

# 3. ULUSLARARASI GAP SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

21-23 HAZİRAN 2019  
ADİYAMAN, TÜRKİYE

## KONGRE TAM METİN KİTABI

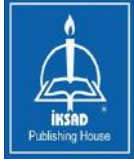
EDİTÖRLER

Doç. Dr. Mine Nur BOZDOĞAN  
Nurlan AKHMETOV

ISBN-978-605-7875-90-7

İKSAD YAYINEVİ

# KONGRE TAM METİN KİTABI



## 3. ULUSLARARASI GAP SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

21-23 HAZİRAN 2019  
ADİYAMAN, TÜRKİYE

### Editörler

**Doç. Dr. Mine Nur BOZDOĞAN**  
**Nurlan AKHMETOV**

**Institute Of Economic Development And Social Researches Publications®**

(The Licence Number of Publisher: 2014/31220)

TURKEY

TR: +90 342 606 06 75

E posta: kongreiksad@gmail.com

www.iksad.org www.iksadkongre.org

Bu kitabın tüm hakları İKSAD'a aittir. İzinsiz kopyalanamaz ve çoğaltılamaz.  
Kitapta bulunan eserlerin yasal ve etik sorumluluğu yazarlara aittir.

**İksad Publications - 2019©**

**Yayın Tarihi: 15.07.2019**

**ISBN – 978-605-7875-90-7**

## KONGRE KÜNYESİ

### KONGRE ADI

3. ULUSLARARASI GAP SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

### TARİHİ VE YERİ

21-23 Haziran 2019, Adıyaman, Türkiye

### DÜZENLEYEN KURUM

İKSAD- İktisadi Kalkınma ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü

### KONGRE BAŞKANI

Prof. Dr. Mustafa TALAS

### KOORDİNATÖR

Nurlan AKHMETOV

### YABANCI KONUŞMACILAR / KATILIMCILAR

Akbar Valadbıgi (İran)

Yıldız Sadettin ABDULGANI (Irak)

Nazile ABDULLAZADE (Azerbaycan)

Мехмет Каваклы (Kazakistan)

Xoşbaxt ALIYEVA (Azerbaycan)

Amin Moradi (İran)

### KONGRE DİLLERİ

Türkçe ve tüm lehçeleri, İngilizce, Rusça, Çince

### SUNUM ŞEKLİ

Sözlü Sunum



## BİLİM VE DANIŞMA KURULU

Dr. Adil AKINCI  
*Kırklareli Üniversitesi*

Dr. Bazarhan İMANGALİYEVA  
*K.Zhubanov Aktobe Devlet Bölge  
Üniversitesi*

Dr. Alma T. AKAJANOVA  
*Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi*

Dr. Barış YILDIZ  
*Gümüşhane Üniversitesi*

Dr. Alla A. TIMOFEVA  
*Vladivostok Devlet Ekonomi Üniversitesi*

Dr. Barış AYTEKİN  
*Kırklareli Üniversitesi*

Dr. Ali Rıza GÜL  
*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*

Dr. Bekzhan B. MEYRBAEV  
*Al – Farabi Kazak Milli Üniversitesi*

Dr. Alia R. MASALİMOVA  
*Al – Farabi Kazak Milli Üniversitesi*

Dr. Berrin GÜZEL  
*Adnan Menderes Üniversitesi*

Dr. Amanbay MOLDİBAEV  
*Taraz Devlet Pedagoji Üniversitesi*

Dr. B.K.ZAYADAN  
*Al – Farabi Kazak Milli Üniversitesi*

Dr. Armağan KONAK  
*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

Dr. Botagul TURGUNBAEVA  
*Kazak Devlet Kızlar Pedagoji Üniversitesi*

Dr. Anatoliy LOGİNOV  
*Ukrayna Şevçenko Lugan Milli Üniversitesi*

Dr. Caner KARAVİT  
*Mimar Sinan Üniversitesi*

Dr. A.S. KIDIRŞAYEV  
*Makhambet U. Batı Kazakistan Devlet  
Üniversitesi*

Dr. Cemal İNCE  
*Gaziosmanpaşa Üniversitesi*

Dr. Ayslu B. SARSEKENOVA  
*Orleu Milli Kalkınma Enstitüsü*

Dr. Cholpon TOKTOSUNOVA  
*Rasulbekov Kırgız Ekonomi Üniversitesi*

Dr. Bahit KULBAEVA  
*S.Baybeşev Aktobe Üniversitesi*

Dr. D.K.TÖLEGENOVA  
*Makhambet U. Batı Kazakistan Devlet  
Üniversitesi*

Dr. Bakit OSPANOVA  
*H.Ahmet Yesevi Uluslararası Kazak-Türk  
Üniversitesi*

Dr. Dinarakhan TURSUNALİEVA  
*Rasulbekov Kırgız Ekonomi Üniversitesi*

Dr. Bayram BOLAT  
*Ömer Halisdemir Üniversitesi*

Dr. Dursun KÖSE  
*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

Dr. Dzhakipbek A. ALTAEV  
*Al – Farabi Kazak Milli Üniversitesi*

Dr. Elbeyi PELİT  
*Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Dr. Elvan YALÇINKAYA  
*Ömer Halisdemir Üniversitesi*

Dr. Elena Belik VENIAMINOVNA  
*Vladivostok Devlet Ekonomi Üniversitesi*

Dr. Engin KANBUR  
*Kastamonu Üniversitesi*

Dr. Erkan ALSU  
*Gaziantep Üniversitesi*

Dr. F. Zişan KARA  
*Aksaray Üniversitesi*

Dr. Fethi DEMİR  
*Yüzüncü Yıl Üniversitesi*

Dr. Fujimaki HARUYUKI  
*Tottori University*

Dr. George RUDIC  
*Montreal Pedagoji Enstitüsü*

Dr. Gönül ERDEM NAS  
*Bartın Üniversitesi*

Dr. Guzel SADYKOVA  
*Kastamonu Üniversitesi*

Dr. Gulmira ABDİRASULOVA  
*Kazak Devlet Kızlar Pedagoji Üniversitesi*

Dr. Gulşat ŞUGAYEVA  
*Dosmukhamedov Atyrau Devlet Üniversitesi*

Dr. Hacer ARSLAN KALAY  
*Yüzüncü Yıl Üniversitesi*

Dr. Hacer MUTLU DANACI  
*Akdeniz Üniversitesi*

Dr. Hakan CANDAN  
*Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi*

Dr Halil AKMEŞE  
*Necmettin Erbakan Üniversitesi*

Dr. Hasan COŞKUN  
*Gaziosmanpaşa Üniversitesi*

Dr. Hasan TUTAR  
*Sakarya Üniversitesi*

Dr. Hüseyin ÇETİN  
*Selçuk Üniversitesi*

Dr. İbrahim BOZACI  
*Kırıkkale Üniversitesi*

Dr. İbrahim KILIÇ  
*Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Dr. İbrahim TÜRKOĞLU  
*Fırat Üniversitesi*

Dr. İlker YAKIN  
*Mersin Üniversitesi*

Dr. İsaevna URKİMBAEVA  
*Abılay Han Uluslararası İlişkiler  
Üniversitesi*

Dr. Kemal EROL  
*Yüzüncü Yıl Üniversitesi*

Dr. Kenjehan MEDEUBAEVA  
*Kazak Devlet Kızlar Pedagoji Üniversitesi*

Dr. Kenan İLARSLAN  
*Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Dr. Keles Nurmaşulı JAYLIBAY  
*Kazak Devlet Kızlar Pedagoji Üniversitesi*

Dr. Mahabbat OSPANBAEVA  
*Taraz Devlet Pedagoji Üniversitesi*

Dr. Malik YILMAZ  
*Atatürk Üniversitesi*

Dr. Mavlyanov ABDİGAPPAR  
*Kırgızistan Elaralık Üniversitesi*

Dr. Maira ESİMBOLOVA  
*Kazakistan Narkhoz Üniversitesi*

Dr. Maira MURZAHMEDOVA  
*Al – Farabi Kazak Milli Üniversitesi*

Dr. Mehmet AVCI  
*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*

Dr. Mehmet AKSARAYLI  
*Dokuz Eylül Üniversitesi*

Dr. Mehmet GÜNGÖR  
*Mersin Üniversitesi*

Dr. Mehmet Recep TAŞ  
*Yüzüncü Yıl Üniversitesi*

Dr. Merina B. VLADIMIROVNA  
*Vladivostok Devlet Ekonomi Üniversitesi*

Dr. Mehmet GÜLLÜ  
*Gaziosmanpaşa Üniversitesi*

Dr. Metin KOPAR  
*Adıyaman Üniversitesi*

Dr. Miraç EREN  
*Ondokuz Mayıs Üniversitesi*

Dr. Mustafa GÜLEÇ  
*Ankara Üniversitesi*

Dr. Mustafa TALAS  
*Ömer Halisdemir Üniversitesi*

Dr. Nadejda HAN  
*E.A. Buketov Karaganda Devlet Üniversitesi*

Dr. Necati DEMİR  
*Gazi Üniversitesi*

Dr. Nihan BİRİNCİOĞLU  
*Karadeniz Teknik Üniversitesi*

Dr. Nobuaki TAKEDA  
*Sapparo City Üniversitesi*

Dr. Nuran AKŞİT AŞIK  
*Balıkesir Üniversitesi*

Dr. N.N. KERMANOVA  
*Kazak Devlet Kızlar Pedagoji Üniversitesi*

Dr. Orhan ELMACI  
*Dumlupınar Üniversitesi*

Dr. Osman Kubilay GÜL  
*Cumhuriyet Üniversitesi*

Dr. Ömer Okan FETTAHLIOĞLU  
*Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi*

Dr. Ömer UĞUR  
*Gümüşhane Üniversitesi*

Dr. Özlem GÜZEL  
*Akdeniz Üniversitesi*

Dr. Özkan AYDOĞDU  
*Cumhuriyet Üniversitesi*

Dr. Rustem KOZBAGAROV  
*M. Tınışbayev Kazak Araç ve İletişim Akademisi*

Dr. Sarash KONYRBAEVA  
*Kazak Devlet Kızlar Pedagoji Üniversitesi*

Dr. Selahattin KAYNAK  
*Ondokuz Mayıs Üniversitesi*

Dr. Seden DOĞAN  
*Samsun 19 Mayıs Üniversitesi*

Dr. Veysel ÇAKMAK  
*Aksaray Üniversitesi*

Dr. Shigeko KAMISHIMA  
*Sapparo City Üniversitesi*

Dr. Vlademir VISLIVIY  
*Ukrayna Milli Teknik Üniversitesi*

Dr. Sibel BAYRAM  
*Düzce Üniversitesi*

Dr. Yasin DÖNMEZ  
*Karabük Üniversitesi*

Dr. Sibel Mehter AYKIN  
*Akdeniz Üniversitesi*

Dr. Yoshio KANAZAKI  
*Tohoku University*

Dr. Suat KOLUKIRIK  
*Akdeniz Üniversitesi*

Dr. Zekeriya NAS  
*Yüzüncü Yıl Üniversitesi*

Dr. Sevcan YILDIZ  
*Akdeniz Üniversitesi*

Dr. Zeynep KARAÇOR  
*Selçuk Üniversitesi*

Dr. Şara MAJITAYEVA  
*E.A. Buketov Karaganda Devlet Üniversitesi*

Dr. Zeynullina AYMAN  
*S. Toraygurov Pavlodar Devlet Üniversitesi*

Dr. Takashi HASUNI  
*Sapparo City Üniversitesi*

Dr. Zuhal ÖNEZ ÇETİN  
*Uşak Üniversitesi*

Dr. Türkmen Taşer AKBAŞ  
*Pamukkale Üniversitesi*

Dr. Zübeyir BAĞCI  
*Pamukkale Üniversitesi*

Dr. Tsendiin BATTULGA  
*Moğolistan Devlet Üniversitesi*

Dr. T.O. ABISEVA  
*Kazakh State Women's Teacher Training  
University*

Dr. Ulbosın KIYAKBAEVA  
*Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi*

Dr. ÜMRAN TÜRKYILMAZ  
*Gazi Üniversitesi*

Dr. Wakako SADAHIRO  
*Sapparo City Üniversitesi*

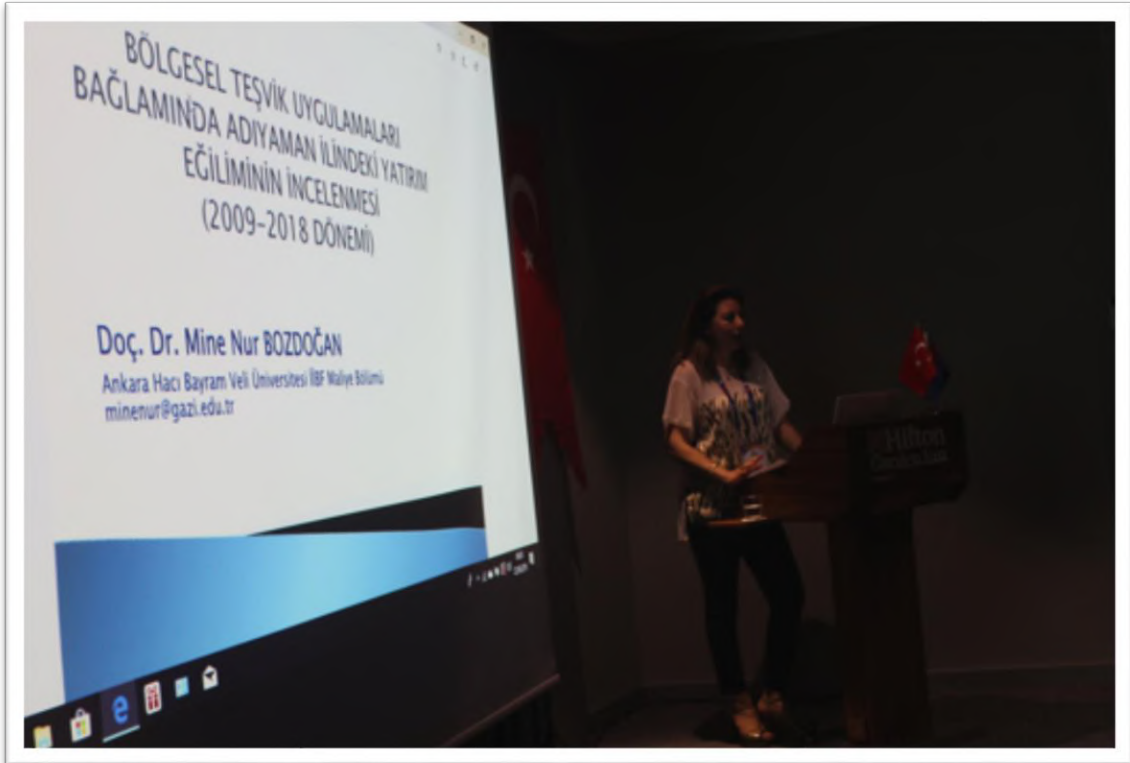
Dr. Vecihi SÖNMEZ  
*Yüzüncü Yıl Üniversitesi*

## FOTOĞRAF GALERİSİ













### 3. ULUSLARARASI GAP SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

21-23 Haziran 2019  
ADIYAMAN

Kongre Yeri: **ADIYAMAN HİLTON GARDEN INN HOTEL**

**KATILIMCI ÜLKELER: TÜRKİYE, AZERBAYCAN, İRAN, KAZAKİSTAN, ÇİN, IRAK**

## KONGRE PROGRAMI



### AÇILIŞ PROGRAMI 21.06.2019, CUMA

**09:00 İstiklal Marşı ve Saygı Duruşu**

**09:00 Açılış Konuşması (Dr. İlhan AKBULUT "KOMMAGENE KRALLIĞI VE  
TANRILARIN DAĞI NEMRUT'UN DEV HEYKELLERİ")**

**09:40- Sergi Açılışı**

- Kayıt masası kongre süresince 09:00 – 18:00 saatleri arasında hizmet verecektir.
- Kaydınızı oturum saatinizden en geç yarım saat öncesine kadar yaptırabilirsiniz
- Sunum sıralaması, ara verilmesi ve oturuma ilişkin tüm hususlarda oturum başkanları tam yetkilidir.
- Katılım belgeleri oturum sonunda oturum başkanı tarafından verilecektir
- Kongre programında yer ve saat değişikliği gibi talepler dikkate alınmayacaktır
- Programda herhangi bir eksiklik/yazım hatası olduğunuzu düşünüyorsanız lütfen en geç 12 Haziran 2019 tarihine (saat 17:00) kadar email ile bilgilendirme yapınız
- Katılım belgelerindeki yazar isimleri ve bildiri isimleri programdaki gibi basılacaktır



**GAP**



**ZİRVE Sİ**

21-23 Haziran 2019

**ADİYAMAN**

### 3. ULUSLARARASI GAP SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

<b>SALON 1</b>	<b>21.06.2019 – CUMA, SAAT 10:00-12:00</b>
<b>OTURUM-1</b>	<b>OTURUM BAŞKANI: Prof. Dr. Ali Yılmaz GÜNDÜZ</b>
Dr. İlhan AKBULUT	KOMMAGENE KRALLIĞI VE TANRILARIN DAĞI NEMRUT'UN DEV HEYKELLERİ
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KARACA Öğr. Gör. Mehmet Ozan GÜLADA Arş. Gör. Caner ÇAKI	ÇİN PROPAGANDASINDA KOMÜNİZM İDEOLOJİSİ BAĞLAMINDA KARL MARX'IN SUNUMU
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KARACA Arş. Gör. Caner ÇAKI Öğr. Gör. Mehmet Ozan GÜLADA	AMERİKAN EMPERYALİZMİ KONULU ÇİN PROPAGANDA POSTERLERİ ÜZERİNE İNCELEME
Mehmet ALTUN Doç. Dr. Mustafa H. AYDOĞDU	ÇİFTÇİLERİN MİSİR EKİM NEDENLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: ŞANLIURFA ÖRNEKLEMESİ
	FARKI SULAMALAR İLE MİSİR EKİMİNİN EKONOMİK ANALİZİ: ŞANLIURFA ÖRNEKLEMESİ
Prof. Dr. Ali Yılmaz GÜNDÜZ	TÜRKİYE'DE HAYVANCILIK SEKTÖRÜ VE SORUNLARI: DOĞU ANADOLU BÖLGESİ ÖRNEĞİ
Doç. Dr. Yıldız Sadettin ABDULGANI	TURK DILI VE EDEBİYATI BOLUMUNUN BAGDATTA KURULUSU
Prof. Dr. Mustafa TALAS	MİLLİ KİMLİK, MİLLİ HAFIZA VE MİLLİ TARİH

### 3. ULUSLARARASI GAP SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

<b>SALON 1</b>	<b>21.06.2019 – CUMA, SAAT 12:00-14:00</b>
<b>OTURUM-2</b>	<b>OTURUM BAŞKANI: Prof. Dr. Salih BARIŞIK</b>
Dr. Neriman ÇELİK	THE ROLE OF SUSTAINABLE HUMAN RESOURCES MANAGEMENT IN BUSINESS
	THE EFFECT OF ORGANIZATIONAL SILENCE AND PERSONALITY TRAITS ON THE EMOTIONAL LABOR
Prof. Dr. Salih BARIŞIK Öğr. Gör. Serap ORUÇ	TÜRKİYE'DEKİ FİNANSAL STRES TESTİ UYGULAMALARININ İNCELENMESİ
Dr. Öğr. Üyesi İrfan ERTEKİN	HALKLA İLİŞKİLER VE MEDYA
	KAMUOYU AÇISINDAN HALKLA İLİŞKİLER MODELLERİ
Prof. Dr. Salih BARIŞIK Emre YİĞİT Yavuz ÖZKAYA	EKONOMİK BÜYÜME VE TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTSİZLİĞİ ARASINDAKİ ETKİLEŞİM
Arş. Gör. Tuğba GÜCENMEZ	1980 SONRASI İNGİLTERE SOSYAL GÜVENLİK SİSTEMİ VE TÜRK SOSYAL GÜVENLİK SİSTEMİ İLE KARŞILAŞTIRILMASI
Prof. Dr. Murat ATAN Arş. Gör. Tuğba GÜCENMEZ	ARAP BAHARI SONRASINDA SEÇİLMİŞ ORTADOĞU VE KUZEY AFRİKA ÜLKELERİNİN EKONOMİK GELİŞMİŞLİK ETKİNLİKLERİNİN KİYASLANMASI

### 3. ULUSLARARASI GAP SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

<b>SALON 1</b>	<b>21.06.2019 – CUMA, SAAT 14:00-16:00</b>
<b>OTURUM-3</b>	<b>OTURUM BAŞKANI: Doç. Dr. Elif KARAKURT TOSUN</b>
Doç. Dr. Elif KARAKURT TOSUN	ULUSAL MESLEKİ STANDARTLAR BAĞLAMINDA MESLEKİ YETERLİLİK KURUMUNUN ANALİZİ 21. YÜZYILIN KAMUSAL MEKÂNLARI OLAN ALIŞVERİŞ MERKEZLERİNİN SAYISAL VERİLERLE ANALİZİ
Doç. Dr. Cemal SEZER Fatima AZİZ	GİRİŞİMCİLİK ve SOSYAL GİRİŞİMCİLİK: LİTERATÜRE DAYALI BİR ÇALIŞMA SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ SOSYAL GİRİŞİMCİLİK ROLÜ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA
Dr. Öğr. Üyesi İsmail UKAV	ADİYAMAN İLİ MERMER ÜRETİMİ VE DIŞ TİCARETİ TÜRKİYE’NİN BAKLIYAT ÜRETİMİ VE DIŞ TİCARETİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME
Doç. Dr. Sema AY	YENİ KORUMACILIK, ULUSAL ÇIKARLAR ve TİCARET SAVAŞLARI
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Nur GERMİR	FARKINDALIK POLİTİKALARI KAPSAMINDA ENGELLİ DOSTU BANKACILIK ÜRÜN VE HİZMETLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA-TÜRKİYE UYGULAMASI BANKACILIK HİZMETLERİNE ERİŞİM VE KULLANIM GÖSTERGELERİNİN İNCELENMESİ-ADİYAMAN İLİ ÖRNEĞİ
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DAĞ	TÜRK VERGİ SİSTEMİNDE ZİRAİ KAZANÇLARIN VERGİLENDİRİLMESİNE DAİR BİR DEĞERLENDİRME TÜRKİYE’DE Ar&Ge VE İNOVASYON HARCAMALARININ GELİŞİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME
Gülben ÇELİK BOZKAYA	TÜRKİYEDEKİ KENTLERDE İÇ GÖÇ EĞİLİMİ ŞANLIURFA İLİ HANE HALKI ÜZERİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÜLGER	GELİŞMEKTE OLAN ÜLKELERDE PARA ARZININ MAKROEKONOMİK FAKTÖRLER ÜZERİNE ETKİLERİ (2000-2018)

### 3. ULUSLARARASI GAP SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

<b>SALON 1</b>	<b>21.06.2019 – CUMA, SAAT 16:00-18:00</b>
<b>OTURUM-4</b>	<b>OTURUM BAŞKANI: Dr. Hülya BİÇER OLGUN</b>
Özge SÜRÜCÜ	CUMHURİYETİN KURUCU ZİHNİYETİ VE MODERNLEŞME GİRİŞİMLERİ
Ayşe MENTE	DEĞİŞMEMEK İÇİN DEĞİŞİM VE KANLI BİR MODERNLEŞME: TÜRK VE RUS MODERNLEŞMESİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR BAKIŞ
Dr. Öğr. Üyesi Cem Koray OLGUN	GÜNDELİK YAŞAM VE GERÇEKLİĞİN TOPLUMSAL İNŞASI: DOSTOYEVSKI’NİN ÖTEKİ ROMANI ÜZERİNE SOSYOLOJİK BİR TARTIŞMA
Dr. Arş. Gör. Hacı SAĞLIK	BABA TÂHİR URYÂN’IN KELİMÂTU’L-KİSÂR ADLI ESERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME DİN-FELSEFE / VAHİY-AKIL DENGESİNİN KURULMASI AÇISINDAN İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINA İSLAM FELSEFESİ
Dr. Hülya BİÇER OLGUN	İNSAN NEDEN SANAT YAPAR?: SANATÇILARIN ANLATILARI TEMELİNDE SOSYOLOJİK BİR ANALİZ
Mahmut ERGÜN	MEŞRUTİYET DÖNEMİ VE MODERNLEŞME DENEYİMİ
ASİYE UÇAN	OSMANLI’DAN GÜNÜMÜZ TÜRKİYE’SİNE KADAR KADIN HAREKETLERİ
Levent ALOĞLU	TEMEL SOSYOLOJİK KURAMLARDA TOPLUMSAL CİNSİYET

### 3. ULUSLARARASI GAP SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

<b>SALON 2</b>	<b>21.06.2019 – CUMA SAAT 10:00-12:00</b>
<b>OTURUM-1</b>	<b>OTURUM BAŞKANI: Doç. Dr. Ünal TAŞKIN</b>
Dr. Yasin ULUTAŞ	DİN İLE BİLİMİN ÇATIŞMASINA GÖTÜREN SEBEPLER
Birgül PESEN	İLK TÜRK TOPLUMLARINDAN CUMHURİYETE GİDİLEN SÜREÇTE ÇOCUK EĞİTİMİNE VERİLEN ÖNEM
Doç. Dr. Ünal TAŞKIN Doç. Dr. Metin KOPAR	MAARİF SALNAMELERİNE GÖRE II. ABDÜLHAMİT DEVRİNDE OSMANLI VİLAYETLERİNDE AÇILAN EĞİTİM KURUMLARI
Doç. Dr. Metin KOPAR Doç. Dr. Ünal TAŞKIN	MALATYA VİLAYETİ'NİN SOSYO-EKONOMİK DURUMU (1925-1930)
Ayşe Bakan UNVAN Doç. Dr. Filiz YALÇIN TILFARLIOĞLU	THE RELATIONSHIP BETWEEN METHODOLOGY, INNOVATION AND TECHNOLOGY - A META-ANALYSIS
Hüseyfe KARABAY	LİMANLARDA ATIK YÖNETİMİ BAKIMINDAN YASAL DÜZENLEMELER
Dr. Samet ZENGİNOĞLU	2019 AVRUPA PARLAMENTOSU SEÇİMLERİNE DAİR ÜÇ PERSPEKTİF
Dr. Öğr. Üyesi Osman Gökhan HATİPOĞLU	YÖNETİMDE MERKEZİLEŞME: TÜRKİYE'DE CUMHURBAŞKANLIĞI HÜKÜMET SİSTEMİNE GÖRE BİR DEĞERLENDİRME
Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Pınar ÖZMEN	VENEZUELA 2019 KRİZİ ÇERÇEVESİNDE SİYASAL KURUMLAR İLE KALKINMA İLİŞKİSİ VE KRİZ KARŞISINDA ULUSLARARASI TEPKİLER
Emine TOPRAK	SAMSAT KAZILARINDA BULUNAN (İSLAM DEVRİ) SERAMİKLERİ ÜZERİNDEKİ BEZEMELERİN, ANADOLU SELÇUKLU VE OSMANLI DÖNEMİ MİMARİ SÜSLEMELERİNDEKİ YERİ

### 3. ULUSLARARASI GAP SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

<b>SALON 2</b>	<b>21.06.2019 – CUMA, SAAT 12:00-14:00</b>
<b>OTURUM-2</b>	<b>OTURUM BAŞKANI: Dr. Öğr. Üyesi Emrah AYKORA</b>
Öğr. Gör. Hüseyin Tolga ÇAĞATAY	SAĞLIK GÖSTERGELERİ AÇISINDAN ÜLKELERİN GELİŞMİŞLİK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ: TÜRKİYE VE HOLLANDA ÖRNEĞİ
Öğr. Gör. Hüseyin Tolga ÇAĞATAY Öğr. Gör. Dr. Serap BAYTAR Dr. Öğr. Üyesi Esin BAŞARAN	SAĞLIK HİZMETLERİ MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN SAĞLIK OKURYAZARLIK DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ
Öğr. Gör. Serap BAYTAR Dr. Öğr. Üyesi Esin BAŞARAN	SAĞLIK HİZMETLERİ MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNDE İNTERNET BAĞIMLILIĞI VE İLİŞKİLİ FAKTÖRLER
Hakan KAYA	EVALUATING THE AWARENESS OF PATIENTS WITH HYPERTENSION ADMITTED TO THE CARDIOLOGY OUT-PATIENT CLINIC ABOUT THEIR CONDITION AND LIFESTYLES
Uzm. Fatma Nuray KUŞCU Dr. Hilal KUŞCU KARATEPE Uzm. Mesut KARAMAN Doç. Dr. Derya ATİK	PSİKOLOJİK İYİ OLUŞUN YAŞAM TATMİNİNE ETKİSİ: HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNDE BİR UYGULAMA
Dr. Hilal KUŞCU KARATEPE Uzm. Fatma Nuray KUŞCU Uzm. Mesut KARAMAN Uzm. Ulviye ÖZCAN YÜCE	HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ BENLİK SAYGISININ BELİRLENMESİ
Dr. Öğr. Üyesi Emrah AYKORA Nurullah GÜLAÇAR Abdurahman TAŞTAN	SPOR TIRMANIŞ YARIŞMALARINA KATILAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ KARAR ALMA TUTUMLARININ İNCELENMESİ, BİTLİS-VAN İLİ ÖRNEĞİ
Öğr. Gör. Gamze MURATHAN	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETİM ELEMANI DAVRANIŞLARINI ALGILAMA DURUMLARININ İNCELENMESİ



Öğr. Gör. Gamze MURATHAN Dr. Öğr. Üyesi Hande İNAN Öğr. Gör. Dr. Emine KARAKAPLAN ÖZER	BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ATANAMAMA KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
Arş. Gör. Murat YILMAZ Dr. Öğr. Üyesi Serkan DÜZ	SPORA KATILIMIN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

### 3. ULUSLARARASI GAP SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

<b>SALON 2</b>	<b>21.06.2019 – CUMA, SAAT 14:00-16:00</b>
<b>OTURUM-3</b>	<b>OTURUM BAŞKANI: Doç. Dr. Mehmet MURAT</b>
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU Prof. Dr. Şahin KESİCİ Doç. Dr. Mehmet MURAT	ÇOCUKLARDA DUYGUSAL YOKSUNLUK ŞEMASININ GELİŞMESİNİ ÖNLEME: EBEVEYNİN GÖREV VE SORUMLULUKLARI
Prof. Dr. Şahin KESİCİ Doç. Dr. Mehmet MURAT Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU	SINAV KAYGISI İLE BAŞ EDEBİLMEDE EBEVEYN VE ÖĞRETMENLERİN ROLÜ
Prof. Dr. Şahin KESİCİ Doç. Dr. Mehmet MURAT Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU	KENDİME OLAN SAYGIMI NASIL GELİŞTİRİRİM
Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN Sinan BAYAT	ÖZEL EĞİTİM İLE İLGİLİ TALİM VE TERBİYE KURULU KARARLARININ İNCELENMESİ
Doç. Dr. Nazile ABDULLAZADE PhD. Xoşbaxt ALIYEVA	PEDAGOGİK KADRO HAZIRLAMA YÜKSEK LİSANS ÖĞRETİMİ SEVİYESİNDE BİLİMSEL-PEDAGOGİK DENEYİMİN ROLÜ
Dr. Öğr. Üyesi İsmail YELPAZE	ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİ İLE YALNIZLIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
	ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ÖZ ŞEFKATİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIĞI YORDAYICILIK DÜZEYİNİN İNCELENMESİ
Dr. Öğr. Üyesi Hande İNAN	ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİNDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN FİZİKSEL AKTİVİTE İÇEREN OYUNLARI OYNAMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
Dr. Öğr. Üyesi Hande İNAN Öğr. Gör. Gamze MURATHAN Öğr. Gör. Dr. Emine KARAKAPLAN ÖZER	ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
Doç. Dr. Hüseyin KOTAMAN	EVĐEN OKULA GEÇİŞİN KOLAYLAŞTIRILMASI ULUSAL EĞİTİMİN DÜZENLENMESİ
Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN Orhan KORKMAZ	TÜRKİYE'DE EĞİTİM POLİTİKALARI KONUSUNDA HAZIRLANMIŞ DOKTORA TEZLERİNİN İNCELENMESİ
Мехмет Каваклы	ТҮЛҒАНЫҢ ҚҰНДЫЛЫҚТЫҚ БАҒДАРЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА МЕДИАШЫҒАРМАШЫЛЫҚТЫҢ РӨЛІ
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah ÇETİN	FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÜÇLÜ YANLARI ZAYIF YÖNLERİ SAHİP OLDUKLARI FIRSATLAR VE TAŞIDIKLARI ENDİŞELER (BİR SWOT ANALİZİ ÇALIŞMASI)
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah ÇETİN Doç. Dr. Serkan ÜNSAL	FEN LİSESİNDE GÖREV YAPMAK: ÖĞRETMEN ALGILARI

### 3. ULUSLARARASI GAP SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

<b>SALON 2</b>	<b>21.06.2019 – CUMA, SAAT 16:00-18:00</b>
<b>OTURUM-4</b>	<b>OTURUM BAŞKANI: Doç. Dr. Hatice TOZUN</b>
Doç. Dr. Mithat YILMAZ Arş. Gör. Sümeyye ÖZBEK	GELİŞMEKTE OLAN KENT VE ÇEVRESEL GRAFİK TASARIM
Dr. Öğr. Üyesi Fatma AYHAN	TASARIM VE TASARIMI ETKİLEYEN FAKTÖRLER
Doç. Dr. Hatice TOZUN Öğr. Gör. Fatma ŞENOL	ÇANKIRI BELEDİYESİ ETNOGRAFİK ESER KOLEKSİYONUNDA YER ALAN MOR CEPKEN ÜZERİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN BELGELEME, TESPİT ÇALIŞMALARI SONUCUNDA ÖNGÖRÜLEN KORUMA-ONARIM UYGULAMALARI
Doç. Dr. Hatice TOZUN Nadide ÇINAR	DERİ ESERLERİN RESTORASYONUNDA KULLANILAN DERİLERİN ÖZELLİKLERİ, ÜRETİM YÖNTEMLERİ, BOZULMA DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
Fatma ŞENOL	RENK STANDART SİSTEMİ OLAN ICCL *a* b* DEĞERLERİNİN ÇANKIRI BELEDİYESİ ETNOGRAFİK ESER KOLEKSİYONUNDA YER ALAN CEPKENLER ÜZERİNDE KULLANILMASI VE SONUÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
Dr. Öğr. Üyesi Sait TOPRAK	TAŞINABİLİR BİR ATÖLYE OLARAK ÇİZİM DEFTERİ
Dr. Arş Gör. Esra Ertuğrul TOMSUK Dr. Arş. Gör. Banu YÜCEL	ANTROPOZEN ÇAĞDA, İNSANMERKEZLİ ANLAYIŞA KARŞILIK, ODAĞINA DOĞAYI KOYAN GÜNCEL SANAT YAKLAŞIMLARI
Dr. Arş. Gör. Banu YÜCEL Dr. Arş Gör. Esra Ertuğrul TOMSUK	TOKUJİN YOSHİOKA'NIN SANATI VE BELİRSİZLİK KAVRAMI İLE İLİŞKİSİ
Dr. Öğr. Üyesi Pınar TOKTAŞ	SANAT ESERİNİN YATIRIM ARACI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ, BU BAĞLAMDA TEZHİP SANATI
Dr. Öğr. Üyesi Abdülhakim Bahadır DARI	KAMU YÖNETİMİNİN GELENEKSELDEN DİJİTALE DÖNÜŞÜMÜ VE E-DEVLET UYGULAMASI SİYASAL İLETİŞİM ARACI OLARAK SOSYAL MEDYANIN LOBİCİLİK AMACIYLA KULLANIMI

### 3. ULUSLARARASI GAP SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

<b>SALON 3</b>	<b>22.06.2019 – CUMARTESİ, SAAT 13:00-15:00</b>
<b>OTURUM-3</b>	<b>OTURUM BAŞKANI: Doç. Dr. Bekir KOCADAŞ</b>
Prof. Dr. Abdullah ÇELİK Arş. Gör. Ali Burak AKSUNGUR Arş. Gör. Ömer Faruk BİLBAY	YÖNETİM VE İÇ GÜVENLİK BİRİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BİR İNCELEME: FRANSA ÖRNEĞİ
Kübra Aybike KOCADAŞ	MÜZAKERECİ DEMOKRASİ VE YÖNETİŞİM
Kamber Tekin LAFÇI	TOPLUMSAL CİNSİYET VE SİYASET
Aslı SEYFİOĞLU	TÜKETİM TOPLUMU VE TOPLUMUN MCDONALDLAŞTIRILMASI
Sibel SARIBOĞA	YAPISAL FONKSİYONALİST KURAM BAĞLAMINDA TOPLUMSAL CİNSİYET VE AİLE
Songül YEŞİLTEPE	YAŞLILARIN SOSYAL DIŞLANMA SENDROMU VE TOPLUMSAL BEKLENTİLERİ
Doç. Dr. Bekir KOCADAŞ	ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ GENÇLİĞİNİN ADİYAMAN'A BAKIŞI
Sibel Yasemin KURTKAN	TANZİMAT ÖNCESİ VE TANZİMAT DÖNEMİNDE OSMANLI'DA ESEN MODERNLEŞME RÜZGÂRI
Dr. Öğr. Üyesi Semra TETİK	ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL GİRİŞİMCİLİK EĞİLİMİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA BANKACILIK SEKTÖRÜNDE ÇALIŞANLARIN ÖRGÜTSEL SİNİZM ALGISI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: SALİHLİ İLÇESİ ÖRNEĞİ
Dr. Öğr. Üyesi Okan SARIGÖZ	ÖĞRENCİLERİN PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNİN ATANMA DURUMLARINA YÖNELİK NİTEL BİR ARAŞTIRMA

### 3. ULUSLARARASI GAP SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

<b>SALON 3</b>	<b>22.06.2019 – CUMARTESİ, SAAT 15:00-17:00</b>
<b>OTURUM-4</b>	<b>OTURUM BAŞKANI: Doç. Dr. Mahmut ÖZTÜRK</b>
Dr. Öğr. Üyesi Bekir GEÇİT	MARKSİZMDE TOPLUMSAL VE SİYASAL GELİŞME: TARİHSİCİLİK VE ÜTOPYA
Doç. Dr. Mahmut ÖZTÜRK	İMAN-İNKÂR EKSENİNDE DUYU ORGANLARININ İŞLEV(SİZLİĞİ)İ KUR'ÂN-I KERİM'E GÖRE İLAHİ MESAJLARIN İLETİMİNDE KAYNAĞIN GÜVENİRLİĞİNİN ÖNEMİ
Dr. Öğr. Üyesi Kadri ÖNEMLİ	“TUHFETU'R-RÂĞİB FÎ SİRETİ CEMA' A MİN 'AYÂNİ EHLİ'L- BEYTİ'L-ETÂYİB” ADLI ESERİN ANALİTİK BİR İNCELEMESİ İBRET VE YAŞAMAK YOLU
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Cüneyt GÖKÇE	SEYYİD ALİ FINDIKI'YE GÖRE BİD'AT VE HURAFELER SİİRDİ'NİN NEHCU'L-ENAMI'NDA KIYAMET VE AHİRET
Dr. Öğr. Üyesi Ömer SABUNCU	CEMEL VAKASI BAĞLAMINDA HZ. ÂİŞE'NİN SİYASİ OLAYLARA KARIŞMASI HZ. PEYGAMBER'İN GENÇLERE VERDİĞİ BAZI GÖREVLER
Amin MORADI Prof. Dr. Akbar VALADBİGİ Seyyed Muhammad Reza Husseini	AN INVESTIGATION INTO THE RELATIONSHIP BETWEEN TEXTBOOKS AND THE TOPIC, TYPE AND ORGANIZATION OF DISCOURSE

### 3. ULUSLARARASI GAP SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

<b>SALON 3</b>	<b>22.06.2019 – CUMARTESİ, SAAT 17:00-19:00</b>
<b>OTURUM-5</b>	<b>OTURUM BAŞKANI: Doç. Dr. Mine Nur BOZDOĞAN</b>
Doç. Dr. Mine Nur BOZDOĞAN	GENEL TEŞVİK UYGULAMALARI KAPSAMINDAKİ DESTEK UNSURLARI ÇERÇEVESİNDE ADIYAMAN İLİNDEKİ YATIRIMLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ (2009-2018 Dönemi) BÖLGESEL TEŞVİK UYGULAMALARI BAĞLAMINDA ADIYAMAN İLİNDEKİ YATIRIM EĞİLİMİNİN İNCELENMESİ (2009-2018 Dönemi)
Dr. Öğr. Üyesi Mahire ÖZÇALIK Gülçin ALCI	KAHRAMANMARAŞ TARİHİ BİTKİLERİNİN PEYZAJ TASARIMINDA KULLANILMASI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA
Dr. Arş. Gör. Meltem ERBAŞ ÖZİL Arş. Gör. Mert Sercan SAĞDIÇOĞLU Prof. Dr. F. Demet AYKAL	VERNAKÜLER MİMARİ-SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK İLİŞKİSİNİN ŞİRİNCE KONUTLARINDA İRDELENMESİ
Dr. Öğr. Üyesi Mahire ÖZÇALIK Sıla Nur KUMRU	KAPIÇAM TABİAT PARKI'NIN GÜLEZ YÖNTEMİNE GÖRE REKREASYON POTANSİYELİNİN BELİRLENMESİ
Öğr. Gör. Eda DEMİR TOSUNOĞLU	SELÇUKLU DÖNEMİ ÇİNİ ESERLERİNE YANSIYAN KADIN ERKEK BAŞLILARIN ÖRNEKLERLE İNCELENMESİ
Gökçe YAĞAN ÖZDEMİR Doç. Dr. Olcay BORATAV	SÜRREALİZM SANAT HAREKETİ VE GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TAKIDA KULLANIMI
Doç. Dr. Olcay BORATAV	DOĞADAN YANSIYANLAR İLE SERAMİKTE ESTETİK ARAYIŞLAR
Doç. Dr. H. Serdar MUTLU	SAMSAT KASESİNİN TURİZME KAZANDIRILMASI ÇOCUK DAMAT KONULU TÜRKÜ HİKAYESİNİN SERAMİK YÜZEYE YANSIMASINA ARGUVAN ÖRNEĞİ

## İÇİNDEKİLER

KONGRE KÜNYESİ	I
BİLİM KURULU	II
FOTOĞRAF GALERİSİ	III
KONGRE PROGRAMI	IV
İÇİNDEKİLER	V

## TAM METİNLER

<b>Mustafa TALAS</b> <i>MİLLİ KİMLİK, MİLLİ HAFIZA VE MİLLİ TARİH</i>	1
<b>Mustafa KARACA, Mehmet Ozan GÜLADA, Caner ÇAKI</b> <i>ÇİN PROPAGANDASINDA KOMÜNİZM İDEOLOJİSİ BAĞLAMINDA KARL MARX'IN SUNUMU</i>	5
<b>Mustafa KARACA, Caner ÇAKI, Mehmet Ozan GÜLADA</b> <i>AMERİKAN EMPERYALİZMİ KONULU ÇİN PROPAGANDA POSTERLERİ ÜZERİNE İNCELEME</i>	14
<b>Hüseyin Tolga ÇAĞATAY, Serap BAYTAR, Esin BAŞARAN</b> <i>SAGLIK HİZMETLERİ MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN SAĞLIK OKURYAZARLIK DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ</i>	23
<b>Elif KARAKURT TOSUN</b> <i>ULUSAL MESLEKİ STANDARTLAR BAĞLAMINDA MESLEKİ YETERLİLİK KURUMUNUN ANALİZİ</i>	34
<b>Elif KARAKURT TOSUN</b> <i>21. YÜZYILIN KAMUSAL MEKÂNLARI OLAN ALIŞVERİŞ MERKEZLERİNİN SAYISAL VERİLERLE ANALİZİ</i>	42
<b>Mahmut ÖZTÜRK</b> <i>İMAN-İNKÂR EKSENİNDE DUYU ORGANLARININ İŞLEV(SİZLİĞİ)</i>	52
<b>Mahmut ÖZTÜRK</b> <i>KUR'ÂN-I KERİM'E GÖRE İLAHİ MESAJLARIN İLETİMİNDE KAYNAĞIN GÜVENİRLİĞİNİN ÖNEMİ</i>	58
<b>Kadri ÖNEMLİ</b> <i>"TUHFETU'R-RÂĞİB Fİ SİRETİ CEMA'A MİN 'AYÂNİ EHLİ'L-BEYTI'L- ETÂYİB" ADLI ESERİN ANALİTİK BİR İNCELEMESİ</i>	65
<b>Kadri ÖNEMLİ</b> <i>İBRET VE YAŞAMAK YOLU BUGÜNKÜ TÜRKÇEYE UYARLANMIŞ METİN VE AÇIKLAMALAR</i>	80
<b>Mehmet Cüneyt GÖKÇE</b> <i>SEYYİD ALİ FİNDİKİ'YE GÖRE BİD'AT VE HURAFELELER</i>	94
<b>Mehmet Cüneyt GÖKÇE</b> <i>SİİRDÎ'NİN NEHCU'L-ENAMI'NDA KIYAMET VE AHİRET</i>	106
<b>İsmail UKAV</b> <i>ADİYAMAN İLİ MERMER ÜRETİMİ VE DIŞ TİCARETİ</i>	114
<b>Sema AY</b> <i>YENİ KORUMACILIK, ULUSAL ÇIKARLAR ve TİCARET SAVAŞLARI</i>	126
<b>Bekir GEÇİT</b> <i>MARKSİZMDE TOPLUMSAL VE SİYASAL GELİŞME: TARİHSİCİLİK VE ÜTOPYA</i>	134



<b>Mehmet ALTUN &amp; Mustafa H. AYDOĞDU</b> <i>ÇİFTÇİLERİN MISIR EKİM NEDENLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: ŞANLIURFA ÖRNEKLEMESİ</i>	142
<b>Mustafa H. AYDOĞDU &amp; Mehmet ALTUN</b> <i>FARKI SULAMALAR İLE MISIR EKİMİNİN EKONOMİK ANALİZİ: ŞANLIURFA ÖRNEKLEMESİ</i>	149
<b>Hacı SAĞLIK</b> <i>DİN-FELSEFE / VAHİY-AKIL DENGESİNİN KURULMASI AÇISINDAN İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINA İSLAM FELSEFESİ DERSİNİN KONMASI</i>	156
<b>Semra TETİK</b> <i>BANKACILIK SEKTÖRÜNDE ÇALIŞANLARIN ÖRGÜTSEL SİNİZM ALGISI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: SALİHLİ İLÇESİ ÖRNEĞİ</i>	164
<b>Semra TETİK</b> <i>ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL GİRİŞİMCİLİK EĞİLİMİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA</i>	176
<b>Hatice Nur GERMİR</b> <i>BANKACILIK HİZMETLERİNE ERİŞİM VE KULLANIM GÖSTERGELERİNİN İNCELENMESİ-ADIYAMAN İLİ ÖRNEĞİ</i>	190
<b>Hatice Nur GERMİR</b> <i>FARKINDALIK POLİTİKALARI KAPSAMINDA ENGELLİ DOSTU BANKACILIK ÜRÜN VE HİZMETLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA – TÜRKİYE UYGULAMASI</i>	197
<b>İsmail UKAV</b> <i>TÜRKİYE'NİN BAKLAGİL ÜRETİMİ VE DIŞ TİCARETİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME</i>	207
<b>Ömer SABUNCU</b> <i>CEMEL VAKASI BAĞLAMINDA HZ. ÂİŞE'NİN SİYASİ OLAYLARA KARIŞMASI</i>	218
<b>Ömer SABUNCU</b> <i>HZ. PEYGAMBER'İN GENÇLERE VERDİĞİ BAZI GÖREVLER</i>	226
<b>Huzeyfe KARABAY</b> <i>LİMANLARDA ATIK YÖNETİMİ BAKIMINDAN YASAL DÜZENLEMELER</i>	234
<b>Nazile ABDULLAZADE &amp; Xoşbaxt ALİYEVA</b> <i>PEDAGOGİK KADRO HAZIRLAMA YÜKSEK LİSANS ÖĞRETİMİ SEVİYESİNDE BİLİMSEL-PEDAGOGİK DENEYİMİN ROLÜ</i>	244
<b>Mehmet DAĞ</b> <i>TÜRK VERGİ SİSTEMİNDE ZİRAİ KAZANÇLARIN VERGİLENDİRİLMESİNE DAİR BİR DEĞERLENDİRME</i>	249
<b>Mehmet DAĞ</b> <i>TÜRKİYE'DE AR&amp;GE VE İNOVASYON HARCAMALARININ GELİŞİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME</i>	255
<b>Ayşe Bakan UNVAN &amp; Filiz Yalçın TILFARLIOĞLU</b> <i>THE RELATIONSHIP BETWEEN METHODOLOGY, INNOVATION AND TECHNOLOGY - A META-ANALYSIS</i>	264
<b>Mahire ÖZÇALIK &amp; Gülçin ALCI</b> <i>KAHRAMANMARAŞ TARİHİ BİTKİLERİNİN PEYZAJ TASARIMINDA KULLANILMASI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA</i>	278

<b>İsmail YELPAZE</b> <i>ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİ İLE YALNIZLIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ</i>	290
<b>İsmail YELPAZE</b> <i>ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ÖZ ŞEFKATİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIĞI YORDAYICILIK DÜZEYİNİN İNCELENMESİ</i>	296
<b>Hande İNAN</b> <i>ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİNDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN FİZİKSEL AKTİVİTE İÇEREN OYUNLARI OYNAMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ</i>	301
<b>Hande İNAN, Gamze MURATHAN, Emine KARAKAPLAN ÖZER</b> <i>ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ</i>	308
<b>Hüseyin KOTAMAN</b> <i>EVDEN OKULA GEÇİŞİN KOLAYLAŞTIRILMASI</i>	315
<b>Hüseyin KOTAMAN</b> <i>ULUSAL EĞİTİMİN DÜZENLENMESİ</i>	319
<b>İrfan ERTEKİN</b> <i>HALKLA İLİŞKİLER VE MEDYA</i>	332
<b>İrfan ERTEKİN</b> <i>KAMUOYU AÇISINDAN HALKLA İLİŞKİLER MODELLERİ</i>	337
<b>Yasin ULUTAŞ</b> <i>DİN İLE BİLİMİN ÇATIŞMASINA GÖTÜREN SEBEPLER</i>	343
<b>Ahmet ÇOBAN &amp; Orhan KORKMAZ</b> <i>TÜRKİYE'DE EĞİTİM POLİTİKALARI KONUSUNDA HAZIRLANMIŞ DOKTORA TEZLERİNİN İNCELENMESİ</i>	357
<b>Emrah AYKORA, Nurullah GÜLAÇAR, Abdurahman TAŞTAN</b> <i>SPOR TIRMANIŞ YARIŞMALARINA KATILAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ KARAR ALMA TUTUMLARININ İNCELENMESİ, BİTLİS-VAN İLİ ÖRNEĞİ</i>	371
<b>Salih BARIŞIK, Emre YİĞİT, Yavuz ÖZKAYA</b> <i>EKONOMİK BÜYÜME VE TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTSİZLİĞİ ARASINDAKİ ETKİLEŞİM</i>	378
<b>Gamze MURATHAN</b> <i>BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETİM ELEMANI DAVRANIŞLARINI ALGILAMA DURUMLARININ İNCELENMESİ</i>	386
<b>Gamze MURATHAN, Hande İNAN, Emine KARAKAPLAN ÖZER</b> <i>BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ATANAMAMA KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ</i>	393
<b>Abdullah ÇETİN</b> <i>FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÜÇLÜ YANLARI ZAYIF YÖNLERİ SAHİP OLDUKLARI FIRSATLAR VE TAŞIDIKLARI ENDİŞELER (BİR SWOT ANALİZİ ÇALIŞMASI)</i>	400
<b>Abdullah ÇETİN &amp; Serkan ÜNSAL</b> <i>FEN LİSESİNDE GÖREV YAPMAK: ÖĞRETMEN ALGILARI</i>	412
<b>Cemal SEZER &amp; Fatıma AZİZ</b> <i>GİRİŞİMCİLİK ve SOSYAL GİRİŞİMCİLİK: LİTERATÜRE DAYALI BİR ÇALIŞMA</i>	426

<b>Sait TOPRAK</b> <i>TAŞINABİLİR BİR ATÖLYE OLARAK ÇİZİM DEFTERİ</i>	433
<b>Cemal SEZER &amp; Fatma AZİZ</b> <i>SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ SOSYAL GİRİŞİMCİLİK ROLÜ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA</i>	444
<b>Mustafa BALOĞLU, Şahin KESİCİ, Mehmet MURAT</b> <i>ÇOCUKLARDA DUYGUSAL YOKSUNLUK ŞEMASININ GELİŞMESİNİ ÖNLEME: EBEVEYNİN GÖREV VE SORUMLULUKLARI</i>	451
<b>Şahin KESİCİ, Mehmet MURAT, Mustafa BALOĞLU</b> <i>SINAV KAYGISI İLE BAŞ EDEBİLMEDE EBEVEYN VE ÖĞRETMENLERİN ROLÜ</i>	455
<b>Şahin KESİCİ, Mehmet MURAT, Mustafa BALOĞLU</b> <i>KENDİME OLAN SAYGIMI NASIL GELİŞTİRİRİM</i>	459
<b>Ahmet ÇOBAN &amp; Sinan BAYAT</b> <i>ÖZEL EĞİTİM İLE İLGİLİ TALİM VE TERBİYE KURULU KARARLARININ İNCELENMESİ</i>	463
<b>Мехмет КАБАКЛЫ</b> <i>ТҮЛҒАНЫҢ ҚҰНДЫЛЫҚТЫҚ БАҒДАРЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА МЕДИАШЫҒАРМАШЫЛЫҚТЫҢ РӨЛІ</i>	474
<b>Bekir KOCADAŞ</b> <i>ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ GENÇLİĞİNİN ADİYAMAN'A BAKIŞI</i>	480
<b>Ayşe MENTE</b> <i>DEĞİŞMEMEK İÇİN DEĞİŞİM VE KANLI BİR MODERNLEŞME: TÜRK VE RUS MODERNLEŞMESİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR BAKIŞ</i>	497
<b>Kübra Aybike KOCADAŞ</b> <i>MÜZAKERECİ DEMOKRASİ VE YÖNETİŞİM</i>	508
<b>Sibel SARIBOĞA</b> <i>YAPISAL FONKSİYONALİST KURAM BAĞLAMINDA TOPLUMSAL CİNSİYET VE AİLE</i>	514
<b>Pınar TOKTAŞ</b> <i>SANAT ESERİNİN YATIRIM ARACI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ, BU BAĞLAMDA TEZHİP SANATI</i>	525
<b>Ali Yılmaz GÜNDÜZ</b> <i>TÜRKİYE'DE HAYVANCILIK SEKTÖRÜ VE SORUNLARI: DOĞU ANADOLU BÖLGESİ ÖRNEĞİ</i>	531
<b>Birgül PESEN</b> <i>İLK TÜRK TOPLUMLARINDAN CUMHURİYETE GİDİLEN SÜREÇTE ÇOCUK EĞİTİMİNE VERİLEN ÖNEM</i>	538
<b>Hilal KUŞCU KARATEPE, Fatma Nuray KUŞCU, Mesut KARAMAN, Ulviye ÖZCAN YÜCE</b> <i>HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ BENLİK SAYGISININ BELİRLENMESİ</i>	550
<b>Fatma Nuray KUŞCU, Hilal KUŞCU KARATEPE, Mesut KARAMAN, Derya ATİK</b> <i>PSİKOLOJİK İYİ OLUŞUN YAŞAM TATMİNİNE ETKİSİ: HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNDE BİR UYGULAMA</i>	556
<b>Mert Sercan SAĞDIÇOĞLU, Meltem ERBAŞ ÖZİL, Demet AYKAL</b> <i>VERNAKÜLER MİMARİ-SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK İLİŞKİSİNİN ŞİRİNCE KONUTLARINDA İRDELENMESİ</i>	562

<b>Ünal TAŞKIN &amp; Metin KOPAR</b>	
<i>MAARİF SALNAMELERİNE GÖRE II. ABDÜLHAMİT DEVRİNDE OSMANLI VİLAYETLERİNDE AÇILAN EĞİTİM KURUMLARI</i>	577
<b>Metin KOPAR &amp; Ünal TAŞKIN</b>	
<i>MALATYA VİLAYETİ'NİN SOSYO-EKONOMİK DURUMU (1925-1930)</i>	589



## MİLLİ KİMLİK, MİLLİ HAFIZA VE MİLLİ TARİH

Prof. Dr. Mustafa TALAS

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

### Özet

Kimlik; bir insan, bir grup veya bir topluluğun kim olduğunu ve ne olduğunu ortaya koyan özellikler bütünlüğüne denilmektedir. Bir toplumda yaşayan insanların kim olduklarını ve ne olduklarını ortaya koyan özelliklerineyse, milli kimlik adı verilmektedir. Kimlik hem bireysel olarak hem de kolektif olarak insanın başka insan ve topluluklardan farkını ortaya koyan hususiyetleri ifade etmektedir.

Toplumların kendi geçmişini anlatan ve anımsatan tarihsel arka planına milli kültür denmektedir. Toplumların kendi kendini tanımlarının ve tanımlamalarının en güçlü gerekçelerinden biri olan milli kültüre toplumsal hafıza ya da milli hafıza ismi de verilmektedir. Bunun nedeni geçmişini bilmeyenin geleceğini de bilemeyeceği oluşturmaktadır.

Bir birey veya toplumun geçmiş yaşantısını ve toplumunun geçmiş olay ve olgularını unutmaması hafızasının sağlamlığını ifade etmektedir. Hafıza kaybı hastalığının toplumlar açısından da geçerli olduğu düşüncesiyle, tarihsel anlamda ilgili ve bilgili olmasıyla bağlantılı olmaktadır. İnsanlar tarihini iyi bildikçe, gelecekte karşılaşılan çeşitli hadiseler karşısında afallama yaşamayıp, tedbirli olmakta ve daha doğru yönlendirmeler yapabilmektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Kimlik, Milli Kimlik, Milli Kültür, Milli Hafıza

### GİRİŞ: AMAÇ, KAPSAM, SINIRLILIKLAR, MATERYAL VE METOD

Toplumlar ve bireyler yaşamlarını sürdürdükleri toplumsal yapılarını geçmişleriyle birlikte hafızalarında tutmak durumundadır. Toplumların kim olduklarını ortaya koyan özelliklerinin ifadesi olan milli kimlik, kaynağında milli kültür unsurlarını bulundurmaktadır.

Toplumlar birden bire ortaya çıkan şeyler değildir. Toplumlar uzun bir zaman boyunca yaşamını sürdürmüş, başka toplumlardan bir şeyler almış ve onlara bir şeyler vermiş ve bunun sonunda gelişmiş canlı sistemleri gibidir. Nasıl ki canlı sistemlerin günlerinde dünlerinin mirasları bulunuyorsa, toplumsal sistemlerin de bugünkü görüntülerinin geçmiş yaşantılarıyla bağlantısı bulunmaktadır.

Bu bildiride, toplumların hafızaları gibi olan milli tarihlerinin toplumlar için önemine vurgu yapılması amaçlanmaktadır. Özellikle, toplumların hafıza kaybına uğramış gibi tarih konusunda bilinçsiz olmalarının söz konusu olduğu günümüz koşullarında, bu daha anlamlı hale gelmektedir.

Çalışmada metod olarak teorik analiz metodu materyal olarak ise, web ortamında var olan veri kaynakları, makaleler ve kütüphanelerdeki kitaplar kullanılmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde kimlik ve milli kimlik, ikinci bölümünde milli tarih bilinci ve milli hafıza ile üçüncü bölümde de milli tarih bilincinin milli kimlik bilinci açısından önemi izah edilmiştir.

Bu aşamada, birinci bölüm olan kimlik ve milli kimlik hususlarının kavramsal analizinin yapıldığı birinci bölüme geçilebilmesi mümkündür.

## 1. KİMLİK VE MİLLİ KİMLİK

Multidisipliner çalışma alanlarından olan kimlik, sosyo-kültürel yapının karakterine göre şekil almakta olan önemli konulardan biridir(Arslantürk-Amman, 2000:179). Bu önemi küreselleşme çağı dediğimiz günümüz dünyasında da artarak devam etmektedir.

Kimlik, en genel tanımıyla, kişi, topluluk ve toplumların kim olduklarına dair soruya verdikleri cevap olarak açıklanabilir(Güvenç, 1993:3). Bir başka ifadeyle, bir insanın kim olduğunun cevabına dair bütün özellikleri içeren kimlik, bir kişinin mevcut kişilik özellikleri çerçevesinde kime ya da kimlere ait olduğunu gösteren bir aidiyet, mensubiyet duygusunu anlatmaktadır(Eroğlu, 1999:147-148).

Kimlik meselesi, sadece insanların bireysel kimlikleri için geçerli olmayıp toplumlar için de geçerli olan kuralları uhdesinde barındıran bir husustur. Çünkü, insanların ayırdedici vasıfları gibi, toplumların da farklı toplumlardan onların esaslı bir biçimde ayırdedilmesini sağlayacak kendilerine has özellikleri bulunmaktadır(Bostancı, 1997:18).

Türkiye’de toplumsal kimlik sorununu özenli bir biçimde ele alan sosyologlardan olan Ali Yaşar Sarıbay, kimliği benliğin sosyal olarak ifade edilmiş ve tipleştirilmiş boyutu olarak izah etmektedir. Sarıbay, bu izah ile, bireyin tarihî olarak inşa edilmiş olan temsiller sistemine göre kurgulandığını beyan etmektedir(Sarıbay, 1997:47-56).

Kimliğin kazanılması birden bire ve kendiliğinden ortaya çıkan bir husus değildir. Kimlik oluşumunda aile, arkadaş çevresi, okul ve yazılı ve görsel iletişim araçları etkili bir rol oynamaktadır(Erkal-Baloğlu B.-Baloğlu, F.:1997:175).

Ülkelerin millet, sosyal sınıf, tarihî-sosyal ve kültürel yapılarına göre şekillenmekte olan kimlik, yaşanan gruplarla olan münasebetleri ve söz konusu gruplara olan ödev, hak ve bağlılık derecelerini belirlemektedir. Bu hak ve bağlılıklar, birey ve toplulukların gelişmelerini ve kendilerini savunmalarını temin ettiği için, her şeyden önce kişiler arasında birlik, beraberlik ve dayanışma şuru ortaya çıkarmaktadırlar(Karpat, 1995:23).

Kimliklerin toplumsal olarak ifade edilmesi milli kimlik diye bir kavramı bize anlatmaktadır. Milletlerin başka milletlerden farklı ve özel yanlarını anlatan milli kimlik meselesi bir bilinç meselesidir. İnsanların kim veya kimler olduğunun bilincinde olmasını açıklamaktadır.

Bildirinin bu aşamasında milli tarih ve milli hafıza izah edilebilir.

## 2. MİLLİ TARİH BİLİNCİ VE MİLLİ HAFIZA

Milletlerin tarih sahnesinde oynadıkları rolü bilmeye ve hissetmeye milli tarih bilinci denmektedir. Soy ve oymaktan millet haline gelinceye kadar geçirilen tarihi serüveni anlamak denilen bu duygunun bir diğer ifadesini de milli hafıza temsil etmektedir. Milletlerin kendi milletlerini düşünmeleri anlamındaki bu bilgi ve bilinç sağlam bir tarihsel altyapıyı gerekli ve zorunlu kılmaktadır(Eröz, 1987:64-65).

Toplumsal yapı içerisindeki insanların toplumsal yapılarının temelini ve omurgasını oluşturan milletlerinin geçmişten başlayarak günümüze kadar tarihte oynadıkları rolün bilincinde olmaları, sözkonusu toplumsal yapıların içinde bulunan insanların başka toplumların

insanlarından farklı olarak kendi milletlerinin tarihi olduğunu bildikleri zaman, geleceğe yönelik atacakları adımların da farkında olurlar. Nerede, ne zaman, neler yapabileceklerini daha doğru bir bakış açısıyla analiz edebilme şansı yakalayabilirler.

İnsanların kendi tarihlerini bilmeyip de çeşitli uydurma hadiselere inanmaları bilinç kaybı denilen bir toplumsal hastalığı ifade etmektedir. Toplumlarının eski dönemlerdeki faaliyetlerini, kahramanlarını ve hikayelerini anımsamayan insanların başka toplumların hikaye ve kahramanlarına hayranlık duymaları ve onların emrine girmeleri kaçınılmaz olacaktır.

Bütün bu anlatılanlardan dolayı tarih bilinci ve bu bilinci sağlayan bilgiler toplumsal hafıza ya da milli hafıza adıyla anılmaktadır ve çok önemlidir. Toplumların geçmişten bugüne ve bugünden de geleceğe emin adımlarla ilerlemesinin bu bilince sahip olmaktan geçeceği türlü tarihsel tecrübelerle sabittir. Bizim toplumsal tarih tecrübemiz de bunun çok önemli ip uçlarını vermektedir.

Milli tarih bilinci ve milli hafıza olgusundan sonra da milli tarih bilincinin milli kimlik bilinci açısından önemini anlatılacağı üçüncü bölüme başlanabilir.

### 3. MİLLİ TARİH BİLİNCİNİN MİLLİ KİMLİK BİLİNCİ AÇISINDAN ÖNEMİ

Milli tarih bilinci, millet olabilmenin ve millete ait kimliği ortaya koymanın en geçerli yollarından birini oluşturmaktadır. Milletleri millet yapan hasletlere milli kültür demekteyiz. Milli kültür unsurları da yaşam biçimi açısından bir milleti diğer milletlerden derin çizgilerle ayırdeden karakteristik vasıflarını ifade etmektedir. Bu vasıflar esastan farklı olup karşılaştırmalı analizler açısından direk ölçüt kabul edilen türden olmaktadır.

Aynı, insanların bireysel kimliğinin net bir biçimde onun farkını ortaya koymasında olduğu gibi, kültürel anlamda sahip olunan bir milli kimliğin de başka milletlerinkinden farkı ortaya çıkarmasının kaçınılmaz olduğu sosyolojik ve sosyal antropolojik bir vakıa niteliğindedir.

Milletin sahip olduğu bir toplum, belirli bir mana etrafında bütünleşmiş şekilde çeşitli alt kültürlerden oluşmuş tek bir hakim kültüre sahiptir. Sosyal antropologlar bu hakim kültüre, üst kimlik demektir(Arslantürk-Amman, 2000:180). Bu üst kimliğin, herhangi bir parçalanmaya ve zıt değer hükümlerine yer vermeyen yapıda olarak gelişimini ileri çağlara aktarması, milli tarih bilincinin sağlam yapılı olarak insanların değer dünyasında yer bulmasına bağlı olmaktadır.

Günümüz küreselleşme koşullarının en fazla zorladığı alanlardan birinin kimlikler meselesi olmasından dolayı, tarihsel arka plandan haberdar olmayan nesillerden oluşmuş bir toplum, küresel sistem için, bulunmaz bir imkan sunumu yapacaktır. Ancak, tarihsel anlamda bilinçli nesillerden oluşan bir toplum olunursa, hastalıklı bir sosyal bünyeye izin verilmemiş olacaktır.

Günümüz koşullarında, şimdiye kadar olandan daha fazla önem verilmesi gereken hususlardan olan milli kültür, milli kimlik ve milli tarih bilinci geleceğe emin adımlarla ilerleyebilecek toplumsal yapının da teminatı olacaktır. Bu çalışma ile varılan neticede de toplumları oluşturan insanların geçmişlerini bilmelerinin geleceklerini kurtarmalarının en anlamlı ve açık yolu olduğunu ortaya koymaktadır.

## SONUÇ

Dünyada var olan bütün toplumsal sistemler birden bire ortaya çıkmış yapılar değildir. Hepsinin bir geçmişi ve tarihsel arka planı vardır. Bundan ötürü toplumsal yapıyı oluşturan insanların milli tarih ve milli kültür bilinci taşıyıcıları onların milli hafızalarını güçlü ve sağlam kılacaktır.

İnsanlar, eğer, kültürlerinin de taşıyıcısı olan tarih serüvenlerinden bihaber yetişirlerse, toplumsal yapılarının çözülmesini kendi elleriyle hazırlamış olacaklardır. Ancak buna karşılık, tarihlerinin olaylarının ve kahramanlarının yaşadıklarından haberdar olurlarsa, gelecek nesillerine daha az sorunlu bir toplumsal miras bırakacakları tarihsel tecrübelerden yola çıkılarak anlaşılmaktadır.

Milli bilinçten yoksun olan bireylerin kendilerine kendi dünyalarından uzak hikayeler, olaylar ve kahramanlar seçmeleri milli hafızalarının yetersizliklerinin birer ispatı şeklinde değerlendirilmelidir.

Millet olabilmenin koşullarından biri olan farklı tarihsel tecrübenin ürünü olan kültür ve kimlik sahibi olmak gerçeğinden hareketle, geleceğini düzgün inşa etmenin yolunun geçmişini tanımaktan geçtiğinin bilinmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

## KAYNAKLAR

Arslantürk, Zeki- Amman, Tayfun (2000). Sosyoloji, Kaknüs Yay., İstanbul.

Bostancı, M. Naci (1997) Toplum, Kültür Ve Siyaset, Vadi Yay., Ankara,

Erkal, Mustafa-Baloğlu, Burhan-Baloğlu, Filiz (1997) Ansiklopedik Sosyoloji Sözlüğü, Der Yay., İstanbul.

Eroğlu, Feyzullah (1999). “Küreselleşme Süreci ve Kimlik Krizi”, Türk Yurdu, Mart-Mayıs, Sayı:139-141,s.147-151.

Eröz, Mehmet (1987). Atatürk-Milliyetçilik-Doğu Anadolu, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, İstanbul.

Güvenç, Bozkurt (1993). Türk Kimliği, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.

Karpat, Kemâl (1995). “Kimlik Sorununun Türkiye’de Tarihi, Sosyal Ve İdeolojik Gelişmesi”, Türk Aydın ve Kimlik Sorunu, Bağlam Yay., İstanbul, s.23-38.

Sarıbay, A. Yaşar (1997) “Cinsellik, Kutsallık ve Kimlik:Toplumsal Düzenin Bedensel İnşası”, Türkiye Günlüğü, Sayı:45, Mart-Nisan, s.47-56

## ÇİN PROPAGANDASINDA KOMÜNİZM İDEOLOJİSİ BAĞLAMINDA KARL MARX'IN SUNUMU

THE PRESENTATION OF KARL MARX IN THE CONTEXT OF THE COMMUNISM IDEOLOGY IN CHINESE PROPAGANDA

**Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KARACA**

Anadolu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü

**Öğr. Gör. Mehmet Ozan GÜLADA**

Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Akçadağ Meslek Yüksek Okulu,

Yönetim ve Organizasyon Bölümü

**Arş. Gör. Caner ÇAKI**

İnönü Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İletişim Bilimleri Anabilim Dalı

### Özet

Çin Komünist Partisi (ÇKP) lideri Mao Zedong, 1 Ekim 1949 tarihinde Çin Halk Cumhuriyeti'ni (ÇHC) kurmuştu. Mao, yeni cumhuriyetin Sovyetler Birliği'nde olduğu gibi komünizm ideolojisi ile yönetilmesini istemekteydi. Bu amaçla ülke genelinde komünizm ideolojisinin yüceltilmesi ve onun kitleler tarafından benimsenmesi için yoğun bir propaganda faaliyetine girişilmişti. Özellikle Mao, komünizm ideolojisinin teorisyenlerinden Alman felsefeci Karl Marx'ın öğretilerinin toplum tarafından benimsenmesine büyük önem vermekteydi. Bu amaçla Çin propagandası, Marx'ın fikirlerini, yaşantısını ve mücadelesini konu eden yayınlar yapmaktaydı. Çin propagandası tarafından yapılan bu yayınlarda, komünizm ideolojisinde bir Çin vatandaşının nasıl yaşaması gerektiğinden, ne gibi fikirlere sahip olması gerektiğine kadar pek çok bilgiye yer verilmekteydi. Böylece Marx, Çin toplumunda kült kişilik haline getirilmeye çalışılmaktaydı. Çin propagandası, Marx'ı komünizm ideolojisinin somut bir göstergesi olarak kitlelere sunmaktaydı. Çin halkının Marx'ı sevmesi ile onun düşüncelerine daha bağlı hareket edeceklerine inanılmaktaydı. Bu çalışmada ÇHC'de Marx'ın konu edildiği propaganda posterlerinde, Marx'ın kitlelere nasıl ve ne şekilde sunulduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Böylece Marx'ın, Çin halkına benimsetilmesinde propagandanın rolü açıklanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla çalışma kapsamında amaçlı örneklem metodu kullanılarak belirlenen beş propaganda posterleri, nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan göstergebilimsel analiz yöntemine tabi tutularak incelenmiştir. Çalışmada belirlenen propaganda posterleri, İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure'ün göstergebilim anlayışı çerçevesinde analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgularda, Marx'ın öğretilerinin mücadele temelli olduğu aktarılmıştır. Bu amaçla Çin halkının sosyal ve ekonomik refaha ulaşabilmesi için mücadelecilik tavrını sürdürmesi gerektiği posterlerde belirtilmiştir. Yine Çin'in komünist bir ülke olmasında Marx'ın çok önemli bir rol oynadığı vurgulanırken, Çin'in komünizm ideolojisini koruması ve ülke genelinde hakimiyetini devam ettirebilmesi için Marx'ın fikirlerine sahip çıkması gerektiğinin de posterlerde yansıtıldığı ortaya çıkarılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çin, Propaganda, Komünizm, Marx, Propaganda

### Abstract

Mao Zedong, the leader of the Chinese Communist Party (CCP), founded the People's Republic of China (PRC) on October 1, 1949. Mao wanted the new republic to be governed by the ideology of communism as in the Soviet Union. For this purpose, there was intense propaganda



to strengthen the ideology of communism throughout the country and to embrace it by the masses. In particular, Mao attached great importance to the social adoption of the teachings of the German philosopher Karl Marx, one of the theoreticians of the ideology of communism. To this end, Chinese propaganda made publications on Marx's ideas, life and struggle. In these publications by Chinese propaganda, there was a lot of information in the ideology of communism, from how a Chinese citizen should live, to what ideas he should have. It was tried that Marx became a cult personality in Chinese society. Chinese propaganda presented Marx as a concrete indicator of the ideology of communism to the masses. It was believed that when the Chinese people loved Marx, they would act more in line with his ideas. In this study, how and in which way Marx was presented to the masses was tried to be put forward in propaganda posters about Marx in PRC. Thus, the role of propaganda in the adoption of Marx to the Chinese people was tried to be explained. For this purpose, five propaganda posters determined by using purposive sampling method were examined by subjecting to semiotic analysis method which is one of the qualitative research methods. The propaganda posters identified in the study were analyzed within the framework of semiotic understanding of the Swiss linguist Ferdinand de Saussure. In the findings of the study, it is stated that Marx's teachings are based on struggle. For this purpose, it is stated that the Chinese people should continue their struggle to reach social and economic welfare in the posters. It was also emphasized that Marx played a very important role in China's becoming a communist country. It was also revealed that it was necessary to uphold Marx's ideas in order for China to maintain the communism ideology and its domination throughout the country in the posters.

**Keywords:** China, Propaganda, Communism, Marx, Propaganda

## GİRİŞ

Çin Halk Cumhuriyeti'nin (ÇHC) kurulmasından itibaren ülkede komünizm ideolojisi hakim olmuştur. Bu süreçte ÇHC'de tıpkı Sovyetler Birliği'nde olduğu gibi komünizm ideolojinin önemli temsilcilerinden biri olan Karl Marx ön plana çıkarılmıştır. Çin yönetimi Marx'ın komünizm ideolojisinin şekillenmesinde önemli bir rolü olduğuna inanarak, Çin halkının Marx'ı örnek bir kişilik olarak değerlendirmesini istemiştir. Bu süreçte kitlelerin Marx'ın eserlerini okuyacağı ve onun düşüncelerine göre hareket edeceği planlanmıştır. Diğer yandan Marx'ın ön plana çıkarılması ile birlikte Çin propagandası, sosyalizm ile yönetilen diğer ülkelerde olduğu gibi Marx'ı ÇHC'de de kült kişilik haline getirebilmek için yoğun şekilde faaliyette bulunmuştur. Özellikle bu aşamada Çin yönetimi tarafından Marx'ı konu edinen posterler basılmış ve bu posterler propaganda amaçlı kullanılmıştır. Bu yolla Marx, Çin propagandası tarafından komünizm ideolojisinin ÇHC'deki somut bir temsili olarak aktarılmaya çalışmıştır.

## 1. KARL MARX'IN ÇİN HALK CUMHURİYETİ'NDEKİ SUNUMU

ÇHC'nin kurulmasından itibaren Çin toplumu, Marx'ın düşüncelerini benimsemiştir (Gaddins, 2018: 227). Bu nedenle Marksizm Çin'de etkili olmuştur (Wang, 2000: 95). Bu aşamada Çin, ülkenin egemen ideolojisi komünizmin kitleler üzerinde etki oluşturmada Marx'ın temsilini ön plana çıkarmıştır. Çin propagandası Marx'ın görüşlerini yüceltmış, Çin toplumunun ekonomik ve sosyal yönden kalkınmasında Marx'ın komünizm odaklı söylemleri "kurtarıcı" olarak aktarılmıştır. Komünizm ideolojisi Marx üzerinden somutlanmış, komünist söylemlerin ülkede hakim olabilmesi için Marx'ın kitlelere sevdirmesi için çalışılmıştır. Bu süreçte medya üzerindeki kontrolü elinde bulunduran Çin yönetimi kitle iletişim araçları yardımıyla Marx'ı Çin toplumunda kült kişilik haline getirmiştir.

Günümüzde Çin, komünizm ideolojisinin Çin toplumu tarafından benimsenmesi ve özellikle komünizmin öğretileri doğrultusunda gençlerin günlük yaşamlarını sürdürebilmesi için Marx'ı ön plana çıkarmaya devam etmektedir. Son dönemde Çin televizyonunda yayınlanan "Marx Haklıydı" adlı program, bu amaçla Çin propagandası tarafından yürütülen faaliyetlerden sadece birini oluşturmaktadır. En çok izlenen saat diliminde yayınlanan programın hedefi Çinli gençlerdir. Program kapsamında Marx'ın *Das Kapital* adlı eseri anlatılmaktadır. Aynı zamanda Çinli gençlere Marx sevdirmeye çalışılmaktadır (CNNTÜRK, 2018). Benzer şekilde Marx'ın konu edildiği çizgi film de hazırlanmıştır (Quartz, 2018). 2018 yılında Çin yönetimi Marx'ın 200. doğum günü kutlamasına da ayrı bir önem vermiştir.

## 2. KOMÜNİZM İDEOLOJİSİ ALTINDA ÇİN HALK CUMHURİYETİ

1927 yılında Çin İç Savaşı başladığında, Çin'de Çin Milliyetçi Partisi (Kuomintang, ÇMP) egemendi. ÇMP, Çin'i milliyetçi bir ideoloji içerisinde yönetmekte ve etkili olduğu bölgelerde yoğun şekilde anti-komünist propaganda faaliyetlerine girişmekteydi. 1950 yılında Çin Komünist Partisi (ÇKP) iç savaşı kazanınca ÇMP, Çin'i terk etmiş ve Tayvan'a taşınmıştı. ÇKP lideri Mao Zedong, 1 Ekim 1949 tarihinde Çin Halk Cumhuriyeti'nin (ÇHC) kurulduğunu ilan etmişti (McMahon, 2013: 64). ÇHC, ülkedeki milliyetçi yönetimin etkisini tamamen ortadan kaldırmıştı. Mao liderliğinde kurulan yeni devletin resmi ideolojisi komünizm olmuştu (Priestland, 2017: 292). ÇHC, doğrudan komünist ideoloji çerçevesinde yönetilmiş ve ülke genelinde kitlelerin komünizm ideolojisini benimsemesi için yoğun şekilde propaganda yapılmıştı.

ÇHC'nin kurulduğu ilk yıllarda Çin yönetimi, kendisi gibi komünizm ideolojisi ile yönetilen Sovyetler Birliği ile yakın ilişkiler kurmuş ve Sovyetler Birliği'nde komünizm ideolojisine ışık tutan Karl Marx ve Friedrich Engels gibi düşünürlerin fikirlerinin Çin'de egemen olması için etkili bir şekilde çalışmıştır. Sovyetler Birliği Joseph Stalin'in ölümünden sonra Çin ve Sovyetler Birliği arasındaki ilişkilerde ayrılık dönemi yaşanmıştır. Sovyetler Birliği'nin destalinizasyon politikasını uygulamaya koymuştu (Luqiu, 2016: 290). Bu süreç Çin'in zaman içerisinde Sovyetler Birliği'nden bağımsız hareket etmesine yol açmıştı. 1991 yılında Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra da Çin dünyanın en güçlü komünist ülkesi olarak ön plana çıkmıştı.

## 3. METODOLOJİ

### 3. 1. Çalışmanın Amacı

Çin propaganda posterlerinde Marx'ın nasıl ve ne şekilde sunulduğunu ortaya koymak çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Böylece Marx'ın ÇHC'de hakim olan komünizm ideolojisindeki rolünün açıklanması amaçlanmaktadır.

### 3. 2. Çalışmanın Önemi

Alanda yapılan çalışmalar genel olarak Marx'ın Sovyetler Birliği'ndeki düşünce yapısı üzerindeki rolünü ele almaktadır. Çalışma, Marx'ın ÇHC'deki temsilini ortaya koyması ve komünizm ideolojisinin Marx üzerinden Çin propaganda posterlerindeki sunumunu yansıtmaları bakımından önem taşımaktadır.

### 3. 3. Çalışmanın Evreni ve Örneklemi

ÇHC'de Marx'ı konu alan tüm propaganda posterleri çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Buna karşın tüm propaganda posterlerine ulaşmanın güçlüğünden dolayı amaçlı örneklem metodu kullanılarak belirlenen beş propaganda posterleri çalışmanın örneklemi olarak belirlenmiştir.

### 3. 4. Çalışmanın Sınırlılıkları

Çalışmada yalnızca beş Çin propaganda posterinin incelenmesi ve göstergebilimsel açıdan yalnızca Saussure'ün Göstergeler Modeli'nin kullanılması çalışmanın temel sınırlılığını oluşturmaktadır.

### 3. 5. Çalışmanın Soruları

Çalışmada "Marx, Çin propaganda posterlerinde nasıl ve ne şekilde sunulmaktadır?" ve "Marx özelinde Çin propaganda posterlerinde komünizm ideolojisi nasıl yansıtılmaktadır?" sorularına cevap aranması amaçlanmıştır.

### 3. 6. Çalışmanın Yöntemi

Çalışma kapsamında propaganda posterleri göstergebilimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Posterlerde yer alan yazılı ve görsel kodlar İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure'ün Göstergeler Modeli üzerinden analiz edilmiştir.

## 4. ANALİZ

Çalışmanın bu bölümünde "Komünizm", "Paris Komünü", "Bilim", "Aile" ve "Mao" konulu propaganda posterleri göstergebilimsel analize tabi tutulmuştur.

### 4. 1. "Mao" Konulu Propaganda Posterleri

1971 yılına ait olan "Mao" konulu propaganda posterleri, Shaanxi Bölge Sınıf Eğitim Sergi Salonu tarafından hazırlanmıştır. Posterin merkezinde Mao'nun resmedildiği görülmektedir. Mao'nun hemen arkasında yer alan kızıl bayrağın üzerinde de sırasıyla Marx, Friedrich Engels, Vladimir Lenin ve Joseph Stalin'in resimleri bulunmaktadır. Posterin altında ise ellerinde kızıl bayraklar taşıyan insan görsellerine yer verildiği görülmektedir. Posterde "Yaşasın büyük Marksizm-Leninizm-Mao Zedong Düşüncesi" yazılı kod bulunmaktadır.

**Resim 1.** "Mao" Konulu Propaganda Posterleri



(Kaynak: IISH, 2019)

Poster gösterilen açıdan incelendiğinde, Mao'nun Çin halkını temsil ettiği görülmektedir. Mao'nun arkasında Marx'ın resminin bulunması ile de Çin halkının Marx'ın öğretileri doğrultusunda yaşadığı mesajı verilmektedir. Ellerinde kırmızı bayraklar ile resmedilen kitleler; Çin halkının Marx'ın düşüncelerini benimsediklerini, Mao'nun da liderliğinde komünizm ideolojisi altında yaşamaktan mutlu olduklarını aktarmaktadır. Böylece Marx posterde ideolojik bir figür olarak ön plana çıkarılmış, komünizm ideolojisinin somut bir olgusu olarak Çin halkına yansıtılmıştır.

**Tablo 1.** "Mao" Konulu Propaganda Posteri

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
İnsan	Marx ve Mao	ÇHC lideri Mao'nun Marx'ın öğretileri doğrultusunda liderlik ettiği
Nesne	Kırmızı Bayrak	Komünizm ideolojisi
İnsan	Kırmızı bayrak taşıyan insanlar	ÇHC'nin Komünizm ideolojisi altında yönetilmesi

#### 4. 2. "Paris Komünü" Konulu Propaganda Posteri

1971 yılına ait olan "Paris Komünü" konulu propaganda posteri, Şangay Drama Koleji Devrimci Komitesi tarafından hazırlanmıştır. Posterin merkezinde Marx'ın resmine yer verilmektedir. Posterde 1871 yılında Paris Komünü sırasında yaşanan olayların resmedildiği görülmektedir. Posterde "Çok yaşa Paris Komünü; Paris Komünü'nün yüzüncü yılını anma" yazılı kodu bulunmaktadır.

**Resim 2.** "Paris Komünü" Konulu Propaganda Posteri



(Kaynak: IISH, 2019)

Gösterilen açıdan incelendiğinde posterde Paris Komünü'nün temsiline yer verilerek, Marx'ın mücadele ve devrim odaklı mesajlarının ön plana çıkarılmaya çalışıldığı görülmektedir. Böylece Çin propagandası, Fransa'da kısa süreli etkili olan Paris Komünü'nün benzeri gibi ÇKP'nin de milliyetçi parti Kuomintang'a karşı mücadele verdiği aktarılmaktadır. Çin halkının da sosyalist bir yönetimi büyük mücadeleler sonucu elde ettiği algısı oluşturulmaktadır. Bu süreçte Marx'ın görseli üzerinden, Marx'ın sosyalist devlet düşüncesini ortaya çıkararak Çin halkına büyük bir iyilik yaptığı algısı oluşturulmakta ve poster üzerinden doğrudan Marx'ın kült kişilik propagandasına hizmet edilmektedir. Diğer bir ifadeyle Marx düşünceleri ile Çin halkı nezdinde efsanevi bir kişilik haline getirilmektedir.

**Tablo 2.** "Paris Komünü" Konulu Propaganda Posteri

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
İnsan	Marx	Mücadele
Olay	Paris Komünü	Devrim

#### 4. 3. "Bilim" Konulu Propaganda Posteri

1979 yılına ait olan "Bilim" konulu propaganda posterini, Wen Guozhang'a aittir. Posterde Marx'ın resmedildiği, Marx'ın resminin hemen arkasında da havalanmak üzere olan füze görseline yer verildiği görülmektedir. Marx'ın sağ eli ile füzeyi işaret ettiği aktarılmaktadır. Posterde "Bilim, üretimin gücüdür" yazılı kodu bulunmaktadır.

**Resim 3.** "Bilim" Konulu Propaganda Posteri

(Kaynak: IISH, 2019)

Gösterilen açıdan analiz edildiğinde posterde, Marx'ın üretim odaklı düşüncelerinin bilimin de öncüsü olduğu aktarılmaktadır. Böylece Marx'ın fikirlerinin Çin'de bilimin gelişmesinde de büyük bir etki oluşturduğu yansıtılmaktadır. Marx'ın görselinin hemen yanında yer alan füze görseli ile Çin halkının Marx'ın düşüncelerini takip ederek ileri bir teknolojiye sahip olabileceği düşüncesinin meydana getirilmektedir.

**Tablo 3.** "Bilim" Konulu Propaganda Posteri

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
İnsan	Marx	Üretim
Nesne	Füze	Bilim

#### 4. 4. "Aile" Konulu Propaganda Posteri

1982 yılına ait olan "Aile" konulu propaganda posterini, Ha Qiongwen tarafından hazırlanmıştır. Posterde Marx, karısı Jenny Marx-Von Westphalen, kızı Jenny ve arkadaşı Friedrich Engels'in ormanlık bir alanda olduğu resmedilmektedir. Marx'ın kızını omzuna aldığı aktarılmaktadır. Marx ailesinin çiçeklerin arkasında mutlu olduğu yansıtılmaktadır. Posterde "Mutlu tatiller" yazılı kodu bulunmaktadır.



**Resim 4.** "Aile" Konulu Propaganda Posteri

(Kaynak: IISH, 2019)

Gösterilen açıdan ele alındığında posterde Marx'ın insancıl yönünün ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Marx'ın ailesi ile mutlu ve huzurlu olmasının resmedilmesi ile Çin halkının komünizm ideoloji altında yaşadığı taktirde mutlu ve huzurlu olacağı algısı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Böylece Çin propagandası posterde yer alan görsel kodlar üzerinden Çin kamuoyunda Marx'a yönelik olumlu bir imaj inşa etmeyi planlamaktadır.

**Tablo 4.** "Aile" Konulu Propaganda Posteri

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
İnsan	Marx ve ailesi	Mutluluk
Nesne	Çiçek	Sevgi

#### 4. 5. "Komünizm" Konulu Propaganda Posteri

1983 yılına ait olan "Komünizm" konulu propaganda posterini, Yang Keshan'a aittir. Posterin merkezinde yine Marx'ın resmi konumlandırılmıştır. Marx'ın resminin solunda 1883, sağında da 1983 tarihleri yazılmaktadır. Posterde "Komünizm kesinlikle gerçekleşecek - Karl Marx'ın 100 yıl önce öldüğü günü anma" yazılı kodu bulunmaktadır.

**Resim 5.** "Komünizm" Konulu Propaganda Posteri

(Kaynak: IISH, 2019)

Gösterilen boyutta incelendiğinde posterde doğrudan Marx'ın kült kişilik propagandasının yapıldığı ortaya konulmaktadır. Posterde Marx'ın 100. ölüm yılı dönümünün anılması ile Çin halkının Marx'a verdiği değer ön plana çıkarılmaktadır. Çin propagandası Marx özelinde Çin halkının komünizm ideolojisine değer verdiğini aktarmaktadır. Bu nedenle Marx'ın düşüncelerinin Çin'de hala savunulduğu belirtilmektedir.

**Tablo 5.** "Komünizm" Konulu Propaganda Posterleri

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
İnsan	Marx	Marx'ın kült kişilik olarak inşa edilmesi

## SONUÇ

Çalışmada elde edilen bulgular kapsamında Marx'ın Çin propaganda posterlerinde komünizm ideolojisinin somut bir temsili olarak sunulduğu saptanmıştır. Posterlerde Marx'ın, Çin kamuoyunda kült kişilik haline getirildiği ve Marx'ın düşünceleri doğrultusunda Çin halkının yaşamlarını sürdürmesi gerektiği aktarılmıştır. Aynı zamanda Mao özelinde Çin yönetiminin Marx'ın fikirleri doğrultusunda hareket ettiği mesajı verilmiştir. Marx'ın devrim vurgusu üzerinden Çin halkının bilim ve üretim alanında yeni atılımlara yönelmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu şekilde Marx özelinde komünizm ideolojisinin Çin kamuoyunda yüceltilmesinin amaçlandığı ve komünizm ideolojisinin Çin toplumuna huzur, refah ve mutluluk getirdiği algısının oluşturulmaya çalışıldığı saptanmıştır. Böylece ÇHC'nin propaganda posterleri üzerinden Marx'ı, komünizm ideolojisini ülke genelinde meşrulaştırmanın bir aracı olarak ön plana çıkardığı ortaya çıkarılmıştır.

Çalışma Çin propaganda posterlerinde Marx özelinde komünizm ideolojisi bağlamında verilen mesajları analiz etmesi bakımından önem taşımaktadır. Gelecek çalışmaların Çin propaganda posterlerini doğrudan komünizm ideolojisi bağlamında ele almasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

CNNTÜRK (2019). "Marx Haklıydı Programı", <https://www.cnnturk.com/video/dunya/cin-genclere-komunizmi-ogretiyor>, Erişim Tarihi: 19.06.2019.

Gaddins, J. L. (2018). Soğuk Savaş, Pazarlıklar, Casuslar, Yalanlar, Gerçek, Çev. Dilek Cenkçiler, 3. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

IISH (2018). "Çin Propaganda Posterleri", <https://search.socialhistory.org/Search/Results?&format%3A%22Visual+documents%22&lookfor=China+poster+Mao+Tse-Tung>, Erişim Tarihi: 16.04.2019.

Luqiu, L. R. (2016). The Reappearance of the Cult of Personality in China. East Asia.33(4). 289-307.

McMahon, J. R. (2013). Soğuk Savaş, Çev. Sinem Gül, Ankara: Dost Kültür Yayınları.

Priestland, D. (2017). Kızıl Bayrak Bir Komünizm Tarihi, (Çev. Ali Çakıroğlu, Egemen Yılmaz). İstanbul: İletişim Yayınları.

Quartz (2018). "Kar Marx'ın Çizgi Filmi", <https://qz.com/1502706/chinas-communist-party-is-making-a-cartoon-about-karl-marx/>, Erişim Tarihi: 16.04.2019.

Wang, Q. E. (2000). Between Marxism and Nationalism: Chinese Historiography and the Soviet Influence, 1949-1963. *Journal of Contemporary China*, 9(23), 95-111.

## AMERİKAN EMPERYALİZMİ KONULU ÇİN PROPAGANDA POSTERLERİ ÜZERİNE İNCELEME

THE EXAMINATION ON CHINESE PROPAGANDA POSTERS REGARDING  
AMERICAN IMPERIALISM

**Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KARACA**

Anadolu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü

**Arş. Gör. Caner ÇAKI**

İnönü Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İletişim Bilimleri Anabilim Dalı

**Öğr. Gör. Mehmet Ozan GÜLADA**

Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Akçadağ Meslek Yüksek Okulu,

Yönetim ve Organizasyon Bölümü

### Özet

Çin İç Savaşı sırasında ABD, Çan Kay Şek liderliğindeki Çin Milliyetçi Partisi'ne (Kuomintang, KMT) destek vermektedir. ABD'nin bu desteği iç savaşta KMT'ye karşı mücadelede bulunan Çin Komünist Partisi (ÇKP) lideri Mao Zedong'un ABD karşıtı bir politika izlemesine yol açmıştır. Mao, 1950 yılında Çan Kay Şek'in ordularını yenip Çin Halk Cumhuriyeti'ni (ÇHC) kurunca ülke genelinde ABD'ye karşı doğrudan tavır almaya başlamıştır. Çin-ABD ilişkileri gerek Kore Savaşı, gerekse Vietnam Savaşı sırasında karşılıklı olarak iyice gerilmiştir. Bu dönemde Çin propagandası, ABD'ye karşı nefret söylemi içeren yoğun bir faaliyet içerisine girmiştir. Çin propagandasında ABD'nin emperyalist bir ülke olduğu iddia edilerek, ÇHC için büyük bir tehlike olduğunu savunulmaktaydı. Bu çalışmada Çin propagandası tarafından Çin kamuoyunda ABD karşıtlığı oluşturmada emperyalizm vurgusunun nasıl ve ne şekilde kullanıldığı ortaya konulmuştur. Böylece Çin propagandasının, ABD'yi Çin toplumunda nasıl düşman ülke olarak konumlandığı açıklanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla amaçlı örneklem metodu kullanılarak belirlenen beş Çin propaganda posterleri, nitel araştırma yöntemlerinden göstergebilimsel metodu kullanılarak incelenmiştir. Çalışma kapsamında belirlenen posterler, Fransız antropolog Claude Lévi-Strauss'un İkili Karşıtlar Modeli bağlamında analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulardan, propaganda posterlerinde ABD'nin komünizm ideolojisinin en tehlikeli düşmanı olarak sunulduğu görülmüştür. Böylece propaganda posterleri üzerinden Çin halkının ABD yönetimine karşı harekete geçmesi gerektiğinin telkin edildiği ortaya çıkarılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Emperyalizm, Amerika, Çin, Propaganda, Poster

### Abstract

The USA supported the Chinese Nationalist Party (Kuomintang, KMT) led by Chiang Kai Shek during the Chinese Civil War. This support from the United States led the Chinese Communist Party (CCP) leader Mao Zedong to pursue an anti-USA policy in the struggle against the KMT in the civil war. When Mao defeated Chiang Kai Shek's armies and established the People's Republic of China (PRC) in 1950, he began to have an against towards the United States throughout the country. Sino-US relations were mutually strained during both the Korean War and the Vietnam War. During this period, Chinese propaganda engaged in an intense activity involving hate speech against the United States. The Chinese propaganda claimed that the USA was an imperialist country and claimed that it was a great danger for the PRC. In this study,

how and in what way the emphasis of imperialism was used by Chinese propaganda to form anti-USA in Chinese public opinion was revealed. Thus, it is tried to explain how Chinese propaganda positioned the USA as an enemy country in Chinese society. For this purpose, five Chinese propaganda posters, which were determined by using purposive sampling method, were examined using semiotic method which is one of the qualitative research methods. The posters identified within the scope of the study were analyzed in the context of the Binary Opponents Model of French anthropologist Claude Levi-Strauss. According to the findings obtained in the study, it was seen that propaganda posters presented the USA as the most dangerous enemy of the communism ideology. Thus, propaganda posters revealed that the Chinese people should take action against the US administration.

**Keywords:** Imperialism, America, China, Propaganda, Poster

## GİRİŞ

Çin Halk Cumhuriyeti'nin (ÇHC) kurulduğu ilk günden itibaren, ÇHC ve ABD arasındaki ilişkiler genel olarak gergin bir seyir izlemiştir. ABD'nin Batı Bloğu ülkelerine liderlik etmesi ve ÇHC'nin de Sovyetler Birliği ile birlikte Doğu Bloğu'nun en güçlü ülke olması, iki ülkenin ideolojik temelli birbirlerine karşı olumsuz bir dış siyaset izlemesine yol açmıştır. Özellikle ÇHC, ABD karşıtı söylemlerinde "Amerikan emperyalizmi" sloganını sıklıkla kullanmıştır. Çin propagandası kamuoyuna ABD'yi dünyayı egemenliği altına almaya çalışan saldırgan ve işgalci bir ülke olarak tanıtarak, Çin halkını komünist rejim altında toplamayı amaçlamıştır. Bu süreçte ÇHC kendisini ABD'ye karşı Çin halkının ve dünya milletlerinin bağımsızlığı ve refahı için savaşıyor bir ülke olarak konumlandırmıştır. Çin yönetimi özellikle posterlerde sıklıkla Amerikan emperyalizmi sloganına yer vererek ABD karşıtı propaganda yürütmüştür.

## 1. ÇİN-ABD İLİŞKİLERİNDEKİ GERİLİMİN NEDENLERİ

1927 yılında başlayan Çin İç Savaşı, Çin Komünist Partisi'ne (ÇKP) bağlı güçler ile Çin Milliyetçi Partisi'ne (Kuomintang, ÇMP) bağlı güçler arasında 1950 yılında ÇMP'nin yenilgisine kadar sürmüştü. ABD bu süreçte ÇMP'nin yanında yer alarak ÇKP karşıtı bir politika izlemişti. ÇKP, iç savaştan zaferle çıktıktan sonra da ABD, Tayvan'da etkinliğini sürdüren ÇMP'yi desteklemeye devam etmişti. Diğer yandan ABD, ÇHC'nin Tayvan'a askeri müdahalesine doğrudan karşı çıkmış, ÇHC'nin adaya yönelik herhangi bir müdahalesine karşılık vereceğini aktarmıştı. Yaşanan tüm bu süreç Çin yönetiminin ABD karşıtı bir tutum almasına yol açmıştı.

