ifadelerin çocuğa daha anlaşılır geleceği düşünülmektedir.

Ritim çalışması yaparken sıra, masa, kapı veya pencereye vurarak veya alkışlar gibi el ile ritim tutarak çalışma sürdürebilmektedir. Ayrıca öğretmen masaya veya tahtaya vurarak ses çıkardı diye öğrenci de masaya veya tahtaya vurma zorunluluğu hissetmemelidir. Hangi ses kaynağını rahat kullanabiliyorsa onunla tekrar etmesi gayet doğaldır. Bazı öğrencilerin, ritim vurmak için öğretmenin kullandığı ses kaynağını kullanması zorunluymuş gibi algıladıkları gözlenmiş, bu paragraftaki ifadelerle bu yüzden yer verme gereği duyulmuştur.

Müzik eğitiminin bir diğer önemli unsuru olan kulak eğitimini, sesleri, incelikleri-kalınlıkları ve ritmiyle kavratma ve bunun sonucunda müziksel okuyup yazabilme becerisi kazandırma amacıyla yapılan eğitim olarak tanımlayan Yıldız (2002:28), çocuğun, bir şarkıyı kolaylıkla öğrenebilmesi için ritim eğitimi ne kadar gerekli ise, müziksel işitme eğitiminin de o ölçüde gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Birçok şey gibi kulak eğitiminin de temelinde taklit vardır. Bu yüzden çevrede, öğrencilerin tanışık olduğu seslerin taklit ettirilmesiyle kulak eğitime giriş yapılabileceği düşünülmektedir. Örneğin; hayvan seslerini veya taşıt seslerini taklit ettirmek, sonra bu ses kaynaklarını birbirinden ayırt ettirmek, öğretici olmasının yanı sıra bir oyun etkisi de taşıyacaktır.

Daha sonraki dönemlerde kız-erkek sesini ayırt edebilmesini, kılavuz olarak verilen bir sese göre verilecek diğer seslerin durumunu (tizlik, pestlik vb.) belirleyebilmesini ve çalınan ezgiyi doğru bir şekilde tekrarlayabilmesini sağlayacak eğitimlerin, öğrencinin işitme yeteneğinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Müzik eğitimi zincirinin bir diğer halkası olan ses eğitimi: sesin uygun bir şekilde kullanılmasını; gerektiğinde gür veya düşük şiddette bir sesle, gerektiğinde sesi uzatarak veya kesik

kesik okuyarak, doğru yerde doğru nefes alarak, kelimeleri doğru telaffuz ederek, bir müzik eserinin estetik bir şekilde icra edilmesini sağlamak için yürütülen eğitimidir.

Ses eğitime girişte, öğrenciye, diyafram nefesi alma ve nefesi doğru kullanabilme gibi temel eğitimler verilmelidir. Öğretmenin kendi sesi veya bir çalgı yardımıyla, öğrenciye ses etütleri yaptırılarak öğrencinin sesi ısıtılmalı, kullanılabilir ses genişliği ölçülüp geliştirilmeğe çalışılmalıdır. Notaları hecelerle ifade ederek yapılan ses eğitim çalışmalarında, kullanılacak heceler çocuğun ilgisini çekecek türden; hem komik hem de eğitici niteliğe sahip olmalıdır. Örneğin; gülme sesi; “ha, ha, ha”, ördek sesi; “vak, vak, vak”, tren sesi; “çuf, çuf, çuf” vb. gibi heceler kullanılarak hem keyifli hem de öğretici bir çalışma haline getirilebilir. Bazen, müziğin temposuna göre hızlı seslendirmeler gerekebileceği için, küçük kelime öbekleri, maniler ve tekerlemeler okutularak heceleri hızlı ve doğru telaffuz etmeleri de sağlanmalıdır.

Ritim ve ses eğitimi gibi uygulamaya dayalı eğitimlerin yanı sıra müzik teorisi eğitimi de önem arz etmektedir. Müzik teorisi eğitimi: notalar, anahtarlar, ses değiştirici işaretler, usûl bildiren ifadeler ve gürlük terimleri gibi bilgilerin yanı sıra, müzik türleri, Türk müziği ve dünya müziğinde öne çıkan kişiler, müzik adına önemli gelişmeler ve benzeri gibi, müzikle ilgili kuramsal bilgilerin öğretilmesini kapsayan bir süreçtir. İtirme eğitimine paralel olarak yürütülmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencinin, yaptığı işin yazılı kaynaklarda nasıl ifade edildiği, nota yüksekliklerinin ve sürelerinin ne anlama geldiği, icra edeceği eserin kim tarafından, ne zaman ve nasıl bir ortamda ortaya çıkarıldığı gibi teorik bilgilere sahip olması, yaptığı müziği daha kolay içselleştirebilmesine ve müzikal kazanımını güçlendirebilmesine katkı sağlayacaktır.