Çin ve ABD arasındaki ilişkilerinin gerginleşmesine neden olan ilk büyük hadise 1950 yılında başlayan Kore Savaşı olmuştu. Savaşta propaganda etkili bir şekilde kullanılmıştı (Shaw, 1999: 264). Soğuk Savaş döneminin başlarında meydana gelen bu savaşta ABD liderliğindeki Batı Bloğu Güney Kore'yi, Sovyetler Birliği liderliğindeki Doğu Bloğu da Kuzey Kore'yi desteklemişti. Savaşta Çin de Doğu Bloğu ülkesi olarak ABD'nin karşı safında yer almıştı. 1950 yılının sonlarına doğru Çin, BM'nin sınırlarına yaklaşması üzerine doğrudan savaşa dahil olmuştu. Çin birlikleri ile ABD ordusu Kore'de sıcak savaşa girmiş ve her iki taraf da savaş da ağır kayıplara uğramıştı. Çin-ABD ilişkilerindeki benzer bir gerilim de Vietnam Savaşı sırasında yaşanmış, Çin savaşta Kuzey Kore'nin yanında yer alırken, ABD Güney Vietnam'ı desteklemişti. 1960'lı yılların sonunda Çin'in Sovyetler Birliği ile yaşadığı sınır sorunları, Çin'in ABD'ye yönelik politikasında değişimin yaşanmasına neden olmuştu (Kuisong, 2000: 21). Nihayetinde iki ülke arasındaki ilişkiler 1972 yılında ABD Başkanı Richard Nixon'ın Çin ziyareti ile yumuşama dönemine girmişti (Wang ve Starck, 1972: 674). Buna karşı iki ülke

arasındaki ilişkilerde zaman zaman gerilimler yaşanmış, Soğuk Savaş döneminden sonra da Çin'de ABD karşıtlığı varlığını korumaya devam etmişti (Xu, 1998: 193).

## 2. ÇİN'DE ABD KARŞITI PROPAGANDA FAALİYETLERİ

ABD'nin ÇKP'ye karşı ÇMP'yi desteklemesi, Kore ve Vietnam Savaşı sırasında Çin ve ABD'nin farklı saflarda yer alması Çin'de güçlü bir ABD karşıtı kamuoyunun oluşmasına neden olmuştu (Jian, 1997: 77). Özellikle Kore Savaşı sırasında Çin ve ABD askerlerinin doğrudan sıcak savaşa girmesi Çin'de ABD'ye yönelik nefret söylemi içeren propaganda faaliyetlerine girişilmesine yol açmıştı. Çin propagandası, Amerikan ordusunu emperyalist amaçlar güden işgalciler olarak tanıtılmaktaydı. Çin medyasında Amerikan askerleri barbar, yağmacı, katliam yapan kişiler olarak temsil edilmekteydi. Amerikan karşıtlığı şarkılara bile konu edilmekteydi (Cathcart, 2010: 203). Diğer yandan ABD'nin Tayvan'ı desteklemesi Çin propagandasında sıklıkla konu edilmekte, ABD'nin Çin'in düşmanları ile iş birliği içerisinde olduğu vurgulanmaktaydı.

Çin yönetimi ABD karşıtı propaganda faaliyetlerinde Mao liderliğindeki Çin ordusunu ise kurtarıcı olarak sunmaktaydı. Çin propagandası, ABD'nin emperyalist emellerinin önünde en büyük engel olarak Çin'in olduğunu belirtmekteydi. Böylece Çin ve ABD arasında gerçekleşecek olası bir savaşta Çin halkının kararlı bir şekilde ABD askerlerine karşı seferber edilmesini amaçlamaktaydı. Diğer yandan Çin propaganda faaliyetlerinde komünizm ideolojisi yüceltilmekte, ABD ise komünizm ideolojisinin en büyük düşmanı olarak aktarılmaktaydı. Böylece Çin yönetimi ideolojik temelli olarak Çin kamuoyunda ABD karşıtlığı oluşturmaya çalışmaktaydı.

## 3. METODOLOJİ

### 3. 1. Çalışmanın Amacı

ÇHC'de yayınlanan "Amerikan emperyalizmi" konulu propaganda posterleri üzerinden Çin kamuoyunda inşa edilen ABD karşıtlığını ortaya koymak çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Böylece posterlerin iki ülkenin ilişkilerinin şekillenmesinde ne gibi bir rol üstelenebileceğinin açıklanması amaçlanmaktadır.

### 3. 2. Çalışmanın Önemi

Çalışma, Soğuk Savaş döneminde Çin-ABD ilişkilerini ortaya koyması ve yine bu dönemde Çin'de inşa edilen Amerikan karşıtlığını açıklamaları bakımından önem taşımaktadır.

### 3. 3. Çalışmanın Evreni ve Örneklemi

ÇHC'de basılan "Amerikan emperyalizmi" konulu tüm propaganda posterleri çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Buna karşın

### 3. 4. Çalışmanın Sınırlılıkları

Çalışmanın yalnızca beş propaganda özelinde yapılması ve elde edilen bulgular kapsamında genellemelerde bulunulması çalışmanın temel sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Diğer yandan analizlerin yalnızca Lévi-Strauss'un modeli üzerinden yapılması ve diğer felsefecilerin göstergebilim modellerinden yararlanılmaması da çalışmanın bir diğer sınırlılığını meydana getirmektedir.



### 3. 5. Çalışmanın Soruları

Çalışmada "Çin propaganda posterlerinde ABD nasıl ve ne şekilde sunulmaktadır?" ve "Çin propaganda posterlerinde Çin ve ABD hangi soyut karşıtlıklar üzerinden temsil edilmektedir?" sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır.

### 3. 6. Çalışmanın Yöntemi

Çalışmada Çin propaganda posterleri göstergebilimsel analiz kullanılarak incelenmiş, posterlerde yer alan göstergeler Fransız antropolog Claude Lévi-Strauss'un İkili Karşıtlar Modeli bağlamında analiz edilmiştir.

## 4. ANALİZ

### 4. 1. "Komplo" Konulu Propaganda Posterleri

"Komplo" konulu propaganda posterleri, Gu Yuan tarafından 1950 yılında yapılmıştır. Posterde büyük bir ÇHC bayrağının altında yürüyen Çinli köylü ve işçilerin resmedildiği görülmektedir. Görsel kodlar içerisinde posterde Çin vatandaşlarının kararlı bir şekilde yürüdüğü ve hemen üstlerinde de beyaz güvercinlerin uçtuğu aktarılmaktadır. Posterin hemen altında ise Çinli vatandaşların aksine küçük şekilde resmedilen ipe dolanmış insan görselleri yer almaktadır. Posterde "Emperyalist savaş komplosunu durdur, barışçıl ve mutlu yaşamımızı inşa etmek için cesaretle yoluna devam et!" yazılı kodu bulunmaktadır.

**Resim 1.** "Komplo" Konulu Propaganda Posterleri



(Kaynak: IISH, 2019)

Posterin aşağısında yer alan kişiler, Amerika Birleşik Devletleri ve Büyük Britanya'yı temsil etmektedir. Posterde Çin halkının Amerikan emperyalizmine karşı komünizm ideolojisi yolunda hareket ettikleri aktarılmaktadır. Bu aşamada Çin halkı posterde cesaret ve barış; ABD ve Büyük Britanya liderleri ise korku ve savaş soyut kavramları üzerinden somutlanmaktadır. Çin propagandasında emperyalizm söylemi ile Amerikan halkından ziyade Amerikan liderlerinin hedef alındığı görülmektedir. Posterde Çin halkının, ÇHC'yi ele geçirmeyi çalışan emperyalistlere karşı barış ve huzuru savunduğu mesajı verilmektedir.

**Tablo 1.** "Komplo" Konulu Propaganda Posterleri

Somut Kavramlar	
Çin Halkı	ABD ve Büyük Britanya liderleri
Soyut Kavramlar	
Cesaret	Korku
Barış	Savaş

#### 4. 2. "Mikrop" Konulu Propaganda Posterleri

"Mikrop" konulu propaganda posterleri, Ye Shanlu tarafından 1952 yılında yapılmıştır. Posterde Çinli bir sağlık görevlisinin Çin vatandaşlarına aşı yaptığı aktarılmaktadır. Posterin merkezinde ise koluna aşı yapılan bir erkek görseline yer verilmiştir. Posterin hemen altında da elinde büyük bir bomba bulunan bir erkek görseli resmedilmektedir. Bombanın çevresinde fare, sinek ve sivrisinek gösterilmektedir. Posterde "Amerikan emperyalizminin mikrop savaşını ortadan kaldırmak için herkes salgınlara karşı önlem almalı!" yazılı kodu bulunmaktadır.

**Resim 2.** "Mikrop" Konulu Propaganda Posterleri

(Kaynak: IISH, 2019)

Kore Savaşı sırasında ÇHC, ABD'nin bakteri silahlarını kullanabileceği ihtimali üzerinde durmuştur. Bu amaçla halkını muhtemel tehlikelere karşı korumak için büyük aşı kampanyaları başlatmıştır. Propaganda posterleri tam da bu dönemde Çin propagandası tarafından kullanılmıştır. Posterde Çinli sağlık görevlisinin Çin halkına aşı yapması ile Çin yönetiminin, vatandaşlarının sağlığına önem verdiği mesajı verilmektedir. Diğer yandan ABD'nin ÇHC'de kontrol kurabilmek için bakteri saçan silahları kullanabileceği aktararak, ABD'ye yönelik olumsuz bir algı inşa edilmesine yol açılmaktadır. Bu süreçte Çinli siviller sağlık ve iyilik; ABD ise hastalık ve kötülük soyut kavramları üzerinden posterde somutlanmaktadır. Böylece Amerikan emperyalizminin, çıkarları doğrultusunda her türlü kötülüğü yapabileceği şeklinde bir düşünce meydana getirilmektedir.

**Tablo 2.** "Mikrop" Konulu Propaganda Posterleri

Somut Kavramlar	
Çinli Siviller	ABD
Soyut Kavramlar	
Sağlık	Hastalık
İyilik	Kötülük

**4.3. "Tehdit" Konulu Propaganda Posterleri**

"Tehdit" konulu propaganda posterleri, Yin Fukang tarafından 1958 yılında yapılmıştır. Posterin merkezinde karacı, denizci ve havacı olmak üzere üç Çinli askere yer verildiği görülmektedir. Askerlerden ikisinin elindeki tüfekleri, diğer askerin ise elini yumruk yaparak yukarı kaldırdığı aktarılmaktadır. Posterin hemen arkasında da pankartlar taşıyan kitlelerin bir caddeden geçtiği yansıtılmaktadır. Posterde "Amerikan emperyalizm savaşının askeri provokasyonlarına ve tehditlerine karşı!" yazılı kodu kullanılmıştır.

**Resim 3.** "Tehdit" Konulu Propaganda Posterleri

(Kaynak: IISH, 2019)

Posterdeki görsel kod ve yazılı kodlar üzerinden Çin halkının ABD'ye karşı hep beraber hareket ettiği mesajı verilmektedir. Bu süreçte posterde pankart taşıyan Çinli göstericiler, Çin halkının ABD'ye yönelik hoşnutsuzluğunun temsili olarak ön plana çıkarılmaktadır. Diğer yandan Çinli askerlerin posterin merkezinde sunulması ile de Çin ordusunun ABD'ye karşı saldırıya hazır olduğu mesajı verilmek istenmektedir. Bu süreçte Çin ordusu savunma ve güvenlik; Amerikan ordusu ise saldırı ve tehdit soyut kavramları üzerinden somutlanmaktadır. Böylece ABD'nin çıkarları doğrultusunda Çin'e saldırabileceği algısı oluşturulurken aynı zamanda Çin'in de ABD saldırılarına karşı hazır olduğu algısı meydana getirilmeye çalışılmaktadır.

**Tablo 3.** "Tehdit" Konulu Propaganda Posteri

Somut Kavramlar	
Çin Ordusu	Amerikan Ordusu
Soyut Kavramlar	
Savunma	Saldırı
Güvenlik	Tehdit

**4. 4. "Saldırı" Konulu Propaganda Posteri**

"Saldırı" konulu propaganda poster, 1970 yılında yapılmıştır. Posterde iki Çinli askerin resmedildiği görülmektedir. Askerlerden birinin elinde bomba, diğerinin elinde ise tüfek bulunmaktadır. Önde yer alan askerin sol eli ile dur işareti yaptığı aktarılmaktadır. Posterin arka fonunda da askerlere yer verildiği görülmektedir. Posterde "Saldırıya uğramadıkça saldırmayacağız, saldırıya uğrarsak o zaman saldırıya geçeceğiz" yazılı kodu kullanılmıştır.

**Resim 4.** "Saldırı" Konulu Propaganda Posteri

(Kaynak: IISH, 2019)

Posterde ellerinde silahlar ile resmedilen Çinli askerler, Çin ordusunun ABD'den gelebilecek herhangi bir saldırıya karşı teyakuzda olduğu mesajını vermektedir. Posterdeki görsel kodlarda askerlerin kararlı bir şekilde resmedilmesi ile Çin ordusunun ABD'nin muhtemel saldırılarına karşı kararlılıkla mücadele edeceği algısı oluşturulmaktadır. Posterdeki yazılı kodlarda ise Çin ordusunun saldırı yanlısı olmadığı mesajı verilmekte, diğer yandan ABD'den gelebilecek herhangi bir saldırıya karşılık olarak da savaşa girecekleri aktarılmaktadır. Çin, savunma ve güvenlik; ABD ise saldırı ve tehdit soyut kavramları üzerinden posterde somutlanmaktadır. Böylece Çin propagandası, ABD'yi saldırgan bir ülke olarak tanımlarken, Çin'i de barış ve huzuru koruyan bir ülke olarak yansıtmaktadır.

**Tablo 4.** "Saldırı" Konulu Propaganda Posteri

Somut Kavramlar	
Çin Ordusu	Amerikan Ordusu
Soyut Kavramlar	
Savunma	Saldırı
Güvenlik	Tehdit

#### 4. 5. "Gerici" Konulu Propaganda Posterleri

"Gerici" konulu propaganda posterleri, Şangay'da bulunan "Doğu Denizi Kırmızı" Deniz- Hava Kuvvetleri Birimi tarafından 1971 yılında yaptırılmıştır. Posterde Çinli bir askerin, ABD tankını açarak Amerikan askerine elindeki bombayı atmak üzere olduğu aktarılmaktadır. Posterin arka planında tank ve asker görsellerine yer verilmektedir. Görsel kodlar içerisinde Çinli askerin kararlı bir şekilde Amerikan askerine baktığı yansıtılmaktadır. Posterde "Emperyalizm ve tüm gericiler tamamen kof düşmandır" yazılı kodu kullanılmıştır.

**Resim 5.** "Gerici" Konulu Propaganda Posterleri



(Kaynak: IISH, 2019)

Posterde bir kez daha Çin ordusunun ABD'den gelebilecek olası bir saldırıya karşı kararlılıkla mücadele edeceği mesajının verildiği görülmektedir. Çinli askerin elindeki bomba ile ABD askerine saldırması ve tankın kapağını eliyle açması ile Çin ordusunun ABD'ye karşı cesur bir şekilde savaacağı algısı oluşturulmaktadır. Posterde Çinli asker savunma ve cesaret; Amerikan askeri ise saldırı ve korku soyut kavramları üzerinden somutlanmaktadır. Posterdeki yazılı kodlar üzerinden de ABD'nin güçlü görünen ama aslında güçlü olmayan bir düşman olduğu iddia edilmektedir. Böylece Çin halkının da olası bir ABD müdahalesinde kararlı bir şekilde mücadele etmesi amaçlanmaktadır.

**Tablo 5.** "Gerici" Konulu Propaganda Posterleri

Somut Kavramlar	
Çinli Asker	Amerikan Askeri
Soyut Kavramlar	
Savunma	Saldırı
Cesaret	Korku

#### SONUÇ

Soğuk Savaş döneminde basılan Çin propaganda posterlerinde "Amerikan emperyalizmi" sloganının doğrudan ABD'ye karşı nefret söylemi inşa etmek için kullanıldığı saptanmıştır. Bu süreçte ABD'nin, emperyalizm söylemleri içerisinde saldırı, tehdit, düşman, kötülük, korku; ÇHC'nin ise savunma, güvenlik, cesaret, barış, iyilik gibi soyut kavramlar üzerinden somutlandığı görülmüştür. Çin yönetimi, ABD'nin emperyalist amaçlar güttüğünü ve ÇHC'yi işgal etme ihtimalinin olduğunu aktarmıştır. Bu nedenle Çin propagandası Çin halkının olası bir Çin işgaline karşı hazır olmasını istemiştir. Diğer yandan ABD'nin ÇHC'yi olası işgaline



karşılık Çin ordusunun ve halkının savaşa hazır olduğu ve ülkelerini kararlılıkla savunacakları mesajı verilmiştir. Böylece Çin yönetimi ABD karşıtı söylemler ile ülke genelinde ortak düşmana karşı birlik ve beraberlik içerisinde Çin halkının hareket etmesini amaçlamıştır.

Çalışma Soğuk Savaş döneminde Mao iktidarı altındaki ÇHC'nin ABD ile olan ilişkilerini propaganda posterleri üzerinden açıklaması bakımından önem taşımaktadır. Gelecek çalışmaların 1972 yılında ABD Başkanı Richard Nixon'ın Çin'i ziyaret etmesiyle başlayan Çin-ABD ilişkilerinin yumuşama dönemindeki Çin propaganda faaliyetlerini mevcut çalışmada elde edilen bulgular ile karşılaştırmalı olarak analiz etmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### KAYNAKÇA

Cathcart, A. (2010). Japanese Devils and American Wolves: Chinese Communist Songs from the War of Liberation and the Korean War. *Popular Music and Society*, 33(2), 203-218.

IISH (2019). "Çin Propaganda Posterleri", <https://search.socialhistory.org/Search/Results?&format%3A%22Visual+documents%22&lookfor=China+poster+Mao+Tse-Tung>, Erişim Tarihi: 16.04.2019.

Jian, C. (1997). The Myth of America's "Lost Chance" in China: A Chinese Perspective in Light of New Evidence. *Diplomatic History*, 21(1), 77-86.

Kuisong, Y. (2000). The Sino-Soviet Border Clash of 1969: From Zhenbao Island to Sino-American Rapprochement. *Cold War History*, 1(1), 21-52.

Shaw, T. (1999). The Information Research Department of the British Foreign Office and the Korean War, 1950–53. *Journal of Contemporary History*, 34(2), 263-281.

Xu, G. (1998). The Chinese anti-American Nationalism in the 1990s. *Asian Perspective*, 193-218.

Wang, K., & Starck, K. (1972). Red China's External Propaganda During Sino-US Rapprochement. *Journalism Quarterly*, 49(4), 674-678.

## SAĞLIK HİZMETLERİ MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN SAĞLIK OKURYAZARLIK DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ

DETERMINING THE HEALTH LITERACY LEVEL OF HEALTHCARE VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS

**Öğr. Gör. Tolga ÇAĞATAY**

Başkent Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Programı

**Öğr. Gör. Serap BAYTAR**

Başkent Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Programı

**Dr. Öğr. Üyesi Esin BAŞARAN**

Başkent Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Anestezi Programı

### Özet

Sağlık okuryazarlığı, bireylerin, kendilerinin ve toplumun sağlığı ile ilgili uygun kararlar alabilmeleri için gerekli olan temel sağlık bilgisine ulaşma, bu bilgileri anlama ve kullanma kapasitesine sahip olma derecesidir. Ayrıca, sağlıklı yaşam yünü ve kalitesini artıran, sağlık profesyonelleri için iletişim ve klinik becerilerin kazanılmasını sağlayan bir unsur olup bilgiye dayalı bir altyapıyı ifade etmektedir. Sağlığın geliştirilmesinde önemli rolleri olan sağlık çalışanlarının yüksek sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda beklenen Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin sağlık okuryazarlığı düzeyini yüksek olmasıdır.

Bu çalışma, Başkent Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin sağlık okuryazarlığı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Tanımlayıcı tipte olan bu çalışma, 383 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere; 20 sorudan oluşan anket ve Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 (TSOY-32) gözetim altında uygulanmıştır. Veri analizi SPSS 25.0 kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin % 32,9'i erkeklerden, % 67,1'i kadınlardan oluşmuştur. Yaş ortalaması 19,8±2,2'dir. Öğrencilerin genel sağlık okuryazarlığı puanı 36,16 (%95GA: 35,41-36,92) olarak bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin %8,1'i yetersiz, %27,4'ü sorunlu-sınırlı, %38,1'i yeterli ve %26,4'ü mükemmel sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Kadın öğrencilerin genel sağlık okuryazarlığı puanı 36,66 olarak bulunmuştur. Kadın öğrencilerin genel sağlık okuryazarlığı puanı 36,66 olarak bulunmuştur. Erkek öğrencilerin genel sağlık okuryazarlığı puanı 35,14 olarak bulunmuştur. Kadın ile erkek öğrencilerin sağlık okuryazarlığı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrencilerin 51,2'si sağlık durumunu iyi olarak tanımlarken son bir yılda hekime başvurusu olmayan öğrenci oranı %12,8 olup beş ve üzeri başvuru sayısı olan öğrenci oranı %15,7'dir. Hekime başvuru sayısına göre sağlık okuryazarlığı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrencilerin %93,5'i sağlıkla ilgili en güvenilir kaynak olarak sağlık çalışanları gösterirken yaklaşık yarısı internet kaynaklarını güvenilir bulmamaktadır.

Geleceğin sağlık çalışanları olarak Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin sağlık okuryazarlığı düzeyini belirlemeye yönelik daha kapsamlı çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Öğrencilerin sağlık okuryazarlığını güçlendirecek girişimler planlanmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Sağlık okuryazarlığı, TSOY-32, Öğrenci, Üniversite

### Abstract

Health literacy is the degree to which individuals have the capacity to reach and use the basic health information necessary to make appropriate decisions about themselves and the health of the community. In addition, it means an infrastructure based on knowledge that increases the healthy life duration and quality and also provides communication and clinical skills for healthcare professionals. Healthcare employees with important roles in the promotion of healthcare services should have a high level of health literacy. Thus, what is expected is that the students of the Vocational School of Health Services should be endowed with a high level of health literacy.

This study was conducted to determine the health literacy levels of the students studying at Başkent University Health Services, Vocational School. This descriptive study was conducted with the participation of 383 students. A questionnaire consisting of 20 questions and a scale called Turkey Health Literacy Scale-32 (TSOY-32) was applied to the students participating in the study under surveillance. Data analysis was performed using SPSS 25.0. Mann Whitney U test and Kruskal Wallis test were used for data analysis. 32.9% of the students were male and 67.1% were female. The mean age was  $19.8 \pm 2.2$  years. The overall health literacy score of the students was found to be 36,16 (95% CI: 35,41-36,92). It was determined that 8.1% of the students who participated in the study were inadequate, 27.4% were problematic-limited, 38.1% were sufficient and 26.4% had excellent health literacy. Female students' overall health literacy score was found to be 36.66. The overall health literacy score of the male students was found to be 35,14. There was no statistically significant difference between the health literacy levels of male and female students. While 51.2% of the students defined their health status as good, the rate of students who did not apply to physicians in the last year was 12.8% and the rate of students with five or more applications was 15.7%. No statistically significant difference was found between health literacy levels according to the number of physicians. While 93.5% of the students show health workers as the most reliable health source, about half of them do not find internet resources reliable.

As health workers of the future, more comprehensive studies are needed to determine the level of health literacy of the Vocational School of Health Services students. Initiatives should be planned to strengthen the students' health literacy.

**Keywords:** Health literacy, TSOY-32, Student, University

## 1. GİRİŞ

Sağlık hizmetinden faydalanma anayasal bir haktır. Her bir yurttaş sunulan sağlık hizmetlerine eşitlik ve hakkaniyet ilkeleri doğrultusunda erişebilmelidir. Ancak bu erişim sürecinde sağlık talebinde bulunanlar çeşitli engellerle karşılaşmaktadır. Bulunulan sektörün her aşamasıyla ilgili bilgi düzeyinde yetersiz hissetme bunlardan biridir. Sağlık sektöründe sağlık arz eden taraf ile talep eden taraf arasında bilgiye sahiplik açısından asimetrik bir dengesizlik söz konusudur. Bilgi asimetrisi; işlemin taraflarından bir ya da birden fazlasının diğer kişi ya da kişilerden daha iyi bilgiye sahip olması durumu olarak tanımlanmaktadır (Kaul & Conceição, 2006). Sağlık hizmetine ihtiyaç duyan kişi alması gereken sağlık hizmeti konusunda ya bilgi sahibi değildir ya da kısıtlı bilgiye sahiptir. Bu durum sağlık talebinde bulunanları piyasada savunmasız bir duruma sokmaktadır. Asimetrik bilgi, kişileri ilgilendirmesinin ötesinde toplumu da ilgilendiren önemli bir konudur.

Sağlık alanında taraflar arasında yaşanan asimetrik bilgi farkı, güçsüz tarafın sağlık alanında bilgi okuryazarlık düzeyini geliştirilmesiyle azalabilir. Dünya Sağlık Örgütü, sağlık okuryazarlığını “bireysel motivasyonu belirleyen bilişsel ve sosyal beceriler ile sağlıkla ilgili bilgileri iyi sağlık koşullarını destekleyecek şekilde erişim, anlama ve kullanma yeteneği” olarak tanımlamaktadır (WHO, 1998). Bu, bir kişinin sağlık ve sağlık hizmetleri ile ilgili bilgileri kendi yararına arama, anlama ve kullanma yeteneği anlamına gelmektedir. Eğitim geçmişinden bağımsız olarak nüfusun geneli; sağlık hizmeti sisteminde gezinmek, sağlık bilgilerini anlamak ve bir sağlık hizmeti sağlayıcısı ile aktif olarak işbirliği yapmak konusunda zorluk çekmektedir (Friis, Lasgaard & Rowlands, 2016, Mullan, Burns, Weston, McLennan, Rich, Crowther, 2017).

Sağlık okuryazarlığı terimi, sağlık literatüründe en az yarım yüzyıldır kullanılmaktadır (Nutbeam, 2000). 1970'lerde ilk tanıtımı yapıldıktan sonra (Simonds, 1974), kavram 1990'ların başından bugüne kadar artan bir büyüme ile dikkatleri üzerine çekti (Quaglio, et al., 2017).

Modern dünyada, nüfus refahı önemli bir sağlık faktörüdür. Her ne kadar sağlık, etkin bir sağlık sistemine bağlı olsa da, nüfusun karmaşık sağlıkla ilgili talepleri yerine getirmesi için ilgili halkın güçlendirilmesi özellikle önemlidir (Sorensen, et al., 2013)

Sağlık okuryazarlığı, sağlık eğitimi ve bireysel davranış odaklı iletişimin dar kapsamı ötesinde sağlığı belirleyen çevresel, politik ve sosyal faktörleri de ele alan çok daha geniş bir kavramdır. Sağlık eğitimi, yalnızca bireysel yaşam tarzı kararlarını etkilemeyi değil, aynı zamanda sağlığın belirleyicileri hakkında farkındalık yaratmayı amaçlar ve bu da belirleyicilerin değiştirilmesine yol açabilecek bireysel ve toplu eylemleri teşvik eder. Bu nedenle sağlık eğitimi; etkileşim, katılım ve eleştirel analiz gerektiren yöntemler aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu tür sağlık eğitimi, sağlık okuryazarlığına yol açar, bu da etkili toplum eylemi sağlamak ve sosyal sermayenin gelişmesine katkıda bulunmak gibi kişisel ve sosyal faydalara yol açar (WHO, 2009).

Ülkemiz de son yıllarda sağlık okuryazarlığı gelişimine önem vermektedir. Özellikle Tanrıöver ve arkadaşlarının (2014) yılında gerçekleştirdikleri Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Araştırması bu konuda yapılan en kapsamlı çalışmadır. 2009-2012 yılları arasında 23 il’de 4924 kişiyle gerçekleştirilen bu çalışmaya göre, Türkiye’nin genel sağlık okuryazarlık indeksi 30,4 olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre denek grubunun %64,6’ı yetersiz ve sorunlu sağlık okuryazarlık düzeyine sahiptir. Okyay ve arkadaşlarının HLS-EU Çalışması Kavramsal Çerçevesi temel alınarak geliştirdikleri 32 soruluk sağlık okuryazarlığı ölçeği olan Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 (TSOY-32)’nin güvenilirlik ve geçerliliğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada çalışma grubu genel sağlık okuryazarlığı puanı 29,5 olarak bulunmuştur (Okyay, Abacıgil, & Harlak, 2016). Bu çalışma sonucunda da %69,4 oranında yetersiz ve sorunlu sağlık okuryazarlık düzeyine sahip grup olduğu tespit edilmiştir. Birçok ülkede üniversite öğrencilerine yönelik sağlık okuryazarlığının önemini vurgulayan çalışmalar gerçekleştirmiştir. Litvanya’da Sukys ve ark.’nın (2017) çalışmasında 912 üniversite öğrencisinin 35,5, Laos/Vientiane’de Runk ve ark.’nın (2017) 244 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada 26,38, Santos ve ark.’nın (2018) Portekiz’de 485 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada ise 30,7 sağlık okuryazarlık indeks değerlerine ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin sağlık okuryazarlık indekslerinin daha ileri yaş gruplarının üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen indekslerden daha yüksek olmasının sebebi; Durusu-Tanrıöver, Yıldırım, Demiray-Ready, Çakır ve Akalın (2014) yaptığı “Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Araştırması’nda” her 10 yaş grubunda giderek azalmasıyla ilgili olduğu düşünülebilir.

Sağlık alanında mesleki yaşantısını devam ettirme niyetiyle yola çıkan sağlık meslek yüksekokul öğrencilerinin mesleki misyonlarını yerine getirebilmeleri öncelikle kendi sağlık okuryazarlığı düzeylerini yükseltmelerine bağlıdır. İstenilen sağlık okuryazarlığı düzeyine ulaşmanın erken gerçekleşmesi çevrelerine daha fazla katma değer sağlama imkanı yaratacaktır.

Bu çalışma, Başkent Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin sağlık okuryazarlığı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma tanımlayıcı tipte bir çalışmadır.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma, 2018-2019 öğretim yıl güz döneminde Başkent Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören ve çalışmaya katılmayı kabul eden 383 öğrenci katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırmanın etik onayı Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Araştırma Kurulundan alınmıştır. (Tarih: 16.05.2019 Karar No: 17162298.600-256)

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında, 20 sorudan oluşan anket ile birlikte Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 (TSOY-32) uygulanmıştır. Ölçek kullanım izni Prof. Dr. Pınar Okyay'dan alınmıştır.

TSOY-32, on beş yaş üzeri ve okuryazar olan kişilerde sağlık okuryazarlığını değerlendirmek amacıyla Okyay, Abacıgil ve Harlak (2016) tarafından geliştirilmiş öz bildirim ölçeğidir.

TSOY-32, 2X4'lük bir matrise dayanarak yapılandırılmıştır. Matrisde iki boyut (tedavi ve hizmet, hastalıklardan korunma/sağlığın geliştirilmesi) ile dört süreçten (sağlıkla ilgili bilgiye ulaşma, sağlıkla ilgili bilgiyi anlama, sağlıkla ilgili bilgiyi değerlendirme, sağlıkla ilgili bilgiyi kullanma/uygulama) oluşan toplam sekiz bileşen bulunmaktadır. Bileşenlere denk gelen madde numaraları aşağıda (Tablo 1) gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Matris Bileşenleri ve Bu Bileşenlere Denk Gelen Madde Numaraları

	Sağlıkla ilgili bilgiye ulaşma	Sağlıkla ilgili bilgiyi anlama	Sağlıkla ilgili bilgiyi değerlendirme	Sağlıkla ilgili bilgiyi kullanma/uygulama
<b>Tedavi ve Hizmet</b>	1, 4, 5, 7	2, 8, 11, 13	3, 9, 12, 15	6, 10, 14, 16
<b>Hastalıklardan Korunma/Sağlığın Geliştirilmesi</b>	18, 20, 22, 27	19, 21, 23, 25	24, 26, 28, 32	17, 29, 30, 31



Ölçeğin değerlendirilmesinde; indeksler 0 ile 50 arasında olacak şekilde standardize edilmiştir. Bunun için kullanılan formül;

$$\text{İndeks} = (\text{ortalama}-1) \times (50/3)$$

Bu hesaplama sonrasında, 0 en düşük sağlık okuryazarlık düzeyini ve 50 de en yüksek sağlık okuryazarlık düzeyini göstermektedir.

Elde edilen indeks dört kategoride sınıflandırılmıştır.

0 - 25 puan: yetersiz sağlık okuryazarlığı

>25-33 puan: sorunlu – sınırlı sağlık okuryazarlığı

>33-42 puan: yeterli sağlık okuryazarlığı

>42-50 puan: mükemmel sağlık okuryazarlığı

#### 2.4. Verilerin Analizi

Veri analizi SPSS 25.0 kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p \leq 0.05$  olarak kabul edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlık (Cronbach Alfa) analizi yapılmıştır.

### 3. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin bazı tanımlayıcı özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Bazı Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Dağılımı

Özellik	Sayı	Yüzde
<b>Yaş (n=383)</b>		
Ortalama		19,8
SS		2,2
En küçük – En büyük		17-36
<b>Cinsiyet (n=383)</b>		
Erkek	126	32,9
Kadın	257	67,1
<b>Yaşadığı Yer (N=383)</b>		
Aile ile birlikte evde	317	82,8
Devlet yurdu	5	1,3
Özel yurt	26	6,8
Tek başına evde	12	3,1
Arkadaşlar ile evde	8	2,1
Akraba ile evde	12	3,1
Diğer	3	0,8
<b>Aylık Gelir/ Harçlık (n=382)</b>		
Çok yetersiz	9	2,3
Yetersiz	34	8,9

Orta	125	32,6
Yeterli	186	48,6
Çok yeterli	29	7,6
<b>Anne Eğitim Durumu (n=382)</b>		
Bitirdiği okul yok	13	3,4
İlkokul mezunu	103	26,9
Ortaokul mezunu	96	25,1
Lise mezunu	124	32,4
Üniversite mezunu	46	12
<b>Anne Çalışma Durumu (n=381)</b>		
Çalışmıyor	255	66,6
Emekli	22	5,7
Memur, işçi, sabit gelirli	87	22,7
Kendi işinin sahibi	17	4,4
<b>Baba Eğitim Durumu (n=379)</b>		
Bitirdiği okul yok	2	0,5
İlkokul mezunu	61	15,9
Ortaokul mezunu	93	24,3
Lise mezunu	134	35
Üniversite mezunu	89	23,2
<b>Baba Çalışma Durumu (n=375)</b>		
Çalışmıyor	13	3,4
Emekli	105	27,4
Memur, işçi, sabit gelirli	148	38,6
Kendi işinin sahibi	109	28,5
<b>Aile Ekonomik Durumu (n=383)</b>		
Çok kötü	4	1
Kötü	11	2,9
Orta	183	47,8
İyi	159	41,5
Çok iyi	26	6,8
<b>Sigara Kullanımı (n=379)</b>		
Kullanıyorum	150	39,2
Kullanmıyorum	229	59,8
<b>Sigarayı bırakma düşüncesi (n=149)</b>		
Evet	77	20,1
Hayır	72	18,8
<b>Alkol kullanımı (n=383)</b>		
Kullanıyorum	104	27,2
Kullanmıyorum	279	72,8
<b>Sağlığımızı nasıl tanımlarsınız (n=382)</b>		
Çok kötü	5	1,3
Kötü	12	3,1
Orta	115	30
İyi	196	51,2
Çok iyi	54	14,1
<b>Kronik hastalık varlığı (n=383)</b>		
Evet	54	14,1

Hayır	329	85,9
<b>Son bir yılda hekime başvuru sayısı (n=383)</b>		
Hiç	49	12,8
1-2	167	43,6
3-4	107	27,9
5 ve fazlası	60	15,7
<b>Sağlıkla ilgili en güvenilir bilgi kaynağı (n=383)</b>		
Sağlık çalışanları	358	93,5
Aile üyeleri	6	1,6
Yazılı basın	5	1,3
Arkadaş	1	0,3
Radyo/ TV	2	0,5
Kitap/ Dergi/ Broşür	4	1
İnternet	7	1,8
<b>Sağlıkla ilgili en güvenilir olmayan bilgi kaynağı (n=383)</b>		
Sağlık çalışanları	5	1,3
Aile üyeleri	18	4,7
Yazılı basın	14	3,7
Arkadaş	128	33,4
Radyo/ TV	26	6,8
Kitap/ Dergi/ Broşür	7	1,8
İnternet	185	48,3

Araştırmaya katılanların yaş ortalaması  $19,82 \pm 2,17$  olup, %32,9'u erkek, %67,1'i kadındır. Çalışma kapsamında ailesiyle birlikte yaşayanlar büyük çoğunluğu oluşturmaktadır (%82,8). Öğrencilerin %56,2 'i aylık gelir/harclığını yeterli ve çok yeterli bulurken, ailesinin ekonomik durumunu orta düzeyde algılamaktadır (%47,8). Öğrencilerin alışkanlıkları incelendiğinde; sigara kullanmayanların oranı %59,8, alkol kullanamayanların oranı ise %78,2 olarak bulunmuştur. Sağlığını iyi olarak tanımlayanlar %51,2'lik paya sahiptir. Son bir yılda hekim başvurusunda bulunanların sayısı incelendiğinde; başvuruda bulunmayanların oranı %12,8 iken 5 ve fazlası başvuru yapanlar %15,7'dir. Katılımcılar sağlıkla ilgili en güvenilir kaynağı sağlık çalışanları olarak görürken (%93,5), en güvenilir olmayan bilgi kaynağı olarak internet (%48,3) ve arkadaşlar (%33,4) ilk sırada yer almaktadır.

Çalışmada kullanılan ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0,912 olarak bulunmuştur. Bu değer kabul edilebilir olan 0,70'in üzerindedir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında genel iç tutarlık katsayısı 0.927 olarak saptanmıştır (Okyay, Abacıgil, & Harlak, 2016).

Araştırmaya katılan grubun sağlık okuryazarlığı puanlarına göre dağılımı aşağıda (Tablo 3) gösterilmiştir. Araştırma grubunun %64,5'i 'yeterli ya da mükemmel bir sağlık okuryazarlığı' düzeyine sahiptir.

**Tablo 3.** Sağlık Okuryazarlığı Puanlarına Göre Dağılım

	Sayı	Yüzde
<b>Yetersiz sağlık okuryazarlığı (0 - 25)</b>	31	8,1
<b>Sorunlu – sınırlı sağlık okuryazarlığı (&gt;25-33)</b>	105	27,4
<b>Yeterli sağlık okuryazarlığı (&gt;33-42)</b>	146	38,1
<b>Mükemmel sağlık okuryazarlığı (&gt;42-50)</b>	101	26,4
<b>TOPLAM</b>	383	100

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32'den aldıkları puan ortalamaları Tablo 4'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32'den Aldıkları Puan Ortalamaları

	Ortalama Puan	SS
<b>GENEL</b>	<b>36,16</b>	<b>7,72</b>
<b>Tedavi ve Hizmet</b>	<b>37,45</b>	<b>7,62</b>
Bilgiye Ulaşma	38,78	9,19
Bilgiye Anlama	37,75	8,92
Bilgiyi Değerlendirme	32,93	10,35
Bilgiyi Kullanma/Uygulama	40,32	8,85
<b>Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi</b>	<b>34,89</b>	<b>9,06</b>
Bilgiye Ulaşma	36,51	10,90
Bilgiye Anlama	37,10	10,40
Bilgiyi Değerlendirme	33,44	11,27
Bilgiyi Kullanma/Uygulama	32,50	11,58
<b>Sağlıkla İlgili Bilgiye Ulaşma</b>	<b>37,64</b>	<b>8,63</b>
<b>Sağlıkla İlgili Bilgiyi Anlama</b>	<b>37,42</b>	<b>8,43</b>
<b>Sağlıkla İlgili Bilgiyi Değerlendirme</b>	<b>33,19</b>	<b>9,56</b>
<b>Sağlıkla İlgili Bilgiyi Kullanma/Uygulama</b>	<b>36,41</b>	<b>8,51</b>

Ölçeğin yapılan değerlendirmesinde genel sağlık okuryazarlığı indeksi 36,16 olarak tespit edilmiştir. “Tedavi ve Hizmet” boyutunun genel puanı 37,45 iken, “Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi” boyutunun genel puanı 34,89'dur.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 Matris Bileşenlerinde Kategorik Sıklık Dağılımı

	Yetersiz		Sınırlı		Yeterli		Mükemmel	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>GENEL</b>	31	8,1	105	27,4	146	38,1	101	26,4
<b>Tedavi ve Hizmet</b>	27	7,0	72	18,8	165	43,1	119	31,1
Bilgiye Ulaşma	38	9,9	31	8,1	180	47,0	134	35,0
Bilgiye Anlama	42	11,0	36	9,4	189	49,3	116	30,3
Bilgiyi Değerlendirme	100	26,1	49	12,8	176	46,0	58	15,1
Bilgiyi Kullanma/Uygulama	27	7,0	27	7,0	164	42,8	165	43,1

<b>Hastalıklardan Korunma ve Sağlık Geliştirilmesi</b>	53	13,8	106	27,7	134	35,0	90	23,5
Bilgiye Ulaşma	59	15,4	47	12,3	160	41,8	117	30,5
Bilgiyi Anlama	53	13,8	37	9,7	176	46,0	117	30,5
Bilgiyi Değerlendirme	99	25,8	47	12,3	160	41,8	77	20,1
Bilgiyi Kullanma/Uygulama	119	31,1	43	11,2	153	39,9	68	17,8
<b>Sağlıkla İlgili Bilgiye Ulaşma</b>	33	8,6	56	14,6	166	43,3	128	33,4
<b>Sağlıkla İlgili Bilgiyi Anlama</b>	36	9,4	57	14,9	169	44,1	121	31,6
<b>Sağlıkla İlgili Bilgiyi Değerlendirme</b>	80	20,9	96	25,1	134	35,0	73	19,1
<b>Sağlıkla İlgili Bilgiyi Kullanma/Uygulama</b>	47	12,3	73	19,1	161	42,0	102	26,6

Araştırmaya katılan öğrencilerin %64,5'i yeterli ya da mükemmel bir sağlık okuryazarlığı düzeyine sahiptir. Yılmaz, Bulut ve Öztürk (2018) çalışmalarında, yeterli ve mükemmel bir sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip öğrenci oranını %55,7 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin sağlıkla ilgili bilgiye ulaşma ve anlama süreçlerindeki ortama indeks puanları, bilgiyi değerlendirme ve kullanma puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin %77,7'si 'Sağlıkla İlgili Bilgiye Ulaşmada' yeterli ve mükemmel sağlık okuryazarlığı düzeyine sahiptir. Çalışmada, sağlıkla ilgili bilgiye ulaşmada indeks puanları bakımından erkek ( 36,08 puan) ve kadın (38,42 puan) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Aynı şekilde sağlıkta bilgiyi kullanmada indeks puanları bakımından erkek ( 35,47 puan) ve kadın (38,38 puan) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Sağlıkta bilgiyi değerlendirme ve bilgiyi kullanmada erkek ve kadın arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Sağlık okuryazarlığı indeks puanları tanımlayıcı özellikler bakımından analiz edildiğinde cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, ailenin ekonomik durumu bakımından indeks puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sağlığını orta olarak tanımlayanlar (34,26 puan) ile iyi olarak tanımlayanlar (37,11 puan) arasında sağlık okuryazarlığı skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Kronik hastalık mevcudiyeti açısından hastalığı olanlar ile olmayanlar arasında sağlık okuryazarlığı indeks puanı bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin ortalama genel sağlık okuryazarlık indeks puanı yeterli düzeyde olmasına rağmen alt sınıra yakın değer bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda sağlık alanında eğitim alan bu grubun sağlık okuryazarlık seviyelerinin istenilen düzeyde olmamasının sebebinin daha öncesinde sağlık okuryazarlık düzeylerinin gelişimine yönelik katkı sağlanmamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sağlık okuryazarlığı düzeyinin belirlenmesine yönelik, kesitsel tipte üniversite öncesi ve sonrası şeklinde araştırmalar yapılarak üniversite öğreniminin sağlık okuryazarlığına katkısı belirlenebilir. Sonuçlar doğrultusunda tüm eğitim seviyelerini kapsayacak kademeli sağlık okuryazarlığı müfredatı geliştirilebilir ve uygulanabilir.

Sağlık okuryazarlığı sadece sağlık alanında eğitim alanların değil toplumun genelini ilgilendiren önemli bir konudur. Bu yüzden sağlık okuryazarlık düzeyinin artırılmasına dair



eylemlerin toplumun her kesimini kapsayacak biçimde planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bu alanda medyaya da önemli görevler düşmektedir.

## KAYNAKLAR

Ad Hoc Committee on Health Literacy for the American Council on Scientific Affairs, American Medical Association (1999) Health Literacy: Report of the Council on Scientific Affairs. *Journal of the American Medical Association*, 281, 552–557.

Durusu Tanrıöver M, Yıldırım HH, Demiray Ready FN, Çakır B ve Akalın HE (2014). Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Araştırması, Birinci Baskı, Sağlık-Sen Yayınları, Ankara.

Friis K, Lasgaard M, Rowlands G. Health Literacy Mediates the Relationship Between Educational Attainment and Health Behavior: A Danish Population Based Study. *J Health Commun* 2016;21(2):54–60.

Kaul, I. ve Conceiçao, P. (Editors). (2006). *The New Public Finance*. New York: Oxford University Pres.

Mullan J, Burns P, Weston K, Mclellan P, Rich W, Crowther SK, et al. Health Literacy Amongst Health Professional University Students: A Study using the Health Literacy Questionnaire. *Education Sciences* 2017;7(2).

Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *HEALTH PROMOTION INTERNATIONAL*, 15(3), 259-267.

Okyay, P., Abacıgil, F., & Harlak, H. (2016, Mayıs). Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 (TSOY-32). Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçekleri Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması, s. 43-61.

Quaglio, G., Sørensen, K., Rübıg, P., Bertinato, L., Brand, H., Karapiperis, T., et al. (2017). Accelerating the health literacy agenda in Europe. *Health Promotion International*, 1074-1080.

Runk, L., Durham, J., Vongxay, V., & Sychareun, V. (2017). Measuring health literacy in university students in Vientiane, Lao PDR. *Health Promotion International*, 360-368.

Santos, P., Sá, L., Couto, L., & Hespanhol, A. (2018). Sources of information in health education: A cross-sectional study in Portuguese university students. *Australasian Medical Journal*, 11(6), 352-360.

Simonds S. K. (1974) Health education as social policy. *Health Education Monographs*, 2(Suppl. 1), 1–10.

Sørensen, K., Van den Broucke, S., Pelikan, J. M., Fullam, J., Doyle, G., Slonska, Z., ... HLS-EU Consortium (2013). Measuring health literacy in populations: illuminating the design and development process of the European Health Literacy Survey Questionnaire (HLS-EU-Q). *BMC public health*, 13, 948. doi:10.1186/1471-2458-13-948

Sukys, S., Cesnaitiene, V. J., & Ossowsky, Z. M. (2017). Is Health Education at University Associated with Students' Health Literacy? Evidence from Cross-Sectional Study Applying HLS-EU-Q. *Hindawi BioMed Research International*, 1-9.

WHO. (2009). 7th Global Conference on Health Promotion. May 25, 2019 tarihinde WHO Global Health Promotion Conferences:

<https://www.who.int/healthpromotion/conferences/7gchp/en/> adresinden alındı

World Health Organization (WHO). Health promotion glossary. Geneva: World Health Organization; 1998.

Yılmaz Güven, D., Bulut, H., & Öztürk, S. (2018). Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Sağlık Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi. Journal of History Culture and Art Research, 7(2), 400-409.

**ULUSAL MESLEKİ YETERLİLİK SİSTEMİNİN SAĞLAYICISI OLARAK  
MESLEKİ YETERLİLİK KURUMUNUN ANALİZİ****Doç. Dr. Elif KARAKURT TOSUN**

Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu

**Özet**

Mesleki Yeterlilik Kurumu'nun (MYK) kurulması, Türkiye İş Kurumu'nun (İŞKUR) koordinasyonunda, Dünya Bankasının fon desteğiyle 1992 ile 2000 yılları arasında uygulanan İstihdam ve Eğitim Projesiyle (EİP) başlatılmıştır. EİP'nin "Meslek Standartları Sınav ve Belgelendirme" bileşeni kapsamında, 1992 yılında üçlü katılımı Meslek Standartları Milli Protokolü imzalanarak; devlet, işçi ve işveren taraflarının yer aldığı Meslek Standartları Komisyonu (MSK) kurulmuştur. MSK'nin gözetiminde Araştırma Teknik Hizmetler Birimi (ATHB)'nin 1995-2000 döneminde yaptığı çalışmalar neticesinde eğitim ve iş dünyası "meslek standardı" kavramı ile tanıştırılmış, meslek standardı taslakları ve soru bankası oluşturulmuş, 2000 yılında EİP tamamlandığında tarafların üzerinde mutabık oldukları Ulusal Meslek Standartları Kurumu (UMSK) Kanun taslağı hazırlanmıştır.

Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanun tasarısı, 2006 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisine sevk edilmiş ve komisyonlarda görüşüldükten sonra 21 Eylül 2006 tarihinde 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) Kanunu olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

MYK, 04.04.2015 tarihli ve 6645 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile çalışma hayatında görevleri de üstlenmiştir. Bu kapsamda, ülkemizde tehlikeli ve çok tehlikeli mesleklerde çalışanların MYK Mesleki Yeterlilik Belgesine sahip olması zorunlu hale getirilmiş, çalışanların MYK sınav ve belgelendirme masraflarının işsizlik sigortası fonundan karşılanmasına yönelik düzenlemeler yapılmış ve ülkemizde verilecek tüm mesleki ve teknik eğitimin MYK tarafından yayımlanan ulusal meslek standartlarına göre verilmesi yasal zorunluluk haline getirilmiştir. Bu düzenlemeler MYK'yı görev ve sorumlulukları itibarıyla Türkiye'nin Yeterlilikler Kurumuna dönüştürmüştür.

Mesleki Yeterlilik Kurumu'nun amacı; paydaşlarla birlikte, yeterlilikleri tanımlayan ve tanıyan uluslararası düzeyde kalite güvencesi sağlanmış Ulusal Yeterlilik Sistemini kurmak ve işletmektir.

Mesleki Yeterlilik Kurumu kanunla belirtilen görevlerini yerine getirme sürecinde her meslekle ilgili olarak sektör komiteleri oluşturulmaktadır. Komitede her mesleğe özel meslek standartları belirlenmektedir. Komiteler tarafından belirlenen meslek standartlarına uygun olarak mesleğini icra eden kişiler Mesleki Yeterlilik Kurumu'nun belirlediği süreçler sonucunda yeterlilik belgesi almaktadır. Bu çalışmada öncelikle Mesleki Yeterlilik Kurumu önce yasal mevzuatlar bağlamında ele alınacaktır, daha sonra kurumun kuruluş amacı ve çalışma yöntemi ele alınacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki Yeterlilik Kurumu, Meslek Komiteleri, Meslek Standartları

**GİRİŞ**

1992 yılında Türkiye İş Kurumu'nun koordinasyonu altında gerçekleşen İstihdam ve Eğitim Projesi ile temelleri atılan Mesleki Yeterlilik Kurumu, bugün itibari ile eğitimin istihdamla uyumunu güvence altına alarak nitelikli insan kaynağının oluşmasına katkı sağlayan bir kurumdur. Kurumun amacı, paydaşlarıyla birlikte, yeterlilikleri tanımlayan ve tanıyan uluslararası düzeyde kalite güvencesi sağlanmış Ulusal Yeterlilik Sistemini kurmak ve bu

sistemi işletmektir. Mesleki Yeterlilik Kurumu, her mesleğe özel ulusal yeterlilik sistemini oluşturmak için çok katımlı bir mekanizmanın işletilmesine önem vermektedir.

Mesleki Yeterlilik Kurumu'nda kanunla belirtilen görevlerini yerine getirme sürecinde her meslekle ilgili olarak sektör komiteleri oluşturulmaktadır. Sektör komitelerinde her mesleğe özel meslek standartları belirlenmektedir. Komiteler tarafından belirlenen meslek standartlarına uygun olarak mesleğini icra eden kişiler Mesleki Yeterlilik Kurumu'nun belirlediği süreçler sonucunda yeterlilik belgesi almaktadır. Bu çalışmada öncelikle Mesleki Yeterlilik Kurumu yasal mevzuatlar, görevleri ve amaçları bağlamında ele alınmıştır, daha sonra kurumun kuruluş amacı ve çalışma yöntemi irdelenmiştir. Ayrıca sektör komiteleri, ulusal mesleki yeterlilik standartları ve sınav – değerlendirme konuları da ele alınmıştır.

## 1. MESLEKİ YETERLİLİK KURUMU'NUN TARİHÇESİ

Mesleki Yeterlilik Kurumu'nun (MYK) kurulması, Türkiye İş Kurumu'nun (İŞKUR) koordinasyonunda, Dünya Bankası'nın fon desteğiyle 1992 ile 2000 yılları arasında uygulanan İstihdam ve Eğitim Projesi'yle (EİP) başlatılmıştır. EİP'in "Meslek Standartları Sınav ve Belgelendirme" bileşeni kapsamında, 1992 yılında üçlü katılımı Meslek Standartları Milli Protokolü imzalanarak; devlet, işçi ve işveren taraflarının yer aldığı Meslek Standartları Komisyonu (MSK) kurulmuştur. MSK'nın gözetiminde Araştırma Teknik Hizmetler Birimi'nin 1995 – 2000 döneminde yaptığı çalışmalar neticesinde eğitim ve iş dünyası "meslek standardı" kavramı ile tanıştırılmış, meslek standardı taslakları ve soru bankası oluşturulmuş, 2000 yılında EİP tamamlandığında tarafların üzerinde mutabık oldukları Ulusal Meslek Standartları Kurumu (UMSK) Kanun taslağı hazırlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın koordinasyonunda 2002 – 2007 yıllarında uygulanan Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) çerçevesinde UMSK taslağı gündeme getirilmiş ve taslak güncellenmiştir. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nın koordinasyonunda ve sekreteryası İŞKUR tarafından yürütülen çalışmalar kapsamında, söz konusu kanun taslağı 2005 yılında Bakanlar Kuruluna sunulmuştur.

Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanun tasarısı, 2006 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisine sevk edilmiş ve Komisyonlarda görüşüldükten sonra 21 Eylül 2006 tarihinde 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) Kanunu olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu'ndaki geçici madde gereği ÇSGB'nin koordinasyonunda oluşturulan Çalışma Grubu MYK ilk Genel Kurulunun yapılması için gerekli çalışmaları yapmıştır. 8 Aralık 2006 tarihinde gerçekleştirilen MYK ilk Genel Kurulunda MYK Yönetim Kurulu üyeleri seçilmiş, 26 Aralık 2006 tarihinde Kurulun kendi üyeleri arasından Yönetim Kurulu Başkanını ve Başkan Vekilini seçmesiyle MYK hukuken faaliyete başlamıştır.

MYK, 04.04.2015 tarihli ve 6645 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile çalışma hayatında çok önemli görevleri de üstlenmiştir. Bu kapsamda, ülkemizde tehlikeli ve çok tehlikeli mesleklerde çalışanların MYK Mesleki Yeterlilik Belgesine sahip olması zorunlu hale getirilmiş, çalışanlarımızın MYK sınav ve belgelendirme masraflarının işsizlik sigortası fonundan karşılanmasına yönelik düzenlemeler yapılmış ve ülkemizde verilecek tüm mesleki ve teknik eğitimin MYK tarafından yayımlanan ulusal meslek standartlarına göre verilmesi yasal zorunluluk haline getirilmiştir. Bu düzenlemeler MYK'yı görev ve sorumlulukları itibarıyla Türkiye'nin yeterlilikler kurumuna dönüştürmüştür.

## 2. MESLEKİ YETERLİLİK KURUMU'NUN AMACI

MYK'nın amacı; paydaşlarıyla birlikte, yeterlilikleri tanımlayan ve tanıyan uluslararası düzeyde kalite güvencesi sağlanmış Ulusal Yeterlilik Sistemini kurmak ve işletmektir. Bu amaç çerçevesinde eğitimin istihdamla uyumunu güvence altına alarak nitelikli insan kaynağının oluşmasına öncülük eden, uluslararası ölçekte tanınan, etkin ve saygın bir kurum olabilmek hedeflenmektedir.

MYK'nın kurumsal sayfasında belirtilen amaçları gerçekleştirirken şu ilkelere göre hareket edileceği belirtilmektedir:

- |                         |                   |
|-------------------------|-------------------|
| ○ Güvenilirlik          | ○ Uzlaş           |
| ○ Hesap Verebilirlik    | ○ Araştırmacılık  |
| ○ Saydamlık             | ○ Yenilikçilik    |
| ○ Yetkinlik             | ○ Dinamizm        |
| ○ Fırsat Eşitliği       | ○ Etkinlik        |
| ○ Tarafsızlık           | ○ Etkin İletişim  |
| ○ Kalite                | ○ Sürekli Gelişim |
| ○ Paydaşlarla İşbirliği | ○ Liyakat         |

## 3. SEKTÖR KOMİTELERİ

MYK tarafından görevlendirilen kurum ve kuruluşlarca veya oluşturulan çalışma gruplarınca hazırlanan meslek standartlarının Ulusal Meslek Standardı (UMS), yeterliliklerin de Ulusal Yeterlilik (UY) olarak kabul edilebilmesi için inceleme yapan, önerilerde bulunan ve Yönetim Kuruluna sunulmak üzere görüş oluşturan üçlü yapıda oluşturulan komitelerdir. Sektör Komiteleri aşağıdaki kurum/kuruluşların birer temsilcisinden oluşur:

- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı,
- Milli Eğitim Bakanlığı,
- Yükseköğretim Kurulu,
- Meslekle ilgili diğer bakanlıklar,
- Genel Kurulda temsil edilen işçi, işveren ve meslek kuruluşları,
- MYK.

Sektör komitesinde görev alacak temsilciler bahsi geçen kurum/kuruluşlar tarafından belirlenir. Sektörün ve mesleklerin gerektirdiği bilgi, tecrübe ve ehliyete sahip kişilerin temsilci olarak belirlenmesi esastır. Sektör komitesi üyelerinin görev süresi üç yıl olup, bu sürenin sonunda aynı kişiler yeniden görevlendirilebilirler. Üniversitelerin ilgili bölümlerinden öğretim üyeleri de sektör komitesi çalışmalarına danışman olarak davet edilebilir. Üniversitelerin dışında kalan ve sektör komitesi üyesi olmayan, ancak görüşülen konularla ilgili kurum, kuruluş temsilcileri ya da uzman kişiler gündemdeki konularla ilgili görüşleri alınmak üzere toplantılara davet edilebilir.

Sektör komitelerinin görevleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:



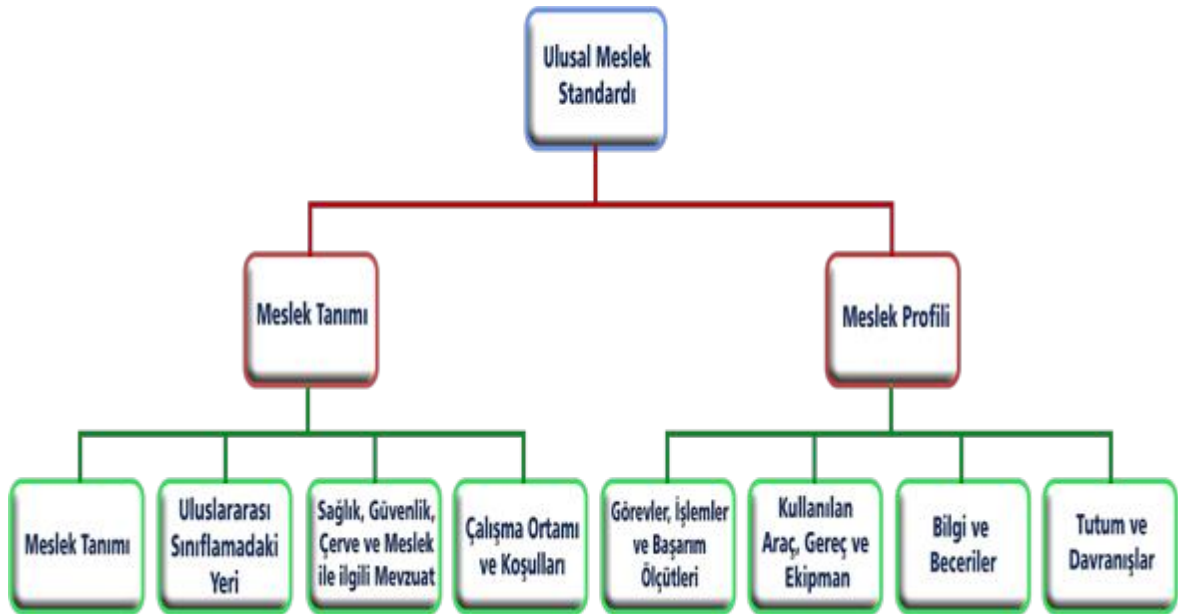
- Meslek standartlarının ve yeterliliklerin hazırlanması, güncellenmesi ve geliştirilmesi hususlarında öneride bulunmak.
- Meslek standardı ve yeterlilik formatı konusunda görüş bildirmek.
- Taslak meslek standardı ve yeterlilikleri şekil ve içerik yönünden incelemek, değerlendirmek ve görüş oluşturmak.
- Taslak meslek standardı veya yeterlilikleri hakkında görüş oluşturabilmek için mesleğin icra edildiği sahada teknik inceleme yapılmasına gerek duyulduğunda bu hususu Kuruma bildirmek ve Kurumca uygun bulunan teknik incelemeleri sahada yapmak.
- Meslek standartları ve yeterliliklere ilişkin kurum talepleri doğrultusunda diğer çalışmaları yapmak.

#### 4. ULUSAL MESLEK STANDARDI TANIMI VE İÇERİĞİ

Ulusal Meslek Standardı (UMS) bir mesleğin başarı ile icra edilebilmesi için Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından kabul edilen gerekli bilgi, beceri, tavır ve tutumların neler olduğunu gösteren asgari normdur.

Standardı hazırlanacak meslekler, iş piyasasının ve eğitim kurumlarının öncelikli ihtiyaçları ve sektör komitelerinin önerileri dikkate alınarak yönetim kurulu tarafından belirlenir.

Meslek standartlarının şekli ve içeriği "Meslek Standardı Formatı"na uygun olmak zorundadır. Standardı yayımlanan mesleğe ilişkin yeterlilik seviyesi, Avrupa Birliği tarafından benimsenen yeterlilik seviyelerine ve Avrupa Yeterlilik Çerçevesine (AYÇ) uygun olarak belirlenmektedir.



Şekil 1. Ulusal Meslek Standardı ve Temel Girdileri.

Ulusal Mesleki Yeterlilik Sistemi; ulusal meslek standartlarının oluşturduğu, mesleki ve teknik eğitim ve öğretim programlarının bu standartlara göre hazırlandığı, işgücünün mesleki yeterliliğinin akredite olmuş ve MYK tarafından yetkilendirilmiş kuruluşlarca ölçme ve değerlendirme merkezlerinde yapılan teorik ve uygulamalı sınavlar sonucunda

belgelendirildiği, alınan belgelerin ulusal ve uluslararası düzeyde kıyaslanabilirliğinin sağlandığı, hayat boyu öğrenmenin desteklendiği, formal eğitim almadan mesleği öğrenen kişilere bilgi ve becerilerini belgelendirme imkanının verildiği ve iş dünyası temsilcilerinin sürece ilişkin tüm kararlara aktif olarak katıldığı, kalite güvencesinin sağlandığı, adil, şeffaf ve güvenilir bir sistemdir.

Ulusal Mesleki Yeterlilik Sistemi'nin kurulmasındaki temel amaç; eğitim ile iş yaşamının nitelik ve talepleri arasında işlevsel bir bağ kurmaktır. Bu sistemde MYK'nin rolü ise; koordinasyon sağlamaktır. MYK sistemde izleme, değerlendirme, görevlendirme ve yetkilendirme görevlerini üstlenmektedir. Ulusal Mesleki Yeterlilik Sistemi'nin bileşenleri olan ulusal meslek standartları ve ulusal yeterlilikler; MYK tarafından yetkilendirilmiş kamu kurum/kuruluşları, işçi, işveren, meslek örgütleri ve sivil toplum örgütleri tarafından iş dünyasının ihtiyaçları ve geleceğe dönük eğilimleri ile eğitim dünyası ve diğer sosyal tarafların katkılarının esas alınması suretiyle hazırlanmaktadır.

Ulusal meslek standartlarının hazırlanması, sınav ve belgelendirme sürecinde ölçme ve değerlendirmeyi sağlayacak ulusal yeterliliklerin hazırlanmasında temel girdi oluşturmaktadır. Sınav ve belgelendirme süreci de MYK'nın gözetimi ve denetimi altında gerçekleştirilmektedir. Belgelendirilmek istenilen yeterliliklerde TÜRKAK ya da Avrupa Akreditasyon Birliği ile çok taraflı tanıma anlaşması imzalamış akreditasyon kurumlarından TS EN ISO/IEC 17024 standardına uygun oluşturulmuş sistem dâhilinde akredite edilmiş belgelendirme kuruluşları MYK tarafından yetkilendirilerek bu kuruluşların yaptığı sınavlarda başarılı olanlara MYK belgelerinin verilmesi sağlanmaktadır.

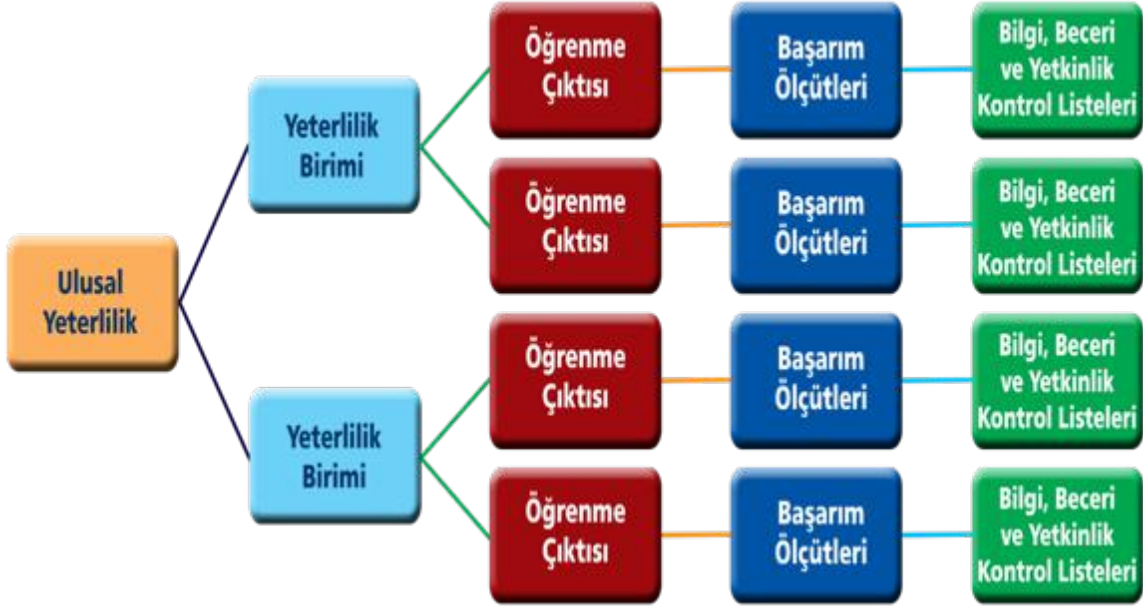
## 5. ULUSAL YETERLİLİK

Ulusal yeterlilikler;

- Ulusal ya da uluslararası meslek standartları temel alınarak hazırlanan,
- Öğrenme, ölçme-değerlendirme amacıyla kullanılan,
- Bireylerin mesleğini başarı ile icra etmesi için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve yetkinlikler ile bu bilgi, beceri ve yetkinlikleri kanıtlamaları için nasıl bir ölçme ve değerlendirme sürecinden geçmeleri gerektiğini açıklayan,
- MYK tarafından onaylanarak yürürlüğe giren teknik dokümanlardır.

Ulusal yeterlilikler ile uyumlu ölçme, değerlendirme ve belgelendirme faaliyetleri MYK tarafından yetkilendirilmiş belgelendirme kuruluşlarınca gerçekleştirilmektedir. Yapılan sınavlar sonucu başarılı olan bireylere MYK Mesleki Yeterlilik Belgesi verilmektedir.

Ulusal yeterlilikler, yeterlilik birimleri ve öğrenme çıktılarından oluşmaktadır. Yeterlilik birimi; Ulusal yeterliliklerde zorunlu veya seçmeli olarak yer alan, bağımsız olarak ölçülebilen, transfer edilebilir yeterlilik bölümüdür. Öğrenme çıktısı; herhangi bir öğrenme sürecinin (örgün, yaygın ve serbest) tamamlanmasından sonra bireyin elde ettiği bilgi, beceri ve yetkinliklerdir.



Şekil 2. Ulusal Yeterlilik ve Bileşenleri.

Ulusal yeterliliğin hazırlanmasında, sektör komitelerinde incelenmesinde ve MYK Yönetim Kurulu tarafından onaylanarak yürürlüğe konulmasında temel ölçütler Ulusal Meslek Standartlarının ve Ulusal Yeterliliklerin Hazırlanması Hakkında Yönetmelik'te belirlenmiştir.

Ulusal yeterlilikler için temel ölçütler aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

- Ulusal yeterlilikler, ulusal meslek standartları veya uluslararası standartlara dayalı olarak oluşturulur.
- Ulusal yeterlilikler katılımcı bir anlayışla hazırlanır ve ilgili tarafların görüş ve katkısı alınır.
- Ulusal yeterlilikler, mesleki alana ilişkin iş sağlığı ve güvenliği, çevre ve kalite ile ilgili hususları kapsar.
- Ulusal yeterlilikler kullanıcılar tarafından anlaşılacak şekilde yazılır.
- Ulusal yeterlilikler hayat boyu öğrenme ilkesi çerçevesinde bireyin kendini geliştirmesini ve meslekte ilerlemesini teşvik eder.
- Ulusal yeterlilikler açık veya gizli hiçbir ayrımcılık unsuru içermez.
- Ulusal yeterlilikler, bireyin bilgi, beceri ve yetkinliğinin kalite güvencesi dâhilinde ölçülmesini temin eden unsurları içerir.

## 6. SINAV VE BELGELENDİRME

İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı 4 Nisan 2015 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurulu'nda kabul edilerek 6645 sayılı kanun numarası ile yasalашmıştır. Kanun 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu'nda da önemli değişiklikler getirmiştir.

Bu değişikliklerin en önemlilerinden biri, çalışma ve iş dünyasını yakından ilgilendiren belge zorunluluğu getirilen meslekler olmuştur. Kanuna göre; “Tehlikeli ve çok tehlikeli işlerden olup, Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından standardı yayımlanan ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığınca çıkarılacak tebliğlerde belirtilen mesleklerde, tebliğlerin yayım tarihinden itibaren on iki ay sonra Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanununda düzenlenen esaslara göre Mesleki Yeterlilik Belgesine sahip olmayan kişiler çalıştırılmayacaktır.” Böylece 6645 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu ile tehlikeli ve çok tehlikeli işler sınıfında olup Bakanlıkça yayımlanacak tebliğlerde yer alan mesleklerde “MYK Mesleki Yeterlilik Belgesi” zorunlu olmaktadır.

Belge zorunluluğu getirilen mesleklere ilişkin belge masraf karşılığı ile Bakanlar Kurulu tarafından belirlenen miktarı geçmemek üzere sınav ücreti İşsizlik Sigortası Kanunu’nda belirtilen esaslar doğrultusunda İşsizlik Sigortası Fonundan karşılanır. Belge zorunluluğundan bahsedilebilmesi için, MYK tarafından ilgili mesleğin ulusal meslek standardının yayımlanmış olması ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından çıkarılacak tebliğlerde bu mesleğe yer verilmiş olması gerekmektedir.

Tebliğin yayım tarihinden itibaren 12 ay içinde bireylerin MYK Mesleki Yeterlilik Belgesini almış olması gerekmektedir. 12 aydan sonra bu Kanunda düzenlenen esaslara göre, MYK Mesleki Yeterlilik Belgesi olmayan kişiler çalıştırılmaz.

25.05.2015 tarihinde Resmî Gazete’de Bakanlıkça yayımlanan 2015/1 nolu ilk tebliğde yer alan 40 meslek ile başlayan belge zorunluluğunun Kurumca standardı hazırlanmış diğer tehlikeli ve çok tehlikeli sınıfta yer alan mesleklerde de peyderpey devam etmektedir. Bu doğrultuda Bakanlıkça 2016/1 nolu ikinci tebliğ 24.03.2016 tarihinde yayımlanarak 8 meslek daha belge zorunluluğuna dâhil edilmiştir. 26.09.2017 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanan 3. Tebliğ ile ise zorunlu mesleklerle 33 meslek daha eklenerek zorunluluk kapsamındaki toplam sayı 81’e çıkmıştır.

308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununa göre ustalık belgesi almış olanlar ile Millî Eğitim Bakanlığınca bağlı meslekî ve teknik eğitim okullarından ve üniversitelerin meslekî ve teknik eğitim veren okul ve bölümlerinden mezun olup, diplomalarında veya ustalık belgelerinde belirtilen bölüm, alan ve dallarda çalıştırılanlar için MYK Mesleki Yeterlilik Belgesi şartı aranmamaktadır.

Tehlikeli ve çok tehlikeli işlerden olup, Bakanlık tarafından çıkarılacak tebliğlerde belirtilen mesleklerde, 21.9.2006 tarihli ve 5544 sayılı Meslekî Yeterlilik Kurumu Kanunu kapsamında yetkilendirilmiş sınav ve belgelendirme kuruluşlarının gerçekleştireceği sınavlarda başarılı olan kişilerin 31.12.2019 tarihine kadar belge masrafı ile sınav ücreti Fondan karşılanmaktadır. Fondan karşılanacak sınav ücreti, brüt asgari ücretin yarısını geçmemek üzere meslekler itibarıyla Bakanlığın teklifi ve Bakanlar Kurulunun kararıyla belirlenmektedir.

Bireyler Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından ilgili ulusal yeterlikte yetkilendirilmiş belgelendirme kuruluşlarında teorik ve uygulamalı sınavlara girerek başarılı olmaları halinde MYK Mesleki Yeterlilik Belgesi almaya hak kazanırlar.

Belge almaya hak kazanmış bu kişilerin bilgileri, yetkilendirilmiş belgelendirme kuruluşları tarafından MYK gönderilmektedir. MYK da en kısa zaman içinde bu kişilere Mesleki Yeterlilik Belgelerini düzenleyerek göndermektedirler.

**SONUÇ**

Ulusal Mesleki Yeterlilik Sisteminin kurulmasındaki temel amaç eğitim ile iş yaşamının nitelik talepleri arasında işlevsel bir bağ kurmaktır. Bu sistem ile Türkiye'nin küresel ekonomide rekabet edebilmesi için ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünün yetiştirilmesini sağlaması hedeflenmektedir. İş dünyasının işgücüne yönelik mevcut ihtiyaçları ve geleceğe dönük eğilimleri, hazırlanmasına katkı sağlayacağı ulusal meslek standartları yoluyla eğitim sistemine yansımaları beklenmektedir. Yine eğitim dünyası da, amaçlarından birisi olan nitelikli iş gücünün yetiştirilmesini bu sistem sayesinde etkin ve esnek bir şekilde gerçekleştirecektir.

Her geçen yıl Mesleki Yeterlilik Belgesi alınmasının zorunlu olduğu meslek kategorisine yeni bir meslek daha eklenerek Türkiye'deki tüm mesleklerin zaman içinde belirli standartlar çerçevesinde yürütülmesi hedeflenmektedir. Bu süreçte Mesleki Yeterlilik Kurumu'na oldukça önemli görevler düşmektedir.

**KAYNAKLAR**

Mesleki Yeterlilik Kurumu, <https://www.myk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 29.06.2019)



## 21. YÜZYILIN KAMUSAL MEKÂN LARI OLAN ALIŞVERİŞ MERKEZLERİNİN SAYISAL VERİLERLE ANALİZİ

Doç. Dr. Elif KARAKURT TOSUN

Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu

### Özet

Türkiye genelinde 2017 yılsonu itibarıyla 429 olan toplam alışveriş merkezi sayısı 2018 sonu itibarı ile 455'e ulaşmıştır. 2018 yılı sonu itibarıyla 64 ilimizde alışveriş merkezi bulunmakta olup 17 il henüz daha alışveriş merkezi ile tanışmamıştır. Ancak önümüzdeki iki yıllık süreçte alışveriş merkezi ile tanışmayan illerimizin sayısının 16'ya düşmesi beklenmektedir. En fazla alışveriş merkezine sahip iller sırasıyla; İstanbul (147 adet), Ankara (39 adet), İzmir (28 adet) şeklindedir. Toplam kiralanabilir alan stoku 13 milyon 461 bin m<sup>2</sup>'dir. Kiralanabilir alan açısından incelendiğinde, İstanbul toplam stokun yaklaşık %39'unu oluşturmaktadır. Türkiye genelinde, ortalama 1.000 kişi başına düşen kiralanabilir alan ise 167 m<sup>2</sup>'dir.

Bu çalışmada öncelikle bir kamusal mekân ve yaşam alanı olarak alışveriş merkezlerinin bireylerin gündelik hayatlarındaki yeri irdelenmiştir. Daha sonra ise sayısal verilerle Türkiye'deki alışveriş merkezlerinin coğrafi olarak dağılımı, alışveriş merkezlerine giden bireylerin sayıları – alışveriş merkezlerindeki kiralanabilir alan miktarı ve bunların ülke ekonomisinde yeri istatistiki verilerle incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Alışveriş Merkezleri, Kamusal Mekân, Tüketim, Türkiye

### GİRİŞ

Türkiye coğrafyasında yaklaşık 550 yıl önce kurulan Kapalıçarşı, geleneksel bir alışveriş merkezidir. Ancak modern anlamda alışveriş merkezlerinin Türkiye'ye girişi 1988 yılında Galleria ile olmuştur. O tarihten bugüne ve özellikle 2000'li yıllarda açılan alışveriş merkezleri ile bireylerin alışveriş alışkanlıkları kökten değişikliğe uğramıştır. Alışveriş merkezlerindeki mağazalarda geleneksel perakende mağazalarında karşılığı bulunmayan fiyat, kalite ve hizmet standardizasyonu alışveriş merkezlerinin tercih edilmesinin ilgi görmesini sağlamıştır. Tüketiciler alışveriş merkezlerinde mevsim şartlarından etkilenmeden, istediği her şeyi bir arada bularak alışverişlerini güvenli, temiz ve kendilerine değer verildiğini hissettikleri ortamlarda yapmaktadır. Ayrıca alışveriş merkezleri tüketim mekânları olmanın yanında sinema – bowling – yeme mekânları ile birlikte bireylerin sinema boş zamanlarını geçirdikleri yaşam alanları haline de gelmeye başlamıştır. Bununla birlikte ekonomik gelişmelerin de etkisiyle perakende sektöründeki büyüme ivmesi sektöre yatırım yapılmasını ve farklı yapılarda, tematik alışveriş merkezlerinin hizmete girmesini sağlamıştır.

Türkiye'de ilk defa 1988 yılında İstanbul'da açılan Galleria Alışveriş Merkezi ile birlikte alışveriş mekânı olmanın ötesinde bir yaşam mekânı haline gelen alışveriş merkezlerinin sayısı hızlı bir şekilde artış seyrindedir. 2018 yılı sonu itibarı ile Türkiye'de 455 adet alışveriş merkezi bulunmaktadır. 81 ilin sadece 17 tanesinde herhangi bir alışveriş merkezi bulunmamaktadır.

Bu çalışmada öncelikle bir kamusal mekân ve yaşam alanı olarak alışveriş mekânlarının dönüşümü irdelenmiştir. Bu çerçevede Türklere alışveriş mekânları genel çerçevede ele alınmıştır. Daha sonra ise sayısal verilerle Türkiye'deki alışveriş merkezlerinin coğrafi olarak dağılımı, alışveriş merkezlerine giden bireylerin sayıları – alışveriş merkezlerindeki kiralanabilir alan miktarı ve bunların ülke ekonomisinde yeri istatistiki verilerle incelenmiştir.

## 1. ALIŞVERİŞ MEKÂNLARININ DÖNÜŞÜMÜ

Alışverişin yapıldığı mekânlar antik çağlardan 19. yüzyılın sonlarına giden süreçte farklılaşan üretim ve tüketim biçimlerine paralel olarak değişmiş; panayır, agora, forum, çarşı ve pazar yerlerinden, geniş ürün yelpazesine sahip büyük mağazalara dönüşmüşlerdir. Başlangıçta sınırlı sayıda ürün çeşidine sahip olan küçük dükkânlar yerlerini, 19. yüzyılda ilk örnekleri Paris'te ortaya çıkan büyük mağazalara bırakmışlardır. Fransa'da 1830 ve 1840'larda büyüyen ekonomiye bağlı olarak refah seviyesinin yükselmesi ve kentlerin gelişmesiyle yaşanan nüfus artışı ile birlikte, önce pek çok farklı ürün satan manifatura mağazaları ortaya çıkmıştır. Sonraki yıllarda bu mağazalar, mevcut ürün yelpazelerini genişleterek ve ürünleri kategorilere ayırıp, farklı bölümlerde sergiledikleri yeni mağazacılık teknikleri kullanarak büyük mağazalar haline gelmişlerdir.

Büyük mağazalara dönüşmeden önce manifatura mağazası aşamasından geçen mağazaların dünyadaki ilk örneği, 1844 yılında Paris'te açılan ve 150 çalışana sahip olan Ville de Paris idi. Alışveriş mekânı olarak en önemli dönüşümlere tanık olunan ülkelerden bir tanesi de Amerika Birleşik Devletleri olmuştur. 1846 yılında New York'da açılan ilk çok katlı mağaza Marble Palace, ABD'de öncü mağaza olmuştur.

1852 yılında Paris'te açılan Bon Marché ise, dünyada büyük mağaza kavramının ilk temsilcisi olarak kabul edilmektedir. 1870 yıllardan itibaren Bon Marché günlük turlar düzenlenen Paris'in en önemli simgelerinden biri haline gelmiş ve konserlerin de verildiği bir mekâna dönüşmüştür. Yüzyılın sonunda ise Paris'teki büyük mağazalar arasında en çok satış hacmine, ciroya, müşteriye ve çalışana sahip olan perakende satış mağazası olmuştur. Bon Marché, bu başarısından sonra ABD ve Avrupa'da yaygınlaşmış, "Bonmarşe" adı büyük mağaza kavramını tanımlamak için kullanılır olmuştur. Bon Marché'nin ardından ABD'de en önemli büyük mağaza olan ve 1860'lı yıllarda New York'ta açılan Macy's, 1870'lerde Fransa'daki büyük mağazalardan daha fazla bölüme ve ürün çeşitliliğine sahip konuma gelmiştir.

Bugünkü anlamıyla modern AVM'lerin ilk örnekleri, 1920'lerde ABD'de ortaya çıkmıştır. Otomobil sayısındaki artış sonucunda, arazinin ucuz ve yatırımın kârlı olduğu kent çeperlerinde küçük alışveriş merkezleri inşa edilmiştir. İlk örnekler, süpermarketlerle birlikte çeşitli ürünler satan yan yana sıralanmış küçük mağazaların bulunduğu, önünde bir otoparkın yer aldığı küçük ve yerel alışveriş merkezleridir. 1931 yılında Dallas'ta açılan Highland Park Alışveriş Merkezi ile birlikte tek kişinin mülk sahibi olduğu, tek bir yapıdan oluşan ve mağaza vitrinlerinin ilk defa caddeye dönük olmadığı planlı alışveriş merkezi modeline geçilmiştir. 1930'lu yıllardan itibaren ise o sırada Büyük Buhran'la mücadele eden sanayi ekonomilerini tasarrufun değil, harcamanın kurtaracağı görüşü ile birlikte alışveriş merkezleri desteklenmişlerdir.

## 2. TÜRKLERDE ALIŞVERİŞ MEKÂNLANI

Alışveriş yapılarının tarihçesi incelendiğinde ilk örneklerin Anadolu'da oluşmaya başladığı ve gelişim sürecine bakıldığında, alışveriş mekânlarının başlangıcının eski hanlara ve kervansaraylara dayandığı görülmektedir. Han ve kervansaray örneklerine ilk defa 10. yüzyılın sonlarına doğru Orta Asya'da rastlanmıştır ve Selçuk hanları tarafından yaptırılmışlardır. Özellikle Anadolu Selçuklu dönemi yapıları alışveriş mekânlarının bugünkü halini almasının temelini oluşturduğundan önemli bir yer tutmaktadır. Selçuklu dönemi yapıları incelendiğinde bugünün alışveriş yapılarının temelini oluşturan kervansaraylar başlangıçta, yolcuların ve kervanların konaklamaları ve ihtiyaçlarını görmeleri için, semerci, urgancı, nalbant, demirci gibi atölyeleri, mutfak, hamam, tıbbi yardım, çayhane veya kahvehane, yatak bölümü, binek ve yük hayvanları için yarı kapalı bölümü, hatta bazılarında mescit bile bulunurdu. Hanlarda

verilen hizmetlerden para alınmazdı. Kervansaraylar Selçuklu sultanları ve devlet adamlarınca vakıf olarak kurulmuştur. Kervansaray çalışanları; çalışanlar başında yer alan nazır, kontrolleri yapan bir müsrif, bir mütevellî, bir hancı, bir muzif (sorumlu müdür), emir havayıcı (gerekli erzak ve malzemeyi sağlayan), aşhanede bir aşçı, bir baytar ve atlı bir hizmet adamı, mescit için bir imam ve müezzin olarak kaydedilmiştir.

İlk başlangıç askeri savunma için düşünülmüş olan hanlar ve kervansaraylar zamanla artan ticaret ve çoğalan ticaret yollarıyla birlikte iyice genişlemiştir. Osmanlı döneminde yapımlarına daha bir ehemmiyet verilmiş ve pek çok önemli ve benzersiz eser günümüze kadar ulaşmıştır. Çevrelerindeki yüksek duvarlarla korunan ve barış zamanlarında pazar ve alışveriş yeri olarak da iş gören bu kervansaraylar gerekli durumlarda savaş esnasında kale olarak da kullanılırdı.

Osmanlı döneminde ise temel alışveriş mekânı olarak kapalı çarşılar ön plana çıkmaktadır. Özellikle İstanbul'daki Kapalıçarşı, alışveriş merkezi bağlamında dünyanın en eski ve özgün örneklerinden biri olma özelliğini taşımaktadır. Kapalıçarşı'nın tarihi İstanbul'un Osmanlılar tarafından fethine kadar uzanır. Bizans devletinin zayıflaması ve İstanbul'u çevreleyen bölgelerin Türkler tarafından ele geçirilmiş olması sebebiyle İstanbul uzun zamandır dışarıyla bağlantısı kesilmiş bir bölge durumundadır ve şehrin nüfusunda da büyük ölçüde azalma meydana gelmiştir. Tüm bu olumsuz koşullara rağmen tarihsel sürece bakıldığında önemli ticaret yollarının kesişim noktasında olan İstanbul daima ticaretin en önemli merkezlerinden biri olmaya devam etmiştir.

Kapalıçarşı'nın başlangıç noktası Fatih Sultan Mehmet tarafından yaptırılan İç Bedesten'dir. İç içe inşa edilmiş yapı zamanda Cevahir Bedesteni olarak da anılır. Bu bölümde daha çok altın, gümüş gibi kıymetli madenler ve değerli taşlar satılır. Antikalar, doğudan gelen nadide ürünler ve şehrin başka hiçbir yerinde bulunamayan malların satıldığı yer bu bölümdür. İkinci en eski bölüm kuzey doğu kısmındaki Sandal Bedesteni'dir. Buna aynı zamanda Yeni Bedesten de denilir. İsmi Bursa'da üretilen ve adı sandal olan lüks, ipekli bir kumaştandır. Artık içinde sandal kumaşı satışı yapılmasa da Sandal Bedesteni ismini korumakta ve halı, kilim ve diğer tekstil ürünlerinin satış merkezi olmayı sürdürmektedir. Ünlü Osmanlı dönemi gezgini Evliya Çelebi'nin seyahatnamesinde Kapalıçarşı'yla ilgili notlar düşülmüştür. Bu notlara göre Kapalıçarşı; 17. yüzyılda 4000'den fazla dükkânı ve bunlara ek olarak 500 kadar dolap denilen küçük dükkânıyla bugünkü ölçülerine yakın duruma gelmiştir. Ticaret merkezi olmasının yanı sıra tüccarlar için pek çok imkânı da içinde barındıran Kapalıçarşı içinde lokantalar, hamam, cami, 10 kadar mescit ve ibadet yeri bulunurdu. Günümüzde değişen ihtiyaçlar doğrultusunda bütün bunlara ek olarak bir polis karakolu, sağlık dispanseri, postane, çeşitli bankaların şubeleri ve bir turist danışma merkezi de bulunmaktadır. Kapalıçarşı'nın Cadde ve sokak isimleri o bölgede yapılan iş koluna göre konulmuştur (Yağlıkçılar, Kuyumcular, Aynaçılar, Örucüler, Takkeçiler, Fesçiler, Kalpakçılar).

1980'lerin ortalarından itibaren Türkiye uygulanan liberal ekonomi politikalarının yansımaları olarak yeni bir ekonomik yapılanma sürecine girmiştir. Bu yapılanmanın içerdiği dışa bağımlı gelişme stratejisi, Türkiye'de çok ortaklı ve çok uluslu yeni yapılanmaların sektöre girişini hızlandırarak, yabancı sermayeli yatırımların önünü açmıştır. Bu yatırımlar Türkiye'de çok uluslu kurumsallaşmış çok sayıda şirketin ekonomik arenaya girmesine ve tüketim potansiyeli yüksek bir grup olarak nitelendiren beyaz yakalılarının sayısının kentlerde hızlıca artmasına sebep olmuşlardır. Beyaz yakalılarının sayısının hızlıca artması ve ülkenin değişen ekonomik strüktürü, kişi başına düşen milli gelirin artması, kredi kartı kullanımının artması, kişi başına düşen araç sahibi olma oranının artması kadınların ekonomik hayatın içinde aktif rol almaları gibi mikro ölçekte ekonomik değişimleri de beraberinde getirmiştir. Buna ek olarak, hızla büyüyen kentlerin bir gerekliliği olarak ortaya çıkan yeni konut ve iş alanlarında sosyal ve

ekonomik aktiviteye hizmet edecek yeni alt merkezler oluşmuşlardır. Bu alt merkezlerin kurgulanmasında da dünyada egemen olan tüketim kültürünün etkileri Türkiye’de de hissedilmiştir. Dünya’da hızla gelişen alışveriş merkezi yatırımlarının Türkiye’de hayat bulması 1988 yılında yapımı tamamlanan Galleria Alışveriş Merkezi ile olmuştur. Galleria AVM, ABD’nin Houston kentinde bulunan The Galleria alışveriş merkezi örnek alınarak İstanbul’da inşa edilmiştir. Yapımı devlet desteğiyle birlikte Bayraktar Holding tarafından üstlenilen proje iki yıla yakın bir süre zarfında tamamlanmıştır. Ülkemiz için bir ilk olduğu için Galleria alışveriş merkezinin çekim alanı sadece yakın çevresi ya da İstanbul ile sınırlı kalmamış, ülkemizin dört bir tarafından ziyaretçi akınına uğramıştır. Türkiye’nin ilk alışveriş merkezi olan Galleria alışveriş merkezi 77.000 m<sup>2</sup> kapalı alan üzerine kurulu olup, toplam 150 mağaza ve çeşitli eğlence mekânlarına (sinema, bowling, buz pisti) sahiptir. Galleria’yı takiben 1993’te Altunizade’de Capitol ve Etiler’de Akmerkez, 1995’te Bakırköy’de Carousel, 1996’da İçerenköy’de Carrefour, 1997’de Beylikdüzü’nde Migros ve Silivri’de Maxi City, 1998’de Profilo gibi birçok AVM açılmış ve bu AVM’ler konum olarak alt merkezleri tercih etmişlerdir.

### 3. ALIŞVERİŞ MERKEZLERİ

Alışveriş merkezi (AVM); içerisinde otopark imkânı olan tek bir mülk olarak planlanan, geliştirilen, sahiplenilen ve yönetilen bir grup perakendeci ve diğer ticari kuruluşlardan oluşmaktadır. Alışveriş merkezinin büyüklüğü ve yönelimi genellikle o çevredeki ticarî hayatın pazar karakteristikleri tarafından belirlenmektedir. Bir başka tanıma göre ise planlanmış bir mimari yapı bütünü içinde birden çok departmanlı mağaza ile küçüklü büyüklü perakendeci ünitelerin, kafeterya, restoran, eğlence merkezi, sinema, sergi salonu, banka, eczane ve benzeri işletmelerin de içinde yer aldığı satış alanı 5.000 m<sup>2</sup> den başlayıp 300.000 m<sup>2</sup>’ye kadar değişebilen ve genellikle şehir dışında kurulup tek bir merkezden yönetilen komplekslerdir (Alkibay vd., 2007: 2).

Alışveriş merkezleri çeşitli ortak özelliklere sahiptir. Özelliklerin ana hedefi bu merkezlere çekilebilecek müşteri sayısını azamî düzeye çıkarmaktır. Bu özellikler aşağıda sıralanmıştır (Alkibay, 1993: 5–6):

- Planlanmış bir mimari yapı bütünü içinde faaliyet göstermek,
- Alışveriş merkezi içinde, alışveriş merkezinin imajını belirleyecek seçilmiş ticari kuruluşlara yer vermeye özen göstermek,
- Tüketicilerin rahat ulaşabilecekleri bir bölgeyi kuruluş yeri olarak seçmek,
- İleriye dönük olarak bina ve otopark genişlemesini düşünerek ek alan yaratılabilecek araziyi kuruluş yeri olarak seçmek,
- Yeterli ölçüde otopark alanı ve otoparktan organize alışveriş merkezlerinin girişine ve girişten merkez içindeki her birime (dükkâna) kadar ulaşan kısa yollarının bulunmasını sağlamak,
- Tüketicileri rahatsız etmeyecek bir şekilde mağazalara tedarik için gerekli hizmetleri sunmak,
- Alışveriş merkezlerini tüketicilere zevkli ve güvenilir bir alışveriş ortamı sağlamak amacıyla iyi aydınlatmak, yönleri iyi işaretlemek ve tüketicileri cezbedecek şekilde dekore etmek,
- Müşteri gereksinimlerini optimum düzeyde karşılayabilmek amacı ile merkez içinde perakendecileri, sattıkları malların birbirini tamamlayıcı olmasını sağlayacak biçimde gruplandırarak konumlandırmak,

- Alışveriş merkezine kimlik kazandırmayı sağlayacak biçimde, hem alışveriş için, hem de sosyal ve kültürel etkinlikler için uygun ve rahat ortam oluşturulmasına özen göstermek.

Bahsedilen bu ortak özelliklerin ana hedefi, modern alışveriş merkezlerine çekilebilecek müşterileri artırmaktır (Akgün, 2008: 55).

Alışveriş merkezleri kent merkezlerindeki ticaret alanlarından ve alışveriş caddelerinden farklıdır. Alışveriş merkezleri, bünyesinde barındırdığı farklı üniteler arasındaki dengeyi de kurgulayan önceden planlanmış ticari ünitelerdir (Celal, 2006: 13). Alışveriş merkezlerinin amacı tüketicilere daha iyi alternatifler sunarak, tüketicinin beğenisini kazanmaktır. Ana amaç ise kentliyi tüketmeye yönlendirmek, alışveriş yapmaya ikna etmektir.

Tüketicileri alışveriş merkezlerine çeken birçok faktör vardır. Bu faktörler şöyle sıralanabilir (Bloch vd., 1991: 446):

- AVM'nin büyüklüğü ve mağaza çeşitliliği,
- AVM'nin her mevsim, gün veya saatte konforlu bir ortam sunması,
- AVM'nin güvenli bir mekân olması,
- AVM'nin giriş için belirli bir ücret ödenmemesi,
- AVM'nin boş zamanı değerlendirme açısından geniş bir çeşitlilik sunarak teşvik edici olması.

Çağdaş kent yaşamı için ticari bir merkez olmanın ötesinde sosyal ve kültürel bir merkez olarak hizmet etmesini öngördüğü alışveriş merkezleri günümüzde yalnızca tüketim ürünlerinin değil, yukarıda sözü geçen sosyal ve kültürel aktivitelerin de tüketildiği birer "tüketim katedralleri" haline gelmişlerdir. Aşırı akılcılaştırmış üretim sisteminin devir hızının yükseltilebilmesi ve sürekliliğinin sağlanabilmesi için tüketimin devir hızının moda, gelip geçicilik gibi kavramların ardında yükseltildiği ve tüketimin sürekli kılındığı merkezlerdir. Bu merkezler gündelik hayatının her anı planlanmış olan, kent yaşamını keşfetmeye ne zamanı, ne de isteği olan kentlilerin kamusal mekânıdır.

#### 4. TÜRKİYE'DE ALIŞVERİŞ MERKEZLERİNİN<sup>1</sup> SAYISAL VERİLERLE İNCELENMESİ

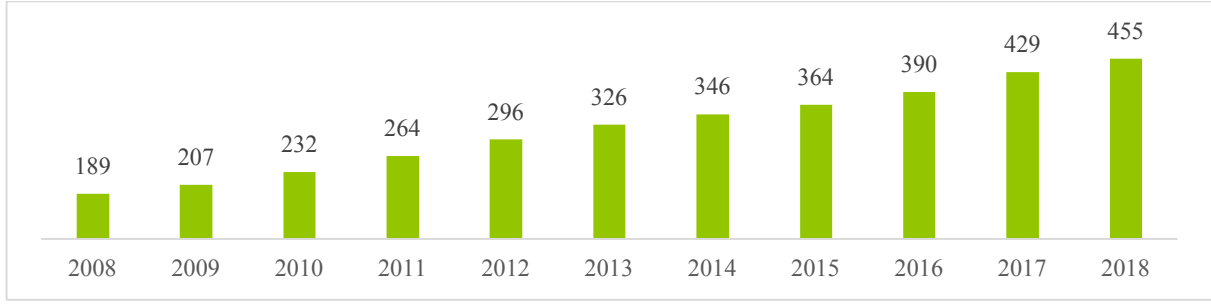
Türkiye'de alışveriş merkezleri ile ilgili sayısal verilerin analizi 2015 yılından günümüze kadar olan 4 yıllık bir zaman dilimini içerecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu durumun temel nedeni; 2015 yılından daha önceki dönemleri içine alacak şekilde alışveriş merkezleri ile ilgili kesintisiz ve sağlıklı istatistiki bilgilere erişilememiş olmasıdır. Türkiye'de 2015 yılından daha öncesine ilişkin alışveriş merkezleri ile ilgili istatistiki bilgiler mevcuttur fakat ele alınan değişkenler yıllar bazında değişiklik gösterdiği için karşılaştırma yapmaya uygun bir ortama ulaşılmamaktadır.

Türkiye'de ilk alışveriş merkezi 1988 yılında İstanbul'da açılan Galeria Alışveriş Merkezi'dir. 1988 yılından sonra Türkiye'de alışveriş merkezlerinin sayısı hızlı bir şekilde artmıştır.