Bir diğer müzik eğitimi unsuru ise çalgı eğitimidir. Çalgı eğitiminin ilk önemli adımı doğru çalgı seçimidir. İlköğretimde çalgı öğretimi gerçekleştirilirken çocukların fiziksel yapılarına uygun, öğrenimi ve muhafazası kolay olan çalgılar seçilmelidir.

Çağdaş müzik eğitim yöntemlerinden “orff yöntemi” nin mimarı, Alman besteci ve müzik eğitimcisi Carl Orff, çalgı ve ritim eğitimi için özellikle, zil, tef, ksilofon, kastanyet, marakas ve benzeri gibi, hemen her yaş seviyesinin kolayca öğrenebileceği çalgıları seçmiştir. Öziskender ve Güdek (2013:230), Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitimi sonucunda, deney grubu öğrencilerin tamamının birçok orff çalgısını çalabildiğini gözlemlemişlerdir. Bu çalgıların ortak özelliklerine değinen Çevik (2007: 99) ise, kolay çalınmaları, eşlik yapmağa uygun olmaları, yaratıcılığı geliştirmeye yönelik olmaları ve akort yapılmasına gerek olmadığı gibi özellikleri sıralamıştır. Bu gibi çalgılar çocuğun öğrenirken eğlenmesini, bu sayede sazını sevmesini ve daha hızlı yol almasını sağlayacaktır.

Tanınmış (2013:708-709), çalgı eğitiminin amacının sadece teknik ve müzikalite açısından gelişmiş öğrenciler yetiştirmek olmadığını, çalgılarını gerek müzik öğrenimleri gerekse mesleki yaşamları boyunca işlevsel olarak kullanabilecek bireyler yetiştirmenin de önemli olduğunu ifade etmiştir.

Müzik eğitimi sürecinin önemli bir bölümünü oluşturan şarkı öğretimi ise, ilköğretim müzik eğitiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Ezgi ve sözler açısından bilinçli bir şekilde bestelenmiş çocuk şarkıları aracılığıyla öğrenciye yalnızca müzik değil, tarih, coğrafya, İngilizce ve hayat bilgisi gibi diğer birçok dersten de bir şeyler öğretilir. Şarkılar, çocuğa müzik sevgisi, insan sevgisi, yurt sevgisi, doğa ve hayvan sevgisi gibi önemli özellikleri kazandırabilmek için önemli bir yardımcıdır. Bu yüzden seçilecek şarkılar büyük önem arz etmektedir.

“Günümüzde müzik eğitimi derslerinin, eğitim programı, ders programı, öğretmen kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarının hazırlanmasında, genel hedefler ve kazanımların yanı sıra,

şarkılarla çevrili öğrenme yaşantılarının oluşturulmasında da programların toplumsal ve kültürel boyutları çok iyi düşünülmelidir. Müzik Eğitimi ve Eğitim Müziği alanında yapılacak bu ve benzeri çalışmaların, günümüze ışık tutacak boyutları daha iyi analiz edilmeli, buralardan sağlanacak olası katkıların program geliştirme süreçlerine dahil edilmeleri sağlanmalıdır.”(Aksu, 2013:716)

Talışık (2013:61-68), “ilkokul Türkçe, matematik ve hayat bilgisi derslerinde öğretim materyali olarak şarkıların kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutum gelişimleri üzerindeki etkisi” isimli doktora tezinde ilkokul üçüncü sınıf öğrencileriyle bu konuda bir çalışma yapmış ve ulaştığı sonuçlarla, bu derslerde şarkı kullanımının öğrenim oranını ve öğrencilerin bu derslere karşı tutumlarını önemli ölçüde olumlu etkilediğini göstermiştir.