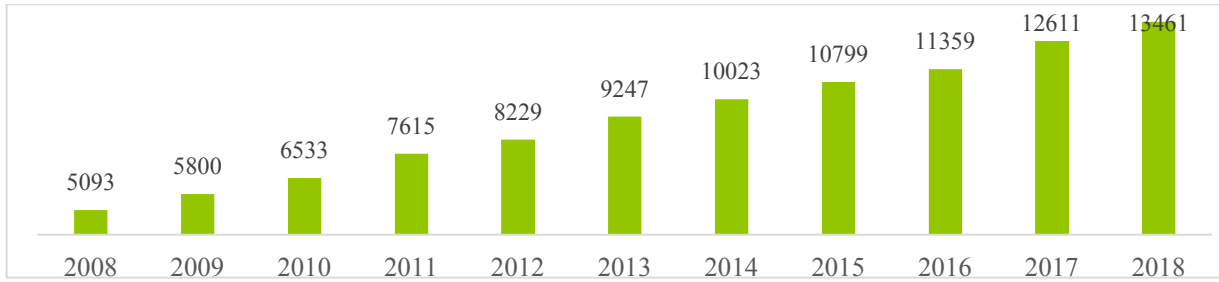
<sup>1</sup> GYODER raporlarında alışveriş merkezi şu şekilde tanımlanmaktadır: 5.000 m2 üstünde kiralanabilir alan, en az 15 bağımsız bölüm, tek elden ve ortak yönetim anlayışı ile sinerji yaratan organize alışveriş alanları.



Aşağıdaki Tablo 1 ve 2’de 2008 yılından 2018 yılına kadar geçen on yıllık süre içinde açılan alışveriş merkezi sayısı ve toplam kiralanabilir alan büyüklükleri gösterilmektedir.

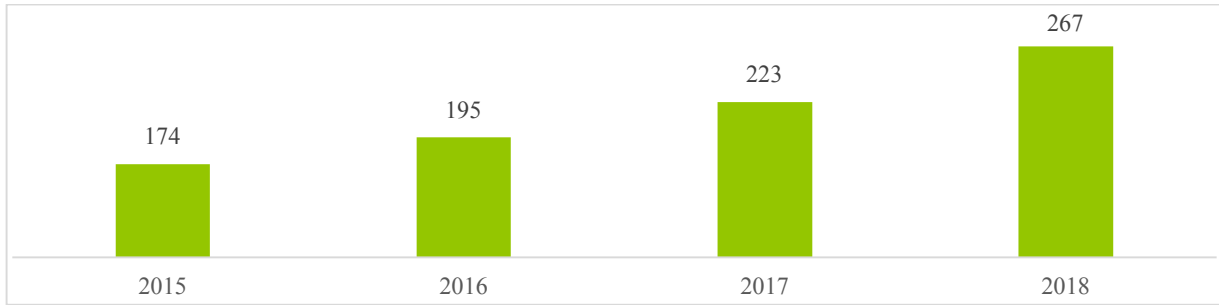


**Tablo 1.** 2008 - 2018 Açık AVM Sayısı



**Tablo 2.** 2008 – 2018 Toplam Kiralanabilir Alan (GLA – bin m<sup>2</sup>)

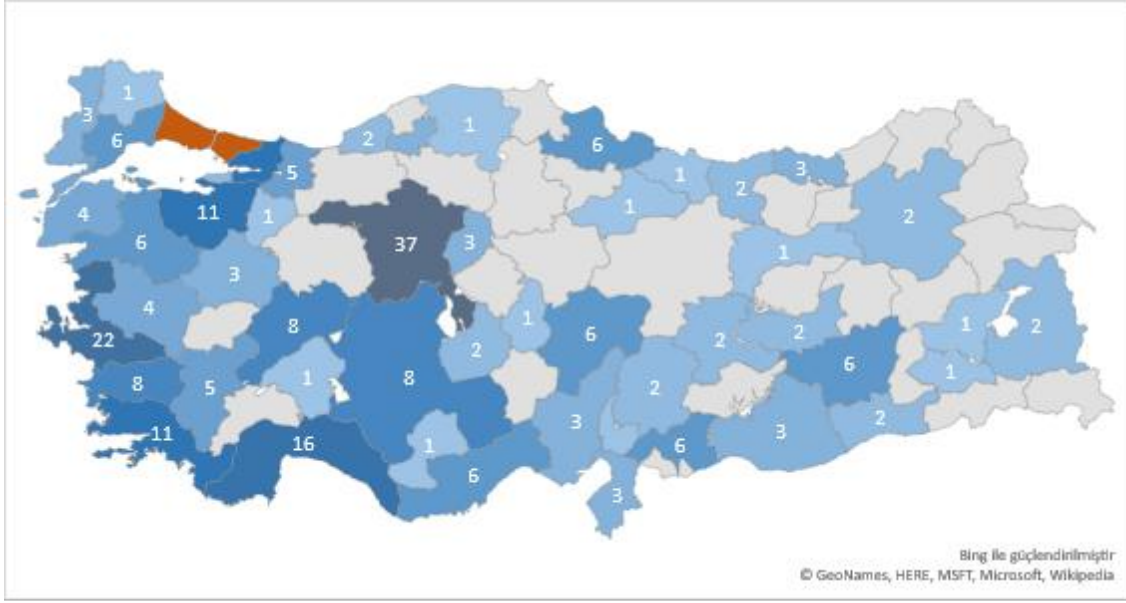
Yukarıdaki Tablo 1 ve Tablo 2’de de görüleceği üzere son on yıldır Türkiye genelinde açılan alışveriş merkezi sayısı ve toplam kiralanabilir alan büyüklüğü sürekli olarak artış eğilimi içindedir.



**Tablo 3.** 2015- 2018 Ciro Endeksi

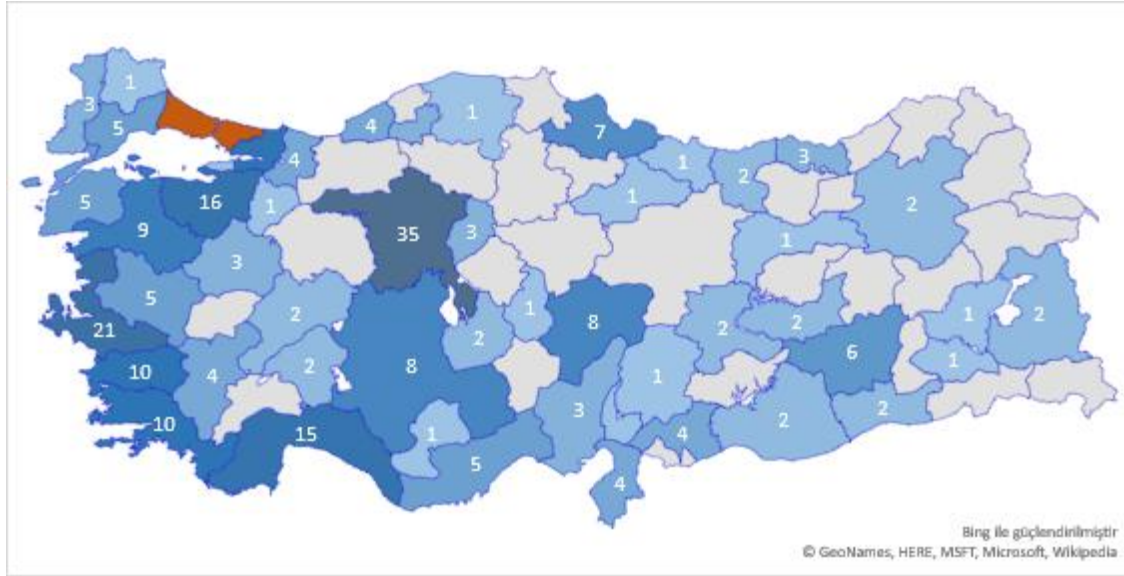
Tablo 3’de alışveriş merkezlerinde m<sup>2</sup> başına düşen ciro miktarı gösterilmektedir. Burada da görüleceği üzere her yıl m<sup>2</sup> bazında elde edilen ciro düzenli olarak artış eğilimindedir.

Bu çalışmada Türkiye’de 2015 yılından itibaren 2018 yılına kadar Türkiye’deki açık alışveriş merkezleri ele alınmıştır. Bu çerçevede Türkiye’deki alışveriş merkezlerinin mekânsal dağılımı kartograf haritaları yoluyla gösterilmiştir.



**Şekil 1.** 2015 Yılı Türkiye Geneline Açık AVM Sayıları.

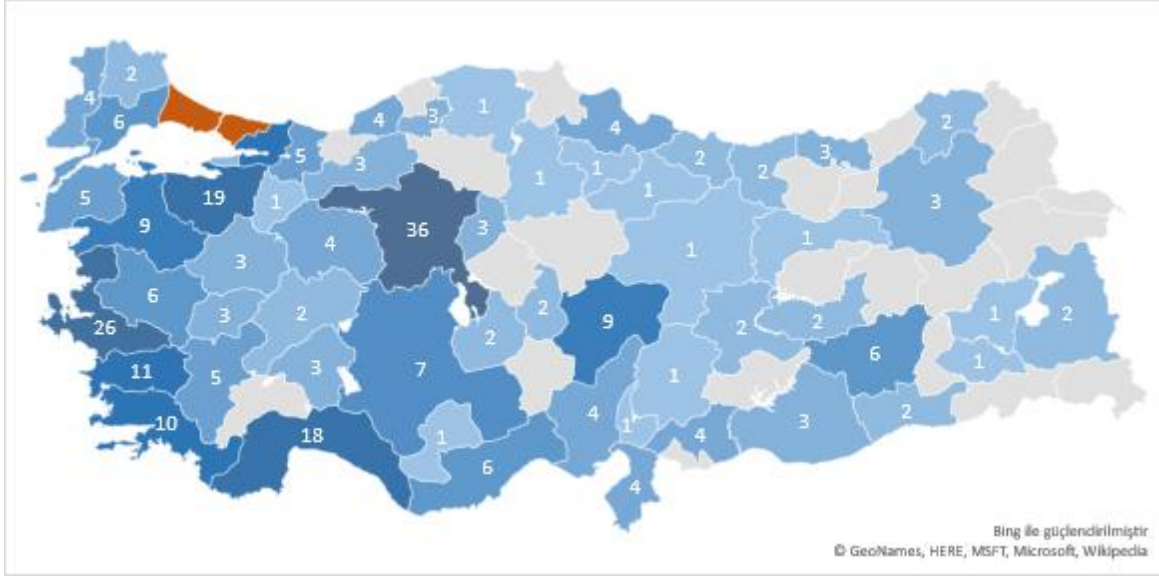
2015 yılında alışveriş merkezleri açısından verimli bir yıl olmuştur. Bunu hem yeni açılan alışveriş merkezleri sayısı bazında hem de sektörün 2015 yılında ulaştığı ciro rakamları bazında görmek mümkündür (Tablo 1 ve 2). 2015 yılında yeni açılan 18 alışveriş merkezi ile birlikte Türkiye'deki toplam alışveriş merkezi sayısı 360'a; toplam kiralanabilir alan da 10,5 milyon metrekareye ulaşmıştır. Erzincan'da yeni açılan alışveriş merkezi ile birlikte Türkiye'de alışveriş merkezi olan il sayısı da 57'den 58'e çıkmıştır.



**Şekil 2.** 2016 Yılı Türkiye Geneline Açık AVM Sayıları.

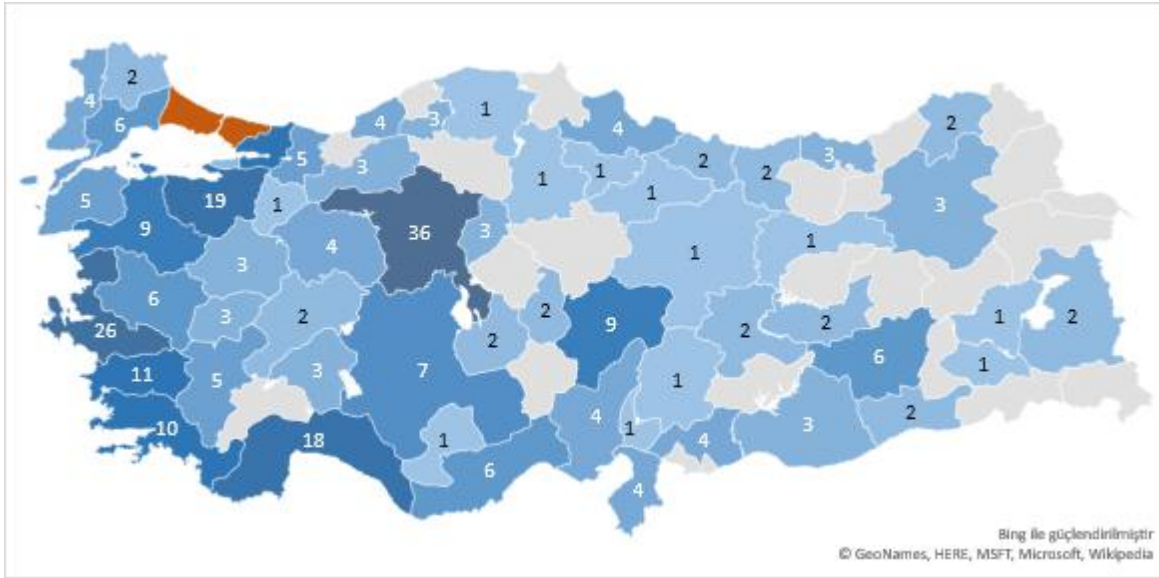
2016 yılsonu itibarı ile Türkiye genelinde toplam Alışveriş merkezi sayısı 390'na ulaşmıştır. En fazla alışveriş merkezine sahip iller sırasıyla İstanbul (123 adet), Ankara (35 adet), İzmir (21 adet) şeklindedir. Toplam kiralanabilir alan stoku 11 milyon 402 bin m<sup>2</sup>'dir. Kiralanabilir alan açısından incelendiğinde İstanbul toplam stokun yaklaşık %38'ini oluşturmaktadır. Türkiye genelinde ortalama 1000 kişi başına düşen kiralanabilir alan ise 145 m<sup>2</sup>'dir. Dövizde

yaşanan dalgalanmaların yatırımcıyı tereddütte bırakmaması için kararlı adımların atılması ve proje sahiplerinin de bu inanç ve umutla yatırımlarına devam etmesi çok önemlidir.



Şekil 3. 2017 Yılı Türkiye Geneline Açık AVM Sayıları.

Türkiye genelinde 2016 yılsonu itibariyle 390 olan toplam AVM sayısı, 2017 yılsonu itibarı ile 429' a ulaşmıştır. En fazla alışveriş merkezine sahip iller sırasıyla; 124 adet ile İstanbul, 36 adet ile Ankara, 26 adet ile İzmir olmuştur. Toplam kiralanabilir alan stoku 12 milyon 611.156 m<sup>2</sup>'dir. İstanbul toplam kiralanabilir alan stokunun yaklaşık %38'ini oluşturmaktadır. Türkiye genelinde, ortalama 1.000 kişi başına düşen kiralanabilir alan ise 158 m<sup>2</sup>'dir.



Şekil 4. 2018 Yılı Türkiye Geneline Açık AVM Sayıları.

Türkiye genelinde 2017 yılsonu itibariyle 429 olan toplam alışveriş merkezi sayısı 2018 sonu itibarı ile 455'e ulaşmıştır. 2018 4. çeyrek sonu itibarıyla 64 ilimizde alışveriş merkezi bulunmakta olup 17 ilimiz henüz daha alışveriş merkezi ile tanışmamıştır. Ancak önümüzdeki iki yıllık süreçte alışveriş merkezi ile tanışmayan illerimizin sayısının 16'ya düşmesi beklenmektedir. En fazla alışveriş merkezine sahip il İstanbul'dur ve 147 adet alışveriş merkezi

bulunmaktadır. Toplam kiralanabilir alan stoku 13 milyon 461 bin m<sup>2</sup>'dir. Kiralanabilir alan açısında incelendiğinde, İstanbul toplam stokun yaklaşık %39'unu oluşturmaktadır. Türkiye genelinde, ortalama 1.000 kişi başına düşen kiralanabilir alan ise 167 m<sup>2</sup>'dir.

## SONUÇ

Günümüzde, alışveriş merkezleri, birbiriyle anlamsal ve mekânsal olarak hiçbir ilişkisi bulunmayan atlıkarınca, buz pateni pisti gibi eğlence öğeleri, panoramik asansörler, yürüyen merdivenler gibi teknolojik öğeler; kemerler, kubbeler, köprüler gibi mimari öğelerin bir araya geldiği gerçeküstü mekânlar haline dönüşmüşlerdir. İklimlendirmesinden, güvenlik kontrolüne kadar fiziksel ortama dair her şeyin düzenlenmiş olduğu alışveriş merkezlerinde kamusal ilişkiler de düzenlenir hale gelmiştir.

Çağdaş kent yaşamı için ticari bir merkez olmanın ötesinde sosyal ve kültürel bir merkez olarak hizmet etmesini öngördüğü alışveriş merkezleri günümüzde yalnızca tüketim ürünlerinin değil, sosyal ve kültürel aktivitelerin de tüketildiği birer "tüketim katedralleri" haline gelmişlerdir.

Alışveriş merkezleri, 21.yüzyılda gündelik hayatın her anı planlanmış olan, kent yaşamını keşfetmeye ne zamanı, ne de isteği olan kentli bireylerin kamusal mekânıdır.

## KAYNAKLAR

Alkibay, Sanem (1993). "Organize Alışveriş Merkezleri Yönetimi ve Tüketicilerin Bu Merkezlerle İlişkin Yaklaşımları", Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Alkibay, Sanem; Doğan, Tuncer ve Şeref, Hoşgör (2007). *Alışveriş Merkezleri ve Yönetimi*, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Akgün, Özlem (2008). "Modern Alışveriş Merkezlerinin Tüketici Davranışları Üzerindeki Etkisi Ve Konya İlinde Bir Uygulama", Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Arklan, Ümit (2012). "Tüketim Ve Cazibenin Mekânsal İzdüşümü Olarak Alışveriş Merkezleri", *Erciyes İletişim Dergisi "akademia"*, 2(3): 78-94.

Bakır, Ozan ve Aydoğan, Sibel (2016). "Türkiye'de Faaliyet Halindeki Alışveriş Merkezlerinin İncelenmesi", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(26): 302-326.

Bloch, P. H., Nelson, J. E.; and Ridgway, N. M. (1991). "Leisure and the Shopping Mall", *Advances in Consumer Research*, 1 (18), 445-452.

Celal, Meral Gökdoğan (2006). "Alışveriş Mekânlarının Gelişim Süreci Örneklem: Eskişehir", Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çakmak, Ali Çağlar (2012). "Ziyaretçilerin Alışveriş Merkezlerini Tercih Etme Nedenlerinin Araştırılması: Karabük Kent Merkezinde Bir Uygulama", *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2): 195-215.

Erdoğan, Özlem (2013). "Ankara Kentindeki Alışveriş Merkezlerinin Yer Seçim Tercihleri ve Mekânsal Etkileri", Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ersoy Yıldırım, Ayşe (2015). “Algılanan Hizmet Kalitesi: Alışveriş Merkezlerinde Bir Araştırma”, *International Journal of Social Science*, 36: 357-378,

Gümüş, İsmail Çağlar (2010). “Alışveriş Merkezlerinde Hizmet Kalitesinin Algılanması Analizi: Ankara Bölgesi Bir Uygulama”, Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karakurt Tosun, Elif (2018). “Yaşanabilir Kentler İnşa Etme Sürecinde Kentsel Dönüşüm Çabalarının Analizi: Bursa Örneği”, *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 14 (Özel Sayı): 17-30.

Vural, Tülin ve Yücel, Atilla (2006). “Çağımızın Yeni Kamusal Mekânları Olan Alışveriş Merkezlerine Eleştirel Bir Bakış”, *İTÜ Dergisi/a Mimarlık Planlama Tasarım*, 5 (2):97-106.

Vural Arslan, Tülin (2009). “Türkiye’deki Alışveriş Merkezleri İncelemelerine Eleştirel Bir Bakış: Yorumlar, Eleştiriler, Tartışmalar”, *Uludağ Üniversitesi Mühendislik - Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 14 (1):147-159.

Yılmaz, Kadri Gökhan ve Karaman, Ersin (2012). “Tüketicilerin Alışveriş Merkezlerindeki Perakendeci Karmasına Yönelik Beklentileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3): 399-412.

Gayrimenkul ve Gayrimenkul Yatırım Ortaklığı Derneği,  
<https://www.gyoder.org.tr/yayinlar/gyoder-gosterge> (Erişim Tarihi: 30.06.2019)

Eva Gayrimenkul Değerleme Danışmanlık, <http://www.evagyd.com/haberler/2018-1-ceyrek-alisveris-merkezi-sektoru-degerlendirmesi/589/> (Erişim Tarihi: 30.06.2019)



**İMAN-İNKÂR EKSENİNDE DUYU ORGANLARININ İŞLEV(SİZLİĞİ)****Doç. Dr. Mahmut ÖZTÜRK**

Harran Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi

**Özet**

İman ve inkâr belli ölçüde bilgiye dayanır. Kişinin bu konudaki tutum ve davranışları, ilahi mesajın kaynağı, ileti hakkındaki düşünceleri ve kodlanan iletileri açıp açamama beceresine göre şekillenir. İnsan kendisine iletilen mesajları duyu organları sayesinde algılar. Ancak iletişimin gerçekleşebilmesi için bu iletilerin algı eşliğini geçmesi ve kod açımına tabi tutulması gerekir.

Bu demektir ki ilahi mesajlara muhatap olan bireylerin aynı tepkiyi vermesi beklenemez. Kişinin yaşadığı çevre, önceki yaşantısı ve ileti hakkındaki önyargıları bu süreci doğrudan etkiler. Nitekim Kur'ân-ı Kerîm Kur'an'ın mü'minler için şifa ve rahmet kaynağı olduğunu inkârcılar ise hüsrân olduğunu ifade eder. Bu farklı sonuçlar inkârcıların görme, işitme ve konuşma yetilerini gerçek anlamda kullanmamalarından kaynaklanmaktadır. Kur'ân-ı Kerîm inkârcılar açısından duyu organlarının işlevsizliğinden söz eder. "...İnsanlardan öyle kimseler yarattık ki onların kalpleri vardır ama bu kalplerle idrâk etmezler, gözleri vardır onlarla görmezler, kulakları vardır onlarla işitmezler. Hâsılı onlar hayvanlar gibi, hatta onlardan da şaşkındırlar." (A'raf, 7/179) Başka ayetlerde bu işlevsizlik kalplerin ve kulaklarının mühürlenmesi, gözlerine perde inmesi şeklinde tanımlanır.

Anlaşılan odur ki Kur'ân-ı Kerîm'e göre insanı insan yapan temel özellik onun iman etmesidir. Bildikleri onu iman aşamasına taşıyorsa kod açımı becerisinin bir insandan beklenen seviyenin çok gerisinde kaldığı anlamına gelmektedir. Oysa Allah başta akıl olmak üzere kullarına bahşettiği nimetler vasıtasıyla insanın kendisini bulup aramasını, ilahi mesajları takip ederek kendisine hakiki manada kul olmasını istemektedir. Bunu netice vermeyen çalışmalar beyhude uğraşlardan ibaret kalacak demektir.

**Anahtar Kelimeler:** İman, İnkâr, İletişim, Önyargı**GİRİŞ**

İman ve inkâr belli ölçüde bilgiye dayanır. Kişinin bu konudaki tutum ve davranışları; ilahi mesajın kaynağı, ileti hakkındaki düşünceleri ve kodlanan iletileri açıp açamama beceresine göre şekillenir. İnsan kendisine iletilen mesajları duyu organları sayesinde algılar. Ancak iletişimin gerçekleşebilmesi için bu iletilerin algı eşliğini geçmesi ve kod açımına tabi tutulması gerekir.

Duyu organlarının iletişimdeki öneminden dolayıdır ki Kur'ân-ı Kerîm bu duyu organlarının işlevlerini sık sık vurgu yapar. Bunlardan görme, işitme ve konuşma ön sırada yer alırken, koku alma ve hissetme bazı özel durumlar için zikredilir. Biz bu çalışmada Kur'ân-ı Kerîm'in görme işitme ve konuşma becerilerine yüklediği farklı anlamlar üzerinde durmak istiyoruz.

Görme ve işitme yoluyla bilgiye erişim eğitim bilimlerinde de önemsenen hususlardandır. İlahiyat alanında da bu konuya duyulan ilgi giderek artmaktadır.<sup>1</sup> Günümüzde bir konunun hedef kitlesine aktarılmasında uyarılan duyu organlarının fazlalığının öğrenmenin kalıcılığına olumlu katkı sağladığı kabul edilmektedir. Bir öğrenme olayında bireyin sürece katılma biçiminin öğrenmeye /hatırlamaya olan etkisini gösteren oranları Yalın, şu şekilde sıralar.<sup>2</sup>

Okuma	% 10
İşitme	% 20
Görme	% 30
Konuşma	% 70
Uygulama	% 90

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere sadece görme ve işitme duyuları insanın bilgi kanallarının % 50'sini oluşturmaktadır. Kur'ân-ı Kerîm'de de bu iki özellik insan için taşıdığı anlam vurgulanarak sık sık birlikte zikredilir. *"De ki: "Söyleyin bakalım: Eğer Allah işitme ve görme duyunuzu alır, kalplerinizin üstüne bir de mühür vurursa Allah'tan başka hangi tanrı onları size geri getirebilir?" Bak, âyetlerimizi nasıl türlü türlü açıklıyoruz da, sonra onlar nasıl yüz çeviriyorlar!"*<sup>3</sup> Bu âyette insanoğluna verilen göz ve kulakların diğer canlılardan farklı bir işlev görmeleri gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Eğer insan görme ve işitme duyularıyla elde ettiği bilgileri sentezleyemezse, o bilgilerden hareketle Allah'ın varlığına ve birliğine ulaşamazsa, bu yetmiyormuş gibi bir de Allah'tan başka tanrıların peşine takılırsa bu duyu organlarını işlevsizleştirmiş olur. Nitekim Bakara suresinde iman etmedikleri ve hakka dönmedikleri için kâfirler "Sağır, dilsiz ve kör" olarak nitelendirilmiştir.<sup>4</sup> A'raf suresinde ise görme ve işitme organlarıyla tanık oldukları olayları çözümleyemeyen, -iletişim terminolojisi ile- Allah tarafından tabiat üzerinden kodlanan mesajları açamayan kişiler şuursuz varlıklara yani hayvanlara benzetilir.<sup>5</sup> Bu tür insanlara bir şeyler anlatmaya çalışan kişiler de insanlara özgü bir konuyu hayvanlara anlatmaya çalışan kişilere benzetilir: *"İnkârcıları hakka çağırmanın durumu, tıpkı çağırılmadan başka bir şey işitmeyen hayvanlara haykıran kimsenin durumu gibidir. Onlar sağır, dilsiz ve kördürler. Bundan ötürü akıllarını kullanıp gerçeği anlayamazlar."*<sup>6</sup>

Kur'ân-ı Kerîm'in vurguladığı görme ve işitme eylemlerinin birer fizyolojik hadise olmadığı ortadadır. Gerçek anlamda gözleri görmeyen birisine renk tarif etmek ne kadar imkânsız ise öğrendiklerini çözümleyemeyen insanlara iman hakikatlerini anlatmak da o kadar güçtür. Kur'ân-ı Kerîm bu hakikatleri dillendirdiği Yunus suresinde konuyu basirete getirir: *"...Fakat gözleri görmeyenlere sen nasıl doğru yolu gösterebilirsin, hele basiretleri de yoksa!"*<sup>7</sup> "Şu halde bu âyetlerden çıkan sonuca göre insanların doğru bilgi ve inanca, güzel ve erdemli hayata ulaşabilmeleri için hem uygun rehberlerden yararlanmaları; hem de akıl ve basiretlerini devreye

<sup>1</sup> Bazı örnek araştırmalar için bakınız: Fatma Asiye Şenat, "Kur'an Konularını Görsel Dille Anlatmanın İmkânı Üzerine", *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, (2016) : 267-283.

<sup>2</sup> Halil İbrahim Yalın, *Öğrenme Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, (Ankara: Nobel Yayınları, 2012), 82

<sup>3</sup> En'am, 6:46.

<sup>4</sup> Bakara, 2:18.

<sup>5</sup> "...İnsanlardan öyle kimseler yarattık ki onların kalpleri vardır ama bu kalplerle idrâk etmezler, gözleri vardır onlarla görmezler, kulakları vardır onlarla işitmezler. Hâsılı onlar hayvanlar gibi, hatta onlardan da şaşkındırlar." (A'raf, 7/179)

<sup>6</sup> Bakara, 2:171.

<sup>7</sup> Yûnus, 10:42-43.

sokarak gerçeği kabul edip uygulama iradesine sahip olmaları gerekmektedir. Böylece bu iki âyette doğru kaynaktan edinilen doğru bilgi ve iyi niyet, hakikate ulaşmanın vazgeçilmez şartları olarak ortaya konmaktadır.”<sup>8</sup> İnkârcıların bu aymazlıkları bizzat kendi ifadeleri ile tescillidir. İnkârcılar peygamberlerin ısrarlı tebliğleri karşısında usanınca peygamberlerin onları davet ettiği inançlara karşı kalplerinin kapalı olduğunu, kulaklarında da ağırlık bulunduğunu, Peygamberler ne yaparsa yapsın kendi yolunda dönmeyeceklerini söylemişlerdir.<sup>9</sup> Bu durum inkârcıların peygamberlerin mesajlarına karşı kendilerini tamamen kilitlediğini, peygamberlerin mesajının onların algı eşliğini aşmadığını göstermektedir.

## 1. GÖRMEK, ALGILAMAK VE ÇÖZÜMLEMEK

Kur’ân-ı Kerîm görme işlevinden sadece fiziksel anlamda bir şeyi fark etme anlamında söz etmez. Örgün öğretim hayatında görmenin insan davranışlarına yön kazandırması gibi, dini inanışlarda da bakmak ve görmek insanın duyu ve düşüncelerini doğrudan etkileme özelliğine sahiptir. Kur’ân-ı Kerîm’in görmekten kastı gözlem yapmak ve bu gözlemden anlamlı sonuçlar çıkarmaktır. Bazı âyetlerde görme düşünme anlamında kullanılmıştır. Bu anlam ilişkisinden hareketler düşünmenin de kısmen görsel uyaranlardan etkilendiğini söyleyebiliriz. Türkçede kullanılan “ibret nazarıyla bakmak” deyimini de bu tür bir bakışı ifade etmektedir. “Onların arasında sana bakanlar da var. Fakat gözleri görmeyenlere sen nasıl doğru yolu gösterebilirsin, hele basiretleri de yoksa!”<sup>10</sup> âyeti de hadiselerin ardındaki hakikati keşfetmeye yönlendirmektedir.

İster doğrudan düşünme, ister ibret nazarıyla bakmak olsun Kur’ân-ı Kerîm insana üç aşamalı bir görmeyi tavsiye eder: 1. Nefsini görme/tanıma-bilme, 2. Çevresinde olup bitenleri görme/gözlemeleme, 3. Geçmişte olup biten hadiseleri görme/inceleme. Bu görme aşamalarını âyetler ışığında incelemek istiyoruz.

### 1.1. Nefsini görme/tanıma

Kur’ân-ı Kerîm insanın kendi nefisinden hareketle görüp tefekkür edebileceği delillerden söz eder. Buradaki görme fiziksel manada görme olmasa da Kur’ân-ı Kerîm “ba-sa-ra” kökünden bir kelime kullandığından ve fiziksel anlamdaki görmekten de tefekkür etmek kast olduğundan ilgili âyeti burada ele almayı uygun gördük. Zariyat suresinde “Kesin olarak inananlar için yeryüzünde âyetler vardır. Kendi nefislerinizde de öyle. Görmüyor musunuz?”<sup>11</sup> denilmektedir.

Kur’an-ı Kerîm insanın kendi varlık sebebi üzerinde düşünmesi için bazen ayrıntılara inerek bazen da genel bakış sağlayarak onu ilâhî kudretin evrendeki işaretlerine dikkatle bakmaya davet eder.<sup>12</sup> Büyük müfessir Mâtürîdî, insan için kendi varlığında/vücudunda ders alabileceği altı ayrı delilden söz eder. Bunları vahdaniyet, rububiyet, yeniden diriliş, şükürün gerekliliği, ibadet ve imtihan şeklinde sıralar.<sup>13</sup> Kişi insanın yaratılışına bakarak bu muhteşem düzenin ancak bir yaratıcı tarafından sağlanabileceği hükmüne rahatlıkla varabilir. Her gece bir nevi ölü gibi yatıp ertesi gün ölümden sonra diriliyormuş gibi uyanmasından hareketle ahirette dirilişin

<sup>8</sup> Hayreddin Karaman, ed., *Kur’an Yolu: Türkçe Meâl ve Tefsir*, 5. baskı (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014), 3: 106.

<sup>9</sup> Fussilet, 41:53.

<sup>10</sup> Yûnus, 10:43.

<sup>11</sup> Zariyat, 51:21-22.

<sup>12</sup> Hayreddin Karaman, ed., *Kur’an Yolu: Türkçe Meâl ve Tefsir*, 5. baskı (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014), 5: 126.

<sup>13</sup> Ebû Mansûr Muhammed b. Muhammed b. Mahmûd (ö. 333/944) Mâtürîdî, *Te’vilâtü ehli’s-sünne* (Beirut: Darü’l-kütübi’l-‘ilmiyye, 2005), 9: 381-382.

de benzer bir şekilde olabileceğini akdedebilir. Nitekim büyük bir İslam düşünürü uykuyu ölümün küçük kardeşi olarak betimlemiştir. Yeniden dirilişin iyilikler yapmak için bir fırsat olduğunu varsaydığımızda şükretmek için de insan kendi nefsinde sayısız gerekçeler bulabileceği ortaya çıkar. Dolayısıyla dünyanın bir geçici yurt olduğu fikrinden hareketle insanın kendi sorumluluğunu hatırlayarak rabbine ibadet etmeye yönelmesinin de zor ulaşılabilecek bir netice olmadığı ortaya çıkar.

Bazı müfessirler âyette geçen “*Kendi nefislerinizde*” ifadesini salt bedenle ilgili bir takım harikulade özellikler değil de bizzat kendilerinin tanık oldukları Allah’ın harika işleri anlamında ele almışlardır. Asr-ı Saadet’te Müslümanların elde ettiği zaferler,<sup>14</sup> genel olarak Müslümanların başarıları,<sup>15</sup> yeryüzü ve gökyüzünde cereyan etmekte olan hadiseler<sup>16</sup> gibi gözlem gerektiren bazı olaylar şeklinde açıklamışlardır.

## 1.2. Çevresini Gözlemlemek

İnsanoğlu tarihini tahmin edemeyeceğimiz kadar önce yaratılan ve insanın yaşaması için elverişli kılan bir dünyaya gözlerini açar. O doğmadan önce yeryüzü ve gökyüzündeki her düzenleme onun yaşayabileceği tarzda hazırlanmıştır. İnsanoğluna eti helal kılınan hayvanlar onun için fazlasıyla yetmektedir. Ona takdim edilen sebzeler ve meyveler akla durgun verecek zarafette sunulmaktadır. Etrafında devinip duran düzen yine onun rahatlığı içindir. Gecenin dinlence, gündüzün maişet için yaratılmış olması, mevsimlerin peş peşe gelmesi hep ibretli bir gözlem gerektirecek kompleks bir yapıya sahiptir. Yüce Allah Kur’ân-ı Kerîm’de bu gerçeklere işaret ederek uluhiyetine ilişkin delil arayanlara şöyle seslenmektedir: “*Göklerin ve yerin yaratılışında, gece ve gündüzün sürelerinin değişmesinde, insanlara fayda sağlamak üzere denizlerde gemilerin süzülüşünde, Allah’ın gökten indirip kendisiyle ölmüş yere canlandırdığı yağmurda ve yeryüzünde hayat verip yaydığı canlılarda, rüzgârların yönlerini değiştirip durmasında, gökle yer arasında emre hazır bulutların duruşunda, elbette aklını çalıştıran kimseler için Allah’ın varlığına ve birliğine nice deliller vardır.*”<sup>17</sup>

İletişim bakış açısıyla bakıldığında kâinattaki her objenin, her hareketin yüce bir varlık tarafından kodlandığını söylemek son derece isabetli olur.<sup>18</sup> Tıpkı yoldaki işaretlerin insanlara nasıl bir yerde bulduklarını, biraz sonra nasıl bir şeyle karşılaşacaklarını, hatta tehlike anında nasıl davranacaklarını söylemesi gibi... Globalleşen dünyada bu tür bilgi ihtiyaçları öylesine artmıştır ki zamanla evrensel bazı işaretler bütün halklar tarafından kabul edilmiştir. Bu gün yangın, ölüm tehlikesi, yürüyen merdiven, lavabo, akaryakıt istasyonları gibi şeyler oldukça basit çizgilerle tanımlanabilmektedir.

Bu konuda hiçbir itirazı olmayan, oldukça hızlı denebilecek tarzda adaptasyon sağlayan insanoğlunun ilahi kodları çözememesi çok acı vericidir. İnsanın bu baş döndürücü devinimi kanıksayarak güneşin doğuşunu kazanılmış hak gibi görmesi, yarın uyanacağından emin bir

<sup>14</sup> Ebû Cafer İbn Cerir Muhammed b. Cerir b. Yezid Taberî, *Câmiü'l-beyân fî te'vili'l-Kur'ân* (b.y.: Müessesetü'r-Risale, 2000), 21: 493; Ebü'l-Hasan Ali b. Muhammed b. Habib Mâverdî, *en-Nüket ve'l-'uyun* (Beyrut: Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye, ts.), 5: 189; Cevzî, *Zâdü'l-mesîr fî ilmi't-tefsîr*, 1. Bs (Beyrut: Darü'l-Kitabî'l-'Arabi, 2001), 4: 57.

<sup>15</sup> Ebü'l-Kasım Carullah Mahmûd b. Ömer b. Muhammed Zemahşerî, *el-Keşşaf an hakaiki gavamizi't-tenzil ve uyuni'l-ekavil fî vücûhi't-te'vil* (Lübnan: Darü'l-Kütübî'l-İlmiyye, 1995), 4: 206.

<sup>16</sup> Cevzî, *Zâdü'l-mesîr fî ilmi't-tefsîr*, 4: 57.

<sup>17</sup> Bakara, 2:164.

<sup>18</sup> Kodlama terimi için bakınız: Haluk A. Yüksel, “İletişimin Tanımı ve Temel Bileşenleri”, Ekili İletişim, 8. Bs (Ankara: Pegem Akademi, 2016), 8

şekilde yatağına uzanması, sorumsuzca hareket etmesinin temelinde hep Allah'ın kevnî âyetlerinin çözümlenememesi yatmaktadır.

### 1.3. Tarihi Bulguları İbret Nazarıyla Değerlendirmek

Kur'ân-ı Kerîm'in muhtelif âyetlerinde zamana vurgu yapan hatta zaman dilimlerine ve günün belli vakitlerine yemin eden Allah Teâlâ, zamanın doğal bir sonucu olan tarihi de göz ardı etmez. Başta peygamberler olmak üzere geçmişte müspet iz bırakmış veya tersi bir yol izlemiş şahıs ve toplulukların bazı hikâyelerine de yer vererek insanların bakışlarını tarihe çevirir: *"Halkı zulümde artık onmaz derecede ileri gitmiş nice şehirleri yok ettik! Öyle ki şimdi hepsinin yerinde yeller esiyor: Üstü altına gelmiş binalar, körelmiş kuyular, kurumuş çeşmeler, yerle bir olmuş muhteşem saraylar. . . Peki, bu inkârcılar biraz olsun dünyayı gezip dolaşmazlar mı ki, hiç değilse bu sayede düşünüp duygulanacak gönüllere, gerçeğin sesini işitecek kulaklara sahip olsunlar. Ne var ki onlarda kör olan, gözler değil, asıl kör olan sinelerindeki gönüller!"*<sup>19</sup>

Bu bilinçle tarihi hadiseleri inceleyen müminlerin hem bilim tarihine, hem de bireysel olarak kendi gelişimine sağlayacağı katkı tartışılmazdır. Kur'an kıssalarında kullanılan ifadelerin bütün dil araçları kullanılarak tahlil edilmesi, çağdaş verilerle mukayese edilerek yeniden değerlendirilmesi ilahi mesajın gayesini tespitinde büyük yarar sağlayacaktır.

### 2. İşitmek, kavramak ve anlamlandırmak

Kur'ân-ı Kerîm'de işitme duyusu çok yerde görme duyusuyla beraber zikredilir. Burada da işitmekten kasıt görme eyleminde olduğu gibi hakikate kulak verip gereğini yapmaktır. *"Önceki sahiplerinden sonra dünya mülküne vâris olanlar hâlâ şu gerçeği anlamadılar mı ki, eğer dilemiş olsaydık kendilerini de günahları sebebiyle musîbetlere uğrattırdık? Fakat biz kalplerini mühürleriz de onlar işitmez, anlamaz hâle gelirler"*<sup>20</sup> Şöyle ki, gözler Allah'ın görsel kodlamalarını çözümlenmekle mükellef iken kulaklar da sözel olarak kodlanan emir ve yasakları kavrama ve anlamlandırmak durumundadır.

Kur'ân-ı Kerîm'de tıpkı görsel kodlama engelleri gibi işitmeye yönelik engellerden de söz edilir. Fiziksel anlamda Kur'an'ı dinlemenin ondaki hakikatleri anlamaya yeterli olmayacağı, onun âyetlerini beşeri ürünlerle mukayese edenlerin ondan faydalanamayacağı belirtilir: *"Onlardan seni Kur'an okurken dinleyenler de vardır. Fakat Biz onu lâıyk olduğu şekilde anlamalarına mani olmak için, onların kalplerine kat kat örtüler gerdik. Kulaklarının içine de, gereği gibi işitmelerini engelleyen ağırlıklar koyduk. Artık onlar her türlü mûcize ve belgeyi de görseler yine iman etmezler. O kadar ki yanına geldikleri zaman seninle münakaşaya girişerek "Bu, eskilerin masallarından başka bir şey değildir. " derler."*<sup>21</sup>

Ayette zikri geçen işitme engelleri kulların irtikâp ettiği fiillerin neticesinde Allah'ın onların istediği fiilleri yaratması şeklinde yorumlanmıştır. Ön yargılarından arınmayan kimselerin Kur'an'dan faydalanmaları olası değildir. Arapçaya ve Kur'an ibarelerine hakimiyette mahir olan nice insanlar vardır ki bu becerileri onların imanlarını değil, küfrünü artırmıştır. *"Biz, Kur'an'dan öyle bir şey indiriyoruz ki o, müminler için şifa ve rahmettir; zalimlerin ise yalnızca zıyanını artırır"*<sup>22</sup> âyeti bu hakikate işaret eder.

<sup>19</sup> Hacc, 22:45-46.

<sup>20</sup> A'raf, 7:100.

<sup>21</sup> En'am, 6:25.

<sup>22</sup> İsra, 17:82.



## SONUÇ

İnsanı en güzel şekilde yaratan Allah Teâlâ, onun ihtiyaçlarını da bilgi edinme kapasitesi ve biçimlerini de en iyi bilendir. İnsana peygamberler aracılığıyla seslenen Allah Teala, vahiy aracılığıyla emir ve buyruklarını onlara iletmekle kalmamış, ona verdiği duyu organlarıyla çevresini algılama ve çözümlene imkânı bahsetmiştir.

Evreni boşuna yaratmayan Allah'ın insana duyu organlarının da boşuna vermemiştir. Görünürde temel ihtiyaçlarını karşılama ve hayatını devam ettirmeye yönelik olarak verili görülen bu nimetlerin ardında yine Allah'ı bulma, O'nu tanıma ve gereğini yerine getirme amacının yattığı görülmektedir.

İnsanların duyu organlarıyla tabiat üzerinden yaptığı okumalar onu bir ve tek olan ilah fikrine götürebilirken, Allah'ın peygamberler aracılığıyla gönderdiği buyrukları sayesinde de helal ve haramı öğrenme imkânına kavuşur. Bunun için de duyu organlarının fiziksel işlevler gören mekanik araçlar olarak kalmaması gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

Cevzî. *Zâdü'l-mesîr fî ilmi't-tefsîr*. 1. Bs, 4 Cilt. Beyrut: Darü'l-Kitabi'l-'Arabi, 2001.

Karaman, Hayreddin, ed. *Kur'an Yolu: Türkçe Meâl ve Tefsir*. 5. baskı. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014.

Karaman, Hayreddin, ed. *Kur'an Yolu: Türkçe Meâl ve Tefsir*. 5. baskı. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr Muhammed b. Muhammed b. Mahmûd (ö. 333/944). *Te'vilâtü ehli's-sünne*. Beyrut: Darü'l-kütübi'l-'ilmiyye, 2005.

Mâverdî, Ebü'l-Hasan Ali b. Muhammed b. Habib. *en-Nüket ve'l-'uyun*. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, ts.

Taberî, Ebû Cafer İbn Cerir Muhammed b. Cerir b. Yezid. *Câmiü'l-beyân fî te'vili'l-Kur'ân*. b.y.: Müessesetü'r-Risale, 2000.

Şenat, Fatma Asiye, "Kur'an Konularını Görsel Dille Anlatmanın İmkânı Üzerine", Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5, (2016) : 267-283

Zemahşerî, Ebü'l-Kasım Carullah Mahmûd b. Ömer b. Muhammed. *el-Keşşaf an hakaiki gavamizi't-tenzil ve uyuni'l-ekavil fî vücuhî't-te'vil*. Lübnan: Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1995.

Yüksel, Haluk A. "İletişimin Tanımı ve Temel Bileşenleri". *Ekili İletişim*. 8. Bs Ankara: Pegem Akademi, 2016

Yalın, Halil İbrahim. Öğrenme Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Ankara: Nobel Yayınları, 2012.

**KUR'ÂN-I KERİM'E GÖRE İLAHİ MESAJLARIN İLETİMİNDE KAYNAĞIN  
GÜVENİRLİĞİNİN ÖNEMİ****Doç. Dr. Mahmut ÖZTÜRK**

Harran Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi

**Özet**

İster ilahi ister beşeri olsun bir mesajın hedef kitlesi tarafından benimsenmesi öncelikle iletinin kaynağına olan güvene bağlıdır. Alıcının kaynak hakkındaki kanaati ondan gelecek mesajları benimsemesi kadar doğru çözümlemesi için de önemlidir. Bu durum bir süreç içinde gerçekleşen Kur'an Vahyi için de geçerlidir.

Allah-insan iletişim ekseninde zincirin diğer halkalarını oluşturan unsurlar melek ve Peygamberdir. Bu durumda Allah'ın kulları ile iletişimi Allah-Melek-Peygamber-İnsan çizgisinde gerçekleşir.

Kur'ân-ı Kerîm'de hayat hikâyesine yer verilen peygamberlerin mensubu oldukları kavimlere peygamber olarak gönderildiği vurgulanır. Bu tercih ümmetlerinin peygamberlerine karşı bilgisizlikten kaynaklanan tepkilerini önlemeye yöneliktir. Kur'ân-ı Kerîm peygamberlerin ümmetleri içinde daha önce bir ömür geçirdiklerine vurgu yaparak onlara olan güveni yinelemek ister. (Yunus, 10/16)

Kur'ân-ı Kerîm'de bir kaynak olarak Allah'ın ilminden, kudretinden, kullarına olan merhametinden söz edilmektedir. Bu ısrarlı vurgular kullar açısından kaynak hakkında ikna edici bir bilgiye sahip olmalarını temin için yapılmaktadır. Yine Kur'ân-ı Kerîm Hz. Peygamber'in beşeri özelliklerinden söz ederek ve O'nun ümmetine olan düşkünlüğünden söz ederek Hz. Muhammed'e tam itaati temin etmeye çalışmaktadır.

Bunun dışında Allah'ın bir isminin Mü'min, olması, Cebrail'in aynı zamanda Cibril-i Emin olarak isimlendirilmesi, Hz. Muhammed'in de nübüvvetten önceki yıllardan beri el-Emin olarak tanınması iletişimde kaynağa olan güvenin önemine işaret etmektedir. Bu bağlamda İslam akaidinde peygamberlerde bulunduğu kabul edilen sıfatlardan birisinin de Emanet olduğunu burada belirtmekte yarar vardır.

**Anahtar Kelimeler:** İletişim, Kaynak, Alıcı, Güvenirlilik

İletişim bir kaynak tarafından kodlanan iletinin alıcı tarafından kod açımına tabi tutularak, (gerçek anlamda ne kast ettiği çözümlenerek) anlamları ortak kılma sürecidir.<sup>1</sup> Kodlama ve kod açma sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi ise kaynak ve alıcının birbirini tanıyabilme becerisi ile orantılıdır. Kaynak iletiyi kodlarken alıcının algı özelliklerini göz önünde bulundurmamak zorundadır. Çocuklar için hazırlanan eğitim materyallerinin renkli olmasına dikkat edilmesi ve işitme engelliler için işaret dilinin kullanılması bu yüzdendir. Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.

<sup>1</sup> Haluk A. Yüksel, "İletişimin Tanımı ve Temel Bileşenleri", *Ekili İletişim*, 8. Bs (Ankara: Pegem Akademi, 2016), 8.

Alıcı tarafından kod açımına tabi tutulan bir bilginin benimsenmesi ve davranışa dönüştürülmesi için başka faktörler de devreye girmektedir. Bunlardan birisi de alıcının kaynağa duyması gereken güvendir. Güvenirliğini yitiren bir kaynak iletiyi ne kadar başarılı kodlarsa kodlasın alıcının kuşkularını aşamayacağından iletişim gerçekleşmeyecektir. Kültürümüzde “Yalancı Çoban” deyimini tam olarak böylesi durumlar için kullanılmaktadır. “Ağzıyla kuş tutsa inanmam!” “Yalancının mumu yatsıya kadar yanar” atasözleri de iletişimde güvenin ne denli önemli olduğunu göstermektedir. “Senin anlattıkların benim anladığım kadardır” sözü de iletişimde hedef kitlesinin kavrama kapasitesinin ne denli önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Kur’ân-ı Kerîm’e baktığımızda Allah-kul arasındaki iletişimin amacına ulaşması için kaynağın güvenilirliği hususunda alıcının özellikle bilgilendirildiğini görürüz. İlahi mesajların iletimi şu zincirle gerçekleşir

Allah → Melek → Peygamber → Diğer İnsanlar

Bu iletişim zincirinde Allah kaynak; insanlar ise nihai alıcı konumundadır. Melek ve Peygamberler ise önce alıcı sonra verici konumunda bulunurlar. Yani kendisinden öncekinden aldığı mesajı kendisinden sonrakine devretmekle yükümlüdürler.

Kur’ân-ı Kerîm iletişim zincirinde son alıcı konumunda olan insanın ilahi mesajları tam olarak kavrayıp benimsemesi için kaynak konumunda bulunan Allah, Melek ve Peygamber’in güvenilirliğini ısrarla vurgular. Bu vurgulamalar iletişimde kaynağa olan güvenin önemine işaret etmektedir. Tebliğin bundan sonraki kısmında ilahî mesajların iletiminde sırasıyla kaynak olarak yer alan Allah, Melek (Cebrâil) ve Peygamberlerin güvenilirliği hususunda Kur’ân-ı Kerîm’in söylediklerini tespit edip tartışmaya çalışacağız.

### 1. Güvenilir Bir İletişim Kaynağı Olarak Allah Teâlâ

İnsan muhatap olduğu bilginin kendisi kadar kaynağını da merak eder. Diğer ifade ile insan bir sözün ne anlama geldiğini de kim tarafından söylendiğini de merak eder. Bilgi kaynağı söylenen söz hakkında yeterince bilgili midir? Bilgili olduğu kadar iyi niyetli midir? Sözünü yerine getirecek güce sahip midir? Daha da çoğaltılabilecek bu tür soruların cevabı alıcıyı kaynak hakkında bilgilendirir ve dolayısıyla güvenip güvenmeyeceğini belirler.

Allah Teâlâ Kur’ân-ı Kerîm’de isim ve sıfatlarıyla tanıtılır. Hatta bazı isim ve sıfatların anlamları insan unsuru dikkate alınmadan tamamlanamaz. Şu isimler bu türdendir:

Allah mutlak adalet sahibidir ve aşırılığa meyletmez (adl), daima gözetleyip kontrol eder (rakib), iyilik kapılarını açar veya hakemlik yapar (fettâh), hiçbir sorumluluğu kalmayacak şekilde günahları silip yok eder (afûv), bütün günahları bağışlar (gafûr), yaratılmışların ihtiyacını en ince noktasına kadar bilip sezilmez yollarla karşılar (latîf), yol gösterir, murada erdirir (hâdî), dileklere karşılık verir (mücîb), karşılık beklemeden bol bol verir (vehhâb), güven verir, vaadine güvenilir (mü’min), az iyiliğe çok mükâfat verir (şekûr), güvenilir dayanılır (vekîl), kullarını çok sever ve çok sevilir (vedûd).<sup>2</sup> Bu sıfatların hepsi Allag dışında bir varlık olması halinde anlam kazanacaktır. Kul günah işleyecek Allah affedecektir. Kul dua edecek Allah kabul edecektir. Kulun iyi davranışları Allah tarafından ödüllendirilecektir.

<sup>2</sup> Bekir Topaloğlu, "Allah", TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/allah#1> (17.06.2019).

Allah'ın isim ve sıfatlarından hareketle sıraladığımız bu özelliklerinin dışında Kur'ân-ı Kerîm'in diğer âyetleri de O'nun güvenilirliği hakkında alıcı konumundaki insana çok şey söylemektedir. Kur'ân-ı Kerîm'e göre Allah insana şah damarından daha yakındır,<sup>3</sup> İnsanın her davranışından haberdardır,<sup>4</sup> bütün canlıların rızkı ona aittir,<sup>5</sup> dünyadaki dengeyi ve düzeni o koymuştur,<sup>6</sup> insanı yediren, içiren, koruyan odur,<sup>7</sup> insanın erdemli davranışlarını asla boşa çıkarmaz,<sup>8</sup> asla sözünden dönmez.<sup>9</sup>

Allah hakkındaki bu bilgilerden sonra insanoğlunun Allah'tan gelen bir mesaj karşısında şöyle düşünmesi ve ona güvenmesi beklenir/gerekir. Mademki beni yaratan Allah'tır, o halde dünyada benim için gerekli olan her şeyi hazırlamıştır. Onun gücü buna yettiği için bu konuda endişelenmeme gerek yoktur. Beni yaratmasına karşılık benim yapmam gereken şey ise onun benden ne istediğini öğrenip ona göre davranmam gerekir. Allah'ın buyrukları karşısında benim sorgulama gibi bir hakkım olamaz. Başka hiçbir varlığın değil; Allah'ın emir ve yasaklarını gözetmem gerekir. Ben elimden geleni yaparsam, elimden gelmeyen şeylerde de o beni affeder.

Böyle düşünebilen bir insanın vahiyle bir problemi kalmaz. Gücünün yettiği kadar ilahi mesajı öğrenmeye ve davranışlarını buna göre düzenlemeye çalışır.

## 2. İletişimde Vahiy Meleğinin (Cebrâil'in) Güvenirliği

Kur'ân-ı Kerîm'e göre Allah'ın buyruklarını peygamberlere ulaştıran melek Cebrâil'dir (a.s.). Kur'ân-ı Kerîm O'nu el-emîn yani güvenilir bir elçi olarak tanımlar. İlahi iletişim açısından Cebrâil Allah'la kul arasındaki iletişimi sağlayan aracı varlıktır. Bir melek olması itibariyle meleklerin sahip olduğu özelliklere sahiptir. Dolayısıyla Allah tarafından kendilerine verilen görevleri eksiksiz şekilde yerine getirir. Onlar, onurlandırılmış kullar olarak söz ve davranışta Allah'ı aşmaz ve sadece O'nun emirleriyle hareket ederler Melekler bu özellikleriyle itaatsizlik gösterebilen cinlerden ve insanlardan ayrılmaktadır.<sup>10</sup> Bu durumda Cebrâil'in de getirdiği vahiylerde ekleme ve çıkarma yaparak keyfi bir harekette bulunması söz konusu olamaz. Kur'ân-ı Kerîm'de Allah'ın beşerle (peygamberlerle) konuşmasında aracılık eden elçinin vahyi Allah'ın izni ile gerçekleştirdiği özellikle belirtilir.<sup>11</sup>

Medine'de ehl-i kitabın inanmama bahanelerinden birisi de Hz. Cebrâil hakkındaki kuruntuları ve iftiralarıdır. Onlar Hz. Cebrâil'in insanları cezalandırdığı, Hz. Mikâil'in ise yağmur getirme gibi daha merhametli hizmetler gördüğünü, vahiy getirenin Cebrâil değil de Mikail olması halinde inanacaklarını söylemişlerdir. Bu anlamsız bahanelerini bir adım daha ileri götürerek Hz. Cebrâil'in aslında İsrâiloğullarına vahiy götürmekle görevlendirildiğini, ancak onun İsrâiloğullarını sevmediğinden Hz. İsmail'in neslinden birisine vahiy götürmeyi tercih ettiğini söyleyebilmişlerdir.<sup>12</sup> Böyle bir düşüncenin inanç sistemini alt üst edeceği ortadadır. Vahyin muhatabını değiştiren bir varlığın onun içeriğine de müdahale edebilmesi ihtimal konusu olur

<sup>3</sup> Kaf, 50/16

<sup>4</sup> Âl-i İmrân, 3/120

<sup>5</sup> En'am, 6/151

<sup>6</sup> Rahman 55/7

<sup>7</sup> Şuara, 26/79-82

<sup>8</sup> Sebe, 34/3

<sup>9</sup> Âl-i İmrân, 3/9

<sup>10</sup> M. Sait Özervarlı, "Melek", TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/melek#2-islam-inancinda-melek> (18.06.2019).

<sup>11</sup> Şura, 42/51

<sup>12</sup> bû Mansûr Muhammed b. Muhammed b. Mahmûd (ö. 333/944) Mâtürîdî, Te'vilâtü ehli's-sünne (Beirut: Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2005), 1:517.

ki vahyin en önemli özelliği olan ilahî olma vasfını iptal eder. Bu da vahye olan güveni zedeler. Ehl-i kitab'ın bu iddialarını reddeden Kur'ân-ı Kerîm Cebrâil'in Hz. Muhammed'e (s.a.v.) dahi Allah'ın izni ile vahiy getirdiğini belirtir: “De ki: Cebrâil'e kim düşman ise şunu iyi bilsin ki Allah'ın izniyle Kur'an'ı senin kalbine bir hidayet rehberi, önce gelen kitapları doğrulayıcı ve müminler için de müjdeci olarak o indirmiştir. Kim, Allah'a, meleklerine, peygamberlerine, Cebrâil'e ve Mikâil'e düşman olursa bilsin ki Allah da inkârcı kâfirlerin düşmanıdır. Andolsun ki sana apaçık âyetler indirdik. (Ey Muhammed!) Onları ancak fasıklar inkâr eder.”<sup>13</sup> Dini metinler diğer metinlerden farklı olarak medeniyet inşasında temel dayanak olarak kabul gördüklerinden onların güvenilirliği ziyadesiyle önemlidir. Aksi halde bir düzenden söz etmek mümkün olmaz.

### 3. İletişimde Kaynak Olarak Peygamberlerin Güvenirliği

Kur'ân-ı Kerîm'de hayat hikâyesine yer verilen peygamberlerin hususiyetlerinden ikisi iletişimi açısından dikkat çekicidir. Bunlardan birisi peygamberlerin kavimlerinin dili ile gönderilmeleri, diğeri ise peygamber olarak gönderildikleri kavimlere mensup olmalarıdır. “(Allah'ın emirlerini) onlara iyice açıklasın diye her peygamberi yalnız kendi kavminin diliyle gönderdik.”<sup>14</sup> âyeti iletişimde aynı dili kullanmanın önemine işaret etmektedir.

Peygamberlerin kendi kavimlerinden seçilmeleri ise rol model olma konularını güçlendirmekte ve inkârcıların olası her türlü eleştiri haklarını ellerinden almaktadır. Kur'ân-ı Kerîm peygamberlerin kavimleri ile olan bağlantılarını “kardeşleri”<sup>15</sup> nitelemesi ile vurgular. Mâtürîdî, Peygamberlerin kavimlerinin kardeşi sayılmasını din ve sevgi bakımından değil, kök ve nesep bakımından olduğunu söyler. Bütün insanların da Hz. Âdem'in evladı olmak itibarıyla bu bağlamda kardeş sayıldıklarını belirtir.<sup>1617</sup>

Bir insanın hayatının belli bir dönemine kadar susup sonra birdenbire Yüce Yaratıcıyla iletişime geçtiğini söyleyip O'nun ilahi mesajlardan söz etmesi sıra dışı bir olaydır. Bu yüzden insanların peygamberlere tepkisi farklı olmuştur. Bazı insanlar ilahi mesajın güzelliğinden ve doğruluğundan fitraten etkilenecek iman ederken bazıları için peygamberlerin önceki yaşantıları etkileyici olmuştur. Kur'an kıssalarına bakıldığında peygamberlere yöneltilen eleştirilerin izafi olduğu, hiçbir somut veriye dayanmadığı görülür. Peygamberler, düşüncesizlikle, temizliğe aşırı düşkün olmakla, tebliğde usandıracak derecede ısrarcı davranmakla ve sihir türü sözler söylemekle eleştirilirken hiçbir ahlaki zaafı suçlanmazlar. Yalancı olmakla itham edilmezler.<sup>18</sup>

Durum böyle iken bazı insanların peygamberlerin bu faziletli kişilikleri ile yetinmedikleri ve onlardan sözlerine delil olmak üzere daha somut ve harikulade özelliği olan şeyler istedikleri görülmüştür. Allah'ın peygamberlerin eliyle gerçekleştirdiği mucizelere rağmen iman etmemeleri ise bu taleplerinde samimi olmadığını göstermektedir.

Ehl-i Sünnet akidesine göre peygamberlerin taşınması gereken sıfatlardan birisi de emanettir. Sıdk, İsmet, Fetanet, Tebliğ'le beraber emanet sıfatı da iletişim açısından kaynağın güvenilirliği

<sup>13</sup> Bakara, 2/97-99.

<sup>14</sup> İbrahim 14:4

<sup>15</sup> A'raf, 7/65,73, 85,

<sup>16</sup> bû Mansûr Muhammed b. Muhammed b. Mahmûd (ö. 333/944) Mâtürîdî, *Te'vilâtü ehli's-sünne* (Beyrut: Darü'l-Kütübü'l-İlmiyye, 2005), 8: 472.

<sup>18</sup> Mâide, 5:110; A'raf, 7:110; Yûnus, 10:2

anlamında önemlidir. “Kelâmcılar, ilâhî emaneti yerine getirmekle görevlendirilen peygamberlerin bu niteliklere sahip olması gerektiğinde ittifak etmiştir. Davranışlarında ve hükümlerinde adaletli olmak da peygamberlerin güvenilirlik niteliği çerçevesinde zikredilir. Hıyanet, yalancılık ve zulüm peygamberlerde görülmesi mümkün olmayan niteliklerdir.”<sup>19</sup> Peygamberler kendileriyle ilgili eleştirilere yer veriyor olsa bile vahyi saklama veya değiştirme şansına sahip değildirler. Kur’ân-ı Kerîm’de peygamberlerin böyle davranması halinde yani vahyi değiştirmeleri halinde onlara derhal müdahale edileceği açıkça belirtilmiştir. Kur’ân-ı Kerîm’de Kur’an vahyinin şerefeli bir elçi<sup>20</sup> tarafından insanlara aktarıldığını, bir şair veya kâhin sözü olmadığını, âlemlerin Rabbi Allah tarafından indirildiğini, Allah’a vahiy dışında bir söz isnad etmesi halinde onun kısıkrak yakalanıp, can damarını kopartılacağı yani yaşamasına müsaade edilmeyeceği net bir şekilde ifade edilmektedir.<sup>21</sup>

Hiz. Peygamber’le ilgili bu ifadeleri şöyle değerlendirebiliriz. Kur’ân-ı Kerîm’in eğer diye başlayan tehdit ifadeleri gerçekleşmediğine göre tehdide konu olan şey de yani, Hiz. Peygamberin -Haşa- vahyi değiştirmesi de söz konusu olmamış demektir. Mantıken insanlara yalan söylemeyen birisinin Allah’a yalan söylemesi muhaldir. Zira Hiz. Peygamber nübüvvetten önce dahi, yirmi beş yaşlarında iken Mekkeliler tarafından el-Emin olarak çağrılıyordu.<sup>22</sup> O “Câhiliye devrinin yaygın kötülüklerinden hiçbirine bulaşmadan tertemiz büyüdü. Çevresinde en mert, en iyi huylu, en asil, komşuluk haklarını en iyi gözeten, en uysal, en doğru sözlü ve en güvenilir kimse olarak tanındı. Allah Teâlâ bütün bu iyi sıfatları onda bir arada topladığı için “Muhammedü’l-emîn” lakabı ile meşhur oldu.”<sup>23</sup>

İletişimde kaynağın güvenilirliğinin öneminden dolayıdır ki Ehl-i Kitap İslamiyet’in yayılmasına engel olamayınca vahiy hakkında insanların zihninde şüphe uyandırmak için bir tuzak kurmaya karar vermişlerdir. Kur’ân-ı Kerîm’de deşifre edilince uygulamaya konulamayan bu tuzağa göre Ehl-i kitap Kur’an’ı sabah inanmış gibi görünüp akşam inkâr ederek insanların zihninde tereddüde sebep olacaklar, daha önce inanmış olanları bir geri döndürmeye çalışacaklardır.<sup>24</sup>

Bu, Medine’nin hemen dışında yaşayan Yahudi âlimlerinin liderlerinin İslam hareketinin gücünü zayıflatmak için kurdukları tuzaklardan biriydi. Onları sadece gizli düzenlerle bazı Müslümanları kandırmak için İslam’a ilgi duyar görüyorlardı. Amaçları Müslümanların cesaretlerini kırmak ve yığınlar arasında Hiz. Peygamber’in söyledikleri ve öğrettikleri ile ilgili şüpheler uyandırmaktı. Bu amaçla Medine’ye Müslüman olduğunu iman eden, fakat daha sonra

<sup>19</sup> Yusuf Şevki Yavuz, "Peygamber", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/peygamber> (18.06.2019).

<sup>20</sup> Müfessirler âyette zikredilen “Şerefli Elçi” ifadesinden Hiz. Peygamberin veya Hiz. Cebrail’in kast edilmiş olabileceğini belirtmektedirler. Matürîdî, *Te’vilâtü ehli’s-sünne*, 10:189; Ebü’l-Hasan Ali b. Muhammed b. Habib Mâverîdî, *en-Nüket ve’l-’uyun* (Beyrut: Dârü’l-Kütübi’l-İlmiyye, ts.), 6: 86; Ebü’l-Kasım Carullah Mahmûd b. Ömer b. Muhammed Zemahşerî, *el-Keşşaf an hakaiki gavamizi’t-tenzil ve uyuni’l-ekavil fi vücuhi’t-te’vil* (Lübnan: Darü’l-Kütübi’l-İlmiyye, 1995), 4: 606.

<sup>21</sup> Hakka, 69/43-47.

<sup>22</sup> Ömer Sabuncu, *Son Peygambere İlk İnanan İnsan Müminlerin Annesi Hz. Hatice*, 7. Bs (İstanbul: Semerkand Yayıncılık, 2018), 43.

<sup>23</sup> Hüseyin Algül, "Emîn", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/emîn--muhammed> (18.06.2019).

<sup>24</sup> Âl-i İmrân, 3/72.



Müslümanlar arasında ve onların Peygamber’inde şu kötülükleri gördüğü için İslâm’dan çıktığını açıklayan adamlar göndermeye başlamışlardır.<sup>25</sup>

Yahudilerin bu teşebbüsü iletişimde kaynağın güvenilirliğini olumsuz bir tarzda etkilemeyi amaçlayan söylenti ile yakından ilgilidir. Zira söylentinin çeşitlerinden birisi de gerçeğe yakın söylentiler ortaya atmaktır. Hikâyenin bir parçasına güvenilmesini sağlayan gerçek bilgiler monte edilir. Bununla insanların daha sonra söylentinin tamamen doğru olduğuna inanmaları hedeflenir.<sup>26</sup> Yahudilerin teşebbüslerinin bu kavramı karşıladığı görülmektedir.

#### 4. Sahabe’nin Güvenirliği

Kur’an vahyinin insanlara ulaşmasında insanların bir müdahalesi veya katkısı olmamakla beraber, onun diğer insanlara ulaşmasında ciddi katkıları olmuştur. Bunun ilk örneğini Hz. Peygamber’in irtihalinden sonra ashabın hassasiyetinde görmek mümkündür. Görülen lüzum üzerine üzerinde en ufak bir şaibe olmayan Zeyd b. Sabit tarafından en ince ilmi usullerle bir araya getirilen ve yazılı haline Mushaf adı verilen Kur’ân-ı Kerîm, daha sonra Hz. Osman döneminde de yine Zeyd b. Sabit başkanlığındaki bir heyet tarafından çoğaltılarak İslam beldelerine gönderilmiştir. Yalan üzere birleşmeleri imkân dışı olan on binlerce sahâbî ve tabiin tarafından nesilden nesile aktarılarak günümüze aktarılmıştır.

#### SONUÇ

Gerek Kur’an vahyinin gerçekleşme biçiminde gerekse daha sonra onun bir araya getirilip kitap haline getirilme sürecinde iletişimde güven duygusunun ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Allah Teâlâ’nım hem kendi zatını, hem de Hz. Muhammed’i (s.a.v.) hem de O’na vahiy getiren Hz. Cebrail’i güvenilir olarak nitelendirmesi Kur’an açısından kaynağın güvenilirliğini ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

#### KAYNAKÇA

Ebü Mansûr Muhammed b. Muhammed b. Mahmûd Mâtürîdî. *Te’vilâtü ehli’s-sünne* Beyrut: Darü’l-Kütübî’l-İlmiyye, 2005.

Ebü’l-Hasan Ali b. Muhammed b. Habib Mâverdî. *en-Nüket ve’l-‘uyun*. Beyrut: Dârü’l-Kütübî’l-İlmiyye, ts.

Ebü’l-Kasım Carullah Mahmûd b. Ömer b. Muhammed Zemahşerî, *el-Keşşaf an hakaiki gavamizi’t-tenzil ve uyuni’l-ekavil fi vücuhi’t-te’vil*. Lübnan: Darü’l-Kütübî’l-İlmiyye, 1995.

Algül, Hüseyin. "Emîn". *TDV İslâm Ansiklopedisi*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/emin--muhammed> (18.06.2019).

Özervarlı, M. Sait. "Melek". *TDV İslâm Ansiklopedisi*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/melek#2-islam-inancinda-melek> (18.06.2019).

Mevdudî, Abu’l-A’la. *Tefhimü’l-Kur’an*. Trc. Muhammed Han Kayani. İstanbul: İnsan Yayınları, 1996.

<sup>25</sup> Mevdudî, Abu’l-A’la, *Tefhimü’l-Kur’an*, Trc. Muhammed Han Kayani, (İstanbul: İnsan Yayınları, 1996) 1: 270.

<sup>26</sup> Başak Solmaz, “Kurumsal İletişimde Söylenti ve Dedikodu”, *Ekili İletişim*, 8. Bs (Ankara: Pegem Akademi, 2016), 285-297, 294.

Sabuncu, Ömer. *Son Peygambere İlk İnanan İnsan Müminlerin Annesi Hz. Hatice*. 7. Bs. İstanbul: Semerkand Yayıncılık, 2018.

Solmaz Başak. “Kurumsal İletişimde Söylenti ve Dedikodu”, *Ekili İletişim*. 8. Bs. Ankara: Pegem Akademi, 2016.

Topaloğlu Bekir. "Allah", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/allah#1> (17.06.2019).

Yusuf Şevki Yavuz, "Peygamber", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/peygamber> (18.06.2019).

Yüksel, Haluk A. “İletişimin Tanımı ve Temel Bileşenleri”. *Ekili İletişim*. 8. Bs Ankara: Pegem Akademi, 2016

**“TUHFETU’R-RÂĞİB FÎ SÎRETİ CEMA‘A MİN ‘AYÂNİ EHLİ’L-BEYTİ’L-ETÂYİB” ADLI ESERİN SADELEŞTİRME VE İNCELENMESİ****Dr. Öğr. Üyesi Kadri ÖNEMLİ**

Harran Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü

**Özet**

Küçük Şafîî olarak maruf Ebû'l-Abbâs Şihâbuddîn Ahmed b. Ahmed b. Selâme el-Kalyûbî (ö.1069/1659) telif etmiş olduğu *Tuhfetu'r-Râğıb fî Sîreti Cema'a min 'Ayâni Ehli'l-Beyti'l-Etâyib* adlı eserinde Mısır'da makam ve kabirleri bulunan seyyidlerin hayatını kısa ve özet bir şekilde izah etmektedir. Müellif'in kaynak olarak kullanmış olduğu eserler mevsuk tarih kitapları, siyer, meğazi ve ensâb kitaplarıdır.

Son dönem Osmanlı âlim ve müderrislerinden Muhammed Zihnî Efendi (1846-1913)<sup>1</sup> bu kitabı *Buğyetu't-Tâlib fî Tercemet-i Tuhfeti'r-Ragıb* ismiyle anlaşılır bir dil kullanarak Osmanlıca olarak çevirmiştir.

Eserin muhtevasında, Ehl-i Beyt'ten olan bazı zatların hayat hikâyeleri ve menkıbeleri yer almaktadır. Kitap Kerbelâ vakiası ile başlayarak Seyyide Zeyneb, Seyyide Rukiyye, Seyyide Sekine, Muhammed el-Enver, Hasan el-Ezher, Seyyide Nefise, es-Seyyid el-Celîl Ali Zeynu'l-Abidiîn, Seyyid İbrahîm, Seyyide Aîşe, Seyyid Kâsım, ez-Zeki, Seyyid Ahmed er-Rıfâî, Seyyid Ahmed el-Bedevî, Seyyid Abdulkadir Geylânî, İbrahîm ed-Dessûkî gibi isimlere yer vermiştir. Bu çalışmada Mehmet Zihnî Efendi tarafından Osmanlıcaya tercüme edilen *Buğyetu't-Tâlib fî Tercemet-i Tuhfeti'r-Ragıb*'ı incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ehl-i Beyt, Mezhepler, Kalyûbî, Mehmed Zihnî Efendi**GİRİŞ**

İncelenen eser, Mısır'lı ve Şafîî mezhebine mensup Ebû'l-Abbâs Şihâbuddîn Ahmed b. Ahmed b. Selâme el-Kalyûbî (ö.1069/1659) tarafından yazılmıştır. Eserin tam ismi “*Tuhfetu'r-Râğıb fî Sîreti Cema'a min 'Ayâni Ehli'l-Beyti'l-Etâyib*”dir. Eserde, ilmi ve kültürel havzanın merkezi olan Mısır'da kabirleri bulunan meşhur bazı Ehl-i Beyt büyüklerinin biyografî ve menkıbeleri kaydedilmiştir. Bütün ilim dallarında olduğu gibi Temel İslam Bilimleri dalında da yazılan eserlerde müellifin kendine has üslûbunun izlerini ve emeğini kitabın bünyesinde görmek mümkündür. Yazım tarzı her müellife göre farklılık arzeder ve yapıtını zamanının bakış açısıyla değerlendirir. Burada da müellif konuyu işlerken dil yapısı, anlatım tarzı ve düşünce yapısıyla o günü yaşarcasına, edebi bir üslupla bizlere sunmuştur.

İnanç ve kültürlerin daha sonraki nesillere ulaştırılmasında tercümelerin rolü büyüktür. İslam dünyasında yazılan temel eserlerin çoğu Arapçadır. Çalışmamıza konu olan *Tuhfetu'r-Râğıb fî*

<sup>1</sup> Mehmed Zihnî Efendi: Son devir Osmanlı âlimi, müderris.10 Temmuz 1846'da İstanbul'da doğdu. “Zihnî” mahlası çok zeki ve kavrayışlı olmasından dolayı hocası tarafından verilmiştir. Babası Kaymakam Mehmed Reşid Efendi, annesi Güzide Gülsüm Hanım'dır. Küçük yaşta Kur'an'ı ezberledi ve cami derslerine devam etti. Hocaları bilinememekle birlikte ciddi bir öğrenim gördüğü eserlerinden anlaşılın Mehmed Zihni Efendi ulûm-i âliye (medrese öğretim üyeliği) şehâdetnâmesi aldı. Halvetiyye-Şâbâniyye tarikatı şeyhi Necib Efendi'ye intisap eden Mehmed Zihni Efendi, Meclis-i Kebîr-i Maârif üyesi iken 16 Aralık 1913 tarihinde İstanbul'da vefat etti ve Küplüce Mezarlığı'ndaki aile kabristanına defnedildi. (Hulusi Kılıç, “Mehmed Zihnî Efendi”, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, (Ankara: TDV Yayınları, 2003), 28: 542-543.

*Sîreti Cema'a min 'Ayâni Ehli'l-Beyti'l-Etâyib* adlı bu güzide eser Arapça olup, son dönem Osmanlı ulemâsından Mehmed Zihni Efendi (1846-1913) tarafından “*Bugyetu't-Tâlib fi Tercemeti Tuhfeti'r-Ragıb*” ismiyle Osmanlı Türkçesi'ne çevrilmiştir. Torununun ifadesine göre Mehmet Zihni Efendi, bu eseri dostlarının tavsiyesi üzerine kaleme almış, ölümüne yakın bir zamanda torununa basımı için müsveddelerini vermiştir. Ancak eseri basılmış olarak göremeden vefat etmiştir.

Tarihin günümüz insanına hediye ettiği geçmişte yazılan, zengin bir kültürel ve ilmi hazineleri bünyesinde barındıran, sahip oldukları özgünlükleri günümüzde de devam eden çalışmalar, çok olmasına rağmen dil engelinden ötürü içerikleri bilinmemekte ve onlardan birçoğundan istifade edilememektedir. Osmanlıca'dan transkribe ettiğimiz bu eser bu kabilden bir eser olup, Mısır'da Ehl-i Beyt'ten medfun bulunan şahısların kimlerin olduğunu ve konularının ne olduğunu açıklamaktadır. Araştırmanın ana kaynağı olan eserin *Tuhfetu'r-Râgıb fi Sîreti Cema'a min 'Ayâni Ehli'l-Beyti'l-Etâyib* kitabının Osmanlıca çevirisi olan *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb* şeklindeki uzun adı yerine *Tuhfetu'r-Râgıb* kısaltması kullanılmıştır. Şahısların vefat tarihleri ilk geçtiği yerde verilmiştir. Arapça kelimelerde yer alan (ع) harfi ters apostrof (‘) işaretiyle gösterilmiştir. Türkçe kelimelerin yazımında TDK'nın imlâ kılavuzu kullanılmıştır. Arapça müellif ve eser adlarının yazımında DİA kullanımı esas alınmıştır. Çalışmamız esnasında yararlandığımız eserleri dipnotlarda göstererek kaynakça bölümü oluşturduk.

Yaptığımız araştırma, Kalyûbî'in *Tuhfetu'r-Râgıb fi Sîreti Cema'a min 'Ayâni Ehli'l-Beyti'l-Etâyib* adlı eserinin Osmanlıca çevirisi olan, *Bugyetu't-Tâlib fi Tercemeti Tuhfeti'r-Ragıb*'deki Ehl-i Beyt'ten olup kabir veya makamları olanların kısaca hayatları ve konularının değerlendirmelerini esas alan çalışmadır. Eserin muhtevası aşağıda başlıklar şeklinde verdiğimiz kısımlardır. Bu kısma geçmezden çalışmamızın ana umdesini oluşturan Ehl-i Beyt hakkında kısaca bazı bilgiler vermek istiyoruz:

Ehl-i Beyt denildiği zaman her Müslümanın zihninde oluşan mana, Hz. Peygamber'in ailesidir. Bu idrâk, herhangi bir fark gözetmeksizin tüm Müslümanların genel anlamda kabul ettiği bir kavramdır ve belki de en vasatı tanımlamadır. Ehl-i Beyt kavram olarak Mezhepler tarihinin konusu olmuş, Ehl-i Beyt eksenli itikadi mezheplerin oluşumuna sebep olmuştur.

Sözlükte: “Ehl” ve “Beyt” kelimelerinden oluşan Ehl-i Beyt terkihi, Arap dilinde ev halkı anlamında her zaman için kullanılmaktadır. Kelimenin manası, evde oturanlar ve evde oturanları ifade eder.<sup>2</sup>

Ehl-i Beyt: Hz. Peygamber'in ailesi için kullanılan bir tabirdir. İslâm literatüründe Âl-i Beyt, Ehl-i Beyti Resûlillah, Âli'n-Nebî, Âl-i Beyti'n-Nebî şeklinde müteradif terkiplerdir.<sup>3</sup>

Hız. Peygamber'in hanımları/ezvac-ı tahiret ile kendilerine sadaka almanın haram kılındığı kimseler Ehl-i beyt muhtevasına dâhildir. Bunlar: Ali b. Ebû Tâlib, Ca'fer b. Ebû Tâlib, Abbâs b. Abdulmuttâlib ve Akil b. Ebû Tâlib'tir. Ancak Şîa mezhebine mensup olanlar Ehl-i Beyt'in sadece Hız. Peygamber, Hız. Fâtıma, Hız. Ali, Hız. Hasan ve Hüseyin'in den meydana geldiğini ileri sürerler. Ehl-i Beyt'in İslam tarihinde yeri büyüktür, onlar Hız. Peygamber'e ilk inananlar ve destek verenlerdir.

<sup>2</sup> İbn Manzûr, Ebû'l-Fazl Muhammed b. Mükerrrem b. Ali el-Ensârî, *Lisânu'l-Arab*, (Beyrut: Dâru Sâdr, t.y.) 11: 29.

<sup>3</sup> İhsan Ali Zahir, *eş-Şîa ve Ehlü'l-beyt*, (Lahor: İdâretu Tercumanu's-Sünne, 1984), 38.

Hız. Peygamber hadislerinde Ehl-i beyt'i hakkında şöyle buyurmuştur: “Ey İnsanlar! Size iki şey bırakıyorum. Ona tutduğunuzda sapıtmayacaksınız. Biri Kitabullah/Kur'an, biri Âl-i Beytim.”<sup>4</sup> “Allâh'ı, nîmetleriyle perverde kıldığı için sevin. Beni de Allâh'ı sevdiğiniz için sevin. Ehl-i Beyt'im de beni sevdiğiniz için sevin!”<sup>5</sup> (Tirmizî, Menâkıb, 31/3789)

Ayrıca Hız. Peygamber, Mekke ile Medine arasında Hûm denilen bir su başında bulunurken hutbe irâd etmek üzere ayağa kalktı; Allah'a hamd ve sena etti, vaaz ve hatırlatmalarda bulundu; sonra, “Haberiniz olsun ki ey insanlar, ben ancak bir beşerim; Rabbimin elçisinin gelmesi ve benim ona icâbet etmem yaklaşıyor. Ben size iki ağır emanet bırakıyorum: Bunların birincisi, Allah'ın kitâbidir; onda mutlak hidâyet ve nur vardır. Bundan dolayı sizler Allah'ın kitâbına tutununuz ve ona sınıksız sarılınız” buyurdu. Böylece Allah'ın kitâbına teşvik edip gönülleri ona râğbet ettirdi; sonra da şöyle dedi: “Diğeri de Ehl-i Beyt'imdir. Ben, Ehl-i Beyt'im hakkında sizlere Allah'ı hatırlatıyorum” (son cümleyi üç kere tekrarladı).<sup>6</sup>

Ehl-i Beyt'in fazileti hakkında bu çalışmamızın mahiyeti kifayetsiz kalacağından kısaca şunu söyleyebiliriz, Sevilecek ve takip edilecek olan Hız. Peygamber'dir. O'ndan sonra ise Ehl-i Beyti'dir. İslam inancında asıl olan soy değil takva olduğunu unutmamak gerekir. Bu zamanda Kur'an ve Sünnet'i takip etmek Ehl-i beyt'in yolu ile örtüşür mahiyettedir. Hız. Peygamber'in hayatı boyunca takva esaslı bir üstünlük anlayışını tesis etmeyi hedeflediğini unutmamalıyız.

#### TUHFETU'R-RAGIB

Eserin giriş kısmında, Ehl-i beyt'in nesebi alîleri hakkında şekilde bilgi verilmiştir:

#### Hız. Muhammed

Hız. Peygamber'in mübarek nesebi,<sup>7</sup> Hız. Peygamber'in, şeceresi<sup>8</sup> Hız. İbrâhim'in oğlu Hız. İsmâil'in soyundan gelen yirmi birinci göbekten atası Adnân'a kadar zikredilir.<sup>9</sup>

#### Hız. Âmine

Hız. Peygamber'in annesi Âmine bint Vehb b. Âbdimenâf b. Zühre b. Kilâb (ö. 577 m. [?]) hakkında bilgi verilir.<sup>10</sup>

#### Hız. Ali

<sup>4</sup> Ebû Dâvud, Süleyman b. el-Eş'as b. İshâk el-Ezdî es-Sicistânî, *Sünenü Ebî Dâvud*, “Menâsik”, (Riyâd, Dâru's-Selâm, 2003), 56.

<sup>5</sup> Tirmizî, Ebû İsa Muhammed b. İsa b. Sevre es-Sülemi, *Sünenü't-Tirmizî* “Menâkıb”, thk. Ahmed Muhammed Şakir, (Kahire: Mustafa el-Bâbî el-Halebî, 1977), 31, hadis no 3789.

<sup>6</sup> Müslim, Ebu'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc b. Müslim el-Kuşeyrî, *Sahîhu'l-Müslim*, “Fedâilu's-Sahâbe” (Riyad: Dâru's-Selâm, 2000), 36.

<sup>7</sup> Resûlullâh'ın nesebi-i şerîfleri şöyledir: Muhammed bin Abdullâh bin Abdulmuttalib bin Hâşim bin Abdi Menâf bin Kusayy bin Kilâb bin Mürre bin Ka'b bin Lüey bin Gâlib bin Fihri bin Mâlik bin Nadr bin Kinâne bin Huzeyme bin Müdrike bin İlyas bin Mudar bin Nizâr bin Meadd bin Adnân. (Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâil b. İbrâhîm Cu'fî Buhârî, 256/870, *Sahih-i Buhari*, (İstanbul: Dârü't-tibâati'l-âmire, 1315) “Menâkıbu'l-Ensâr”, 28; İbn-i Sa'd, Meni' ez-Zühri İbn Sa'd, *et-Tabakat'l-Kübra* 230/845, (Beyrut: Dâru Sadr, 1960/13801, 55-56).

<sup>8</sup> Bir kişinin, bir ailenin kökü durumunda olan en uzak atalardan başlayarak gövde ve dallar konumundaki babaları ve onların çocuklarını gösteren ağaç şeklinde sematik çizime şecere denir. Ayrıca soy ağacı, soy kütüğü, ensab kütüğü, nesebnâme, silsilenâme kelimeleri de bu anlamda kullanılmaktadır. (Nebi Bozkurt, “Şecere”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (Ankara: TDV Yayınları, 2010), 18: 403.

<sup>9</sup> Mehmed Zihni, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragib*, (Kostantiniyye, 1332/1916), 6.

<sup>10</sup> İbn Sa'd, *et-Tabakat'l-Kübra*, 1: 116-117.

Hız. Hüseyin'in babası Ebü'l-Hasen Alî b. Ebî Tâlib el-Kureşî el-Hâşimî (ö. 40/661) olup, Hız. Peygamber'e kâtiplik ve vahiy kâtipliği yapmış, Hudeybiye Antlaşması'nı da o yazmıştır. Evs, Hazrec ve Tay kabilelerinin taptıkları putlarla Mekke'nin fethinden sonra Kâbe'deki putları imha etme görevi ona verilmiştir. Çocukluğunda puta tapmadığı için daha sonraları "Kerremallahu vecheh" dua cümlesiyle anılmıştır.

Seyyidina Hız. Hüseyin (ra)

Hız. Peygamber'in sevgili torunu, Hız. Ali ve Hız. Fatıma'nın (ö. 11/632)<sup>11</sup> oğlu, Ebû Abdillâh el-Hüseyin b. Alî b. Ebî Tâlib el-Kureşî el-Hâşimî eş-Şehîd (ö. 61/680)<sup>12</sup> olarak vasfedilmiştir.

Hız. Hüseyin, hicretin 5. yılının Şaban ayında dünyaya gelmiş, Kulağına ezanı bizzat Hız. Peygamber tarafından okunmuş, doğumunun 7. Gününde ismi verilmiş ve akika kurbanı kesilmiştir. Hız. Peygamber (sav): "Hüseyin bendendir, ben de Hüseyin'denim. Allah Hüseyin'i seveni sever. Hüseyin 'esbat' tan biridir."<sup>13</sup> Buyurmuşlardır.

Şehadetine kadar Hız. Ali ile birlikte bulunmuş daha sonra Hız. Hasan'ın hilafet hakkını devretmesiyle onunla beraber h. 60 yılına kadar Medine-i Münevvere'de ikamet etmiştir.

Babasının halifeliği sırasında Hız. Hüseyin Kûfe'ye giderek onun bütün seferlerine katılmıştır.

Yezid b. Muâviye'in (ö. 64/683) Medine ahalisinden bey'at almak istemesi ve bunu takiben Kûfe'lilerin Hız. Hüseyin'e eğer Kûfe'ye gelirse kendisine bey'at edeceklerini açıklamaları üzerine, İbn Abbâs gibi sahabelerin gitmemesi yönündeki telkinlerini de reddederek Kûfe'ye doğru yola çıkmıştır. Hız. Hüseyin'in yola çıktığını haber alan Yezîd, Irak Valisi Ubeydullah bin Ziyad'ı (ö. 67/686) Hız. Hüseyin'in üzerine yürümek üzere görevlendirmiştir.

Durumdan haberdar olan Kûfe ahalisi Hız. Ali'ye yaptıkları ihanetin aynısını Hız. Hüseyin'e de yaptılar ve onu desteksiz bıraktılar. Hız. Hüseyin bu durumu görünce iddiasından vazgeçerek Hicaz'a dönmek istedi. Fakat bu durum karşısındakiler tarafından kabul edilmedi ve üzerine 4.000 kişilik bir kuvvet gönderildi. Hız. Hüseyin ise yalnızca 32 atlı ve 40 piyadeden meydana gelen yanındakilerle beraber onlarla savaşmak zorunda kalmıştır. Hız. Hüseyin, "Görmüyor musunuz ki Hak ma'mulun bihi /kendisi ile amel olunan. değildir. Batıl dahi mütenah-i anhu/ batıldan sakındırılmış değildir. Mümin olan likauallah'a/Allah'a ulaşmaya rağbet etsin. Şüphe yok ki ben mevdi ancak saadet görüyorum. Zalimler ile beraber yaşamağı ancak cürüm görüyorum." Diye buyurup şehîd oluncaya kadar savaşmıştır. . Sonuçta Hız. Hüseyin ve beraberindekiler Kûfe yolunda Kerbelâ isimli mevkide (10 Muharrem 61/10 Ekim 680)<sup>14</sup> şehadet şerbetini içtiler.

Zeyneb bint Ali, Kardeşi Hız. Hüseyin'in şehdeti üzerine çadırdan başını çıkararak yüksek bir sesle şöyle buyurmuşlardır.

<sup>11</sup> Hız. Peygamber'in soyunu devam ettiren kızı. (M. Yaşar Kandemir, "Fâtıma", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (Ankara: TDV Yayınları, 1985), 12: 223-224.

<sup>12</sup> Hız. Peygamber'in torunu, Hız. Fâtıma ile Hız. Ali'nin küçük oğlu, Kerbelâ şehidi. (Ethem Ruhi Fıglalı, "Ali", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (Ankara: TDV Yayınları, 1998), 18: 521-524.

<sup>13</sup> Tirmizî, Ebû İsa Muhammed b. İsa b. Sare Sülemi,( 279/892), *Sünenü 't-Tirmizî*, thk. Subhi es-Samerrâi (Beirut: Âlemü'l-Kütüb, 1985/1405) "Menâkıb", 3777.

<sup>14</sup> Kerbelâ; Bağdat'ın yaklaşık 100 km. güneybatısında yer alan Kerbelâ'nın İslâm tarihindeki şöhreti, Hız. Hüseyin ile ailesi fertlerinin 10 Muharrem 61 (10 Ekim 680) tarihinde Emevîler'ce şehid edildikleri yer olması ve kabirlerinin burada bulunmasından kaynaklanmaktadır.( Mustafa Öz, "Ehl-i Beyt", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (Ankara: TDV Yayınları, 2002), 25: 274-275.



“Hz. Peygamber size: benim ehlim ve hanedanıma benden sonar ne yaptınız? Kimini esir ettiniz. Kimini kanlara boyadınız. Diyecek olursa ne cevap vereceksiniz! Size ettiğim nush ve hayırhahlığın karşılığı bu değil idi ki benim zevil-erham ve akaribim hakkında kemlikle bana halef olasınız.”<sup>15</sup>

Hz. Hüseyin şehid edildikten sonra re'si şerifleri boynunda ayrılmıştı. Bu mübarek parça Ehl-i Beyt'ten<sup>16</sup> birkaç isimle beraber Yezîd'e gönderilmiştir. Yezîd bunun diğer İslâm beldelerinde dolaştırılmasını emretti. Askalan<sup>17</sup> isimli mevkide bölgenin Emiri tarafından oraya defnedildi. Daha sonra Fatımî Vezirlerinden Salih Talâi<sup>18</sup> tarafından bölgeden alınarak Mısır'da yapılan Meşhed-i Hüseyinî isimli yere defnedildi.<sup>19</sup> Hz. Hüseyin'in re'si şeriflerinin Kerbela'da veya Medine-i Münevvere'de Baki' Kabristan'ında olduğunu iddia edenler olsa da Ehlullah buradaki feyz-i ruhanî sahib-i zevk ve vicdana göre hafi kalmayacak surette aşikârdır gerekçesiyle Mısır'da olduğunu iddia etmişlerdir.<sup>20</sup>

es-Seyyide Zeyneb Bintü'l-İmâm Ali

Ehl-i Beyt'ten Mısır'da medfun olanlardan biri de es-Seyyide Zeyneb bintü'l-İmâm Ali Keremallau Vechehu'dur. (ö. 62/682 [?])

Hz. Ali'nin kızı, Hz. Hasan ve Hüseyin'in kız kardeşidir. Amcasının oğlu Hazret-i Abdullah el-Cevvâd b. Ca'fer et-Tayyar ile evlidir. Bu evlilikten Ali Avnu'l-Ekber ve Abbas, ve Muhammed ve Ümmü Kelsum gibi zatlar doğmuştur. Bugün için de bu soy devam etmekte olup “Zeynebiyyun” ismiyle maruf olmuştur. Sitti Zeyneb Kanatiru's-Siba'da defn edilmiştir.

Sitti Zeyneb'in medfun olduğu sokağın başına gelen havas, ayakkabılarını çıkarır ve Hz. Zeyneb'in mescidini geçinceye kadar yalın ayak bir şekilde mübarek markkedlerinin karşısında durur kendi mağfireti için Hz. Zeyneb'e mütevessilen dua ederlerdi.<sup>21</sup> Dua edenlerden birinin duası şöyledir:

“Ya İlahî Hayru'l-mevcûdat olan Hz. Resûl'un sülalesi ve Cenâb-I Betul'un kerîmesi bulunan Hz. Zeyneb hürmetine bana yardım eyle ve benden humûm ve ekdârı keşf izâle eyle ki ben Hz. Zeyneb' mütevessilen sana dua ettiğim cihetle kabulü ümid ederim.”<sup>22</sup>

es-Seyyide't-Tâhire Rukiyye Uhtu'l-İmâm el-Hüseyin bintü'l-İmâm Ali (k.v.)

Hz. Hüseyin'in kız kardeşi ve Hz. Ali'nin kızı olan Sitti Rukiyye buluğ çağına varmadan vefat etmiştir. Dâru'l-Halife'ye yakın bulunan Meşhed-i Mübareke'de defnolunmuştur.<sup>23</sup> Hz. Ali'nin

<sup>15</sup> Mehmed Zihni, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 11.

<sup>16</sup> Ehl-i Beyt; “Ev halkı” anlamına gelen Ehl-i beyt (Ehlü'l-beyt) terkibi ev sahibiyile onun eşini, çocuklarını, torunları ve yakın akrabalarını kapsamına alır. Câhiliye devri Arap toplumunda kabilenin hâkim ailesini ifade eden Ehl-i beyt tabiri, İslâmî dönemden itibaren günümüze kadar sadece Hz. Peygamber'in ailesi ve soyu mânasına gelen bir terim olmuştur. Daha çok Şii kaynaklarında bunun yerine itre (العترة) kelimesi de kullanılır. (Mustafa Öz, “Ehl-i Beyt”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (Ankara: TDV Yayınları, 1994), 10: 498-501.

<sup>17</sup> Askalan; Filistin sahilinde Gazze ile Cibrîn arasında yer almaktadır. Yâkut b. 'Abdullah el-Hamevî er-Rûmî el-Bağdâdî, *Mu'cemü'l-Büldân*, (Beirut: y.y., 1977), 4: 122.

<sup>18</sup> Talâi'Ebü'l-Gârât Talâi' b. Rüzzi'k el-Gassânî (ö. 556/1161), melik unvanını alan ilk Fâtımî veziridir.(Cengiz Tomar, “Talâi' b. Rüzzi'k”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (Ankara: TDV Yayınları, 2010), 39: 495-496.

<sup>19</sup> Mehmed Zihni, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 16.

<sup>20</sup> Mehmed Zihni, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 17.

<sup>21</sup> Mehmed Zihni, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 18.

<sup>22</sup> Mehmed Zihni, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 19.

<sup>23</sup> Mehmed Zihni, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 20.

bu kızı Cu'şem b. Bekr kabilesinden Sahbâ bint-i Rabia adlı hanımından Ömer ve Rukiye adlı iki çocuğu dünyaya gelmiştir.<sup>24</sup>

es-Seyyidü'l-Azîmeti'l-Kadr Sükeynetu bint. Seyyidi'l-Enâm el-Hüseyin

Sükeyne bint el-Hüseyin b. Alî b. Ebî Tâlib el-Kureşî (ö. 117/735), Hz. Hüseyin efendimizin kızlarındandır.

Annesi Rebâb bint İmruülkays el-Kelbiyye'dir. Hz. Hüseyin'in şehadetinden sonra çok kimseler istemesine rağmen o, ben Hz. Peygamber'dan başka kimseyi kendime kayınpeder ittihaz edemem diyerek redetmiştir.

Asıl isimleri Emime veya Emine'dir. Asıl adı Âmine (Ümeyme veya Emîne) olup annesi küçüklüğünde kendisine Sükeyne (Sekîne) lakabını takmıştır.

Kaynaklarda zamanının en dikkate değer kadınlarından olan Sükeyne'nin duygulu, asalet sahibi ve zeki olduğuna vurgu yapılır. Onun adına bazı yerlerde cami isimleri ve makamlar yapılmıştır. Kahire'de Cemâziyelevvel ayında Sükeyne'nin doğum günü münasebetiyle kutlamalar yapılır.<sup>25</sup> Kendileri Karafa'da Seyyide Nefise Hazretlerine karîb mahalde medfûndur.<sup>26</sup>

es-Seyyidü'l-Celîl Muhammedü'l-Enver (ra)

Muhammed b. Zeyd b. el-Hasan b. Ali b. Ebî Tâlib İmâm Zehebi'nin rivayetine göre İbn Zeyd'dir. İmam-Şa'ranî ise Muhammedü'l-Enver için Seyyide Nefise'nin amucalarıdır der. İbn Tolon Camîî (Mısır'da) yakınındaki meşhede Dâru'l-Halife'ye yakın zaviyenin içinde olup, bir kaç ayak merdivenle inilir.<sup>27</sup>

es-Seyyidü'l-Kebîr Hasanü'l-Ezher b. Zeyd b. el-Hasan b. Ali (ra)

Ebû Muhammed el-Hasen b. Zeyd b. el-Hasen b. Alî b. Ebî Tâlib el-Kureşî el-Hâşimî (ö. 168/785), Ali evlâdı içindeki ilk Abbâsî taraftarı olarak bilinir. Abbâsîlerin ikincisi halifesi olan Ebû Ca'fer el-Mansûr tarafından Medine-i Münevvere'ye 149 Ramazan'ında (Ekim 766) vali olarak atanmıştır. Hilim, kerem, tevazu ve irfan, şeref ve celîlü'l-kadr sahibi bir zattı.