Yıldız (2002:46), şarkı seçerken dikkate alınması gereken bazı önemli ilke ve ölçütleri, Uçan (1999)’ dan, şöyle aktarmaktadır:

- “Seçilen şarkının öğrencinin düzeyine uygun olması ve öğrencinin müziksel gelişimine hizmet etmesi
- İlköğretim programındaki amaçlara ve hedeflere uygun olması
- Hedef davranışları kapsaması ve hedef davranışların öğretilmesinde işe yaraması
- Konuya uygun olması
- Genel ve özel müziksel öğrenme/öğretme ilke, yöntem ve tekniklerine uygun olması
- Öğrenme-öğretme durumlarında anlamlı işlevler görmesi
- Sınama/ölçme durumlarında kullanılır olması
- Müziksel yapı, doku ve üslup bakımından gerekli derecede veya yüksek nitelikte olması
- Başka anlatım biçimleriyle desteklenebilir ve zenginleştirilebilir olması”

Yukarıda sıralanan ölçütler dışında; şarkı konularının ezgi ve sözler açısından neşeli bir hava taşıyor olması, çocuklara korku, karamsarlık, nefret gibi duyguları hissettirebilecek şarkılardan uzak durulması gerekmektedir. Mümkün oldukça oyunlaştırılabilir bir yapıya sahip şarkıların seçilmesi ve çocukların bedensel hareketlerle de şarkıya katılımlarının sağlanması gibi, dersi daha eğlenceli hale getirebilecek unsurların da dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Şarkı öğretimi kulaktan eğitim yoluyla yapılabilceği gibi nota yazısı okutularak da yapılabilir. Şarkıların kolay bir şekilde öğretilmesi ve öğrenimin kalıcı olması için her iki yöntemde de dikkate alınması gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Şarkılar, anlamlı en küçük parçalara bölünerek öğretilip sonra bu parçalar birleştirilerek bütüne gidilmesi; şarkının, ölçü, motif, cümle ve dönem/periyot gibi aşama aşama öğretilmesi öğrenciye kolaylık sağlayacaktır.

Ezgi ve sözler açısından örnek gösterilebilecek birkaç şarkı:

- Ağaca övgü-SefaiAcay (Doğa Sevgisi)
- Al bayrağım-Saip Egüz (Bayrak sevgisi)
- Altışar sayma-Erkan Talışık (Matematik öğretimi)
- Arkadaşım eşek-Barış Manço (Arkadaş özlemi-Hayvanlar)
- Atam-Ziya Ayyıldız (Atatürk ve vatan sevgisi)
- Dünya çocuklarının şarkısı-Cenan Akın (Dostluk ve barış)

- Animal School I-II-III- M. Hilmi Bulut (İngilizce ve hayvan sesleri)
- İzmir'in dağlarında-İzzettin Hümayi Elçioğlu (Atatürk sevgisi)
- Minik kuş-Saip Egüz (Hayvan sevgisi)
- Yirmi üç nisan kutlu olsun-Halil Bedî Yönetken (Milli Bayramlar)

Öğrencinin, bütün bu uygulamalı ve teorik eğitimlerden sonra oluşan birikimiyle, küçük ezgi kalıplarından oluşan soru ezgisini, ton, ritim ve müzikal hareketler açısından uygun bir cevap ezgisiyle tamamlama, yeni motifler üretebilme ve benzeri gibi üreticilik becerilerini ortaya çıkarabilmesi için yönlendirilmesi ve cesaretlendirilmesi gerekli görülmektedir.

Müzik öğretmenlerinin, yaratıcılığın gelişmesini engelleyen geleneksel yöntemler yerine her öğrencinin üretici potansiyelini ortaya çıkaracak, etkinliği sayısız araştırma ile kanıtlanmış olan Orff, Kodaly, Dalcroze ve Suzuki yöntemleri gibi müzik yöntem ve yaklaşımlarından yararlanmaları gerektiğini dile getiren Gürgen (2006: 81), bu yöntemlerin en önemli ortak yönünün ise “*yaratıcılığı geliştirmek*” olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, bir öğrencide yaratıcılığın geliştirilmesinin ne derece önemli olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Söz konusu köy ortaokullarının birçoğunda müzik dersleri, hâlâ boş geçmektedir. Şarkı, türkü söylemek isteyen birkaç öğrenciye şarkı söyleterek ders zamanını doldurmaktan öteye gitmeyen bu uygulama, çocuğun müziğe bakış açısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumda da şöyle bir sonuç çıkmaktadır; öğrencilerin, müzik dersinin önemini ve işlevini doğru algılamalarını sağlamak, onlara müzik dersini sevdirmekten çok daha zor ve önemli bir sorumluluktur.

Müzik dersi de diğer derslerde olduğu gibi işin uzmanları tarafından hazırlanan, belirli bir yıllık plana bağlı olarak yürütülür. Öğretmenlerin, bu programlara uymaları önemlidir. Bunun yanı sıra programı uygulamaya geçmeden önce çocuklara, genel hatlarıyla müziğin ne olduğu, müzik eğitiminin ne işe yarayacağı, bu dersle öğrencilerin ne kazanacakları gibi ön bilgiler verilerek, öğrencinin zihninde bir müzik eğitimi temeli oluşturulabilir. Özellikle, müziğin çalıp söylemek dışında farklı işlevlerinin olduğu; güzel sanatlar liseleri ve fakülteleri gibi eğitim kurumlarının olduğu, bu okullarda eğitim gören kişilerin sadece “*çalgıcı veya şarkıcı*” olmayacağı, müziğin de bir öğretmenlik dalı, bir sanat dalı, bir bilim dalı olduğu vurgulanmalıdır.