Şairlerden biri el-Hasen b. Zeyd'i şöyle övmüştür: "Allah Ferd ve İbn Zeyd ferd". Övülen el-Hasen b. Zeyd ise "Allah Ferd ve İbnü Zeyd Abdun" yani "Allah birdir İbnü Zeyd ise Abdtır" demeli değil misin, diyerek oturduğu yerden inerek mübarek yüzlerini yere sürmüşlerdir.<sup>28</sup> Siyah elbise giyme adeti iddia edildiği gibi Alevîlerden önce onunla başlamıştır. İmâm Zehebî, el-Hasen b. Zeyd'in hac yolunda vefat ettiğini, İmâm Şa'ranî ise kabrinin Kahire'de kale boyunda Câmîî Amr ile Camîî Kura arasında bir türbede olduğunu söylemektedir. Kızı Ümmü Külsûm, ilk Abbâsî halifesi Ebü'l-Abbas es-Seffâh ile diğer kızı Nefise es-Seyyide, Ca'fer es-Sâdık'ın oğlu İshak el-Mü'temin ile evlendi.

<sup>24</sup> Murat Sarıcık, *İlim şehrinin kapısı Hz. Ali (r.a.)*, (İstanbul: Nesil Yayın Grubu, 2010), 31.

<sup>25</sup> Halil Görgün, "Sükeyne bint Hüseyin", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (Ankara: TDV Yayınları, 2010), 38: 45-46.

<sup>26</sup> Mehmed Zihni, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 22.

<sup>27</sup> Mehmed Zihni, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 23.

<sup>28</sup> Mehmed Zihni, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 25.

es-Seyyidetü’Rafiâtü’ş-şan Nefise bnt. es-Seyyîdü’l-İmâmu’l-Hasan el-Ezherî

et-Tâhire el-Hurretü’t-Takiyye es-Seyyide Nefise bint el-Hasen b. Zeyd b. el-Hasen b. Alî b. Ebî Tâlib (ö. 208/824), 145 tarihinde Mekke’de doğmuş, daha sonra Medine’ye geçmiştir.

İmam Ca’fer es-Sâdık’ın oğlu İshak el-Mü’temin ile nikâhlanmış ve ondan Kâsım adında bir oğlu ve Ümmü Külsûm adında bir kızı olmuşsa da bu çocuklar soyunu sürdürememiştir.

Nefise, büyük ihtimalle 201 (816-17) yılında eşi İshak’la birlikte Kahire’ye (Fustat) gitti ve vefatına kadar orada yaşadı. Nefise’nin aslında bu ziyaret bahanesiyle, Hz. Ali soyundan gelenlerin büyük bir baskı altında tutulduğu Irak’tan uzaklaşmak istediği ve Kudüs’ten kendilerine kucak açacak nüfuzlu insanların bulunduğu Mısır’a geçtiği anlaşılmaktadır.<sup>29</sup>

Nefise’yi ziyaret edenlerin başında Bişr el-Hâfî, Ahmed b. Hanbel ve İmam Şâfiî gibi mutasavvıf ve ilim adamları bulunmaktadır. İmam Şâfiî, Mısır’a gittiği zaman sık sık Nefise’yi ziyaret etmiş ve kendisinden hadis öğrenmiştir. İmam Şâfiî, vefat ettiği zaman cenazesi Sükeyne’nin evine götürülerek onun da cenaze namazını kılması sağlanmıştır.<sup>30</sup>

Gündüzleri saim, geceleri kaim olan Nefise, Kur’an-ı Kerîm’in tefsirini ezberleyerek, manasını düşünerek, ağlayarak pek çok tilavet ederlerdi. Pek çok kerametinden bahsedilir, ölümünden sonra tasarrufu devam edenlerdendir. Muradının yerine gelmesi için Seyyide Nefise’nin mezarına gidenler pek çok olmuştur.<sup>31</sup>

Mısır’da vefat eden Seyyide Nefise Derbu’s-Sibâ’ denilen yerde medfundur. Kabrini oturduğu evin içinde kendi elleriyle kazmıştır. Vefatları İmâm Şâfiî’den dört sene sonradır ki, hicri iki yüz sekiz yılında vuku bulmuştur. Halk öteden beri Seyyide Nefis’enin türbesine gider feyiz ve bereketinden istifade ederler.<sup>32</sup>

es-Seyyidü’l-Celîl Ali Zeynü’l-Abidîn ibn el-İmâmu’l-Hüseyn

Ebü’l-Hasen Alî b. el-Hüseyn b. Alî b. Ebî Tâlib (ö. 94/712), Ebû Muhammed ve Ebü’l-Hüseyn künyeleriyle de anılmakla birlikte daha çok Zeynelâbidîn lakabıyla meşhur olmuştur. Bunun yanında “Seyyidü’s-sâcidîn, Seccâd ve Zü’s-safenât” (fazla secdeden dolayı dizleri nasır tutmuş) lakaplarıyla da tanınır. Resûl-i Ekrem’in ve Hz. Hüseyin’in neslini devam ettirdiği için “Âdem-i âl-i abâ” ve “Ebü’l-eimme” diye zikredilmiştir. Hüseyin’in Kerbelâ’da şehid edilen büyük oğlu Ali’den (el-Ekber) ayırt edilmesi için Ali el-Asgar adıyla da bilinir.

Babası Hz. Hüseyin; Annesi Sülâfe, Selâme ve Gazâle adlarıyla bilinir, Annesi, Hz. Ömer devrindeki fetihler sırasında Medine’ye getirilen, son Sâsânî hükümdarı III. Yazdicerd’in kızı Şehrbânû’dur. İşte Zeynü’l-Abidin hazretleri bu evlilikten doğmuştur. 15 çocuğu vardır. Zayıf bünyeli ve hastalıklı olması sebebiyle Kerbelâ Vak’ası’na fiilen katılmadığı halde Şemir b. Zülcevşen kendisini öldürmek istediye de Emevî ordusu kumandanı Ömer b. Sa’d tarafından kurtarıldı. Böylece Kerbelâ faciasından sağ kurtulan tek Hüseyin evlâdıdır.<sup>33</sup>

<sup>29</sup> Rıza Savaş, “Nefise bint Hasan”, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, (Ankara: TDV Yayınları, 2006), 32: 531-532.

<sup>30</sup> Mehmed Zihni, *Bugyetü’t-Tâlib fi Tercümeti’r-Ragıb*, 27.

<sup>31</sup> Mehmed Zihni, *Bugyetü’t-Tâlib fi Tercümeti’r-Ragıb*, 24.

<sup>32</sup> Mehmed Zihni, *Bugyetü’t-Tâlib fi Tercümeti’r-Ragıb*, 28.

<sup>33</sup> Ahmet Saim, Kılavuz, “Zeynelâbidî”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (Ankara: TDV Yayınları, 2013), 44: 365-366.

Bazı kitaplarda hiçbir Hüseyini yok ki Zeynel Abidin hazretlerinin oğlu olmasın demiştir. İsnâaşeriyye'nin dördüncü ve İsmâiliyye'nin üçüncü imamı kabul edilir ve tâbiîndir.

İmâm-ı Şa'ranî her ne kadar Meşhed-i Ma 'mur'u İmâm Zeynel-'Âbidîn'e nispet etmişse de, sahih olan görüşe göre hicri 94 yılı Rebûlevvel ayında (Aralık 712) Medine'de vefat etti ve Baki' Mezarlığı'nda amcası Hasan'ın yanına defnedilmiştir.<sup>34</sup>

es-Seyyidü'l-Kebîr Zeyd ibnü'l-İmâm Zeynü'l-Abidîn ibnü'l-İmâm el-Hüseyin

Ebü'l-Hüseyin Zeyd b. Alî Zeynilâbidîn b. el-Hüseyin b. Alî b. Ebî Tâlib el-Alevî el-Hâşimî el-Kureşî (ö. 122/740), Zeyd'in babası, Şîa'nın dördüncü imamı ve Hz. Hüseyin'in Kerbelâ Vak'ası'ndan sağ kurtulan tek oğlu Ali Zeynelâbidîndir. Çokça Kur'an okur ve zikirle meşgul olurdu. Zeynel Abidin hazretlerinin oğlu olan bu zat Seyyid Ali Şan Zeyd ismiyle maruftur. Zahid ve alim bir zat olarak yetişmiştir. Zeydiyye mezhebinin kurucusu olarak bilinir. Döneminin halifesi Hişâm b. Abdümelik'e baş kaldırısı sonucu çıkan çatışmanın ardından başına isabet eden bir okla ağır şekilde yaralandı ve 2 Safer 122 (7 Ocak 740) tarihinde 42 yaşındayken şehid edilmiştir. Re'si şerifleri İbn Tolon camii yolunda medfundur.<sup>35</sup>

Seyid Âl-î Makam (aleyhimü'r-rıdvân)

Hz. Zeyd'in evladı olarak zikredilmekte ise de Zeyd'in evladları; Yahya el-Ekber, el-Hüseyin, İsa ve Muhammed olduğuna göre, Seyyid İbrahim (Tabataba) denilen İbrahim b. İsmâil b. İbrahim b. el-Hasan el-Müsennâ İbnü'l-İmâmi'l-Hasen Sıbtu'n-Nebî'dir ve Mısır'a vurdunu ensâb ilmiyle uğraşanlar haber vermişlerdir. Kâim Seyyid Ressî'nin babasıdır.<sup>36</sup>

es-Seyyidetü'r-Râfa 'Âişe bint el-İmâm Ca'fer es-Sâdık (aleyhimü'r-Rıdvân)

İsmi Âişe bint Câfer-i Sâdık b. Muhammed Bâkır b. Ali Zeynelâbidîn, lakabı Ümmü Ferme'dir. Seyyide olup, soyu Peygamber efendimize ulaşır. Mûsâ Kâzım hazretlerinin kız kardeşidir.

Doğum yeri ve târihi bilinmemektedir. 762 (H.145) senesi Mısır'da (Kahire) vefât etti. Karâfe kabristanlığına giderken sol tarafta Seyyidet Âişe adını taşıyan mescid içinde medfundur. Ömer b. Abdulazîz'in nikahı altında idi.

es-Seyyid Kâsım ez-Zekî

Bazı tarihçiler bu ismi Cafer-i Sadık'ın oğlu olarak zikretse de müellif Kalyûbî'ye göre kanaati torunu olduğu yönündedir. Kız kardeşi Ümmü Külsüm hazretleriyle beraber Karafe'da medfundur.<sup>37</sup>

es-Seyyidü'l-Kebîr Ali er-Rufâî

İsmi halk arasında Seyid Ali Rûfâî olup, Seyid Kutub İzzuddîn Ahmed es-Sayyad'ın oğlu ve Seyid Kebir Ahmed er-Rûfâî'nin torunudur. Seyid Kebîr Ahmed er-Rûfâî'nin torunudur.<sup>38</sup>

Babası Seyid Kutub İzzuddîn Ahmed es-Sayyad 638/1240 tarihinde Mısır'a gelir, halk ve ulema kendisine teveccühte bulunur, Mahalletu'-Sıba'da kendileri için bir tekye inşa edilmiştir.

<sup>34</sup> Mehmed Zihnî, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 31.

<sup>35</sup> Mehmed Zihnî, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 32-34.

<sup>36</sup> Mehmed Zihnî *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 35-37.

<sup>37</sup> Mehmed Zihnî, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 38.

<sup>38</sup> Mehmed Zihnî, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 41.

Melikü'l-Efdal'ın<sup>39</sup> hanedanından Dürriye isminde bir hatunla evlenmiş, Mısır'da iki sene kaldıktan sonra hanımı Dürriye'yi hamile bir halde bırakarak oradan hicret etmiştir. Daha sonra Dürriye Hatun'dan Ebü's-Şibâk namıyla bilinen Seyid Ali dünyaya gelmiştir.

Yukarda izah edildiği üzere Seyid Kutub İzzuddîn Ahmed es-Sayyad, Mısır'ı terk etmezden evvel hanımı Dürriye'ye şunları söylemiştir: Şu kalade/gerdanlık'I, al eğer doğan çocuğumuz kız olursa gerdanlığı boynuna tak, eğer erkek çocuk olursa bunu onun koluna bağla, işte ben gidiyorum eğer çocuk benimle buluşmak isterse ve bende hayatta olursam şu benim çıkacağım pencereye gelip eliyle vursun. Oradan kendisine yollar açılacak her nerede isem Allah'ın izniyle görecek ve bende onu göreceğim, deyip kalkmış eliyle pencereye vurarak orası açılmakla gözden kaybolmuştur.

Yemen ve Şam'ı gezdikten sonra Haleb'e bağlı Maa'rratu'n-Nu'man'a gelerek Müttekin köyüne yerleşir.

Bahsimize konu olan Seyid Ali er-Rüfâî, dünyaya gelir, Annesi Dürriye Hatun hastalanır ve vefat eder. Seyid Ali er-Rüfâî ise nenesinin yanında zühd ve salah sahibi olarak büyür, bulug çağına varınca babasının kim olduğunu araştırır. Nenesi ise kendisine mücevher gerdanlık kıssasını anlatır, onu koluna bağlayarak ve babasının çıkıp gittiğini pencereyi göstererek tenbihini söyler. Seyid Ali'de o pencere karşısına varıp birşeyler okuyarak pencereye el vurdu, pencere açılıp kendisini Müttekin köyünde babasının yanında buldu. Ondan bir müddet tarikat dersi aldı. Babası ona hırkasını giydirdi ve Mısır'a dönmesi için ilhâh/ısrar etti ve kismet ezeliyye'nin onu ancak Mısır'a tahsis etmiş olduğunu beyan ve haber vermekle Seyid Ali'de kanaat ederek geldiği gibi Mısır'a döndü. Bundan sonra Mısır'da şöhreti büyüdü, Mısır halkının çoğu ona intisap edip, içinde medfun buldukları hankah'ı<sup>40</sup> bina eyledi. O hankah, bugün Remîle-i Mısır yakınında Sûku'l-'ârız mahallesindeki -Sûku's-silah'ta denir- bilinen meşhur yerdir. Seyid Ali er-Rüfâî'nin mezarı da orada açık bir şekilde ziyaret olunmakta ve Mısır'da onun için kalabalık mevlitler yapılır.<sup>41</sup>

Mısır halkı tarafından Seyyid Ahmed er-Rüfâî zan edilen Seyyid Ali er-Rüfi, onun torunudur.<sup>42</sup> Seyyid Ali er-Rüfi iki yönüyle şeriftir.<sup>43</sup> On yedi yaşında Kutbiyet<sup>44</sup> makamına ulaşmıştır.

es-Seyyidü'l-Kutbu's-Şehîr Ahmed el- Bedevî (ra)

Ebü'l-Fityân Ahmed b. Ahmed b. İbrâhîm el-Fâsî et-Tantâvî el-Bedevî'nin (ö. 675/1276) silsile-i neseb-i âlîleri şöyledir: Ahmed b. Ali b. İbrahîm b. Muhammed b. Ebî Bekr b. İsmâîl

<sup>39</sup> Ebü'l-Hasen el-Melikü'l-Efdal Nûreddîn Alî b. Selâhiddîn Yûsuf b. Eyyûb (ö. 622/1225), Selâhiddîn-i Eyyûbî'nin büyük oğludur. Takıyyüddin'in atabegliğinde Mısır'da sultanın nâibliğinde bulunmuştur. Daha sonra el-Melikü'l-Efdal Suriye (Şam) nâibi ve sultanın veliahdı oldu. (Ramazn Şeşen, "el-Melikü'l-Efdal, Ali", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (Ankara: TDV Yayınları, 2003), 29: 62-63.

<sup>40</sup> Hankah: Dervişlerin sohbet ve zikir için toplandıkları, bir süre ikamet ettikleri, bazan inzivaya çekildikleri mekânlar için kullanılan terim. (Süleyman Uludağ), "Hankah", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (Ankara: TDV Yayınları, 1997), 16: 43-46.

<sup>41</sup> Mehmed Zihni, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 46-48.

<sup>42</sup> Mehmed Zihni, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 62.

<sup>43</sup> Şerif: çoğulu eşrâf, şürefâ'dır. "Nesl-i pâk-i Muhammedî'ye mensup olup yüceltmış olan" anlamında Hz. Peygamber'in Hz. Ali ile Fâtıma'dan doğan torunlarıyla onların soyundan gelenler için unvan olarak kullanılmıştır. Hem baba hem anne tarafından Hz. Ali'nin soyundan gelenlere aynı zamanda "seyyidü's-sâdât" (tabâtabâ) denilir. (Mustafa Sabri Küçükbaşçı, "Seyyid", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (Ankara: TDV Yayınları, 2009), 37: 40-43.

<sup>44</sup> Kutub: velîler zümresinin başkanı, dünyanın ve âlemin mânevî yöneticisi olduğuna inanılan en büyük velî mânasında kullanılmıştır. (Süleyman Ateş, "Kutub", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (Ankara: TDV Yayınları, 2002), 26: 498-499.



b. Ömer b. Ali b. Osman b. Hüseyin b. Muhammed b. Muhammed b. Ali er-Rıza ibn Mûsa el-Kâzım ibnü'l-İmâm Ca'fer es-Sâdık ibnü'l-İmâm Muhammed el-Bâkır ibnü'l-İmâm Ali Zeynü'l-Âbidîn ibnü's-Sıbt Seyyidina el-Hüseyin ibn Seyyidetü'n-Nisâ Fatımatu'z-Zehra bint Resûllullah (sav).<sup>45</sup>

Ahmedü'l-Bedevî: 596'da (1200) Fas'ta doğdu. Yüzünü Afrika bedevîleri gibi örttüğü için el-Bedevî, cesur ve atılgan bir genç olduğu için de el-Attâb ve Ebü'l-Fityân lakaplarıyla tanınmıştır.<sup>46</sup> Hafızü'l-Kur'ân olup, zühd ve taate düşkünlüğünden evlenmemiş, kendisine yapılan eziyetlere tahammül ettiğinden "Uttab" diye şöhret olmuştur. İnsanlardan uzaklaşarak dünya kelâmı etmemeye ve meramını işaretle anlatmaya başlamıştır.

Gördüğü rüya üzerine, Abdülkâdir-i Geylânî ve Ahmed er-Rifâî'nin kabirlerini ziyaret etmek maksadıyla, büyük kardeşi Hasan ile birlikte Irak'a gitti. Bu arada Hallâc-ı Mansûr, Adî b. Müsâfir gibi meşhur sûfilerin kabirlerini de ziyaret etti. Bu ziyaretler onun ruhanî hayatını geliştirdi. Irak'tan Mısır'a döndükten sonra 634'te (1236-37) Mısır'a (Tanta) yerleşmiştir. Kırk gün günde bir iftar eder, kırk gün yemez içmez ve uyumazdı.<sup>47</sup>

Ahmed el-Bedevî'nin riyâzet hayatının en dikkat çekici tarafı, dama çıkıp (sütûh) saatlerce hareketsiz bir şekilde, gözleri âdeta iki kor parçası haline gelinceye kadar güneşe bakmasıdır. Bedevîye tarikatının Sütûhiyye<sup>48</sup> olarak da anılmasının bir sebebi de budur.<sup>49</sup> Mevsuk eserlerde kendisi hakkında çokça keramet nakledilir. Hıristiyanların elinden Müslümanları kurtardığına inanıldığı için "Mücübü'l-üsârâ min bilâdi'n-nasârâ" lakabını almıştır. Hayatının geri kalan kısmını Tanta'da geçirdi ve 12 Rebülevvel 675'te (24 Ağustos 1276) burada vefat etti.<sup>50</sup>

es-Seyyidü'l-Kutbi'l-Celîlî'l-Kadr 'Âbdurrahîm el-Kanâvî (k.s.)

Nesebi: Ebû Muhammed Abdurrahîm b. Ahmed b. Hacûn b. Ahmed b. Muhammed b. Ca'fer b. İsmâîl b. Ca'fer ez-Zekî b. Muhammed b. Me'mûn b. 'Ali b. Hüseyin b. Muhammed b. Ca'fer es-Sâdık b. Muhammed el-Bâkî b. 'Ali b. ibnü'l-Hüseyin b. 'Ali b. Ebî Tâlib'tir. 500/1106 senesinde Mısır'da doğmuş, Kanâ kasabasında yaşamış ve doksan yaşını aşkın 592/1195 tarihinde vefat etmiş olup, zürriyeti Kanâ kasabasında çoklukla mevcuttur.<sup>51</sup>

es-Seyid Celîlî'l-Kutbi'r-Refî' İbrâhîm ed-Desûkî (ra)

Burhânüddîn İbrâhîm b. Ebi'l-Mecd Abdilazîz ed-Desûkî'nin (ö. 676/1277) neseb-i âlisi: Seyyid İbrâhîm ed-Desûkî b. Ebî'l-Mecd b. Kureyş b. Muhammed b. en-Necâ b. 'Abdulhâlık b. el-Kâsım b. Ca'fer b. 'Abdulhâlık b. Ebî'l-Kâsım b. ez-Zekî b. 'Alib. Muhammedel-Cevvâd b. 'Ali er-Rızâ b. Mûsâ el-Kâzım b. Ca'fer es-Sâdık b. Muhammed el-Bâkır b. Âli ez-Zâhir Zeynü'l-Âbidîn b. el-Hüseyin b. Âli el-Kureşî el-Hâşimî'dir.<sup>52</sup>

633'te (1235) Aşağı Mısır'daki Markus'ta doğdu. 644 (1246) veya 653'te (1255) doğduğuna dair rivayetler de vardır. Ömrünün çoğunu aynı bölgedeki Desûk (Düsûk, Disûk) kasabasında geçirdiğinden Desûkî nisbesiyle ve Ebü'l-Ayneyn unvanıyla tanındı. Babası Ebü'l-Mecd

<sup>45</sup> Mehmed Zihnî, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 65.

<sup>46</sup> Mehmed Zihnî, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 66.

<sup>47</sup> Mehmed Zihnî, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 67.

<sup>48</sup> Mehmed Zihnî, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 69.

<sup>49</sup> Mehmed Zihnî, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 67.

<sup>50</sup> Mehmed Zihnî, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 79.

<sup>51</sup> Mehmed Zihnî, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 79-80.

<sup>52</sup> Mehmed Zihnî, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 80.

Abdülazîz, Rifâî şeyhlerinden Ebü'l-Feth Ebü'l-Ganâim el-Vâsıtî'nin damadı ve halifesiydi. Pek çok velî gibi onun şeceresi yukarıda açıklanığı üzere Hz. Hüseyin'e bağlandığı için seyyid kabul edilmektedir.

Mutasavvıflar tarafından dört büyük kutuptan biri olarak kabul edilen Desûkî -diğer üçü Abdülkâdir-i Geylânî, Ahmed er-Rifâî, Ahmed el-Bedevî'dir- yirmi yıl kadar halvethânesinde mücahede ve tefekkürle meşgul oldu.<sup>53</sup>

Helâl yemeye, hak hukuk gözetmeye ve şeriatın hükümlerine sıkı bir şekilde bağlı kalmaya büyük önem verir. Şeriatla hakikatin, zâhîrle bâtının bağdaştırılmasını ister. Hakikati tasvir ve ifade olarak değil zevk ve yaşama olarak anlar. Kendisinden birçok keramet nakledilir.

Hayatta iken bir çok müridleri olmuş, kırk üç yaşında vefatından sonra müridler, halifesi ve kardeşi Şeyh Mûsâ'ya tâbi olup onun tasavvuf anlayışını devam ettirmişler ve bir tarikat haline getirmişlerdir. Desûkî 676/1277'de vefat ettiği halvethânesine gömülmüştür.<sup>54</sup>

Şeyh Muhyiddîn Abdülkadir-Geylânî (k.s.)

Muhyiddîn Ebû Muhammed Abdülkâdir b. Ebî Sâlih Mûsâ Zengîdost el-Geylânî'nin (ö. 561/1165-66) nesebi; Hz. Peygamber'in (sav) torunu Hz. Hasan'a müntehidir: İbn Ebî Sâlih Mûsâ b. 'Abdullah b. Yahyâ ez-Zâhid b. Muhammed b. Dâvud İbn Mûsâ b. 'Abdullah b. Abdullah b. Mûsâ el-Cevn b. 'Abdullahel-Mahz b. el-Hasan el-Müsennâ b. el-Hasan es-Sıbt b. 'Ali b. Ebî Tâlib'tir<sup>55</sup>

470'te (1077) Hazar denizinin güneybatısındaki Gılân eyalet merkezine bağlı Neyf köyünde doğdu. Arapça'da "el-Cîlî, el-Cîlânî", Farsça'da "Gîlî, Gîlânî", Türkçe'de ise "Geylânî" şeklinde telaffuz edilen nisbesiyle şöhret buldu.<sup>56</sup> Babası Ebû Sâlih Mûsâ, annesi Ümmü'l-Hayr Emetü'l-Cebbâr Fâtıma'nın da kadın velîlerden olduğu kabul edilir.<sup>57</sup>

488/1095 tarihinde fıkıh, hadis ve tefsir dersi almıştır. Ona ders veren hocaları, Ebû Gâlib b. Bâkılânî, Ca'fer es-Serrâc, Ebû Bekir Sûsen ve Ebû Tâlib b. Yûsuf ,Ebû Saîd el-Muharrimî (Mahzûmî), Ebû Hattâb ve Kâdî Ebû Hüseyin, Zekeriyây-yı Tebrîzî'dir.<sup>58</sup>

Vermiş olduğu vaazlarından, *el-Fethu'r-Rabbânî*, *el-Feyzu'r-Rahmânî* ve *Mefâtihu'l-Guyûb* gibi kitaplar derlenmiştir.<sup>59</sup>

Şeriat ve hakikat ilminde ileri seviyede olduğundan dolayı bundan ötürü uzak beldelerden Şâfîî ve Hanbelî mezhebi üzere fetva almak üzere onun yanına gelinir, kendilerinin isabetli fetvalarından ziyade çabucak cevap vermelerinden taaccüb edilirdi.

Bir defasında İran'dan şöyle bir istifta/fetva sormak vuku bulmuştu. Belirli bir zaman içinde kendinden başka hiç kimsenin işlemeyeceği bir ibadeti edeceğine talak-ı selâse ile yemin etse talakın vuku bulmaması için çare nedir? Bu mesele yazılarak Irak, Atrab ve Acem diyarı

<sup>53</sup> Mehmet Demirci, "Desûk, İbrâhim b. Abdülazîz", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (Ankara: TDV Yayınları, 1994), 9: 212-213.

<sup>54</sup> Mehmed Zihnî, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 84.

<sup>55</sup> Mehmed Zihnî, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 87.

<sup>56</sup> Süleyman Uludağ, "Abdülkâdir-İ Geylânî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (Ankara: TDV Yayınları, 1988), 1: 234-239.

<sup>57</sup> Mehmed Zihnî, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 88.

<sup>58</sup> Mehmed Zihnî, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 89.

<sup>59</sup> Mehmed Zihnî, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 89.

alimlerin tümüne sorulduğu ve cevap alınmadığı halde, Hz. Abdulkadir Geylânî'ye gelen istiftânâme üzerine derhal şu cevabı yazmışlardır: o kimse Mekke'ye gider ve mutaf "ki Beyt-i Muazzama'nın havlinde olan tavafgahdır" tahliye olunup yalnız başına yedi şavt (devre) tavaf eder, böylece yemini de yerine gelmiş olur.

521/1127 senesinden ömrünün sonu olan 561 senesine kadar kırk sene boyunca hep maneviatla meşgul olmuş, bunun 528/1133'den 533/1138 senesine kadar ki zaman süreci hep ders ve fetva ile geçmiştir. Vaaz kürsüsünde orada bulunanların başı üstünden havada adım atarak yükseldikleri olur<sup>60</sup>, sözlerinin tesirinden günahkar ve asi olanlar tevbe ve istiğfar ile yaptıkları kötülükleri bir daha işlemezdi.

Bir gün vaaz kürsüsünde;

"İşte şu ayağım her velînin boynu üzerindedir." buyurdu. Orada bulunanların hepsi bu sözü tasdik etmişler, yeryüzündeki bütün veliler, boyunlarını ona doğru uzatmışlardır. O sırada boynunu uzatanlardan birisi de Ahmed er-Rufai (k.s) dir. Ona niye böyle yaptın diyenlere; "Şu anda Şeyh Abdulkadir Geylani (k.s) Bağdat'da, ayağım her velinin boynu üzerindedir." diyor. O bu sözü manevi bir emirle söylemiştir, der. Başım gözüm üstüne der ve boynunu uzatır. Abdulkadir Geylani (k.s) Hazretlerinin şeyhi, Hammad (k.s) Hazretleri de bu sözü, Abdulkadir Geylani'in (k.s), ilahi bir emir üzerine söylediğini söyler. Adiy b. Musafir (k.s) de derki: "Bu sözü yalnız o söylemiştir. Başkasından duymadım. Onun gibi hiç kimse böyle söylemeye mezun ve izinli değildir."<sup>61</sup>

İhtiyare bir kadın, çocuğunu Abdülkâdir-i Geylânî'(k.s) ye getirip; islam'ı öğretmek için getirir bir zaman sonra oğlunu görmeye gelir Oğlunu, az yemek ve uyumak sebebiyle, zayıf ve sararmış, arpa ekmeği yer hâlde buldu. Bu hâl ona dokundu. Çocuğunu bırakıp, Abdülkâdir-i Geylânî (k.s) Hazretlerinin yanına girdi. Şeyh hazretleri oturmuş, tavuk yiyordu. "Efendim, siz burada tavuk yersiniz, benim oğlum ise, arpa ekmeği yer." dedi. Şeyh bunu duyunca, elini, tavuk kemiklerinin üzerine koyup; "Kum bi-iznillâhî'l-lezî yuhyî'l-izâme ve hiye remîm!" yâni Allah'ü Teâlânın izni ile kalk, diril! Buyurdu. Tavuk hemen dirildi. Şeyh, kadına hitâben; "Senin oğlun böyle olduğu zaman, ne isterse yesin!" buyurdıkları meşhurdur.<sup>62</sup>

Geylânî hazretlerinin sözü ve fiili, nefis ile kalbin ittihadı, ihlas ile teslimiyetin kucaklaştığı ve her hatır ve lahzada kitap ile sünnetin hakem olduğu yoldur.

<sup>60</sup> Bâz-ı Eşheb, "Ak doğan" anlamına gelen bu terkip, Muhyiddin lakabına nispetle, en büyük yardım edici anlamındaki el-Gavsû'l-A'zam gibi, Abdülkâdir Geylânî için ilk devirlerde yaygın bir şekilde kullanıldığına rastlayamadığımız bir lakaptır. "Bâz" Arapça'da şâhin ve doğan kuşları için kullanılan bir kelimedir. Bu kuşlar, bilindiği gibi, avlarını ustalıklı yakalamakla ünlüdür. Bu itibarla insanların çocuklarına doğan ve şâhin isimlerini verdiklerini biliyoruz. Tasavvufta ise bu terkip, müridlerini eğitmedeki başarısına izâfeten Abdülkâdir Geylânî için kullanılmıştır. Bâzan da bunun yerine Bâzullah (Allâh'ın şâhini) lakabının kullanıldığına tanık oluyoruz.

Abdülkâdir Geylânî'ye de birçok sıfat ve lakaplar verilmiştir. Bunlardan bâzıları arasında "Kutbu'l-evliyâi'l-kirâm, Şeyhu'l-müslimîn ve'l-İslâm, Rüknu's-şeria, Alemü't-tarika, Muvazzıhu esrârî'l-hakîka, Şeyhu's-şüyûh, Kıdvetü'l-evliyâ ve Üstâzü erbâbi'l-vücûd"u sayabiliriz. Ancak, bunların dışında Abdülkâdir Geylânî'nin çok önemli üç lakabı vardır: Muhyiddin, el-Bâzü'l-Eşheb (Bâz-ı Eşheb) ve el-Gavsû'l-A'zam (Gavs-ı A'zam). Son iki sıfat hâsseten Abdülkâdir Geylânî için kullanılmış, isim belirtilmeden bu sıfatların kullanıldığı yerlerde o kastedilmiştir. (Adalet Çakır, *Abdülkâdir Geylânî ve Kâdirilik*, İstanbul: İsam Yayınları, 2012, 1: 56.).

<sup>61</sup> Mehmed Zihni, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 91-92.

<sup>62</sup> Mehmed Zihni, *Bugyetü't-Tâlib fi Tercümeti'r-Ragıb*, 93.

## SONUÇ

Sosyal yaşamın her alanını kapsayan ve önemli bir kültür mirası niteliğini taşıyan, Temel İslâm bilimler dalında yazılmış bir çok eser vardır. Bir kısmı Arapça yazılmış olan bu eserleri yazma veya matbu şekliyle bulmak mümkündür. Bu eserlerden bir kısmı aslı Arapça yazılmış erbabınca Osmanlıca'ya çevrilerek istifadeye hazır hale getirilmiştir. Geçen zaman zarfında Arapça ve Osmanlıca yazılan eserlerin okunamamasından ötürü bu kitapların muhtevastındaki güzel bilgilerden istifade edilememektedir. Bahsi geçen ve günyüzüne çıkarılmayı bekleyen sayısız eser dikkate alındığında edisyon kritik yapmanın önemi oldukça fazladır. Bizim bu çalışmamızla değerli eserlerin gün yüzüne çıkarılması ve günümüz okurunun bu eserlere kolayca ulaşmasını sağlamak bakımından oldukça önemlidir.

Kitabın aslı Arapça *Tuhfetu'r-Râgıb fî Sîreti Cema'a min 'Ayâni Ehli'l-Beyti'l-Etâyib* olup, Muhammed Zihni Efendi kitabı Türkçe'ye *Buğiyetu't-Tâlib fî Tercümeti Tuhfeti'r-Ragıb* ismiyle tercüme etmiştir. Kitabın ilk kısmında Kerbelâ vakıası anlatılmış, bu kısım için müstakil bir çalışma gerektiğinden burada ayrıca tafsilli bir şekilde müzakere edilmedi. Kitabın müellifi olan Ebû'l-Abbâs Şihâbuddîn Ahmed b. Ahmed b. Selâme el-Kalyûbî Ehl-i Sünnet ulemasındandır. Yazdıkları bid'a ve ehl-i ehva'nın dediklerinden uzaktır.

Çalışmamızın içeriğinde Ehl-i Beyt'ten Seyyide Zeyneb, Seyyide Rukiyye, Seyyide Sukeyne, Muhammedü'l-Enver, Hasanü'l-Ezher, Seyyide Nefise, es-Seyyid 'Ali Zeynu'l-Âbidîn, Seyyid İbrâhîm, Seyyide Âişe, Seyyid Kâim ez-Zekî, Seyyid Ahmed er-Rufâî, Seyyid Ahmed el-Bedevî, İbrâhîn ed-Desûkî ve Abdulkadir Geylânî olmak üzere toplam on yedi kişi hakkında biyografik bilgiler ile beraber faziletleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Bu çalışmamızın sonucunda, İslâmî ilimler sahasında ne kadar zengin bir sahanın var olduğunu, bize intikal eden ilim mirasın araştırma ve inceleme hususunda yapılacak çalışmaların önemin, gerekliliği ve daha yapılacak çok şeyin olduğunu belirtmek isterim.

## KAYNAKÇA

Ahmed b. Hanbel, Ebû Abdullah Ahmed b. Muhammed eş-Şeybani 241/855. *el-Müsned*. thk. Sıdkî Muhammed Cemil Attar. Beyrut: Dârü'l-Fikr, 1991.

İbn Manzûr, Ebû'l-Fazl Muhammed b. Mükerrrem b. Ali el-Ensârî. *Lisânü'l-Arab*, Beyrut: Dâru Sâdr, t.y..

İhsan Ali Zahir. eş-Şîa ve Ehlü'l-beyt, Lahor: İdâretu Tercumanu's-Sünne, 1984.

Ateş, Süleyman. "Kutub", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 26: 498-499. Ankara: TDV Yayınları, 2002.

Bozkurt, Nebi. "Şecere", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 18: 403. Ankara: TDV Yayınları, 2010.

Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâîl b. İbrâhîm Cu'fî Buhârî, 256/870. *Sahih-i Buhari*, İstanbul: Dârü't-tibâati'l-âmire, 1315.

Çakır, Adalet. *Abdülkâdir Geylânî ve Kâdirîlik*, İstanbul: İsam Yayınları, 2012.

Demirci, Mehmet. "Desûk, İbrâhîm b. Abdülazîz", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 9: 212-213. Ankara: TDV Yayınları, 1994.

Ebû Dâvud, Süleyman b. el-Eş'as b. İshâk el-Ezdî es-Sicistânî. *Sünenü Ebî Dâvud*, "Menâsik", Riyâd, Dâru's-Selâm, 2003.

Fıġlalı, Ethem Ruhi. "Ali", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 18: 521-524. Ankara: TDV Yayınları, 1998.

Görgün, Halil. "Sükeyne bint Hüseyin", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, , 38: 45-46. Ankara: TDV Yayınları, 2010.

İbn-i Sa'd, Meni' ez-Zühri İbn Sa'd. *et-Tabakat'l-Kübra*, Beyrut: Dâru Sadr, 1960/1380.

Kılavuz, Ahmet Saim "Zeynelâbidî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, , 44: 365-366. Ankara: TDV Yayınları, 2013.

Kılıç, Hulusi. "Mehmed Zihnî Efendi", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 28: 542-543, Ankara: TDV Yayınları, 2003

Küçükaşçı, Mustafa Sabri. "Seyyid", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, , 37: 40-43. Ankara: TDV Yayınları, 2009.

M. Yaşar Kandemir, "Fâtıma", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 12: 223-224. Ankara: TDV Yayınları, 1985.

Mehmed Zihnî. *Tuhfetu'r-Râgıb fî Sîreti Cema'a min 'Ayâni Ehli'l-Beyti'l-Etâyib*, Kostantiniyye: 1332/1916.

Müslim, Ebu'l-Hüseyin Müslim b. el-Haccâc b. Müslim el-Kuşeyrî. *Sahîhu'l-Müslim*, Riyad: Dâru's-Selâm, 2000.

Rıza Savaş, "Nefise bint Hasan", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 32: 531-532. Ankara: TDV Yayınları, 2006.

Tirmizî, Ebû İsa Muhammed b. İsa b. Sevre es-Sülemi, *Sünenü't-Tirmizî* "Menâkıb", thk. Ahmed Muhammed Şakir, (Kahire: Mustafa el-Bâbî el-Halebî, 1977.

Öz, Mustafa. "Ehl-i Beyt", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 25: 274-275. Ankara: TDV Yayınları, 2002.

Öz, Mustafa. "Ehl-i Beyt", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 10: 498-501. Ankara: TDV Yayınları, 1994.

Sarıcık, Murat. *İlim şehrinin kapısı Hz. Ali (r.a.)*, İstanbul: Nesil Yayın Grubu, 2010.

Şeşen, Ramazn. "el-Melikü'l-Efdal, Ali", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, , 29: 62-63. Ankara: TDV Yayınları, 2003.

Tirmizî, Ebû İsa Muhammed b. İsa b. Sare Sülemi. *Sünenü't-Tirmizî*, thk. Subhi es-Samerrai Beyrut: Âlemü'l-Kütüb, 1985/1405.

Tomar, Cengiz. "Talâi' b. Rüzzi'k", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 39: 495-496. Ankara: TDV Yayınları, 2010.



Uludağ, Süleyman. “Abdülkâdir-İ Geylânî”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, , 1: 234-239. Ankara: TDV Yayınları, 1988.

Uludağ, Süleyman. “Hankah”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 16: 43-46. Ankara: TDV Yayınları, 1997.

Yâkut b. ‘Abdullah el-Hamavî er-Rûmî el-Bağdâdî. *Mu'cem el-Büldân*, Beyrut: y.y., 1977.

**İBRET VE YAŞAMAK YOLU BUGÜNKÜ TÜRKÇEYE UYARLANMIŞ METİN VE AÇIKLAMALAR****Dr. Öğr. Üyesi Kadri ÖNEMLİ**

Harran Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü

**Özet**

Kur'an ayetlerinde en çok dikkat çeken konulardan bir tanesi de, Peygamber kıssalarıyla haddi aşan ümmetlerin uyarılması ve ümitsizliğe düşenlerin ilahi koruma altında olduklarının bildirilmesi ile Allah'a güven sayesinde buhrandan sıkıntıdan çıkabilmeleridir. Allah (c.c.) çeşitli toplumlara peygamberler göndermiştir. Bu peygamberler başta aile fertleri olmak üzere gönderildikleri kavmi tevhid inancına davet etmişlerdir.

Bu çalışmamızda Müslüman inancını, mahiyetini ve özelliklerini Kur'an ve Hadisler ışığında halk için dinî, içtimâî bir mev'iza niteliği taşıyan "İbret ve Yaşamak Yolu" eseri inceledik. Müellif eserinde, Kur'an'dan almış olduğu kıyamete ait bilgileri ve Peygamber kıssalarını içeren ayetleri iktibas ederek, bununla, dini anlatımların ve ahlaki değerlerin canlandırılmasının ne kadar etkili olduğunu göstererek, üzüntü ve ıstırapların dindirilmesinde ve teselli vermede bir umut kaynağı olduğunu belirterek, bu günümüze de ışık tutan problemlere dini çözüm önerileri sunmuştur. Çalışmamıza konu olan "İbret ve Yaşamak Yolu" adlı eser yaklaşık yüz sene önce yazılmasına rağmen günümüzde yaşanan benzer problemleri aydınlatacak mahiyettedir. Yazar, sık sık Kur'an'dan ve hadislerden metinler aktararak meselelerin çözüm yollarının anahtarlarını ciddi bir üslupla dile getirmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İnanç, Ahlâkî Değerler, İbret

**GİRİŞ**

Tarihi kültürel, sosyal ve bilimsel varlıkları geçmişten günümüze aktarmanın bir yolu da yazılı, basılı ve görsel belgelerdir Osmanlı Türkçesi'yle yazılan her türlü eser, bir hazine hüviyetini taşımaktadır. Osmanlıca ise böyle bir hazinenin anahtarıdır.

Osmanlı âlimleri ilmî, dinî, edebî ve daha birçok alanda eserler telif ederek zengin bir düşünce dünyasını inşa etmişlerdir.

Arşivlerde ve kütüphanelerde muhteşem kitapların varlığı malumdur. Avşaroğlu'na ait *İbret ve Yaşamak Yolu* adlı eserde bu yapıtlardan bir tanesidir.

Avşaroğlu tarafından 1334/1916 tarihinde yayınlanmış olan bu küçük kitabın, özellikle gençlerin rahatlıkla okuyup anlamaları için bugünkü dilimize uygun bir metin halinde vermeye çalışarak bir çeşit literatür değerlendirmesi yaptık. Birinci dünya savaşı sonrası oluşan kargaşa ortamından sonra bu eserin yazılması hem faydalı bir ilaç hem de ibret almamız için bir ders niteliğini taşımaktadır.

Bu çalışmamızla geçmiş ile gelecek arasında bir nevi köprü kurarak bir asır önce gündeme gelen konuların bugün de var olduğuna vurgu yaptık. Ayrıca okurların istifade etmesi için Çalışmamızda metin içinde geçen ayet ve hadislerin dipnotta kaynağını gösterdik.

Bu kadar güzel bir eseri yazan müellifin sadece ismini vererek kendi hakkında malumat vermemesini onun tevazuundan olduğunu ifade edebiliriz.

## İbret Alma

Allah'ın emretmiş olduğu ve yasakladığı bir takım dini hükümleri münasip bir tarzda yaşayarak hayat idame ettirilmeli ve ibret verici hadiselerden ders alınmalıdır. Akli kullanmak, düşünmek, ibret almak, hidayete ermek cehalet girdabında yuvarlanmamak için okumalı ve tefekkür edilmelidir. Kur'an'da bu kabilden ayetler mevcuttur. Peygamberlerden ve onların gönderilmiş oldukları ümmetlerden, onların azgın hallerinden bahseden kıssalara genişçe yer verilmiştir. Firavun tuğyanın, haddi aşanın simgesi olarak gösterilmiş; “Ben, sizin en yüce Rabbinizim! dedi.”<sup>1</sup> Bu durum haddi aşmanın en son mertebesidir. Bu hallerden uzak durmanın gereği olarak “Allah'tan korkmaları için ibret vardır.”<sup>2</sup> ayetiyle aklını kullanan ve Allah'tan korkanların ibret alacağı izah edilmektedir.

Kâinata meydana gelen hadiselerle bakıp düşünmek ve onlardan ders ve ibret almak ibadetin bir çeşididir. İbret almak için düşünce, insanı hak ve hakikate götürür. Bu kabilden ayetler Kur'an'da sıklıkla yer almıştır. Kur'an'da Peygamber ve kavimlerinin isimleri bildirilerek anlatılan bazı kıssalar vardır ki; bu kısım Kur'an'ın üçte ikisine yakınına teşkil etmektedir. Bu kıssalarda yanlış yolda olan ümmetleri doğru yola davet eden ve mucizeler ile desteklenen Peygamberlerden ve onlara karşı çıkan kavimlerin feci akıbetlerinden bahseder, bu kıssalar aynı zamanda inananları teselli etmek, müjdelemek, öbür yanıyla da haddi aşan şımarık inkârcıları uyarmak, kul olduklarını hatırlatıp, başı boş bırakılmayacaklarını bildirmektedir.

Kur'an'da yer alan kıssaların gayesi, insanları inanç, hal ve hareketleriyle eğitmektir. Kur'an, emirleriyle-yasaklarıyla, kıssalarıyla ve nasihatleriyle bir bütün olarak insanlara doğru olan yolu göstererek imandan sonra, dürüst davranmalarını isteyerek, geçmişte düşülen ahlaki yanlışlıklara bir daha düşmemek için tarih şuurunu vererek dünya ve ahiret saadetlerini gerçekleştirmektir.

Hz. Peygamber de (sav) hadislerinde kısaca diliyle Kur'an'ın bu metodunu kullanmıştır. Kur'an'da zikredilen Peygamber kıssalarından maksat, insanları inanç ve sosyal hayatta zuhur eden olaylar karşısında tutum ve davranışlarını eğitmektir. Kur'an'ı Kerim'de geçen şu iki ayet konumuzu açıklar mahiyettedir:

“Onlar yeryüzünde gezip dolaşmadılar mı ki, kendilerinden öncekilerin sonu nasıl olmuştur, görsünler! Öncekiler bunlardan daha çoktu, kuvvetçe ve yeryüzündeki eserleri bakımından daha da sağlam idiler. Fakat kazandıkları şeyler onlara asla fayda vermemiştir.”, peygamberleri onlara apaçık bilgiler getirince, onlar kendilerinde bulunan (beşerî) bilgiye güvendiler (onu alaya aldılar) alaya aldıkları şeyler onlara asla fayda vermemiştir.”<sup>3</sup>

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.”<sup>4</sup>

Müellif eserinin hemen başında şu tembihte bulunmaktadır: Kalk yiğit Düşmeden kalk! Hileye aldanan Şark Arab kimdir? Türk kimdir? Fars, Hindî, Kürd kimdir? Da'vamız ne... İslâm bir Kiblemiz bir, Kur'an bir Uymaz isek kitaba Yüz kararır hesaba Hakkımızsa yaşamak Birlikledir ancak

<sup>1</sup> Naziat, 79/24.

<sup>2</sup> Naziat, 79/25-26.

<sup>3</sup> Mu'min, 40, 82/83.

<sup>4</sup> Ankebut, 29, 20.

## Sadeleştirilmiş Metin

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الْحَاقَّةُ

مَا الْحَاقَّةُ

وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْحَاقَّةُ<sup>5</sup>

Yürekleri hoplatan büyük felaket! Nedir o yürekleri hoplatan büyük felaket? Yürekleri “hoplatan büyük felaketin ne olduğunu sen ne bileceksin?”<sup>6</sup>

Sûrenin ilk üç âyeti gerek üslûp gerekse anlam olarak kıyamet olayının büyüklüğüne ve şiddetine işaret ettiği gibi ne zaman meydana geleceğinin bilinemeyeceğini de göstermektedir.

كَذَّبَتْ ثَمُودُ وَعَادٌ بِالْقَارِعَةِ

“Semûd ve Âd kavimleri, yüreklerini hoplatacak olan büyük felaketi (Kıyameti) yalanladılar.”<sup>7</sup>

فَأَمَّا ثَمُودُ فَأَهْلِكُوا بِالطَّاغِيَةِ

“Semûd kavmi korkunç bir sarsıntı ile helâk edildi.”<sup>8</sup>

وَأَمَّا عَادٌ فَأَهْلِكُوا بِرِيحٍ صَرْصَرٍ عَاتِيَةٍ

“Âd kavmine gelince, onlar da uğultulu ve dondurucu şiddetli bir rüzgârla helâk edildi.”<sup>9</sup>

سَخَّرَهَا عَلَيْهِمْ سَبْعَ لَيَالٍ وَتَمَازِيَةَ أَيَّامٍ حُسُومًا فَتَرَى الْفَوْمَ فِيهَا صَرْعَى كَأَنَّهُمْ أُعْجَازُ نَخْلٍ خَلْوِيَةٍ

“Allah, onu kesintisiz olarak yedi gece, sekiz gün onların üzerine musallat etti. Öyle ki (eğer orada olsaydın), o kavmi, içi boş hurma kütükleri gibi oracıkta yere serilmiş hâlde görürdün.”<sup>10</sup>

‘Kur’ân-ı Mübîn Sure-i Hâkka

<sup>5</sup> Hakka Suresi; Mekke döneminde inmiştir. 52 âyettir. “Kıyamet” diye tercüme edilen hâkka kelimesi, hak kelimesinden türemiş bir isimdir. Hak ise sözlükte, “gerçek, sabit ve doğru olmak, gerekmek; bir şeyi gerçekleştirmek; bir şeyi kesin olarak bilmek” gibi mânalara gelmektedir. İsim olarak “gerçek, sabit, doğru, varlığı kesin olan şey” anlamlarında kullanılan hak kelimesi genellikle bâtilin zıddı olarak gösterilmiştir (Mustafa Çağrı, “Hak”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 1997), 15: 137.

Kıyamet kesin olarak gerçekleşeceği ve bu sayede insanlar dünyada yapıp ettiklerinin gerçek değerini kavrayacakları ve sonuçlarını görecekleri için ona da “Hâkka” ismi verilmiştir. Sûrenin ilk üç âyeti gerek üslûp gerekse anlam olarak kıyamet olayının büyüklüğüne ve şiddetine işaret ettiği gibi ne zaman meydana geleceğinin bilinemeyeceğini de göstermektedir.

Sûre, adını birinci âyeti oluşturan “el-Hâkka” kelimesinden almıştır. Müfessirlerin büyük çoğunluğu hâkka kelimesine “kıyamet” anlamı vermiş olmakla birlikte bu âyetlerin ardından dünyada azaba uğramış kavimlerin anılmasından hareketle hâkka kelimesinden, Hz. Peygamber’e isyan eden Kureyş’in başına gelecek olan azabın kastedildiği ve bu azabın dehşet ve şiddetine dikkat çekildiği görüşünde olanlar da vardır. (Süleyman Ateş, *Kur’an-ı Kerim’in yüce meali ve çağdaş tefsiri*, (Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi yayınları, 1982, 10: 36.)

<sup>6</sup> Hâkka, 69/1,2,3.

<sup>7</sup> Hâkka, 69/ 4.

<sup>8</sup> Hakka, 69/ 5.

<sup>9</sup> Hâkka, 69/ 6.

<sup>10</sup> Hâkka, 69/ 7.

İnsan bu ayet-i şerifeyi okuyunca derhal Millet-i İslâmiyenin hâline ağlamamak mümkün olmuyor. Semûd ile Âd bir defa yaptıklarından dolayı müstehaklarını bulmuşlar ve gitmişler. Kitabımız bunların şu acıklı haberlerini daha bin dört yüz kırk sene ayetlerde ibret almak üzere bizlere bildirmiştir. Biz ise kendi kötü amellerimizin tokatlarıyla sillelerini yedikçe daha sersemleşerek, Semûd'u, Âd'ı (4)<sup>11</sup>

düşünmeye vakit kalmasın kendi halimizden dahi ibret almak müyesser olmuyor. Her hadisatın insanlara bir şey öğrettiği muhakkaktır “rahmet, kar yağdığı vakit insanların ne yapmak lazım geldiğini bildikleri gibi” acaba biz ne için tufan ve belânın birinden sıyrılırken diğerine giriyoruz da bunlardan ibret almıyoruz.

İşte bizim araştırıp halka işittireceğimiz şeyler bunlardır.

Yine âyet-i kerîmeye dönelim Semûd ve Âd kavmi kıyameti inkâr etmişler ve inkârlarında ısrar ettiklerinden gazab-ı ilâhiyeye müstehak olmuşlar. Semûd kavmi tağiye denilen şiddetli bir bağırtıdan helâk edilmiş, Âd kavmi de yedi gece sekiz gün bila fasıla esen kuvvetli gazab yelinden oldukları yerlerde devrilerek çürümüş, hurma bendleri gibi kalmıştır.<sup>12</sup> Bundan sonra:

فَهَل تَرَى لَهُم مِّن بَاقِيَةٍ

“Artık onlara ait bir bakiye (geriye kalan bir şey) var mı, görüyor musun?”<sup>13</sup>

Şimdi herkesin aklına bir sual gelir ki, Semûd ve Âd kavimleriyle bizim bir münasebetimiz, müşabehetimiz var mı? Onlar inkâr etmişler biz inkâr etmiyoruz. Kıyameti ve birliği kabul ediyoruz.

Evet, tam halimizin o derece müşabeheti var ki birkaç yüz sene sonra bir Kur’ân daha inmek mümkün olsa idi bizden sonra geleceklere belki halimiz Semûd ve Âd kavminin halinden daha acıklı nakil ve hikâye olunacaktı. Çünkü Semûd ve Âd kavmi peygamberlerin getirdiği kıyamet haberini yalanlayarak Allah’ın azabını hakettiler, bir defa belalarını buldular.

Fakat biz; iman ettiğimizi söylediğimiz ve ikrar ettiğimiz halde muktezay-ı imândan olan habl-ı metîn-i ilâhiyeye sarılmadığımızdan ve Kitâb-ı Kerîm’in bize gösterdiği nurlu yoldan gitmediğimizden birkaç senede bir defa Semûd ve Âd kavminin düştükleri felâketlerden daha acıklılarına giriftar oluyoruz da yine ibret almıyoruz.

Semûd ve Âd kavmi ilahi azap ile perişan olmuşlar, yalnız ahirette çekeceklerine kavuşmak üzere yeryüzünde her gün bir ölüm kahriyle sefil, sergerdan oluyoruz da yine ibret almıyoruz.

<sup>11</sup> Parantez içindeki rakamlar kitabın orijinal sayfa numarasıdır.

<sup>12</sup> “Kapılarını çalacak felâket” diye çevirdiğimiz karia kelimesi “çarpan, vuran, çarpışan” anlamında olup burada kıyametin bir başka ismi olarak kullanılmıştır. Semûd ve Âd kavimleri âhireti inkâr edip kendilerine gönderilen peygambere isyan ettikleri için birincisi (Semûd), şiddetinden dolayı âyette “tağiye” (azgın) denilen çok ağır bir depremle yok olup gitmiştir (bilgi için bk. A’râf 7/73-79; Hûd 11/61-68).

Âd kavmi ise inkârcılıkta ısrar ettiği için Allah onların üzerine kasıp kavuran bir fırtına göndermiş; bu fırtına Âd kavminin yurdunda yedi gece sekiz gün devam etmiş; sonunda insanları sökölümüş hurma kütükleri gibi yerlere serivermiştir (krş. Kamer 54/19-20). Âd kavminin muhteşem sarayları ve köşkleri yerle bir olmuş; böylece yok olup gitmişlerdir. Bu iki kavmin âkıbetleri, hem Muhammed ümmetine birer ders ve ibret levhası olarak hem de bu felâketleri gerektiren gücün kıyameti de gerçekleştireceğine bir kanıt olarak zikredilmiştir (bk. A’râf 7/65-72; Hûd 11/50-60), (*Kur’an yolu: Türkçe meal ve tefsir*, hazırlayanlar Hayreddin Karaman, Mustafa Çağrıncı, İbrahim Kafi Dönmez, Sadrettin Gümüş, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2003), 5: 442.

<sup>13</sup>Hâkka, 69/ 8.



Bize kitâbımız;

وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا

“hepiniz Allah’ın ipine sımsıkı sarılın parçalanıp ayrılmayın”<sup>14</sup>

Nidây-ı lâhûtiyesini her gün kulağımızda çınlanırken birbirimiz sen Arabsın! Sen Türksün! Öteki Kürdmüş diye boğazına sarılır isek Allah’ın emrini kabul etmemiş ve bu gün ki hale (6) kesb-i istihkak eylemiş olmaz mı? bize bu halimiz Semûd ve Âd kavminin hallerinden daha acıklı değil de nedir?

Allah (c.c.) “kitaba i’tisâm<sup>15</sup> ediniz, Allah’ın ipi kitaptır, ona kendinizi sarınız, hiç birbirinizden ayrılmayınız” emrini sırf bizim böyle perişan olmamaklığımız için buyurmuş. Bunu terk etmekle yalanlama arasında bir fark var ise o farkın ne dünyada ve nede ahirette bize hiçbir faydası yoktur. Şu halde dünyada dağınık, perişan ve zilletten kurtulmamızın imkânı olmadığı gibi ahirette dahi azaptan kurtulmamızın imkânı yoktur.

Ey Müslümanlar? Bu günden ibret almaz isek bundan daha büyük gazab-ı ilâhînin bizi yakında kahr ve tenkîl<sup>16</sup> edeceğini beklemeliyiz Kur’ân-ı Kerîm’in emirlerine sarılma idik birbirimizin varlığına kast etmek mümkün olur mu idi? Kitaba i’tisâm etmiş bir millette Arab, Türk kafasıyla bir ayrılık fikri doğar mı idi? bu nazariyeler kitabımızdan mıdır? Kur’ân-ı Kerîm böyle bir his telkin ediyor mu? Haşa

Ef’âl ve hârekatını Kur’an’a göre tespit eden ümmet-i Muhammed birkaç soyguncu çetesine uyararak dindaş ve vatandaşları malları, (7) canları aleyhine enva-ı mezalim irtikâb eder mi idi? yoksa bu halleri bize Kur’ân-ı Kerîm mi telkin ediyor? Haşa

Yöneticiler ve aydın kesim dediğimiz kişiler, Kur’ân-ı Kerîm’ e uysalardı aralarında ki ihtilafı;

فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ

“Bir şey hakkında anlaşmazlığa düştüğünüz takdirde -şayet Allâh’a ve gelecekte yaşanacak sonsuz sürece iman ediyorsanız- onu Allâh’a ve Rasûlüne döndürün...”<sup>17</sup>

<sup>14</sup> Âl-i İmran, 3/103. Müfessirlere göre “Allah’ın ipi”nden maksat, Kur’an ve İslâm’dır. “Hep birlikte Allah’ın ipine sımsıkı yapışmak”, hep birlikte İslâm dinine inanmayı, onu kabul etmeyi ve gereklerini yerine getirmeyi ifade eder. Hz. Peygamber Kur’an’ı, “Allah’ın gökyüzünden yeryüzüne sarkıtılmış ipidir” diye tarif etmiştir Ahmed b. Hanbel, Ebû Abdullah Ahmed b. Muhammed eş-Şeybanî 241/855, *el-Müsned*, thk. Sidki Muhammed Cemil Attar, (Beyrut: Dârü'l-Fikr, 1991, 2:73.); İbn Kesir, Ebû'l-Fida İmadüddin İsmail b. Ömer 774/1373, *Tefsirü'l-Kur'âni'l-azim*, thk. Muhammed İbrâhim Benna, Muhammed Ahmed Aşur, Abdülaziz Ganim (İstanbul: Kahraman Yayınları, 1984, 2: 73.

Allah’a karşı gereği gibi saygılı olmak ve müslüman olarak ölebilmek için Allah’ın ipine toptan yapışarak tevhid inancında birleşmek, ayrılıktan uzak durmak ve hayatın sonuna kadar imanı korumak gerekir. İslâm dini inançta ve amelde birliğe büyük önem verir.

<sup>15</sup> Bir şeye yapışıp sıkı tutmak, günah ve ayıp olan şeylerden sakınma. (Şemseddîn Sâmî, *Kâmûsî Turkî*, Dersaadet: İkdâm Matbaası, 1317, 129.)

<sup>16</sup> Tenkil: emsaline ibret olacak cezalandırma. (Şemseddîn Sâmî, *Kâmûsî Turkî*, 446.)

<sup>17</sup> Nisâ, 4/59.

Burada asıl istenen konu itaattir. İtaat ise, “Söz tutmak, boyun eğmek, emri yerine getirmek” mânasına gelir. Allah’a itaat, “O’nun Kur’ân-ı Kerîm’de ve elçisinin tebliğ mahiyetindeki söz ve davranışlarında ortaya çıkan emir ve iradesine uymak” demektir. Resûlullah’a itaat, öncelikle tebliğ ettiği Kur’an’a ve sünnete uymaktır. Ancak burada “ve” bağlacı ile yetinilmeyip “İtaat ediniz” emrinin “Resûlullah” için de tekrar edilmesi ona itaatin, “Kur’an’dan ibaret olan vahyin tebliğine uyma”yı aştağını, kaide olarak bütün davranışlarının örnek edinilmesini, bütün buyruklarının yerine getirilmesini içine aldığını göstermektedir. “İtaat ediniz” emri tekrarlanmadan “ülü’l-

Kur'an'ın bu emriyle sorunlar çözülemez mi? Kitabımızla hal olunamayacak hangi ihtilâf kalacaktı. Dâhilî, harici düşmanlara hangi Türk ve Arap, el uzatacağı. Kitâb ve Sünnet'le hareket eden ümmet-i Muhammed'ten velev bir feryat ile olsun buna bir misal gösterilebilir mi? Aradaki ufak bir ihtilâfı en basit bir hakka göre çözecek binlerle Kur'an'da çare var iken bilgisizlik körlüğüyle vatanın baştanbaşa istila edilmesini ve İslamların birbirini öldürmesini ve imha eylemesini senelerce alaycı bir bakışla seyrederek neticeyi düşmana terk etmeye sebep olanlarda iman ve iken/yakin hissî, kitap duygusu mevcut olduğuna hüküm olduğuna hüküm olunabilir mi? Bunlara bize kitabımız mı telkîn etti? Haşa

Bu azim cinayeti icra etmek için bizi kim zorladı? Sayısız fedahatı/çirkinliği kim zevâle irtikâb ettirirdi. Kitabımız mı bize bu yollu öğretti?(8) Hırs-ı hayvaniyemiz ile kendimiz yapmadık mı? Şu halde biz bu çirkinlikleri, bu cinayetleri göre göre kasten hırsımızı<sup>18</sup> teskin için yaptık, din duygusu ahiret ve Allah korkusu karşımıza dikilse idi buna cesaret edebilir mi idik hayır!

Öyle ise bu günkü neticelerle karşılaşacak mı idik! Haşa! Şu hallerden ibret alamaz isek bundan acıklı daha ne aranır.

Türk, Arab umûm Müslümanlar şunu bilsinler ki düşmanlarımız evvela aramızdaki rabıtayı, bağı işte kitabımızda ki Allah'ın ipine sarılmız buyrulan o bağı bize kırdırdılar. Çünkü o bağı zoraki kırmaya gücü yetmiyordu. İçimizden hırs-ı hayvanisi kabarmış, din duygusu azalmış adamları buldular; onları yemlediler, bunların eliyle aramıza nifak soktular. Onlarda başlarına parayı seven kimseleri buldu. Câhil halka suret-i haktan görünerek her fesadı yaptırdılar, nihayet biri birimize düşürdüler ve bizi darmadağınk ettiler.

Yaşamak istiyor isek bunun da iki suretle olduğunu bilelim.

- Hayat-ı münferide/tek başına hareket etmek
- Birlikte yaşamak(9)

Hayat için ihtiyacınız bellidir: Hava, Su, Gıda, Sıhhat

Birlikte yaşamanız için lazım olanlarda şunlardır: Dîn, Ahlâk, Sanat, Servet, Hukuka riayet.

İnsan bu dört şeyi olmadan yaşayamaz, ölür gider, milletler de o altı şeyi olmadan yaşayamaz söner gider. İnsanların tabii gıdası o dört şey olduğu gibi milletlerin ki dahi o altı şeydir. Her fert bu altı şeye tamamı tamamına riayet etmedikçe millet olarak dünyanın bir köşesinde varlık gösteremez. Ekmeksiz, havasız, susuz bir insanın yaşayamadığı nasıl malûm ise dinsiz, ahlâksız, ilimsiz bir millette öylece yaşayamaz ölür gider.(10)

Her millet ahlâkına göre izzet bulur. Dinimiz bize ahlâk taliminden başka ne öğretiyor peygamberimiz:

الاسلام حسن الخلق

emre de..." denilmesi, bunların itaat yükümlülüğü bakımından Allah ve resulü gibi olmadıklarına, emirleri meşrû (Allah ve resulünün tâlimatına uygun) olmadıkça kendilerine itaat edilmeyeceğine işaret etmektedir. "Hiçbir mahlûka, Allah emrine uymadığı takdirde itaat edilemez", "Ancak mâruf (meşrû) olan emre itaat edilir", "Allah'a itaatsizlik sayılan emre itaat edilmez" (Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâîl b. İbrâhîm Cu'fî Buhârî, 256/870, *Sahh-i Buhârî*, (İstanbul: Dârü't-tubââtî'l-âmire, 1315), "Ahkâm", 4, "Megazi", 59; Müslim, "İmâre", 39) meâlindeki hadisler bu kaideyi açıkça ifade etmektedir.

<sup>18</sup> Hırs: tama, aç gözlülük, şiddetli arzu. (Şemseddîn Sâmî, *Kâmûsî Turkî*, 544.

“İslam güzel ahlaktır”<sup>19</sup>

Buyurmamış mıdır? Kitabımıza sarılsa idik bize ahlâksızlık nereden gelecekti. Biz kendi ahlâkımızın ne kadar bozukluğunu fark edemiyoruz. Çünkü bu noksanlarımız umumilemiştir. O fenalıklara karşı ölü halindedir, maraz/hastalık günden güne bizi sarıyor. Ondan kurtulmak için ciddi hareket lazımdır. O da hemen her Müslüman’ın kitabına rücu‘ ve ona sıkı sarılmasıyla olacaktır. İslâm olarak yaşamak isteyenler için başka yol yoktur.

Eğer bizim ahlâkımız iyi olsa idi muharebe bize bu kadar fena tesir eder mi idi?

Memleketimizde yaşanamayacak kadar sıkıntılar artar mıydı? bazı kardeşlerimizin, savaşın ahlâkı bozduğunu görüş birliği içinde olduklarını görüyoruz. Biz yalnız kalsak da bu fikri benimseyemeyiz. Muharebenin ancak ahlâkı zayıf milletlere su-i tesir ettiğine inanıyoruz. Nitekim ahvâl bunu bize tamamen göstermiştir. Çünkü muharebe bir imtihan devridir. Tahsili,(11) zekâsı olmayanlar imtihanında sıfırdan başka ne kazanabilir. Birkaç senelik emek hebasıyla çektiklerini sıkıntıdan başka bir kâr elde edebilir mi?

Bünyesi zayıf ve hasta olanlar meşakkate tahammül edebilir mi? İlk sadmede sendeleyip yıkılmazlar mı?

Savaş ahlâkı bozsa idi dünyada galip, mağlup bulunmayacaktı, zafer de olmazdı? Tarih bize güzel misaller gösterir ki İslâm ordusu en müşkül muharebeleri ahlâkıyla baş etmiş ve kazanmıştı. Şimdiye kadar hiçbir milletin ordusu İslâm ordusu kadar muharebede harika göstermemiştir. O halde dört senelik harbin ahlâkımızı bozduğu iddiası doğru mudur? Hayır... Çünkü ahlâk fitrî değildir, kesbidir ve muharebelerde hastalanırsın, fenalaşırsın, ihtiyarlanırsın yani ahlâk, diyanet ve terbiyenin verdiği salabet ile iman ve ikanın yaptığı bir binadır. İnsanın manevî binasıdır. Bu da senelerle azim inkılâplarla husule gelir. İşte o binayı değil beş on senelik harp ile ömrün sonuna değin süreceği muayyen harp bile tebdil ve tağyir edemez. Şu halde muharebe ahlâkı bozdu demekle gerçeklere iftira etmiş olmaz mı?(12)

İşte bizim ahlâksızlığımızın şahitlerini muharebe senelerinde pek güzel gördük, memleket azîm bir muharebe geçirirken beşer onar silahlanarak yer yer dolaşp kimsesiz köyleri yağma edenlerimizin ahlâklarını muharebemi bozdu. Ya bunlara taraf taraf el altından muavenet edenlere muharebe senelerimi emir verdi, böyle yap dedi. Bu gürüha niçin böyle yaptıkları sorulursa alacağınız cevap manidar olmakla beraber şu neticeye varırsınız. Böyle yapmasa muharebeye gidecek, hâlbuki orası sabır ve sebat yeridir. Az yiyecek, az uyuyacak, kanının son damlasına kadar akıtmak ve o gölgelerde kuzu kızartması, soğuk subaşlarında zevk-u sefadan eser yok daima yorgunluk, fedakârlık var.

Haydi, bu misalleri birer müstesna diyelim. Cepheye gitmemek için çeşitli hilelerle ve desiselerle başvurmamak mı? Ya memlekette yaşanamayacak kadar kıtlık ve fiyatların artması nereden geldi. Yüz binlerce insanın açlıktan ölmesi, ölümlerimizin kefensiz kalması muharebenin ahlâka yaptığı tesir dönemi yoksa sukutta olan ahlâkımızın muharebe ve ahvâl-ı harbî kendilerine fırsat ittihaz ederek cihanı soymaya koyulmasından mıdır? Hangi su-i istimaller olmadı. Mahalle ekmeğinden köşkler mi yapılmadı, anbarlardan a’şarlardan mı çalınmadı?(13)

Cephelere artık mühimmat nakli olunacak birde şunun bunun menfaati için neler naklolunamadı? Bunların hepsini birkaç kişi mi yaptı? Yoksa şahsi menfaati için her şeyi feda eden ahlâkımızla bizde beraber mi değildik muharebenin bize böyle şeyleri yaptırmak için

<sup>19</sup> Alî b. Hüsâmiddîn b. Abdilmelik b. Kadîhân Müttaki Hindi, *Kenzu'l-Ummâl fî süneni'l-akvâl ve'l-ef'âl*, neşr. Bekri Hayyani, Saffet Sakka, (Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 1985/1405), 3/17,HadisNo: 5225.

üzerinde hangi alameti var. Muharebe bir ölüm ve yok etme oyunudur. Muharebe, ileridekilere daima iki dakika sonra bir mermi ile âdeme gitmek ihtimali; geridekilere de ilerideki kardeşlerinin gece gündüz çektiklerini, onlar fena olur ise vatanın mahv olacağını düşündürür teyakkuz halidir. Muharebe, ahlâk için ne büyük bir tasfiye vasıtasıdır denilebilirse belki hata olmaz. Az bir çalışma ile barış zamanından kat kat üstün sevinçli, gururlu hayatını kazanmak az zahmetle büyük faydalar görmek mümkün olduğu görülen o zamanda bozgunculuk yolunda geçimini temin etmeye çalışanlar için temelsiz ahlâktan başka bir sebep gösterilebilir mi? Fakat muharebe sebep gösterilirse ne azîm gaflet ederiz. Hakikat acıdır fakat söylenmezse kendimiz aldanırız. Kaldırımında yiğitlik, yan kesicilik de maharet, dilencik de? saffet, tezgahta vatanperverlik, pilav için dervişlik, yalandan dostluk ve güzellik.(14)

Sahte unvan ilh... Bunlar hep muharebe zamanında derhal zail olur çünkü harp ahlâkı Asab ve zindelik meselesidir. Harp ahvâli kıl kadar hîle ve sahtelik götürmez. Şu halde harp için ahlâka tesîr yaptı bozdu demek katiyen doğru olmayıp ahlâkı bozuk milletlerin harpten nasipleri bozukluktur demek daha doğrudur.

Bunu düşmanlarımız bize pek güzel ispat ettiler. Eğer biz bunlardan da ibret almaz isek vay halimize. Nura fazilete koşma yolunda yarasa kuşu gibi karanlıkları, bilgisizliği istersek yeni bir akıbeta hazırlanalım. Bu sırada ilimden, sanattan nasipsiz kalan milletlerin halinden daha suzişli/tesirli bir hal bulunmaz. Sıhatsız hasta adamların dünyada ne kadar varlığı var ise ilimsiz, sanatsız, parasız insanların varlığı da o kadardır. Hasta nasıl ailesine komşusuna büyük bir sıkıntı ise öteki de kendi milletine ve komşu milletlere öylece sıkıntı ve yükür. Sağlam insanların gidip yürümek dolaşmak eğlenmek bir hakkıdır. Hastanın ise böyle bir hakkı yoktur. Şu halde biri var biri yok demektir.

Ey ümmet-i İslamiye! Bütün çektiklerimiz dert bu derttir. Başlıcası Kur'ân-ı Kerîm'e riayet etmeyişimizdir. İlme sanata(15) yan baktıklarımızın cezasını çekiyoruz. Bundan naşi hastalık, hastalığımızdan naşi varlığımız görünmediğinden birkaç haşerat bizi birbirimize düşürdü. (uktulu'l-etrâk) ve (vurun Arab'a) kumandasıyla imandan nasibesi olmayan vicdanların hırsı teskin eyledikçe milyonlarca kardeş birbirini boğazladı, öldürdü. Belânın büyüğü şuradaki bunların bıraktıkları yetimlere ağlayacak göz yine senin gözündür, sönen ocaklara yetişecek yine sensin, parçalanarak düşman kucağında kalanların boğuk sedaları ancak senin kulağına girer.

Ey Ümmet-i Muhammed!..dört seneler çektiniz, ne haller çektiniz, sulh-i umumiye nasıl ayak bastınızsa onları en doğru sebepler ile her Müslümanın ve her halkın bilmesi gelecek günleriniz için lazımdır. Biz öldükten sonra evlatlarımız ve onların evlatları aynı halde bilmezlerse varlığınıza yine kendiniz hıyanet eymiş olursunuz.

Yine biliniz ki muharebe senelerinde hiç kimse bize fenalık edemedi. Düşmanlarımız bir şey yapamadı. Fenalık bütün içimizden doğdu. Kendi kendimizi yıktık ve perişan ettik.(16)

Cehl-i umumiye görenekle ...? Uyduk; kitap, hak sadası hiç birimizin kulağına girmedi.

Birbirimizi yırtıcı hayvanlar gibi parçaladık, baştan aşağı soyguncu olduk.

انُورُوا خِفَافًا وَثِقَالًا وَجَاهِدُوا بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ

“Kolay da olsa zor da olsa sefere çıkın ve mallarınızla canlarınızla Allah yolunda cihad edin. Bilerseniz, bu sizin kendi iyiliğinizdir.”<sup>20</sup>

İşte cezamızın ikinci fermanı da yukarıdaki ayet-i kerîmedir. Kimseyi levm/çekiştirmek etmek hakkımız değildir. Çıkınız, hak ve hukukunuz yolunda harbe gidiniz emrini ifa edeceğimiz yerde yüz binlerimiz cepheyi bila özür terk ettik ondan sonra da geride kalan aciz, erkeksiz evleri birer birer soyduk şimdi cezamızın sırası:

وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ

“Mallarınızı aranızda haksız sebeplerle yemeyiniz.”<sup>21</sup>

Emr-i şerifine geldi.(faaliyetimizi Kur’ân’a uydurur isek Cenab-ı Hakk’ın bu cezadan bizi af edeceğine emin olalım) yani başka kavimle tebeddül etmemize sıra geldi. Çünkü elimizle söndürdüğümüz (17) ocakların yerine yenilerini yakmaya kadir olmadığımız gibi varlığımızı tutacak ahlâki metânetimiz de kalmıyor. Yeryüzünden süpürülüp nam ve nişanımız kalmamaya kesb-i istihkak ediyoruz. Tam tehlike devrindeyiz, tam ibret devrindeyiz. İmanda ikanı olan Müslümanların küçük mülahaza ile bunu anlar. Mesela: maksadımız kibleye doğru yürümekti senelerce poyraz tarafına gitsek her attığımız adım bir yanlış adım, sonra bunları yeniden yürüyeceğiz, tekrar maksada gitmek için seneler kaybedeceğiz. Fakat ömür vefa etmez mahıv ve helâk yanlış yolda mukarrer olur. Mesela birde soyup soğana çevirdiğimiz bir fukaraya bakalım, hâlini takip edelim bunun eski hâlini bulması kaç seneler sürüyor ve o geçirdiği günlerde varlığından bir şey gösteriyor mu? Elbette değil. Bula bula birbirimizden kaç bin canlar boğup mahvetmedik. Kur’ân-ı Kerîm bize:

وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ

“Mallarınızı aranızda haksız sebeplerle yemeyiniz”.

Emrini verdikçe kulaklarımızı sımsıkı tıkamış gibi birbirimizin mallarına, komşumuzun varlığına hücum eder isek, evlerimizi elimizle harap eder isek sefâlet ve zillate ve milletlerarası kötü bir şöhrete kesb-i istihkak etmiş olmaz mıyız? “bir kimsenin kanı nasıl haram ise malı dahi öyle haramdır” kaydını suret-i katiye de kendimize düstur-i katî(18) bilmedikçe hukuka riayet etmiş olmayız. Bir millette ise hukûk payidar/sürekli olmadıkça o millet nasıl yaşayabilir. Hakkı gözetmeyen insanların beynen-nâs hayata hakkı yoktur. Çünkü birlik yaşamak için hukuk ve müsavat şart ve labüd/kaçınılmazdır. İster din kardeşin, ister vatandaşların olsun bunlar seninle aynı hukuka sahiptirler. Malları malın kadar, ırzları ırzın kadar mukaddestir. İslam’ın şeâiri İslâmî alametler) nur-i İlahiyi göremeyenler muavenet etmektedir.

قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِّنْ دُونِ اللَّهِ فَإِن تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ

<sup>20</sup> Tevbe, 9/41.

“Haksızlık” diye çevirdiğimiz bâtil kelimesi “hakk”ın zıddı olup “asılsız, gerçek bir şeyin karşılığı olmayan, kalıcı olmayan” şeklinde tanımlanmıştır. Âyette İslâmiyet’in temel bir ilkesi ortaya konmaktadır. Buna göre –aksini mümkün kılan özel bir hüküm bulunmadıkça– hiçbir müslüman kişi veya kurum, başka hiçbir kimsenin malını, rızâsı olmadan veya tam ve gerçek bir karşılığını vermeden alamaz, yiyemez; hâkimin kararı da bu hükmü değiştiremez, haramı helâl yapamaz. Bu genel bir hüküm olup aslında bu hükmün kapsamına giren rüşvet yasağı, önemi ve yaygınlık kazanmaya elverişli olması sebebiyle özellikle zikredilmiştir.

<sup>21</sup> Bakara, 2/188.



De ki: “Ey kitap ehli! Bizimle sizin aranızda ortak bir söze gelin: Yalnız Allah’a ibadet edelim. O’na hiçbir şeyi ortak koşmayalım. Allah’ı bırakıp da kimimiz kimimizi ilâh edinmesin.” Eğer onlar yine yüz çevirirlerse, deyin ki: “Şahit olun, biz Müslümanlarız.”<sup>22</sup>

Bakınız emr-i Sübhânî ne kadar yumuşak ve güzeldir. Ey Ehl-i Kitap geliniz bir kelimeye ki o da Allah’tan başkaya ibadet etmeyelim. Ve şerik bulmayalım. Allah’ın gayrı kimseyi birbirimize erbâb ittihaz etmeyelim eğer yüz çevirirlerse deyin ki şahit olunuz biz sizden değiliz, doğruyu tasdik ederiz.

İşte Peygamber Efendimiz İslâm’ın gayri kimselere bu sözden başka bir şey söylemedi. Mal, ırz ve hukuklarına dahi riayeti emir buyurdu. Kitabımız (19) Bunları bize bütün manasıyla bildirirken gözlerimizi kapayıp da etrafa saldırır isek bu hareketimizin bu günkü neticeleri doğurduğuna hayret etmemeliyiz. Bizim için necat yolu kitabımıza i’tisamdır, sarılmaktır. Bizi milletler beyninde yüksek bir payeye ancak kitabımızla amel etmek getirecektir. Kendi kitabına hürmet etmeyenlerin akideleri dürüst olamaz. Dürüst bir salabete malik olmayanlara hak ve hakayık inkişaf etmez. Hamûl ve gaflet o gibilerin kalplerini öldürür. Dini hassasiyet ve haları kalmaz. Ancak hissiyat-ı hayvaniyeleriyle hareket ederler.

Küre-i arzda bir millet olarak yaşamak istiyor isek eylemlerimiz kitabımıza uymalıdır. Bunu yapamaz; ilme sanata, ticarete yol açamaz isek bu yolda yürüyenler bizi zincire vurmakta güçlük çekmezler. Bir daha kurtulmak müyesser olmaz. Faaliyetimiz kitaba uygun olursa tefrika ve nifak derhal zail olur, yoksa nifakı bırakalım sözüyle kuru ve o yalanın faydası olmadığını bir daha tecrübe ettiniz. Ey Ümmet-i Muhammed!.. şimdi şu sırada hangi devirdesiniz, güzelce tefrik etmelisiniz!..sükun ve vakar devrindedesiniz. Bu gün size vakarlı bir sükûn lazımdır. Fitne ve fesadın arkasından yürümek ölmenizdir. Zeliline değil kemal-ı vakarla işinize devam(20) edip Allah’tan ümidinizi kesmektir.

وَلَا تَيَاسُوا مِنْ رَوْحِ اللَّهِ إِنَّهُ لَا يَيَاسُ مِنْ رَوْحِ اللَّهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْكَافِرُونَ

“Allah’ın rahmetinden ümit kesmeyin. Çünkü kâfirler topluluğundan başkası Allah’ın rahmetinden ümidini kesmez.”<sup>23</sup>

Manay-ı şerîfi: Cenâb-ı Hakk’ın imdat ve muavenetinden meyyus olmayınız!.. Kâfirden başka kimse Allah’tan ümidini kesmez.

وَاصْبِرْ عَلَىٰ مَا أَصَابَكَ

“Başına gelen musibetlere karşı sabırlı ol.”<sup>24</sup>

<sup>22</sup> Âli İmrân,3/64.

Bu ayet-i kerimede, Taraflar arasında mevcut ortak noktaların belirginleştirilmesinden hareketle kurulacak diyalogun sağlıklı bir biçimde sürdürülebilmesi için, karşılıklı saygı esasına riayet edilmesi, sübjektif üslup ve tavırlardan kaçınılması gerekir. İşte âyet-i kerîme bu konuda müminler için çok güzel bir örnek ortaya koymakta, muhatapları Allah’ın kitabına ehil sayan gönül alıcı ve nazik bir hitapla söze başlanarak onlara değer verilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Râzî, Ebû Abdillâh fahrüddîn Muhammed b. Ömer b. Hüseyin Fahreddîn(606/1210), (Beyrut: Dau’l-Kutubi’l-İlmiyye, 1990/1411), 8: 85-86)

<sup>23</sup> Yûsuf,12/87.

Burada, Tekrar erzak almak için Mısır’a giden çocuklarına Hz. Ya’kub’un söylediği bu sözler, onun, oğlu Yûsuf’tan ümidini kesmediğini ve Allah’ın lutfuyla bir gün kendisine kavuşacağını umduğunu göstermektedir.

<sup>24</sup> Lokmân, 31/17

Bu ayette, kulluk ödevi, “iyi olanı emredip kötü olana karşı koymak” toplumsal davranışlar karşısındaki kulluğun gerektirdiği yapıcı tutumu, “sabır” ise maddî ve sosyal çevreden gelen sıkıntıları, belâları birer imtihan bilip metanetle karşılama olgunluğu bize anlatır.



Mana-yı şerîfi: sana musibet erişince sabret, bu sabır umurun azmindendir, yani kendi işlerine maksadın uğrunda devama yarar. (sabır; zelilane düştüğün batağa gömülmek manasına değildir. Sabır maddeten manen duçar olduğun güçlüklerle taşkınlık göstermeksizin dayanmak demek ki işte o dayanaklık insanı kendi umuruna/işlerinde azimde sebat ettirir. İşte en doğru manasıyla yiğitlik demek budur.)

İnsanları felaket girdabının dibine vakitsiz sürükleyen şey ümitsizliktir. Varlığından ümidini kesmektir. Bu; bir küfürdür. Bundan ebeden sakınmak şarttır. Bir insan ümitsizlik ile kendi mezarını kazar. Milletlerde ümitsizlikle getirir. İslâm için ümitsizlik, Allah'tan ümit kesmek yoktur. Çünkü küfürdür.(21)

Kitabımız bize, bizden çok evvel gelmiş geçmiş ümmetlerden isyan halinde bulunanların nasıl tenkil eylediklerini haber vermiş, fakat Mekke cahillerinin yaptıkları isyanları Peygamberimizin varlığına bağlayarak dünya azabını avf buyurmuş. Bu genel affi bizi ve bütün asileri içine alır. İşte ayet-i şerîfe:

وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُعَذِّبَهُمْ وَأَنْتَ فِيهِمْ

“Oysa sen onların içinde iken, Allah onlara azap edecek değildi.”<sup>25</sup>

Bizim için ikinci bir afv-ı ilâhî de

وَمَا كَانَ اللَّهُ مُعَذِّبَهُمْ وَهُمْ يَسْتَغْفِرُونَ

“Bağışlanma dilerlerken de Allah onlara azap edecek değildir.”<sup>26</sup>

İstiğfar ederlerse ahirette dahi azap etmeyeceğim buyurmuştur.

Şu halde bizim için zarar olmayacağı gibi kurtuluş yolu bellidir.

Ey Müslümanlar!..Yaptıklarımıza tövbe edelim. Dil ile tövbe yaramaz tövbe etmek bir daha yapmamak demektir. Bu da fiilen olur. Şu yaptıklarımızı bir daha yapmayalım ki zayıyatımızı Allah bize birkaç misli versin...

Ey Ümmet-i Muhammed!..dâbbetü'l-arz<sup>27</sup>, in hurucuna mı intizar ediyoruz, ne var...biz de bu arzın insanlarıyız. Dabbelerden daha ekremiz. İçimizden birisi bir hak ve hakikati söylerse:(22)

أَنَّ النَّاسَ كَانُوا بِآيَاتِنَا لَا يُوقِنُونَ

“insanların ayetlerimize kesin olarak inanmadıklarını söyler.”<sup>28</sup>

<sup>25</sup> Enfâl, 8/33.

<sup>26</sup> Enfâl, 8/33.

<sup>27</sup> Abbetü'l-arz: Dâbbe kelimesinin aslı debebe” olup, yavaş yavaş ve sessizce yürümek anlamındadır. Yerde yürüyen her canlıya Dâbbe denilmekle birlikte3 binek hayvanları için kullanımı daha yaygındır.( Firuzâbâdî, Mecdüddin Muhammed b. Yakup, el-Kâmûsü'l-Muhît, (Beyrut: Darü'l-Ma'rife, 2005, 411); kıyametten kopmazdan önce kıyamet alameti olarak ortaya çıkacağı zikredilen alametlerden birinin de Dâbbetü'l-arz olduğu ifade edilmektedir. Hadis-i şerifte de on alametin çıkmadan kıyametin kopmayacağı ifade edilmiş ve “Dâbbetü'l-arz” da bunlardan bir tanesidir.( Müslim, “Fiten”, 39; Tirmizî, “Fiten”, 21).

<sup>28</sup> Neml, 27/82

Allah'ın ayet ve alametlerini insanlar anlamıyor demiş olur ise lisan-ı Hak'tan söylendikten sonra bunların beyinlerinde ne fark var?. İçinizden hak ve hakikati söyleyenlerden kaçmayınız. Nifak ve tefrikayı men' için söylenen sözler yok değildi. Fakat kimse kulak asmadı.

Arab, Türk, Hindî, Sindî, Cava, Buhârâ, Tâtâr velhâsıl kavmiyet farkıyla dünyada İslâm yoktur. O fark ancak birer damgadır. O da her kavim yekdiğerini bilmeye yarar. Cenâb-ı Hak böyle emir buyurmuştur:

وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ

“Ve sizi milletler ve kabileler kıldık ki, birbirinizi (soyunuzu, babalarınızı) tanıyasınız. Muhakkak ki Allah'ın indinde en çok kerim olanınız (ikram olunanınız, en şerefli olanınız), (ırk ya da soy olarak değil) en çok takva sahibi olanınızdır.”<sup>29</sup>

Ben sizi ümmet ve kabail olarak birbirinizle bilişmek ve tanışmak için yarattım. Yoksa sizin en ekreminiz benimde yanımda müttakinizdir, buyurmuş. İşte bu ayet-i kerîme bütün kavmiyetçi, Türkçü ve Arapçı yağcılarını en şedit bir katiyetle tekzip ediyor. müttakî ve doğrularında kudret ve kıymetinin ne kadar yüksek olduğunu bize bildiriyor.

Ey ümmet-i Muhammed!.. Hudut ayrılır, fakat İslâm ayrılmaz. Allah'im ne körlük ne bilgisizlik... sen bizi başka gazabınla terbiyeden affet.(23)

İslâm İslam'a karşı kalbinde öfke ve kin saklarsa onun İslamiyet'i doğru değildir. İmanı sahih olmaz bhusus kavmiyet ve tefrika gayzı olur ise küfürdür.

Ey Arap ve Türk Müslümanları!. Tövbe ediniz, tefrika gayzıyla da kendinizi küfür tehlikesinden kurtarınız. Dünya ve onun müzahrefatın ne kadar ömrü vardır.

Ey muhtelif milletlerin İslâm halkı!

Biliniz ki kavmiyet fikri sizden doğmamıştır. Sizin her birerleriniz Cebel-i Rahme'nin eteğinde toplanırken lisanınızdan böyle bir şey sâdır olduğu işitilmedi. Aranızda farklı kelimeler yoktu. tefrikasız, şüphesiz kardeş idiniz. Senlik benlik sözünü imânında îkânı olmayan birkaç serserilerin ağzından şimdi işitiyorsunuz. Bunlar hiçbir vakit sizi temsil edemezler. Sizin talebinizi taşıyamazlar, onların ağzından dökülen tefrika yaveleri (saçma sapan) sizin ruhunuzda yoktur. Onlar İslam ruhiyatıyla asla ülfet etmemiş hazeledir (yüzsüz). Yolunuzu küfür ve dalaletle saptırınca kadar yakanızı(24) bırakmayacaklardır. Şimdilik sizi hudutla parçaladılar. Şimdiden sonra da her ayrı parçanın yüzünü birer zıt istikametlere çevirmeye uğraşacaklar ki maksatlarına daha muvaffak olabilsinler. Beytullah'a yüz çevirerek Hâlıkına ibadet eden Müslümanlar için Arap, Türk, Kürt ve Hindî davası yoktur. Ve ilelebet olmayacaktır. Elverir ki Kitabullah'a sarılahım.

Ey Şark Müslümanları!. Korkmayınız, Kitab-ı Kerîm'in emriyle birbirinizi kardeş biliniz. Önünüzdeki geçidi Hak ve mantıkla geçiniz, birbirinizi vurup parçaladığınıza nedamet ederek hakkınızı bir tanıyınız.

وَمَنْ لَّمْ يَحْكَمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ

<sup>29</sup> Hucurat, 49/13.

“Kim ki Allah’ın kitabıyla hüküm ve amel etmezse onlar zalimdirler.”<sup>30</sup>

سُبْحَانَ رَبِّكَ رَبِّ الْعِزَّةِ عَمَّا يَصِفُونَ

“Senin izzet sahibi Rabbin, onların isnat etmekte oldukları vasıflardan yücedir, münezzehtir.”<sup>31</sup>

## SONUÇ

Hız. Peygamber’in “Din nasihattir” hadisini rehber edinerek âlimlerimiz birçok eserler kaleme almışlardır. İslam dini ahlakımızı güzelleştirmeyi, geçmiş ümmetlerin akıbetlerine bakarak ibret almayı tavsiye etmiştir. Burada temel espri birlik ve beraberliğin koruyan, ihtilaftan uzak duran, birbirinin maddi ve manevi haklarına riayet eden, insan ilişkilerinde saygı ve sevgiyi ön plana çıkaran, inanç, ibadet ve yapılan iyiliklerde dürüstlük ve samimiyet; iyiliği teşvik edip kötülüklerden sakındıran bir toplumun oluşturulmasıdır.

Osmanlı Devleti’nden bize miras kalan ve değerli bilgiler ihtiva eden eserlerden biri olan “İbret ve Yaşamak Yolu” gibi eserlerin yeterli derecede incelenmediği görülmektedir. Bu ve buna mümasil eserlerin içeriğinin anlaşılabilmesi için tetkik ve tahliller büyük önem arz etmektedir.

Çalışmamıza konu olan Avşaroğlu’nun *İbret ve Yaşamak Yolu* adlı eseri, Birinci dünya savaşından çıkmış o günün Müslümanlarının halet-i ruhiyelerini okuyarak onları ümitsizlikten ve bedbinlikten kurtarmak için Kur’an’dan ve hadislerden referans göstererek toplum düzenini sağlamanın yollarını ve hal çarelerini göstermesi açısından ehemmiyetlidir.

Eserin muhtevasında, Kur’anî bir tarz olan geçmiş ümmetlerinin hayatından ibretimiz kesitler sunarak, yaşadığı toplum ve gelecek olan toplumlar üzerinde caydırıcı bir kuvvet oluşturmayı hedeflenmiştir.

## KAYNAKÇA

Ahmed b. Hanbel, Ebû Abdullah Ahmed b. Muhammed eş-Şeybanî 241/855. *el-Müsned*, thk. Sıdkı Muhammed Cemil Attar, Beyrut: Dârü'l-Fıkr, 1991.

Alî b. Hüsâmiddîn b. Abdilmelik b. Kadîhân Müttaki Hindi, *Kenzu'l-Ummâl fî süneni'l-akvâl ve'l-ef'âl*, neşr. Bekri Hayyani, Saffet Sakka, Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 1985/1405.

Ateş, Süleyman. *Kur'an-ı Kerim'in yüce meali ve çağdaş tefsiri*, Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi yayınları, 1982.

Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâîl b. İbrâhîm Cu'fî Buhârî, 256/870, *Sahh-i Buhârî*, (İstanbul: Dârü't-tıbbâti'l-âmire, 1315.

Çağrıncı, Mustafa. “Hak”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* 15: 137. Ankara: TDV Yayınları, 1997.

Fîruzâbâdî, Mecdüddin Muhammed b. Yakup, *el-Kâmûsü'l-Muhît*, Beyrut: Darü'l-Ma'rife, 2005.

<sup>30</sup> Mâide, 6/45.

<sup>31</sup> Saffât, 37/180.

İbn Kesir, Ebü'l-Fida İmadüddin İsmail b. Ömer 774/1373. *Tefsirü'l-Kur'âni'l-azim*, thk. Muhammed İbrâhim Benna, Muhammed Ahmed Aşur, Abdülaziz Ganim. İstanbul: Kahraman Yayınları, 1984.

*Kur'an yolu: Türkçe meal ve tefsir*, hazırlayanlar Hayreddin Karaman, Mustafa Çağrı, İbrahim Kafi Dönmez, Sadrettin Gümü. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2003.

Râzî, Ebû Abdillâh fahrüddîn Muhammed b. Ömer b. Hüseyin Fahreddîn. (606/1210), *et-Tefsirü'l-kebir-Mefatihü'l-gayb*, Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1990/1411.

Şemseddîn Sâmi. *Kâmûsî Turkî*, Dersaadet: İkdâm Matbaası, 1317, 129.)

**SEYYİD ALİ FINDIKÎ'YE GÖRE BİD'AT VE HURAFELER****Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Cüneyt GÖKÇE**

Harran Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Kalam Anabilim Dalı

**Özet**

Seyyid Ali (ö. 1968) Cizre'de uzun yıllar hizmet etmiş büyük bir alimdir. Cizreli Şeyh Seyda'nın hem tasavvufî hem de ilmî halifesidir. Cizre'nin merkezinde ve köylerinde talebe yetiştirmekle meşgul olmuş; halkın doğru islamiyeti ve islamiyete ait doğruluğu, doğru ifadelerle öğrenmesi noktasında büyük çabalar harcamıştır. Halkın barış içinde kardeşçe yaşaması bağlamında pek çok barıştırma olaylarına öncülük etmiştir.

Kur'ân ve Sünnet'e dayalı sağlam inancı zedeleyen hurafe ve batıl inançlar konusunda halkı bilinçlendirmiş; kendisine sorulan sorular ya da tanık olduğu olaylar bağlamında halkı küstürmeden irşad etme yolunu seçmiş ve pek çok batıl ve yanlış inancın ortadan kalkması ya da en azından azalması noktasında üstün faaliyetler sergilemiştir.

Denilebilir ki, Seyyid Ali Fındıkî'nin Divanı yaşayan bir inançtır, örfdür, adettir, gelenektir, acıdır, kederdir, gurbettir, sitemdir. Gerektiğinde nasihat verir; icap ettiğinde sitem eder. Bazen de hayatın amansız ve sıkıntı yüklü tablolarını satırlar arasına serpiştirmiştir.

Seyyid Ali'nin Divanı ihtiyarlar için teselli, gençler için hedef belirleyici bir özellik taşır. Ölümü hatırlatmaktan çekinmediği gibi, emeğin kutsallığını da vurgular; alın terinin altını çizer.

Yanlış inanç ve tekliflerle muhatap olduğunda da doğruyu söylemekten, yanlış düzeltmekten geri durmamıştır. Halkın sömürülmemesi ve ifsal edilmemesi temel kırmızı çizgileridir. Toplumda işbirliği ve iş bölümü dikkat çektiği önemli yeniliklerdir.

Bu çalışmada müellifimizin gözlemlediği ve müdahale ettiği yanlış ve batıl batıl inançlar, Divan sınırları içerisinde ele alınacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Siirdî, Nehcu'l-Enam, Kabir, Kıyamet, Ahiret

**1. SEYYİD ALİ'NİN HAYATI VE İLMÎ KİŞİLĞİ****1.1. Soy Kütüğü**

Seyyid Ali, 1892 yılında o zaman Siirt'in Erüh ilçesine bağlı Fındık nahiyesinde dünyaya gelmiştir.