İlk dört yıllık dönemde veya sadece birinci ve ikinci sınıflarda –öğrencilerin durumuna göre- nota öğretmeden, kulaktan eğitim yoluyla dersi sürdürmek bizce mâkûldür. Müzik eğitimi konusunda önemli bir yer edinmiş olan Macar müzik eğitimcisi ve müzikolog Zoltan Kodaly’ in; öğrenciye teorik kavramların öğretilmesinden önce kolay öğrenebileceği halk ezgilerinin kulaktan eğitim yoluyla öğretilmesini öngören eğitim yöntemi de bu düşüncemizi destekler niteliktedir.

Bir çocuğun nota ve müzik teorisini kolayca öğrenebilmesi için, müzikle iç içe olan, Türkçe ve matematik derslerinde bir temel altyapıya sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Yaptığı işin nazariyatını öğrenmesinde ve söyleyeceği şarkının sözlerini anlamasında öğrenciye, Türkçe bilgisi yardımcı olacaktır. Matematik bilgisi ise, matematiksel ifadelerle çözümlenmesi gereken, özellikle bir vuruşun eşit olmayan aralıklara bölündüğü;



gibi nota kalıplarını algılamalarında kolaylık sağlayacaktır. Yeterli bir okuma-yazma ve algılama seviyesine gelen öğrencinin müzik eğitimi, mümkün olan en kısa zamanda kuramsal bilgilerle

somutlaştırılmalıdır. Öğrencinin, bir şarkıyı notasıyla, usûlüyle ve şarkıda geçen kelimelerin anlamlarını bilerek öğrenmesi, hem şarkıyı doğru ve güzel okumasına hem de daha uzun süre hafızasında tutmasına katkı sağlayacaktır.

Tüm bunların ötesinde, problemin genel kaynağı ve üstünde durulması gerektiğine inandığımız nokta; müfredat eksikliği veya yanlışlığının olup olmadığından ziyade müfredatın uygulanabilmesi için, okulda yeterli müzikal materyalin ve dersi verimli bir şekilde yürütecek düzeyde donanımlı, gelişime açık ve çağdaş eğitim yöntemlerine vâkıf bir “müzik -alan- öğretmeni” nin olup olmadığıdır.

Söz konusu 24 ortaokuldan 22 tanesinde müzik öğretmeni olmamasının en önemli sebebi; 18.06.2014 Tarihli ve 29034 Sayılı Resmi Gazete’ de Yayımlanan, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmeliğin, “Genel Bilgi ve Meslek Dersleri Öğretmeni Norm Kadrosu” başlıklı 18. maddesidir. Bu maddeye göre; ortaokullara müzik öğretmeni atanması için, haftalık asgari 6 ders saatinin olması gerekmektedir. Müzik dersi için, ortaokullarda, haftada bir saat ayrıldığını da hesaba katarsak, haftalık ders kotasını doldurmak için okulda en az altı şube olması gerekmektedir. Köy ortaokullarında 6 şube için yeterli sayıda öğrencinin olması da pek tabii bir durum olmadığı için, bu sistemde, birçok öğrenci müzik öğretmeninden mahrum kalacak ve müzik dersinde müzikten başka şeylerle meşgul edilecektir. Bu uygulamanın düzeltilmesi, en azından 6 saat sınırının 4 saate indirilmesi ve müzik dersinin boş ders gibi görülmemesi gerekmektedir.

Müzikal materyal konusu da pek farklı değil. Bir iki okulda flüt, birinde de öğretmenin kendine ait bağlaması dışında herhangi bir müzik aletine rastlanmamıştır. Öğrencilerin melodika, ksilofon, zil, tef ve benzeri gibi kolay öğrenilen, aynı zamanda muhafazası kolay ve maliyeti düşük müzik aletlerinden bile yoksun bırakılmaları müzik eğitimine verilen önemi gözler önüne sermektedir. Sayıları az diye müzik öğretmenleri olmayan, müzik aletleriyle belki lise öğreniminde belki de daha sonraki yıllarda tanışacak olan bireylerin çok iyi bir icracı, müzik eğitimcisi veya müzikolog olmaları pek mümkün görünmemektedir.