Soyu Hz. Hasan vasıtasıyla Hz. Ali'ye ulaşır. Bu silsileyi şöyle sıralamak mümkündür:

1-S.Ali, 2-S.Süleyman, 3-S.İbrahim, 4-S.Ömer (Siirtli), 5-S.Molla Hasan el-Hatip, 6-S.İbrahim (Erzenli), 7-S.Ömer, 8-S.Ali, 9-S.Hasan el-Cuni, 10-Şeyh Muhammed, 11-Şeyh Kemal, 12-Şeyh Hasan el-Cuni, 13-Şeyh Ahmed, 14-Şeyh Muhammed, 15-Şeyh Alemüddin, 16-Şeyh İzzüddin, 17-Şeyh Siracüddin, 18-Şeyh Necmüddin, 19-Şeyh Şemsüddin, 20-Şeyh Nasruddin, 21-Şeyh Şehabuddin, 22-Şeyh Salih Zeynulabidin, 23-Şeyh Faracullah, 24-Şeyh Nasrullah, 25-Şeyh Abdullah, 26-Şeyh Tacuddin Ahmed, 27-Cemalüddin Yusuf, 28-Şeyh Alemuddin, 29-

Celaluddin Ali, 30-Şeyh İmamuddin Hasan, 31-Şeyh İshak, 32-Şeyh İbrahim, 33-Şeyh Abdulkadir Geylani, 34-Ebu Salih Seyyid Musa Cengidost, 35-Abdullah, 36-Yahya ez-Zahid, 37-Muhammed, 38-Davud, 39-Musa-II, 40-Abdullah-II, 41-Musa el-Cuni, 42-Abdullah el-Mahd 43-Hasan el-Müsanna, 44-Hz.Hasan, 45-Hz. Ali.<sup>1</sup>

## 1.2. Hocaları

Seyyid Ali'nin ilk hocası babası Seyyid Süleyman'dır. Diğer hocalarından bazıları da şunlardır:

İdil Bafé/Sulak köyü imamı Molla İsmail Efendi, Gercüş âlimlerinden Molla Necmeddin Efendi, Beşiri-Korik İmamı Molla İbrahim efendi, Silvan Müftüsü Seyyid Abdurrahman Efendi, Silvan alimlerinden Molla Hüseyin Kıçık Efendi, Molla Hamid Efendi, Molla Yakup Efendi, Hazrolu Hacı Fettah Efendi ve kayınpederi Şeyh Seyyid Hasan.

Seyyid Ali, tahsilini bitirdikten sonra hocası ve babasının amcası Seyyid Şeyh Hasan Efendi'nin kızı Rahime Hatun ile evlenmiştir. Bilahare, Erüh'ta açılan sınavı kazanmış ve "resmen" Fındık İmamı olmuştur. Daha sonra ağabeyi S. Mecid ile birlikte Guvinan köyüne imam olmuşlar ve ilim hayatına katkıda bulunmuşlardır.

Ardından Şeyh M. Nuri'nin oğlu Şeyh Abdullah'ın teklifi üzerine tedrisat amaçlı Cizre-Senati köyüne yerleşmiş ve uzun süre burada ders vermiştir.

Daha sonra, Şeyh Seyda'nın Şeyh Abdullah'tan izin istemesi üzerine Şeyh Seyda'nın köyü Serdahl'e gitmiş ve müderrislik görevinde bulunmuştur.

Bilahare, Cinibir köyüne yerleşmiş ve orayı bir ilim merkezi haline getirerek vefat edinceye kadar orada kalmıştır.<sup>2</sup>

## 1.3. Vefatı

Hayatının son dönemlerinde görev yaptığı Cinibir köyünde hastalanan ve kısmi felç geçiren Seyyid Ali, Diyarbakır'da uzun süre tedavi görür. Daha sonra, Cizre Müftüsü olan oğlu Abdurrahman Erzen'in evinde tedavisine devam edilir. 1 Mart 1968 Cuma günü vefat eder. Cizre-Kale mahallesindeki Şeyh Seyda Makberine defnedilir. Mezar taşına kendisine ait olan şu dörtlük nakşedilmiştir:

Di Dinyayé heçi rabé

Feqir u şeyx u axa bé

Jı ber mirné xilas nabé

Di şerq u hem di xerbé da<sup>3</sup>

Yani:

Dünyaya kim gelirse gelsin

<sup>1</sup> M.Said ERZEN, *Dünden Bugüne Erzen Ailesi*, (İstanbul: 2007) 14.

<sup>2</sup> Seyîd 'Elîyê Fındikî., *Diwan*, (İstanbul: Nubihar, 2004), 6

<sup>3</sup> Fındikî, 15.



Fakir, şeyh ya da ağa olsun,

Ölümden kurtulması mümkün değildir

Doğuda ya da Batıda...

## 2. SEYYİD ALİ'YE GÖRE BİD'AT<sup>4</sup> VE HURAFELER<sup>5</sup>

Bid'at ve hurafeler karşısında çok duyarlı olan Seyyid Ali, bölgede yaşanan bazı inançları Hafız Cemil'e<sup>6</sup> ithafen yazdığı bir manzumede dile getirir<sup>7</sup>.

### 2.1. Sözün Güzeli

Selam ser te Cemil tu her cemîl bî

Gelo vî weqtî halé te çewa ne

Selam olsun sana ey Cemil, sen hep cemil/güzel olasın

Bu ara durumun nasıl acaba?...<sup>8</sup>

Güzel bir selamlamayla başlayan Seyyid Ali, edebî incelikleri de ihmal etmiyor ve Cemil Hafız'a iltifatlarını şöyle sürdürüyor:

Nebéj ez hafız im bédest û pé me

Cemala herkesî b'qelp û lîsan e

“Ben amayım, elden ayaktan yoksunum” deme

İnsanın mükemmeliyeti kalb ve dil ile değerlendirilir.<sup>9</sup>

Te herdu taze ne Reb tazetir kit

Heçî dîtir ewan qîmet bi va ne

Seninki her ikisi de iyi, Allah daha da iyi etsin

Diğer her şey bunlarla kıymet kazanır.<sup>10</sup>

İnsanın kemalatının kalb ve dil ile olduğunu vurgulayan Seyyid, aynı zamanda ama olan bir insanı teselli etmeyi de ihmal etmez. İnsan ile yapılan güzel iletişimden muhteşem sonuçlar elde edilir.

<sup>4</sup> Bk. Bekir Toplaoğlu, İlyas Çelebi, *Kelam terimleri Sözlüğü*, (İstanbul: İsam, 2010), 48.

<sup>5</sup> Bk. Toplaoğlu- Çelebi, 132.

<sup>6</sup> Hafız Cemil Cizreli Şeyh Seyda'nın müezzini ve kaside seslendiricisidir.

<sup>7</sup> Findikî, 96.

<sup>8</sup> Findikî, 96.

<sup>9</sup> Findikî, 96.

<sup>10</sup> Findikî, 96.

## 2.2. Ziyaret Âdâbı

Ezé çîrokî bêjim guh bidére

Ji serhatyé min e ew bêguman e<sup>11</sup>

Sana bir şeyler anlatacağım, iyi dinle

Başımından geçmiş gerçek olaylar bunlar<sup>12</sup>

Emé l'mal in te dî yek hat ji der da

Ne weqté hatiné çi bkim nezan e

Evdeyiz, bir baktın biri çıka geldi

Gelmek için uygun vakit değil aslında; ama ne yapacaksın bilmiyor ki<sup>13</sup>

Günümüzün önemli problemlerinden birisi zamanı iyi planlamaktır. Bu yüzden ziyaretlerin habersiz ve “çat kapı” şeklinde olmaması zorunludur.

Yukarıdaki mısralarda ziyaret adabına işaret eden Seyyid Ali sözlerini şöyle sürdürmektedir:

## 2.3. Doğum Yapan İneğe Muska

Ewé bêjî tu zanî bo çi hatim

Ji doh va çéleka min za neban e

Gelen diyor ki:”Niçin geldim, biliyor musun?”

“Dünden beri ineğimiz doğurmuş buzağısını kabul etmiyor.”<sup>14</sup>

Tu meyzéne l'kitébé çéke jé ra

Niviştî em dibéjin ew j'çeva ne

“Sen Kitab'a bakıver, yaz onun için”

“Bir muska; bizce nazar değmiştir.”<sup>15</sup>

<sup>11</sup> Findikî, 96.

<sup>12</sup> Findikî, 96.

<sup>13</sup> Findikî, 96.

<sup>14</sup> Findikî, 98.

<sup>15</sup> Findikî, 98.

Buzağısını kabullenemeyen ineğin sıkıntısını muskayla çözmeyi denemek ilginç hurafelerin başında zikredilmektedir.

Bu isteği yadığayan Seyyid Ali, şu yorumu yapmaktadır:

Di nava rix û pixe da şev u roj

Nivişt û çeleké çi b'ser heva ne

Hayvan pisliği arasında gece gündüz

Muska ile inek ne kadar alakasız<sup>16</sup>

Öyle ya sürekli ahır ve pislikle baş başa olan ineğin boynuna ayet-hadis asılsa bundan daha saygısızca bir tavır düşünülebilir mi?

Bunu yadığayan Seyyid, alternatif önerisini şöyle sunmaktadır:

Du'a em dé bikin tu jî dua ke

Du'a baş in ji dermané Xuda ne

Dua edelim sen de dua et

Dua çok faydalı, İlahî ilaçtır.<sup>17</sup>

Nivişt baş in ne reml û fal û tazîm

Dikin bawer neku em j'munkira ne

Bir şeyler yazmak güzel olabilir de; ancak muskacılık, falcılık vs. değil;

Biz de inanıyoruz; inkârcılardan değiliz.<sup>18</sup>

Feqet çé bin bi te'zim û bi şer'é

Ne zengil bin ji bo her ga û kera ne

Ancak yazma işi Şer'-i Şerif'e uygun olmalı

Öküz ve merkeplere zil tarzında değil.<sup>19</sup>

Falcılık gibi muskacılık da böylece gelir kaynakları arasında yer aldığı görülmektedir.

#### 2.4. İkrâm ile Davara Muska

Yekî dîtir te dî hat go nivîştî

<sup>16</sup> Findikî, 98.

<sup>17</sup> Findikî, 98.

<sup>18</sup> Findikî, 98.

<sup>19</sup> Findikî, 98.

Çıku ev heyva ha zana mihan e

Bir başkası gelip der ki: “Bir muska istiyorum”

“Çünkü bu ay koyunların doğurma ayıdır.”<sup>20</sup>

Te dî yek hat du-sé héké di dest da

Gelek pé ptir çikû l’cem wî biha ne

Bir başkası gelir elinde iki-üç yumurta

Çok da havalı çünkü onlar kıymetlidir yanında<sup>21</sup>

Niviştéki dixwazim ez j’sewél ra

Hinek pez hinkî çélek hinkî ga ne

“Davarlar için istiyorum bir muska”

“Bir kısmı küçükbaş, kimisi inek kimisi de öküz”<sup>22</sup>

J’mehîné ra dixwazim yékî başqe

Dilé min gelkî péva cuwan e

“Dişi at için özel bir tane istiyorum”

“Çok seviyorum, çok genç çünkü”<sup>23</sup>

İki-üç yumurtayı hocaya ikram olarak getiren kişinin istekleri de bitmez ki...

### 2.5. Turfanda Bahçeye Muska

Mişarek-du xiyaré min helî ne

Niviştékî çéke jé ra berziyan e

“Bir-iki parça turfanda salatalığımız var”

“Zarar-zıyan görmesin diye bir muska istiyorum”<sup>24</sup>

Erken yetişen sebze-meyveye nazarın değdiğine inanılır ve çare muskada bulunur.

### 2.6. Yayık Bereketi İçin Muska

Yeka bét û bibé l’bexté vî xanî

<sup>20</sup> Fındikî, 100.

<sup>21</sup> Fındikî, 100.

<sup>22</sup> Fındikî, 100.

<sup>23</sup> Fındikî, 100.

<sup>24</sup> Fındikî, 100.

Dikeynim masté xwe rûn nexuya ne

Bir kadın adeta eve dehalet eder

“Yoğurdumu yayıklıyorum ancak ortada yağ yok” der.<sup>25</sup>

**Yayıktan elde edilen yağın miktarı az olursa onun çaresi de muska yaptırmaktır, diye düşünülür..**

## 2.7. Boş İşlerle İlim Ehlini Meşguliyet

Hinek dé béjin em hatne şerîet

Temam doqik kopal wî l’desté wan e

Bir kısmı da güya sulh için Şer’î ahkama başvurmuşlar

Ancak elleri sopalı içeriyi doldurmuşlar<sup>26</sup>

Te nêrî îşê wan îşek kemalsiz

Nehéja ye ku hinde lé civane

Anlaşmazlıkları da o kadar değersiz ki

O iş için bir araya gelmeleri o kadar manasız ki...<sup>27</sup>

Lüzumsuz ve gereksiz bir meşguliyet için ilim ehlinin vakti bu şekilde katledilir.

## 2.8. Hasta Koyuna Muskalı Tedavi

Dema hat û mi jê pirsî ewê got

Heye min kavirek wek bêhişan e

Niçin geldiğini sorduğumda dedi ki:

“Bizim genç bir koyunumuz var ancak aptalımsı hareket içinde”<sup>28</sup>

B’hevala ra diçit xweş nava çêrê

Feqet naçêritin wek gêjbiyan e

“Arkadaşlarıyla meraya çıkıyor”

“Ancak sersemdir sanki, onlar gibi yemiyor”<sup>29</sup>

<sup>25</sup> Findikî, 100.

<sup>26</sup> Findikî, 100.

<sup>27</sup> Findikî, 100.

<sup>28</sup> Findikî, 102.

<sup>29</sup> Findikî, 102.

Me go belkî niviştî çékî jé ra

Çıqa nestéleh e sankî beran e

“Dedik belki, ona bir muska yazasın”

“Çok değerlidir o, sanki koçumdur benim”<sup>30</sup>

Veteriner hekimle istişare edilmesi gereken durumun muskayla halledilmeye çalışılması gerçekten çok ilginçtir.

### 2.9. Hocanın Kitabı Sırların Kaynağı

Te dî yek hat ji derda go mi qurban

Tu meyzéne l’kitébé taze dane

Bir bakarsın biri gelir “Kurban” der:

“Kitaba iyi bak, iyice araştı”<sup>31</sup>

Ji doh-pér va kuré min téşé béhal

Tu derdé wî ji bom e bke beyane

“Dünden beri oğlum çok ağır hasta”

“Derdini beyan et, gönlümüz yasta”

Hasta olan çocuğun hastalığını hocanın önündeki kitapta bulabileceğini düşünmek de ayrı bir garabettir.

### 2.10. Hırsızları Bul!

Yeké béjî diza tu l’me nehéla

Bibéj kî e niho ew l’kû mekan e

Biri der ki: Hırsızlar mahvetti bizi”

“Söyle bize, nerededir o, göster izi”<sup>32</sup>

Kitaba me dibînin Lewhé Mehfûz

Heçî tişta ku qewmi té’eyan e

Kitabımızı Levh-i Mahfuz sanıyorlar

<sup>30</sup> Findikî, 102.

<sup>31</sup> Findikî, 102.

<sup>32</sup> Findikî, 102.



Olan her şeyi onda biliyorlar<sup>33</sup>

Hırsızın kim olduğunu ve nerede bulunduğunu kitaba baktırarak tespit edebileceğini düşünmek de hurafenin üst zirvesidir.

### 2.11. Hurafelerin kaynağı Sahte Hocalar

Çiku wan dîtine ev reng ji gelkan

B'rih û şaşik wekî şeyx û mela ne

Çünkü öyle görmüşler sahte pek çok kimseden

Sakallı-sarıklı şeyh ve hoca kılıklılardan

Bibin qurban ji bo şeyx û mela ew

Dera şeyx û mela té ew geda ne

Onlar gerçek şeyh ve mollalara kurban olsunlar

Şeyh ve mollalara hizmetkâr olsunlar

Dibéjîn wan filan şev nîvé şev da

Ku cinna derbekî l'kurké te dane

Derler ki: “Falanca vakit geceyi yarılamışlar”

“Cinler, ve oğlunu vurmuşlar”

Ezé bigrim ewî cinnî bi tazîm

Bixenqînim feqet îş ser peran e

“Yakalarım ben o cinni muskayla”

“Bu iş olur, fakat parayla”

Ji wan bawer dikin cahil j'dil û hil

Heçî wek wan nekî dibjin nezan e

Cahil, canı gönülden onları tasdikliyor

Karşı çıkanı cehaletle anıyor

Heçî bendkî bikî hin dé heval bin

Binér şeytén binér ézîdiyane

<sup>33</sup> Findikî, 104.

Fitneciye hemen arka çıkıyor.

Şeytan ve Yezid farkı gözetmiyor.

### 2.12. Kavgamız Sahte Hocalarla

Bi qurbana mela w şeyxa me sed car

Ewé şer'a şerîf j'wa ra nîşan e

Gerçek Şeyh ve Mollalara yüz kez kurban olayım.

Şer-i Şerif onlarla öğrenilir.<sup>34</sup>

Ne ew şeyx û mela ku hîlebaz in

Hinek zirşeyx û hinkî zirmela ne

Ancak sahte şeyh ve mollalar hariç!

Bunlar yabani ve sahte şeyh ve molladırlar<sup>35</sup>

Ku gava xwe ji xwe ev zéde tavén

Didin nîşan ku wan cih asîman e

Onlar hadlerini aşılıyorlar

Semavatın derinliklerini bildiklerini ileri sürüyorlar<sup>36</sup>

### 2.13. Her Şeyin Sahtesi var!

Çikû her tişteki zirkî diderî

Heta dar û giya ew jî wisa ne

Öyle ya her şeyin sahtesi var

Hatta ağaç ve otlarda bile bu durum var.<sup>37</sup>

Ziré gozé heye ev zir hinar e

Ev e zirpûng 'Eli j'zirşa'iran e

Mesela, yabani ceviz var, tıpkı yabani nar gibi

Yabani nane var tıpkı sahte şair Ali gibi<sup>38</sup>

<sup>34</sup> Findikî, 106.

<sup>35</sup> Findikî, 106.

<sup>36</sup> Findikî, 106.

<sup>37</sup> Findikî, 106.

<sup>38</sup> Findikî, 106.

Bid'at ve hurafelerin toplumda kabul görmesinin önemli faktörlerinden biri cahil, softa ve sahte hocalardır. Hoca olduğunu halka kabul ettirerek onları sömürmeyi, saf duygularını kötüye kullanmayı adet haline getirmişlerdir. Bunlar olmayan ilimlerini vasıta-yı cer yaparak ilmin izzetini ayaklar altına almışlardır.

## SONUÇ

Seyyid Ali (ö. 1968) Cizre'de uzun yıllar hizmet etmiş büyük bir alimdir. Cizreli Şeyh Seyda'nın hem tasavvufî hem de ilmî halifesidir. Cizre'nin merkezinde ve köylerinde talebe yetiştirmekle meşgul olmuş; halkın doğru islamiyeti ve islamiyete ait doğruluğu, doğru ifadelerle öğrenmesi noktasında büyük çabalar harcamıştır.

Halkın barış içinde kardeşçe yaşaması bağlamında pek çok barıştırma olaylarına öncülük etmiştir.

Kur'ân ve Sünnet'e dayalı sağlam inancı zedeleyen hurafe ve batıl inançlar konusunda halkı bilinçlendirmiş; kendisine sorulan sorular ya da tanık olduğu olaylar bağlamında halkı küstürmeden irşad etme yolunu seçmiş ve pek çok batıl ve yanlış inancın ortadan kalkması ya da en azından azalması noktasında üstün faaliyetler sergilemiştir.

Seyyid Ali'nin edindiği tecrübelerin başında halka, halkın anlayacağı üslupla seslenmiş ağıdalı ve anlaşılmaz ifadeler kullanmaktan kaçınmıştır.

Halkın yaşantısını; gelenek ve göreneğini; dost, komşu ve çevre ilişkilerini ser-levha tablolar şeklinde sunmuş; özellikle şiir üslubu halk tarafından çok benimsenmiştir.

Denilebilir ki, Seyyid Ali Fındıkî'nin Divanı yaşayan bir inançtır, örfdür, adettir, gelenektir, acıdır, kederdir, gurbettir, sitemdir... Gerektiğinde nasihat verir; icap ettiğinde sitem eder... Bazen de hayatın amansız ve sıkıntı yüklü tablolarını satırlar arasına serpiştirmiştir.

Seyyid Ali'nin Divanı ihtiyarlar için teselli, gençler için hedef belirleyici bir özellik taşır. Ölümü hatırlatmaktan çekinmediği gibi, emeğin kutsallığını da vurgular; alın terinin altını çizer...

Yanlış inanç ve tekliflerle muhatap olduğunda da doğruyu söylemekten, yanlış düzeltmekten geri durmamıştır. Halkın sömürülmemesi ve işgal edilmemesi temel kırmızı çizgileridir. Toplumda işbirliği ve iş bölümü dikkat çektiği önemli yeniliklerdir.

## KAYNAKÇA

Abdulkahir el-Bağdadî. Usûlü'd-dîn. İstanbul: 1928.

Abdulkâhir es-Suhreverdî. Kitâbü avarifi'l-meârif. Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-Arabî, 1966.

Aclûnî. Keşfu'l-hafâ ve müzîlü'l-ilibâs. Beyrut: 1405/1985.

Ahmed Emin. Fecru'l-İslâm. Kahire: Mektebetü'n-Nahda el-Mısıryye.ts.

Erzen, M.Said. *Dünden Bugüne Erzen Ailesi*. İstanbul: 2007.

Fındıkî, Seyyîd 'Ali. *Diwan*. İstanbul: Nubihar, 2004.

Toplaoğlu, Bekir- Çelebi İlyas. *Kelam Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İsam, 2010.

**SIİRDİ'NİN NEHCU'L-ENAMI'NDA KIYAMET VE AHİRET****Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Cüneyt GÖKÇE**

Harran Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Kalam Anabilim Dalı

**Özet**

Kıyamet alametleri, kabir hayatı, kabir azabı ve ahiret hayatı gibi konular; islam düşünce tarihi boyunca tartışılmış konulardır. Bazı yorumcular bu konuları tamamen, bir kısmı da kısmen kabul ya da reddederken diğer bir kısmı da Kıyamet alametlerini büyük ve küçük alametler olarak tasnif etmiş, kabir hayatının varlığını ve azabını kabul etmiş ve ahiret sahnelerine dair yorumlar yapmıştır.

Ayet ve hadislerde tüm bu konulara dair açık bilgi ya da ip uçları bulunmasına rağmen bu konuların farklı yorumlanması, elbette gaybî olan mahiyet ve özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Gaybî bir takım konular olması hasebiyle kimi yorumcular inkar cihetine giderken diğer bir kısmı da ayrı bir anlayışla konuyu açıklamaya çalışmışlardır.

Bu çalışmada 1750-1843 yılları arasında Bitlis ve Siirt çevresinde yaşayan ve pek çok alanda eser veren Molla Halil es-Siirdî'nin Nehcu'l-Enam adlı arabî risalesi esas alınarak Kıyamet alametleri hakkında bilgi verilecek, kabir hayatına dair görüşleri tespit edilecek ve ahiret ahvaline dair dile getirdiği düşünce ve fikirler belirtilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Siirdî, Nehcu'l-Enam, Kıyamet, Kabir, Ahiret

**1. DOĞUMU VE VEFATI****1.1. Doğum Yeri ve Tarihi**

Halil b. Molla Hüseyin b. Molla Halid el-'Umeri es-Si'irdî el-Hizanî. Bitlis'in Hizan ilçesinin Süttaş (Gulpık) köyünde 1164/1750'de doğdu.<sup>1</sup> ez-Ziriklî ise Molla Halil'in doğum tarihini 1168/1753 olarak vermektedir.<sup>2</sup>

Kaynaklarda Molla Halil'in doğum tarihi hakkımda söz konusu olan ve birkaç seneyi geçmeyen farklılık<sup>3</sup> normal karşılanmalıdır. 1164/1750 tarihi kanaatimizce doğru olmalıdır.<sup>4</sup>

**1.2. Vefatı**

Es-Si'irdî'nin doğum tarihinde olduğu gibi vefat tarihinde de kaynaklar arasında farklılık vardır. Kaynakların çoğunda es-Si'irdî'nin 1259/1843'te Siirt'te vefat ettiği belirtilmektedir.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> M. Cüneyt Gökçe, *Siirtli Molla Halil'in Nehcu'l-Enam adlı eseri ve Kalam İlmindeki Yeri*, (Şanlıurfa: Elif Matbaacılık, 2015), 13.

<sup>2</sup> Gökçe, 14.

<sup>3</sup> Gökçe, 14.

<sup>4</sup> Gökçe, 14.

<sup>5</sup> Gökçe, 17.

### 1.3. İlmi Şahsiyeti

Eserlerinden anlaşıldığı kadarıyla Arapça diline çok iyi vakıf olan ve aynı zamanda şair olan Molla Halil es-Si'irdî dini ilimlerin pek çok dallarında eser yazmış bir din âlimidir. Eserlerinin büyük bir kısmını nesirle halinde yazan es-Si'irdî, bir kısmını ise şiir olarak kaleme almıştır. Toplam olarak yazdığı yirmi altı eserin yirmi beşinde, yaşadığı dönemde medreselerin bilim dili olan Arapça'yı büyük bir ustalıkla kullanmıştır.

### 1.4. NEHCU'L-ENAM

Medreselerin ilk basamağındaki öğrencilere yönelik olarak manzum olarak müellif tarafından kaleme alınan "*Nehcu'l-Enâm*" isimli eser Arapça'dan ayrı olarak Kürtçe'nin Kurmancî lehçesiyle de kaleme almıştır. Nehcu'l-Enam'da ortak olarak göze çarpan konular şu şekilde özetlenebilir:

- a. İman ve İslam alanında bilinmesi ve yapılması zorunlu olan Farz-ı Ayn mesabesindeki bilgilerle kitaba başlanmış ve İslam'ın şartları ile İmanın rükünlerine dikkat çekilen bu ilk kısım on beyit kadar bir bölümden ibarettir.<sup>6</sup>
- b. Müteakip iki bölümde İlahi Sıfatlar konusu 20 beyit ile kaleme alınmıştır.<sup>7</sup>
- c. Ardından Melek<sup>8</sup> ve Nübüvvet<sup>9</sup> konusu işlenmiş ve Nübüvvet konusundan hemen sonra Hz. Peygamber'in Şemailine yer verilmiştir.<sup>10</sup>
- d. Miraç<sup>11</sup> ve Rüyetullah<sup>12</sup> konusunun akabinde Tafdil<sup>13</sup> konusuna geniş yer verilmiştir. (15 beyit)
- e. Peygamberlerin sayısı konusuna kısaca değinildikten sonra "Duanın Etkisi"<sup>14</sup> şeklinde bir bölüm işlenmiştir.
- f. İmamet<sup>15</sup> bahsine kısaca değinildikten sonra irade<sup>16</sup> konusu ele alınmıştır.
- g. Kıyamet alametleri<sup>17</sup>, Kabir suali ve Kıyamet sahnelerine<sup>18</sup> değinildikten sonra amelî mezhepler ile ilgili uzan bir bahis ele alınmıştır.<sup>19</sup>

<sup>6</sup> Molla Halil es-Siirdî, *Arabî Nehcu'l-Enam*, Nşr. Cüneyt Gökçe, (Şanlıurfa: Elif Matbaacılık, 2017), 27.

<sup>7</sup> Siirdî, 28-30.

<sup>8</sup> Siirdî, 31.

<sup>9</sup> Siirdî, 31.

<sup>10</sup> Siirdî, 33.

<sup>11</sup> Siirdî, 34.

<sup>12</sup> Siirdî, 32.

<sup>13</sup> Siirdî, 33.

<sup>14</sup> Siirdî, 34.

<sup>15</sup> Siirdî, 34.

<sup>16</sup> Siirdî, 34.

<sup>17</sup> Siirdî, 36.

<sup>18</sup> Siirdî, 28.

<sup>19</sup> Siirdî, 35-40.



h. Bu temel konulardan sonra, Allah Yolunda İlim Öğrenme,<sup>20</sup> Bedendeki Temel Yedi Organın Görevleri,<sup>21</sup> Yemek Adabı<sup>22</sup>, Giyinme Adabı<sup>23</sup> ve Namaz Kılma Adabı<sup>24</sup> gibi konularla kitap sonlandırılmıştır.

#### 1.4.1. Diğer Eserleri<sup>25</sup>

Müellifin diğer eserlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. *Bâsıratu 'l-Kulûb fî Kelâmi Allâmi 'l-Ğuyûb I-II*
2. *Diyâu Kalbi 'il-Arûf fî 't-Tecvid ve 'r-Resmi ve Fârşî 'l-Hurûf*
3. *El-Kâfiyetu 'l-Kübrâ fî 'n-Nahvi*
4. *El-Kâmusu 's-Sâni fî 'n-Nahvi ve 's-Sarfî ve 'l-Ma'âni*
5. *Kitabun fî Usuli 'l Fıkhi 'ş-Şafi'î Kitabun fî Usuli 'l-Hadis*
6. *Kitabu Ezhari 'l-Ğusun min Mekâlâti Erbâbi 'l-Fünun*
7. *Mahsulü 'l-Mevahibi 'l-Ahadiye fî 'l-Hasaisi ve 'ş-Şemâli 'l- Ahmediyeye*
8. *Manzumetun fî Mevlidi 'n-Nebi*
9. *El-Manzumetu 'z-Zümrüdiyye Nazmu Telhisi 'l-Miftah*
10. *Minhacu 's-Sünneti 's-Seniyye fî Adabi Suluki 's-Sofiyye*
11. *Muhtasaru Şerhi 's-Sudur fî Şerhi 'l-Mevti ve Ahvali 'l-Kubur*
12. *Mulahhasu 'l-Kavati' ve 'z-Zevacir*
13. *Nebzetü Mevahibi 'l-Ledunniye fî 'ş-Şatahati ve 'l-Vahdeti 'z-Zatiyye*
14. *Risaletün fî İlm 'l-Mantık*
15. *Nehcu 'l-Enam/Arabî ve Kurmancî*
16. *Risaletün fî 'l-Mecaz ve 'l-İsti'are*
17. *Risaetün fî 'l-Vad'*
18. *Risaletün Manzumetun fî İlmi Adabi 'l-Bahsi ve 'l-Münazara*
19. *Risaletün Sağiratün fî 'l-Ma'fuvvat*

<sup>20</sup> Siirdî, 41.

<sup>21</sup> Siirdî, 42.

<sup>22</sup> Siirdî, 43.

<sup>23</sup> Siirdî, 44.

<sup>24</sup> Siirdî, 44.

<sup>25</sup> Eserler ile ilgili detaylı bilgi için bkz.: Gökçe, 20-37.

20. Şerhun ala Kasideti 'l-Hemziyye
21. Şerhun alâ Manzumeti 'ş-Şatibi fi 't-Tecvid
22. Te'sisu Kavaidi 'l-Akaid ala mu Senehe min Ehli 'z-Zahir ve 'l Batın mine 'l-Avaid
23. Zubdetu ma fi Fetâva 'l-Hadis

## 2. SİİRDÎ'NİN NEHCU'L-ENAMI'NDA KIYAMET ALAMETLERİ<sup>26</sup> VE AHİRET<sup>27</sup>

### 2.1. Kıyamet Alametlerinin Çokluğu

وَتَصْدِيقُنَا فَرَضٌ فَرِيضٌ بِكُلِّهَا

عَلَامَاتُ يَوْمِ الْهَوْلِ لَا مُنْتَهَى لَهَا

Siirdî Kıyamet alametlerinin çok olduğunu ve bunlara inanmamız gerektiğini ifade eder.<sup>28</sup>

### 2.2. Büyük Mehdi<sup>29</sup>

وَفِي وَفْتِهِ خَلْفٌ كَدَا فِي الْحُكُومَةِ

فَمِنْ هَذِهِ الْمَهْدِيِّ وَالِي الْعَدَالَةِ

Siirdî'ye göre Kıyamet alametlerden bir tanesi Mehdi'dir. Adaletin timsali olup hüküm süreceği vakitle ilgili farklı görüşler vardır.<sup>30</sup>

### 2.3. Büyük Deccal<sup>31</sup>

يَجِي عَنْ حَبِيبِ الْفِعْلِ وَالْمَنْظَرِ الْفَضِيحِ

وَفِي زَمَنِهِ دَجَالْنَا الْأَعْوَرُ الْمَسِيحِ

أَمْرُنَا بِتَعْوِيدٍ وَضَبْطٍ شَنِيعِهِ

لَأَنَّ كَانَ رَأْسًا لِلذَّوَاهِي صَنِيعَهُ

Siirdî'ye göre Şaşı gözlü Deccal en çirkin eylemleriyle birlikte gelecek. Bütün kötülüklerin başı olduğu için şerrinden korunmamız tavsiye edilmiştir.<sup>32</sup>

### 2.4. Nüzl-u İsa<sup>33</sup>

وَيَقْدُ سَبْعًا حَاكِمًا بَعْدَ قَتْلِهِ

فَيَأْتِي مِنَ الْعِلْيَاءِ عَيْسَى لِقَتْلِهِ

<sup>26</sup> Bk. Bekir Topaloğlu, İlyas Çelebi, *Kelam terimleri Sözlüğü*, (İstanbul: İsam, 2010), 18.

<sup>27</sup> Bk. Topaloğlu-Çelebi, 83.

<sup>28</sup> Siirdî, 35.

<sup>29</sup> Bk. Topaloğlu-Çelebi, 208.

<sup>30</sup> Siirdî, 35.

<sup>31</sup> Bk. Topaloğlu-Çelebi, 67.

<sup>32</sup> Siirdî, 35.

<sup>33</sup> Bk. Topaloğlu-Çelebi, 250.

وَلَا يَقْبَلُ الْجَزِيَّةَ وَاللَّعْنَةُ يُبْطَلُ

بِشَرِّعِ النَّبِيِّ دُونَ بِالْغَيْرِ يَعْمَلُ

بِجَنْبِ النَّبِيِّ إِذْ فِيهِ وَسْعٌ مَدْفُونٌ

يَمُوتُ بَعِيدَ السَّبْعِ أَيْضًا وَيُدْفَنُ

Siirdî'ye göre Hz. İsa ahir zamanda gelecek ve onun süreci şöyle işleyecek:

- Semavattan inip yedi yıl hüküm sürecek;
- Deccal'i ortadan kaldıracak.
- Hakkı ve adaleti yerleştirecek.
- Hz. Muhammed'in Şeriatıyla amel edecek.
- Herkesin Müslüman olmasını istediği için de zımmî uygulaması yapmayacak ve cizye kabul etmeyecek.
- Yedi sonunda vefat edip Hz. Muhammed'in yanı başında boş bulunan kabre konulacak.<sup>34</sup>

## 2.5. Yecüc Mecüc<sup>35</sup>

وَمِنْ شَرِّهَا النَّاسُ إِلَى الشَّعْبِ تَلْتَجِي

وَفِي زَمَانِهِ يَأْجُوجُ وَمَأْجُوجُ قَدْ تَجِي

وَتُصْنَفِي الطُّيُورُ الْأَرْضَ مِنْهَا بِلُحْظَةٍ

وَلَكِنْ يَمُوتُ الْكُلُّ فِي بَعْضِ مَدَّةٍ

Siirdî'ye göre ahir zamanda Yecüc ve Mecüc denilen varlıklar ortaya çıkacak; insanlar onların korkusundan dağlara sığınacak. Sonra hepsi birden ölecek ve leşleri kuşlar tarafından kaldırılarak yeryüzü temizlenecek.<sup>36</sup>

## 2.6. Güneşin Batıdan Doğması

وَيُسْنَتُ بَابَ التَّوْبَةِ عِنْدَ تَا الْكُرُوبِ

وَمِنْهَا طُلُوعُ الشَّمْسِ مِنْ جَانِبِ الْغُرُوبِ

Siirdî'ye göre ahir zamanda güneş batıdan doğacak ve böylece tövbe kapısı kapanacak.<sup>37</sup>

## 2.7. Dabbetularz<sup>38</sup>

لَتَعْيِينِ أَهْلِ الْحَقِّ مِنْ صَاحِبِ الْجَفَا

تَجِي دَابَّةُ الْأَرْضِ كَمَا قِيلَ مِنْ صَفَا

<sup>34</sup> Siirdî, 36.

<sup>35</sup> Bk. Topaloğlu-Çelebi, 341.

<sup>36</sup> Siirdî, 36.

<sup>37</sup> Siirdî, 36.

<sup>38</sup> Bk. Topaloğlu-Çelebi, 65.

Siirdî'ye göre Safa tepesi tarafında Dabbetülarz diye bir varlık çıkacak; ehl-i iman ve ehl-i küfrü birbirinden ayıracak.<sup>39</sup>

### 3. SİİRDÎ'YE GÖRE KABİR<sup>40</sup> HAYATI

#### 3.1. Kabirde Sual

لِغَيْرِ النَّبِيِّنَّ وَنَحْوِ طِفَالِنَا

وَحَقُّ بِلَا رَبِّ بِقَبْرِ سُؤَالِنَا

Siirdî'ye göre Kabir sorgusu mutlaka olacak ancak peygamberler ve çocuklar bu sorgudan muaf tutulacak.<sup>41</sup>

#### 3.2. Kabir Hayatı

إِذَا الْقَبْرُ رَوْضٌ أَوْ حَفِيرٌ مِنَ اللَّطَى

كَذَاكَ النَّعِيمُ وَالْعَذَابُ كَمَا قَضَى

Siirdî'ye göre kabirde nimetlenmek ya da azap çekmek söz konusudur. Çünkü ona göre kabir ya bir Cennet bahçesi ya da bir azap çukurudur.<sup>42</sup>

### 4. SİİRDÎ'YE GÖRE AHİRET HAYATI

#### 4.1. Yeniden Dirilme

وَوَزْنٌ وَمِيزَانٌ صِرَاطٌ وَجَرِيهٌهُمْ

وَنَشْرُ الْعِبَادِ ثُمَّ حَشْرٌ حِسَابُهُمْ

Müellifimize göre ahiret serüveni yeniden dirilmeye başlayacak.<sup>43</sup>

#### 4.2. Haşir Meydanında Toplanma<sup>44</sup>

وَوَزْنٌ وَمِيزَانٌ صِرَاطٌ وَجَرِيهٌهُمْ

وَنَشْرُ الْعِبَادِ ثُمَّ حَشْرٌ حِسَابُهُمْ

Ardından haşir meydanında toplanılacak.<sup>45</sup>

#### 4.3. Hisap<sup>46</sup>

وَوَزْنٌ وَمِيزَانٌ صِرَاطٌ وَجَرِيهٌهُمْ

وَنَشْرُ الْعِبَادِ ثُمَّ حَشْرٌ حِسَابُهُمْ

<sup>39</sup> Siirdî, 36.

<sup>40</sup> Bk. Topaloğlu-Çelebi, 174.

<sup>41</sup> Siirdî, 36.

<sup>42</sup> Siirdî, 36.

<sup>43</sup> Siirdî, 36.

<sup>44</sup> Bk. Topaloğlu-Çelebi, 117.

<sup>45</sup> Siirdî, 36.

<sup>46</sup> Bk. Topaloğlu-Çelebi, 128.

Sonra hesap faslı başlayacak.<sup>47</sup>

#### 4.4. Mizan<sup>48</sup>

وَوَزْنَ وَمِيزَانَ صِرَاطٍ وَجَرِيهِمْ

وَنَشْرُ الْعِبَادِ ثُمَّ حَشْرٌ حِسَابِهِمْ

Amellerle özgün tartı ile tartılacak.<sup>49</sup>

#### 4.5. Sırat<sup>50</sup>

وَوَزْنَ وَمِيزَانَ صِرَاطٍ وَجَرِيهِمْ

وَنَشْرُ الْعِبَادِ ثُمَّ حَشْرٌ حِسَابِهِمْ

Daha sonra Sırat'tan geçilecek.<sup>51</sup>

#### 4.6. Havz-ı Kevser<sup>52</sup>

لِبَاقِي النَّبِيِّينَ حِيَاضٍ كَسِيدِنَا

كَذَا حَوْضٌ هَادِينَا الْمُهَيَّأَ لِشُرْبِنَا

Siirdî'ye göre Hz. Peygamber'e ait olan ve ehl-i cennet'in istifadesi için hazırlanan Kevser Havuzu var olduğu gibi diğer Peygamberlerin de havuzları vardır.<sup>53</sup>

#### 4.7. Cennet ve Cehennem<sup>54</sup>

كَذَا النَّارُ تَحْتَ الْأَرْضِ ذَا الْوَقْتِ يَا فُلَانِ

وَجَنَاتِنَا فَوْقَ السَّمَوَاتِ ذَا الزَّمَانِ

Siirdî'ye göre Cennet ve Cehennem şu anda vardır; Cennet semavatin üstünde, cehennem de yerin dibindedir.<sup>55</sup>

#### 4.7.1. Cennet ve Cehennem Ebediliği

سِوَى طَرْفَةٍ رَعِيًّا لِنَصِّ قَدْ اِرْتَكَنُ

هُمَا دَانِمَانٍ مِثْلُ مَنْ فِيهِمَا اسْتَكَنُ

وَإِنْ شِئْتَ خَصَّصْ لِاتَّبِقَى عُمُومَةً

وَهُوَ كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُ

<sup>47</sup> Siirdî, 36.

<sup>48</sup> Bk. Topaloğlu-Çelebi, 218.

<sup>49</sup> Siirdî, 36.

<sup>50</sup> Bk. Topaloğlu-Çelebi, 281.

<sup>51</sup> Siirdî, 36.

<sup>52</sup> Bk. Topaloğlu-Çelebi, 123.

<sup>53</sup> Siirdî, 36.

<sup>54</sup> Bk. Topaloğlu-Çelebi, 59, 57.

<sup>55</sup> Siirdî, 36.

Siirdî'ye göre Cennet ve Cehennem daim olacak. Ancak Her şey fani olacak ayeti ile itirazın vuku bulması durumunda bunun “çok kısa bir süre hariç” gibi bir getirilebileceği gibi Cennet ve Cehennemin istisna edilmesi de söz konusu olabilir.<sup>56</sup>

## SONUÇ

Kıyamet Alametleri, Kabir Hayatı, Kabir Azabı ve Ahiret Hayatı gibi konular; İslam düşünce tarihi boyunca tartışılmış konulardır. Bazı yorumcular bu konuları tamamen, bir kısmı da kısmen kabul ya da reddederken diğer bir kısmı da Kıyamet alametlerini büyük ve küçük alametler olarak tasnif etmiş, kabir hayatının varlığını ve azabını kabul etmiş ve ahiret sahnelerine dair yorumlar yapmıştır.

Ayet ve hadislerde tüm bu konulara dair açık bilgi ya da ip uçları bulunmasına rağmen bu konuların farklı yorumlanması, elbette gaybî olan mahiyet ve özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Gaybî bir takım konular olması hasebiyle kimi yorumcular inkar cihetine giderken diğer bir kısmı da ayrı bir anlayışla konuyu açıklamaya çalışmışlardır.

1750-1843 yılları arasında Bitlis ve Siirt çevresinde yaşayan ve pek çok alanda eser veren Molla Halil es-Siirdî'nin Nehcu'l-Enam adlı arabî risalesi esas alınarak Kıyamet alametleri, Kabir ve Ahiret hayatı hakkındaki görüşleri tespit edildi.

## KAYNAKÇA YARARLANILAN ESERLER:

Abdulkahir el-Bağdadî. *Usûlü'd-dîn*. İstanbul: 1928.

Abdulkâhir es-Suhreverdî. *Kitâbü avarifi'l-meârif*. Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-Arabî, 1966.

Aclûnî. *Keşfu'l-hafâ ve müzîlü'l-ilbâs*. Beyrut: 1405/1985.

Ahmed Emin. *Fecru'l-İslâm*. Kahire: Mektebetü'n-Nahda el-Mısıriyye.ts.

Gökçe, M. Cüneyt. *Siirtli Molla Halil'in Nehcu'l-Enam adlı eseri ve Kelam İlmindeki Yeri*. Şanlıurfa: Elif Matbaacılık, 2015.

es-Siirdî Molla Halil. *Arabî Nehcu'l-Enam*. Nşr. Cüneyt Gökçe. Şanlıurfa: Elif Matbaacılık, 2017.

Toplaoğlu, Bekir Çelebi, İlyas. *Kelam terimleri Sözlüğü*, (İstanbul: İsam, 2010), 18.

<sup>56</sup> Siirdî, 36.



**ADIYAMAN İLİ MERMER ÜRETİMİ VE DIŞ TİCARETİ****MARBLE PRODUCTION AND FOREIGN TRADE IN ADIYAMAN PROVINCE****Dr. Öğr. Üyesi İsmail UKAV**

Adıyaman Üniversitesi, Kahta Meslek Yüksekokulu, Adıyaman

**Özet**

Geri kalmış bölge ve ülkelerin kalkınmasında hammadde kaynaklarının bolluğu ve bunların işlenmesi son derece önem taşımaktadır. Zengin yeraltı kaynaklarına sahip olan ve bu kaynakları etkin bir şekilde kullanan ülkeler gelişmelerinde önemli aşamalar sağlayabilmektedirler. Türkiye yeraltı kaynakları açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Mermer de bunlardan biridir. Adıyaman, Türkiye’de önemli mermer üretici illeri arasında öne çıkmaktadır. Özellikle son dönemde birçok firmanın yapmış olduğu yatırımlar, uygulamaya başlanan modern ocak üretim yöntemleri ve teknikler sayesinde işlenmiş mermer üretiminde büyük artış kaydedilmiştir. 2000’li yıllardan itibaren mermer sektörünün Adıyaman ekonomisine önemli katkı sağlamasıyla, gerek üretim potansiyeli gerekse ihracat ve istihdam açısından önemli bir gelişme ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada Adıyaman’ın önemli yer altı kaynakları arasında yer alan mermer sektörü ekonomik yönüyle araştırılmıştır. Yaklaşık 2 milyar ton rezerve sahip olan Adıyaman mermeri başta Çin olmak üzere birçok ülkeye ihraç edilmekte, döviz girdisi yaratmakta ve istihdama katkı yapmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Mermer Üretimi, Mermer Ticareti, Adıyaman**Abstract**

The abundance of raw material resources and their processing are extremely important in the development of backward regions and countries. Countries with rich underground resources and using these resources effectively can provide significant stages in their development. Turkey has a great potential in terms of natural resources. Marble is one of them. Adıyaman stands out among the important provinces of marble manufacturer in Turkey. Especially the investments made by many companies in the recent period and the modern quarry production methods and techniques have started to increase the production of processed marble. Since the 2000s, the marble sector has made a significant contribution to the economy of Adıyaman, resulting in an important development in terms of both production potential and export and employment. In this study, the marble sector, which is one of the most important underground resources of Adıyaman, has been investigated with economic aspect. Adıyaman marble, which has approximately 2 billion tons of reserves, is exported to many countries, especially China, creating foreign exchange inputs and contributing to employment.

**Keywords:** Key Words: Marble Production, Foreign Trade, Adıyaman**1. GİRİŞ**

Bilimsel anlamda mermer; kireçtaşı, dolomitik kireçtaşı gibi kayaçların, ısı ve basınç altında metamorfizmaya uğraması sonucunda yeniden kristalleşmesi ile oluşan metamorfik bir kayaçtır. Ana mineralojik kalsitdir. Tali mineraller ise kuvars, hematit, pirit, klorit gibi minerallerdir. Renkleri genellikle beyaz ve gri olmaktadır. Tali mineralin cinsine göre rengi sarı, kırmızı, mor, yeşil, siyah vs olabilmektedir. Ticari anlamda mermer; uygun boyutlarda blok verebilen, kesilip işlenebilen, cilalandığında parlayan, dayanıklı her türlü kayaç mermer olarak adlandırılmaktadır. Kayacın cinsi ve içeriği ne olursa olsun, iyi cila kabul ettiği taktirde

mermer olarak kabul edilir. Tektonik breş, traverten ve oniksler başta olmak üzere granit, siyenit, diyabaz, gabro, andezit gibi kayalar ticari olarak mermer kabul edilir (Çetin, 2003). Mermer taşlarının kimyasal bileşimi kalsiyum karbonat olduğu için kimya, yem ve gübre alanlarında, karayolu, beton asfalt ve son kat dolgu malzemesi olarak da kullanılır. Parça kırıntılarında paledyen, mozaik ve suni mermer yapılmaktadır.

Mermerin oldukça geniş kullanım alanı vardır. Bunlar; başta inşaat sektörü olmak üzere, güzel sanatlar, dekorasyon işleri, anıtlar, heykeller ile süs ve hediyelik eşya imalatıdır. Mermerlerin dayanıklılık, estetik özelliklerinin yanı sıra farklı alanlarda kullanılması bu taşın ilgiyi arttırmış ve sonuçta mermer günümüzde önemli bir doğal taş olarak rağbet görmeye başlamıştır. Mermerden yapılan inşaat malzemelerinin kullanıcılar tarafından daha fazla tercih edilmesi ve fiyatların diğer malzemelere göre uygun olması da dünyadaki doğal taş tüketimini artıran diğer bir faktör olmuştur. Dolayısıyla mermer talebi özellikle, inşaat yatırımlarının artmasına paralel olarak artmaktadır. Bunun sonucunda mermer rezervlerinin ortaya çıkartılması ve üretimi de giderek artış göstermektedir.

Mermer, genellikle ekonomik durumu iyi olan ülkelerde ve ekonomik olarak daha değerli yapılarda yaygın kullanılmaktadır. Milli gelir, refah düzeyi gelişmişlik ile yakından ilişkili olan mermerin, kullanım alanları dünya genelinde farklılıklar göstermektedir. ABD ile Almanya dünyada en çok mermer tüketen ülkelerin başında gelmektedir. Özellikle Ortadoğu ve Uzakdoğu ülkelerinde son yıllarda mermer tüketimlerinde göze çarpan bir artış olduğu gözlemlenmektedir.

Türkiye, coğrafi olarak Dünyanın en zengin doğal taş rezervlerinin bulunduğu Alp kuşağında yer almaktadır. Bu yönüyle Türkiye, renk ve mineral çeşitliliğine sahip mermerler açısından çok büyük bir potansiyele sahiptir. Marmara ve Ege bölgesi başta olmak üzere, Trakya'dan Doğu ve Güneydoğu Anadolu'ya olmak üzere toplam 5 milyar m<sup>3</sup> daha fazla mermer rezervi bulunduğu belirtilmektedir. Türkiye'de, Afyon, Muğla, Denizli, Burdur, Antalya, Eskişehir, Konya, Marmara Adası, Balıkesir, Bilecik, Çanakkale, Elazığ, Kayseri, Kırklareli, Diyarbakır ve Bursa mermerin yoğun olarak üretimi yapılan iller olmakla birlikte, henüz mevcut potansiyelin çok küçük bir oranı değerlendirilebilmektedir (Gürcan ve Sabah 2003).

Son yıllarda mermer üreticisi iller arasında yer almaya başlayan Adıyaman'ın mermer potansiyeli, üretimi ve ticareti dikkat çekmektedir. Önceki yıllarda bu sektörde adı hiç geçmeyen Adıyaman, taşıdığı potansiyel ve yaptığı ataklarla adından söz ettirmeye başlamıştır. Mermer sektörünün henüz başlangıcında olması konuyla ilgili yapılacak çalışmalar yönünden önem taşımaktadır. Bu çalışmada Adıyaman mermer sektörünün mevcut durumunun üretim ve dış ticaret açısından ortaya konması amaçlanmıştır.

## 2. MATERYAL ve YÖNTEM

Mermer sektörü Adıyaman'da gelişen sektörlerin başında gelmektedir. Bu amaçla mermer sektörünün potansiyeli ortaya konarak üretim ve ticaret durumu incelenmiştir. Sektörün geleceği ile ilgili olarak önerilerde bulunulmuştur. Konuyla ilgili olarak literatür çalışması yapılmıştır. Adıyaman Valiliği, Maden Tetkik Araştırma Enstitüsü (MTA), Türkiye Mermer Doğal Taş ve Makineleri Üreticileri Birliği (TÜMMER), Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) gibi kuruluşların verilerinden yararlanılmıştır. Ayrıca sektörde faaliyette bulunan firma temsilcileri ile de görüşülmüş sektör hakkında genel bilgiler edinilmiştir. Çalışmada Adıyaman mermer sektörünün başlangıç aşamasında olması, Adıyaman Mermer İhtisas Organize Sanayi Bölgesi'nin henüz faaliyete geçmemesi ve konu ile ilgili istatistiklerin yeterli olmaması nedeniyle analiz ve yorumlarda güçlük yaşanmıştır. Bu sorun Adıyaman Ticaret ve Sanayi

Odası yetkilileri ile görüşülerek yetersiz de olsa bazı bilgilere ulaşılarak çözülmeye çalışılmıştır.

### 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

#### 3.1. Türkiye’de Mermer Üretimi

Türkiye, doğal taşlar açısından dünya genelinde önemli bir potansiyele sahiptir. Bu kapsamda Türkiye’de mermercilik sektörü de her geçen gün gelişmekte, dünyadaki teknolojileri izlemekte ve ihracattaki rolü daha da belirginleşmektedir. Doğal taşların Türkiye için önemi ülkenin coğrafi konum ve yapısından kaynaklanmaktadır. Türkiye Alp-Himalaya dağ oluşum kuşağında yer alması nedeniyle dünyanın en zengin jeolojik yapıya sahip ülkelerinden olup, dünya doğal taş rezervinin yaklaşık % 40’ını bünyesinde bulundurmaktadır (Karabulut, 2011). Türkiye coğrafi olarak Alp-Himalaya Dağları kuşağında yer almasından dolayı doğal taş rezervleri oldukça çeşitli ve zengindir. Türkiye’de jeolojik yapının dağılımı, farklı doğal taş oluşumlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Oldukça farklı renk ve desende mermer kaynaklarına sahip olan Türkiye’nin en önemli mermer rezervleri Afyon, Muğla, Eskişehir, Konya, Marmara Adası, Balıkesir, Bilecik, Çanakkale, Elazığ, Denizli, Kayseri, Kırklareli ve Bursa’da bulunmaktadır.

1985 yılında maden kanununun çıkmasından sonra hem doğal taş üretimi, hem de ticareti yükseliş eğilimine girmiştir. Sahip olunan yüksek rezervler, ileri teknolojinin mermer üretim kullanılmasının yanında yapı sektörü firmalarının genişleyen ürün yelpazesine bağlı olarak artan doğal taş, özellikle de mermer talebi Türkiye’yi dünyanın önemli doğal taş üretici ve ihracatçılarından biri yapmıştır.

Türkiye’de toplam: 5.137.342.751 m<sup>3</sup> (13.9 milyon ton) mermer rezervi mevcuttur. Türkiye 80’den fazla değişik yapıda ve 120’nin üzerinde değişik renk ve desende mermer rezervi ile dünyada ilk sıralarda bulunmaktadır (Eraslan ve ark., 2008). Bu mermerler genellikle dünya pazarlarında kaliteli olarak sınıflandırılan mermer kategorileri arasında yer almaktadırlar. Rezervler, Ege Bölgesinde % 32, Marmara % 26, İç Anadolu % 11, Doğu Anadolu-Güneydoğu Anadolu, Karadeniz ve Akdeniz Bölge’sinde % 31 olmak üzere bölgesel dağılım göstermektedir (Şekil 1).



Şekil-1. Türkiye’nin Önemli Mermer Yatakları Haritası.

Kaynak: MTA, 2019a.

Türkiye, mevcut mermer rezervleri ve çeşitleri ile dünya pazarında rekabet edebilecek zenginliğe ve kaliteye sahiptir. Türkiye'de üretilen ve uluslararası piyasada en çok talep gören mermer çeşitleri: Afyon beyazı, Akşehir Siyah, Bilecik pembe, Kaplan Postu Marmara beyazı, M. Kemalpaşa beyazı, Karacabey siyah, Elazığ vişne, Ege Bordo, Milas Leylâk, Denizli traverten ve Trakya graniti örnekleri olarak verilebilir. Bunun dışında, özellikle son yıllarda Adıyaman ilinde çıkan Emprador çeşidi mermerde oldukça rağbet gören çeşitlerdendir. 2007 yılından ilk olarak ruhsat alınmaya başlanan ve işletmeye geçen ocaklardan çıkarılan Emprador çeşidi mermerde kısa sürede gerek iç piyasada gerekse dış piyasada iyi bir yer edinmeye başlamıştır (ITO, Haziran 2003).

**Çizelge 1.** Türkiye Mermer yıllık üretim ve satış istatistikleri (Miktar: bin ton, değer: milyon TL)

		2013	2014	2015	2016	2017
Mermer ve diğer kalkerli süsleme veya yapı taşları	Girişim Sayısı	376	361	344	397	407
	Üretim Miktarı	.	.	.	.	13 409
	Üretim Değeri	2 681	2 430	2 724	2 844	4 096
	Satış Miktarı	.	.	.	.	12 925
	Satış Değeri	2 253	2 210	2 489	2 582	3 721
Mermer ve traverten, ham veya kabaca tıraşlanmış	Girişim Sayısı	218	191	168	213	226
	Üretim Miktarı	9 544	7 572	6 919	6 384	8 701
	Üretim Değeri	1 521	1 450	1 568	1 750	2 462
	Satış Miktarı	8 350	7 011	6 331	5 787	8 586
	Satış Değeri	1 337	1 359	1 427	1 564	2 184
Granit, ham veya kabaca tıraşlanmış - Tuvenan	Girişim Sayısı	11	9	12	11	15
	Üretim Miktarı	328	364	604	461	535
	Üretim Değeri	32	43	71	79	91
	Satış Miktarı	245	256	282	241	297
	Satış Değeri	28	36	53	42	54
Granit, dikdörtgen bloklar kalın tabakalar şeklinde kesilmiş	Girişim Sayısı	10	9	10	11	13
	Üretim Miktarı	214	255	253	154	222
	Üretim Değeri	27	33	29	21	25
	Satış Miktarı	210	214	236	130	185
	Satış Değeri	25	28	27	18	21

Kaynak: TUIK, Sanayi Ürünleri Yıllık Üretim ve Satış İstatistikleri, 2005 - 2017

### 3.2. Türkiye'nin Mermer Dış Ticareti

Doğal taşların çok farklı alanlarda kullanılmasına bağlı olarak talebinin giderek artmasıyla doğal taşların üretiminde ve ticaretinde önemli gelişmeler ortaya çıkmıştır. Dünyada ham mermer blokları ve özellikle işlenmiş mermer ve granite olan talep artış göstermektedir. Seçici piyasalar ve kaliteli ürünlerdeki uluslararası rekabet, bu alanda söz sahibi olan İtalya, İspanya, Portekiz ve Yunanistan gibi ülkeler arasında yaşanmaktadır. Özellikle son yıllarda ise bu ülkelerin dışında önemli gelişmeler gösteren Türkiye, Hindistan ve Çin'de bu alanda önemli düzeyde söz sahibi olmaya başlayıp bu rekabette yerlerini almaya başlamışlardır (Dadak ve Gül, 2012). Bu açıdan bakıldığında Türkiye'nin mermer rezervlerinin belirlenmesi ile mermerin işlenerek katma değer kazandırılması ve uluslar arası alanda pazarlama stratejileri de büyük önem taşımaktadır.

Mermer sektörü, 1985 yılında Maden Kanunu'nun kapsamına alınmasından sonra önemli aşamalar kaydetmiştir. Sektöre önemli yatırımlar yapılmış, bunun sonucunda üretim ve ihracatta önemli gelişmeler yaşanmıştır. Mermer ihracatı her geçen yıl artışını sürdürmüş ve 2006 yılında 1 milyar dolar sınırını geçmiştir. 2017 yılında 2 milyar doların üstünde ihracat gerçekleştirilmiştir. Günümüzde 200 civarında ülkeye ihracat yapılan doğal taş ticaretinde Çin, ABD, Irak, Suudi Arabistan ve İngiltere ihracatta ilk sıralarda yer alan ülkeler olmuştur (TÜMMER 2019).

2017 yılı Türkiye'nin doğal taş ürünleri ihracat miktarı 8.3382 milyon ton ve ihracat değeri 2.042 milyon dolar olarak gerçekleşmiştir (Çizelge 2). Doğal taş ürünleri ihracatında en büyük pay mermer, traverten ham blok ve plakalar halindeki ürünleridir. Bir yıl öncesine göre değerlendirme yapıldığında mermer, traverten ham blok ve plakalar halindeki ürünler ve işlenmiş traverten ihracatında artış olurken işlenmiş mermer ve ham granitte azalmalar gözlenmiştir.

**Çizelge 2.** Türkiye'nin Doğal Taş Ürünlerine Göre Mermer İhracat Değerleri ( 2017)

Ürünler	İhracat		Bir Önceki Yıla Göre Değişim %	
	Miktar (Kg)	Değer (dolar)	Miktar (%)	Değer (%)
Mermer, Traverten Ham Blok ve Plakalar Halinde	6.118.746.755	1.112.260.553	25,66	27,59
Mermer, İşlenmiş	1.870.476.846	795.468.955	5,33	-0,79
Traverten, İşlenmiş	318.522.916	122.972.890	27,37	9,37
Granit, İşlenmiş	13.805.074	5.736.349	-8,90	4,36
Granit, Ham	60.199.192	5.180.994	-10,49	-13,24
<b>Genel Toplam</b>	<b>8.381.750.783</b>	<b>2.041.619.741</b>	-	-

Kaynak: (MTA, 2019)

Blok mermer satışında Türkiye dünya liderliğini elinde bulundurmaktadır. Türkiye'de çıkan doğal taşların en büyük alıcısı miktar (%76.33) ve değer (% 84.51) olarak Çin'dir (Çizelge 3). Çin'in dışında Hindistan, İtalya ve Mısır blok mermer ve doğal taş ihracatının önemli pazarlarıdır. Hindistan hem blok, hem de işlenmiş ürün açısından büyük bir pazar olmasına karşın, dış ticarete konulan kotalar ve fiyat engellemeleri nedeniyle oluşturulan korumacılık, özellikle işlenmiş mermer pazarını dış ülkelere kapatmıştır. Çin mermer ve traverten alanında da aktif rol oynamaktadır. Bunda Çin'in son yıllarda kentsel ve sosyal yapılanma ile birlikte



inşaat sektöründeki gelişmenin önemli etkisi bulunmaktadır. Bunun dışında Çin'in işlenmiş mermer ve traverten ihracatı incelendiğinde yalnızca kendi ülkesi için değil ihracat için de diğer ülkelerden mermer ve traverten ithal ettiği bilinmektedir (Erkek ve Özdemir 2011). Çin işlenmiş taş sanayinde dünyada ilk sırada yer almaktadır. Çin'in bu aşamaya ulaşmasının gerekçesi şudur. Çin'in öncelikle işlenmiş ürünlerin ülkeye girişine yüksek vergiler koyması ve ülkede işletmecilik maliyetlerinin çok düşük olması, dünyanın bu en büyük pazarına işlenmiş ürün ihracatını neredeyse olanaksız hale getirmesidir. Buna karşın son yıllardaki yüksek oranlı büyümenin beraberinde getirdiği inşaat sektöründeki hızlı gelişme, mermer ve doğal taş iç talebini de tetikleyerek Çin'de dünyanın en büyük mermer granit ve traverten işleme kapasitesinin kurulmasına neden olmuştur. Çin'deki dev mermer işleme kapasitesinin ham madde ihtiyacı dışalım ile karşılanırken, Türkiye de bu talepten en yüksek yararı sağlama amacındadır (Tuncer 2012). Hindistan da Türkiye'den önemli miktarda mermer ithal etmektedir. Bu kapsamda mermer, traverten ham blok ve plakalar halindeki ürünler ve işlenmiş traverten ihracatı, Türkiye toplam ihracatına artan bir oranda doğrudan katkı sağlamaktadır.

**Çizelge 3.** Türkiye'nin Ülkelere Göre Mermer ve Traverten Ham Blok ve Plakalar Halinde İhracat Değerleri ( 2017)

ÜLKE	Miktar (ton)	Değer (\$)	Miktar Payı (%)	Değer Payı (%)
Çin	4.670.491	939.936.791	76,33	84,51
Hindistan	425.625	81.780.384	6,96	7,35
İtalya	18.629	9.408.931	0,30	0,85
Mısır	146.895	9.189.151	2,40	0,83
Tayvan	39.811	8.877.293	0,65	0,80
Vietnam	40.374	8.162.811	0,66	0,73
Endonezya	15.847	4.663.878	0,26	0,42
Tayland	17.086	4.196.934	0,28	0,38
Diğer Ülkeler (93)	743.989	46.044.380	12,16	4,14
<b>TOPLAM</b>	<b>6.118.747</b>	<b>1.112.260.553</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Kaynak: (MTA, 2019)

Türkiye'nin işlenmiş mermer ve doğal taş ürünlerinin en önemli ihracat pazarları, ABD, Avrupa ve Orta Doğu ülkeleridir. ABD hem miktar (%24.77 ve % 53,60) hem de değer (%28.90 ve % 49.84) olarak ilk sırada yer almaktadır (Çizelge 4 ve 5). Suudi Arabistan, Irak, ve İsrail önemli ithalatçı ülkeler arasındadır. Bu ülkeler özellikle işlenmiş mermer ve traverten ürünlerini tercih etmektedirler. Çin ve Türkiye bu ülkelere dışsattım gerçekleştiren ülkelerin başında yer almaktadır (Erkek ve Özdemir 2011). Dünya mermer ticaretinde Avrupa Birliği ülkelerinin paylarının miktar ve değer olarak yüksek olması bu ülkelerin etkin işleme ve pazarlama sistemlerine sahip olmaları, mevcut kaynaklarını çok iyi şekilde değerlendirmelerinden kaynaklanmaktadır.



**Çizelge 4.** Türkiye'nin Ülkelere Göre İşlenmiş Mermer İhracat Değerleri ( 2017)

ÜLKE	Miktar (ton)	Değer (\$)	Miktar Payı (%)	Değer Payı (%)
ABD	463.296	229.854.863	24,77	28,90
Suudi Arabistan	250.991	100.044.082	13,42	12,58
Irak	246.236	61.801.479	13,16	7,77
İsrail	197.233	49.578.077	10,54	6,23
BAE	87.652	47.162.702	4,69	5,93
Fransa	102.433	38.684.984	5,48	4,86
Avustralya	54.901	28.011.384	2,94	3,52
Kanada	28.113	25.899.062	1,50	3,26
İngiltere	29.520	21.220.781	1,58	2,67
Kuveyt	29.214	14.766.696	1,56	1,86
Almanya	38.020	14.025.887	2,03	1,76
Katar	18.611	10.069.944	0,99	1,27
Diğer Ülkeler (153)	324.258	154.349.014	17,34	19,40
<b>TOPLAM</b>	<b>1.870.477</b>	<b>795.468.955</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Kaynak: (MTA, 2019)

2017 yılında işlenmiş Türkiye'nin traverten ihracatı yaklaşık 123 milyon dolara ulaşmıştır. İşlenmiş traverten ihracatının neredeyse yarısı ABD'ye yapılmaktadır. Fransa, Avustralya, Kanada, BAE ve Suudi Arabistan önemli ithalatçı ülkeler arasında yer almaktadır (Çizelge 5).

**Çizelge 5.** Türkiye'nin Ülkelere Göre İşlenmiş Traverten İhracat Değerleri ( 2017)

ÜLKE	Miktar (ton)	Değer (\$)	Miktar Payı (%)	Değer Payı (%)
ABD	170.737	61.288.786	53,60	49,84
Fransa	34.107	12.755.134	10,71	10,37
Avustralya	19.370	7.400.114	6,08	6,02
Kanada	7.289	4.856.636	2,29	3,95
BAE	9.881	4.816.283	3,10	3,92
Suudi Arabistan	7.128	3.295.288	2,24	2,68
İsrail	8.920	3.113.221	2,80	2,53
Almanya	8.604	2.949.229	2,70	2,40
Romanya	7.862	2.778.137	2,47	2,26
İngiltere	2.933	1.455.607	0,92	1,18
Avusturya	3.291	1.331.815	1,03	1,08
Arjantin	2.090	1.165.481	0,66	0,95
Brezilya	2.656	1.107.106	0,83	0,90
Bulgaristan	4.210	1.094.405	1,32	0,89
Diğer Ülkeler (84)	29.446	13.565.648	9,24	11,03
<b>TOPLAM</b>	<b>318.523</b>	<b>122.972.890</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Kaynak: (MTA, 2019)

### 3.3. Adıyaman'da Mermer Sektörünün Mevcut Durumu

Adıyaman, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin batısında yer alan, tarih sahnesinde çeşitli uygarlıklara kaynaklık etmiş, bir tarım, kültür ve turizm kentidir. Adıyaman'da gıda sanayi, maden-taş ve toprağa dayalı sanayi, pamuk işleme ve tekstil sanayi ile imalat sanayine yönelik üretim yapılmaktadır. Adıyaman henüz kalkınmasını tamamlayamamış bir ildir. Ekonomik ve sosyal bir çok gösterge yönünden yetersiz düzeydedir. İlin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine bakıldığında; Türkiye sıralamasında 65.-70. sıralar arasında yer aldığı görülmektedir (kalkınma.gov.tr., 2019). Ancak, ilin doğal kaynakları önemli düzeyde sayılabilecek bir potansiyeli işaret etmektedir.

MTA'nın Adıyaman'da yaptığı çalışmalar sonucunda endüstriyel hammadde ve metalik maden rezervlerinin varlığı belirlenmiştir. Bunlardan bazıları; bakır, demir, fosfat, linyit ve mangandır. Bunların yanı sıra ilde endüstriyel hammadde kaynakları olarak çimento hammaddeleri, barit, tuğla-kiremit ve fosfat potansiyeli bulunmaktadır (TPAO, 2019). Ayrıca Adıyaman ham petrol rezervleri açısından yurtiçi üretimin yaklaşık % 20'sini karşılamaktadır. Türkiye'de 2017 yılında üretilen 17,9 milyon varil (49.171 v/g) ham petrolün 3,2 milyon varili Adıyaman bölgesindeki sahalarından çıkartılmış ve 14,2 milyon sm<sup>3</sup> doğal gaz üretilmiştir. Bunların yanında Adıyaman için önemli rezervlere sahip olan mermer yataklarının ayrı bir önemi ortaya çıkmıştır.

Adıyaman'ın mermer potansiyeline bakıldığında coğrafi olarak ilin kuzeyinde geniş hat boyunca uzanan Midyat grubu kireç taşları (Hoya ve Gaziantep formasyonu) yer aldığı belirlenmiştir. Bunun yanında sınırlı alanda gözlenen Germav formasyonuna ait kireçtaşları az da olsa umut taşıyan jeolojik birimlerden biridir. Üretim yapan ocaklar incelendiğinde, daha çok dolomitik seviyelerin işlendiği anlaşılmaktadır. Dolomitik seviyelerden üretilen mermer ticari olarak "**Emperador**" olarak adlandırılmaktadır. Küçük kalsit damarlı, koyu kahverengi breşik kireçtaşı olarak tanımlanan emperadorun yaklaşık birim ağırlığı 2.65 gr/cm<sup>3</sup>'tür. Adıyaman'da üretilen "Emperador" türünün karışık renkli bir ürün olduğu, ancak desen açısından homojenliğin olmadığı belirlenmiştir. Adıyaman'da üretilen emperador mermer türünün fiziko-mekanik özellikleri açısından yeterli koşulları bir kaç durumun dışında sağladığı ve bu durumun işletilen ocaktan ocağa farklılıklar gösterebildiği belirlenmiştir (Dinçer, 2012).

Emperador cinsi mermer taşı çok ince ve sık damarlara sahip, çok sert ve yoğun bir taş olmakla birlikte, farklı desen ve renklerde örnekleri bulunan bir mermerdir. Emperador cinsi mermer üretimi, Adıyaman'la birlikte Bandırma, Bursa, Bartın, Karabük Mersin, Konya ve Antalya illerinde yapılmaktadır. Emperador cinsi mermerin verimli ve arzının sürekliliğinin olması ile homojen yapısı gibi özellikleri yurt içi ve yurt dışı pazarlarda talebini artırmaktadır. Bu özelliği iyi değerlendirildiğinde markalaşma açısından önemli avantajlar getirebilecektir.

Yöreye daha ayrıntılı bakıldığında il sınırları içinde blok mermer üretimi açısından bölge ekonomisine önemli katkı sağlayan mermer yataklarının Adıyaman il merkezi kuzeyinde KD-GB ve DB yönünde uzanım gösterdiği görülebilir. Mermer yatakları yaklaşık 25 km uzunluğunda, 7 km genişliğinde bir alanda mostra verirler. Blok mermer üretiminin en yoğun olduğu alanlar; Naybent, Kaşkøy, Kuyucak, Derinsu, Ormaniçi ve Dandırmaz Köyleri çevresidir (Şekil 2). Üretimi yapılan mermerler "Brown Espera", "Crystal Emprador", "Dark Emprador" ve "Adıyaman Emprador" gibi çeşitli ticari adlamalarla tanımlanmıştır. Adıyaman'daki mermer rezervinin Türkiye'deki toplam mermer rezervinin %15'i civarında olduğu tahmin edilmekte bu da yaklaşık 2 milyar ton mermer anlamına gelmektedir (Yıldırım, 2013). Dolayısıyla Adıyaman ili mermer sektöründe oldukça yüksek bir potansiyele sahiptir. Adıyaman'da yıllık toplam mermer üretimi yaklaşık 400 bin tondur. Üretilen mermer genel

olarak ham ve kabaca yontulmuş bloklar halinde satılmakta ve yaklaşık %90'ı ihraç edilmektedir. İhracatta Çin birinci sırayı alırken, Hindistan, Irak ve Tayland'a da ihracat yapılmaktadır (İKA, 2013).



**Şekil 2.** Adıyaman İli Maden Haritası.

Kaynak: MTA, (2019b). Adıyaman İli Maden ve Enerji Kaynakları.

Bu potansiyelin ortaya çıkmasıyla birlikte, özellikle, 2008 yılından sonra Adıyaman ilinin ekonomisinde önemli gelişmeler meydana gelmiş olup, mermer rezervlerinin faaliyete geçişi ile birlikte kentte önemli bir ekonomik değer oluşmaya başlamıştır.

Adıyaman'da 16 mermer ocağı işletmesi ve 5 mermer işleme tesisi olmak üzere toplam 21 işletme bulunmaktadır, bu işletmelerde yaklaşık 700 kişinin istihdam edilmektedir. İstihdam edilenlerin büyük bir çoğunluğunu mermer ocaklarının faaliyette olduğu köylerden karşılandığını bilinmektedir. Dolayısıyla kırsal kesimde yaşanan işsizliğin önüne geçmek için mermer işletmelerinin büyük bir fırsat yarattığı ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında Adıyaman bölgesinde üretilen mermerin yurt dışına sevk edilmesi için Mersin limanına kadar olan mesafede tırların kullanılması, taşımacılık sektörünün de yaratılan gelirden yararlandığını göstermektedir. Bu kapsamda yaklaşık 700 tırın mermer taşıdığı ve böylece hem taşımacılık sektörünün bir ivme kazandığı hem de ilave istihdam arışı yarattığı gözlenmektedir.

Yasal bir uygulama olarak, işletmelerin mermerden elde ettikleri gelirin yüzde 2'si devlet hakkı (Maden üretiminden sağlanan gelirden ve/veya üretim yapılmayan ruhsat sahalarından ruhsat taban bedelinden az olmamak üzere alınan Devlet payına düşen kısmı) olarak ödenmektedir. Devlet hakkı olarak ayrılan bu payın yüzde %25'i il özel idare payı olarak ruhsatın bulunduğu ilin özel idaresine, %25'i ruhsatın bulunduğu en yakın köyden başlamak kaydıyla köylerin yer aldığı bölge ile sınırlı olarak altyapı yatırımlarında kullanılmak üzere faaliyet alanındaki payı oranında, doğrudan ilgili ilçe veya ilçelerin Köylere Hizmet Götürme Birlikleri hesabına, %50'si de Hazine hesabına yatırılmaktadır (Resmi Gazete, 2017). Aktarılan bu kaynağın temel amacı, bölgede faaliyet gösteren işletmelerle ilgili kurumlar tarafından alt

yapı oluşturulmasıdır. Sektörün bu yönüyle de Adıyaman iline ekonomik ve sosyal katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Adıyaman mermer sektörünün yapısı itibarıyla birçok avantajı bulunmaktadır. Bunlar; nadir olarak rastlanılan bir mermer olması nedeniyle Emperador cinsi mermerin pazarlama sorunun olmaması, sektörde faaliyet gösteren işletmelerin deneyime sahip olmaları ve teknik altyapılarının iyi olmalarıdır. Bunların yanında Adıyaman'ın iklim yapısı mermercilik faaliyetleri ile ilgili çalışmaya yılın neredeyse tümünde çalışmaya olanak sağlaması ve ilin ulaşım yapısının taşımacılığa uygun olmasıdır. En önemli avantajlarından birisi de sektörün önemli oranda istihdam yaratmasıdır.

Sonuç olarak Adıyaman mermer rezervlerin büyük bir kısmının, modası geçmeyen her türlü ekonomik konjonktürde ve tasarım eğilimlerine göre sürekli tüketimi olan koyu ve açık emperador cinsi olması nedeniyle, ayrıca desen ve renk çeşitliliğinin cazibesi dünya genelinde bu mermer cinsine talebi sürekli hale getirmektedir. Bu potansiyeline karşın Adıyaman da mermer işleme endüstrisinin yetersiz olması nedeniyle ilin sektörden elde edilebileceği gelir ve istihdam artışı kısıtlı bir düzeyde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla, mermer sektörünün önemi ve değerinin yeterince anlaşıldığı ve buna yönelik gelişme planlarının yapıldığından söz etmek henüz mümkün değildir. Mevcut durumda ildeki mermer sektörünün gelişimi, tamamen yatırımcıların kendi çabaları ve girişimleri ile gerçekleşmektedir. İldeki mermer sektörünün ilin kalkınmasına yeterince katkı sağlaması için bu alanda sistematik çalışmalara gereksinim bulunmaktadır (Dadak ve Gül, 2012).

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye doğal taş sektöründe özellikle mermer ve traverten dışatımında dünyada önde gelen ülkelerden biri durumundadır. Çalışmanın konusu olan Adıyaman özellikle son yıllarda mermer üretimi ve ihracatında öne çıkan il konumuna gelmiştir. Bu çalışmada, Adıyaman mermer sektörünün mevcut durumu ortaya koyulmuştur.

Türkiye'deki toplam mermer rezervinin %15'ine sahip olan Adıyaman'da, son yıllarda yıllık yaklaşık 400 bin ton mermer üretilmektedir. Adıyaman'da ağırlıklı olarak blok üretimi yapılmaktadır. Adıyaman'da dark ve light emperador olmak üzere iki çeşit doğal taş üretilmektedir. Emperador doğal halinde çok sert ve yoğun olan bir mermer taşıdır. Emperador taşından çok ince ve sık damarlar olmakla beraber çok farklı desen ve renkte örnekleri doğada görülmektedir. Desen ve renk çeşitliliğinin geniş olmasından dolayı dünya genelinde de emperador mermere yoğun bir ilgi olduğu gözlenmektedir. Emperador yapı ve inşaat sektörü başta olmak üzere farklı kullanım alanlarına sahiptir. Üretilen mermerin çok büyük bir kısmı Çin, Hindistan, Tayland ve Ortadoğu ülkelerine ihraç edilmektedir.

Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında, Adıyaman mermer sektörünün henüz tam olarak değerlendirilemediği ve çeşitli sorunlarından dolayı ülke ticaretinde hak ettiği yeri alamadığı söylenebilir. Önümüzdeki yıllar içerisinde, mermer blok üretiminin daha etkin ve verimli yapılması, özellikle fabrika üretiminde, katma değeri yüksek ürünlerin yeni teknolojilerle çeşitlendirilmesi, sektöre önemli ivme kazandırabilecektir. Bunun yanında mermer atölyelerinde modern üretim sistemlerinin yaygınlaştırılmasına yönelik yapılacak destekler, ulusal ve uluslararası düzeyde mermerin daha fazla katma değer getirmesini sağlayabilecektir. Adıyaman mermerini yurt dışına iyi tanıtılabilmek ve dünya markası oluşturabilmek için, uluslararası mermer ürünleri fuarları ve uluslararası mermercilik sempozyumları düzenlenmelidir.

**KAYNAKÇA**

1. Çetin, T., 2003. “Türkiye’de Mermer Potansiyeli, Üretimi ve İhracatı”, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:23, Sayı:3, s.244
2. Dadak, M.T., Gül, M., 2012. “Mermer Kenti Adıyaman Projesi ” Adıyaman İli Mermer Sektörü Araştırma Raporu, s41.
3. Dinçer, İ., 2012. Adıyaman ilinin mermer potansiyeli araştırması  
<https://adiyaman.edu.tr/TR/Haberler/2012/09/27/>
4. Eraslan, H.,İpçioğlu, İ., Haşit, G., Erşahan, B., 2008. Bilecik Bölgesi Mermer Sektörünün Uluslar Arası Rekabetçilik Analizi: Sektörel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt 5, sayı 10. S193-217.
5. Erkek, D., Özdemir, S., 2011. Mermer ve Traverten Sektörüne Küresel ve Bölgesel Yaklaşım. [www.geka.gov.tr/Dosyalar/o\\_19v5e0ki7134g6no139s7pj10658.pdf](http://www.geka.gov.tr/Dosyalar/o_19v5e0ki7134g6no139s7pj10658.pdf)  
(Erişim tarihi: 28:04.2019)
6. Gürcan, S., Sabah, E. 2003. Türkiye Ve Afyon'da Mermer Sektörünün Gelişim Trendi. Türkiye IV. Mermer Sempozyumu Afyon. (Mersem'2003) Bildiriler Kitabı 18-19 Aralık 2003 s387-398.
7. <http://www3.kalkinma.gov.tr/DocObjects/View/15310/SEGE-2011.pdf> (Erişim Tarihi: 01.05.2019).
8. İKA, 2013. İpekyolu kalkınma ajansı, Adıyaman Maden e Enerji Kaynakları Raporu 2013.
9. İTO , 2003. <http://www.ito.org.tr/Dokuman/Sektor/1-64.pdf> (Erişim Tarihi: 01.05.2019).
10. Karabulut, G., 2011. Doğal Taşlar ve Çin Halk Cumhuriyeti Rekabeti, İTO Yayın No: 2010-113  
İstanbul, 2011. s182.
11. MTA, 2019a. [http://www.mta.gov.tr/v3.0/sayfalar/hizmetler/images/b\\_h/mermer.jpg](http://www.mta.gov.tr/v3.0/sayfalar/hizmetler/images/b_h/mermer.jpg)  
(Erişim Tarihi:28.04.2019).
- 12.MTA, 2019b. [http://www.mta.gov.tr/v3.0/sayfalar/bilgi-merkezi/maden\\_potansiyel\\_2010/Adiyaman\\_Madenler.pdf](http://www.mta.gov.tr/v3.0/sayfalar/bilgi-merkezi/maden_potansiyel_2010/Adiyaman_Madenler.pdf) (Erişim Tarihi:28.04.2019).
13. Resmi Gazete, 2017. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/09/20170921-1.htm>  
(Erişim Tarihi: 28.04.2019).
14. TÜMMER, 2019. Türkiye Mermer, Doğal Taş ve Makinaları Üreticileri Birliği  
<http://www.tummer.org.tr/index.php?n=21> (Erişim Tarihi:28.05.2019).
- 15.Tuncer, T. T. 2012. Blok Mermer İhracatının Türk Ekonomisine Katkıları. Standart (Ekonomik ve Teknik Dergi) Yıl:51 Sayı 606. s49-53.

16. TPAO, 2019. <http://www.tpao.gov.tr/?mod=kurumsal&contID=14> (Erişim Tarihi: 28.04.2019).

17. TUIK, 2017. Sanayi Ürünleri Yıllık Üretim ve Satış İstatistikleri, 2005 - 2017

18. Yıldırım, N., 2013. Adıyaman İlinin Maden Potansiyeli, Malatya ve Çevre İllerinin Maden Sempozyumu 27-29 Nisan 2013. İnönü Üniversitesi Malatya. s1-17.



**YENİ KORUMACILIK, ULUSAL ÇIKARLAR VE TİCARET SAVAŞLARI**

## NEW PROTECTIONISM, NATIONAL INTERESTS AND TRADE WARS

**Doç. Dr. Sema AY**

Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu,

Dış Ticaret Bölümü

**Özet**

2008 finansal krizinden sonra ekonomik durgunluğa yakalanmamak veya krizin etkilerinin üstesinden gelebilmek için pekçok ülke dış rekabete karşı yerli ürünlerini ve sanayilerini koruma politikalarına daha sık başvurmuştur. Ticari kazançlardan pay almak isteyen ülkelerin ise alınan koruma kararlarına karşı misilleme yapması ve misillemelerin karşılıklı olarak artması sonucu ticaret savaşları yaşanmaktadır. Bu süreçte Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin ekonomik ve sosyal kalkınmayı gerçekleştirebilmek ve kendilerine karşı uygulanabilecek haksız rekabet politikalarından korunabilmek için kullanabilecekleri en etkili silah stratejik yeni korumacılık politikaları olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yeni Korumacılık, Ticaret Savaşları, Kur Savaşları**Abstract**

After the financial crisis of 2008, in order to avoid the economic recession or to overcome the effects of crisis, many countries resort to policies to protect their domestic products and industries against foreign competition more frequently. Trade wars have been experienced as a result of retaliation against the protection decisions taken by countries wishing to get a share of the commercial gains and the mutual increase of retaliations. This process has been the most effective weapon they can use strategic new protectionist policies of developing countries such as Turkey, to achieve economic and social development and to be protected from unfair competition policies that can be applied against them.

**Keywords:** New Protectionism, Trade Wars, Currency Wars**GİRİŞ**

Dünya ekonomik gelişim sürecine bakıldığında özellikle sanayileşmiş ülkelerin kalkınmalarının kritik dönemlerinde korumacı ticaret politikaları uyguladıkları görülmektedir. Korumacı ticaret politikaları, finansal ve ekonomik krizlerden sonra mevcut ekonomi ve strateji politikalarını yeni duruma adapte etmek için yerel sanayi ve üreticilerini korumaya yönelik tarife dışı engelleri barındırmaktadır. 2008 finansal krizden sonra durgunluğa yakalanmamak ve etkilerini hızla atlatmak için birçok ülkenin ithal ürünlere karşı yerli ürünlerini ve sanayilerini koruma politikalarına daha sık başvurduğu gözlenmektedir. Nedeni, kriz sonrasında kötüye giden ekonomik göstergelerin uzun vadede, serbest piyasa ekonomisinin temel mantığı ile değil korumacı tedbirleri ile düzeleceği beklentisidir.

Kriz dönemlerinde başlıca rakiplerine karşı korumacı önlemler uygulayarak kendilerine bir rekabet avantajı sağlamaya çalışmak “komşuyu zarara sokma politikası politikası” (*the beggar thy neighbour policy*) olarak değerlendirilmektedir. Dünyadaki ekonomik krizlere baktığımızda korumacı politikaların farklı örneklerine sıkça rastlanmakta ve bu politikalar dünya ticaretinin daralmasına yol açmaktadır.

Çalışma, serbest ekonomik piyasa işleyişi içinde bir ülkenin kendi üreticilerini her çeşit dış rekabetten koruması gerekliliğini savunan korumacılığın bir politika türü olarak günümüzde yeniden ortaya çıkışını incelemektedir. Farklı biçimlerdeki devlet müdahalelerinin günümüz örnekleri ile detaylı bir şekilde analiz edilerek ticaret savaşlarının açıklanması amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda çalışma dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, küresel ekonomik düzende liberalleşme süreci ve süreç içinde yeni korumacılık akımlarının ortaya çıkışı aktarılmaktadır. İkinci bölümde, küresel finansal krizler nedeni ile yeni korumacılık akımlarının artması konusuna yer verilmektedir. Üçüncü bölümde, dünyadaki yeni korumacılık örnekleri incelenerek ticaret savaşlarının ekonomiye yansımaları ile ilgili tespitler yapılmaktadır. Çalışma, genel bir değerlendirmenin yapılarak bu süreçte Türkiye için getirilen önerilerin tartışıldığı sonuç bölümü ile son bulmaktadır.

## 1. ULUSLARARASI TİCARETTE LİBERALLEŞME SÜRECİ

Ekonomide, serbest ticaret ve korumacılık madalyonun birer yüzü gibi iki farklı yaklaşımdır. Sanayi devrimine kadar hakim olan korumacılık yaklaşımının temelinde, dünya kaynaklarının sabit olduğu, bir ülkenin zenginleşmesinin diğer ülkenin fakirleşmesine neden olacağı düşüncesi vardır. Bu düşünceden hareketle, küresel sistem içerisindeki devletler, siyasi-askeri gücün artırabilmesinin sürekli ticaret fazlası vererek ekonomisinin güçlendirilmesi ile mümkün olacağını savunmuş böylece uluslararası ticaret, politik yansımaları da olan adeta uluslararası bir çatışma alanına dönüşmüş sömürgecilik yarışı hız kazanmıştır.

Sanayi devriminden sonra ise klasik liberalizm anlayışı yani serbest uluslararası ticarete ticarete katılan tüm ülkelerin kazanacağı ve kalkınacağı düşüncesi hakim olmuştur. Bu dönemlerde liberal iktisat düşüncesi ile özdeşleşen “laissez faire, laissez passer” (bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler) söylemi, uluslararası ticaretin gelişmesinde önemli bir etki yapmıştır. Sanayileşmiş ve görece rekabet etme gücü yüksek olan gelişmiş ülkeler ise serbest ticaret söylemleriyle güçlü hale getirdikleri kurumsal yapıları sayesinde rekabet üstünlüğünü sürdürmüşlerdir.

Serbest ticaret söylemlerine rağmen bir ülkenin kendi üreticilerini her çeşit dış rekabetten koruması gerektiğini savunan korumacı politikalar hemen hemen bütün gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin tarihlerinde uyguladıkları bir politika türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu politika türü ile gelişmiş ülkeler kısa vadede serbest ticaret ya da zenginlik birikiminden ziyade devlet inşası ve ülkedeki yerli sanayinin güçlenmesini hedef göstermiştir. Gelişmekte olan ülkelerin korumacı politikalarının öncelikli hedefi ise sanayileşme ve ekonomide belirli sanayileri inşa etmek olmuştur.

Liberal söylemi ile serbest ticaretin en büyük savunucularından Britanya, kalkınma hikayesinin başarı merdivenlerini çıkarken 18. yüzyıldan itibaren korumacı politikaları en yoğun olarak uygulayan ülkelerin başında gelmektedir. Onu daha sonra ABD izlemiş ve sanayileşme sürecini başarılı bir şekilde tamamladıktan sonra serbest ticaretin büyük bir savunucusu olmuştur. Zaten ABD ticaretin serbestleşmesi için küresel ekonomide etkili olacak kurumları bu dönemden sonra kurmuştur. Devamında da korumacı politikalar, Almanya, Fransa, İsveç, Belçika, Hollanda ve İsviçre gibi devletlerde de uygulanmaya başlamıştır.

Dünya ekonomisinin tedricen bir durgunluk dönemine girdiği 1870'lerden sonra ekonomik milliyetçilik ve ticarete korumacılık endişelerinin yeniden önem kazandığı görülmektedir. Bu süreçten itibaren de dünya ekonomisinin genişleme dönemlerinde daha liberal ticari

entegrasyon söylemlerinin, küçülme ve kriz anlarında ise daha çok regülasyon ve korumacılık taleplerinin öne çıktığı bir dönüşüm dinamiği tecrübe edilmektedir. Ayrıca Birinci Dünya Savaşı sonrası dönem savaşın yıkıcı etkilerini azaltmak için benzer şekilde korumacı önlemlere başvurulduğu bir dönem olmuştur. Savaşın etkisiyle hem İngiltere tarafından uluslararası finansal sistemde istikrarı sağlamak üzere bir sabit kur sistemi olarak desteklenen “altın standardı” devreden çıkmış hem de savaşın sebep olduğu tahribatı kısa zamanda onarmak isteyen ulusal yönetimler gümrük tarifelerini hızla artırma yoluna gitmişlerdir.

Bu dönemde başka ülkelerde de ekonomiye devlet müdahaleciliği yoğun bir artış göstermiştir. Örneğin Fransız hükümeti savaştan sonra endüstriyi modernleştirme planı hazırlamış ve yeni yatırımların büyük kısmı 1947-1950 yılları arasında kamu fonlarından finanse edilmiştir. Benzer şekilde İşçi Partisi yönetimindeki İngiliz hükümeti, Ekonomik Planlama Kurulunu kurmuş ve savaş sonrası yatırımlar yönünde sıkı kontroller uygulamıştır. Serbest piyasa eğilimli Alman hükümeti ise 1950’li yıllarda yatırımları demir çelik, gemi ve uçak endüstrisi gibi ağır sanayiye yönlendirmiş bilgisayar teknolojilerini destekleyici politikalar uygulamıştır. Japonya da stratejik devlet müdahalesinin başarılı bir şekilde hayata geçirildiği başka bir ülkedir. Yüksek teknoloji alanlarında araştırma ve geliştirme için finansman sağlanması 1970’lerde hükümetin ticaret politikasının önemli bir parçası olan Japonya, vergi teşvikleri ve yatırım fonları sağlayarak ülkenin endüstriyel genişlemesine öncelik vermiştir.

Öte yandan savaşta etkilenmemesine rağmen ABD’nin içe dönük politik kaygılarla tarihinin en yüksek gümrük duvarları arkasında korumacılık kalkanına bürünmesi ise dikkat çekicidir. ABD Kongresi tarafından 1922 yılında kabul edilen Fordney-McCumber tarifeleri, ithalattan alınan gümrük vergisi oranlarını ortalama %38 seviyesine getirirken 1929 Büyük Buhranı’nın hemen ardından yürürlüğe konan ünlü Smooth-Hawley tarifeleri oransal ithalat gümrüklerini 20. yüzyılın en yüksek seviyesi olan yüzde 52’nin üzerine taşımıştır. Korumacı önlemler, ABD ekonomik gücünün daha da fazla artmasına, ABD’deki sanayi tesislerinin önemli ölçüde büyümesine neden olmuştur. Bu büyüme İkinci Dünya Savaşı sırasında Almanya ve Japonya’daki endüstriyel kapasitenin zarar görmesi ile birleşince Amerikan sanayisi 1950’lerde dünya çapındaki talebi karşılamada muazzam bir güç elde etmiştir. Savaş sonrasında ise sanayileşmelerini tamamlamış büyük bir rekabet gücü elde etmiş ABD önderliğinde liberal söylemler yapılmaya başlanmıştır. Bretton Woods kurumunun kurulması (IMF, Dünya Bankası ve GATT) ile birlikte liberal söylemlerin güçlenmesi zaten küresel ekonomide öncü olan ABD’nin küresel ticarete gücüne güç katmıştır.

## 2. YENİ KORUMACILIK AKIMLARI

İkinci Dünya Savaşı’ndan 1970’lere kadar geçen sürede serbest ticaretin sunduğu avantajlardan fazlasıyla yararlanılmasına rağmen 1970’lerde OPEC krizi ve enerji fiyatlarında görülen artışlar, yeni sanayileşen ülkelerin dünya piyasasına girmesi ve küresel stagflasyon gibi nedenlerden dolayı örtülü korumacılık (*murky protectionism*) uygulamaları görülmeye başlanmıştır. Bu süreçte ticaretin serbestleşmesi için GATT sisteminin desteklenmesi yanında kendine özgün koşullarla sosyal dengeleri ve ödemeler dengesi dinamiklerini gözeterek koruma önlemleri ve istisnalarını da sisteme başarıyla dahil edilmiştir.

Çoğunlukla finansal ve ekonomik krizlerden sonra ülkeler, başlıca rakiplerine karşı korumacı önlemler uygulayarak kendilerine bir rekabet avantajı sağlamak için tarife dışı engelleri de barındıran bir dizi korumacı ticaret politikası aracına başvurmuştur. Dünya ticaretinin daralmasına yol açan bu uygulamalar aynı zamanda “komşuyu zarara sokma politikası” (*the beggar thy neighbor policy*) olarak da ifade edilmektedir. Örneğin ABD ve İngiltere gibi gelişmiş ülkeler 1929 krizinden sonra “komşunu fakirleştir, kendini zengin et” dürtüsü ile

hareket ederek küresel krizin etkilerinden kurtulmak için korumacı önlemlere başvurmuş ülkelerdir.

Rakiplerine karşı avantaj sağlamak isteyen sanayileşmiş ülkeler sektörel korumacılık önündeki engelleri aşabilmek adına daha kapsamlı müdahale teknikleri geliştirme çabası içerisine girmişlerdir. Bu da literatürde “yeni korumacılık” olarak bilinen eğilimlerin güç kazanmasına yol açmıştır. Ancak GATT’ın liberal ticaret sistemini aşındırdığı için bu korumacı politikaların perspektifi farklı olmak zorundadır. Uluslararası ticaret örgütleri tarafından serbest ticaretin yapılması gerektiğine dair söylemler, ülkeleri ithalata karşı kotalar ve tarifeler koymaktan ziyade alternatif politikalar hayata geçirmeye itmiştir. Bu yüzden yeni korumacılık önlemleri tarife dışı engeller olarak ifade edilmektedir. Örneğin, başta Japonya, Güney Kore ve Asya Kaplanları olarak bilinen Tayvan, Singapur gibi Doğu Asya ülkelerinde korumacılık önlemleri ve teşvikler bazen eğitim gezileri ve stajları finanse ederek yasal yollardan bazen de sanayi casusluğu, makine kaçakçılığı, yabancı patent tanımayı reddetme gibi illegal yöntemlerle yabancı teknolojilerin edinilmesi şeklinde yapılmıştır. Ayrıca uygulanan korumacılık anlayışı sadece belirli sektörlerin korunması yönünde değişmiştir. Üretimi durağanlaşan, düşüş gösteren ve gelecek potansiyeli olmayan alanlara değil daha ziyade dinamik, ihracat potansiyeline sahip ve gelecek vadeden sektörlerle koruma sağlanmıştır.

Gümrük tarifelerinden başka, serbest ticaret akımlarına müdahale amacıyla kullanılan araçların tümü tarife dışı araçlar olarak ifade edilmektedir. Yeni korumacılık kapsamında tarife dışı üç araç bulunmaktadır.

### 2.1. Gönüllü İhracat Kısıtlamaları

Bu dönem içerisinde yeni korumacılık bağlamında yürütülen politikaların başında “gönüllü ihracat kısıtlamaları” gelmektedir. İsteğe bağlı bir ihracat sınırlaması olarak da bilinen bu uygulamada hükümetin belirli bir süre boyunca bir ülkeden ihraç edebileceği malların miktarına kısıtlama getirdiği görülmektedir. Bu politikalar genellikle ithalat ile rekabet eden sanayileri korumak ve bazı ihracatçı ülkelerden yapılan ithalatın kısıtlanması istenildiğinde ortaya çıkar.

Bu politikaların en yaygın uygulaması çelik ve otomobil ithalatına karşı alınan tedbirlerde görülmüştür. Özellikle Japon otomobillerinin ABD ve Avrupa piyasalarına hızla girişi ve o ülkelerin otomobil imalatçılarının rekabet edememesi sonucu bu ülkelerin bir bölümü Japonya ile gönüllü kısıtlama anlaşmaları imzalamıştır.

Bu uygulama kota ya da ek vergi gibi uygulamaları önlemeyi amaçlamaktadır. Nitekim Japonya böyle bir gönüllü ihracat kısıtlamasını kabul etmemiş olsa ithalatçı ülkeler tarafından daha ağır kısıtlamalara ve Japonya’yı daha sıkıntıya sokabilecek korumacı politikalara maruz kalacağı beklentisi vardır.

### 2.2. Haksız Rekabet Karşıtı Tedbirler

Gönüllü ihracat kısıtlamaları dışında ulusal güvenlik, sağlık, güvenlik, çevre standartları, idari düzenlemeler ve kamu ihaleleri gibi gerekçelerle yeni nesil korumacı politikalar da uygulanmaktadır.

Bu uygulamalar için yine ABD örnek olarak verilmektedir. ABD, yükselen bilgi ekonomisi sektörlerindeki rekabet avantajını korumak için GATT sistemindeki ticari istisna ve kaçış kanallarını aktif biçimde kullanmaya devam ederken diğer ülkeleri haksız rekabet yaratmakla da suçlamaktadır. ABD yönetimi DTÖ’nün kuruluş sürecinde küresel ticaret düzenlemelerinin

fikri mülkiyet hakları, yabancı yatırımlar ve hizmetleri kapsayacak şekilde genişletilmesi için yoğun baskılar yapmıştır. Bu alandaki Amerikan taleplerinin de ekonomik liberalizmden ziyade yeni korumacılık düşüncelerinden kaynaklandığı gayet açıktır.

ABD'nin iç piyasanın rekabet gücünü korumak için bir takım yasal mevzuatlarla ithalatı önleme uygulamaları devam etmektedir. Bunun son zamanlardaki örneklerinden biri emisyon verilerindeki tutarsızlıktan dolayı ABD hükümetinin bir Alman otomotiv devine çeşitli yaptırımlar uygulamasıdır. Bu tarz bir yaptırımın firmanın emisyon verilerini gizlediği ya da düşük gösterdiği için verilmiş olmasının altında aslında en temel sebebin ABD içinde Amerikan otomotiv firmalarının Alman markalarına karşı rekabet gücünün azalmasından dolayı yeniden üstün hale gelme isteği olduğu düşünülmektedir.

### 2.3. Çoklu Kur Uygulamaları

Küresel krizlerin makroekonomik etkilerini en aza indirmek için çözüm, dış ticarete görülmektedir. Dünya ticaretinde daha çok pay almanın en kolay yolunun ise ulusal paranın diğer paralar karşısındaki değer kaybıyla olabileceği düşünülmektedir. Ancak kurlara müdahale serbest piyasa koşullarının geçerli olduğu küresel piyasalarda piyasa mekanizmasının aksamasına, haksız kazançların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Dış ticaretteki kazançlarını artırmak isteyen diğer birçok ülkenin de kurlara müdahale etmesi sonucunda kur savaşları başlamaktadır.

Kur savaşları, küresel ticaret hacminde daralma dalgalarının başlangıcı niteliğindedir. Getiriler hızla azalırken risklerin büyümesi, riskten kaçınma amacıyla kurlara daha uzun süren müdahalelerin yapılması bu süreci hızlandırmaktadır. Korumacılık kur savaşlarını, kur savaşları da dış ticaret dengesizliklerini büyütür ve ticarete rekabet etmenin önemli bir unsuru haline gelir.

Günümüzde de yeni korumacılık akımlarına daha sık rastlanılmaya başlanmıştır. Bu tür uygulamalar sonrasında ekonomik göstergelerin daha da kötüleşmesi ve etkilerinin iyice hissedilmeye başlanmasıyla birlikte GATT, uyuşmazlıkları çözmek üzere bir çok kez toplanmıştır. Ancak GATT'in süreçteki uyuşmazlık çözümü mekanizmaları zayıf kalmış büyük ekonomik güçler arasındaki anlaşmazlıklar hala çözülememiştir.

### 3. ULUSAL ÇIKARLAR İÇİN TİCARET SAVAŞLARI

Geniş çaplı finansal krizler etkilerini ekonomik olarak hemen hemen tüm sektörlerde göstermektedir. Krizin ilk yansımaları, küresel ticarete keskin bir düşüş ile kendini gösterirken talep düşüşüne bağlı bir şekilde üretim ve istihdamda da azalma yaşanmaktadır. Bu sancılı ekonomik süreçte ulusal çıkarlarını korumak amacıyla çok sayıda ülke ilk tepki olarak korumacı önlemlere başvurmaktadır.

Ülkelerin ithal ettiği ham maddelere uyguladıkları korumacı politikalar ile yerli üreticilerine rekabet avantajı sağlayarak yerli ürünlerin fiyatlarının iç pazarda daha düşük kalması amaçlanmaktadır. Böylece tüketicilerin, kendi ülkelerinde üretilen ürünleri daha fazla sipariş etmeleri, yerli üreticinin daha fazla kazanması ve daha fazla istihdam yaratılması beklenmektedir. Hammadde ihraç eden ülkelerin ise alınan koruma kararlarına karşı misilleme yapması ve misillemelerin karşılıklı olarak artması sonucu küresel gerilim de giderek artabilmektedir. Dolayısıyla bir ülkenin, iç sanayiye korumaya ve iş yaratmaya çalışması aslında bir ticaret savaşının başlangıcı sayılmaktadır.



Bunun en çarpıcı örnekleri, 2008’de etkileri görülmeye başlanan küresel finans kriz sonrası uygulanan politikalarda görülmektedir. Çin ve Almanya gibi ulusal zenginlik ve refahlarını büyük oranda dış ticarete dayalı sürdüren ülkeler serbest ticaretin savunuculuğunu yaparken ABD ve İngiltere gibi sanayileşme süreçlerini erken ve hızlı tamamlayan devletler ise daha yoğun korumacı politikaları savunur hale gelmiştir. ABD Başkanı Donald Trump döneminde yeni korumacı politikalar daha fazla ivme kazanmıştır. ABD Başkanı Trump tarafından dillendirilen korumacı Amerikan stratejisi, ABD’nin Çin ve Meksika gibi ülkelere kaptırdığı üretim tesisleri ve istihdam potansiyelini tekrar elde etmek, ticari ilişkileri güçlendiren iş birliklerini feshetmek, serbest ticaret anlaşmalarını (NAFTA) yeniden tartışmak gibi Amerikan ekonomisini güçlendireceği düşünülen korumacı önlemlere dayandırılmıştır.

Ancak bu izolasyoncu ve korumacı politikalar küresel ekonomide endişe ile karşılanmakta ve bunların aynen uygulanması halinde küresel çapta ticaret savaşlarının tetiklenebileceği ifade edilmektedir. Nitekim Trump’ın “America First” ve “Make America Great Again” (Amerika’yı Tekrar Büyük Yapmak) gibi sloganlarla dillendirdiği korumacı ticaret politikalarının uygulanmaya konulması başta Çin olmak üzere ABD’nin başlıca rakiplerinin karşılık vermesine neden olmuştur. Dünya ticaretinde önemli rol oynayan ülkelerin korumacı politikalara yönelmeleri ise olası bir daralmayı, kur ve ticaret savaşlarını gündeme getirmiştir.

#### 4. TİCARET SAVAŞLARININ EKONOMİK ETKİLERİ

Son yıllarda ABD ve İngiltere gibi gelişmiş ülkelerin yanı sıra gelişmekte olan ülkelerin de korumacı politikalara başvurduğu gözlenmektedir. Bu politikalar arasında en klasik araç olan tarife artışları çok sık kullanılmaktadır. Örneğin Brezilya, AB, Hindistan, Türkiye ve Vietnam belli başlı ürünlere yönelik tarifelerini artırırken Ekvator, Rusya ve Ukrayna birçok ürünle ilgili yeni tarifeler uygulamıştır. Bununla birlikte demir çelik ürünlerine ilişkin tarifeler çok sayıda ülke tarafından gündeme getirilmiştir. Diğer taraftan küresel sanayi ve teknoloji rekabetinde her zaman önemli bir güç olan ancak rekabetçi kıvraklığını son yıllarda kaybetmeye başladığı gözlemlenen Japonya’da da korumacı sanayi politikalarının tekrar önem kazandığı görülmektedir. Japon stratejik destek politikaları kapsamında akıllı telefonlar, LCD paneller, düz ekran televizyonlar, yarı iletkenler, güneş pilleri ve navigasyon sistemleri gibi teknoloji yoğun ürünler ile demir çelik ürünlerinin tarifeleri sıfırdan yüzde 14’e kadar yükseltilmiştir.

Son yıllardaki bu korumacı politikaların öncelikle ABD’de tarafından Çin’e karşı başlatıldığı daha sonra dünyaya yayılarak beklendiği gibi bugün bir ticaret savaşına dönüştüğü söylenebilir. Elbette uzun vadede ticaret savaşlarının bedeli daha ağır olmaktadır. Ticaret savaşlarının en önemli etkileri, tarifelerin ithalat fiyatlarını artırdığı için enflasyonu tetiklemesi ve ekonomik büyümeyi baskılamasıdır. Örneğin ticaret savaşı yüzünden yapılmakta olan reformların hızının düşmesi, Çin ekonomisini olumsuz anlamda etkilemektedir. Çinli tüketicilerin ticaret savaşı başladığından bu yana daha az harcama yaptığı gözlenmektedir. Çünkü Çin’in ekonomisi böyle bir savaştan galip çıkmak için öncelikli olarak gerekli olan, harcamaları yönetecek kaynakları bulmak konusunda henüz yeterli güce sahip bulunmamaktadır. Çin’in büyük bir verimliliğe sahip olan ekonomisini güçlendiren bir sürdürülebilir büyüme modeli olmadığı için bu ticaret savaşında maliyetin büyük kısmını yüklediği düşünülmektedir. Çin bununla mücadele etmek için özel sektörü göreve çağırarak altyapı projelerinin özel sektör tarafından finanse edilmesini teşvik etmektedir.

ABD tarafında ise Çin ithalatının azalması sonucu kapasite fazlası olmadığından Çin ürünlerini ikame edecek yeni yatırımlar yapması beklenebilir. Bu da enflasyon ve faiz oranlarının baskılanması anlamına gelir. Ancak ABD’nin bu gümrük politikalarının uzun yıllar devam edeceğine emin olmadan, şirketler Çin ile mücadele etmek için yeni yatırımlar



gerçekleştirmemektedir. Çin iş dünyasının bu konuda yeterince bilgi sahibi olduğunu düşünürsek, ABD'nin gümrük tarifeleri ile mücadele etmek adına ihracat fiyatlarını düşürmeyecekleri tahmin edilmektedir. Bu da ABD'li ithalatçıların gümrük vergilerini ödeyerek maliyetleri ABD'li tüketicilere veya daha düşük kâr etmek üzere hisse ortaklarına yüklemesi anlamına gelmektedir. Sonuç olarak Trump'ın inandığının aksine gümrük vergilerinin Çin için cezalandırıcı etkisi olmayacağı hatta esas zararı, ABD'li tüketiciler ve işadamlarının göreceği düşünülmektedir.

ABD ile Çin arasındaki karşılıklı hamleler Türkiye'yi de yakından ilgilendirmektedir. Böylesi bir süreçte Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin hızlı ve sürdürülebilir sosyoekonomik kalkınmayı gerçekleştirebilmek ve kendilerine karşı uygulanabilecek haksız rekabet politikalarından korunabilmek için kullanabilecekleri en etkili silah stratejik yeni korumacılık politikalarıdır.

## SONUÇ

2008 finansal krizinden sonra durgunluğa yakalanmamak ve etkilerini hızla atlatmak için birçok ülkenin ithal ürünlere karşı yerli ürünlerini ve sanayilerini koruma politikalarına daha sık başvurduğu gözlenmektedir. Korumacı müdahaleler serbest piyasa koşullarının geçerli olduğu küresel piyasalarda piyasa mekanizmasının aksamasına, haksız kazançların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ticari kazançlardan pay almak isteyen ülkelerin ise alınan koruma kararlarına karşı misilleme yapması ve misillemelerin karşılıklı olarak artması sonucu küresel gerilim de giderek artabilmektedir. Dolayısıyla bir ülkenin, iç sanayiye korumaya ve iş yaratmaya çalışması aslında bir ticaret savaşının başlangıcı sayılmaktadır.

Küresel ticaret hacminin daralması ile sonuçlanan bu müdahaleler bugün yanıt isteyen tehlikeli bir virüs haline gelmiştir. Oysa günümüzün en önemli ekonomik gerçeği olarak ekonomilerin gerçek manada birbirine bağımlı olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla bir ticaret savaşının kazanımı olmayacaktır. Sadece bazıları daha çok kaybedecektir.

Böylesi bir süreçte Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin hızlı ve sürdürülebilir sosyoekonomik kalkınmayı gerçekleştirebilmek ve kendilerine karşı uygulanabilecek haksız rekabet politikalarından korunabilmek için kullanabilecekleri en etkili silah stratejik yeni korumacılık politikalarıdır. Yükselen bir ekonomi ve gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye'nin de DTÖ'nün temsil ettiği uluslararası ticaret rejimi tarafından onaylanmayan geleneksel korumacılık politikalarından ziyade modern ve daha sofistike yeni korumacılık yöntemleriyle stratejik gördüğü sektörleri desteklemesi önemlidir.

Bu bağlamda büyük çaplı kamu alımlarının öncelikli sektörlerdeki küçük ve orta boy üreticiler ile küresel piyasalarda büyüme potansiyeli taşıyan şirketleri destekleyecek biçimde yapılması, yine kamu tedarik zincirindeki standart ve koşulların yerli firmaları avantajlı kılacak şekilde tasarlanması, yerli üreticilerin enerji ve hammadde maliyetlerini düşürecek yatırımlara ağırlık verilmesi, yurt dışı pazarlarda kuluçka ve kümelenme çalışmalarının desteklenmesi, üretime yönelik AR-GE ve eğitim giderlerine destek olunması düşünülebilecek önlemler arasındadır. Havacılık, uzay, insansız hava araçları, petro-kimya, genetik, optik, nanoteknoloji, yeni malzeme teknolojileri, yazılım ve ilaç sanayii gibi stratejik sektörlerde yerli üreticileri güçlendirecek tarife dışı engeller dahi uygun planlamalar dahilinde gündeme alınabilmelidir.

Günümüzde sanayi ve yeni teknoloji alanları üzerinden devam eden rekabetçilik yarışı özünde çok boyutlu ve küresel bir güç mücadelesinin ekonomik uzantısı olarak ele alınmaktadır. Bu konuda liberalizm ya da merkantilizm/korumacılık gibi yaklaşımlara ideolojik bir gözlükle

bakmamak, milli çıkarlar gerektirdiğinde her türlü politika aracını dinamik biçimde kullanabilmek temel yaklaşım olmalıdır. Türkiye'nin de birçok yükselen ekonomi gibi entegre bilim, sanayi ve teknoloji politikaları ile kamusal aktivizmin yükselişe geçtiği yeni küresel döneme hızla adapte olup giderek sertleşen ticaret savaşlarında ayakta kalmasını sağlayacak yeni korumacılık stratejileri hazırlaması gerekmektedir.

#### KAYNAKLAR

Babacan, Mehmet (2018). "Amerika'da Asya Dramı: Yeni Korumacılık ve Ticaret Savaşları", [https://www.researchgate.net/publication/326020213\\_Yeni\\_Korumacilik\\_ve\\_Ticaret\\_Savaslari](https://www.researchgate.net/publication/326020213_Yeni_Korumacilik_ve_Ticaret_Savaslari), erişim tarihi: 21.05.2019.

Baldwin, Robert E. (1986). "The New Protectionism: A Response to Shifts in National Economic Power", NBER Working Paper Series, No: 1823.

Chang, Ha-Jong (2007). Kalkınma Reçetelerinin Gerçek Yüzü, İletişim Yayınları, İstanbul.

Durusoy, Serap (2013). "Krizin Orta ve Uzun Vadeli Yıkıcı Etkisi: Yükselen Korumacılık", International Conference on Eurasian Economies.

Eğilmez, Mahfi (2018). "Korumacılık, Ticaret Savaşı ve ABD Türkiye İlişkileri", <http://www.mahfiegilmez.com/2012/11/>, erişim tarihi: 20.06.2019.

Kalaycı, İrfan (2011), "Küresel Finans Krizine Karşı Korumacılık: Bir GFZT Yaklaşımı", Sayıştay Dergisi, Sayı: 83.

Ünay, Sadık (2010). "Ticaret Savaşları ve Ulusal Çıkarlar: Uluslararası Bir Çatışma Alanı Olarak Küresel Ticaret", Dünya Çatışmaları: Çatışma Bölgeleri ve Konular", ed. Kemal İnat, Burhanettin Duran ve Muhittin Ataman, Cilt: 2, Nobel Yayınları, Ankara.

Ünay, Sadık ve Dilek, Şerif (2018). "Yeni Korumacılık ve Ticaret Savaşları", SETA Analiz, Sayı: 228.

Yücel, Okan (2012). "Siyaseten Katl", <https://medyascope.tv/2018/10/25/tum-yonleriyle-abd-ile-cin-arasindaki-ticaret-savaslari/>, erişim tarihi: 18.06.2019.

**MARKSİZMDE TOPLUMSAL VE SİYASAL GELİŞME: TARİHSİCİLİK VE  
ÜTOPYACILIK**SOCIAL AND POLITICAL DEVELOPMENT IN MARXISM: HISTORICISM AND  
UTOPIANISM**Dr. Öğr. Üyesi Bekir GEÇİT**

Harran Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü

**Özet**

Toplum ve siyaset felsefenin en önemli konuları arasında yer alır. Bu çalışmanın konusu, Marksizm’de toplumsal ve siyasal gelişmedir. Amacı ise, Marksizm’in toplumsal ve siyasal öğretisini, tarihsici ve ütopyacı olduğuna ilişkin eleştiride bulunmaktır. Marks’a göre tarih, insanlığın diyalektik yasalara göre gelişen bir sürecidir. Toplum ise, bu sürece bağlı olarak gerçekleşen bir oluşumdur. Toplumda diyalektik, iki şekilde görülür. Birincisi, sınıf çatışmalarında, ikincisi de alt yapı ve üst yapı ilişkilerinde görülür. Marksist öğretiye göre tüm toplumların temelini oluşturan ekonomidir. Toplumların gelişim süreçleri ve bu süreçlere bağlı olarak oluşan üretim ve tüketim biçimi, o toplumdaki insanların kendi aralarında zorunlu bir ilişkinin oluşmasını sağlar. Üretim ilişkilerinin tamamı toplumun ekonomik yapısını oluşturur. Toplumun belirli bir kısmı ile örtüşen hukuksal yapı, dinsel yapı ve siyasal yapı gibi üst yapılar, bu ekonomik temele dayanır. Marks’a göre, “maddi yaşamın üretim tarzı, genel olarak toplumsal, siyasal ve entelektüel yaşam sürecini koşullandırır. İnsanların varlığını belirleyen şey, bilinçleri değildir; tam tersine, onların bilincini belirleyen, toplumsal varlıklarıdır”. Dolayısıyla, toplumsal ve siyasal değişimlerin nedenleri, insan zihninde değil, ekonomik yapıda aranmalıdır.

Toplumsal ve siyasal değişimi rasyonelleştirmeye çalışan Marksist öğretisi, toplumsal olguları kendi başına ele almaz, onları bir bütün halinde ele alarak değerlendirir. Marksizm’in toplum projesi, statik olmayan, gelişmekte olan bir toplum projesidir. Bu toplum, iki ayrı sınıfın ayrışması ve bu iki sınıf arasındaki mücadele sonucunda toplumsal devrimin gerçekleşmesiyle oluşan bir toplumdur. Marksist toplumsal ve siyasal öğretisi, toplumsal gelişmenin sonucunda öngördüğü ideal toplum, herkesin yeteneğine göre özgürce çalıştığı, ekonomik ve siyasal hiçbir baskının olmadığı ve siyasal otoritenin ortandan kalktığı bir toplumdur. Tarihsicilik, tarihsel ön deyişi sosyal bilimlerin amacı olarak gören ve bu amacı gerçekleştirmek için tarihsel sürecin temelini oluşturan yasaların, ritimlerin ve yönelimlerin açığa çıkarılmasıyla mümkün olabileceğini kabul eden yaklaşımdır. Ütopyacılık ise, mevcut toplum düzenine alternatif oluşturan ideal bir düzen oluşturma çabasında olma yaklaşımıdır. Dolayısıyla, Marks’ın toplumsal ve siyasal gelişme öğretisi ve buna bağlı olarak tasarladığı toplum düzeni değerlendirildiğinde, onun tarihsici ve ütopyacı olduğunu iddia etmek mümkündür.

**Anahtar Kelimeler:** ekonomi, toplumsal sınıf, tarihsicilik, ütopyacılık, öndeyi,

**Abstract**

Society and politics are among the most important subjects of philosophy. The subject of this study is social and political development in Marxism. The aim of this study is to criticize the social and political doctrine of Marxism as a historian and utopian. According to Marx, history is a process of humanity that develops according to dialectical laws. The society is a process that depends on this process. Dialectic in society is seen in two ways. The first one is seen in class conflicts, and the second is in infrastructure and superstructure relationships. According to Marxist teaching, it is the economy that forms the basis of all societies. The process of

development of societies and the mode of production and consumption depending on these processes ensure a compulsory relationship between the people in that society. The all production relations constitute the economic structure of society. The superstructures such as the legal structure, the religious structure and the political structure overlapping with a certain part of society are based on this economic basis. According to Marx, “the mode of production of material life conditioned the social, political and intellectual life process in general. What determines human existence is not their consciousness; on the contrary, it is their social existence, which determines their consciousness.” Therefore, the causes of social and political changes should be sought in the economic structure, not in the human mind.

The Marxist doctrine, which tries to rationalize social and political change, does not consider social facts on its own, and evaluates them as a whole. The society project of Marxism is a non-static, developing society project. This society is a society formed by the social revolution as a result of the separation of two classes and the struggle between these two classes. Marxist social and political doctrine, the ideal society as a result of social development, is a society in which everyone operates freely according to their ability, there is no economic and political pressure, and political authority is out of the way. Historicism is an approach that considers historical preconditioning as the aim of social sciences and recognizes that it can be achieved by revealing the laws, rhythms and orientations that underpin the historical process in order to achieve this aim. Utopianism, on the other hand, is an attempt to create an ideal order as an alternative to the existing social order. Thus, when Marx's doctrine of social and political development, and the social order he designed accordingly, is considered, it is possible to argue that he was a historicist and utopian.

**Keywords:** Economy, Social Class, Historicism, Utopianism, Prediction

## 1. GİRİŞ

Toplum ve siyaset felsefenin önemli konuları arasında yer alır. Toplumsal demek, topluma ait, toplumlu ilgili olan demektir. Siyasal olan ise, genellikle devlete ait olan ya da “devlete ilişkin olan” anlamında kullanılır (Schmitt, 2006: 40). Bu bildirinin konusu, Marksist öğretilerde toplumsal ve siyasal gelişmedir. Amacı ise, Marksizm’in toplumsal ve siyasal öğretisinin genel bir değerlendirmesini yapmak ve bu öğretilere yönelik tarihsel ve ütopyacı suçlamaların nelerden kaynaklandığını açığa çıkarmaya çalışmaktır. Dolayısıyla, bu çalışmada, Marksist öğretilerde toplumsal ve siyasal gelişmenin nelere dayandığı, nasıl gerçekleştiği ve nasıl sonuçlandığı üzerinde durulacaktır.

Toplum, sınıf ve sınıf çatışması denildiğinde akla gelen öğretilerin başında Marksizm yer alır. Toplum, kendi kendine yeterli olan ve belli sınırlar içinde yaşayan insan topluluğunun oluşturduğu yapıdır (Giddens ve Sutton, 2014: 46-47). Yapı, birbirleriyle uyumlu ve düzen içinde olan birimlerin oluşturduğu bütündür. Demek ki toplumsal yapı, içinde toplumsal sınıfların yer aldığı, toplumsal ilişkilerin yaşandığı ve siyasal kurumların yer aldığı toplumsal bir varlık alanıdır. Toplumsal sınıf, “geniş sosyal grupların, mesleğe, mal-mülk sahipliğine ya da yaşam tarzı seçimlerine bağlı olarak tanımlanan görece ekonomik konumları” ifade etmek için kullanılır (Giddens ve Sutton, 2014: 177). Marksistlere göre “toplumsal sınıflar üretim ve mübadele ilişkilerinden hareketle tanımlanırlar ve bireyler üretim sistemindeki yerlerine göre bir sınıfa aittirler” (Ünal, 2016: 34).

Marksistler, tarihin tamamının insanlığın diyalektik yasalara göre işleyen bir süreci olduğunu düşünürler. Toplumun ise, bu sürece bağlı olarak farklı aşamalardan geçen bir oluşum olduğunu iddia ederler. Marksizm’e göre toplumun temelini oluşturan ekonomidir. Toplumların gelişim

süreçleri ve bu süreçlere bağlı olarak oluşan üretim ve tüketim biçimi, o toplumdaki insanların kendi aralarında zorunlu bir ilişkinin oluşmasını sağlar. Dolayısıyla, üretim ilişkilerinin tamamı toplumun ekonomik yapısını oluşturur. Toplumun belirli bir kısmı ile örtüşen hukuksal yapı, dinsel yapı ve siyasal yapı gibi üst yapılar da bu ekonomik temele dayanır. Bu demektir ki, toplumsal ve siyasal değişimlerin nedenleri, insan zihninde değil, ekonomik yapıda aranmalıdır. Yani, “bütün toplumsal değişikliklerin ve bütün siyasal altüst oluşların son nedenlerini insanların kafasında, ölümsüz doğruluk ve ölümsüz adalet kavrayışlarında değil, üretim ve değişim biçiminin değişikliklerinde aramak gerekir” (Engels, 2008: 67).

## 2. MARKSİST TARİH ANLAYIŞI

Marksist tarih anlayışına göre düşünen canlı varlıklar olarak bireyler, beşeriyet tarihinin ilk öncülleridir. Bu nedenle yapılması gereken ilk iş, bireylerin nasıl örgütlendiklerinin ve bu örgütlenmenin doğayla nasıl bir ilişki içinde bulunduğunun incelenmesidir. İnsanlar, bilinçli varlıklar olarak düşünce ve eylemleriyle kendilerini hayvanlardan ayırırlar. Zaten insanların geçim araçlarını üretmeye başlamalarıyla bu adım atılmış olur. İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak için üretim yapmaları, aynı zamanda onların maddi yaşam şartlarını da oluşturmaları anlamına gelir. Çünkü üretim tarzı, insanların hayata bakışını, çalışma şartlarını ve yaşam biçimini belirler. İnsanlar, ne olduklarını yaşantı biçimleriyle kesin bir şekilde ifade ederler. Bu demektir ki insanlar, ne olduklarını, ne ürettikleriyle olduğu kadar, ne şekilde ürettikleriyle de belirlemiş olurlar. O halde, insanların toplum içindeki yeri ve değeri üretimin maddi koşullarıyla ilişkilidir (Marx ve Engels, 2008a: 39).

Marksistlere göre tek bir bilim vardır, o bilim de “tarihtir”. Bu bilim, materyalist bir temele dayanır. Bu materyalist temel ise, tüm toplum tarihinin anlaşılmasında “anahtar” görevi görür. Öyle ki, materyalistlere göre “bu anahtar, tüm tarihi ‘emeğin gelişim tarihi’ olarak görmemizi sağlar” (Özlem, 1984: 101). Marksistler, insanlık tarihinin, toplumsal sınıflar arasındaki mücadelelerin bir tarihi olduğunu düşünürler. Bu anlayışta diyalektik kavramı önemli rol oynar. Diyalektik kavramının izlerini Antik Yunan’a kadar takip etmek mümkündür. Ancak, Marksistler, diyalektik konusunda daha çok Hegel’den etkilenmişlerdir. Hegel’e göre düşüncenin ilerleyebilmesi için bir fikrin karşıtıyla çelişmesi ve bu çelişme sonucunda karşıt fikirlerin sentezlenmesi gerekir. Hegel’e göre bu sentezleme, diyalektiktir. Marksistler, Hegel’in idealist diyalektiğine materyalist bir görünüm kazandırmışlardır. Onlar, toplumsal ve siyasal gelişmeleri ele alırken, maddesel bir temelden hareket ederek diyalektik yöntemi kullanmışlardır. Çünkü onlar, “maddi” olandan, “somut insan”dan hareket ederek, tarihsel yasaların ortaya çıkarılabileceğini ve tarihin bilimsel olarak incelenebileceğini düşünmüşlerdir. Bu düşünceden hareketle Marksistler, ilk önce belli bir toplumun gelişimini belirleyen yasaları ele alarak, tarih boyunca bu gelişimin sosyal ve ekonomik belirlenimini ortaya koymaya çalışmışlardır. Daha sonra ise, Marksistler, “toplumsal varlık” ile “toplumsal bilinç” arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Onlara göre, insanlık tarihinde, toplumlar eski dönemlerdeki az gelişmiş toplumsal ve siyasal örgütlenme biçimlerinden, daha gelişmiş örgütlenme biçimlerine doğru bir ilerleme sağlamışlardır (Durdu, 2014: 103-107).

## 3. TOPLUMSAL SINIF VE ÜRETİM İLİŞKİLERİ

Marksistlerin en fazla üzerinde durduğu şey, toplumsal sınıf ve bu sınıflar arasındaki mücadeledir. Toplumlar günümüze kadar, efendi ile köle, soylular ile serfler, lonca ustaları ile çıraklar, işveren ile işçiler, kısaca ezen ve ezilen sınıflar olarak karşıtlık içinde bulunmuş ve bu sınıflar tarih boyunca birbirleriyle mücadele etmişlerdir. Bu mücadele kimi zaman bir devrimle sonuçlanmış, kimi zamanda tüm toplumun yıkımıyla sonuçlanmıştır. Eski çağlarda, kendi içinde farklılaşan, çeşitli tabakalardan oluşan hiyerarşik bir toplum düzeni bulunuyordu.



Örneğin, “Eski Roma’da patrisyenler, şövalyeler, plebler, köleler; ortaçağda feodal beyler, vasallar, lonca ustaları, kalfalar, çıraklar, toprak köleleri ve bu sınıfların hemen hepsinde de alt aşama sıralamaları” (Marx ve Engels, 2008b: 49). Feodal toplumun yıkılması sonucu ortaya çıkmış olan burjuva toplumu, sınıf karşıtlıklarını ortadan kaldırmamış, yeni sınıfların ve yeni mücadele biçimlerini de beraberinde getirmiştir. Günümüz toplum biçimi olan burjuva toplumu, toplumun tamamını birbirine karşı olan iki sınıfa ayırmıştır: Burjuvazi ve proletarya.

Marksist anlayışa göre modern burjuvazi, üretim ve değişim tarzlarının değişmesiyle ortaya çıkan uzun bir gelişme sürecinin ürünüdür. Amerika’nın keşfiyle birlikte büyük sanayi, dünya pazarını kurarak kara ve deniz ulaşımında büyük gelişme gösterdi. Bu gelişmeye paralel olarak burjuvazi daha da gelişti ve sermayesini artırdı. Bu gelişme diğer tüm sınıfların geriye itilmesini sağladı. Bu gelişmelere paralel olarak toplumun politik yapısında da değişimler gerçekleşti. Bu değişim, büyük sanayi ve dünya pazarının oluşmasıyla birlikte burjuvazinin, modern temsili devlette siyasal iktidarı tek başına ele geçirmesini sağladı. Böylece modern devlet gücü, burjuvazinin ortak işlerini yürüten bir kurul haline geldi (Marx ve Engels, 2008b: 49-50).

Burjuvazinin yönetime gelmesiyle birlikte geleneksel ilişkiler sonlandırılmış, insanların daha önceki kutsal saydıkları bağlar kökünden sökülmüş, insanların birbirleriyle ilişkileri tümüyle nakit ödemelere indirgenmiştir. Serbest ticaret hayatın her alanına egemen olmuş, siyasetin ve dinsel maskelerin arkasına gizlenmiş olan dolaylı sömürü yerini, apaçık, acımasız ve araçsız sömürüye bırakmıştır. Burjuvazi, bugüne kadar kutsal sayılan ve saygı duyulan ne kadar meslek var ise, hepsini ücretli emekçi haline getirerek, duygusal ilişkilerin merkezi kabul edilen aile ilişkilerini dahi basit maddi ilişkilere indirgemıştır. Böylece, burjuvazi, ortaçağ gericiliğinin tüm ihtişamını yerle bir ederek, onun hayranlık uyandıran gücünün arkasındaki uyuşukluğu açığa çıkarmıştır. Burjuvazi, insanların neleri başarabileceğinin en mükemmel örneğini sergileyerek tüm dünyaya göstermiştir. Burjuvazi, üretim araçlarını, üretim ilişkilerini ve toplumdaki diğer tüm ilişkileri değiştirmeden, sürekli yenilemeden varlığını koruyamaz. Oysa daha önceki toplumlar mevcut durumu kurumakla varlıklarını devam ettirebiliyorlardı. Burjuvazi kutsal olan her ne var ise onu sürekli yok ediyor, değiştiriyor ve toplumda sürekli bir altüst olma durumunu yaşıyor. Marksist anlayışa göre bu durum, insanoğlunun aklını başına devşirmesini, hayatın gerçek koşullarıyla karşı karşıya gelmesini sağlıyor (Marx ve Engels, 2008b: 51-52).

Burjuvazi, kendini koruma adına, tüm uluslara kendi üretim biçimini dayatmakta, onları kendi uygarlığına yani burjuvazileşmeye zorlamakta ve istediği bir dünya yaratmaya çalışmaktadır. Nüfusun kentlere doğru akışını sağlayarak köyleri kendine bağımlı hale getiren kentler yaratmış, az gelişmiş ülkeleri gelişmiş ülkelere bağımlı hale getirmiş ve doğu uluslarını da batı uluslara bağımlı kılmıştır. Üretim araçlarını giderek merkezileştirerek, mülkiyeti az kişinin ellerinde yoğunlaştırmıştır. Bu da siyasal merkezileşmeyi beraberinde getirmiştir (Marx ve Engels, 2008b: 53-54).

Marksistlere göre, burjuvazinin temeli olan üretim ve değişim araçları, feodal yapıda oluşmuşlardı. Bu üretim ve değişim araçları günün gelişmekte olan üretici güçlerine uyum sağlayamadı ve ayak bağı oldular. Dolayısıyla, bunlardan kurtulmak gerekti ve neticede öyle oldu. Onun yerine burjuvazinin siyasal ve ekonomik düzeni ile ona uyumlu olan serbest rekabet egemen oldu. Günümüzde aynı durum ortaya çıkmıştır. Üretim, değişim ve mülkiyet ilişkilerini kendi oluşturan burjuvazi toplumu, kendi oluşturduğu bu güce hükmedemez duruma düşmüştür. Onlarca yıldan beri, sanayi ve ticaretin tarihi, modern üretici güçlerin, modern üretim araçlarına karşı, burjuvazi ve burjuvazinin oluşturduğu bu mülkiyet ilişkilerine karşı bir başkaldırının tarihi yaşanmaktadır. Sürekli tekrarlanan ekonomik krizler burjuvazinin varlığını da tehdit eder hale gelmiştir. Bu krizler aşırı üretime neden olmakta ve daha önce hiç



düşünülmemiş kıtlıklara ve tüm yaşamsal maddeleri yok etmeye götürmektedir. Böyle bir durumun oluşmasının nedeni, toplumun ihtiyaç fazlası sanayiye, aşırı geçim araçlarına, aşırı uygarlaşmaya, sınırsız ticaret ilişkilerine sahip olmasıdır. Burjuva ilişkileri, kendi yaratmış olduğu zenginliği kucaklayamayacak kadar daralmış ve yoksullaşmış durumdadır. Bu, bir yandan giderek batan sermaye kuruluşları, diğer yandan da azgın bir şekilde, yeni pazar arayışları, yeni sömürü yollarının keşfe çalışılması demektir. Elbette ki, bu da yeni krizlere davetiye gönderme anlamı taşımaktadır. Burjuvazinin feodalizmi yıkmak için kullandığı kılıç şimdi burjuvazinin boynu üzerinde sallanmaktadır. Burjuvazi, boynu üzerinde sallanan bu kılıcı üretmekle kalmamış, bu kılıcı en usta bir şekilde kullanabilecek şövalyeler olan insanları da yani modern işçi kabul edilen proleterleri de yaratmıştır (Marx ve Engels, 2008b: 55-56).

Marksist anlayış proletaryanın ortaya çıktığı günden beri tarihsel süreç boyunca sürekli burjuvazi ile bir çatışma içinde olduğunu iddia eder. Tek bir işçi ile başlayan bu mücadele, zamanla aynı iş yerinde çalışan işçilerle, daha sonra aynı iş kolunda çalışan işçilerle genişleyerek, kendilerini sömüren burjuvalara karşı sürdürülmüştür. Proletaryanın hedefinde burjuvanın üretim koşulları değil, doğrudan doğruya üretim araçları vardır (Marx ve Engels, 2008b: 57).

Marksistler, her toplumun ezen ve ezilen sınıf karşıtlığına dayandığını düşünürler. Onlara göre, bir sınıfı ezebilmek için bile, en azından onların kölece yaşayabilecekleri yaşam koşullarını sağlamak gerekir. Oysa sanayinin gelişmesiyle birlikte emekçilerin yaşam koşulları iyileşmesi gerekirken tersine, gün geçtikçe daha da kötüleşmiş ve elde avuçta ne varsa yitirilmiştir. Yoksulluk giderek artmış ve sefalet toplumun büyük bir kesimine yayılmıştır. Dolayısıyla, burjuvazinin artık toplumu yönetemediği ve kölesine gerekli olan yaşam koşullarını dahi sağlayamadığı anlaşılmaktadır. Marksistlere göre gelinen bu aşama, artık burjuvazinin sultasına son verme zamanının geldiğini göstermektedir. Bu dönemde, işçiler, kendi aralarındaki rekabetten dolayı birbirlerinden ayrı olmaları gerekirken, durum tersine işler ve kendi aralarında devrimci birliği oluştururlar. Artık burjuvazinin çöküşü ve proletaryanın zaferi yakındır (Marx ve Engels, 2008b: 62-63).

Marksistlere göre, tarih boyunca maddi üretime bağlı olarak düşünce üretimi de değişime uğramıştır. Her dönemin egemen düşüncesi, o dönemin egemen sınıfına ait düşünceler olmuştur. Tarih boyunca egemen sınıf diğer sınıfı sömürmüştür. Yapılması gereken radikal bir çözümdür. Yani, tarihin gelişim süreci içinde varlığa gelen tüm geleneksel anlayışlardan tümüyle kurtulmak, onları kökünden kazımaktır (Marx ve Engels, 2008b: 72-73). Daha doğrusu, proletarya devriminde yapılması gereken öncelikli şeyler, işçilerin egemenliği ele geçirmesi ve “tüm üretim araçlarını devletin, yani egemen sınıf olarak örgütlenmiş proletaryanın elinde toplamak” olmalıdır (Marx ve Engels, 2008b: 74). Marks ve Engels, Komünist Manifesto’da, böyle bir devrimin amacına ulaşabilmesi için, öncelikli olarak yapılması gerekenleri şöyle sıralarlar:

1. Toprak mülkiyetinin kaldırılması ve her türlü toprak gelirinin kamu yararına kullanılması.
2. Ağır bir artan oranlı vergi.
3. Her türlü miras hakkının kaldırılması.
4. Tüm göçmenler ve asilerin mülküne el konulması.
5. Kredilerin, devlet sermayesiyle işletilen ve kesin bir tekel uygulayan bir ulusal banka aracılığıyla devlet elinde toplanması.

6. Haberleşme ve ulaştırma araçlarının devlet elinde toplanması.
7. Devlete ait fabrikalar ve üretim araçlarının çoğaltılması; çorak toprakların tarıma elverişli duruma getirilmesi ve toprakların ortak bir plan uyarınca ıslah edilmesi.
8. Herkes için eşit iş taahhüdü. Özellikle tarımda sanayi ordularının oluşturulması.
9. Tarımın sanayi işletmeleriyle birleştirilmesi; bütün ülkede daha dengeli bir nüfus dağılımı sağlanarak kent ile köy arasındaki ayrımın giderek ortadan kaldırılması.
10. Tüm çocuklar için devlet okullarında parasız eğitim. Çocukların bugünkü biçimiyle fabrikalarda çalışmalarına son verilmesi. Eğitimin sanayi üretimiyle uyum içinde yürütülmesi vb., vb.(Marx - Engels 2008b, s. 74,75).

Marksistlere göre, toplumsal ve siyasal gelişme sürecinin bu aşamasında, sınıf ayrımları ortadan kalkar ve üretimin tamamı ulusal birliğin elinde toplanır. Proletarya, burjuvaziyle yaptığı mücadele sonunda devrim yoluyla egemen sınıf haline gelir. Daha sonra, egemen sınıf olarak proletarya, hem eski tüm üretim ilişkilerini, hem de sınıf karşıtlıklarının varlık koşullarını ortadan kaldırarak kendi egemenliğini de ortadan kaldırmış olur. Böyle bir toplum, toplumdaki her bireyin özgürce yaşadığı ve kendini geliştirdiği bir toplumdur (Marx ve Engels, 2008b: 75).

#### 4. SONUÇ

Marksistler, devletin insanı egemenlik altına alan “ilk ideolojik güç” olarak tezahür ettiğini düşünürler. Onlara göre toplum, “ortak çıkarlarını” ve güvenliğini sağlayabilmek için kendi iktidarını oluşturmuştur (Marx ve Engels, 2017: 69). Ancak bu iktidar, yani devlet, Marksistlere göre egemen sınıfın diğer toplumsal sınıflar üzerinde baskı kurma gücüne dönüşmüştür. Devlet, egemen sınıfın ayrıcalıklarını korumak ve sürdürmek amacıyla olan, bir kamu gücünden başka bir şey değildir. O halde yapılması gereken, egemenlerin iktidar gücünü elinden almaktır. Daha doğrusu, devlet mekanizmasını değiştirmek ve proletarya devrimiyle devleti tümüyle ortadan kaldırmaktır. Marksistlere göre, toplumsal ve siyasal gelişimin, yani tarihsel sürecin nihai aşamasında gerçekleşecek olan budur. Zaten proletaryanın devriminden sonra, yani “komünist aşama” da devlet kendiliğinden ortadan kalkacaktır. Çünkü sınıf mücadelelerinin sona erdiği ve herkesin özgür olduğu bir toplumda devlete ihtiyaç yoktur (Durdu, 2014: 113-114).

Marksistler’e göre “tarih, ‘insan’ın duyulur bilinç nesnesi ve ‘insan olarak insan’ gereksinmesini [somut doğal] gereksinme durumuna dönüştürmeye (geliştirmeye) yaramıştır” (Marks, 2005: 181). Tarih, geri döndürülmesi mümkün olmayan ve sonunda tüm insanların özgürlükleriyle sonuçlanan bir süreçtir (Arslan, 2017: 231-232). Daha doğrusu, “tarih insan gücünün gelişmesidir; fakat tarihin gelişme seyri, insan iradesine tabi değildir. Bu, insan-dışı bir şeyi tarihin merkezine oturtmak değildir”. Elbette ki tarih insanlar tarafından yapılmıştır. Ama Marksistlere göre, toplumun bilinçli örgütlenmesi olan komünist toplum aşamasına kadar, tarihsel süreç insan iradesine bağlı olmayan bir ilerleme göstermiştir (Cohen, 1998: 178).

Tarihsicilik, tarihsel öndeyiyi sosyal bilimlerin amacı olarak gören ve bu amacı gerçekleştirmenin, tarihsel sürecin temelini oluşturan yasaların, ritimlerin ve yönelimlerin açığa çıkarılmasıyla mümkün olabileceğini kabul eden yaklaşımdır (Popper, 2013: 19). Ütopyacılık ise, eşitlik, özgürlük ve adalet gibi kavramlardan hareket ederek, mevcut toplum düzenine alternatif oluşturan ideal bir düzen oluşturma çabasında olma yaklaşımıdır (Cevizci, 2012: 436-437). Marks’ı insanlık tarihinin geleceğine ilişkin kehanette bulunmakla suçlayarak, onu “tarihsici” ve “ütopyacı” olarak değerlendiren önemli düşünürlerden birisi, Karl Popper’dir

(Aşkın, Durğun ve Geçit, 2017: 252). Popper, Marksizm'in "ekonomik ve siyasal güç gelişimlerinin, özellikle de devrimlerin geleceğini önceden haber vermek amacını güden salt tarihsel bir kuram" olduğunu düşünür (Popper, 2010: 108). Marksistlere göre, tarihsel süreç içinde, proletaryanın gerçekleştireceği devrim sayesinde insanlar özgürlüklerine kavuşacaklardır. Tarihsel sürecin bu en üst aşaması, herkesin eşit ve özgür olduğu aşamadır.

Tarihsel süreci ve toplumsal ve siyasal gelişmeleri rasyonelleştirmeye çalışan Marksistler, toplumsal olguları bir bütün halinde değerlendirirler. Marksistlerin toplum projesi, statik olmayan, gelişmekte olan bir toplum projesidir. Bu toplum, iki ayrı sınıfın ayrışması ve bu iki sınıf arasındaki mücadele sonucunda toplumsal devrimin gerçekleşmesiyle oluşan bir toplumdur. Marksistlerin, toplumsal ve siyasal gelişmenin son aşamasında öngördükleri ideal toplum, herkesin yeteneğine göre özgürce çalıştığı, ekonomik ve siyasal hiçbir baskının olmadığı ve siyasal otoritenin ortandan kalktığı bir toplumdur. Dolayısıyla, Marksistlerin toplumsal ve siyasal gelişme öğretisi ve buna bağlı olarak tasarladıkları toplum düzeni değerlendirildiğinde, onların tarihsici ve ütopyacı olduğunu iddia etmek mümkündür.

### KAYNAKLAR

1. Arslan, A. (2017). *Felsefeye giriş*. Ankara: BB101 Yayınları.
2. Aşkın, Z., Durğun, S. ve Geçit, B. (2017). *Tarih felsefesinde nedensellik sorunsalı*. Konya: Çizgi Kitabevi.
3. Cevizci, A. (2012). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
4. Cohen, G. A. (1998). Karl Marx'ın tarih teorisi. (Çev: Ahmet Fethi), İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
5. Durdu, Z. (2014). *Sosyolojide temel kavramlar ve kurucu fikirler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
6. Engels, F. (2008). *Ütopik sosyalizm ve bilimsel sosyalizm*. (Çev: Sol Yayınları Yayın Kurulu), Ankara: Sol Yayınları.
7. Giddens, A. ve Sutton, P.W. (2014). *Sosyolojide temel kavramlar*. (Çev: Ali Esgin), Ankara: Phoenix Yayınevi.
8. Marks, K. (2005). *1844 el yazmaları*. (Çev: Kenan Somer), Ankara: Sol Yayınları.
9. Marks, K. ve Engels, F. (2008a). *Alman ideolojisi*. (Çev: Sevim Belli), Ankara: Sol Yayınları.
10. Marks, K. ve Engels, F. (2008b). *Komünist manifesto*. (Çev: Celal Üster ve Nur Deriş), İstanbul: Can Yayınları.
11. Marks, K. ve Engels, F. (2017). *Felsefe incelemeleri*. (Çev: Cem Eroğul), İstanbul:

Yordam Kitap.

12. Özlem, D. (1984). *Tarih felsefesi*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
13. Popper, K. R. (2010). *Açık toplum ve düşmanları, cilt II-hegel, Marks ve sonrası*. (Çev: Mete Tunçay), Ankara: Liberte Yayınları.
14. Popper, K. R. (2013). *Tarihsiciliğin sefaleti*. (Çev: Sabri Orman), İstanbul: Plato Film Yayınları.
15. Schmitt, C. (2006). *Siyasal kavramı* .(Çev: Ece Göztepe), İstanbul: Metis Yayınları.
16. Ünal, Z. Ü. (2016). *Toplumda tabakalaşma ve hareketlilik*. Ankara: Birleşik Yayınevi.

**ÇİFTÇİLERİN MISIR EKİM NEDENLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA:  
ŞANLIURFA ÖRNEKLEMESİ****AN INVESTIGATION ON THE CAUSES OF CORN CULTIVATION BY FARMERS:  
ŞANLIURFA SAMPLING****Mehmet ALTUN**

Ziraat Yüksek Mühendisi, Harran Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarım Ekonomisi Bölümü

**Doç. Dr. Mustafa H. AYDOĞDU**

Harran Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarım Ekonomisi Bölümü

**Özet**

Mısır, buğdaygiller familyası içerisinde yer alan, tek yıllık bir sıcak iklim tahıl bitkisi olup, dünyanın birçok yerinde yetişebilme özelliğine sahiptir. Dünya'da, 183 milyon hektarlık bir alanda mısır üretimi yapılmakta olup, ekimi yapılan toplam tarım alanları içindeki payı ise yaklaşık %13'dür. Mısırın dünyadaki toplam üretimi 1.04 milyar ton olup, toplam tahıl üretimi içindeki payı yaklaşık %26'dır. Türkiye'de mısır üretimi birinci ve ikinci ürün olarak farklı aylarda yapılmakta olup, Şanlıurfa'da genellikle ikinci ürün olarak ekilmektedir. Şanlıurfa'da mısır bitkisinin ekim alanları, sulama imkânına ve ürün desteklemelerine bağlı olarak farklılıklar gösterebilmektedir. 2012-2016 yılları arasındaki 5 yıllık dönem ortalaması 2.5 milyon dekar civarında olup, bunun yaklaşık %90'ı dane mısır ve %10'u ise silajlık mısırdır. Son yıllarda mısır ekim alanlarından bir azalma, daralma yaşanmaktadır.

Bu çalışmanın amacı Şanlıurfa'da çiftçilerin mısır ekim nedenlerinin belirlenmesidir. Araştırma 2017 yılında, Mısır eken çiftçiler ile yüz yüze görüşmeler yoluyla yapılmıştır. Katılımcıları yaş ortalaması 43, %93.5'i evli, %20.4'u lise ve üzeri eğitilmiş, ortalama arazi miktarı 278 dekar ve %60'ı mülk sahibidir. Katılımcıların ortalama ürün desenleri %33 mısır, %28 pamuk, %12 buğday ve %27'si bunlardan bir kaçından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan çiftçilerin mısır üretimindeki yıllık deneyimleri ortalaması 8.5 yıl olarak tespit edilmiştir. Çiftçilerin %67.3'ü mısırı kısa dönemde ikinci ürün olması nedeniyle, %21.1'i işçiliğinin diğer ürünlere (pamuk) kıyasla daha az olmasından dolayı, %7.1'i diğer ürünlere göre daha karlı olmasından dolayı, %3.7'si desteklemeden (silajlık mısır) dolayı ve %0.7'si ise civardaki diğer çiftçiler ektiği için ekmektedirler. Çiftçilerin %99.7'si, mısırı ikinci ürün olarak ve %91.8'i 15 Haziran ile 15 Temmuz aylarında ekmektedirler. Ankete katılan çiftçilerin yaklaşık %61'i mısır üretiminde aile iş gücünü kullanmaktadırlar. Mısır üreticileri 16 çeşit mısır tohumu kullanmakta olup, yaklaşık %70'i tohum çeşidine deneyerek karar vermektedirler. Ülkemizin mısırdaki kendine yeterlilik oranı %80 civarındadır. Bir başka deyişle, Ülkemiz ithalatçı konumdadır. Mısır ekim alanlarının yaygınlaştırılması gereklidir. Bunun için ilave kamu politikaları ve tedbirlerine ihtiyaç vardır. Bu araştırma bu anlamda, karar vericilere faydalı sonuçlar sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Mısır Ekimi Nedenleri, Mısır Çiftçisi Profili, Şanlıurfa**Abstract**

Corn is a one-year warm climate cereal plant that belongs to the family of cereals and has the ability to grow in many parts of the world. In the world, corn production is carried out on an area of 183 million hectares and its share in the cultivated agricultural areas is approximately 13%. Total corn production in the world is 1.04 billion tons and its share in total grain production is approximately 26%. Corn produced in Turkey are held the first and second products in different months, Şanlıurfa are often planted as second product. Planting areas of

corn plant in Şanlıurfa may vary depending on irrigation opportunities and crop supports. The average 5-year period between 2012-2016 is around 2.5 million acres, of which 90% is grain and 10% is silage corn. In recent years, there has been a decrease and contraction from corn planting areas.

The aim of this study is to determine the reasons of corn cultivation of farmers in Şanlıurfa. The survey was conducted in 2017 through face-to-face interviews with farmers who planted corn. The average age of the participants is 43, 93.5% are married, 20.4% are high school and above educated, average land amount is 278 acres and 60% are property owners. The average product patterns of the participants were 33% corn, 28% cotton, 12% wheat and 27% a few of them. The average annual experience of the farmers participating in the research in corn production was found to be 8.5 years. They are cultivated corn due to 67.3% of the farmers were the second crop in the short term, 21.1% were less labor than other crops (cotton), 7.1% more profitable than other crops, 3.7% due to public support (silage maize) and due to 0.7% of the other farmers in the vicinity sowing. 99.7% of the farmers cultivated corn as the second crop and 91.8% of them between 15 June and 15 July. Approximately 61% of the surveyed farmers use family labor in corn production. Corn producers use 16 kinds of corn seeds and about 70% of them decide on seed varieties. Self-sufficiency rate in corn is around 80% in Turkey. In other words, Turkey is an importer. Corn plantation areas should be expanded. Additional public policies and measures are needed for this. In this sense, this research provides useful results to decision makers.

**Keywords:** Causes of Corn Cultivation, Corn Farmer Profile, Şanlıurfa

## 1. GİRİŞ

Mısır, dünyanın birçok yerinde ve değişik iklim kuşaklarında yetişebilen, buğdaygiller familyası içerisinde yer alan ve tek yıllık bir sıcak iklim tahıl bitkisidir (Geçit, 2009). Ülkemizde Karadeniz, Marmara, Ege ve Akdeniz Bölgelerinde genel olarak, birinci ürün olarak ekilen mısır, Çukurova, Amik Ovası, GAP ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ise genellikle ikinci ürün olarak yetiştirilmektedir. Dünya'da ekiliş alan miktarı bakımından mısır, sıralamada buğday ve çeltikten sonra 3. sırada gelmekte olup, üretim miktarı açısından ise birinci sıradadır. Dünyada toplam 1.5 milyar hektar tarım alanının, yaklaşık 712 milyon hektarında tahıl ekimi yapılırken, bu alanın 183 milyon hektarında mısır yetiştirilmektedir. Mısırın tahıl ekiliş alanı içindeki payı yaklaşık %26'dır (Altun, 2017). Dünyada 2.7 milyar ton tahıl üretimi içinde, mısır üretim miktarı 1.04 milyar tondur. Mısırın toplam tahıl üretimi içinde ki payı yaklaşık %39'dur (Altun, 2017). En fazla mısır üreten ülkeler ABD, Çin, Brezilya, Arjantin, Meksika, Hindistan, Ukrayna ve Endonezya'dır. Dünyada, Türkiye üretici ülkeler arasında 24. sırada gelmektedir. Son 10 yıllık süreçte Dünyada mısır ekim alanları %24 ve üretim miktarı ise %42.3 oranında artmıştır (TMO, 2016).

Dünya genelinde, mısırın insanlar ve hayvanlar açısından, gıda olarak oldukça fazla kullanım alanı vardır. Mısır, az gelişmiş ve geri kalmış ülkelerde ise insan beslenmesinde özel bir öneme sahip iken, gelişmiş ülkelerde üretilen mısırın çoğunluğu hayvan yemi olarak değerlendirilmektedir. Mısır ayrıca endüstride ham madde olarak kullanımının yanında, kâğıt imalatı ve az da olsa hasır el işleri yapımında da kullanılması söz konusudur (Altun ve Aydogdu, 2018). Ayrıca çerezlik olarak da tüketilebilmektedir. Mısırın gün geçtikçe artan üretim miktarına bağlı olarak yem, yağ, tatlandırıcı sektörü ile biyoyakıt ve biyoetanol üretimi kullanımında da artışlar yaşanmaktadır. Mısır üretim miktarının, tüketim ve kullanım alanlarına bağlı olarak, Türkiye'de yeterlilik oranı yaklaşık %80 civarındadır (TÜİK, 2016; 2017).



Türkiye’de mısır üretimi birinci ve ikinci ürün olarak farklı aylarda yapılmakta olup genellikle Adana, Konya, Osmaniye, Hatay, Sakarya, Gaziantep, Manisa, İzmir ve Aydın illerimizde birinci ürün, Şanlıurfa, Gaziantep, Kahramanmaraş, İzmir, Hatay, Şırnak ve Mardin illerimizde ikinci ürün olarak yetiştirilmektedir (ZMO, 2017). Türkiye’de mısır üretimi son 10 yılda %68’lik bir artış göstererek, 2016 yılında 6,4 milyon tona ulaşmıştır. Bu artışın en önemli nedeni; hibrit tohum kullanımının yaygınlaşması, üretim tekniklerindeki yeni gelişmeler, daha çok alanın sulanması ve bu sebeplerden dolayı artan mısır verimidir. Güneydoğu Anadolu Projesi (GAP) sayesinde gün geçtikçe sulanabilir alanların artması ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi potansiyel mısır üretim alanı olma yolundadır. GAP’ta 2012-2018 döneminde yaklaşık yıllık ortalama 200 bin hektar civarında mısır ekimi yapılmış olup, bunun yaklaşık %90’ı dane mısır ve %10’u ise silajlık ve hâsil mısır çeşitleridir. Şanlıurfa’da 2012-2018 döneminde en az 76 bin hektar ve en fazla 100 bin hektar civarında olmak üzere, yaklaşık yıllık ortalama mısır ekim alanı 90 bin hektar civarındadır. Şanlıurfa’da, son dönemlerde mısır ekim alanları azalan eğim göstermektedir. Bu çalışmanın amacı Şanlıurfa’da, çiftçilerin mısır ekim nedenleri ile bunda etkili olabilecek faktör ve değişkenlerin belirlenmesidir.

## 2. MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışma sahası olan Şanlıurfa, GAP projesi kapsamında yer alan dokuz vilayetten biri olup, aynı zamanda en fazla tarımsal potansiyele sahip olan ildir (Aydoğdu ve ark., 2015). Şanlıurfa, Güneydoğu Anadolu bölgesinin Orta Fırat bölümünde yer alan ve toprakları 36°40’ ve 38°02’ kuzey enlemleriyle 37°50’ ve 40°12’ doğu boylamları arasında kalan, doğudan Mardin, kuzeydoğudan Diyarbakır, kuzeyden Adıyaman, batıdan Gaziantep illeri, güneyden ise Suriye sınırıyla çevrilidir. Ortalama yükseltisi 518 metre olan, Şanlıurfa 19.451 kilometrekarelik yüzölçümü ile Türkiye'nin 7. büyük ilidir (Altun, 2017). Şanlıurfa'nın 2018 yılı sonu nüfusu 2,036 milyon kişidir (Anonim, 2019).

Bu araştırma kullanılan veriler, 2017 yılında Şanlıurfa’da mısır ekimi yapan çiftçiler ile yüz yüze görüşmeler yoluyla yapılan anketlerden elde edilmiştir. Çiftçiler basit tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiş ve örneklem hacmi %95 güven sınırında, %5 hata payı ile oluşturulmuştur. Bu kapsamda 294 anket yapılmıştır. Analizlerde çiftçilerin sosyo-ekonomik yapısına dayalı frekans dağılımları oluşturulmuş ve ekim nedenlerine yönelik yorumlar yapılmıştır.

## 3. ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA

Saha çalışmasında araştırmaya katılan çiftçilere ait tanımlayıcı bilgiler için frekans çizelgeleri oluşturulmuştur. Katılımcıların en genci 19 yaşında ve en yaşlısı ise 75 yaşındadır. Bunların yaş ortalaması yaklaşık 44 yıldır. Anket çalışmasına katılan çiftçilerin çok büyük bir çoğunluğu, yaklaşık %94 oranında evli olup, araştırma sahasının özelliği nedeniyle çalışma öncesi beklentiler ile örtüşmektedir. Katılımcıların, hane halkı sayısı ortalaması 14 olarak tespit edilmiş olup, beklentilerin üzerindedir. Şanlıurfa ve Harran Ovasında yapılan diğer çalışmalarda ortalama hane halkı büyüklüğünün 7 civarında olduğu belirlenmiştir (Aydoğdu ve ark., 2016; Aydoğdu, 2017). Bu çalışmada ortaya çıkan bu hane halkı durumu mısırın, özellikle sulama dönemlerindeki, işçilik ihtiyacı nedeni ile açıklanmaktadır. Kırsal alanda aile yapısı geniş olup, genellikle tüm aile bireyleri ekonomik ve sosyal yapı gereği, aynı hane de olmasa da, dede, nine, anne, baba, oğul, gelin ve torunlar birlikte yaşamakta olup, geçimleri tek elden sağlanmaktadır. Katılımcıların yaklaşık %67’si ilkökul ve altında eğitim görmüşlerdir. Yüksekökul mezunu olanların oranı sadece %6 civarındadır. Araştırmaya katılan çiftçilerin tarımsal üretimde buldukları minimum arazi miktarı 15 dekar, maksimum arazi miktarı 2500 dekar olup, ortalama arazi miktarı 279 dekar civarında olup, bunların frekans dağılımları çizelge 1’de verilmiştir. Çiftçilerin arazi mülkiyet durumlarının dağılımları çizelge 2’de yer almaktadır.

Çiftçilerin yaklaşık %92'si kendi mülklerinde ve ortak aile işletmesinde çiftçilik yapmaktadır. Bu oran, ortalama hane halkı büyüklüğünün nedenini de teyit eder niteliktedir.

**Çizelge 1.** Ankete katılan çiftçilerin arazi dağılımları

Arazi miktarı (dekar)	Frekans (n)	Yüzde (%)
1-100	116	39,5
101-200	87	29,6
201-300	32	10,9
301 ve üzeri	59	20,1
<b>Toplam</b>	<b>294</b>	<b>100,0</b>

Ortalama: 2,12; Standart Sapma: 1,14

**Çizelge 2.** Ankete katılan çiftçilerin arazi mülkiyet durumları

Mülkiyet durumu	Frekans (n)	Yüzde (%)
Kendi mülkü	180	61,2
Yüzdelikçi	11	3,7
Ortak aile işletmesi	90	30,6
Kiracı	13	4,4
<b>Toplam</b>	<b>294</b>	<b>100,0</b>

Ortalama: 1,78; Standart Sapma: 1,03

Çiftçilerin tarımsal üretimden elde ettikleri gelirin ortalaması 131.476 TL/yıl olup, dekara ortalama gelir 472 TL olarak hesaplanmıştır. Çiftçilerin ürün deseni çizelge 3'de yer almaktadır. Buna göre ana ürün mısır olup, zaten bu araştırmanın amacı da mısır üreticileridir, bunu pamuk, bunlardan bir kaçı (pamuk, buğday ve mısır) ve buğday takip etmektedir.

**Çizelge 3.** Ankete katılan çiftçilerin ana ürün desenleri

Ürün deseni	Frekans (n)	Yüzde (%)
Mısır	98	33,3
Buğday	35	11,9
Pamuk	82	27,9
Bunlardan birkaçı	79	26,9
<b>Toplam</b>	<b>294</b>	<b>100,0</b>

Ortalama: 2,48; Standart Sapma: 1,21

Araştırmaya katılan çiftçilerin mısır üretimindeki yıllık deneyimleri ortalaması 8.5 yıl olarak tespit edilmiştir. Çiftçilerin en deneyimsizi 2 yıl, en deneyimli ise 20 yıldır mısır üretimi yapmaktadır. Bunların frekans dağılımları çizelge 4'te verilmiştir.

**Çizelge 4.** Ankete katılan çiftçilerin mısır ekim deneyimleri

Mısır üretim deneyimi (yıl)	Frekans (n)	Yüzde (%)
1-5	84	28,6
6-10	159	54,1
11-15	37	12,6
16 ve üzeri	14	4,8
<b>Toplam</b>	<b>294</b>	<b>100,0</b>

Ortalama: 1,94; Standart Sapma: 0,78

Çiftçilerin mısır ekim tarihlerinin dağılımı çizelge 5’de yer almaktadır. Buna göre çiftçiler mısırı ikinci ürün olarak ve en çok haziran ayı içinde, yani birinci ürünün hasadı yapıldıktan hemen sonra ekmektedirler.

**Çizelge 5.** Ankete katılan çiftçilerin mısır ekim tarihlerinin dağılımları

Mısır ekim tarihleri	Frekans (n)	Yüzde (%)
Mayıs 15-30	1	0,3
Haziran 1-14	23	7,8
Haziran 15-30	188	63,9
Temmuz 1-15	82	27,9
<b>Toplam</b>	<b>294</b>	<b>100,0</b>

Ortalama: 3,19; Standart Sapma: 0,58

Çiftçilerin mısır üretiminde bulanma nedenlerinin frekans dağılımları çizelge 6’da verilmiştir. Buna göre çiftçiler mısırı en çok kısa dönemde ikinci ürün olarak tercih etmektedirler. Burada dikkat çeken sonuçlardan biri işçiliğinin az olması nedeniyle tercih ediliyor olmasıdır ki, çoğunlukla ücretsiz aile iş gücü kullanılmaktadır. Bu oran %61 olarak tespit edilmiştir. Bu durumda yüksek çıkan hane halkı sayısı ile açıklanmaktadır. Ayrıca desteklemeden dolayı ekenler, hayvancılık amacıyla silaj mısır ekimi yapanlardır. Silaj mısır tarımsal destekleme kapsamında olup, dane mısır ise destekleme kapsamında değildir.

**Çizelge 6.** Ankete katılan çiftçilerin mısır ekim nedenleri

Neden mısır ekimi yapılmaktadır	Frekans (n)	Yüzde (%)
Desteklemeden dolayı	11	3,7
İşçiliği daha az	62	21,1
Kısa dönemde 2. ürün	198	67,3
Civardaki diğer çiftçiler ektileri için	2	0,7
Diğer ürünlere göre daha karlı	21	7,1
<b>Toplam</b>		

Ortalama: 2,86; Standart Sapma: 0,80

Şanlıurfa’da mısır üretiminde yaygın olarak kullanılan 17 çeşit vardır. Genellikle çeşit, verim ve su kısıtları esasına bağlı olarak çiftçiler tarafından tercih edilmektedir. Çiftçilerin yaklaşık %70’i çeşitleri deneyerek ve kendileri açısından en uygun olanı seçerek kullanmaktadırlar. Neden kullandıkları çeşidi seçtiklerinin dağılımları çizelge 7’de yer almaktadır.

Çizelge 7. Ankete katılan çiftçilerin çeşit seçim nedenleri

Bu Çeşidi Neden Seçtiniz	Frekans (n)	Yüzde (%)
Diğer çiftçilere bakarak	38	12,9
Firmaların tavsiyesi	51	17,3
Deneyerek	204	69,5
Kamu görevlilerinin tavsiyesi	1	0,3
<b>Toplam</b>	<b>294</b>	<b>100,0</b>

Ortalama: 2,57; Standart Sapma:0,72

Burada dikkat çeken sonuçlardan biri, çiftçilerin tohum firmalarının tavsiyesine bağlı olarak, %17 civarında, çeşit seçmeleri ve diğeri ise kamu görevlerinin tavsiyesi üzerine binde 3 oranı ile çeşide karar vermeleridir. Firmaların bu kadar yüksek oranda tercih edilmesinin sebepleri arasında, tohum çeşidi ile birlikte vermiş oldukları danışmanlık hizmeti ve kolay ulaşılabilir olmalarıdır. Bu durumun iki yönlü avantaj ve dezavantajı vardır. Birincisi firmalar tohum çeşitlerinin yaygınlaşması için, danışmanlık hizmeti verirken aynı zamanda da, çiftçinin ihtiyacı olmayan diğer destekleyici ürünlerini de sıvı gübre, tarımsal ilaç vb. pazarlıyor olabilmeleridir. Diğer ise kolay ulaşılabilir olmaları nedeniyle, çiftçinin karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme açısından risk ve sorumluluk alıyor olmaları nedeniyle, bir yerde çiftçinin daha fazla üretim değeri elde etmesine katkı sağlıyor olmalıdır. Kamu görevlilerinin en az tercih edilmesi ise düşündürücü bir sonuçtur. Burada kamu görevlilerinden kast edilen, tarımsal yayım çalışması yapan kamu görevlileri, araştırma kuruluşları ve üniversitelerdir. Bu sonuç oldukça manidardır. Burada kamu görevlilerine ulaşılabilirliği, bu işin bir kamu görevi olarak algılanması nedeniyle, kamu görevlilerinin çeşit önermesinde cesaretlendirici davranmaması ve sorumluluk almaması, çiftçinin bir sorunla karşılaştığı zamanlarda, yeteri kadar destek ve yönlendirme yapılamamasıdır.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkemizde mısır üretiminin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Mısır, sadece insan gıdası olarak değil, hayvancılıkta da yem olarak kullanılabilir. Ülkemizin son dönemlerde hayvancılıkta yaşadığı sorunların temelinde yem maliyetlerinin yüksekliği sorunu da vardır. Çiftçilerin yaklaşık %70'i çeşidi deneyerek seçmektedirler. Ankete katılan çiftçilerin %79'u tarımsal faaliyetler esnasında teknik desteğe ihtiyacı olduğunu belirtirken, %13'ü ise bazen destek ihtiyacı duyduğunu belirtmiştir. Bu konu da kamunun daha fazla sorumluluk alması ve yönlendirici olması gerekmektedir. Diğer taraftan tohum firmaları kamunun eksikliğini doldurma çabası içindedir. Bu durum serbest piyasa ekonomisi içinde kabul edilebilir bir durum olmakla birlikte, kamu denetiminde olması da önem arz etmektedir. Çiftçiler tarafından alınan teknik desteğin sorunlarını çözme oranı yaklaşık %47 ile evet iken, bazen diyenlerin oranı ise %41'dir. Ayrıca su kısıtları nedeniyle bazı bölgelerde, Harran Ovası gibi, destekleme kapsamında olmayan dane mısırın, basınçlı sulama sistemlerinin olması halinde, tekrar destekleme kapsamına alınması, yaygınlaşmasına neden olabilecek başka bir faktördür. Çiftçiler genellikle destekleme kapsamında olan ürünlere daha fazla yönelmektedirler.

Bu çalışma sorumlu yazar danışmanlığında, Mehmet Altun tarafından yapılan, Mısırdaki Farklı Sulama Sistemlerinin Kullanımında Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi Ve Ekonomik Analizi: Şanlıurfa İli Örneği, Harran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

**KAYNAKÇA**

Altun, M. 2017. Mısırdaki Farklı Sulama Sistemlerinin Kullanımında Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi Ve Ekonomik Analizi: Şanlıurfa İli Örneği, Harran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Şanlıurfa.

Altun, M. and Aydogdu, M. H. 2018. The Socio-economic Profile and Technical Support Needs of the Maize Producers' at GAP-Sanlıurfa, Turkey. IOSR Journal of Agriculture and Veterinary Science (IOSR-JAVS), 11(12):60-65. DOI: 10.9790/2380-1112016065

Anonim, 2019. Şanlıurfa Nüfusu <https://www.nufusu.com/il/sanlıurfa-nufusu> (Erişim Tarihi: 20.04.2019).

Aydogdu M.H., Karli B., Yenigun K., and Aydogdu M. 2015. The farmers' views and expectations to the Water User Associations; GAP-Harran plain sampling, Turkey. Global Advanced Research Journal of Agricultural Science (ISSN: 2315-5094) 4(1):33-41.

Aydogdu, M.H, 2017. Evaluation of Farmers' Willingness to Pay for Agricultural Extension Services in GAP-Harran Plain, Turkey. Journal of Agricultural Science and Technology, 19(4):785-796.

Aydogdu, M.H., Karli, B. Yenigun, K. and Aydogdu, M. 2016. Evaluation of Farmers' Willingness to Pay for Water under Shortages: a case study of Harran Plain, Turkey. Journal of Environmental & Agricultural Sciences. 7:23-28.

Geçit, H.H. 2009. Tarla Bitkileri. A.Ü.Z.F. Ders Kitabı: 521, Yayın No: 1569, ISBN 978-975-482-803-0, Ankara.

TÜİK, 2016. Türkiye İstatistik Kurumu, Dış Ticaret İstatistikleri Veri tabanı.

TÜİK, 2017. Tarımsal Veriler, <https://www.tuik.gov.tr/veri-tabanı> (Erişim Tarihi: 11.10.2017).

TMO, 2016. Toprak Mahsulleri Ofisi Genel Müdürlüğü 2016 Yılı Hububat Raporu

ZMO, 2017. Ziraat Mühendisleri Odası, Mısır Dosyası. [http://www.zmo.org.tr/genel/bizden\\_detay.php?kod=28043&tipi=17&sube=0](http://www.zmo.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=28043&tipi=17&sube=0) (Erişim Tarihi: 13.11.2018).

**FARKI SULAMALAR İLE MISIR EKİMİNİN EKONOMİK ANALİZİ: ŞANLIURFA  
ÖRNEKLEMESİ****ECONOMIC ANALYSIS OF CORN CULTIVATION BY DIFFERENT IRRIGATIONS:  
ŞANLIURFA SAMPLING****Doç. Dr. Mustafa H. AYDOĞDU**

Harran Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarım Ekonomisi Bölümü

**Mehmet ALTUN**

Ziraat Yüksek Mühendisi, Harran Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarım Ekonomisi Bölümü

**Özet**

Küresel olarak su kaynakları üzerinde giderek artan bir baskı vardır. Dünya’da en fazla su tarımsal sulamalarda kullanılmakta olup, bu durum Ülkemiz içinde geçerlidir. Tarımsal sulamalarda farklı sulama yöntemlerinin hem su kullanım ve hem de verim üzerinde etkileri vardır. Mısır, Dünya’da ekiliş alanı bakımından sıralamada buğday ve çeltikten sonra üçüncü sırada yer almakta olup, üretim miktarı açısından ise birinci sıradadır. En fazla mısır üreten ülkeler ABD, Çin, Brezilya, Arjantin, Meksika, Hindistan, Ukrayna, Endonezya’dır. Türkiye üretici ülkeler arasında 24. sırada gelmektedir. Son 10 yıllık süreçte Dünya’da mısır ekim alanları %24 oranında artarken, üretim miktarı ise %42.3 oranında artmıştır. Dünya’da genel olarak mısır bitkisi, insan ve hayvan gıdası olarak kullanılmaktadır. Gelişmiş ülkelerde üretilen mısırın çoğunluğu hayvan yemi olarak değerlendirilmektedir. Mısır, az gelişmiş ve geri kalmış ülkelerde ise insan beslenmesinde özel bir öneme sahiptir. Mısır danesinden elde edilen nişasta, glikoz ve mısırözü yağı ekonomik olarak çok değerli hammaddelerdir. Özellikle ABD’de etanol üretiminde mısır hammadde olarak kullanılmaktadır. Mısırın insan gıdası, hayvan yemi ve endüstri ham maddesi olarak kullanımının yanında, kâğıt imalatı ve az da olsa hasır el işleri yapımında da kullanılması söz konusudur. Ayrıca çerezlik olarak da tüketilebilmektedir. Mısırın gün geçtikçe artan üretim miktarına bağlı olarak yem, yağ ve tatlandırıcı sektörü ile biyoyakıt, bioetanol üretimi kullanımında da artışlar yaşanmaktadır.

Mısır bitkisinin ekonomik olarak üretimi önemlidir. Bu çalışmanın amacı Şanlıurfa’da mısır ekimi yapan çiftçilerden yüz yüze görüşmeler yoluyla elde edilen verilere bağlı olarak, farklı sulamalar ile yapılan mısır üretiminin ekonomik analizinin yapılmasıdır. Saha çalışmaları 2017 yılında yapılmıştır. Ankete katılan çiftçilerin %57.1’i salma (vahşi, karık), %9.9’u damlama ve %33’ü ise yağmurlama sulama yapmaktadırlar. Elde edilen verilere ve 2017 yılı fiyatlarına göre, salma sulama ile yapılan mısır üretiminin gayri safi üretim değeri 798 TL/dekar, yağmurlama sulamada 823.08 TL/dekar ve damla sulama sisteminde ise 877.04 TL/dekar olarak hesaplanmıştır. Mutlak kar, gayri safi üretim değerinden üretim masraflarının çıkarılması ile elde edilmektedir. Nispi kar ise, gayri safi üretim değerinin, mutlak kara orandır. Buna göre, salma sulamada nispi kar 1.52, yağmurlama sulama sisteminde 2.07 ve damla sulama sisteminde ise 2.32 çıkmaktadır. Bu sonuçlara göre en fazla karlılık damla sulama sisteminde ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, su kaynaklarının ürün bazlı, ekonomik değerinin belirlenmesinde, karar vericilere yol gösterici niteliğinde bilgiler sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Mısır Bitkisi, Farklı Sulama Sistemleri, Ekonomik Analiz, Şanlıurfa



**Abstract**

There is increasing pressure on water resources globally. The most water in the world is used in agricultural irrigation and this situation is valid in Turkey, too. Different irrigation methods have effects on both water usage and yield in agricultural irrigation. In terms of cultivation area, corn ranks third after wheat and paddy in the world and it ranks first in terms of production amount. The most corn producing countries are USA, China, Brazil, Argentina, Mexico, India, Ukraine, Indonesia. Turkey ranks 24th among producing countries. In the last 10 years, corn cultivation areas in the world increased by 24% and production amount increased by 42.3%. In general, corn plant is used as human and animal food in the world. Most of the corn produced in developed countries is considered animal feed. Corn has a special importance in human nutrition in underdeveloped and underdeveloped countries. Starch, glucose and corn oil obtained from maize are economically valuable raw materials. Especially in the USA, corn is used as raw material in ethanol production. In addition to the use of maize as human food, animal feed and industrial raw material, it is also used in the manufacture of paper and in the production of small wicker crafts. Increasing use of feed, oil and sweetener sector as well as biofuel and bioethanol production has been experienced due to the increasing production of corn.

Economic production of corn plant is important. The aim of this study is to make economic analysis of maize production with different irrigations depending on the data obtained through face to face interviews from farmers who planted corn in Şanlıurfa. Field studies were conducted in 2017. 57.1% of the surveyed farmers are using (wild, furrow), 9.9% are dripping and 33% are sprinkling irrigation. According to the data obtained and 2017 prices, the gross production value of maize production by irrigation was calculated as 798 TL/acre, 823.08 TL/acre in sprinkler irrigation and 877.04 TL/acre in drip irrigation system. Absolute profit is obtained by deducting the production costs from the gross production value. Relative profit is the ratio of gross production value to absolute profit. According to this, the relative profit in irrigation and irrigation is 1.52, 2.07 in sprinkler irrigation system and 2.32 in drip irrigation system. According to these results, the most profitability occurs in drip irrigation system. The results provide guidance to decision makers in determining the product-based, economic value of water resources.

**Keywords:** Corn Plant, Different Irrigation Systems, Economic Analysis, Şanlıurfa

**1. GİRİŞ**

Mısır, binlerce yıldan beri tarımı yapılan birkaç nadir bitkiden biri olup, anavatanı Amerika kıtası olup, tüm dünyaya buradan yayıldığı bilinmektedir. Mısır, tropik, subtropik ve ılıman iklim kuşaklarında yetişebilmesi nedeniyle, neredeyse tüm ülkelerinde az ya da çok mısır tarımı yapılabilen, tek yıllık bir sıcak iklim tahılıdır (Geçit, 2009; ZMO, 2017; Babaoğlu, 2019). Mısır, dünyada buğday ve çeltikten sonra en fazla tarımı yapılan bir tahıl bitkisidir. Dünya üzerinde, 70 milyon çiftçi ki bunun yaklaşık %80'i geliştirmekte olan ülkelerde yer almaktadır, mısır tarımı ile uğraşmaktadır. Mısır ürününden elde edilen verim miktarları, ülkelere ve yetiştirilen çeşitlere bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Ülkeler arasındaki ve aynı ülke içindeki bölgeler arasındaki verim farklılıkları, iklim faktörleri yanında, üretim sırasında uygulanan yetiştirme tekniklerinden, üretimde kullanılan çeşitlerden ve farklı sulama sistemlerinden kaynaklanmaktadır (Babaoğlu, 2019). Gerek insan beslenmesinde, gerek hayvan yemi olarak ve gerekse de sanayinin değişik alanlarında hammadde olarak kullanılabilirliğinden dolayı, birçok ülkenin tarımsal ürün deseninde yer almaktadır. Kullanım amaçları ülkelerin gelişmişlik seviyelerine göre farklılıklar göstermekle birlikte, genel olarak dünyada üretilen

mısırların yaklaşık % 90'ı insan beslenmesinde ve hayvan yemi olarak kullanılmaktadır. Bunun yaklaşık %65-70'i hayvan yemi olarak, %20'si ise doğrudan insanlar tarafından tüketilmektedir. Geriye kalan yaklaşık %8-10'luk kısım ise, sanayide kullanılmaktadır. Sanayi sektöründe, mısırdan birçok ürün elde edilmektedir. Un, yağ, nişasta, tatlandırıcılar başta olmak üzere, biyoyakıt ve biyoetanol üretimi kullanımında da artışlar yaşanmaktadır (Babaoğlu, 2019; Altun, 2017). Bu açıdan mısır bitkisi, ayrı bir ekonomik değere sahiptir.

Mısır tarımı için en uygun toprak; su tutma kapasitesinin ve besin maddesi depolamasının yüksek olması, işlenmesinin kolaylığı, iyi drenaj olma ve havalanma oranının yüksek olması özellikleri nedeniyle killi topraklardır (Altun, 2017). Mısır dane hasadı, bitki yaprakları, koçan havuzları iyice sarardıktan ve danelerdeki su oranı %20'e kadar düştükten sonra yapılmaktadır (Emeklier, 2009). Mısırın, yetiştirme dönemlerinde su ihtiyacı vardır. Ülkemizdeki su azlığının küresel ısınma ile daha da artacağı düşünüldüğünde, mısır için sulama daha da önemli olmaktadır (Atalık, 2005; 2006). Mısır; mevsimlik su tüketimi 500-800 mm arasında olan ve toprakların su tutma kapasitesinin %55'i tüketildiğinde sulandığında verimi artan, ancak çiçeklenme ve dane oluşumunda yeterli sulanamazsa verimi azalan bir bitkidir (Dağdelen ve Gürbüz, 2008). Mısır bitkisinde sulama açısından 4 kritik dönem bulunmaktadır. Bunlar fide dönemi, tepe püskülü öncesi, koçan püskülü çıkarma ve dane dolmuş dönemdir (Babadoğan, 2005). Tepe püskülü çıkarma döneminde 4-8 günlük sürede su ihtiyacı karşılanamazsa dane verimi %40 oranında azalmaktadır (Altun, 2017).

Suyun toprağa ve bitki kök bölgesine verilmiş şekli sulama sistemini ifade etmektedir. Sulamalar, yaygın olarak yüzey ve basınçlı olarak kullanılmaktadır. Yüzey sulama sistemleri; salma sulama sistemi, karık sulama sistemi, tava sulama sistemi ve uzun tava (border) sulama sistemlerinden oluşmaktadır. Basınçlı sulama sistemleri ise damla sulama sistemi ve yağmurlama sulama sistemlerinden oluşmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Şanlıurfa'da mısır üreticilerinin farklı sulama sistemlerini kullanmalarına bağlı olarak, mısırın ekiminden hasadına kadar oluşan toplam maliyeti ve karı tespit etmektir. Bir başka deyişle ekonomik analizinin yapılmasıdır.

## 2. MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışma sahası olan Şanlıurfa, GAP projesi kapsamında yer alan dokuz vilayetten biri olup, aynı zamanda en fazla tarımsal potansiyele sahip olan ildir (Aydoğdu ve ark., 2015). Şanlıurfa'da mısır ekim alanları 800 bin dekar civarında olup, bunun yaklaşık %10'u silajlık mısırdır. Ortalama dane verimi dekara yaklaşık 800 kg olup, silaj verimi ise dekara yaklaşık 4.4 bin kg'dır (TÜİK, 2017). Bu araştırma kullanılan veriler, 2017 yılında Şanlıurfa'da mısır ekimi yapan çiftçiler ile yüz yüze görüşmeler yoluyla yapılan anketlerden elde edilmiştir. Çiftçiler basit tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiş ve örneklem hacmi %95 güven sınırında, %5 hata payı ile oluşturulmuştur. Bu kapsamda 294 anket yapılmıştır. Analizlerde çiftçilerin beyanlarına dayalı olarak farklı sulama sistemlerinin ekonomik analizi yapılmıştır.

## 3. ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA

Farklı sulama sistemleri hem kullanılan su miktarı ve hem de verim üzerinde etkili olmaktadır. Yarı kurak iklimlerde mikro sulama teknolojisinin adaptasyonu çalışması kapsamında, damla sulama sisteminin kullanılmasıyla, yüzey sulama yöntemlerine göre su tasarrufunda %60, verimde ise %30 artış gözlemlendiğini, ayrıca damla sulama ile üretilen ürünün kalitesinin daha yüksek olduğunu belirlenmiştir (Magar, 1995). Şanlıurfa'da yapılan bir çalışmada, farklı sulama sistemlerinin mısırın verim ve su tüketimine etkisi araştırılmıştır. Sulama yöntemlerinde en yüksek verim 4 günlük sulama periyodunda damla sulama sisteminde 1368 kg/da olarak

saptanırken, en düşük ortalama verim 8 günlük sulama periyodunda karık sulama sisteminde 959 kg/da olarak belirlenmiştir. Denemenin ikinci yılında, mısır bitkisinin dane verimi, damla sulama sisteminde karık usulü sulamaya göre %11,6 daha yüksek olmuştur (Şimşek ve ark., 2003). Mısır bitkisinin farklı gelişme dönemlerinde faydalı su kapasitesinin farklı seviyelerde tüketilmesine izin verilerek yapılan bir araştırmanın sonucunda, önemli bir ürün kaybı olmaksızın sulama suyunun %20'sinden daha fazlasının tasarruf edilebileceği sonucuna varılmıştır (Vural ve Dağdelen, 2008). Harran Ovasında, mısırdaki damla sulama uygulamalarında karık usulü sulamaya göre verim artışını, Şimşek ve ark. (2003), Şimşek ve Gerçek (2005) çalışmalarında %12, Gençel ve ark., (2006) ise %15-23 olarak belirlemişlerdir.

Çalışma sahasında uygulanan başlıca sulama sistemleri salma sulama, yağmurlama ve damlama sulama sistemleridir. Maliyetler sahada çiftçilerin uyguladığı sistem ve koşullara göre, 2017 yılı fiyatlarıyla, hesaplanmıştır. Salma sulamaya saha da iki şekilde rastlanılmıştır. Bunlardan birincisi ana sulama kanallarından cazibe sulama yapan çiftçiler olup, burada salma sulamanın maliyeti sadece spiralli 4 metrelik boru ve 1 adet de S sifon dur. Çiftçi beyanlarına göre; bu ekipmanla 10 dekar alan sulamakta olup, toplam maliyeti 525 TL'dir. Buna göre 1 dekar için maliyeti 52.5 TL olarak hesaplanmıştır. Çiftçiler ile yapılan görüşmelerde ekipmanın ekonomik kullanım ömrünün 5 yıl olduğu beyan edilmiştir. Buna göre yıllık eşdeğer maliyet 5.25 TL/yıl olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan cazibe sulaması içinde ve sulama birlikleri sahasında yer alan çiftçinin mısır için dekara ödediği su ücreti 27 TL olup, amortisman ve sulama ücretinin toplam maliyeti 32.25 TL/dekar/yıl olarak hesaplanmıştır.

Saha da yapılan gerçek çiftçi uygulamasına göre 25 dekarlık bir alanda kurulan damla sulama maliyeti 14,442 TL olduğu tespit edilmiştir. Yassı damla laterallerinin iki yıllık olduğu ve bunun yıllık maliyetinin 2,700 TL olduğu belirtilmiştir. Buna göre beş yıllık toplam maliyeti, 19,842 TL olarak hesaplanmıştır. Buna göre dekara maliyeti 793.68 TL olup, ekipmanın ekonomik ömrünün beş yıl olması beyanına göre de yıllık eş değer maliyeti 158.74 TL olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan basınçlı sulama sistemleri kullanan çiftçiler, enerji kullanımı nedeniyle hizmet sağlayıcıya (TEDAŞ ve/veya Sulama Birlikleri) ortalama dekara 110 TL sulama ücreti ödemektedirler. Buna göre; ekipman ve sulama ücretinin toplam maliyeti 268.74 TL/dekar/yıl olarak hesaplanmıştır.

Taşınabilir yağmurla sulama sistemi ile sulama yapan gerçek çiftçi uygulamasına göre 10 dekarlık bir alan için beyan edilen maliyet 3,125 TL dir. Buna göre dekara maliyet 312.5 TL olarak hesaplanmış olup, ekipmanın ekonomik ömrünün beş yıl olması beyanına göre de yıllık eş değer maliyeti 62.5 TL olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan basınçlı sulama sistemleri kullanan çiftçiler, enerji kullanımı nedeniyle hizmet sağlayıcıya (TEDAŞ ve/veya Sulama Birlikleri) ortalama dekara 110 TL sulama ücreti ödemektedirler. Buna göre; amortisman ve sulama ücretinin toplam maliyeti 172.5 TL/dekar/yıl olarak hesaplanmıştır. Saha çalışmasından elde edilen bilgilere dayalı olarak çiftçilerin ortalama arazi büyüklükleri 278.54 dekar olup, ortalama mısır ekim alanı ise 120.66 dekadır. Yani çiftçiler arazilerinin %43.32'lik bir kısmında mısır üretimi yapmaktadırlar. Mısır ekiminde çiftçi beyanlarına bağlı olarak hesaplanan ekim maliyetleri çizelge 1'de verilmiş olup, bu maliyetler tüm sulama çeşitleri için geçerlidir.

**Çizelge 1.** Mısır ekim masrafları (TL/dekar)

Maliyet Kalemi	Maliyet Tutarı	%
Tohum	41.81	0.20
Gübre	101.53	0.49
Ekim	9.00	0.04
İlaçlama	7.00	0.04
Herbisit	10.88	0.05
İnsektisit	5.50	0.03
Yaprak gübresi	1.50	0.01
Tarla işleme	9.18	0.04
Hasat	20.00	0.10
<b>Toplam maliyet (TL/dekar)</b>	<b>206.40</b>	<b>100</b>

2017 yılında Mısırın piyasada ortalama satış değeri 0.760 TL/kg olup, bu değer ekonomik analizlerde kullanılmıştır. Yukarıda elde edilen verilere bağlı olarak oluşan ekonomik analizler çizelge 2’de yer almaktadır.

**Çizelge 2.** Farklı sulama sistemlerinin ekonomik analizi (TL/dekar)

Faktörler	Salma Sulama	Yağmurlama Sulama	Damla Sulama
Ekim masrafı	206.40	206.40	206.40
Amortisman	5.25	62.50	158.74
İşçilik	33.87	46.10	23.05
Sulama ücreti	27.00	110.00	110.00
Üretim masrafları	272.12	425.00	498.19
Verim (kg/dekar)	1050	1083	1154
GSÜD	798.00	823.08	877.04
Mutlak Kar	525.88	398.08	378.85
Nispi Kar	1.51	2.06	2.31

Çizelge 2 sonuçlarına göre en az karlılık damla sulama sistemi kullananlarda ortaya çıkmaktadır. Bir başka deyişle, basınçlı sulama sistemleri kullananlar, salma sulama sistemine göre daha az net kar elde etmektedirler. Bu sonuçlarda etkili olan iki kalem amortisman masrafı ile sulama ücretleridir. Kamu tarafından basınçlı sulama sistemlerine yapılan ekipman desteklerinin çiftçiler tarafından kullanılması halinde, maliyetler azalacak ve çiftçinin karlılığı artacaktır. Diğer taraftan basınçlı sulamalarda ki enerji maliyeti nedeniyle, sulama ücretleri yüksektir. Kamu burada devreye girmelidir. Bunların çözümü halinde basınçlı sulamaların kullanımının yaygınlaşması beklenmelidir. Burada üzerinde durulması gereken sonuç ise, farklı sulama sistemlerinin kullanılmasının esas nedeni su yetmezliği ve kısıtları nedeniyle çiftçilerin daha fazla alan sulamak istemesidir. Burada dolaylı olarak elde edilen faydalar, su tasarrufu, doğal kaynaklar ve çevrenin korunması, sürdürülebilirliğin sağlanması gibi kalemler gelir hesaplarında yer almamaktadır.

Sadece su tasarrufu açısından değerlendirilecek olursa, bu çalışma kapsamında incelenen literatür çalışmalarına göre damla sulama sisteminin kullanılması, kaba bir ortalama değer ile salma sulamaya göre %35 su tasarrufu sağlamaktadır. Yağmurlama sulama sistemi için bu değer yine kaba bir yaklaşımla %22 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere bağlı olarak sadece su kullanımını açısından net gelirlerin yeniden değerlemesi sonucunda elde edilen gelirler

birbirlerine yakın çıkmaktadır. Buna göre damla sulama net geliri:  $378.85 \times 1.35 = 511.45$  TL/dekar; yağmurlama sulama net geliri ise:  $398.08 \times 1.22 = 485.66$  TL/dekar olmaktadır.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Farklı sulama sistemleri hem verim ve hem de su kullanım miktarı üzerinde etkilidir. Tüm dünyada genel olarak en fazla su tarımda kullanılmaktadır. Kullanılan su miktarının azaltılmasının, hem kaynakların etkin ve verimli olarak kullanılabilir diğer alanlarda kullanımına imkân sağlayacak ve hem de doğal kaynaklar ve çevrenin sürdürülebilir olmasına yol açacaktır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, basınçlı sulamalar, hem verim ve hem de su kullanım açısından ve nispi kar bakımından, diğer sulama türlerine göre daha fazla fayda sağlamaktadır. Bu tür sulama sistemlerinin yaygınlaştırılması için, hâlihazırda var olan sulama sistem desteklerinin daha yaygın olarak kullanılmasının sağlanması gerekmektedir.

Anket sonuçlarına göre, devletten sulama sistemi yatırımı için destek alabileceğini bilen ve bilmeyen üreticiler eşit sayıda çıkmıştır. Mısır üreticilerin bir kısmı sulama sistemi desteğinden haberdar iken, bir kısmı da bilgisizdir. Sulama sistemi için devlet desteğinden faydalanan üreticiler de eşit sayıda çıkmıştır. Bu konuda çiftçilere bilgi, destek ve yayım hizmeti verilmesi gerekmektedir. Eğer bunlar yapılır ise, başlangıç yatırım maliyeti yüksek olan basınçlı sulamalardaki destek, teşvik ve sübvanseler yoluyla maliyet azaltılmış ve kullanım alanı yaygınlaştırılmış olacaktır. Bu yol ile hem doğal kaynaklar korunmuş olacak ve hem de çiftçinin refahı bundan olumlu etkilenmiş olacaktır.

Bu çalışma sorumlu yazar danışmanlığında, Mehmet Altun tarafından yapılan, Mısırdaki Farklı Sulama Sistemlerinin Kullanımında Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi Ve Ekonomik Analizi: Şanlıurfa İli Örneği, Harran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

#### KAYNAKÇA

Altun, M. 2017. Mısırdaki Farklı Sulama Sistemlerinin Kullanımında Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi Ve Ekonomik Analizi: Şanlıurfa İli Örneği, Harran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Şanlıurfa.

Atalık, A., 2005. Ziraat Mühendisleri Odası Yayınları, Küresel Isınma, Su Kaynakları ve Tarım Üzerine Etkileri, No:15, Ankara, 78-79.

Atalık, A., 2006. Küresel ısınmanın su kaynakları ve tarım üzerine etkileri. Bilim ve Ütopya, 139: 18-21.

Aydogdu M.H., Karli B., Yenigun K., and Aydogdu M. 2015. The farmers' views and expectations to the Water User Associations; GAP-Harran plain sampling, Turkey. Global Advanced Research Journal of Agricultural Science (ISSN: 2315-5094) 4(1):33-41.

Babadoğan, M. 2005. Mısır ve Tarımı, Trakya Tarımsal Araştırma Enstitüsü.101s.

Babaoğlu, M. 2019. Mısır Tarımı, T.C. Tarım Ve Orman Bakanlığı Trakya Tarımsal Araştırma Enstitüsü Müdürlüğü, <https://arastirma.tarimorman.gov.tr/ttae/Sayfalar/Detay.aspx?SayfaId=89> (Erişim Tarihi: 26.05.2019)

Dağdelen, N. ve Gürbüz, T. 2008. Aydın Koşullarında İkinci Ürün Mısırın Su Tüketimi, ADÜ Ziraat Fakültesi, 5(2): 67-74.

Emeklier, H. Y. 2009. Altın Tanesi, Mısırın Kimyası ve Endüstride Kullanımı. Üretimden Tüketime Mısır Paneli, Sakarya, 21s.

Geçit, H.H. 2009. Tarla Bitkileri. A.Ü.Z.F. Ders Kitabı: 521, Yayın No: 1569, ISBN 978-975-482-803-0, Ankara.

Gençel, B., Yazar, A. and Bozkurt, Y. 2006. Effects of Drip Irrigation Programs on Second Crop Maize Yield in Harran Plain. Water and Land Management For Sustainable Irrigated Agriculture. April 4-8 Cukurova University, Adana, 204s.

Magar, S. S. 1995. Adoption of micro irrigation technology in sugarcane on vertisoils semiarid climate. Micro irrigation for a Changing World. Conserving resources/Preserving the Environment Proceedings of the International Micro irrigation Congress. Edited by Freddie R. Lamm. April 2-6, 1995, Hyatt Regency Orlando, Florida. Published by Am. Soc. of Agri. Eng. P:735-739.

Şimsek, M. ve Gerçek, S., 2005. Yarı-Kurak Koşullarda Damla Sulamada Farklı Sulama Aralıklarının Mısır Bitkisinin (*Zea mays L. indentata*) Su Verim İlişkilerine Etkisi. Atatürk Üniversitesi, Ziraat Fakültesi Dergisi, 36(1): 77-82.

Şimsek, M., Gerçek, S., ve Öktem, A. 2003. Farklı Sulama Yöntemlerinin Mısır Bitkisinde Verim ve Su Tüketimine Etkisi. GAP III. Tarım Kongresi 2- 3 Ekim 2003 Bildiri No: S 29, Sanlıurfa.

TÜİK, 2017. Tarımsal Veriler, [https://www.tuik.gov.tr/veri tabanı](https://www.tuik.gov.tr/veri-tabanı) (Erişim Tarihi: 11.10.2017).

Vural, Ç., ve Dağdelen, N. 2008, Damla Sulama Yöntemiyle Sulanan Cin Mısırdaki Farklı Sulama Programlarının Verim ve Bazı Agronomik Özellikler Üzerine Etkisi, ADÜ Ziraat Dergisi, 5(2): 97-104.

ZMO, 2017. Ziraat Mühendisleri Odası, Mısır Dosyası. [http://www.zmo.org.tr/genel/bizden\\_detay.php?kod=28043&tipi=17&sube=0](http://www.zmo.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=28043&tipi=17&sube=0) (Erişim Tarihi: 13.11.2018).