KAYNAKÇA

- AKKAŞ, Salih (2005), *Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümleri İçin Müzik I*, Bilge Ders Kitapları Yay. Dağ. Ve Tic. Ltd. Ş. Ankara
- AKKAŞ, Salih (2005), *Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümleri İçin Müzik Öğretimi*, Bilge Ders Kitapları Yay. Dağ. Ve Tic. Ltd. Ş. Ankara
- AKKUŞ, Defne (1998), *Müzik Eğitiminde Dalcroze Yöntemi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- AKSU, Cahit (2010), *Türkiye’ de Eğitim Müziği*, Bemol Müzik Yayınları, İstanbul
- AKSU, Cahit (2013). “İlk “Mûsikî” Ders Programları Ve Zati Bey’in “Talim-Kıraat-i Mûsikî” İsimli Eserinin Analizi/ The First “Mûsikî” Curriculumsandthe Analysis of theWork of Art Named “Talim-i Kıraat-iMûsikî” of Zati Bey”, *TURKISH STUDIES - International PeriodicalfortheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 8/3, Winter 2013, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4501>, p. 705-718.
- BAYAZIT, Numan (2011) “Bebekler Kaç Haftalıkken Duymaya Başlıyor?”, *Formsante Dergisi* Bebek Eki, Mayıs 2011, <http://www.formsante.com.tr/anasayfa/bebek/1820-bebekler-kac-haftalikken-duymaya-basliyor.html>, Erişim Tarihi: 17.11.2014

- BULUT, M. Hilmi (2001). “Müziğin Toplumsal İşlevinin Niteliği”, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 21, Sayı 1, s. 173-175, Ankara
- BULUT, M. Hilmi (2010), *Müzik Bilimsel Araştırma Yazıları*, Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları, Sivas
- BULUT, M. Hilmi (2011), *Şarkı Kutusu II*, Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları, Sivas
- ÇEVİK, D. Beste (2007), “Müzik Öğretim Yöntemlerinden Orff Müzik Öğretisine Genel Bir Bakış”, Balıkesir Üniversitesi FBE Dergisi, Cilt 9, Sayı 1, s. 95-100, Balıkesir
- MEB (2010), “Müzik Dersi (1-8 Sınıflar) Öğretim Programı” <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=35>, Erişim Tarihi: 12.09.2014
- Meydan Larousse (1990), *Büyük Lügat ve Ansiklopedi*, Medya Yayıncılık, Cilt 9, s. 183, İstanbul
- ÖZEKE, Sezen (2007), “Kodaly Yöntemi ve İlköğretim Müzik Derslerinde Kodaly Yöntemi Uygulamaları”, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı XX (1), s. 111-119, Bursa
- ÖZGÜL, İlhan (2009), *Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Okulları İçin Müzik Eğitimi Ve Öğretimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara
- ÖZİSKENDER, Gülin; GÜDEK, Bahar (2013). “Orff Yaklaşımı İle Yapılan Okul Öncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkileri / The Influences of Orff Preschool Music Education Approach on the Improvement of Social Skills of Students”, TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, ISSN: 1308-2140, Volume 8/3, Winter 2013, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4312>, p. 213-232.
- TALŞIK, Erkan (2013), *İlkokul Türkçe, Matematik Ve Hayat Bilgisi Derslerinde Öğretim Materyali Olarak Şarkıların Kullanılmasının Öğrencilerin Başarı ve Tutum Gelişimleri Üzerindeki Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- TANINMIŞ, Gamze Elif (2013). “Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Keman Öğrencilerinin Aldıkları Keman Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlar Ve Sorunları Çözmede İzledikleri Yollar / Problems Encountered by Violin Students from Gazi University Faculty of Education Department of Education of Fine Arts Department of Music Education During Violin Education and Methods to be Followed to Solve These Problems”, TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, ISSN: 1308-2140, Volume 8/6 Spring 2013, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4742>, p. 707-715.
- TEKİN GÜRGEN, Elif (2006), “Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar”, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:7, Sayı:12 s. 81-83, İzmir
- TRT (2005), *Çocuk Şarkıları Kitabı*, TRT Müzik Dairesi Başkanlığı Yayınları, Ankara
- UÇAN, Ali (1997), *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara
- YILDIZ, Gökay (2002), *İlköğretimde Müzik Öğretimi Birinci Kademe*, Anı Yayıncılık, Ankara
- YÖNETKEN, H. Bedii (1952), *Okulda Müzik Öğretimi ve Öğretim Metotları*, Milli Eğitim Basım Evi, İstanbul