**DİN-FELSEFE/VAHİY-AKIL DENGESİNİN KURULMASI AÇISINDAN İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINA İSLAM FELSEFESİ DERSİNİN KONMASI****Dr. Arş. Gör. Hacı SAĞLIK**

Çukurova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü

**Özet**

İmam Hatip Liseleri, pozitif bilimlerle dinî ilimlerin beraber okutulduğu okullardır. Bu iki farklı yapıya sahip bilimlerin bir arada bulunduğu bu öğretim programında bakış açıları arasında bir denge sorunu olduğu görülmektedir. Bu dengenin sağlanması dört yıllık eğitim boyunca sadece bir ya da iki dönemlik olmak üzere haftada iki saat verilen Felsefe dersi ile gerçekleşmesi mümkün değildir. Ayrıca yapılan araştırmalarda bu okullarda, öğrencilerin, eleştiri ve sorgulamaya dayanan felsefeye karşı bir önyargı ile mezun oldukları görülmüştür. Bilhassa bu okullardan mezun olup İlahiyat Fakültelerine gelen öğrencilerin genellikle felsefeyi dine karşı, gereksiz hatta zararlı bir ders olarak telakki ettiklerine şahit oluyoruz. Toplumun geleceği açısından bu okulların çok önemli bir fonksiyona sahip olacağı görüşünden hareketle, bu kurumlardan mezun olacak öğrencilerin bir yandan dinî değerleri ile İslam medeniyetini idrak etmiş bir anlayışa sahip, bir yandan da düşünme, eleştirebilme ve muhakeme yapabilme becerileri ile donanmış olması elzemdir. Yine, bu okullarda eğitim görmüş kişilerin radikal dinî anlayışlardan sıyrılarak, İslam dininin akıl, sevgi, hoşgörü, barış gibi yönlerini benimseyebilmesi önemli hususlardan birisidir. Bu bağlamda bu liselerde, İslam dünyasından zuhûr etmiş, İslam'ın temel değerleriyle yoğrulmuş ve akıl ile dinin birbirine zıt değil birbirini tamamlayan iki unsur olduğu düşüncesini temele alan İslam Felsefesinin okutulmasının büyük bir önemi haiz olduğu kanaatindeyiz. İslam Felsefesi dersinin bu okulların programına konulmasıyla, din ile felsefe arasında bir dengenin oluşacağı muhakkaktır. Bu çalışma, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin din ile felsefe, iman ile eleştirel düşüncenin birbiriyle uyumlu olduğu düşüncesini kazanarak hem sağlıklı bir din anlayışına hem de akılcı ve bilimsel düşünceye sahip olması için bu liselerin öğretim programlarında İslam Felsefesi dersinin olması gerektiğini gerekçeleriyle beraber bir öneri niteliğinde sunmayı amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** İmam Hatip Liseleri, İslam Felsefesi, Felsefe, Din**1. GİRİŞ: İSLAM FELSEFESİNDE DİN-FELSEFE/VAHİY-AKIL İLİŞKİSİ**

Kaynağı Tanrı (vahiy) olan din ile kaynağı akıl olan felsefe arasında müspet bir ilişkinin olup olmadığı, varsa ne tür bir ilişkinin olduğu ya da bu ilişkinin mahiyetinin ne olduğu hususu İslam düşünce tarihinde günümüze kadar tartışılmalı bir mesele olmuştur. İslam Felsefesi filozofları, din ile felsefeyi ya da akıl ile vahyi birbirine göre konumu açısından nasıl görmüşlerdir? İslam Felsefesinde bu iki alan birbiriyle uzlaştırılabilir mi? Uzlaştırılabilirse bu nasıl mümkün olmuştur?

İslam Felsefesi tarihine baktığımızda ilk İslam filozofu olarak kabul edilen el-Kindî'nin, din ile felsefenin akıl ile vahyin birbiriyle uyumlu ve uzlaştırılabilir olduğunu ileri sürerek bunun izdüşümünü ortaya koyduğunu görüyoruz. O, bu izdüşümün çerçevesini din ile felsefenin konusunun ve gayesinin bir olduğu, ikisinin de hakikati temsil ettiği ve aklî/felsefî bilginin

mantikî olarak bir gereklilik arz ettiği ilkeleri ışığında oluşturmaktadır.<sup>1</sup> Felsefeyi, konusu itibariyle “*insanın, takatı ölçüsünde ebedî ve küllî varlıkların hakikat, mahiyet ve sebeplerini bilmesi*”<sup>2</sup> şeklinde tarif eden el-Kindî onu, gayesi açısından ise “*insanın, takatı ölçüsünde Allah’ın fiillerine benzemesi*”<sup>3</sup> şeklinde tarif eder. Buradan hareketle el-Kindî’nin, genel itibariyle felsefenin konusunu Yaraticıyı ve O’nun yarattıklarının mahiyet, hakikat ve sebeplerine indirgediğini; onun gayesini de insanın bu dünyada faziletli, nefsinin arzularından arınarak kâmil ve hikmet sahibi bir varlık olarak belirttiği görülmektedir. Dinin konusunun da Yaraticıyı ve O’nun gönderdiği vahiy olduğu ve gayesinin ise insanı daha faziletli, arınmış ve hikmet sahibi kılmak olduğu anlayışından hareketle el-Kindî’nin düşüncesinde din ile felsefede konu ve gaye ortaklığı olduğu rahatlıkla ortaya çıkmaktadır.

el-Kindî, felsefenin, varlık hakkında bize hakikati verdiğini belirterek, aynı zamanda peygamberlerin Allah’tan aldıkları bilgilerin de aynı türden hakikatin bilgisi olduğunu<sup>4</sup> ifade ederek gerek akla dayalı felsefî gerekse vahye dayalı dinî bilginin hakikate dayandığını iddia etmekte ve bu şekilde her iki bilginin de birbiriyle uyumunu izah etmektedir. O, felsefeye karşı çıkıp bunu küfür addedenlerin dinle de bir ilişkisinin olmaması gerektiğini belirtmektedir. Ona göre, mantiken, felsefeye karşı olanların da felsefe yapmaları icap eder; öyle ki eğer felsefe gereklidir denilirse bunun gereğinin yerine getirilmesi gerekir, şayet gereksizdir denilirse neden gereksiz olduğu sebepleriyle beraber ortaya konulup ispat edilmelidir ki bu da bizatihi felsefe demektir.<sup>5</sup>

İslam felsefesinde ikinci muallim olarak ün kazanan el-Fârâbî’nin düşünce yapısına baktığımızda onun felsefesinde din ile felsefenin adeta birbirine mündemiç olduğu görülür. O, din ile felsefenin ve akıl ile vahyin uzlaştırılması üzerine bir felsefî sistem geliştirerek bu alanda İslam felsefesinde bir ilki temsil etmektedir. Bu uzlaştırmaya binaen onun düşünce yapısında din ile felsefeyi birbirinden müstakil iki farklı alan olarak görmek oldukça zordur. Öyle ki Alper’in ifadesiyle o, ortaya koyduğu düşünce sistemiyle adeta felsefî bir din ya da dinî bir felsefe ortaya koymaya çalışmıştır.<sup>6</sup>

el-Fârâbî felsefî sisteminde Tanrı (Zorunlu Varlık), vahiy, nübüvvet, ahiret gibi aynı zamanda dinin de temelini oluşturan alanları rasyonel bir yöntemle ele alarak dinî konuları akılla izah etmeye çalışmıştır. Onun varlık felsefesinde en başta Tanrı ve daha sonra O’ndan sudûr eden ulvî alem ile ayaltı alem (dünya), ayaltı aleminde de en zirvede toplumun önderi olarak peygamber yer almaktadır. Peygamber, hem kesbî hem de seçilmiş özellikleri ile en yüksek akıl seviyesine ulaşarak Tanrı ile iletişim kurmakta ve böylece vahiy denilen kutsal bilgi akışı meydana gelmektedir. Böylece peygamber onun felsefesinde hem bir toplum önderi hem de Tanrı tarafından seçilmiş bir kutsal şahsiyet olarak karşımıza çıkmaktadır.<sup>7</sup> Bu şekilde el-

<sup>1</sup> Bkz. Ömer Mahir Alper, *İslam Felsefesinde Akıl-Vahiy Felsefe-Din İlişkisi*, Kitabevi Yayınları, İstanbul 2008, s. 20.

<sup>2</sup> el-Kindî, *Risale fi Hudûdi’l-Eşya ve Rusûmihâ*, (Resâilu’l-Kindî el-Felsefiyye içinde, nşr. Muhammed Abdülhâdî Ebû Rîde), Kahire 1950/1369, s. 173.

<sup>3</sup> el-Kindî, *Risale fi Hudûdi’l-Eşya ve Rusûmihâ*, s. 172.

<sup>4</sup> Bkz. el-Kindî, *Risale fi’l-Felsefeti’l-Ûlâ*, (Resâilu’l-Kindî el-Felsefiyye içinde, nşr. Muhammed Abdülhâdî Ebû Rîde), Kahire 1950/1369, s. 104.

<sup>5</sup> Bkz. el-Kindî, *Risale fi’l-Felsefeti’l-Ûlâ*, s. 104-105.

<sup>6</sup> Bkz. Ömer Mahir Alper, *İslam Felsefesinde Akıl-Vahiy Felsefe-Din İlişkisi*, s. 68.

<sup>7</sup> Detaylı bilgi için bkz. el-Fârâbî, *el-Medinetü’l-Fâzıla* (çev. Ahmet Arslan), Divan Yayınları, İstanbul 2011, s. 33-116; *es-Siyâsetü’l-Medeniyye*, (çev. Mehmet S. Aydın vd.), Büyüyenay Yayınları, İstanbul 2012, s.35-94.

Fârâbî'nin felsefesine baktığımızda din ile felsefenin akıl ile vahyin birbirinden ayrılmaz unsurlar olduğu anlaşılmaktadır.

İslam Felsefesinde birçok konuda zirveyi temsil eden İbn Sînâ'nın genel felsefesine baktığımızda din ile felsefenin, akıl ile vahyin birbiriyle uyumlu ve birbirini bütünleyen unsurlar olduğu görülmektedir. Bir sistem filozofu olarak İbn Sînâ da el-Fârâbî'ye benzer bir şekilde kendi felsefî sisteminde Tanrı'yı, O'ndan sudûr yoluyla varlığa gelen mümkün varlığı, ulvî alemi, nübüvveti ve vahiy olayını birbiriyle bağlantılı ve bir bütünlük içinde ele aldığı görülmektedir. İbn Sînâ, dinin temel konularını oluşturan Tanrı, peygamberlik, vahiy, ölümden sonraki dirilişin mahiyeti, mucize gibi meseleler, kendi felsefî sistemi içinde akıl ve mantık ilkeleri çerçevesinde ele alarak din ile felsefe ve akıl ile vahyin birbirini tamamlayan alanlar olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır.<sup>8</sup>

İbn Sînâ, din ile felsefenin konu itibarıyla bazı farklılıkları olsa da ikisinin gayesinin bir olduğu görüşünü savunur. Ona göre hakikat birdir ve hem dinin hem de felsefenin temel amacı hakikate ulaşarak insanın hem bu dünyada hem de ahirette saadete ulaşmasını sağlamaktır.<sup>9</sup>

İslam Felsefesi tarihine baktığımızda din ile felsefe akıl ile vahiy ilişkisi hususunda müstakil eserler yazıp bu alanda derli toplu ve detaylı bilgiler vererek meseleyi ele alan filozof olarak İbn Rüşd karşımıza çıkmaktadır. O, din felsefe ilişkisi, akıl ile vahyin birbirine ihtiyacı ve uyumu hususunda *Faslu'l-Makâl fî Takrîri mâ Beyne'l-Şerî'a ve'l-Hikme mine'l-İttisâl (Felsefe ve Din İlişki Hakkında Son Söz)* ve *Keşf 'an Menâhice'l-Edille fî 'Akaide'l-Mille (Milletlerin Akaidleri Hakkındaki Kanıtların Yöntemlerinin Keşfi)* adlı eserler kaleme almıştır.

İbn Rüşd, *Faslu'l-Makâl*'da mantık ilminin zarûrîliği, yabancı ilimlerin (felsefî ilimler) gerekliliği, din ile felsefenin usulü arasındaki uyum, te'vilin anlamı ve önemi, akıl ile nakil (vahiy) arasındaki uyum gibi konuları ele almıştır. O, dinî ilimler için de mantık ilminin ve burhanın gerekli olduğunu belirterek şeriatın da bunu teşvik ettiğini, yabancı ilimlerden de faydalanmanın gerektiğini belirtir. İbn Rüşd dinin hak olduğunu, aynı zamanda akıl ve mantığa dayanan bilginin yani felsefenin de dine aykırı olamayacağını ifade ederek<sup>10</sup> din ile felsefe akıl ile naklin birbirine zıt olamayıp bu iki alanın birbiriyle uyumlu olduğunu açıklamaktadır. İbn Rüşd, *Keşf 'an Menâhice'l-Edille* adlı eserinde ise Allah'ın varlığı, birliği, sıfatları, fiilleri, te'vilin mahiyeti, nübüvvet, kader, adalet gibi konularda farklı mezhep ve akımların görüşlerini de irdeleyerek meseleyi aklî bir temele oturtmaya çalışmıştır.<sup>11</sup> Bu şekilde el-Kindî, el-Fârâbî ve İbn Sînâ'da olduğu gibi İbn Rüşd felsefesinde de din ile felsefenin akıl ile vahyin birbirine zıt ve aykırı olmayıp aksine birbiriyle uyumlu, birbirini tamamlayan hatta birbirine muhtaç iki alan olduğunu görüyoruz.

## 2. MEVCUT İMAM HATİP LİSELERİ MÜFREDATI BAĞLAMINDA İMAM HATİP LİSESİ MEZUNLARININ FELSEFEYE BAKIŞI

Türkiye'de İmam Hatip Liselerinin açılmasındaki temel amaç, din hizmetlerini yürütecek ve toplumun dinî konularda bilgilenme ihtiyacını karşılayacak ehliyetli elemanların

<sup>8</sup> Detaylı bilgi için bkz. İbn Sînâ, *Dânişnâme-i 'alâi:İlâhiyyât*, (haz. Muhammed Mu'în), Dânişgâh-i Bû Alî Sînâ, Hemedân 1383/2004, s.65-165; *en-Necât* (çev. Kübra Şenel), Kabalcı Yayıncılık, İstanbul 2013, s. 203-382.

<sup>9</sup> Bkz. Ömer Mahir Alper, *İslam Felsefesinde Akıl-Vahiy Felsefe-Din İlişkisi*, s. 155-217.

<sup>10</sup> İbn Rüşd, *Faslu'l-Makâl fî Takrîri mâ Beyne'l-Şerî'a ve'l-Hikme mine'l-İttisâl (Felsefe-Din İlişkileri* içinde, çev. Süleyman Uludağ), Dergâh Yayınları, İstanbul 2004, s. 77-90.

<sup>11</sup> İbn Rüşd, *Keşf 'an Menâhice'l-Edille fî 'Akaide'l-Mille (Felsefe-Din İlişkileri* içinde, çev. Süleyman Uludağ), Dergâh Yayınları, İstanbul 2004, s. 141-275.

yetiştirilmesi idi.<sup>12</sup> Daha sonraki dönemlerde toplumun gerek ihtiyacına gerekse de beklentisine binaen bu okullar temel amacından ziyade dinî ve ahlâkî eğitim işlevini gören bir vizyonu da üstlendi. Böylece bu okullarda normal lise müfredatının derslerine ek olarak din ve dinî meslek derslerini de içine alan bir müfredat okutulmaya başlandı. Bu şekilde bu okullarda okuyan bir öğrenci hem normal lise müfredatı derslerini hem de din derslerini almış olacaktır.

Aşağıdaki tablo İmam Hatip Liselerinde hali hazırda okutulan ders müfredatı verilmektedir:<sup>13</sup>

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ					
DERSLER		9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF
ORTAK DERSLER	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	5	5	5	5
	TARİH	2	2	2	-
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK	-	-	-	2
	COĞRAFYA	2	2	-	-
	MATEMATİK	6	6	-	-
	FİZİK	2	2	-	-
	KİMYA	2	2	-	-
	BİYOLOJİ	2	2	-	-
	FELSEFE	-	2	2	-
	YABANCI DİL	5	2	2	2
	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR/GÖRSEL SANATLAR/MÜZİK	2	1	1	1
	SAGLIK BİLGİSİ VE TRAFİK KÜLTÜRÜ	1	-	-	-
	ARAPÇA (*)	4	3	-	-
	<b>TOPLAM</b>	<b>33</b>	<b>29</b>	<b>12</b>	<b>10</b>
MESLEK DERSLERİ	KUR'AN-I KERİM (*)	5	4	4	3
	MESLEKİ ARAPÇA (*)	-	-	3	3
	TEMEL DİNİ BİLGİLER	1	-	-	-
	SİYER	-	2	-	-
	FIKİH	-	2	-	-
	TEFSİR	-	-	2	-
	DİNLER TARİHİ (*)	-	-	-	2
	HADİS	-	2	-	-
	AKAİD	-	-	1	-
	KELAM	-	-	-	2
	HİTABET VE MESLEKİ UYGULAMA	-	-	2	-
	İSLAM KÜLTÜR VE MEDENİYETİ	-	-	-	2
	OSMANLI TÜRKÇESİ (*)	-	1	-	-
	<b>TOPLAM</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>12</b>
<b>SEÇMELİ DERS SAATİ TOPLAMI</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	
<b>REHBERLİK VE YÖNLENDİRME</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	
<b>TOPLAM DERS SAATİ</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	

<sup>12</sup> Halis Ayhan, "İmam Hatip Lisesi", *DİA*, İstanbul 2000, XXII, s. 193.

<sup>13</sup> Bkz. <https://www.egitimsistem.com/anadolu-imam-hatip-lisesi-haftalik-ders-cizelgeleri-53934h.htm>.

Yukarıdaki toplada görüldüğü üzere İmam Hatip Liselerinde normal liselerde okutulan Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler<sup>14</sup>, Edebiyat, Yabancı Dil, Spor/Görsel Sanatlar ve Felsefe<sup>15</sup> derslerine ek olarak Arapça, K.Kerim, Temel Dinî Bilgiler, Siyer, Fıkıh, Tefsir, Dinler Tarihi, Hadis, Akaid, Kelam Hitabet ve Mesleki Uygulama ile İslam Kültür ve Medeniyeti derslerinin okutulduğu görülmektedir.

Bu çalışmamızın problemini oluşturan husus, pozitif bilimlerin yanında imana ve dogmatik bilgiye dayalı olan din derslerinin yoğun olarak okutulduğu ancak felsefî bilgi ile sorgulayıcı ve eleştirel düşünceye dayanan felsefenin de yeterli olmadığı bu okullardan mezun olan öğrencilerin din ile felsefe, akıl ile vahiy, eleştirme ile itaat arasında yaşadığı denge ve uyum sorunudur. İmam Hatip Liselerinde mezun olan kişilerin büyük bir kısmının merak duygusu, eleştirel ve sorgulayıcı bakış açısı aşıl原因 ve felsefî ile bilimsel bilgiyi veren felsefe derslerine karşı olumsuz bir tavır takındıkları hatta bir kısmının felsefeyi ve felsefî düşünceyi dinsizlik ya da dinsizliğe sevk eden zararlı bir faaliyet olarak gördüğü gözlemlenmiştir.<sup>16</sup> İmam Hatip Liselerinden mezun olup İlahiyat Fakültesine giren öğrencilerle yaptığımız görüşmeler ve gözlemler de buradan mezun olanların Matematik, Fen ve Sosyal Bilimlerinin önemi ve işlevinin farkında olmakla beraber ekseriyetinin dinî bilgi ve düşünceyle kıyaslayarak felsefeye ve felsefî bilgi ile düşünceye karşı olumsuz bir tavır takındığı, merak, sorgulama, eleştirme gibi davranış ve tutumların eksik olduğu, din ile felsefe -bazen de bilim- akıl ile vahiy arasında yeterli düzeyde bir uzlaşma ve uyum içinde olmadığı görülmektedir. Tam da buradan hareketle bu uzlaşma, uyum ve dengenin kurulması için bu okullarda İslam Felsefesi dersinin okutulmasının elzem olduğu kanaatini taşımaktayız.

### 3. DİN-FELSEFE/VAHİY-AKIL UYUMUNUN KURULMASI BAĞLAMINDA İMAM HATİP LİSELERİNDE İSLAM FELSEFESİ DERSİNİN OKUTULMASI

İslam Felsefesi nedir? İslam Felsefesinin kaynakları ve temel konuları nelerdir? Bu dersin temel amaç ve hedefleri nelerdir? İmam Hatip Liselerinde din ile felsefe ilişkisinin uzlaşılabilir ve sağlıklı bir zemine oturtulması açısından İslam Felsefesinin rolü nedir? Bu ve bunun gibi soruların cevaplarını verdiğimizde bu dersin İmam Hatip Liselerindeki işlevi ve önemi ortaya çıkmış olacaktır.

İslam Felsefesinin ne olduğu sorusunu cevaplamadan önce ne olmadığını kısaca belirtirsek konu daha anlaşılır hale gelecektir. İslam Felsefesi, İslam dininin ve İslam inancının felsefesi değildir. Başında “İslam” kelimesi bulunduğundan bu alana vakıf olmayan kişilerce genellikle İslam dininin ya da inancının bir felsefesi olarak düşünülür. Bu felsefe, bazen Arap Felsefesi, Arapça Felsefe, İslam Dünyası Felsefesi gibi adlarla anılsa da yaygın olarak kabul gören adlandırma İslam Felsefesi tabiri olmuştur. Buradaki “İslam” kavramı dinden ziyade İslam kültür, medeniyet ve düşünce dünyasını temsil etmektedir. Buradan hareketle İslam Felsefesi, İslam kültür ve medeniyeti bağlamında ortaya çıkmış olan felsefî sistem, ekol ve düşüncelere

<sup>14</sup> Fen ve Sosyal Bilimler programı/projesi uygulayan İmam Hatip Liselerinde program türüne göre Matematik ve Fen ile Sosyal Bilimler ders sayısı değişmektedir/artmaktadır.

<sup>15</sup> Felsefe dersi diğer tüm liselerde olduğu gibi İmam Hatip Liselerinde de daha önce haftada iki saat olmak üzere sadece 11. sınıflarda okutulurken 2017’den itibaren yine haftada iki saat olmak üzere hem 10. hem de 11. sınıflarda zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır.

<sup>16</sup> Bkz. Fatih Toktaş-H.Yusuf Acuner, “İlahiyat Fakültelerinde Felsefe Dersleri”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2004, sayı: 17, s. 163-165.



denir.<sup>17</sup> Bu felsefeyi ortaya koyanlar ekseriyetle Müslüman filozoflar olmakla birlikte Yahudi, Hristiyan ve Deist inancına sahip filozoflar da mevcuttur.

İslam dünyası, felsefi düşünceyle ilk defa Abbasi ve Emevi devletleri döneminde yapılan tercüme hareketleri ile tanıştı. Bu yöntemle felsefe ve mantıkla tanışan İslam dünyasının kendine has bir yapıyla İslam Felsefesini oluşturup geliştirmesine kaynaklık eden faktörleri iki gruba ayırabiliriz: Yerli kaynaklar ve yabancı kaynaklar. İslam Felsefesi için yerli kaynaklar hiç şüphesiz Kur'an, Hadis ve bunların çerçevesinde teşekkül eden kültür ve medeniyettir. Kur'an ve Peygamberin hadislerinin akıl ve düşünceye verdiği önem bağlamında zuhûr eden düşünce dünyası ve bu düşünce dünyası ekseninde oluşan bilgi, kültür ve medeniyet birikimi İslam Felsefesinin düşünce yapısının omurgasını teşkil etmiştir.

Tercüme hareketleri sonucunda İslam dünyasına intikal eden Antik Yunan Felsefesi, İslam Felsefesine kaynaklık eden en önemli yabancı kaynaktır. Özellikle Platon, Aristo ve Plotinus'un eserlerinin Arapçaya tercümesi ile bunların felsefesi İslam Felsefesi filozoflarına önemli bir etki yapmıştır. Bunun neticesinde Platon, Aristo ve Plotinus felsefesi etkisinde İslam felsefesinde felsefi cereyanlar ortaya çıkmış; bu filozofların bazı temel görüşleri İslam düşünce yapısıyla sentezlenerek farklı yorumlar zuhûr etmiştir. Eski İran ile Hint düşünce ve felsefeleri de tercüme hareketleriyle beraber İslam Felsefesine kaynaklık eden unsurlar olmuştur.<sup>18</sup>

İslam Felsefesi filozofları Antik Yunan'dan aldıkları felsefi mirası İslam düşünce yapısı, kültür ve medeniyetiyle yoğurarak yeni bir düşünce yapısı ortaya koymuşlardır. Onlar, felsefenin temel uğraş alanı olan "varlık, bilgi ve değer" hakkında İslam düşüncesi ekseninde yeni bir felsefe yarattılar. Özellikle el-Fârâbî ve İbn Sînâ akıl ve mantık ilkeleri ekseninde Tanrı, peygamberlik müessesesi, vahiy, mucize, ölümden sonraki hayat gibi konuları ele alarak İslam düşüncesi bağlamında bir din felsefesi oluşturdular. Buradan hareketle İslam felsefesinin ana meseleleri, felsefenin "varlık, bilgi, değer" alanları bağlamında "Zorunlu Varlık, mümkün varlık, mümkün varlıkların oluşumu, ulvî alem, ayaltı alem, nefis (insan), akıl, bilginin mahiyeti ve imkanı, ahlak, siyaset, nedensellik, peygamberlik, vahyin imkanı, ölümden sonra diriliş, mucize" gibi konular olmuştur. İslam Felsefesinde bu konular hakkında başta el-Fârâbî ve İbn Sînâ olmak üzere el-Kindî, el-Gazâlî, İbn Rüşd, gibi İslam filozoflarının görüşleri ve bu bağlamda meydana gelen felsefi akımlar ele alınmaktadır.<sup>19</sup>

Teşekkülü, konuları ve meseleleri bağlamında İslam Felsefesi dersinin temel amacı İslam düşünce dünyasında bilhassa Müslümanlar tarafından ortaya konulmuş olan felsefi konuları bilmek, tanımak ve farkına varmaktır. Müslüman filozoflar tarafından felsefenin temel konu ve problemleri hakkında ortaya konulan görüş ve fikirleri tanıyarak gerek dinî gerekse de diğer alanlardaki olaylara ve durumlara aklî ve mantıkî bir bakış açısıyla bakabilme ve değerlendirme yeteneği kazandırmak bu dersin ana hedeflerinden biridir. Yine, Tanrı, peygamberlik, vahyin mahiyeti, mucize, ölümden sonraki diriliş, kader gibi dinî meselelere rasyonel ve mantıkî açıklamalar getirebilme de bu dersi okuyan öğrencilerden beklenen davranışlardandır.

İslam Felsefesi dersi, beslendiği kaynakları, konuları, meseleleri ve temel amaç ve hedefleriyle din ile felsefe, vahiy ile akıl, din ile bilim ilişkisinin uyumu ve rasyonel bir temele oturtulması

<sup>17</sup> Hasan Hüseyin Bircan, *İslam Felsefesine Giriş*, Ensar Yayınları, İstanbul 2008, s. 19-20.

<sup>18</sup> İslam Felsefesinin kaynakları hakkında detaylı bilgi için bkz. Mehmet Bayraktar, *İslam Felsefesine Giriş*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 2001, s. 7-20; Hasan Hüseyin Bircan, *İslam Felsefesine Giriş*, Ensar Yayınları, s. 31-55.

<sup>19</sup> İslam Felsefesinin temel konuları ve İslam filozoflarının bunlarla ilgili görüşleri hakkında detaylı bilgi için bkz. Hasan Hüseyin Bircan, *İslam Felsefesine Giriş*, s. 83-234.



açısından önemli bir rol ve işleve sahiptir. Öyle ki, İmam Hatip Liseleri öğrencileri bu dersi almalarıyla beraber Müslümanların da felsefe yaptıklarını, birçok dinî konu ve meselenin İslam filozoflar tarafından akılcı ve felsefî bir bakış açısıyla ele alınıp bunlarla ilgili rasyonel açıklamalar getirildiğini idrak edeceklerdir. Böylece din ve felsefenin birbirinin zıddı olmayıp aslında birbiriyle uyumlu ve birbirini destekleyen iki unsur olduğunun farkına varacaklardır.

#### 4. SONUÇ

Temel amacı toplumun din hizmetlerini ve taleplerini karşılayacak eleman ihtiyacını temin etmek olan İmam Hatip Liselerinde normal lise müfredatına ek olarak Arapça, din ve din hizmetleri meslek dersleri okutulmaktadır. Bu okullarda mezun olan kişilerin din ile felsefe vahiy ile akıl ya da din ile bilim arasındaki ilişkinin kurulması açısından sorun yaşadığı gözlemlenmiştir. Öyle ki bu okullardan mezun olup İlahiyat Fakültelerine giren öğrenciler arasında yapılan araştırmalarda bunların ekseriyetinin felsefe ve felsefî düşünceye karşı olumsuz bir tavır takındığı, aklî ve bilimsel düşüncenin yeteri kadar önemsenmediği ve bazı konularda dinî ile bilimsel ve felsefî bakış açısını birbirine zıt iki kutup olarak görüp bunlar arasında bir denge sağlayamadıkları tespit edilmiştir. Bu sorunun çözülmesinin yolu bu liselere İslam kültür ve medeniyeti içinde ortaya çıkıp gelişen İslam Felsefesinin okutulmasıdır. Çünkü bu derste Müslüman filozof ve bilim insanları tarafından yapılan felsefî ve bilimsel faaliyetler ele alınmaktadır. Yine günümüzde din felsefesinin konularını teşkil eden birçok dinî meseleye İslam Felsefesinde akılcı yorum ve izahlar getirilmiştir. Yani bir şekilde din ile felsefe, akıl ile vahiy birbiriyle uzlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu dersin İmam Hatip Liseleri müfredatına girmesiyle beraber bu dersi alan öğrenciler felsefenin, felsefî ve bilimsel düşüncenin sadece Batı dünyasına ait olmadığını, bunların İslam kültür ve medeniyeti içinde önemli bir yer teşkil ettiğini kavrayacaktır. Ayrıca İslam Felsefesinde bazı toplumsal meselelerin felsefî, bilimsel ve mantikî bakış açısıyla halledilmeye çalışıldığını farkına varacaktır. Böylece bu okullardan mezun olanlar, dinî formasyondan geçerken aynı zamanda din ile felsefe ve bilimin birbiriyle uzlaşılabilir olduğunu ve dinî ve toplumsal sorunlara bilimsel ve rasyonel bir pencereden de bakabilmeyi öğrenmiş olacaktır.

#### KAYNAKÇA

1. Alper, Ömer Mahir, *İslam Felsefesinde Akıl-Vahiy Felsefe-Din İlişkisi*, Kitabevi Yayınları, İstanbul 2008.
2. Ayhan, Halis, “İmam Hatip Lisesi”, *DİA*, İstanbul 2000, XXII, ss. 191-194.
3. Bayraktar, Mehmet, *İslam Felsefesine Giriş*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 2001.
4. Bircan, Hasan Hüseyin, *İslam Felsefesine Giriş*, Ensar Yayınları, İstanbul 2008.
5. el-Fârâbî, *el-Medinetü 'l-Fâzıla* (çev. Ahmet Arslan), Divan Yayınları, İstanbul 2011.
6. \_\_\_\_\_ *es-Siyâsetü 'l-Medeniyye* (çev. Mehmet S. Aydın vd.), Büyüyenay Yayınları, İstanbul 2012.
7. İbn Rüşd, *Faslu 'l-Makâl fî Takrîri mâ Beyne 'l-Şerî'a ve 'l-Hikme mine 'l-İttisâl (Felsefe-Din İlişkileri* içinde, çev. Süleyman Uludağ), Dergâh Yayınları, İstanbul 2004.

8. \_\_\_\_ *Keşf 'an Menâhice'l-Edille fî 'Akaide'l-Mille* (Felsefe-Din İlişkileri içinde, çev. Süleyman Uludağ), Dergâh Yayınları, İstanbul 2004.
9. İbn Sînâ, *Dânişnâme-i 'Alâi:İlâhiyyât*, (haz. Muhammed Mu'în), Dânişgâh-i Bû Alî Sînâ, Hemedân 1383/2004.
10. \_\_\_\_ *en-Necât* (çev. Kübra Şenel), Kabalcı Yayıncılık, İstanbul 2013.
11. el-Kindî, *Risale fî Felsefeti'l-Ûlâ*, (*Resâilu'l-Kindî el-Felsefiyye* içinde, nşr. Muhammed Abdülhâdî Ebû Rîde), Kahire 1950/1369.
12. \_\_\_\_ *Risale fî Hudûdi'l-Eşya ve Rusûmihâ*, (*Resâilu'l-Kindî el-Felsefiyye* içinde, nşr. Muhammed Abdülhâdî Ebû Rîde), Kahire 1950/1369.
13. [https://dogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_04/10184800\\_01123902\\_20180014\\_02\\_AYHL\\_Haftalik\\_Ders\\_Cizelgesi\\_2018-2019.pdf](https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/10184800_01123902_20180014_02_AYHL_Haftalik_Ders_Cizelgesi_2018-2019.pdf).
14. <https://www.egitimsistem.com/anadolu-imam-hatip-lisesi-haftalik-ders-cizelgeleri-53934h.htm>.
15. Toktaş, Fatih- Acuner, H.Yusuf, “İlahiyat Fakültelerinde Felsefe Dersleri”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2004, sayı: 17, ss.159-175.

**BANKACILIK SEKTÖRÜNDE ÇALIŞANLARIN ÖRGÜTSEL SİNİZM ALGISI  
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: SALİHLİ İLÇESİ ÖRNEĞİ**

AN INVESTIGATION ON THE PERCEPTION OF ORGANIZATIONAL CYNICISM OF  
EMPLOYEES IN THE BANKING SECTOR: SAMPLE OF SALIHLI DISTRICT

**Dr. Öğr. Üyesi Semra TETİK**

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Salihli Meslek Yüksekokulu

**Özet**

Bu çalışmanın amacı, bankacılık sektöründe çalışanların örgütsel sinizm algılarını ortaya koymak ve örgütsel sinizm algıları ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma Salihli ilçesinde bulunan kamu ve özel bankalarda görev yapan 74 çalışan üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Goleman (1997) tarafından geliştirilmiş olan ve Türkçeye Erdost (2005) tarafından uyarlanan “Örgütsel Sinizm Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 14 madde ve üç boyuttan (bilişsel, duyuşsal, davranışsal) oluşmaktadır. Elde edilen verilerin analizinde, frekans ve yüzde analizi, betimleyici analiz, t-testi ve Anova analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, bankacılık sektöründe çalışanların örgütsel sinizm düşük düzeydedir. Ayrıca banka çalışanlarının demografik özellikleri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel Sinizm, Bilişsel Sinizm, Duyuşsal Sinizm, Davranışsal Sinizm

**Abstract**

The purpose of this study is reveal and of organizational cynicism perceptions of employees in banking sector and o examine the relationship between organizational cynicism perception and demographic characteristics. The study was conducted on 74 employees working in public and private banks in Salihli. In this research, “Organizational Cynicism Scale” which was developed by Goleman (1997) and adapted into Turkish by Erdost (2005) was used. The scale consists of 14 items and three dimensions (cognitive, affective, behavioral). In the analysis of the data, frequency and percentage analysis, descriptive analysis, t-test and Anova analysis are used. According to the results of the study, the organizational cynicism level of the employees in the banking sector is low. In addition, a significant relationship between organizational cynicism levels of bank employees and demographic characteristics is found.

**Keywords:** Organizational Cynicism, Cognitive Cynicism, Affective Cynicism, Behavioral Cynicism

**1. GİRİŞ**

Küreselleşen dünyada örgütlerin rekabette üstünlük sağlamalarının en etkili yolu örgütünden memnun, işini seven ve mutlu çalışanlara sahip olmaktan geçmektedir. Dolayısıyla çalışanların örgütlerine karşı tutumu önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan kaynağından en üst düzeyde yararlanabilmek, rakiplerine karşı fark yaratabilmek ve hızla değişen çevre koşullarına adapte olabilmek adına çalışanları anlamak ve yönetmek zorunda olan örgütler açısından sinizm üzerinde durulması gereken olumsuz bir tutumdur. Örgütsel sinizm bireyin çalıştığı örgüte yönelik geliştirdiği olumsuz bir tutumdur. Sinik tutum geliştiren çalışanlar örgütün dürüstlükten yoksun olduğuna inanmakta ve örgüte ilişkin negatif tutum ve davranış sergilemektedir.

Örgütsel sinizm bilişsel (örgütün bütünlükten yoksun olduğuna dair inanç), duyuşsal (örgüte yönelik olumsuz duygulara sahip olma) ve davranışsal (örgüte yönelik olumsuz tutum ve davranış sergileme) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Örgütsel sinizm düzeyinin yüksek olduğu örgütlerde çalışanların performansı, verimliliği, örgüte bağlılığı, motivasyonu ve iş memnuniyeti azalır. Bu durum ise özellikle yoğun rekabetle karşı karşıya kalan hizmet işletmelerinde müşteri memnuniyetini olumsuz yönde etkiler. Dolayısıyla yöneticilerin, çalışanların örgüte yönelik olumsuz tutum ve davranış geliştirmelerini engelleyecek ya da en aza indirecek önlemleri almaları önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı bankacılık sektöründe çalışanların algılarına göre örgütsel sinizm düzeylerini ortaya koymak ve demografik özellikler açısından örgütsel sinizm düzeylerinin değişip değişmediğini tespit etmektir. Araştırma yöntemi olarak anket tekniği kullanılmıştır. Anket uygulaması Salihli İlçesindeki kamu ve özel banka şubelerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların algısına göre örgütsel sinizm düzeyinin düşük olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca banka çalışanlarının örgütsel sinizm düzeyleri ile cinsiyet, yaş, çalışma süresi, banka türü, mesleği isteyerek seçip seçmedikleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulguların literatüre katkı sağlayacağı ve banka yöneticilerine ışık tutacağı düşünülmektedir.

## 2. ÖRGÜTSEL SİNİZM KAVRAMI VE BOYUTLARI

Her geçen gün önemi artan sinizm kavramı, sosyal bilimler kapsamındaki farklı disiplinlerin (felsefe, din, sosyoloji, yönetim ve psikoloji gibi) konusu haline gelmiştir. Söz konusu disiplinlerin her biri sinizm kavramını farklı açılardan ele almaktadır. Bu bağlamda sinizm, “kuşkuculuk”, “şüphecilik”, “güvensizlik”, “inançsızlık”, “kötümserlik”, “olumsuzluk” gibi anlamlara sahip olmakla birlikte, günümüz ifadesinde, kişinin “kusur bulan, zor beğenen, eleştiren” anlamı daha baskındır. (Eaton, 2000:7; Karadeniz, 2017:51). Brandes ve diğerleri (2008) sinizm kavramını “diğerlerinden hoşlanmama ve diğerlerine güvenmeme” olarak tanımlamaktadırlar (Yıldız, 856). Anderson (1996:154) ise sinizmi kişiye, gruplara, ideolojiye, sosyal yetenekler ve örgütlere güvenmeme, bunları küçümseme, umutsuzluk ve hayal kırıklığını içeren olumsuz bir tutum olarak ifade etmektedir.

Örgütsel sinizm çalışmaları, 1980’li yılların sonunda ve 1990’lı yılların başında gelişme göstermeye başlamıştır ve dolayısıyla sinizm kavramına göre kısmen daha yeni bir alandır. Mirvis ve Kanter (1991) tarafından, Amerikalı çalışanlar hakkında sinizmin örgütte neden yaygınlaştığını ortaya çıkarmak için hazırlanan kitap ile birlikte örgütsel sinizm kavramı ortaya çıkmıştır (Kalağan ve Güzeller, 2010:84). Örgütsel sinizm, çalışanların örgütlerin dürüstlükten yoksun olduğuna dair inancının bir sonucudur. Daha spesifik ifade edilirse, ahlak, adalet ve dürüstlük beklentileri ihlal edilmiştir (Nafei ve Kafei, 2013:131). Özgener ve diğerleri (2008) örgütsel sinizmi “kişinin olumsuz inançlar, duygular ve bunlarla ilişkili davranışlarının yanı sıra deneyimleri sonucu, çalıştığı örgütün dürüstlükten yoksun olduğuna dair genel veya spesifik bir eleştirel eğilimi” olarak tanımlamaktadırlar (Candan, 2013:183). James (2005:4)’e göre örgütsel sinizm, temel olarak inanç, dürüstlük, adalet ve içtenlik ilkelerinin kişisel çıkarlara feda edildiği düşüncesine dayanmaktadır.

Jonson ve O’Leary-Kelly (2003)’e göre örgütsel sinizm, örgütün adil olmadığına dair inanç, güvenmeme ve buna bağlı inanışlarla sonuçlanan davranışsal, bilişsel ve duyuşsal eğilimlerden oluşan bir tutumdur (Çiftçi, 2013:12). Başka bir tanıma göre örgütsel sinizm, bir işgörenin çalıştığı örgüte yönelik geliştirdiği olumsuz bir tutumdur (Yalçınkaya, 2014:109). Sinik tutum geliştiren bir işgören, gün geçtikçe rekabetin yoğunlaştığı hizmet sektöründe, müşteri

memnuniyetine olumsuz etkide bulunarak örgütü ciddi düzeyde zarara uğratabilmektedir (Altınöz vd., 287). Bu bağlamda yöneticilerin, örgüte zarar verebilecek olumsuzlukları bertaraf etmeye yönelik stratejiler üretmeleri ve bu stratejileri uygulamaları gerekmektedir. Örgütsel performansı ve başarıyı arttırmak için örgütsel bağlılığı yüksek, örgütün amaçlarını içselleştiren ve örgüte karşı negatif tutum geliştirmeyen çalışanlara sahip olmak yöneticilerin sorumluluğundadır (Diktaş, 2018:8).

Örgütsel sinizm kavramına ilişkin yapılan tanımların ortak noktası; doğruluk, dürüstlük, adalet ve samimiyet ilkelerinden yoksun olmaktır (Görmen, 2017: 366). Yazın incelendiğinde, psikolojik sözleşme ihlali, algılanan örgütsel adalet, iletişimsizlik, örgütsel destek, uzun çalışma saatleri, geleneksel iş yapma yöntemleri, mobbing, yönetime güvensizlik ve rol çatışması gibi kavramların örgütsel sinizme yol açtığı görülmüştür (Tokgöz ve Yılmaz, 2008: (Kasalak ve Aksu, 2014:117).

Dean ve diğerlerine (1998) göre, çalışanların örgüte yönelik geliştirdiği olumsuz davranışları ifade eden örgütsel sinizm üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar:

- Bilişsel boyut
- Duyuşsal boyut
- Davranışsal boyut

*Bilişsel boyut*, insanların sergiledikleri iyilik ve samimiyete olan inançsızlık biçiminde meydana gelmektedir. Sinikler, örgüt uygulamalarının gereği gibi olmadığına inanırlar. Çünkü örgütte adalet, dürüstlük ve samimiyet gibi ilkelerin eksik olduğuna ilişkin bir algıya sahiptirler (Karcioğlu ve Naktiyok, 2015:22). Sinik çalışanlar eylemlerin arkasında genellikle gizli güdülerin olduğunu düşünürler. Dolayısıyla, örgütsel kararlarda adalet olmadığına ve aldatıldıklarına inanırlar (Dean vd., 1998: 346).

*Duyuşsal boyut*, örgüte yönelik güçlü duygusal tepkiler ile ilgilidir ve sinizmin düşünülen, hissedilen bir şey olduğunu ifade etmektedir (Yalçınkaya, 2014:110). Diğer bir deyişle duyuşsal sinizm saygısızlık, öfke, gerilim, utanç ve endişe duyma gibi duygusal tepkileri içerir (Abraham, 2000: 269). Örgütsel sinizm düzeyleri yüksek olan çalışanlar örgütlerini düşündüklerinde bile üzüntü, tiksinti ve utanç hissetmektedirler (Görmen, 2017:367).

*Davranışsal boyut*, örgüte karşı eleştirel ve aşağılayıcı davranışları içerir (Diktaş, 2018:17). Bu davranışların çoğu, örgütün dürüstlük, doğruluk, adalet, samimiyet ve içtenlikten yoksun olduğuna ilişkin ifadelerle ilgilidir (Görmen, 2017:367). Sinik tutumlarını ortaya çıkarabilen diğer unsurlar ise çalışanların kötümser öngörülerini ve alaycı mizahlarıdır (İçerli ve Yıldırım: 169).

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Amacı ve Hipotezleri

Bu çalışmanın amacı, bankacılık sektöründe çalışanların örgütsel sinizm düzeyini tespit etmektir. Araştırmanın alt amaçları ise, bankacılık sektöründe çalışanların örgütsel sinizm düzeyleri ile cinsiyet, yaş, eğitim, kıdem yılı, bankadaki çalışma süresi değişkenleri arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

H1: Çalışanların örgütsel sinizm düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

H2: Çalışanların örgütsel sinizm düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermektedir.

H3: Çalışanların örgütsel sinizm düzeyleri eğitim durumlarına göre farklılık göstermektedir.

H4: Çalışanların örgütsel sinizm düzeyleri medeni durumlarına göre farklılık göstermektedir.

H5: Çalışanların örgütsel sinizm düzeyleri banka türüne göre farklılık göstermektedir.

H6: Çalışanların örgütsel sinizm düzeyleri bankadaki çalışma sürelerine göre farklılık göstermektedir.

H7: Çalışanların örgütsel sinizm düzeyleri mesleği isteyerek seçip seçmediklerine göre farklılık göstermektedir.

### 3.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Manisa/Salihli’de hizmet sunan kamu ve özel banka şubelerinde çalışanlardan anket uygulamasına gönüllü olarak katılan 74 kişiden oluşmaktadır. Bankacılık sektörünün seçilmesinin nedeni rekabetin en yoğun yaşandığı sektörlerden biri olmasıdır.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan anket iki bölüm içermektedir. Birinci bölümde, katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sorular, ikinci bölümde ise, örgütsel sinizme ilişkin sorular bulunmaktadır. Katılımcıların örgütsel sinizm düzeyini belirlemek için Brandes (1997) tarafından geliştirilen ve Erdost ve diğerleri (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Sinizm Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 14 madde ve 3 boyuttan (bilişsel sinizm, duyuşsal sinizm, davranışsal sinizm) oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipindedir (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum). Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Yapılan normallik testine göre veriler normal dağılım göstermektedir. Örgütsel sinizm ölçeğinin değerlendirilmesinde esas alınacak puan aralıkları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Ölçeğin Değerlendirilmesinde Esas Alınan Puan Aralıkları

Seçenekler	Puan Aralığı	Değer
<b>Hiç Katılmıyorum</b>	1.00 - 1.80	Çok Düşük
<b>Katılmıyorum</b>	1.81 - 2.60	Düşük
<b>Kısmen Katılıyorum</b>	2.61 - 3.40	Orta Düzey
<b>Katılıyorum</b>	3.41 - 4.20	Yüksek
<b>Tamamen Katılıyorum</b>	4.21 - 5.00	Çok Yüksek



## 4. BULGULAR

### 4.1. Demografik Özelliklere Ait Bulgular

**Tablo 2.** Demografik Özelliklere Ait Bulguların Dağılımı

Değişkenler	Seçenekler	Frekans (n)	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	38	74	51,4
	Erkek	36		48,6
Yaş	21-30	36	74	48,6
	31-40	30		40,5
	41-50	8		10,8
Eğitim	Lise	6	74	8,1
	Ön Lisans	2		2,7
	Lisans	64		86,5
	Lisans Üstü	2		2,7
Medeni Durum	Evli	48	74	64,9
	Bekar	26		35,1
Çalıştığınız Banka	Kamu Bankası	40	74	54,1
	Özel Banka	34		45,9
Bankadaki Çalışma Süresi	1-5 yıl	34	74	45,9
	6-10 yıl	20		27
	11-15 yıl	10		13,5
	16 yıl üstü	10		13,5
Bankacılık meleğini İsteyerek mi seçtiniz?	Evet	64	74	86,5
	<b>Hayır</b>	<b>10</b>		13,5

Tablo 2’de katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılımlara yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde; %51,4’ünün kadın, %48,6’sının erkek olduğu görülmektedir. Yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde; %48,6’sının 21-30 yaş grubunda, %40,5’inin 31-40 yaş grubunda, %10’unun ise 41-50 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; %86,5’inin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Medeni durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; %64,9’unun evli, %35,1’inin bekar olduğu görülmektedir. Çalıştıkları banka türüne göre dağılımları incelendiğinde; %54,1’inin kamu bankasında, %45,9’unun özel bankada çalıştığı görülmektedir. Çalıştıkları bankadaki hizmet süresine göre dağılımları incelendiğinde; %45,9’unun 1-5 yıl, %27’sinin 6-10 yıl, %13,5’inin 11-15 yıl, %13,5’inin de 16 yıl ve daha fazla süredir aynı bankada çalıştıkları görülmektedir.

### 4.2. Örgütsel Sinizme Ait Bulgular

Araştırmaya katılan banka çalışanlarının örgütsel sinizm düzeyleri ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Örgütsel Sinizme Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Örgütsel Sinizm	N	Ortalama	Std. Sapma
Bilişsel Boyut	74	2,45	,904
Duyuşsal Boyut	74	1,87	,831
Davranışsal Boyut	74	2,15	,986
Genel Örgütsel Sinizm	74	2,17	,808

Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde: genel örgütsel sinizm için aritmetik ortalamasının  $x=2,17$  olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, banka çalışanlarının örgütsel sinizm tutumunun düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Örgütsel sinizmin bilişsel alt boyut ortalaması  $x=2,45$ , duyuşsal alt boyut ortalaması  $x=1,87$ , davranışsal alt boyut ortalaması ise  $x=2,15$  olarak bulunmuştur. Bu bulgular açısından bakıldığında, banka çalışanlarının düşük düzeyde de olsa sinizm tutumu geliştirdiği sonucuna ulaşılabilir.

Örgütsel sinizm ölçeği kapsamındaki ifadelerle ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 4.** Bilişsel Boyuta Ait İfadelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bilişsel Boyut	Ortalama	Std. Sapma
Çalıştığım kurumda, söylenenler ile yapılanların farklı olduğuna inanıyorum.	2,70	1,362
Çalıştığım kurumun politikaları, amaçları ve uygulamaları arasında çok az ortak bir yön vardır.	2,00	,811
Çalıştığım kurumda, bir uygulamanın yapılacağı söyleniyorsa, bunun gerçekleşip gerçekleşmeyeceği konusunda kuşku duyarım.	2,35	1,103
Çalıştığım kurumda, çalışanlardan bir şey yapması beklenir, ancak başka bir davranış ödüllendirilir.	2,70	1,279
Çalıştığım kurumda, yapılacağı söylenen şeyler ile gerçekleşenler arasında çok az benzerlik görüyorum.	2,43	1,111

Araştırmaya katılan banka çalışanlarının bilişsel boyuta ait ifadelerle verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, en yüksek katılımım “Çalıştığım kurumda, söylenenler ile yapılanların farklı olduğuna inanıyorum” ve “Çalıştığım kurumda, çalışanlardan bir şey yapması beklenir, ancak başka bir davranış ödüllendirilir” ifadelerinde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. En düşük katılımın ise “Çalıştığım kurumun politikaları, amaçları ve uygulamaları arasında çok az ortak bir yön vardır” ifadesinde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4).

**Tablo 5.** Duyuşsal Boyuta Ait İfadelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Duyuşsal Boyut	Ortalama	Std. Sapma
Çalıştığım kurumu düşündükçe sinirlenirim.	1,92	1,004
Çalıştığım kurumu düşündükçe hiddetlenirim.	1,87	,998
Çalıştığım kurumu düşündükçe gerilim yaşarım.	1,81	,902

Çalıştığım kurumu düşündükçe içimi bir endişe duygusu kaplar.	1,87	,816
---	------	------

Araştırmaya katılan banka çalışanlarının duyuşsal boyuta ait ifadelerine verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, en yüksek katılımın “Çalıştığım kurumu düşündükçe sinirlenirim” ifadesinde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. En düşük katılımın ise “Çalıştığım kurumu düşündükçe gerilim yaşıyorum” ifadesinde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 5).

**Tablo 6.** Davranışsal Boyuta Ait İfadelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Davranışsal Boyut	Ortalama	Std. Sapma
Çalıştığım kurum dışındaki arkadaşlarıma, işte olup bitenler konusunda yakınırım.	2,05	1,169
Çalıştığım kurumdaki kişilerle birlikte çalıştığım kişilerle anlamlı bir şekilde bakışırız.	2,11	1,067
Başkalarıyla, çalıştığım kurumdaki işlerin nasıl yürütüldüğü hakkında konuşurum.	2,32	1,346
Bakışlarıyla, çalıştığım kurumdaki uygulamaları ve politikaları eleştiririm.	2,43	1,453
Kendimi çalıştığım kurumdaki sloganlar ve yeni uygulamalar ile dalga geçerken bulurum.	1,81	1,016

Araştırmaya katılan banka çalışanlarının davranışsal boyuta ait ifadelerine verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, en yüksek katılımın “Bakışlarıyla, çalıştığım kurumdaki uygulamaları ve politikaları eleştiririm” ifadesinde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. En düşük katılımın ise “Kendimi çalıştığım kurumdaki sloganlar ve yeni uygulamalar ile dalga geçerken bulurum” ifadesinde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 6).

**Tablo 7.** Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Sinizm Algıları

	Cinsiyet	N	Ort.	Std.Sapma	t	P
Bilişsel Boyut	Kadın	38	2,21	,809	-2,286	,025
	Erkek	36	2,68	,947		
Duyuşsal Boyut	Kadın	38	1,54	,589	-3,760	,000
	Erkek	36	2,21	,915		
Davranışsal Boyut	Kadın	38	1,81	,861	-3,190	,002
	Erkek	36	2,50	,997		
Genel Örgütsel Sinizm	Kadın	38	1,88	,670	-3,446	,001
	Erkek	36	2,48	,833		

Tablo 7’de görüldüğü gibi, banka çalışanlarının cinsiyetleri ile bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve genel örgütsel sinizm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Bu farkın nedeni erkek banka çalışanlarının puan ortalamalarının kadın banka çalışanlarının puan ortalamalarından daha yüksek olmasıdır. Dolayısıyla erkeklerin kadınlara nazaran daha fazla sinik tutum ve davranış geliştirdikleri söylenebilir. Bu bulguya göre H1 kabul edilmiştir.

**Tablo 8.** Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Sinizm Algıları

	Yaş	N	Ort.	Std.Sapma	F	p
Bilişsel Boyut	21-30	36	2,68	,866	7,454	,001
	31-40	30	2,00	,879		
	41-50	8	3,00	,302		
Duyuşsal Boyut	21-30	36	2,07	,731	2,212	,117
	31-40	30	1,68	,971		
	41-50	8	1,63	,443		
Davranışsal Boyut	21-30	36	2,60	,825	9,987	,000
	31-40	30	1,63	,918		
	41-50	8	2,05	1,007		
Genel Örgütsel Sinizm	21-30	36	2,48	,724	7,273	,001
	31-40	30	1,78	,831		
	41-50	8	2,27	,409		

Tablo 8’de görüldüğü gibi, banka çalışanlarının yaşları ile bilişsel, davranışsal ve genel örgütsel sinizm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken ( $p < 0.05$ ), duyuşsal boyut ile anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ). Bu farkın nedenini tespit etmek için yapılan Duncan testinde 21-30 yaş grubunda olanların en yüksek, 31-40 yaş grubunda olanların ise en düşük sinik tutuma sahip oldukları görülmüştür. Buna göre çalışma yaşamının başında olanların daha yüksek düzeyde sinik tutum ve davranış geliştirdikleri söylenebilir. Bu bulguya göre H2 kabul edilmiştir.

**Tablo 9.** Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Örgütsel Sinizm Algıları

	Eğitim	N	Ort.	Std.Sapma	F	p
Bilişsel Boyut	Lise	6	2,40	1,088	1,005	,396
	Ön Lisans	2	1,40	,000		
	Lisans	64	2,46	,902		
	Lisans Üstü	2	2,80	,000		
Duyuşsal Boyut	Lise	6	1,67	,516	1,015	,391
	Ön Lisans	2	1,00	,000		
	Lisans	64	1,90	,863		
	Lisans Üstü	2	2,25	,000		
Davranışsal Boyut	Lise	6	1,73	,575	1,651	,186
	Ön Lisans	2	1,00	,000		
	Lisans	64	2,20	1,013		
	Lisans Üstü	2	2,80	,000		
Genel Örgütsel Sinizm	Lise	6	1,95	,741	1,529	,214
	Ön Lisans	2	1,14	,000		
	Lisans	64	2,21	,816		
	Lisans Üstü	2	2,64	,000		

Tablo 9’da görüldüğü gibi, banka çalışanlarının eğitim durumlarına göre bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve genel örgütsel sinizm algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ). Bu bulguya göre H3 reddedilmiştir.

**Tablo 10.** Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Örgütsel Sinizm Algıları

	Medeni	N	Ort.	Std.Sapma	t	p
Bilişsel Boyut	Evli	48	2,46	,944	,263	,793
	Bekar	26	2,40	,843		
Duyuşsal Boyut	Evli	48	1,95	,822	1,171	,245
	Bekar	26	1,71	,842		
Davranışsal Boyut	Evli	48	2,13	1,007	-,148	,882
	Bekar	26	2,17	,966		
Genel Örgütsel Sinizm	Evli	48	2,20	,842	,382	,704
	Bekar	26	2,12	,755		

Tablo 10’da görüldüğü gibi, banka çalışanlarının medeni durumlarına göre bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve genel örgütsel sinizm algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ). Bu bulguya göre H4 reddedilmiştir.

**Tablo 11.** Katılımcıların Çalıştıkları Banka Türüne Göre Örgütsel Sinizm Algıları

	Banka Türü	N	Ort.	Std.Sapma	t	p
Bilişsel Boyut	Kamu Bankası	40	2,50	,945	,639	,525
	Özel Banka	34	2,37	,862		
Duyuşsal Boyut	Kamu Bankası	40	2,00	,977	1,531	,130
	Özel Banka	34	1,71	,592		
Davranışsal Boyut	Kamu Bankası	40	2,36	1,067	2,071	,042
	Özel Banka	34	1,89	,827		
Genel Örgütsel Sinizm	Kamu Bankası	40	2,31	,888	1,602	,114
	Özel Banka	34	2,01	,681		

Tablo 11’de görüldüğü gibi, banka çalışanlarının, çalıştıkları banka türüne göre bilişsel, duyuşsal ve genel örgütsel sinizm algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ). Buna karşılık banka türüne göre davranışsal sinizm algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Bu bulguya göre H5 kısmen kabul edilmiştir.

**Tablo 12.** Katılımcıların Bankadaki Çalışma Sürelerine Göre Örgütsel Sinizm Algıları

	Çalışma Süresi	N	Ort.	Std.Sapma	F	p
Bilişsel Boyut	1–5 yıl	34	2,55	1,008	,727	,540
	6–10 yıl	20	2,22	,818		
	11–15 yıl	10	2,60	,400		
	16 yıl üstü	10	2,32	1,063		
Duyuşsal Boyut	1–5 yıl	34	2,02	,795	1,859	,145
	6–10 yıl	20	1,98	1,079		

	11-15 yıl	10	1,45	,483		
	16 yıl üstü	10	1,55	,422		
Davranışsal Boyut	1-5 yıl	34	2,42	,987	2,282	,087
	6-10 yıl	20	2,10	,985		
	11-15 yıl	10	1,68	,688		
	16 yıl üstü	10	1,76	1,045		
Genel Örgütsel Sinizm	1-5 yıl	34	2,35	,875	1,271	,291
	6-10 yıl	20	2,11	,856		
	11-15 yıl	10	1,94	,348		
	16 yıl üstü	10	1,90	,742		

Tablo 12’de görüldüğü gibi, banka çalışanlarının mevcut bankadaki çalışma sürelerine göre bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve genel örgütsel sinizm algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ). Bu bulguya göre H6 reddedilmiştir

**Tablo 13.** Katılımcıların Bankacılık Mesleğini İsteyerek Seçip Seçmediklerine Göre Örgütsel Sinizm Algıları

	Bu mesleği isteyerek mi seçtiniz	N	Ort.	Std.Sapma	t	p
Bilişsel Boyut	Evet	64	2,36	,861	-2,004	,049
	Hayır	10	2,96	1,045		
Duyuşsal Boyut	Evet	64	1,77	,788	-2,477	,016
	Hayır	10	2,45	,904		
Davranışsal Boyut	Evet	64	2,07	,891	-1,727	,089
	Hayır	10	2,64	1,420		
Genel Örgütsel Sinizm	Evet	64	2,09	,742	-2,295	,025
	Hayır	10	2,70	1,041		

Tablo 13’de görüldüğü gibi, banka çalışanlarının bankacılık mesleğini isteyerek seçip seçmediklerine göre bilişsel, duyuşsal ve genel örgütsel sinizm algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Bu farkın nedeni bankacılık mesleğini istemeyerek seçenlerin sinizm düzeyinin isteyerek seçenlere nazaran daha yüksek olmasıdır. Bu bulguya göre H7 kabul edilmiştir.

## 5. SONUÇ

Bankacılık sektöründe çalışanların örgütsel sinizm düzeylerini tespit etmek için Salihli ilçesinde bulunan kamu ve özel bankalarda gerçekleştirilen çalışma 74 banka çalışanı ile yapılmıştır. Katılımcıların %51,4’ü kadın, %48,6’sı erkek olup, %89’u 21-40 yaş aralığındadır ve %64,9’u evlidir. Katılımcıların %86,5’i lisans mezunu, %54,1’i kamu bankasında çalışmakta olup, %45,9’u 1-5 yıl çalışma süresine sahiptir. Katılımcıların %86,5’i bankacılık mesleğini isteyerek seçtiğini belirtmiştir.

Bankacılık sektöründe çalışanların örgütsel sinizm düzeylerinin düşük seviyede (2,17) olduğu çalışmada alt boyutlar kapsamında yapılan inceleme sonucuna göre; bilişsel sinizm boyutunun diğer boyutlara nazaran daha yüksek bir düzeydedir (2,45). En düşük düzeye sahip boyut ise duyuşsal boyuttur (1,87). Elde edilen bu sonuç, Beğenirtaş ve Turgut (2014) tarafından kamu



ve özel banka çalışanlarına yönelik yapılan çalışmada da bilişsel sinizm boyutu diğer boyutlardan daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

Ayrıca, cinsiyet, yaş, eğitim, medeni durum, banka türü, kurumda çalışma süresi, mesleği isteyerek seçip seçmedikleri gibi demografik özelliklerin örgütsel sinizm üzerine etkilerini belirlemek amacıyla iki değişken arasındaki karşılaştırmayı ölçmek için t-testi, ikiden fazla değişkeni karşılaştırmak için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda örgütsel sinizm ile cinsiyet, yaş ve mesleği isteyerek seçip seçmedikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Buna göre erkek çalışanların örgütsel sinizm düzeyi kadın çalışanlardan daha yüksek, 1-5 yıl çalışma süresine sahip olan çalışanların örgütsel sinizm düzeyi diğerlerine göre daha yüksek, bankacılık mesleğini istemeyerek seçen çalışanların örgütsel sinizm düzeyi isteyerek seçen çalışanlardan daha yüksek olarak bulunmuştur. Diğer taraftan örgütsel sinizm ile eğitim, medeni durum, banka türü ve kurumda çalışma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Elde edilen bulgulara göre, banka çalışanları düşük düzeyde de olsa kurumlarına karşı sinik tutum ve davranış geliştirdikleri ve gerekli önlemler alınmazsa örgütsel sinizm düzeyinin artabileceği ifade söylenebilir. Buradan hareketle yöneticilerin bu konuda harekete geçerek örgütsel sinizme yol açan nedenleri sorgulamaları, çalışanların örgütsel sinizme ilişkin farkındalığını arttırmak için eğitim programlarının düzenlemeleri önerilebilir.

#### KAYNAKLAR

Altınöz, M., Çöp, S. ve Sığındı, T. (2011). Algılanan Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sinizm İlişkisi: Ankara'daki Dört ve Beş Yıldızlı Konaklama İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 21, 285-315.

Anderson, L. M. (1996). Employee Cynicism: An Examination Using a Contact Violation Framework. *Human Relations*, 49(11): 1395-1418.

Beğenirbaş, M. ve Turgut, E. (2014). İş Yaşamında Çalışanların Duygusal Emeklerinin Örgütsel Sinizme Etkileri: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2): 223-246.

Candan, H. (2013). Örgütsel Sinizm ve İşgören Performansına Olası Etkileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1): 11-194.

Çiftçi, E. (2013). Genel Sinizmin ve Örgütsel Sinizmin İşe Bağlılık Düzeyine Etkisi: Konya İlindeki Otel Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dean, J., Brandes, P. ve Dharwadkar, R. (1998). Organizational Cynicism. *The Academy of Management Review*, 23(2): 341-352.

Diktaş, G. (2018). Örgütsel Sinizm ve Sosyal Zekânın Çalışan Performansı ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisi: İstanbul'daki Reklam Ajansı Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Görmen, M. (2017). Örgüt Kültürünün Örgütsel Sinizm Tutumları Üzerine Etkisi. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 8(15): 363-387.

İçerli, L. ve Yıldırım, M. H. (2012). Örgütsel Sinizm Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1): 167-176.

James, M. S. L. (2005). Antecedents and Consequences of Cynicism in Organizations: An Examination of The Potential Positive and Negative Effects on School Systems. Unpublished Doctoral Dissertation, The Florida State University, USA.

Johnson J. L., O'leary-K. (2003). The Effects Of Psychological Contract Breach And Organizational Cynicism: Not All Social Exchange Violations Are Created Equal. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 627-647.

Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-97.

Karadeniz, E. M. (2017). Üstünlük Vehmi ve Örgütsel Sinizm İlişkisi: Akademisyenler Üzerinde Bir Çalışma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Karacıoğlu, M. S. ve Naktiyok, A. (2015). Örgütsel Ortamda Algılanan Güven Düzeyinin Sinizm Üzerindeki Rolü: Atatürk Üniversitesi İdari Personeli Üzerinde Bir Araştırma. *AKÜ İİBF Dergisi*, 17(1): 19-34.

Nafei, W. A., ve Kaifi, B. A. (2013). The Impact of Organizational Cynicism on Organizational Commitment: An Applied Study on Teaching Hospitals in Egypt. *European Journal of Business and Management*, 5(12): 131-147.

Tokgöz, N. ve Yılmaz, H. (2008). Örgütsel Sinizm: Eskişehir ve Alanyadaki Otel İşletmelerinde Bir Uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2): 283-305.

Yalçınkaya, A. (2014). Türkiye’de Örgütsel Sinizm: 2007-2012 Yılları Arasındaki Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme. *“İşGüç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 16(3): 106-130.

Yıldız, K. (2013). Örgütsel Bağlılık İle Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*, 8(6): 853-879.

**ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL GİRİŞİMCİLİK EĞİLİMİ ÜZERİNE BİR  
ARAŞTIRMA****Dr. Öğr. Üyesi Semra TETİK**

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Salihli Meslek Yüksekokulu,

Pazarlama ve Reklamcılık Bölümü

**Özet**

Sosyal girişimcilik eğitim, sağlık, yoksulluk, işsizlik ve çevre konularında toplumda var olan sorunların farkına varıp çözüm üretmeye yönelik gerçekleştirilen girişimler olarak ifade edilebilir. Sosyal girişimci ise sadece girişimci, yenilikçi ve dönüştürücü birey olmak değil aynı zamanda vizyoner fırsatçılar ve yardım inşacılar olarak insanları yöneten ve organize eden birey olmaktır. Sosyal girişimciler sosyal amaçlara erişmek için kaynakları en verimli bir şekilde kullanmaya önem veren, sorumluluk duygusu yüksek, azimli, kararlı, başarı odaklı hareket ederek başkalarına ilham kaynağı olan bireylerdir. Sosyal girişimciler toplumda değişim ajanı rolünü üstlenerek sosyal yenilikçilik ortaya koyarak toplumun geleceğini etkileyebilirler. Sosyal girişimcileri diğer sosyal faaliyetlerde bulunan örgütlerden ayıran temel fark sorunlara kalıcı çözüm bulunarak ortadan kaldırmayı amaç edinmeleridir. Sosyal değer yaratan bir süreç olan sosyal girişimcilik sosyal stratejiler yoluyla sosyal problemlere çözüm bulmaya çalışan girişimlerdir. Toplumsal gelişme açısından sosyal sorumluluk projelerinin geliştirilmesinde ve uygulanmasında özellikle gençlerin önemli bir sorumluluğu vardır. Bu noktada geleceği inşa edecek olan gençlerin sosyal girişimcilik eğilimleri önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, ön lisans eğitimi alan gençlerin sosyal girişimcilik eğilimini belirlemektir. Çalışma Manisa Celal Bayar Üniversitesi Salihli Meslek Yüksekokulu öğrencileri ile yapılacaktır. Araştırma kapsamında verilerin toplanmasında anket yöntemi kullanılmıştır. Örneklemi oluşturan öğrenciler kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal girişimcilik eğilimini tespit etmek için Konaklı ve Göğüş (2013) tarafından geliştirilen “Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmada sosyal girişimcilik eğilimi risk alma, özgüven ve kişisel yaratıcılık olmak üzere üç boyut kapsamında ele alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine göre sosyal girişimcilik eğilimi düzeylerinin değişip değişmediği incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sosyal girişimcilik eğilimi yüksek olarak bulunmuştur. Ayrıca sosyo-demografik özellikler ile sosyal girişimciliğin alt boyutları olan risk alma, özgüven ve kişisel yaratıcılık arasında çeşitli düzeylerde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Girişimcilik, Sosyal Girişimci, Ön Lisans Öğrencileri**1. GİRİŞ**

Sosyal girişimcilik literatürüne bakıldığında birçok araştırmacı tarafından konuya ilişkin farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Sosyal girişimciliğe ait genel kabul gören bir tanımlama bulunmamaktadır. Sosyal girişimcilik kavramı, toplumun sorunlarına çözüm üretme ve sosyal dönüşümü hızlandırma amacı taşıdığı için son derece önemlidir. Sosyal girişimcilik gerek amaçları gerekse sonuçları bakımından ticari girişimcilikten farklıdır.

Sosyallik ve girişimcilik kavramlarının bir araya gelmesiyle oluşan sosyal girişimcilik kavramı, toplumsal sorunların çözüm çabaları olarak tanımlanabilir (Thomas ve Reddy, 2019). Sosyal girişimcilik, yenilikçi bir bakış açısıyla yeni girişimlerde bulunarak ya da mevcut örgütlerin yönetilmesi ile sosyal refahı arttırmaya yönelik fırsatları yakalayarak, tanımlayarak ve

kullanarak gerçekleştirilen tüm faaliyetler ve süreçler bütünü olarak ifade edilebilir (Paksoy vd., 2015:29). Bir başka tanıma göre sosyal girişimcilik, yenilikçi bir bakışla fırsatları keşfederek, tanımlayarak ve kullanarak oluşturulan faaliyetler sürecidir (Zahra vd., 2008: 118).

Kümbül Güler (2011:84) sosyal girişimciliğin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Sosyal sorunları fark edebilme,
- Sosyal ihtiyaçlara dikkat çekebilme,
- Sosyal değer yaratma misyonuna sahip olma,
- Ekonomik, sosyal ve/veya çevresel odaklı örgüt yaratma amacı taşıma,
- Sorunların çözümü için yenilikçi yaklaşımlar benimseme,
- Sorunların çözümü doğrultusunda eldeki kaynaklarda sınırlama kabul etmeme.

Sosyal girişimci ise, sosyal zenginliği arttırmak amacıyla yenilikçi bir bakış açısıyla var olan örgütleri yöneterek ya dayeni girişimler ortaya koyarak faaliyetleri ve süreçleri fark ederek tanımlayan ve bunu fırsata dönüştüren kişi olarak tanımlanabilir (Shaker, 2008: 117). Sosyal girişimcilik, sosyal değişimi sağlamak amacıyla fırsatların görülmesini ve sürdürülebilir bir şekilde kullanılmasını ifade etmektedir.

Sosyal girişimcilik, girişimcilik perspektifiyle toplumsal sorunları tanımlayıp çözüm üretmeye yönelik çabalar olarak tanımlanabilir. Sosyal girişimciler toplumun kültürüne uygun bir şekilde sosyal ihtiyaçlarını gidermekte ve toplumun sosyo-ekonomik dönüşümlerini destekleyebilmektedir (Karğın vd., 2018: 167).

Sosyal girişimciler, sosyal sektörde değişim ajanları rolünü oynarlar ve bunu şu şekilde yaparlar (Dees, 1998; Sönmez vd., 2015:183):

- Sosyal değer oluşturmak ve sürdürmek için bir misyon benimserler.
- Bu misyona hizmet etmek için bıkmıp usanmadan yeni fırsatları takip ederler.
- Sürekli yenilik, uyum ve öğrenme süreci içerisinde olurlar.
- Var olan kaynakların kendisini sınırlamasına izin vermezler.
- Hizmet edilen kişiler ve elde edilen sonuçlar için yüksek düzeyde sorumluluk hissederler.

Thompson vd. (2000)'ne göre, sosyal girişimciler devletin ve özel sektörün başarısız olduğu toplumun karşılanmamış olan gereksinimlerini tatmin etmek amacıyla gerekli kaynakları bir araya getiren ve fırsatları uygulamaya koymaya çalışan kişilerdir. London ve Morfopoulos (2010)'e göre, sosyal girişimciler sorunları tanımlayıp çözerek sosyal değer yaratırlar. Adaletsizliğe karşı mücadele eder, açları doyurur, okuma yazma bilmeyen insanlara eğitim almasına yardımcı olur, sağlık sorunları ve işsizliğe çözüm bulunması için çaba gösterir ve doğayı korurlar.

Sosyal girişimci, daha önce düşünülmemiş olan fakat kimsenin cesaret gösterip üzerine gidemediği sorunları ele alan yenilikçi, yaratıcı çözümler üreten, kendine güvenen ve toplum nezdinde güvenilirliği yüksek kişidir (Konaklı ve Göğüş, 2013:374). Üniversitelerde toplumsal sorunlara duyarlı, empati becerisi yüksek yenilikçi bireyler yetiştirmek amacıyla girişimcilik eğitimleri verilmektedir (Coşkun ve Sarıkaya, 2016:74). Bu çalışmanın amacı da, ön lisans öğrencilerinin sosyal girişimcilik eğilimi çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu konuda yapılan çalışmaların yetersiz olması bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ön lisans eğitimi alan gençlerin sosyal girişimcilik eğilimini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal girişimcilik düzeyleri;

1. Cinsiyet
2. Öğrenim gördüğü sınıf
3. Anne eğitim durumu
4. Baba eğitim durumu
5. Ailenin gelir düzeyi
6. Öğrencilerin kişilik özellikleri
7. Akademik başarı düzeyi
8. Toplumsal olaylara duyarlılığı
9. Çevrelerindeki kişilerle sosyal ilişkileri
10. Sosyal etkinliklere katılma durumu,

değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

### 2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Salihli Meslek Yüksekokulu'nda 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem ise araştırmaya katılan 356 öğrenciden oluşmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

“Sosyal Girişimcilik Ölçeği” Konaklı ve Göğüş (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için elde edilen veriler üzerinde AFA ve DFA yapılmıştır. Daha sonra ise KMO ve Barlet Test sonuçları ile ölçeğin 21 madde ve 3 boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Risk alma boyutu 7 madde, özgüven boyutu 8 madde ve kişisel yaratıcılık boyutu da 6

maddeden oluşmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için ise Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı .85 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin değerlendirilmesinde dikkate alınan puan aralıkları aşağıdaki gibidir.

1.00 – 1.80 Çok düşük

1.81 – 2.60 Düşük

2.61 – 3.40 Orta

3.41 – 4.20 Yüksek

4.21– 5.00 Çok yüksek

### 3. BULGULAR

Bu kısımda katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ait bulgulara, sosyal girişimcilik ölçeğine ait betimsel analiz sonuçlarına ve sosyal girişimcilik puanlarının sosyo-demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 3.1. Sosyo-Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

**Tablo 1.** Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	146	41,0
Erkek	210	59,0
Total	356	100

Tablo 1'e göre 356 katılımcının 146'sı(%41) kadın ve 210'u(%59) erkek öğrencidir. Oranlar incelendiğinde erkek katılımcıların sayısının kadın katılımcı sayısından daha fazla olduğu görülmektedir.

**Tablo 2.** Sınıf Değişkenine Göre Dağılım

Sınıf	Frekans	Yüzde
1. Sınıf	118	33,1
2. Sınıf	238	66,9
Total	356	100

Tablo 2'ye göre 356 katılımcının 118'i(%33,1) 1. sınıf ve 238'i(%66,9) 2. sınıf öğrencisidir. Oranlar incelendiğinde 1.sınıfta okuyan katılımcıların sayısının 2. Sınıfta okuyan katılımcı sayısından daha fazla olduğu görülmektedir.



**Tablo 3.** Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılım

Anne Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde
Okur-yazar değil	14	3,9
İlkokul	118	33,1
Ortaokul	106	29,8
Lise	92	25,8
Üniversite	26	7,3
Total	356	100

Tablo 3'e göre katılımcıların anne eğitim durumlarında en yüksek oran(%33,1) ilkokul mezunlarına, en düşük oran ise(%3,9) okur-yazar değil seçeneğinde ortaya çıkmıştır.

**Tablo 4.** Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılım

Baba Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde
Okur-yazar değil	8	2,2
İlkokul	98	27,5
Ortaokul	118	33,1
Lise	106	29,8
Üniversite	26	7,3
Total	356	100

Tablo 4'e göre katılımcıların baba eğitim durumlarına göre dağılımlarında en yüksek oran(%33,1) ortaokul mezunlarına, en düşük oran ise(%2,2) okur-yazar değil seçeneğine aittir.

**Tablo 5.** Ailenin Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılım

Ailenin Gelir Durumu	Frekans	Yüzde
Alt	34	9,6
Orta	296	83,1
Yüksek	26	7,3
Total	356	100

Tablo 5'deki bulgular incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%83,1) orta gelirli ailelerin çocukları olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.** Kişilik Özellikleri Değişkenine Göre Dağılım

Kişilik Özellikleri	Frekans	Yüzde
Konuşkan-Girişken	218	61,2
Sessiz-Sakin	114	32,0
Duygusal-Alıngan	18	5,1
İçe Dönük	6	1,7
Total	356	100

Tablo 6'ya göre katılımcıların 218'i(%61,2) konuşkan-girişken, 114'ü(%32) ise sessiz-sakin kişilik özelliklerine sahip oldukları görülmektedir.

**Tablo 7.** Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılım

Akademik Başarı Durumu	Frekans	Yüzde
Zayıf	10	2,8
Orta	182	51,1
İyi	138	38,8
Çok İyi	26	7,3
Total	356	100

Tablo 7'ye göre katılımcıların akademik başarı durumlarının dağılımına bakıldığında, 182'si(%51.1) orta, 138'i(%38.8) ise iyi olduğunu belirtmişlerdir.

**Tablo 8.** Toplumsal Olaylara Duyarlılık Değişkenine Göre Dağılım

Toplumsal Olaylara Duyarlılık	Frekans	Yüzde
Kötü	2	,6
Orta	66	18,5
İyi	174	48,9
Çok İyi	114	32,0
Total	356	100

Tablo 8'e göre katılımcıların 174'ü(%48.9) toplumsal olaylara karşı duyarlılıklarının iyi, 114'ü(%32) çok iyi, 66'sı( %18.5) ise orta düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.

**Tablo 9.** Sosyal İlişkiler Değişkenine Göre Dağılım

Sosyal İlişkiler	Frekans	Yüzde
Kötü	2	,6
Orta	56	15,7
İyi	144	40,4
Çok İyi	154	43,3
Total	356	100

Tablo 9'a göre katılımcıların 154'ü(%43.3) çevrelerindeki kişilerle sosyal ilişkilerinin çok iyi, 144'ü(%40.4) iyi, 56'sı(%15.7) ise orta düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.

**Tablo 10.** Sosyal Etkinliklere Katılma Değişkenine Göre Dağılım

Sosyal Etkinliklere Katılım	Frekans	Yüzde
Evet	242	68,0
Hayır	114	32,0
Total	356	100

Tablo 10'a göre katılımcıları 242'si(%68) sosyal etkinliklere katıldığını, 114'ü(%32) ise sosyal etkinlikler katılmadığını belirtmişlerdir.

### 3.2. Sosyal Girişimcilik ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

**Tablo 11.** Sosyal Girişimcilik Eğilimine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Min.	Max.	X <sub>ort</sub>	SS
Risk Alma	356	1,71	5,00	4,04	,668
Özgüven	356	1,25	5,00	3,94	,635
Kişisel Yaratıcılık	356	1,33	5,00	3,91	,643
Sosyal Girişimcilik Ölçeği	356	1,43	5,00	3,96	,596

Tablo 11'e göre öğrenciler "Sosyal Girişimcilik Ölçeği"nin risk alma boyutundan 4,04, özgüven boyutundan 3,94 ve kişisel yaratıcılık boyutundan 3,91 puan aldıkları görülmektedir. Ayrıca öğrenciler ölçeğin tamamından 3,96 puan almışlardır.

### 3.3. Sosyal Girişimcilik Ölçeğinin Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi

**Tablo 12.** Cinsiyete Göre Sosyal Girişimcilik Puanları

	Cinsiyet	N	X <sub>ort</sub>	SS	t	p
Risk Alma	Kadın	146	4,09	,617	1,288	,199
	Erkek	210	4,00	,700		
Özgüven	Kadın	146	4,01	,579	1,653	,099
	Erkek	210	3,89	,668		
Kişisel Yaratıcılık	Kadın	146	3,96	,637	1,264	,207
	Erkek	210	3,87	,646		

Tablo 12'ye göre öğrencilerin sosyal girişimcilik puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda risk alma, özgüven ve kişisel yaratıcılık boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda cinsiyet değişkeninin öğrencilerin sosyal girişimcilik puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

**Tablo 13.** Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Girişimcilik Puanları

	Sınıf	N	X <sub>ort</sub>	SS	t	p
Risk Alma	1.Sınıf	118	3,87	,655	-3,436	,001
	2.Sınıf	238	4,12	,657		
Özgüven	1.Sınıf	118	3,82	,585	-2,584	,010
	2.Sınıf	238	4,00	,651		
Kişisel Yaratıcılık	1.Sınıf	118	3,73	,653	-3,695	,000
	2.Sınıf	238	3,99	,621		

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin sosyal girişimcilik puan ortalamalarının risk alma boyutunda ( $t = -3,436$ ,  $p < ,05$ ), özgüven boyutunda ( $t = -2,584$ ,  $p < ,05$ ) ve kişisel yaratıcılık boyutunda ( $t = -3,695$ ,  $p < ,05$ ) öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Ortalamalar arasındaki farkın kaynağına bakıldığında risk alma, özgüven, kişisel yaratıcılık boyutlarında 2. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 1.sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin üniversite eğitimlerinin onları sorumlu bireyler olarak yetiştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 14.** Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Girişimcilik Puanları

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Risk Alma	Between Groups	2,975	4	,744	1,682	,154
	Within Groups	155,209	351	,442		
	Total	158,184	355			
Özgüven	Between Groups	5,721	4	1,430	3,653	<b>,006</b>
	Within Groups	137,417	351	,392		
	Total	143,138	355			
Kişisel Yaratıcılık	Between Groups	2,650	4	,663	1,615	,170
	Within Groups	144,013	351	,410		
	Total	146,663	355			

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin sosyal girişimcilik puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre risk alma boyutunda ( $F=1,682$ ,  $p>05$ ) ve kişisel yaratıcılık boyutunda ( $F=1,615$ ,  $p>05$ ) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna karşılık özgüven boyutunda ( $F=3,653$ ,  $p<05$ ) öğrencilerin puan ortalamalarının anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Farklılaşmanın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi sonucuna göre, annesi ortaokul mezunu olanların özgüven boyutu en düşük ortalama puana sahip iken annesi üniversite mezunu olanların özgüven boyutu en yüksek ortalama puana sahip olduğu bulunmuştur.

**Tablo 15.** Baba Eğitim Durumuna Göre Sosyal Girişimcilik Puanları

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Risk Alma	Between Groups	7,338	4	1,835	4,269	<b>,002</b>
	Within Groups	150,846	351	,430		
	Total	158,184	355			
Özgüven	Between Groups	11,271	4	2,818	7,500	<b>,000</b>
	Within Groups	131,867	351	,376		
	Total	143,138	355			
Kişisel Yaratıcılık	Between Groups	2,164	4	,541	1,314	,264
	Within Groups	144,499	351	,412		
	Total	146,663	355			

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin sosyal girişimcilik puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre risk alma boyutunda ( $F= 4,269, p<05$ ) ve özgüven boyutunda ( $F= 7,500, p<05$ ) anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Buna karşılık kişisel yaratıcılık boyutunda ( $F= 1,314, p>05$ ) öğrencilerin puan ortalamalarının baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Tukey testine göre ortaya çıkan farklılığın nedeni, babası ortaokul mezunu olanların risk alma boyutu, özgüven boyutu ve genel sosyal girişimcilik düzeyi en düşük ortalama puana sahip iken, babası üniversite mezunu olanların özgüven boyutu ve genel sosyal girişimcilik düzeyi en yüksek ortalama puana sahiptir.

**Tablo 16.** Ailenin Gelir Düzeyi Göre Sosyal Girişimcilik Puanları

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Risk Alma	Between Groups	7,678	2	3,839	9,004	,000
	Within Groups	150,506	353	,426		
	Total	158,184	355			
Özgüven	Between Groups	7,531	2	3,765	9,801	,000
	Within Groups	135,607	353	,384		
	Total	143,138	355			
Kişisel Yaratıcılık	Between Groups	3,894	2	1,947	4,813	,009
	Within Groups	142,770	353	,404		
	Total	146,663	355			

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin sosyal girişimcilik puanlarının ailenin gelir düzeyine göre risk alma boyutunda ( $F= 9,004, p<05$ ), özgüven boyutunda ( $F= 9,801, p<05$ ) ve kişisel yaratıcılık boyutunda ( $F= 4,813, p<05$ ) anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Tukey testine göre ortaya çıkan farklılığın nedeni, ailesi alt gelir grubunda olanların risk alma, özgüven ve kişisel yaratıcılık boyutlarında en düşük ortalama puana sahip iken, ailesi üst gelir grubunda olanların risk alma, özgüven boyutu, kişisel yaratıcılık boyutlarında en yüksek ortalama puana sahip olmasıdır.

**Tablo 17.** Kişilik Özelliklerine Göre Sosyal Girişimcilik Puanları

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Risk Alma	Between Groups	18,199	3	6,066	15,254	,000
	Within Groups	139,985	352	,398		
	Total	158,184	355			
Özgüven	Between Groups	16,559	3	5,520	15,349	,000
	Within Groups	126,579	352	,360		
	Total	143,138	355			

Kişisel Yaratıcılık	Between Groups	3,206	3	1,069	2,623	,051
	Within Groups	143,457	352	,408		
	Total	146,663	355			

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin sosyal girişimcilik puanlarının ailenin gelir düzeyine göre risk alma boyutunda ( $F= 15,254$ ,  $p<05$ ), özgüven boyutunda ( $F= 15,349$ ,  $p<05$ ) ve kişisel yaratıcılık boyutunda ( $F= 2,623$ ,  $p<05$ ) anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Tukey testine göre ortaya çıkan farklılığın nedeni, konuşkan-girişken kişilik özelliğine sahip olanların risk alma, özgüven, kişisel yaratıcılık düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olmasıdır.

**Tablo 18.** Akademik Başarıya Göre Sosyal Girişimcilik Puanları

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Risk Alma	Between Groups	18,199	3	6,066	3,610	,014
	Within Groups	139,985	352	,398		
	Total	158,184	355			
Özgüven	Between Groups	16,559	3	5,520	3,633	,013
	Within Groups	126,579	352	,360		
	Total	143,138	355			
Kişisel Yaratıcılık	Between Groups	3,206	3	1,069	2,613	,051
	Within Groups	143,457	352	,408		
	Total	146,663	355			

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin sosyal girişimcilik puanlarının akademik başarıya göre risk alma boyutunda ( $F= 3,610$ ,  $p<05$ ), özgüven boyutunda ( $F= 3,633$ ,  $p<05$ ) ve kişisel yaratıcılık boyutunda ( $F= 2,613$ ,  $p<05$ ) anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Tukey testine göre ortaya çıkan farklılığın nedeni, akademik başarısı iyi olanların risk alma, özgüven boyutu, kişisel yaratıcılık boyutlarında diğerlerine göre daha yüksek ortalama puana sahip olmasıdır. Akademik başarısı orta olanların ise risk alma, özgüven boyutu, kişisel yaratıcılık boyutlarında diğerlerine göre daha düşük ortalama puana sahip olmasıdır.

**Tablo 19.** Toplumsal Olaylara Duyarlılığa Göre Sosyal Girişimcilik Puanları

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Risk Alma	Between Groups	9,283	3	3,094	7,315	,000
	Within Groups	148,901	352	,423		
	Total	158,184	355			
Özgüven	Between Groups	8,205	3	2,735	7,135	,000



	Within Groups	134,933	352	,383		
	Total	143,138	355			
Kişisel Yaratıcılık	Between Groups	6,339	3	2,113	5,301	,001
	Within Groups	140,324	352	,399		
	Total	146,663	355			

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin sosyal girişimcilik puanlarının toplumsal olaylara duyarlılık değişkenine göre risk alma boyutunda ( $F= 7,315, p<05$ ), özgüven boyutunda ( $F= 7,135, p<05$ ) ve kişisel yaratıcılık boyutunda ( $F= 5,301, p<05$ ) anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Tukey testine göre ortaya çıkan farklılığın nedeni, toplumsal olaylara duyarlılığı kötü olanların risk alma, özgüven, kişisel yaratıcılık boyutlarında en düşük ortalama puana sahip iken, toplumsal olaylara duyarlılığı çok iyi olanların risk alma, özgüven, kişisel yaratıcılık boyutlarında en yüksek ortalama puana sahip olmasıdır.

**Tablo 20.** Sosyal İlişkilere Göre Sosyal Girişimcilik Puanları

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Risk Alma	Between Groups	3,379	3	1,126	2,561	,055
	Within Groups	154,805	352	,440		
	Total	158,184	355			
Özgüven	Between Groups	3,820	3	1,273	3,217	,023
	Within Groups	139,318	352	,396		
	Total	143,138	355			
Kişisel Yaratıcılık	Between Groups	1,192	3	,397	,961	,411
	Within Groups	145,472	352	,413		
	Total	146,663	355			

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin sosyal girişimcilik puan ortalamalarının çevrelerindeki kişilerle sosyal ilişkilerine göre risk alma boyutunda ( $F= 1,682, p>05$ ) ve kişisel yaratıcılık boyutunda ( $F= 1,615, p>05$ ) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna karşılık özgüven boyutunda ( $F= 3,653, p<05$ ) öğrencilerin puan ortalamalarının çevrelerindeki kişilerle sosyal ilişkilerine göre anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Tukey testine göre ortaya çıkan farklılığın nedeni, çevresindeki kişilerle sosyal ilişkileri kötü olanların özgüven boyutu en düşük ortalama puana sahip iken, çevresindeki kişilerle sosyal ilişkileri çok iyi olanların özgüven boyutu en yüksek ortalama puana sahiptir.

**Tablo 21.** Sosyal Etkinliklere Katılma Durumuna Göre Sosyal Girişimcilik Puanları

	Sosyal Etkinlik	N	X <sub>ort</sub>	SS	t	p
Risk Alma	Evet	242	4,13	,687	3,593	,000
	Hayır	114	3,86	,586		
Özgüven	Evet	242	4,04	,656	4,393	,000
	Hayır	114	3,73	,532		
Kişisel Yaratıcılık	Evet	242	3,97	,666	2,571	,011
	Hayır	114	3,78	,574		

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin sosyal girişimcilik puan ortalamalarının risk alma boyutunda ( $t= 3,593$ ,  $p <,05$ ), özgüven boyutunda ( $t= 4,393$ ,  $p<,05$ ) ve kişisel yaratıcılık boyutunda ( $t= 2,571$ ,  $p<,05$ ) sosyal etkinliklere katılma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Anlamlı farklılığın nedeni, sosyal etkinliklere katılanların risk alma, özgüven ve yaratıcılık boyutları ile genel sosyal girişimcilik düzeylerinin sosyal etkinliklere katılmayanlardan daha yüksek olmasıdır.

#### 4. SONUÇ

Sosyal girişimcilik, bir karşılık beklemeden sosyal fayda amacıyla yapılan girişimler olarak ifade edilebilir (Ateş, 2018:14). Diğer bir ifadeyle sosyal girişimcilik, sosyal değer yaratma misyonuyla girişimcilik ilkelerini sosyal sorunların çözümünde kullanma şeklidir (Mengü, 2018:9). Toplumsal refahın artması sosyal girişimciliğin yaygınlaşması gerektirir. Bu bağlamda gençlere büyük iş düşmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ön lisans eğitimi alan gençlerin sosyal girişimcilik eğilimini belirlemek ve sosyo-demografik değişkenlere göre sosyal girişimcilik düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular şu şekildedir:

Araştırmaya katılan öğrencilerin %59'u erkektir. Öğrencilerin %66.9'u ikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Anne eğitim durumuna bakıldığında %33.1'i ilkokul, %29.8'i ortaokul, %25.8'i lise mezunudur. Baba eğitim durumuna bakıldığında %33.1'i ortaokul, %29.8'i lise mezunudur. Öğrencilerin %83.1'inin ailesi orta gelir grubundadır. Öğrencilerin %61.2'si kendisine konuşkan ve girişken kişilik özelliğine sahip olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları %51.1'inin orta, %38.8'inin ise iyi düzeydedir. Öğrencilerin %80.9'u toplumsal olaylara karşı duyarlıdır. Öğrencilerin %73.7'sinin sosyal ilişkileri güçlüdür. Öğrencilerin %68'i sosyal etkinliklere katılmaktadır.

Sosyal girişimcilik ölçeğinin tanımlayıcı istatistik bulguları incelendiğinde risk alma boyutu(4,04), özgüven boyutu(3,94) ve kişisel yaratıcılık boyutu(3,91) yüksek düzeydedir. Ayrıca öğrencilerin genel sosyal girişimcilik eğilimi yüksek düzeydedir. Risk alma boyutu en yüksek ortalama puana sahiptir.

Sosyo-demografik değişkenlere göre sosyal girişimcilik düzeyinde anlamlı farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan analiz bulguları incelendiğinde, cinsiyet değişkeni hariç sınıf, anne ve baba eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, akademik başarı, toplumsal olaylara duyarlılık,

sosyal ilişkiler ve sosyal etkinliklere katılma değişkenlerine göre sosyal girişimcilik düzeyinde çeşitli düzeylerde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Üniversite gençlerine yönelik verilen girişimcilik dersleri kapsamında toplumsal sorunlara duyarlılıklarını arttırmak, sosyal değer yaratmanın sosyal kalkınmaya katkısı konusunda farkındalık yaratmak, belirli konularda donanımlı (analitik düşünme, riske üstlenme, inovatif ve yaratıcılık becerisi) yetişmelerini sağlamak yoluyla sosyal girişimciliği yaygınlaştırmak mümkün olabilir.

## KAYNAKLAR

Ateş, Y. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Özelliklerinin Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Coşkun, E. ve Sarıkaya, M. (2016). Sosyal Girişimcilik Eğitiminde Gönüllü Kuruluşlar. Strategic Public Management Journal, (4): 72-82.

Dees, J. G. (1998). The Meaning of Social Entrepreneurship. Stanford University: Draft Report for the Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership.

Kümbül Güler, B. (2011).Yoksullukla mücadelede Sosyal Girişimcilik: Ashoka Üyelerinden Sosyal Yenilikçi Örnek Uygulamalar, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(3): 79-111.

Karğın, M., Aktaş, H. ve Gökbunar, R. (2018). Üniversitelerde Sosyal Girişimcilik: Fırsatlar ve Öneriler. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 25(1): 155-170.

Konaklı, T. ve Göğüş, N. (2013). Aday Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2): 373-391.

London, M. ve Morfopoulos, R. G. (2010). Social Entrepreneurship. New York: Routledge.

Mengü, E. (2018). Sosyolojik Perspektiften Sosyal Girişimcilik Olgusu. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Paksoy, H. M., Özçalıcı, M. ve Özbezek B. D. (2015). Bireysel ve Örgütsel Sosyal Sorumluluk Faaliyetlerinde Sosyal Girişimcilik Algısı. II. Uluslar arası Girişimcilik ve Kariyer Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 9-11 Ekim 2015, Muğla.

Shaker, A. Z., Hans, N. R., Nachiket, B., Donalt, O. N. ve James, C. H. (2008). Globalization of Social Entrepreneurship Opportunities. Strategic Entrepreneurship Journal, (2): 117-131.

Sönmez, A., Arıker, Ç. ve Toksoy, A. (2015). Dünyada ve Türkiye’de Sosyal Girişimciliğin Gelişimi. II. Uluslar arası Girişimcilik ve Kariyer Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 9-11 Ekim 2015, Muğla.

Thomas, J. ve Reddy, R. (2019). Evaluation of Social Entrepreneurship Education Programs in India. International Development Research Centre, <http://villgro.org> (Erişim: Temmuz 2019)

Thompson, J. L., Alvy, G. ve Lees, A. (2000). Social Entrepreneur-Ship: A New Look at The People And The Potential. *Management Decision*, (38): 328–338.

Zahra, S., Rawhouser, H.N., Bhawe, N., Neubaum, D.O. ve Hayton, J.C. (2009). Globalization of Social Entrepreneurship. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 2(2): 117–131.

**BANKACILIK HİZMETLERİNE ERİŞİM ve KULLANIM GÖSTERGELERİNİN  
İNCELENMESİ- ADIYAMAN İLİ ÖRNEĞİ**INVESTIGATION OF ACCESS and USE INDICATORS FOR BANKING SERVICES-  
THE CASE OF ADIYAMAN PROVINCE**Dr. Öğr. Üyesi Hatice Nur GERMİR**Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Bankacılık ve Finans  
Bölümü**Özet**

Ülkesel bölgesel hatta iller bazında değerlendirilebilen ve fırsat eşitliğini ortadan kaldırıp bir engel olarak karşımıza çıkan sosyo-gelişmişlik farklarına neden olan birçok parametrenin başında finansal hizmetlere erişim ve kullanım düzeyinin geldiği bilimsel araştırmalarla ortaya konan bir gerçektir. Literatürde yaygın olarak kullanılan dünya bankasının finansal hizmetlere erişim ve kullanım göstergeleri, finansal hizmet noktalarının coğrafi ve demografik yaygınlığı, bölgelere göre şube ve ATM dağılımı, potansiyel müşterilerin fiziksel olarak en yakın hizmet noktasından ortalama ne kadar uzakta olduğu, 1.000km<sup>2</sup> başına düşen şube ve ATM sayısı, 100 bin kişi başına düşen şube ve ATM sayısı ile ifade edilmektedir. Yüksek değerlerle eşdeğer anlamına gelen, mesafenin kısa ve erişimin kolay olmasıdır. Kullanımın yaygınlığı ve karşılanabilirliği; kişi başına kredi sayısı, kredi/gelir oranı, kişi başına mevduat sayısı ve mevduat/gelir oranı şeklinde finansal kullanım göstergeleri ile belirtilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyo-Gelişmişlik Farkları, Finansal Hizmetlere Erişim, Finansal Hizmetleri Kullanım Düzeyi, Şube Sayısı, ATM Sayısı

**Abstract**

It is a fact revealed by scientific researches that access to and use of financial services is one of the most important parameters that can be evaluated on a regional, regional or even provincial basis and that causes equality of opportunity and socio-development differences. Indicators of access and use of financial services widely used in the world bank in the literature, geographical and demographic prevalence of financial service points, distribution of branches and ATMs by region, how far the potential customers are physically from the nearest service point, number of branches and ATMs per 1,000 km<sup>2</sup> The number of branches and ATMs per 100 thousand people. Equivalent to high values means that the distance is short and easy to access. Prevalence and affordability of use; The number of loans per capita is indicated by financial usage indicators in the form of loan / income ratio, number of deposits per person and deposit / income ratio.

**Keywords:** Socio-development Differences, Access to Financial Services, Level of Use of Financial Services, Number of Branches, Number of ATMs

**1. GİRİŞ**

Ekonomik faaliyetin homojen bir şekilde dağılım göstermediği ekonomilerde, birbirinden çok farklı gelişmişlik düzeyleri ortaya çıkmaktadır. Finans sisteminin belkemiğini oluşturan bankacılık sektörüne özgü temel veriler, ülke çapında değişiklik arz etmektedir. Bölgeler hatta iller arasında gelişmişlik farklarının oluşmasına sebep olan bankacılık sisteminin faaliyetlerinin gelir düzeyi yüksek olan illerimizde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu durum mevcut

finansal kaynaklardan yeterince yararlanılamayışına ve ülke genelinde bireylerin bazılarının bankacılık hizmetlerinden yeterince yararlanamamasına yol açmaktadır (İnan, 2005).

Ülke ekonomik performansının belirleyicisi konumunda olan banka sektörünün ekonomi içindeki yeri ve öneminin büyüyerek daha fazla bir kitleye ulaşması bir yandan ülke kalkınması için son derece elzem olan tasarrufların ekonomiye kazandırılarak yatırımlara yönlendirilebilmesine böylece kayıt dışılığın azaltılmasına diğer yandan da girişimcilerin banka fon imkanlarından daha fazla yararlanabilmeleri ile istihdamın ve üretimin artırılabilmesi adına gerekli yatırımların tesis edilip büyütülebilmesine, girişimci ve teşebbüsler için gerekli kaynak teminine imkan sağlamakta, bireyler ve reel sektör açısından gerek üretim gerekse tüketim anlamında lokomotif rolü üstlenmektedir (Hazar ve Babuşçu, 2013)

Finansal hizmetlerin ortalama bütçedeki bir vatandaş tarafından karşılanabilme gücü, ortalama kredi ve mevduat tutarının kişi başına gelire oranı ile ifade edilmektedir. Kişi başına düşen gelire nazaran çok yüksek tutardaki kredi ve mevduat rakamları, bu hizmetlerin ancak üst gelir grupları tarafından kullanılabilirdiğini ve gelir seviyesi düşük kişilerin bu ürünlere finansal erişiminin çok uzak olduğunu vurgulamaktadır.

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

Bankacılık hizmetlerine erişim ve kullanım göstergelerine ilişkin gerçekleştirilen çok sayıda ampirik çalışma bulunmaktadır. bankacılık hizmetlerine erişimi engelleyen faktörleri tespit edip bunlar ile bankaların ve ülkelerin özellikleri arasındaki asimetriyi ilişkilendirmek amacıyla 62 ülkeden 209 bankayı kapsayan geniş kapsamlı bir araştırma sonuçlarına göre; istenen evrak sayısının fazla olmasının, alınan ücret ve komisyonların yüksek olmasının ve mevduat ile kredi hesabı açarken istenen asgari limit uygulaması bankacılık hizmetlerine erişimin önündeki başlıca engeller olarak belirlenmiştir. Kamu bankalarının sistem içindeki yoğunluğunun artması bankacılık hizmetlerine erişimi azaltırken yabancı bankaların sayısının artmasının erişimi yükselttiği, basın özgürlüğünün az banka faaliyetleri üzerinde daha sıkı kısıtlamaların olduğu ve fiziki altyapının yeterli olmadığı ülkelerde finansal hizmetlere erişimin düştüğü, kredi bilgi sistemlerinin etkinliği ve sözleşmelerden doğan hakların uygulanabilirliği şeklinde finansal Derinliğe ilişkin ülke uygulamaları ile bankacılık hizmetlerine erişim arasındaki korelasyon ilişkisinin düşük olduğu bildirilmiştir (Beck vd, 2008).

Yapılan araştırmalara göre Türkiye’de 6 milyon hane halkının hâlihazırda herhangi bir banka ürününü kullanmadığı ve banka sisteminden yararlanmadığı tespit edilmiştir (www.capital.com, 2012).

Türk Bankacılık Sektörünün gerek kaynak gerekse kullanım yönünden temel bankacılık ürünlerindeki penetrasyon oranları itibarıyla gelişmiş ülkelerdeki göstergelere göre hala düşük seviyelerde seyrettiği ve ülke piyasalarında yeterince etkili olamadığı yerler olduğu bildirilmektedir (Deloitte, 2011)

Bankacılık hizmetlerine erişim ve bu hizmetlerin kullanımını 99 ülkenin verilerinden yararlanılarak yapılan bir araştırmada, bankacılık hizmetlerine erişilmesinde coğrafi koşullar ve nüfus yoğunluğunun etkili olduğunu belirlenerek, bankacılık hizmetlerinin kullanımının alternatif dağıtım kanallarından yararlanan ölçek ekonomisinden faydalanan büyük ekonomilerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. (Beck vd, 2007)



Bazı ülke ve kuruluşlardan sağlanan verilerle yapılan çalışmada, krediye erişimin ve kullanımın birçok ülkede artmaya devam ettiği, KOBİ kredilerinde artış dikkat çekmekle birlikte daha ziyade bireysel tüketici kredilerinde ağırlıklı artışın gerçekleştiği, bankacılık sektöründeki artan rekabet ve banka birleşmelerinin finansal hizmetlere erişimi arttırdığı ancak finansal hizmetlere erişimi etkileyen parametrelerin daha kapsamlı ve derinlemesine incelenebilmesi için finansal hizmetlere erişim ile kullanımına dair ulusal/uluslararası nitelikte konuyla ilgili farklı kaynaklardan daha fazla ve karşılaştırılabilir veri akışının gerekli olduğu vurgulanmıştır (Claessens, 2005)

36 gelişmekte olan ülkede yaklaşık 3.000 firma üzerinde yapılan ampirik çalışmada, sektöre yabancı banka girişlerinin firmaların krediye erişimlerini artırdığı sonucuna varılmıştır (Clarke vd, 2003)

ABD’de finansal hizmetlere erişim ve kullanım ile ilgili yapılan bir araştırma sonuçlarına göre;

yüksek gelire sahip ailelerin en az bir adet banka hesabının olurken orta ve düşük gelirli ailelerin banka hesaplarının olmadığı yoğunlukla karşılaşıldığı, gelir ve harcama durumu, ev sahibi olup olmama, etnik köken, yaş, eğitim seviyesi ve işyerindeki statü ile finansal ürün kullanımı arasında anlamlı ilişkiler olduğu, gelişmiş ülkelerde yüksek gelir grubunda yer alan banka müşterileri erişilebilir olmasına karşın kredi kullanmayı tercih etmedikleri, öte yandan dini inançların da kredi kullanımının tercih edilip edilmemesinde etkili olabildiği bildirilmiştir (Narain, 2009).

Finansal hizmetlere erişim ile ekonomik kalkınma arasında pozitif ve güçlü bir korelasyon olduğu ileri sürülmüştür (Honohan 2006; Honohan, 2008)

Finansal hizmetlere erişimin yaygınlaştırılmasının yoksulluğu azaltıcı etkisi olduğu belirtilmiştir (Burgess ve Pande, 2005)

Türkiye’de ve dünyada finansal erişim seviyesinin analiz edildiği çalışmada, bankacılık sektörü verileri kullanılmıştır. Toplam mevduat ve kredi tutarları, gerçek kişilerin krediye erişimi ile mevduatın krediye dönüşüm oranının artmakta olduğu ancak, kredi ve mevduatın bölgeler itibarıyla dağılımı irdelendiğinde toplam kredilerin önemli bir bölümünün İstanbul ve ülkenin batı bölgelerinde tahsis edilerek kullanıldığı, kişi başına düşen toplam kredi tutarında yine benzer bir tablo görüntüsünün hakim olduğu tespit edilerek kişi başına düşen bireysel kredilerin dağılımında İstanbul ve Batı bölgelerinin ön sıralarda yer aldığı vurgulanmıştır (Işık, 2011)

Para çarpanının bölgeler itibarıyla bölgesel gelir çarpanı üzerindeki etkisi de incelenerek değerlendirme yapılan çalışmada, bölgesel ekonominin gelişiminde bankacılık sistemi ve finansal piyasaların sağladığı katkı mercek altına alınmıştır ( Moore vd, 1985).

1983-1990 arası dönemde bankacılık koşulları ve ekonomik performans arasındaki ampirik ilişkinin bölgesel düzeyde test edildiği çalışmada, gelir düzeylerinde artış sağlanmakla birlikte bankaların kredi kalitesinde kötüleşme nedenlerinden biri olarak ileri sürülmüştür (Samolyk,1994).

Bankaların bölgesel ekonomik faaliyetlerin oluşumunda etkili olduğu ileri sürülerek, geleneksel bankaların bölgesel gelişmeler karşısında nötr olduğu tezinin aksine görüş savunulmuş ve bankaların bölgesel gelişmede kredilendirme yeteneklerine bağlı olarak etkili oldukları vurgulanmıştır (Rodríguez, 1998).

Türk bankacılık sektörü içinde yer alan mevduat bankalarının 2005 yılı mali tablolarından türetilen oranların kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada, mali rasyoları esas alınarak benzer özellik gösteren bankaları gruplandırılarak yapılan kümeleme analizi verilerine bir sonraki aşamada diskriminant analizi uygulanmış, kullanılan mali oranların bankaların birçok yönden performanslarını ortaya koyduğu belirtilmiştir (Keçek ve Cinsler, 2005)

Bankacılık sektöründe hiyerarşik olmayan bir kümeleme yöntemi olan K-ortalamar tekniğinin kullanıldığı bir araştırmada, Türkiye’de faaliyet gösteren ticari bankaların, 2004 yıl sonu itibarıyla toplam sekiz ölçek değişken baz alınarak; şube ve personel sayıları, toplam mevduat, toplam öz kaynak, toplam ödenmiş sermaye, aktif büyüklüğü, toplam kredi ve net karlılık başlıklarında kümelemesi gerçekleştirilmiştir (Tunay ve Silpagar, 2006)

Türk Banka Sistemindeki ticari ve katılım bankalarının finansal sağlık göstergelerini esas alan K-ortalamalı bulanık kümeleme analizi çalışmasında, katılım bankalarının birlikte gruplanarak sahiplik ve faaliyet gösterilen alan açısından benzer özellikler gösteren bazı Ticari bankaların araştırmaya konu olan tüm dönemlerde aynı grup altında gruplandığını Belirlenmiş ve finansal büyüklüğün gruplandırmada en belirleyici etken olmadığı vurgulanmıştır (Gökgöz vd, 2013)

Tasarrufların yeterli olmadığı bildirilen ülkemizde 2005-2011 dönemine ilişkin gelişmeleri bölgesel bazda ele alarak, TÜİK tarafından belirlenen 26 bölge esasında analiz eden çalışmada, yapılan rakamsal değerlendirmeler sonucunda satın alma gücü paritesinin daha yüksek olduğu büyük illerin tasarruf açısından daha yüksek performans gösterdiği, Doğu ve Güneydoğu Anadolu illerinde satın alma gücü paritesi düşük olmakla birlikte tasarruflarının kredi tutarlarının altında gerçekleştiği ifade edilmiştir (Hazar ve Babuşçu, 2013).

### 3. BANKACILIK HİZMETLERİNE ERİŞİM VE KULLANIMIN ÖLÇÜLMESİ

Doğru ve kapsamlı istatistiki veriler ürettiği kabul edilen finansal hizmetler sektörünün çoğunlukla gelişmiş menkul kıymet piyasalarında yer alan işlemler ve fiyatlara dair gerekli bilgilere eş zamanlı olarak ulaşabilmesi, bankacılık sistemi ile sermaye piyasalarının derinliğine dair kamuya açıklanan veriler yanısıra finansal sistem verileri ile ekonomik parametreler arasındaki korelasyonun düzenli olarak hesaplanıp raporlanabilmesi realize olabilen işlemlerdir. Finansal hizmetler sektörüne kimlerin hangi hizmetler bazında erişebildiği ve sistemin ne kadar kapsayıcı olduğu ise sistem hakkında daha az bilinen gerçeklerdir. Finansal derinlikle ilgili verilerin ulaşılabilir olmasının aksine erişim ve kullanımla ilgili verilerin henüz yeterince ulaşılabilir olmadığı dikkat çekicidir. Düzenleyici kuruluşlar genellikle hesap sayıları ve sahipleri ile ilgili verileri makroekonomik analizlerde kullanmadıklarından, bu verileri bankalardan talep edip, saklamazlar. Gerçekte ise bankalarda açılmış olan hesapların toplam adedi, gerçek veya tüzel kişilerin birden fazla bankada, hatta aynı bankada birden fazla hesabı bulunabileceğinden dolayı toplam müşteri adedinden farklı bir sayı karşımıza çıkarabilecektir (Kunt vd, 2008)

Dünya Bankasının işaret ettiği finansal hizmetlere erişim ve kullanım göstergeleri bazı kısıtları bulunmakla birlikte, literatürde yaygın olarak kullanım alanı bulmaktadır. Hizmet noktalarının coğrafi ve demografik olarak yayılımını ortaya koyan finansal erişim göstergeleri, bölgelere göre şube ve ATM dağılımlarını, potansiyel müşterilerin, fiziksel olarak en yakın hizmet noktasından ortalama ne kadar uzakta olduğunu ifade etmektedir.

Dünya Bankasının finansal erişim göstergeleri aşağıdaki parametrelerle gösterilmektedir;

- “Şube dağılımı (coğrafi): 1.000 km<sup>2</sup> başına düşen şube sayısı
- Şube dağılımı (demografik): 100.000 kişi başına düşen şube sayısı
- ATM dağılımı (coğrafi): 1.000 km<sup>2</sup> başına düşen ATM sayısı
- ATM dağılımı (demografik): 100.000 kişi başına düşen ATM sayısı”

Mesafenin kısa ve erişimin kolay olması yüksek değerler anlamına gelmektedir. Finansal hizmetlerin demografik yayılımı kişi başına düşen şube ve ATM dağılımları ise gösterilmekte, böylece bir banka ve ATM'nin kaç müşteriye hizmet verdiğini ölçülmektedir. Yüksek değerler, şube veya ATM başına daha az kişi düştüğünü ve banka hizmetlerine erişimin kolay olduğunu belirtmektedir. Kullanımının yaygınlığı ve karşılanabilirliği finansal kullanım göstergeleri ile gösterilmektedir. Dünya Bankası finansal kullanım göstergeleri aşağıda gösterilmiştir;

- “Kişi başına kredi sayısı (yaygınlık): 1.000 kişi başına düşen kredi sayısı
- Kredi/gelir oranı (karşılanabilirlik): Ortalama kredi tutarının kişi başına gelire oranı
- Kişi başına mevduat sayısı (yaygınlık): 1.000 kişi başına düşen mevduat sayısı
- Mevduat/Gelir Oranı (karşılanabilirlik): Ortalama mevduat tutarının kişi başına gelire Oranı”

Finansal hizmetlerin kullanımının yaygınlığı kişi başına düşen mevduat ve kredi hesabı sayısı ile belirtilmektedir. Finansal hizmetlerin ortalama bir vatandaş tarafından karşılanabilme gücü ortalama kredi ve mevduat tutarının kişi başına gelire oranı ile anlatılmaktadır. Kişi başına düşen gelire göre çok yüksek kredi ve mevduat tutarları, bu hizmetlerin ancak üst gelir grupları tarafından kullanılabilirliğini ve gelir seviyesi düşük kişilerin finansal erişimin çok uzağında olduğu anlamını taşımaktadır (Sarigül, 2014).

#### 4. ADIYAMAN İLİNİN BANKACILIK HİZMETLERİNE ERİŞİM VE KULLANIM GÖSTERGELERİ

2019 yılı projeksiyon hesaplamalarına göre 625 bin 648 kişinin yaşadığı tahmin edilen Adıyaman il nüfusunun yüzde 50,44'ü erkek, yüzde 49,56'sı kadın bireylerden oluşmaktadır. 31 Aralık 2018 tarihi itibarıyla Türkiye Bankalar Birliği Türkiye, Kıbrıs ve yabancı ülkelerdeki şube ve temsilcilikleri de içeren konsolide verilerine göre; tasarruf mevduatı, resmi kuruluşlar mevduatı, ticari kuruluşlar mevduatı, bankalar mevduatı, döviz tevdiat hesabı, diğer kuruluşlar mevduatı ve kıymetli madenler depo hesaplarından oluşan toplam mevduat 2trilyon 036 milyar 665 milyon TL iken, Adıyaman ilinin yer aldığı Güneydoğu Anadolu Bölgesinin toplam mevduat rakamı 40 milyar 918 milyon TL'dir. Bölge mevduat toplamı içinde 2 milyar 611 milyon TL tutarındaki bakiyesi ile yaklaşık yüzde 6.4 paya sahip olan Adıyaman ili; Gaziantep, Diyarbakır ve Şanlıurfa'dan sonra dördüncü sırada yerini almaktadır. Tarım, Gayrimenkul, Mesleki, Denizcilik, Turizm ve diğer detayında oluşan İhtisas kredileri ile İhtisas dışı krediler toplamı 2 trilyon 367 milyar 433 milyon TL olup; Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 91 milyar 746 milyon TL tutarını göstermektedir. Adıyaman ili 4 milyar 730 milyon TL kredi kullandırım değeri ile bölge toplamının yüzde 5.16'lık payına sahip olup; Gaziantep, Diyarbakır, Şanlıurfa

ve Mardin'den sonra beşinci sıraya yerleşmiş konumdadır. Adıyaman ilinin Merkez ilçesinde 19 adet, Kahta ilçesinde 6 adet, Besni ilçesinde 5adet, Gölbaşı ilçesinde 3adet, Çelikhan, Gerger, Samsat, Sincik ve Tut ilçelerinde 1'er adet olmak üzere toplam 38 adet şube faaliyette bulunmaktadır. 11 adet bankadan müteşekkil toplam sayınının 20'si kamusal sermayeli, 12'si özel sermayeli, 6'sı da yabancı sermayeli bankalara ait olup kamusal sermayeli bankaların hakim konumda olduğu görülmektedir. 31 Aralık 2018 tarihinde toplam 192 bin 313 kişinin istihdam edildiği bankacılık sektöründe, Güneydoğu Anadolu bölgesinde çalışan 7 bin 358 kişinin 431 adedi Adıyaman ilinde görev yapmaktadır. Türkiye genelinde toplam 46 bin 590 adet ATM'nin 2 bin 063 adedi Güneydoğu Anadolu bölgesinde konuşlandırılmış olup; 161 adedi Adıyaman ilinde hizmet vermektedir. Türkiye genelindeki 2 milyon 792 bin 735 adet üye işyerinin 127 bin 361'i bölgemizde olup, 11 bin 135'i ilimizde bulunmaktadır. Bu üye işyerlerinde bulunan POS cihazları ise Türkiye genelinde 2 milyon 792 bin 176 olup, bölgede 130 bin 269, ilimizdeki mevcut sayı 11 bin 308 olarak tespit edilmiştir. Türk Banka Sistemindeki 215 milyon 853 bin 401 adet mevduat hesabının 11 milyon 580 bin 802'si Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer almaktadır. Bölge mevduat toplamının 925 bin 833 adedi Adıyaman iline ait bulunmaktadır.

## 5. SONUÇ

Finans sektörünün en büyük dilimini oluşturan banka kesiminin ekonomi içindeki yeri ve önemi, bölge ve nihayetinde ülke ekonomisi performans belirleyicilerinin başında olarak dile getirilmektedir. Bankacılık sektörünün büyümesi ve daha fazla kesime ulaşması ekonomi açısından farklı boyutlarda öneme haizdir. Tasarrufların mikro bazda bölge, makro bazda ülke ekonomisine kazandırılması ve kayıt dışılığın azaltılması banka kesiminin daha geniş halk kitlelerine ulaşmasının önemini tartışmasız olarak ortaya koymakla birlikte, diğer taraftan bankaların fon transferleri kapsamında, bu kaynakları plase ettikleri gerçek ve tüzel kişiler adına bireyler ve reel sektör nezdinde de üretim ve tüketim boyutuyla kilit rol oynadığını gözler önüne sermektedir.

## KAYNAKLAR

1. Beck, T., Kunt, A. D., Robert-Peria, M.S.L. (2008). Banking Services for Everyone? Barriers to Bank Access and Use around the World. *The World Bank Economic Review*, 22(3): 397-430.
2. Beck, T., Kunt, A. D., ve Robert-Peria, M.S.L. (2007). Reaching out: Access to and Use of Banking Services Across Countries. *Journal of Financial Economics*, 85(1): 234-266.
3. Burgess, R., Pande, R. (2005), Can Rural Banks Reduce Poverty? Evidence from the Indian Social Banking Experiment, *American Economic Review*, 95(3): 780-795.
4. Claessens, S., (2005). Access to Financial Services: A Review of the Issues and Public Policy Objectives, *The World Bank Research Observer*, 21(2): 207-240.
5. Clarke, G., Cull, R., Peria, M.S.L., Sanchez, S.M. (2003). Foreign Bank Entry: Experience, Implications for Developing Economies and Agenda for Further Research, *The World Bank*

Research Observer, 18(1): 25-59.

6. Deloitte (2011). Türk Finans Sektörü Değerlendirme Raporu. Deloitte Eğitim Vakfı, İstanbul

7. Gökgöz, İ.H., Altınel, F.,Gökgöz, P.Y, Koç, İ, (2013), Classification of Turkish Commercial Banks Under Fuzzy c-Means Clustering. Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu Bankacılık ve Finansal Piyasalar Dergisi, 7(2): 13-36.

8. Hazar, A., Babuşçu, Ş. (2013), Türk Bankacılık Sektörü Kredi-Mevduat Gelişmelerinin Bölgesel Analizi (2005-2011), Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 3 (1): 93-119.

9. Honohan, P., (2006), Household Financial Assets in the Process of Development, World Bank, Washington, DC

10. Honohan, P., (2008), Cross-country Variation in Household Access to Financial Services, Journal of Banking and Finance, 32(11): 2493-2500.

11. Işık, İ., (2011), Dünyada ve Türkiye’de Finansal Hizmetlere Erişim ve Finansal Eğitim, Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası, Ankara.

12. İnan, E.A. (2005), Türk Bankacılık Sisteminde Şube, Kredi ve Mevduatın Coğrafi Dağılımı, Bankacılar Dergisi, (54): 21-40

13. Kunt, A.D., Beck, T., Honohan, P. (2008), Finance for All ? Policies and Pitfalls in Expanding Access, World Bank, Washington, DC.

14. Keçek, C., Cinsler, V. (2008), Türkiye’de Faaliyette Bulunan Ticaret Bankalarının Performanslarına Göre Sınıflandırılmasında Etkili Olan Değişkenlerin Belirlenmesi ve Bir Uygulama Denemesi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22: 189-206.

15. Moore C. L., Karaska, G. J., Hill. J. M. (1985). “The impact of the banking system on regional analyses”. Regional Studies, 19 (1): 29–35.

16. Narain, S. (2009). Gender and Access to Finance, International Finance Corporation, Washington, DC.

17. Rodríguez, F.C.J.(1998), “Credit Availability And Regional Development”, Papers in Regional Science, 77 (1): 63–75.

18. Samolyk, K.A.(1994), Banking Conditions and Regional Economic Performance Evidence of A Regional Credit Channel, Journal of Monetary Economics, 34 (2): 259-278

19. Sarıgül, H. (2014), Kümeleme Analizi İle İllerin Bankacılık Hizmetlerine Erişim ve Kullanım Göstergelerinin Karşılaştırılması, Bankacılar Dergisi, Sayı 89,

20. Tunay, K.B., Silpagar, A.M., (2006), Türk Ticari Bankacılık Sektöründe Karlılığa Dayalı Performans Analizi-1, Türkiye Bankalar Birliği Araştırma Tebliği Serisi-1

[https://www.tbb.org.tr/Dosyalar/Arastirma\\_ve\\_Raporlar/TBB\\_2.pdf](https://www.tbb.org.tr/Dosyalar/Arastirma_ve_Raporlar/TBB_2.pdf)



**FARKINDALIK POLİTİKALARI KAPSAMINDA ENGELLİ DOSTU BANKACILIK  
ÜRÜN VE HİZMETLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA- TÜRKİYE UYGULAMASI**  
A STUDY ON DISABLED FRIENDLY BANKING PRODUCTS AND SERVICES  
WITHIN THE SCOPE OF AWARENESS POLICIES – TURKEY APPLICATION**Dr. Öğr. Üyesi Hatice Nur GERMİR**Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Bankacılık ve Finans  
Bölümü**Özet**

21'inci yüzyılın ilk insan hakları belgesi olarak kabul edilen ve Birleşmiş Milletler tarafından Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslar arası Sözleşme, 50 maddeden oluşan bütünselliği içinde engelli bireylerin toplumsal hayata katılımları ile ayrımcılık konusunda korunmalarının sağlanması ve toplumun yararlandığı hizmetlerin engelliler için de erişilebilir kılınmasına dair devletlere yükümlülükler getiren bir anlaşma statüsündedir. Uluslararası alanda ve dahi Türkiye'de engelli haklarına dair artan farkındalık ile engellilere yönelik pozitif ayrımcılık adına gerçekleştirilen birçok adım bulunmaktadır. 2010 yılında Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı (TÜİK) tarafından gerçekleştirilen "Özürülülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması" verileri ışığında, engelli bireylerin %66.9'u kaldırımlar, yaya yolları ve yaya geçitlerinin, %66.3'ü oturdukları binanın, %59.5'i dükkan, market, mağaza ve lokantaların, %58.4'ü kamu binalarının, %55.4'ü postane ve banka benzeri yerlerin özürülü bireylerin kullanımına uygun olmadığı şeklinde ortak görüş bildirmişlerdir. 2005 yılında Türkiye'de yürürlüğe giren Özürülüler Kanunu, engelli bireylerin de hayata tutunup geleceğe güvenle bakmalarını ve diğer vatandaşlara sunulan sosyal hak ve hizmetlerden yararlanmalarını bünyesinde barındıran önemli bir aşamadır. BDDK bankacılık hizmetlerinden engelli bireylerin de kolaylıkla yararlanıp eşit düzeyde hizmet alabilmeleri amacıyla, bankaların uyması gereken kurallar bütünü 18/06/2016 tarih ve 29746 sayılı "Bankacılık Hizmetlerinin Erişilebilirliğine Dair Yönetmelik" ile yayımlayarak banka hizmetlerine engelli bireylerin de erişimlerini mercek altına almıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Banka Ürün Ve Hizmetleri, Müşteri Memnuniyeti, Engelli Dostu Bankacılık, İnsan Hakları

**Abstract**

The International Covenant on the Rights of Persons with Disabilities, which is accepted as the first human rights document of the 21st century, is obliged to states to ensure the protection of persons with disabilities in social life and discrimination in the integrity of 50 articles and to make the services accessible to the society accessible to the disabled. in the status of an agreement. There are many steps in the international arena and even performed on behalf of positive discrimination against the disabled with the growing awareness about the rights of disabled people in Turkey. In the light of the Sorun Research on Problems and Expectations of Disabled People "conducted by TURKSTAT in 2010, 66.9% of the disabled individuals are on the sidewalks, pedestrian roads and pedestrian crossings, 66.3% of the buildings they live in, 59.5% of the shops, markets, shops and restaurants, 58.4% of the public buildings, 55.4% of the post office and bank-like places are not suitable for the use of people with disabilities. entered into force in Turkey in 2005 Disability Act is an important step in the hosts also benefit from the social rights of persons with disabilities offered to hold on to life and to look confidently to the future and other citizens within the service. In order to ensure that individuals



with disabilities can easily benefit from banking services and receive equal services, the BRSA has published the rules to be followed by "Regulation on Accessibility of Banking Services 297 dated 18/06/2016 and numbered 29746.

**Keywords:** Bank Products And Services, Customer Satisfaction, Disabled Friendly Banking, Human Rights

## 1. GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (WHO)'nce düzenlenen Dünya Engellilik Raporu verilerine göre, 1970'li yıllarda dünya nüfusunun %10'u düzeyinde olan engellilerin oranı 2011 yılında %15 seviyesine yükselme kaydetmiştir. Dünyada bir milyardan fazla insanın engelli kategorisine girdiği, genel toplam içinde yaklaşık 200 milyondan fazla bireyin ise ciddi işlevsel bozukluklar yaşadıkları bildirilmektedir. 2018 yılı TÜİK istatistiklerine göre 81 milyon 867 bin 223 bireyden oluşan Türkiye toplam nüfusunun yaklaşık %12,29'u düzeyinde 10 milyonun üzerinde engelli vatandaşımız bulunmaktadır. Türkiye'de Ulusal Özürllüler Veri Tabanına kayıtlı özürllülerin % 56,8'inin özrünün bir hastalık sonucu ortaya çıktığı, %15,9 oranı ile genetik veya kalıtsal bozukluğun ikinci sırada yer aldığı, % 9,6 kaza ve % 3 ile gebelikte/doğum sırasında yaşanan problemlerin özre sebep olduğu bildirilmekte olup; kayıtlı özürllülerin, % 58,6'sının erkek, % 41,4'ünün kadın olduğu ülkemizde; zihinsel özürllüler %29,2, süregen hastalığı olanlar % 25,6, ortopedik özürllüler % 8,8, görme özürllüler % 8,4, işitme özürllüler % 5,9, ruhsal ve duygusal özürllüler % 3,9, dil ve konuşma özürllüler % 0,2 ve birden fazla özre sahip olanların % 18 oranında engelli birey olduğu belirtilmektedir (Dünya Sağlık Örgütü, 2011; BÖİB ve DİE, 2002).

## 2. ENGELLİLİK KAVRAMININ TANIMLANMASI

Dünya Sağlık Örgütü engellilik durumunu, bireyin mevcut sağlık durumuyla çevresel, fiziksel, toplumsal koşulların etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir kavram olarak betimlemektedir (Dünya Sağlık Örgütü ve Dünya Bankası, 2011).

Engellilik kavramı, bireyin aktiviteleri gerçekleştirmede yaşadığı zorluklar ve sınırlamalar, topluma katılım sırasında yaşanan kısıtlamalar ve nihayetinde bunların birbirleri ile etkileşimi şeklinde kapsamlı başlık niteliğinde anlaşılmaktadır. Tarihsel perspektif içinde toplumların yaşadığı sosyo ekonomik koşullar, engellilik kavramının algılanmasında önemli bir role sahiptir. Bu yaklaşımlar kapsamında, engelli bireylere yönelik ortaya çıkan farklı politika ve uygulamalardan ilki tıbbi model olup, engelliliği bireye ait görüp tedavi edilmesi gereken bir sorun olarak nitelendirmesidir. 1970'li yıllardan itibaren yaygınlaşan engelli hakları hareketi ile benimsenmeye başlanan sosyal model ise engelliliği bireyden ziyade toplumun bir sorunu olarak görmektedir. Toplumda gerekli koşulların ve "kabul edilebilir düzenlemelerin" sağlanması halinde, engelli bireylerin yaşamın her alanına katılım gösterebileceklerine değinmekte; toplum kaynaklı olumsuz tutumları dışlayıcı kültür ve ötekileştirme şeklinde sorun alanları olarak kategorize etmektedir. Biyolojik, bireysel ve sosyal bağlamda engelliliği ele alıp irdeleyen en son ve bütünsel yaklaşım biyo-psiko-sosyal modeldir. Engellilerin insan hak ve özgürlüklerinden tam ve eşit olarak yararlanabilmeleri için gerekli uygulama adımlarını içeren bir rehber niteliğinde olan Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşmeye Türkiye'de taraf ülke konumundadır. Ülkemizde engelliliklere ilişkin farklı terminoloji kullanılmakla birlikte; akademik çevre çalışmalarında biyo-psiko-sosyal model yaklaşımından esinlenerek "engelleri olan", "özel gereksinimli birey" yada "engelli birey" kavramlarına ağırlık vermekte, engellilikle ilgili yürürlükte olan mevzuatta ise halen tıbbi model yaklaşımını

barındıran “özürlü” teriminin kullanıldığı dikkat çekmektedir. 2012 yılı Aralık ayında UNICEF ve Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen “Her Çocuk için Engelsiz Yaşam Konferansı”nda, mevzuatta yer alan “özürlü” ibaresinin yerine “engelli” ifadesinin yer almasına dair alınan Bakanlık kararı kamuoyuna ilan edilmiştir (Menda, 2013)

### 3. ETKİN POLİTİKALAR İÇİN TEMEL KONULARIN BELİRLENMESİ

#### 3.1. Kapsamlı Veri Toplanabilmesi

Engelli bireylerin yaşam her anında var olabilmesi için sunulan hizmet ve ürünlerden eşit manada yararlanabilmeleri büyük önem arz etmektedir. Bu çerçevede etkin ve bağlayıcı politika ve mevzuat düzenlemelerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Hedef kitlenin büyüklüğü tespit edilerek, barındırdığı farklı özellikler ile kütlenin gereksinimlerinin belirlenmesi ve nihayetinde toplanan bilgilerle etkin politikaların geliştirilebilmesi böylece kaynakların daha rantabl kullanılabilmesi mümkün olabilecektir.

5825 sayılı Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme 2008 yılında yayımlanmıştır. Kanun’un 31. maddesi veri toplamaya ilişkin düzenlemeleri içermektedir.

2002 yılında TÜİK ve eski adıyla Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, yeni adıyla Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün işbirliği ile “Türkiye Özürlüler Araştırması” gerçekleştirilmiştir. Doğru, güvenilir ve amaca uygun nitelikte verilerin toplanmasının önemi kadar engelliliğin nasıl tanımlandığı yanısıra bilginin nasıl toplandığı ve cinsiyet, yaş, gelir durumu gibi hangi farklı özelliklerin dikkate alındığı etkili olmaktadır. Bu bağlamda, evrensel tanımların kullanılıyor olmasının verilerin öncelikle uluslararası nitelikte karşılaştırılabilir olması açısından taşıyacağı önem büyüktür.

2010 yılında TÜİK tarafından “Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması” gerçekleştirilmiştir. Engelli bireylerin kamu ve özel hizmetlerinden, binalarından memnuniyetini ölçen kapsamlı bir çalışmadır.

#### 3.2. Engellilere Yönelik Yasal Mevzuat ve Kurumların Tesisi

Türkiye’de engelli bireylere dönük ilk yasal alt yapı 1930 yılında 1580 sayılı Belediyeler Kanunu ile gerçekleştirilmiştir. Takip eden süreçte Beş Yıllık Kalkınma Planları ile anayasal bazı düzenlemelerde engelli bireylerin haklarına yer verildiği dikkat çekmektedir. Ancak 1990’lı yılların ikinci yarısından itibaren engellilere dönük politikaların ağırlık kazandığı görülmektedir. 1997 yılında Özürlüler İdaresi Başkanlığı’nın kurulması, 1999 yılında “Özürlüler Şûrası”nın toplanması bu kapsamda ele alınabilecek başlıklardır (Yıldız ve Gürler, 2018)

5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun 2005 yılında yürürlüğe girmiştir. 2008 yılında Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme 3 Aralık 2008 tarihinde TBMM’de kabul edilerek 28 Eylül 2009 tarihinde onaylanmıştır. Sözleşmeye ek ihtiyari protokol de imzalanarak 26 Ocak 2015 tarihinde onaylanarak yürürlüğe girmiştir. Böylece engelli bireylerin tüm erişim hakları güvence altına alınarak ayrımcılık ihtimaline karşı yasal koruma altına alınmaları sağlanmıştır.

Bu yasal düzenlemelerin yanısıra 12 Eylül 2010 tarihinde Anayasamızın 10. maddesine “Çocuklar, yaşlılar, özürllüleri, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz” hükmü getirilmiştir (Gürler, 2016)

Özel sektör tarafında “müşteri odaklı yaklaşım”, kamu sektörü cephesinde “eşit vatandaşlık” yaklaşımı olarak adlandırılabilen çerçevede; müşteri odaklı yaklaşımda firma, engelli bireye sunduğu hizmetlerini bir ayrıcalık şeklinde değil, diğer müşteri gruplarına verdiği haliyle “iyi hizmet verme” ve “kazancını arttırma” amaçları ile uygulamaktadır. Eşit vatandaşlık yaklaşımında ise devlet, engelli vatandaşlarına engelli olmayan vatandaşların faydalandığı imkan ve olanaklardan eşit ölçüde yararlanmaları adına hizmet sunmakta; Devlet hizmetleri görevinin bir parçası olarak yerine getirmektedir. Her iki yaklaşımda ortak ölçüt, engelli bireyin normal bireylere sunulan hizmetlere erişebilmesi için gereken altyapının hazırlanmış olması esastır. Ayrıca her İki yaklaşımın amacı engelli bireye ayrı ya da ücretsiz bir hizmet sunulması şeklinde değil, mevcut hizmete toplumdaki her birey nasıl hangi şekilde ulaşabiliyorsa o şekilde ulaşılabilmesinin sağlanması şeklindedir. Ancak yine de ülkemizdeki durum eşitlikçi ve hak temelli bir yaklaşımdan ziyade yardımseverlik anlayışı ile gerçekleştirilmektedir. TBMM’nin 04 Aralık 2012 tarihli oturumunda “Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi’nin kabul edilmesine ve Anayasa’mızın engellilere yönelik pozitif ayrımcılık içeren düzenlemelerine karşın engelli yurttaşlarımıza hak temelli değil yardım temelli bir anlayışla yaklaşıldığı ve bu durumun engelli sorunsalının aşılmasında temel parametrelerden biri olduğu vurgulanmaktadır (TBMM, 2012)

#### 4. ERİŞEBİLİRLİK VE ENGELLİ BİREYLERİN BANKA ÜRÜN VE HİZMETLERİNDEN YARARLANABİLMELERİ

##### 4.1. Erişebilirlik Kavramı

Accessibility olarak da anılan erişebilirlik konusu, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Genelgesi ve çeşitli uluslar arası örgütlerin yazınında insan hakları yanı sıra, özellikle son dönemlerde ayrımcılık kadar özel bir önem arz etmektedir. Erişebilirlik, doğal fiziki çevre yanısıra insan eliyle üretilmiş ekonomik ve sosyo-kültürel çevreye ulaşım, imkan ve hizmetlerinden yararlanabilme ve katkıda bulunabilmeyi ifade etmektedir. Dezavantajlı gruplar arasında yer alan engelli bireyler açısından bakıldığında erişebilirlik adına iç acııcı olmayan bir tablo görüntüsü hakimdir (Dünya Sağlık Örgütü, 2011).

Görme yeti kaybına maruz kalmış 274 birey üzerinde Ankara’da yapılan araştırma sonuçlarına göre; görme engelli bireylerin temel hak ve özgürlüklere ulaşmada ve topluma tam katılımında en fazla sorun yaşadıkları alan ‘erişilebilirlik’ olarak tanımlanmıştır. Bir insani hak olan sosyal hayata katılımın, engelli bireyler arasında oldukça az olduğu, halbuki engeli ne olursa olsun engelli bireyin topluma uyum sağlamaya çalışarak zihinsel ve fiziksel sınırlamaları kaldırarak engelli birey kalmaması yönünde adım atılabileceği, toplumun engelli bireyi olduğu gibi kabul ederek gereken kolaylığı sağlaması gerektiği ve devlet tarafından alınan kararlarda ‘fırsat eşitliği’ sağlanmasının en temel ilke olduğu böylece ‘eşitlik’ ve ‘adalet’ sağlanmış olabileceği vurgulanmaktadır (Yıldız ve Gürler, 2018).

A.B.D.’de 26 Temmuz 1990 tarihinde kabul edilen ve erişilebilirlik konusunda standart olarak kabul edilmiş bir belge olan Amerikan Disability Act (ADA) günümüzde Amerika dışında Avrupa’da da kabul görmektedir. ADA, engelliliği “fiziksel ya da zihinsel bir veya birden fazla yaşamsal aktiviteyi etkileyen durum” olarak tanımlamaktadır. ADA kapsamında, kamu kuruluşları ve özel sektörün belirlenen standartlara uymakla yükümlü olduğu, binaların engelli

vatandaşlara göre mimari uygunluk içeriğinden ayrımcılığa karşı yapılması gereken bir dizi detaylı bilgiye yer verilerek engelli bireylerin sunulan hizmetlerden yararlanabilmesi ve yasal haklarını engelli olmayan bireylerle eşit düzeyde kullanabilmeleri amaçlanmaktadır. Bir kuruluşun ADA'da belirtilen şartları sağlayamadığı belirlenirse bu durumda "makul düzenlemeler" yapması şeklinde yükümlü olduğu dile getirilmektedir. Sözelimi, duyma engelli bir bireyin, kuruluşun bir hizmetinden ya da etkinliğinden yararlanabilmesi için işaret dili tercümanı talep ettiğinde kuruluş, ya tercüman hizmetini ya da engelli kişinin hizmete tercüman olmadan ulaşabilmesini sağlamakla yükümlü olmakta bu iki seçenekten birisi gerçekleştirildiğinde kuruluş makul iyileştirmeyi sağlamış olarak kabul edilmektedir (ADA).

Engelli bireylerin yaşamın her alanına katılım sağlayabilmesi için ADA kriterleri doğrultusunda çeşitli işletme türlerine yönelik pratik rehberler hazırlanan A.B.D.'de, işletme sahibine ya da yöneticisine, gerçekleştirilmesi gereken düzenlemeler anlaşılır bir dil kullanılarak resimler yardımıyla anlatılmakta sonuç olarak engelli bireyin de bir müşteri olduğu hatırlatılarak özellikle hizmete erişebildiği bir işletmenin sadık müşterisi haline gelebileceği vurgusu yapılarak ikna edici bir dil kullanılmaktadır (ADA).

#### 4.2. Banka Ürün ve Hizmetlerine Erişim

Engelli bireylerin bankacılık hizmetlerinden yararlanabilmeleri ve bunun geliştirilebilmesi amacıyla Türkiye Bankalar Birliği (TBB) tarafından 2011 yılı Haziran ayında bir durum tespiti yapılarak, aynı yıl Ağustos ayında bankalara rehber niteliğinde bir rapor gönderilmiştir. 2012 yılı Haziran ayında sunulan hizmetler tekrar değerlendirildiğinde, engellilere bankacılık hizmeti sunan banka sayısının 17'den 28'e yükseldiği, ATM, POS ve Şube üzerinden görme ve ortopedik engelli bireyler için bankacılık hizmetlerinde artışlar olduğu bildirilmektedir.

Sabancı Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin katılımı ile bir proje dahilinde İstanbul ilinde engelli bireylerin kamu ve özel kuruluş hizmetlerine erişiminin incelendiği çalışmada, 15 banka şubesine gidilmiştir. Çalışma kapsamında beş tane bankanın 15 farklı banka şubesi gözlemci öğrenciler nezdinde incelemeye tabi tutulmuştur. Bankalardan birinin üç şubesi, iki bankanın ikişer şubesi ve yine iki ayrı bankanın dörder şubesinde tespit yapıldığı bildirilmektedir. Bir bankaya ait iki farklı şubede yapılan gözlemler ise banka görevlilerinin müdahalesi sonucu tamamlanamamıştır. Bu bankaların birinde inceleme yapan gözlemci öğrenciler, ilk başta banka görevlilerinden gerekli izinleri almış olmalarına karşın, içeriye girip belli başlı ölçümleri yaparken görevlilerin rahatsız olup ölçüm alınmasına izin vermediklerini ve bu nedenle incelemelerinin yarıda kesildiğini bildirmişlerdir. Bu nedenle bu iki banka şubesinde engelli erişimi hakkındaki bilgiler edinilememiştir. İncelenen 15 banka şubesinin üçünün girişinin düzayak olduğu, ana girişte merdiven bulunan diğer 12 bankanın ise sadece dördünde sabit rampanın bulunduğu mevcut durum olarak incelenen 15 banka şubesinin sekizinin ana girişinin özellikle bedensel engelliler açısından erişilebilir olmadığı rapor edilmiştir. Ayrıca bu bankaların hiçbirinde engellilerin yönlendirildiği farklı bir giriş görülemediği, her ne kadar ziyaret edilen 15 bankanın hepsinin giriş kapısının genişliği uygun olsa da bedensel engelli bireyler sekiz bankada merdivenleri aşım giriş kapısına ulaşamayacakları için bankaya girmelerinin mümkün olamayacağı belirtilmiştir. Ayrıca incelenen bankaların 14'ünde cam kapı olduğu, ancak altısında kapı üzerinde renkli bant veya çerçeve olmadığı, az gören bireyler açısından bu banka girişlerinin tehlikeli olduğu, bahsedilen banka şubelerinin sadece birinde ana giriş kapısının otomatik açıldığı ve 10 tanesinde kapının kolay açıldığı görüldüğü, kapının otomatik olmadığı ve kolay açılmayan iki banka şubesinin düzayak olduğu veya rampaya sahip olduğu bildirilmiştir. Engelli bireyin ana kapıya

erişebileceği fakat kapıyı tek başına açmakta güçlük geçeceği bu nedenle banka girişinin tam anlamıyla erişilebilir olmadığı erişilebilirliğin bir bütün olduğu ve birbirleriyle bağlı uygulama ve hizmetlerin bazılarının eksik olması durumunda erişilebilirliğin kesintiye uğrayıp tamamlanamayacağı vurgulanmaktadır. İnceleme amaçlı ziyaret edilen 15 banka şubesinin sadece birinde içeriye rehber köpek alındığı ancak aynı bankanın diğer şubesinde içeriye rehber köpek alınmaması nedeniyle bu durumun kurumsal bir hizmetin bir parçası olarak işlemediğini ve personelin inisiyatifi ile olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca 10 banka şubesinde müşterinin bilgi alabileceği bir danışma masası olduğu, ancak sadece üçünün yüksekliği, altısının masa altı diz derinliği nedeni ile tekerlekli sandalye kullanıcıları açısından uygun olmadığı belirtilmiştir. Sözkonusu bankaların hiçbirinde işaret dili bilen personel bulunmadığı işitme engelliler şubeye geldiklerinde yazışarak anlaştıkları dile getirilmiştir. Ziyaret edilen 12 bankanın sadece dördünde fiziksel refakatçi hizmeti olduğu, ancak fiziksel refakatçi hizmeti sunan bankalardan birinin girişinin basamaklı olup rampaya sahip olmadığı, ayrıca binanın iki katlı olmasına rağmen asansörü olmadığı, bu durumda bankanın erişilebilirliğini büyük ölçüde kısıtlandığı, refakat hizmetinin işlerliğinin azaldığı, refakat hizmeti sunan bankaları da dahil ettiğimizde ziyaret edilen 15 bankanın 13'ünde personelin engelli müşterilere özel olarak yardımcı olduğu bildirilmiştir. Fiziksel altyapı eksiklikleri ve kurumsal koordinasyon sorunlarının birçok bankada personelin inisiyatifiyle çözülmeye çalışıldığı rapor edilmektedir. İncelenen 15 bankanın 13'ünün tek katlı olduğu, diğer iki bankanın iki katlı olduğu halde sadece birinde asansör bulunduğu, asansörün kabin içinin yeterli genişlikte ve acil yardım butonu yer alması şeklinde standartlara uygun olmasına rağmen kabin içinde katları belirten sesli sisteme sahip olmadığı görme engelliler için asansörü refakatçisiz erişilemez kıldığı vurgulanmaktadır. Ziyaret edilen 15 bankanın hiçbirinde engellilere uygun yangın çıkışının bulunmadığı, sadece dördünde acil durumlar için görsel ve yedisinde sesli uyarı sistemlerinin olduğu, bankaların çoğunluğunun erişilebilir olmamasının yanı sıra engelliler için güvenli olmadığını, görsel ve sesli uyarı sistemlerine sahip bankalarda da engellilerin erişimine uygun bir yangın çıkışının olmaması uyarı sistemlerinin işlevselliğine şüphe düşürdüğü, beş banka şubesinde banka önündeki kaldırım kenarının veya genel olarak banka önünün otopark olarak kullanıldığı, arabaların park edildiği bu yerlerin hiçbirinde bir engelli parkına rastlanmadığı, bankaların bedensel engelliler açısından erişilebilir hale getirilse bile engelli müşterilerin bankaya arabayla gelip, mevcut bir park yerini kullanarak güvenli bir şekilde bankaya erişmesinin pek de mümkün görülmediği bildirilmektedir. TBB raporunda adı geçen 28 bankanın web siteleri incelendiğinde, sadece dört tanesinde erişilebilirlik hakkında bilgi verildiği, engelsiz bankacılık hizmeti sunan ATM, Şube ve POS sayısı artmasına karşın, engelli bireylerin bu hizmetleri hangi bankanın hangi şubesinde bulunduğu bilgisine erişememekte ve hizmetin kullanılabilirliği tesadüfe kalmaktadır. Şubelerle görüşüldüğünde net bir bilgi sahibi olmadıkları ifade edilmektedir. İncelenen uluslararası bankaların örneğin İngiltere'deki internet sayfalarına bakıldığında erişilebilirlik bilgilerinin kolaylıkla bulunduğu görülmesine rağmen, bu bankaların Türkiye web sayfalarında erişilebilirlik konusunda hiçbir bilgi bulunmaması dikkat çekici olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda örneklendirilen dört bankanın yardım değil hak temelli bir yaklaşıma sahip olduğu, hizmetlerine doğrudan bankacılık hizmetleri arasında yer vererek engelli bireyi müşteri olarak tanıdığı bildirilmektedir. Engelli müşteriye verilen hizmetin bir "sosyal sorumluluk projesi" olmaktan çıkarılıp doğrudan müşteri hizmetlerine dahil edilmiş olması önemli bir adım olarak görülmüştür. Bankaların çoğunun engelli bireylerin hizmete erişimleri konusunda standart bir prosedürleri olmadığı, şubelerde standart işleyiş kuralları bulunmadığından engelliye "yardımcı olmak" yaklaşımının öne çıktığı, bu yaklaşımın engelli bireyi karar mercii olmayan banka personeli ile karşı karşıya getirerek her ikisini de zor durumda bıraktığı uygulamaların 5378 sayılı kanun uyarınca tutarlı bir şekilde



gerçekleştirilmesi için bütün bankaların uygulayabileceği kapsamlı bir yönetmelik hazırlanması ve hizmet sunan tüm personelin bilgilendirilmesi gerektiği bildirilmektedir (Yelçe vd, 2013)

**Halkbank Erişilebilir Bank24:** ATM'lerin bulunduğu noktalarda standartlara uygun eğimli rampa, görme ve bedensel engelliler ile koltuk değneği olanlara hitap eden kullanım yolu ve kabartma zemin yer almaktadır. Görme engelli bireyler kulaklık ile tercihleri doğrultusunda ekran karartma ve aktif ekranda yazıyı sese çeviren özel bir program sayesinde hesap bakiyesi sorgulama ve para çekme işlemlerini gerçekleştirebilmektedirler. Tüm banka kartı sahiplerine hizmet verebilen Erişilebilir Bank24, Türkiye genelinde 81 noktada görme engelli, 30 noktada bedensel engellilerin kullanımına uygun hale getirilmiş olup ATM'lerin yerlerinin internet sitesinde semte göre şube aramasıyla kolayca bulunabildiği bildirilmektedir.



**Kaynak:** Yelçe vd, 2013: 81

**Yapı ve Kredi Bankası Engelsiz Bankacılık:** Engelli bireylere yönelik hizmetlere banka internet sitesinden kolaylıkla erişilebildiği, Çağrı Merkezi'nden işitme engelli müşterilerin de yararlanabildiği, Yazıyı sese çeviren teknoloji kullanımıyla görme engelli müşterilerin piyasalardaki anlık değişimler hakkında sesli olarak bilgi alabildiği, Ortopedik engelliler ve görme engelliler için ATM'lerin kullanımda olduğu, bu ATM'lerin yerlerinin internet sitesinde semte göre şube aramasıyla rahatlıkla öğrenilebildiği ifade edilmiştir.

ARAMA EKRANI

İl seçiniz:  Tümü

İlçe seçiniz:  Tümü

Mahalle / semt seçiniz:  Tümü

Arahtar kelime:

Şube:

- Sıvysel bankacılık
- Kurumsal bankacılık
- Gelişmiş arama
- Ticari bankacılık
- Özel bankacılık

ATM:

- Telet 24
- Telet 24
- Klavyeli ATM
- Sınırsız bankacılık köşeleri
- Telefon bankacılığı
- İnternet bankacılığı

Engelsiz bankacılık:

- Ortopedik engelliler için ATM
- Görme engelliler için ATM

**Kaynak:** Yelçe vd, 2013: 81



**Türkiye İş Bankası:** Sesli işlem yapabilen ve Braille alfabesi kullanan ATM'ler ile hizmet verildiği, bu ATM'lerin yerlerinin internet sitesinde semte göre şube aramasıyla kolayca bulunabildiği belirtilmiştir.

**Vakıfbank Engelsiz Yaşam ATM'leri:** Türkiye genelinde 69 adet ATM'de işlemlerin sesli olarak yapılabildiği, standart bir kulaklığı ATM'in ilgili kısmına yerleştirilerek işlem yapılan ATM'lerde işlem sırasında kullanılması gereken ATM bölmeleri Braille alfabesi ile yazılmış kabartma etiketler ile belirtildiği bildirilmektedir (<http://www.vakifbank.com.tr/dokumanlar/tts-atm.pdf>).

### 4.3. Erişilebilirlikte Karşılaşılan Temel Sorunlar

Sabancı ve Boğaziçi Üniversiteleri ortak projesi kapsamında gerçekleştirilen proje kapsamında incelenen 15 şube ve ATM'lerinde engelli bireylerin erişimine uygun fiziksel şartların tam manasıyla gerçekleştirilemediği, bazı şubelerde girişteki engel rampalarla palyatif çözüm getirilmeye çalışılmışsa da rampaların bazılarının çok dik ya da çok dar olmaları şeklinde kullanıma uygun olmadığı belirtilmektedir.

Özel malzemelerden üretilen seyyar rampaların bu soruna kısmi çözüm getirebileceği fakat incelenen şubelerde böyle bir çözüme başvurulmadığı, şubeye giremeyen engelli bireyin hizmete erişimi banka personelinin kişisel inisiyatifine kaldığı, bazen banka görevlisinin evrakları dışarıda imzalatmak şeklinde inisiyatif kullanarak işlem yaptığı, bazen engelli bireye bir yakınına vekalet vermesinin önerildiği, çoğu zaman engelli bireyin telefon, internet, ATM şeklinde şube dışı alternatif dağıtım kanallarına yönlendirildiği, alternatif dağıtım kanalları arasında en yaygın kullanım alanı olan internet bankacılığının bazı engelli bireyler için çözüm olmakla birlikte, görme engelli bireyler için çevrimiçi işlem yapılabilen banka sayısının çok kısıtlı olduğu, fiziksel engellilerin bir bölümünün bilgisayar kullanmasının mümkün olmadığı, alternatif dağıtım kanallarının bilgisayar, tablet ve cep telefonu kullanmayı gerektiren kanallar olduğundan gerekli ekipmanın yanı sıra bağlantı bedeli ve beceri gerektiren yöntemler olduğu, maddi imkanları yeterli olmayan veya bilgisayar kullanma becerisi bulunmayan engelli bireyler için çözüm niteliği taşımadığı, şubelerde işaret dili tercümanı istihdam edilmediğinden işitme engelli müşterilerle yazılı iletişim kurulmaya çalışıldığının gözlemlendiği, hizmet veren personele temel işaret dili eğitimi verilmesinin yerinde olacağı, banka şubelerinin çoğuna rehber köpeklerin alınmadığı, para çekme işlemlerinde, bankalar arası ve hatta aynı bankanın şubeleri arasında farklı uygulamalar olduğu, bilhassa görme engelli bireylerin şubeden para çekmek istediklerinde tanık göstermeleri, kredi çekmek istediklerinde de noterden ek belgeler talep edildiği, bu gibi durumları düzenleyip bir standarda bağlayacak bir yönetmeliğe ihtiyaç duyulduğu, bankaların çoğunun internet sitesinde şubelerin ve ATM'lerin erişilebilirlik durumu hakkında bilgi bulunmadığı, bankaların internet sitelerinde yer alan şube ve ATM adres ve telefon bilgilerinin bulunduğu listelere erişilebilirlik durumu da sembollerin eklenmesinin doğru bir uygulama olacağı, engelli müşterilere hizmetin ne şekilde sunulabileceğine dair ne bankaların ne de Bankalar Birliği'nin yürürlüğe koyduğu yönetmelik veya bir kılavuzun bulunmadığı bu nedenle banka personelinin gereksinim halinde pratik çözümler üretmek zorunda kaldıkları, TBB'nin hazırlayacağı detaylı bir yönetmelik ile sorunlara çözüm bulunarak bir standarda bağlanmasının mümkün olabileceği ifade edilmektedir (Yelçe vd, 2013).

## SONUÇ

Türkiye’de engelli bireylerin yaşamın her alanındaki hizmet ve ürünlerden eşit manada katılımlarının sağlanabilmesi için etkin politikalara ihtiyaç duyulmaktadır. Kapsamlı veri toplama sisteminin efektif ve güncel olması başta gelen sorunsallardan bir tanesidir. 2002 yılında TÜİK ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün işbirliği ile “Türkiye Özürlüler Araştırması”, 2010 yılında TÜİK tarafından “Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması” gerçekleştirmiştir.

Yasalardaki tüm düzenlemelere karşın uygulamada erişilebilirliğin yetersizliği, engelli bireylerin yaşamlarını doğrudan etkileyen konularda karar alma süreçlerine dahil edilmemeleri, engellilik hakkında sağlam ve karşılaştırılabilir verilerin ve uygulanan programlara ilişkin bulguların yetersizliği, yeterli olmayan politikalar ve standartlar, olumlu olmayan tutumlar, yeterli hizmet sağlanmaması, etkin finansman eksikliği şeklinde göze çarpan yetersizlikler engelli bireylerin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyen temel parametrelerdir. Yürürlüğe girip uygulamaya konulan birçok yönetmelik, ilke kararı, standart ve benzeri yasal yaptırımlara rağmen birçok yaşamsal alanda uygulamanın yetersiz ve hayata geçirildiği düşünülen uygulamaların büyük bölümünün ise işlevsellikten uzak kaldığı dikkat çekmektedir. Erişilebilirlik açısından karşılaşılan sorunlar engelli bireylerin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyen temel faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bankaların sundukları ürünler genel olarak birbirine benzer, kolaylıkla ulaşılabilen ve birbirinin yerine ikame edilebilen nitelikte ürün ve hizmetler olduğundan bankaların özellikle bireysel bankacılık alanında rakiplerinden bir adım öne çıkmalarını sağlayıp dezavantajlı gruplardan olan engelli bireylerden oluşan hedef kitle nezdinde ürün ve hizmetlere rahatlıkla erişimin gerçekleştirilebilmesi, bu müşteri grubunun doğru tanımlanarak ihtiyaçları doğrultusunda yeni ürün ve hizmetlerin geliştirilebilmesi ile bankaların yapılanmalarını bu yönde geliştirmeleri pazar paylarını geliştirebilmek için geleneksel stratejiler yerine müşterilerini daha iyi tanıyıp doğru çözümlenmeleri ve onların gereksinimlerine yönelik doğru cevapları verebilmeleri ile sadık müşteri olarak kazanmaları da mümkün olabilecektir.

## KAYNAKLAR

1. ADA - Americans with Disabilities Act, <http://www.ada.gov/pubs/adastatute08.html>
2. ADA - Americans with Disabilities Act, ADA Update: A Primer for Small Business; <http://www.ada.gov/regs2010/smallbusiness/smallbusprimer2010.pdf>
3. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı-Devlet İstatistik Enstitüsü (2002). Türkiye Özürlüler Araştırması, DİE Yayınları, Ankara..
4. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (2010). Türkiye Özürlüler Araştırması Temel Göstergeleri. <http://www.engelsiz.hacettepe.edu.tr/belge/ozida.pdf>
5. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) (2011). Dünya Engellilik Raporu. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayını, Anıl Group Matbaa, Ankara.
6. Dünya Sağlık Örgütü ve Dünya Bankası, (2011). World Report on Disability. Geneva: WHO.
7. Gürler, S., (2016). Engelli Kadınların İnsan Hakları, Astana Yayınları, Ankara.

8. Menda, E. (2013), Engelsiz Türkiye İçin : Yolun Neresesindeyiz? Mevcut Durum ve Öneriler, Sabancı Üniversitesi Yayınları ISBN: 978-605-4348-46-6, İstanbul, sf:11-16
9. TBMM Genel Kurul Tutanağı, 24. Dönem 3. Yasama Yılı 33. Birleşim, 04.12.2012 Salı, [http://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/tutanak\\_sd.birlesim\\_baslangic?P4=21346&P5=H&page1=16&page2=16&web\\_user\\_id=10740232](http://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/tutanak_sd.birlesim_baslangic?P4=21346&P5=H&page1=16&page2=16&web_user_id=10740232)
10. Yelçe, N.Z., Ensari, P.D., Burat, M.B., (2013), Bilgi ve Hizmete Erişim, Engelsiz Türkiye İçin: Yolun Neresindeyiz? Mevcut Durum ve Öneriler, Proje Yöneticisi: Elzi Menda, Sabancı Üniversitesi Yayınları ISBN: 978-605-4348-46-6, İstanbul, sf: 20-121.
11. Yıldız, S., Gürler, S. (2018), Görme Engelli Bireylerin Engelli Haklarına Dair Bilgi Düzeylerinin Ölçülmesi-Ankara Örneği, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1): 241-268.
12. <https://www.vakifbank.com.tr/hata.html>

**TÜRKİYE’NİN BAKLAGİL ÜRETİMİ VE DIŞ TİCARETİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME**

AN EVALUATION OF TURKEY'S PULSES PRODUCTION AND FOREIGN TRADE

**Dr. Öğr. Üyesi İsmail UKAV**

Adıyaman Üniversitesi, Kahta Meslek Yüksekokulu

**Özet**

Baklagillerin insanların sağlıklı ve dengeli beslenmesinde büyük önemi olduğu bilinmektedir. Bu yönüyle hayvansal proteine yeterince ulaşamayan toplumlar için en önemli protein kaynaklarından birisidir. Gelişmekte olan ülkeler baklagil üretimine önem vermektedir. Türkiye’de özellikle son yıllarda baklagil üretimi ve dış ticareti çeşitli yönleriyle gündeme gelmektedir. Bu çalışmada dünya ve Türkiye baklagil üretimi ve dış ticaretindeki gelişmeler incelenmiştir. Çalışmada başta FAO ve TÜİK olmak üzere çeşitli kuruluşların üretim alanı üretim miktarı, verim ve dış ticaret gibi verileri ortaya konmuş ve analiz edilmiştir. Bunun yanında konu ile ilgili yayınlanmış bazı çalışmalardan yararlanılmıştır. İncelenen son on yıllık dönem boyunca bakliyat üretim alanları ve üretim miktarının dalgalı bir eğilim gösterdiği ortaya çıkmıştır. Türkiye son yıllarda ekim alanlarındaki iniş çıkışlı eğilime bağlı olarak iç tüketimi karşılamada arzın yetersiz kaldığı ve ithalatçı ülke konumuna geldiği belirlenmiştir. Bununla birlikte Türkiye’nin baklagil ihracatı ağırlıklı olmak üzere Ortadoğu ülkelerine yapılmaktadır. Yurtiçi üretimin talep artışını karşılaması amacıyla bakliyat üreticilerinin girdi maliyetlerinin düşürülmesi, verilen teşvikler ve dış ticaret politikalarının gözden geçirilmesinin yararlı olacağı önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Baklagiller, Baklagil üretimi, Baklagil ticareti, Türkiye**Abstract**

Legumes are known to be of great importance in healthy and balanced nutrition of people. In this respect, it is one of the most important protein sources for societies that do not have enough access to animal protein. Developing countries attach importance to pulses production. Production and trade of pulses in Turkey, especially in recent years, come to the fore in various aspects. In this study, developments in the world and Turkey legume production and foreign trade were examined. In this study, data such as production area production amount, yield and foreign trade of various organizations, especially FAO and TSI, have been presented and analyzed. In addition, some published studies related to the subject have been utilized. During the last decade examined, it was found that pulses production areas and production amount showed a fluctuating trend. It was determined that due to fluctuating trends in acreage in recent years, the supply is inadequate to meet domestic consumption in Turkey and as a result, it has become an importing country. However, Turkey's export of pulses is made, mainly to Middle Eastern countries. It is suggested that the input costs of pulses producers, the incentives and the revision of foreign trade policies will be beneficial in order to meet the increase in demand of domestic production.

**Keywords:** Pulses, Pulses Production, Pulses Trade, Turkey

## 1. GİRİŞ

Baklagiller, içindeki kuru tohumları için üretilen bitki grubu olarak tanımlanabilir. En çok tüketilen yemeklik baklagil çeşitleri, nohut, kuru fasulye, barbunya, yeşil-kırmızı mercimek ve kuru bezelyedir. Gelişmekte olan ekonomiler ve yoksul ülkeler için, hayvansal proteine erişimi kısıtlı veya mümkün olmayan bu geniş kitlenin protein ihtiyacı baklagillerden sağlanabilmektedir. Kültürü yapılan yemeklik baklagiller tek yıllık yazlık bitkilerdir. Mercimek ve baklanın diğerlerine oranla düşük sıcaklığa dayanıklı olmaları nedeni ile kışlık olarak da yetiştirilebilmektedir. Sıcaklık isteği en fazla olan fasulye ve börülce olurken, bunu sırasıyla nohut, bezelye, bakla ve mercimek izler. Kültürü yapılan bu türler içerisinde fasulye, börülce, bakla ve bezelye su isteği fazla olan türler iken, mercimek ve nohut ise genelde kurakalan bitkileridir (Gülümser, 2016).

Gelişmekte olan ülkelerin beslenme sorununu çözmeye bir protein kaynağı olan baklagillerin önemi büyüktür. Baklagillerin özellikle nohut ve mercimeğin dünya nüfusunun beslenmesi için gerekli protein ihtiyacının % 10'unu karşıladığı tahmin edilmektedir. Bu yönleriyle baklagiller, insan beslenmesi açısından önemli bir ürün grubunu oluştururken, protein açısından zengin içerikleriyle dikkat çekmektedir. Hayvansal proteinler, besin madde içeriği bakımından insan beslenmesinde bitkisel proteinlerden daha uygun bulunmakla birlikte, baklagiller zengin protein içerikleriyle hayvansal proteinlerin ikamesi olabilecek düzeydedirler. Özellikle hayvansal protein yönünden yetersiz ve düşük gelirli toplumların protein açığının kapatılmasında baklagiller önerilmektedir (Kaya, 2010). Baklagillerin insan beslenmesindeki öneminin yanında ekonomideki konumu ve ekim nöbetindeki rolü de tartışılmazdır. Toprak bozunumunun önüne geçmek ve kaliteli ürünler elde etmek için ekim nöbeti kapsamında baklagillere yer verilmesi gerekmektedir.

Besin değerleri bakımından zengin olan baklagiller, aynı zamanda samanının besleme değerinin yüksek olması nedeniyle hayvan beslenmesinde de yaygın olarak kullanılmaktadır. Ayrıca çevrecilik ve sürdürülebilir tarımın popüleritesinin arttığı günümüzde, yetiştirildikleri toprağa olumlu etkileriyle de baklagillerin önemi giderek artmaktadır (Gülaç, 2018).

Bu önem göz önüne alınarak BM Gıda ve Tarım Örgütü (FAO), 2016 yılını dünyada "Uluslararası Bakliyat Yılı" ilan etmiştir. Bunun temel gerekçeleri; dünya nüfusunun 2060'da 10 milyara ulaşacağı öngörüsüyle, gıda güvenliğini sağlarken, dünya toplumunun sağlıklı ve dengeli beslenme ihtiyacını da karşılayabilmektir. Bunun yanında toprağı koruyarak verimliliğini artırırken, değişen iklim koşullarına uyum sağlayarak sürdürülebilir bir beslenmeyi dünyanın en yoksul kesimlerine kadar olanaklı kılmak hedefler arasında sayılmaktaydı.

Türkiye'de ekim alanı ve üretim yönünden yemeklik baklagiller, önemli bir yere sahiptir. Uygulanan destekleme projelerinin etkisiyle ihracat 1980'li yılların sonunda 500.000 tonun üzerine çıkarak rekor kırmıştır. Ancak ilerleyen süreçte, TMO'nun baklagil alımını durdurmasıyla birlikte baklagil ekim alanları ve üretimi hızla azalmıştır. Ürün tedariki için dış ülkelere yönelmiş ve yerli üretimin iç talebi karşılamadığı kimi dönemlerde yurt içi tüketimi karşılamak amacıyla da ithalat yapılmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda son yıllarda fiyatları rekor seviyelere çıkmış ve kamunun ilgisi bir kez daha baklagillere yönelmiştir (Özden ve Emeksiz, 2018). Bu gelişmeler baklagil sektörü ile ilgili uygulanan politikaların gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir (Gül ve Işık, 2002). Bu çalışmada, Türkiye baklagil üretimindeki mevcut durum ve dış ticaretindeki gelişmeler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

## 2. MATERYAL VE YÖNTEM

İstihdama yaptığı katkılar, ihracatta taşıdığı potansiyel, ekim nöbetine kolayca girebilmeleri, nadas alanlarının azaltılmasında etkili olmaları, besin değeri yönünden zengin olmaları, tarımsal üretimin sürdürülebilirliği ve çevre koruma yönlerinden baklagiller, önemli bir ürün grubunu oluşturmaktadır (Bolat ve ark., 2017). Çalışmada Türkiye baklagil üretimindeki mevcut durum ve dış ticaretindeki gelişmeler ortaya konulurken, FAO, TÜİK, Tarım Bakanlığı ve diğer kuruluşların istatistiki verileri kullanılmış, bunun yanında konu ile ilgili yapılmış çeşitli araştırma bulgularından da yararlanılmıştır. Dünya piyasası için gerekli olan istatistiki veriler FAO, UNCOMTRADE gibi uluslararası kuruluşlardan elde edilmiştir. Türkiye için TÜİK'in verileri kullanılmıştır. Bunun yanında konu ile ilgili yapılmış çalışmalardan yararlanılmıştır. Çalışmada öncelikle baklagillerin dünya üretim ve dış ticaret verileri incelenmiş, üretim ve dış ticarete öne çıkan ülkeler belirlenmiştir. Daha sonra Türkiye'nin baklagil üretimi ve dış ticareti analiz edilmiştir.

## 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

### 3.1. DÜNYA'DA BAKLAGİL ÜRETİMİ

Baklagiller özellikle gelişmekte olan ülkelerde yaşayanların önemli protein kaynaklarından birisini oluşturmaktadır. Dünyada insan beslenmesindeki bitkisel proteinlerin %22'si ve karbonhidratların %7'si, hayvan beslenmesindeki proteinlerin %38'i ve karbonhidratların da %5'i yemeklik tane baklagillerden sağlanmaktadır. Baklagiller, tarla bitkileri yetiştiriciliğinde, ekim alanı ve üretim bakımından tahıllardan sonra gelen tane ürünüdür. Dünya baklagil tüketim değerlerine bakıldığında, kişi başına tüketilen miktar çok düşük olup, fasulyede 3–4 kg, bezelyede bir kg dolaylarında iken; mercimek ve nohutta bir kilogramın altındadır (Okutucu ve ark., 2013).

Baklagiller içerisinde Dünyada en fazla ekim alanına sahip ürün kuru fasulyedir. 2017 yılı itibarıyla kuru fasulye üretim alanı 36 milyon hektardan fazladır (Çizelge 1). Nohut üretim alanı 14.564.399 hektar iken, mercimek üretim alanı 6.582.779 hektar olarak belirlenmiştir.

**Çizelge 1.** Dünya baklagil üretim alanı, üretimi ve verimi (Üretim: Bin ton, verim: kg/ha)

Yıllar	Kuru Fasulye			Nohut			Mercimek		
	Alan (ha)	Üretim	Verim	Alan (ha)	Üretim	Verim	Alan (ha)	Üretim	Verim
2008	26675529	21.893	821	11100550	8.652	779	3339427	2837	849
2009	25495208	21.991	863	11512056	10.412	905	3696076	3860	1044
2010	30757683	24.634	801	11836752	10.856	917	4287162	4725	1102
2011	30482863	24.069	790	13090607	11.617	887	4151123	4453	1073
2012	29141452	24.450	839	12321240	11.519	935	4193052	4491	1071
2013	29337937	24.940	850	12574263	13.265	1055	4058481	5195	1280
2014	30337984	26.798	883	13839703	13.357	965	4020215	4701	1169
2015	30808219	27.613	896	11932067	11.003	922	4707625	5496	1167
2016	34188775	28.784	842	12648651	11.268	891	5392447	6558	1216
2017	36458894	31.406	861	14564399	14.777	1015	6582779	7591	1153

Kaynak: <http://www.fao.org/faostat/en/#data/QC> (17.05.2019)

Dünyada üretilen toplam baklagiller içerisinde fasulye, mercimek ve nohut önemli paya sahiptir. İncelenen yıllar içerisinde kuru fasulye, nohut ve mercimek üretim alanlarında ve



üretim miktarlarında önemli artışlar gerçekleşmiştir. Kuru fasulye üretim alanında yaklaşık % 38 oranında, üretim miktarında ise % 43 civarında artış olmuştur (Çizelge 1). Nohut üretim alanı % 31 civarında artarken, üretim miktarı düzenli olarak artmış, artış oranı % 75'i bulmuştur. Mercimek üretim miktarındaki değişim ise daha dikkat çekicidir. Üretim alanı yaklaşık % 100 artarken, üretim miktarı % 150'den fazla artmıştır. Kuru fasulye veriminde önemli değişim gözlenmezken, nohut ve mercimek veriminde incelenen yıllar içerisinde % 30'un üzerinde artış gerçekleşmiştir.

Dünya baklagil üretimi incelendiğinde nohut, mercimek ve kuru fasulye üretiminde son 10 yıllık dönemde dünya toplam üretimlerinde artış gözlemlenmektedir. Kuru fasulye üretimi 2017 yılında 31.4 milyon ton, nohut üretimi 14.8 milyon ton ve mercimek üretimi 7.6 milyon ton olarak gerçekleşmiştir (Çizelge 2).

**Çizelge 2.** Ülkelere göre bakliyat üretimi (kg) (2017)

	Kuru Fasulye			Nohut			Mercimek		
	Ülke	Üretim	%	Ülke	Üretim	%	Ülke	Üretim	%
1	Hindistan	6.390.000	20,35	Hindistan	9.075.000	61,41	Kanada	3.732.900	49.18
2	Myanmar	5.466.166	17,40	Avustralya	2.004.000	13,56	Hindistan	1.220.000	16.07
3	Brezilya	3.033.017	9,66	Myanmar	526.772	3,56	Türkiye	430.000	5.66
4	ABD	1.625.900	5,18	Etopya	473.570	3,20	ABD	339.380	4.47
5	Çin	1.322.214	4,21	Türkiye	470.000	3,18	Kazakistan	313.156	4.13
6	Meksika	1.183.868	3,77	Rusya	418.646	2,83	Nepal	254.308	3.35
7	Uganda	1.024.742	3,26	Pakistan	330.000	2,23	Avustralya	221.436	2.92
8	Kenya	846.000	2,69	ABD	313.210	2,12	Rusya	197.858	2.61
9	Etopya	543.984	1,73	İran	271.487	1,84	Çin	171.888	2.26
10	Kazakistan	456.044	1,45	Meksika	188.939	1,28	Bangladeş	168.837	2.22
11	Diğer	9.513.977	30,29	Diğer	705.203	4,77	Diğer	540.998	7.13
	Toplam	31.405.912	100	Toplam	14.776.827	100	Toplam	7.590.761	100

Kaynak: <http://www.fao.org/faostat/en/#data/QC> (17.05.2019).

Dünyada kuru fasulye üretiminde Hindistan, Myanmar ve Brezilya ilk sıraları almaktadır. Türkiye 239 bin tonluk kuru fasulye üretimiyle dünyada 20'li sıralarda yer almaktadır (Çizelge 2). Nohut üretimi; Asya ve Amerika kıtalarında yoğunlaşmaktadır. Hindistan nohut üretiminde açık ara lider konumundadır. Dünya nohut üretiminin % 61.41'ini tek başına Hindistan karşılamaktadır. Onu Avustralya ve Myanmar izlemektedir. Türkiye dünyada 5. sırada yer almaktadır. Mercimek üretimi ağırlık olarak Kuzey Amerika ve Asya'da gerçekleşmektedir. Kanada, dünya mercimek üretiminin neredeyse yarısını (% 49.18) üretmektedir. Hindistan (% 16.07) oranı ile ikinci sırada yer almaktadır. Türkiye ise mercimek üretiminde dünyada 3. sırada (% 5.66) bulunmaktadır.

### 3.2. DÜNYA BAKLAGİL TİCARETİ

Dünyada baklagil ürünlerine olan talep, toplumların farklı yemek alışkanlıklarına olan ilgisi ve sağlıklı ürünlerin tercih edilir olması nedeniyle sürekli olarak artış eğilimindedir. Talep artışının nedenleri; baklagil ürünlerinin besleyici özelliğe sahip olmaları, uzun süre korunabilmeleri, lezzetli ve kolay hazırlanabilir olmalarıdır. Dünyada baklagil ithalatı yapan ülkeler arasında 2016 yılı FAO verilerine göre Hindistan 6.185.090 ton ile ilk sırayı almaktadır. Hindistan'ı sırasıyla 1.069.744 ton ile Çin, 890.971 ton ile Pakistan izlemektedir (Çizelge 3). Türkiye ise 467.124 ton ile 7. sırada yer almaktadır. Dünyada baklagil ihracatında (5.691.395

ton) ilk sırada yer alan ülke Kanada'dır. Kanada'yı 2.127.613 ton ile Avustralya ve 1.442.772 ton ile ABD izlemektedir. Türkiye 317.986 ton ihracatıyla 11. sırada bulunmaktadır.

Önceki yıllarda Dünyanın en büyük yeşil mercimek ihracatçısı olan Türkiye, ne yazık ki bu özelliğini yitirmiştir. Bunda; yeşil mercimek üretiminin arttırılamaması, ürünün ihraç fiyatını düşüren mercimek tohum böcekleri ile etkili bir mücadele edilememesi, pazarlama aşamasında modern depolama yöntemlerin uygulanamaması, birim alandan alınan verimin arttırılamaması nedeniyle maliyetlerin artmasının rolü bulunmaktadır. Bunun sonucunda da Kanada'nın olumlu politikaları ile üretimini artırması dünya piyasalarındaki Türkiye'nin üstünlüğü Kanada'ya geçmiştir (Adak ve ark. 2010).

**Çizelge 3.** Ülkelere göre baklagil ithalatı ve ihracatı (2016) (Miktar: ton, değer: bin dolar)

Sıra No	Ülkeler	İthalat		Ülkeler	İhracat	
		Miktar	Değer		Miktar	Değer
1	Hindistan	6.185.090	4.017.363	Kanada	5.691.395	3.116.311
2	Çin	1.069.744	422.406	Avustralya	2.127.613	1.465.282
3	Pakistan	890.971	698.325	ABD	1.442.772	1.017.086
4	Bangladeş	836.449	523.209	Rusya	961.492	384.982
5	Mısır	808.243	357.874	Myanmar	903.514	1.026.025
6	BAE	484.850	430.171	Arjantin	665.536	509.544
7	<b>Türkiye</b>	<b>467.124</b>	<b>380.383</b>	Çin	636.305	702.707
8	ABD	413.086	394.669	Fransa	484.310	184.618
9	Brezilya	407.393	332.022	Litvanya	393.251	114.503
10	İtalya	308.470	256.779	İngiltere	347.770	129.618
11	Srilanka	251.610	233.868	<b>Türkiye</b>	<b>317.986</b>	<b>339.367</b>
12	Meksika	221.983	186.086	Etopya	296.157	248.742
13	Kanada	206.448	175.864	Ukrayna	235.233	84.486
14	İngiltere	204.200	217.607	BAE	201.203	196.861
15	Küba	202.397	115.738	Tanzanya	200.333	158.984
16	Cezayir	199.346	240.302	Hindistan	175.528	217.299
17	İspanya	189.235	180.744	Mozambik	148.436	106.276
18	Kolombiya	143.087	128.634	Meksika	145.512	193.190
19	Almanya	142.390	117.277	Letonya	126.919	35.720
20	İran	129.452	139.610	Almanya	97.932	58.180
Diğer ülkeler		3.390.098	2.984.967	Diğer ülkeler	1.659.424	1.304.573
TOPLAM		17.151.666	12.533.898	TOPLAM	17.258.621	11.594.354

Kaynak: <http://www.fao.org/faostat/en/#data/QC> (19.05.2019).

### 3.3. TÜRKİYE'DE BAKLAGİL ÜRETİMİ

Türkiye 30 yıl öncesine kadar dünyada gıda bakımından kendine yeten ülkeler arasında sayılırken, sonraki yıllarda birçok üründe net ithalatçı ülke konuma gelmiştir. Günümüzde Türkiye'de kişi başına gelir artışı, gelir dağılımı, nüfus artışı, kentleşme, nüfusun yaş piramidindeki değişimi ve turizmdeki gelişmeler gibi etkenlerden dolayı gıda ürünlerine olan talep sürekli olarak artmaktadır. Bunun sonucunda, yurtiçi üretimin talep artışını karşılayamaması nedeniyle bazı ürünlerde arz açığı ortaya çıkmaktadır. Baklagiller de gıda sektörü içerisinde bu durumu yansıtan ürün grubu içerisinde yer almaktadır. Bu yönüyle

gelişmekte olan birçok ülkede düşük gelirli insanların önemli besin kaynakları arasında bulunan baklagiller, Türkiye’de pek çok ailenin günlük tüketiminde önemli yere sahiptir (Uzunöz, 2009).

Türkiye’de baklagil üretimi önemli ölçüde iç tüketimi karşılamaya yöneliktir. Bu kapsamda üretimi gerçekleştirilen baklagil türleri (nohut, fasulye, mercimek, bakla, bezelye, börülce, barbunya, soya fasulyesi) arasında en fazla üretimi yapılanlar mercimek, nohut ve kuru fasulyedir. Baklagil üretimi ülke geneline yayılmış olmakla birlikte Güneydoğu Anadolu, Orta Anadolu ve geçit bölgeleri ile Marmara Bölgesinin güneyi üretimin en yoğun olduğu bölgelerdir. Genel olarak; kırmızı mercimek Güneydoğu’da, yeşil mercimek, nohut ve kuru fasulye Orta Anadolu ve geçit bölgelerinde, bakla ve bezelye ise Ege ve Güney Marmara’da yetişmektedir. Ülkemiz baklagil üretiminde son 10 yıllık dönem incelendiğinde nohut, mercimek ve kuru fasulye üretim miktarlarında dalgalanmalar gözlenmiştir (Çizelge 4.). 2009 yılında 181.000 ton olan kuru fasulye üretimi iniş çıkışlı bir seyir izleyerek 2018 yılında 220 bin ton olarak gerçekleşmiştir. İncelenen dönemin başında 563 bin ton olan nohut üretimi dalgalı bir seyir izlemiş ve dönem sonunda 630 bin düzeylerine ulaşmıştır. Kırmızı ve yeşil mercimek üretiminde de benzer eğilimler gerçekleşmiştir.

**Çizelge 4.** Yıllar itibariyle Türkiye Baklagil üretim alanı ve üretim miktarı

Yıllar	Alan (dekar)					Üretim (Bin ton)				
	Kuru fasulye	Nohut	Mercimek		Toplam	Kuru fasulye	Nohut	Mercimek		Toplam
			Kırmızı	Yeşil				Kırmızı	Yeşil	
2005	1412000	5578000	3867000	532000	11389000	210	600	520	50	1.380
2009	949280	4559344	1893780	255531	7657935	181	563	275	27	1.046
2010	1033811	4556900	2116000	228922	7935633	213	531	422	25	1.191
2011	946254	4464129	1923225	225248	7558856	201	487	380	26	1.094
2012	931740	4162416	2147875	226903	7468934	200	518	410	28	1.156
2013	847630	4235570	2605000	206783	7894983	195	506	395	22	1.118
2014	911103	3885175	2324461	170476	7291215	215	450	325	20	1.010
2015	935840	3593042	2074690	163881	6767453	235	460	340	20	1.055
2016	898197	3595289	2354743	167617	7015846	235	455	345	20	1.055
2017	897221	3953099	2693181	232201	7775702	239	470	400	30	1.139
2018	848045	5144159	2430652	341625	8764481	220	630	310	43	1.203

Kaynak: TÜİK. <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=92&locale=tr> (19.05.2019)

Baklagil üretim alanları, 1981 yılında başlatılan "Nadas Alanlarının Daraltılması Projesi" ile hızla artmıştır. Bu projenin etkisiyle 1980’lerde mercimekte üretim fazlalığı ortaya çıkmıştır. Bu süreçte mercimeğin tüketimini artırmaya yönelik kampanyalar sürdürülürken, günümüzde yetersiz üretim nedeniyle Türkiye, net ithalatçı bir ülke konumuna gelmiştir. Mercimek üretiminde; girdi fiyatlarının yüksekliği, küçük parçalı tarımsal arazilerde üretim yapılması, sertifikalı tohumların yeterince kullanılmaması gibi nedenlerle verimlilik istenilen düzeye erişememiştir. Üretim maliyetlerin artması ve verim düşüklüğü ürün maliyetlerini artırırken, üreticiler dünya fiyatları karşısında rekabet şansını yakalayamamışlardır.

Önümüzdeki yıllarda çeşitli nedenlerle kırmızı mercimek ekim alanlarının azalacağı öngörülmektedir. En önemli baklagil üretim bölgelerinden birisi olan GAP bölgesinin sulanabilir alanlarında mercimeğin pamuk, mısır ve sebze ile rekabet edememesi kırmızı mercimek ekim alanlarında azalmaya neden olabileceği tahmin edilmektedir ( Bolat ark., 2017).

### 3.4. İLLERE GÖRE BAKLAGİL ÜRETİMİ

Türkiye'nin bütün illerinde baklagil (Kuru fasulye, nohut, kırmızı mercimek, yeşil mercimek, bakla, bezelye, börülce) üretimi gerçekleştirilmektedir. Baklagil üretimin en fazla yapıldığı il, % 12.35 oranı ile Diyarbakır'dır ( Çizelge 5). İkinci sırada Konya (%9.89) yer alırken, onu Yozgat (%6.16) ve Şanlıurfa ( %6.11) izlemektedir. Baklagil üretim alanı itibariyle ilk sırada (%10,73) Şanlıurfa yer almakta, onu Diyarbakır, Konya ve Yozgat izlemektedir. İller itibariyle kuru fasulye üretiminde Konya, Niğde ve Nevşehir illeri, nohut üretiminde Kırşehir, Ankara, Konya, Yozgat ve Kırıkkale illeri, kırmızı mercimek üretiminde Diyarbakır, Şanlıurfa ve Mardin illeri, yeşil mercimek üretiminde Yozgat, bakla üretiminde Muğla, Çanakkale ve Balıkesir illeri, bezelye üretiminde ise Konya, Bursa, Tunceli ve Hatay illeri ön plana çıkmaktadır.

Türkiye'de en çok üretilen iki baklagil türü nohut (630.000 ton) ve kırmızı mercimektir (310.000 ton). Nohut, yemeklik baklagiller içerisinde kuraklığa en dayanıklı olanıdır. Nohut üretimi, kışları ılık geçen batı bölgelerinde kışlık, Orta Anadolu ve geçit bölgelerinde ise yazlık olarak üretilmektedir. Kırmızı mercimek üretimi kışlık olarak Güney Doğu Anadolu Bölgesinde, yeşil mercimek üretimi ise yazlık olarak Orta Anadolu ve Geçit Bölgelerinde yapılmaktadır.

**Çizelge 5.** İllere göre baklagil üretim alanı ve üretim miktarı (2018)

Sıra No	İller	Alan (da)	%	Üretim (ton)	%
1	Diyarbakır	829.290	9,41	149.646	12,35
2	Konya	632.869	7,18	119.647	9,89
3	Yozgat	569.439	6,46	74.602	6,16
4	Şanlıurfa	945.573	10,73	74.009	6,11
5	Kırşehir	576.586	6,54	71.156	5,87
6	Ankara	526.426	5,97	62.822	5,18
7	Karaman	335.429	3,81	57.945	4,78
8	Mardin	377.363	4,28	53.121	4,38
9	Adıyaman	287.455	3,26	48.701	4,02
10	Kırıkkale	352.438	3,99	47.468	3,92
11	Niğde	165.389	1,88	41.890	3,46
12	Uşak	304.391	3,45	29.495	2,43
13	Antalya	184.107	2,09	18.124	1,50
14	Gaziantep	161.181	1,83	24.829	2,05
15	Nevşehir	173.167	1,97	29.479	2,43
16	Çorum	164.153	1,86	23.609	1,95
17	Kahramanmaraş	132.469	1,50	21.545	1,78
18	Mersin	175.845	1,99	20.361	1,65
19	Isparta	154.486	1,75	16.925	1,40
20	Kütahya	144.340	1,64	14.314	1,18
Diğer iller		1.619.997	18,38	211.888	17,49
TOPLAM		8.812.393	100	1.211.506	100

Kaynak: TÜİK. <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?locale=tr> (24.05.2019).

### 3.5. TÜRKİYE’NİN BAKLAGİL DIŞ TİCARETİ

Dünya baklagil üretiminde önemli yeri olan Türkiye, baklagil dış ticaretinde hem ihracatçı (%1.91) hem de ithalatçı (%1.88) ülke konumundadır. Türkiye’nin dünya baklagil ticaretindeki payı % 2’ye yakındır (ihracat payı %1.91, ithalat payı %1.88). 2013 yılında 211.650 bin dolar olan ihracat 2016 yılına kadar artarak 300 milyon doların üzerine çıkmış, ancak 2017 yılında 298.818 bin dolar olarak gerçekleşmiştir (Çizelge 6). Hem iç talebi karşılamak hem de dahilde işleme rejimi kapsamında önemli miktarda da ithalat yapılmaktadır. Uzun yıllar bakliyat ihracatçısı olarak bilinen Türkiye’nin son yıllarda ithalatında da artışlar meydana gelmiştir. Özellikle geçmişte yok denecek kadar az olan kırmızı mercimek ithalatı Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde yaşanan kuraklığın etkisi sonucu 2008 yılında artmış, sonrasında da ithalat artışı devam etmiştir. İzleyen yıllarda dalgalı bir seyir izleyen ithalat 2012 yılından sonra artış eğilimine girmiştir. 2013 yılında 260.920 bin dolarlık ithalat yapılmışken, 2017 yılında baklagil ithalatı 439 milyon dolar düzeyine ulaşmıştır.

**Çizelge 6.** Türkiye ve Dünya Baklagil dış ticareti (Miktar: Ton, Değer: Bin dolar)

Yıllar	Türkiye				Dünya	
	İhracat		İthalat		İhracat	İthalat
	Değer	Miktar	Değer	Miktar	Değer	Değer
2013	211.650	233.003	260.920	335.897	151.802.637	251.661.250
2014	242.644	238.108	384.320	450.149	157.610.158	242.177.117
2015	318.795	310.763	370.825	479.364	143.850.376	207.206.509
2016	339.367	317.986	380.383	467.124	142.529.584	198.618.235
2017	298.818	336.815	439.338	570.621	156.992.940	233.799.651

Kaynak <https://comtrade.un.org/dat> (11.05.2019).

Önümüzdeki yıllarda Türkiye’de baklagil ürünlerine ait ekim alanlarının, üretim miktarının ve buna bağlı olarak ihracatın azalacağı, tüketim miktarının, ithalatın ve üretici fiyatlarının artacağı tahmin edilmektedir. Arz-Talep Denge öngörülerinde ise dengenin arz yönüne kayacağı, bu kaymanın da üretim artışından değil, ithalat artışından kaynaklanacağı, baklagillerde dışa bağıllığın artacağı öngörülmektedir (Bolat ve ark., 2017).

### 3.6. TÜRKİYE’NİN İHRACAT VE İTHALAT YAPTIĞI ÜLKELER

Türkiye’nin 2017 yılı baklagil ihracat ve ithalat değerleri ülkelere (on beş ülke) göre incelenmiştir. Baklagil ihracatında genel olarak Asya, Kuzey Amerika ve bazı Afrika ülkeleri ilk sıraları almaktadır (Çizelge 5). Irak baklagil ihracatında 64.252 bin dolar ile ilk sırayı alırken, Sudan 33.328 bin dolar ile ikinci sırada ve Mısır 31.784 bin dolar ile üçüncü sırada yer almaktadır. Türkiye’nin baklagil ithalatında 164 milyon doların üzerindeki değerle Kanada, açık ara ilk sırada yer alırken onu, Arjantin, Avustralya, Meksika, Rusya ve Kazakistan izlemektedir. Baklagiller içerisinde nohut ve mercimek en çok ihraç edilen ürünlerdir.

**Çizelge 5.** Türkiye'nin baklagil dış ticareti (2017) (Miktar: ton, Değer: bin dolar)

Sıra No	Ülkeler	İthalat		Ülkeler	İhracat	
		Miktar	Değer		Miktar	Değer
1	Kanada	235.982	164.565	Irak	78.423	64.252
2	Arjantin	36.320	45.065	Sudan	37.545	33.328
3	Avustralya	60.512	39.175	Mısır	40.541	31.784
4	Meksika	18.641	34.801	Almanya	13.816	18.634
5	Rusya	59.205	34.790	Suriye	14.475	15.001
6	Kazakistan	62.860	34.210	Suudi Arab.	14.894	12.364
7	ABD	17.048	20.924	İtalya	8.384	9.926
8	Hindistan	7.563	13.557	Hollanda	6.164	8.479
9	Kırgızistan	10.365	10.705	İngiltere	7.441	8.201
10	Ukrayna	27.778	8.965	Hindistan	13.735	7.302
11	Suriye	10.316	4.398	İsrail	7.154	6.493
12	Bulgaristan	3.748	4.313	Cezayir	6.049	5.781
13	Çin	2.475	3.712	Ürdün	5.453	5.077
14	Etopya	2.894	3.529	ABD	3.405	4.798
15	Mısır	3.709	2.717	Lübnan	4.967	4.714
Diğer ülkeler		11.204	13.891	D. ülkeler	74.386	62.685
TOPLAM		570.621	439.338	TOPLAM	336.815	298.818

Kaynak: <https://comtrade.un.org/data/> 21.05.2019

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sağlıklı ve dengeli beslenme açısından önemli bir yere sahip olan baklagillere olan talep, dünyada farklı yemek alışkanlıkları ve sağlıklı ürünlerin tercih edilmesi nedeniyle sürekli olarak artış eğilimindedir. Talep artışında; baklagil ürünlerinin besleyici özelliğe sahip olmaları, uzun süre korunabilmeleri, lezzetli ve kolay hazırlanabilir olmaları gibi etkenler de söz konusu olmaktadır.

Dünya toplam baklagiller üretiminde fasulye, mercimek ve nohutun önemli bir yeri bulunmaktadır. Baklagiller içerisinde Dünyada en fazla ekim alanına sahip ürün kuru fasulyedir. İncelenen yıllar içerisinde baklagil üretim alanı ve üretim miktarlarında önemli artışlar olduğu belirlenmiştir. Dünyada baklagil üretiminde öne çıkan ülkeler Hindistan, Myanmar, Avustralya ve Brezilya'dır. Türkiye ise mercimek üretiminde dünyada 3. Sırada, nohut üretiminde 5. sırada ve kuru fasulye üretiminde 20'li sıralarda yer almaktadır.

Türkiye'de baklagil üretimi ağırlıklı olarak iç talebi karşılamaya yöneliktir. Türkiye'de başta mercimek, nohut ve kuru fasulye olmak üzere bakla, bezelye, börülce, barbunya, soya fasulyesi üretimi yapılmaktadır. Baklagil üretimi genel olarak Güneydoğu Anadolu, Orta Anadolu ve geçit bölgeleri ile Marmara Bölgesinin güneyi üretimin en yoğun olduğu bölgelerdir. Kırmızı mercimek Güneydoğu'da, yeşil mercimek, nohut ve kuru fasulye Orta Anadolu ve geçit bölgelerinde, bakla ve bezelye ise Ege ve Güney Marmara'da yetiştirilmektedir. Baklagil üretimin en fazla yapıldığı illerin; Diyarbakır, Konya, Yozgat ve Şanlıurfa olduğu belirlenmiştir. Baklagil üretiminde son 10 yıllık dönemde üretim miktarlarında dalgalanmalar gözlenmiştir.



Türkiye, baklagil dış ticaretinde hem ihracatçı hem de ithalatçı ülke olarak dünya baklagil ticaretinde yaklaşık % 2 paya sahiptir. Türkiye iç tüketimi karşılamak ve dahilde işleme rejimi kapsamında önemli miktarda dışalım yaptığından son yıllarda ithalatta artışlar meydana gelmiştir. 2017 yılında baklagil ihracatı 299 milyon dolar, ithalatı ise 439 milyon dolar olarak gerçekleşmiştir.

Baklagil ihracatında genel olarak Asya, Kuzey Amerika ve bazı Afrika ülkeleri ilk sıraları almaktadır. En çok baklagil ihracatı yapılan ülkeler; Rusya, Kanada ve Arjantin'dir. Baklagiller içerisinde nohut ve mercimek en çok ihraç edilen ürünlerdir. Baklagil ithalatında Sudan, İran, Mısır ve Almanya ilk sıralarda yer almaktadır.

Türkiye'de yıllar içerisinde baklagil üretim alanları azalmaktadır. Özellikle mercimek üretim alanındaki azalma dikkat çekmektedir. GAP bölgesinin sulanabilir alanlarında mercimeğin pamuk, mısır ve sebze ile rekabet edememesi kırmızı mercimek ekim alanında azalmaya yol açtığı belirlenmiştir. Ekim alanındaki azalma baklagil üretimine de olumsuz olarak yansımıştır. Bu kapsamda baklagil üretimindeki azalmanın önüne geçebilmek için alınabilecek önlemler olarak; girdi maliyetlerinin düşürülmesi, fiyattaki dalgalanmaların önlenmesi, baklagillere yönelik desteklerin iyileştirilmesi, ihtiyaca yönelik ve yeterli sertifikalı tohum üretilerek bunların yayım hizmetlerinin geliştirilmesi gibi öneriler yapılabilir.

Türkiye geçmiş yıllarda Nadas Alanlarının Daraltılması Projesi'ni başarısı ile uygulamıştır. Benzer bir proje mevcut kaynaklar harekete geçirilerek yeniden uygulanabilir. Bazı gelişmiş ülkelerde başarı ile uygulanan üretici birlikleri modeli, Türkiye Tarla Bitkileri Üreticileri Merkez Birliği (TARBİGEM) kapsamında Türkiye'de de gerçekleştirilebilir. Birlik aracılığıyla üretici, ihracatçı, ithalatçı ve sanayici işbirliği ile üretimin planlanması ve teşvik edilmesi söz konusu olabilecektir. Bu durum, Türkiye'yi tekrar dış ticarete ilk sıralara getirecek ve dış ticaret gelirin önemli katkı sağlayabilecektir. Üretici açısından da ürüne pazar güvencesi sağlanarak son yıllarda gözlenen üretim düşüşleri önlenebilecektir.

## KAYNAKLAR

1. Adak, M. S., Güler, M. Ve Kayan, N., 2010. Yemelik Baklagillerin Üretimini Artırma Olanakları. Türkiye Ziraat Mühendisliği VII. Teknik Kongresi, 11-15 Ocak 2010 Ankara, Bildiriler Kitabı I s: 329-341.
2. Bolat, M., Ünüvar, F.İ., Dellal, İ., 2017. Türkiye'de Yemelik Baklagillerin Gelecek Eğilimlerinin Belirlenmesi, Tarım Ekonomisi Araştırmaları Dergisi, 3 (2):7-18.
3. Gül, M., Işık, H., 2002. Dünyada ve Türkiye'de Baklagil Üretim ve Dış Ticaretindeki Gelişmeler, MKÜ. Ziraat Fakültesi Dergisi 7 (1-2): 59-72.
4. Gülaç, Z.N., 2018. Tarım Ürünleri Piyasaları Mercimek. Tarımsal Ekonomi ve Politika Geliştirme Enstitüsü (TEPGE). <https://arastirma.tarim.gov.tr/tepge>. (Erişim Tarihi: 14.05.2019).
5. Gülümser, A., 2016. Dünyada ve Türkiye'de Yemelik Dane Baklagillerin Durumu. Tarla Bitkileri Merkez Araştırma Enstitüsü Dergisi, 2016, 25 (Özel sayı-1):292-298.

6. Kaya F. 2010. Ülkemizde Yetiştirilen Bazı Mercimek Çeşitlerinin Bileşimlerinin Belirlenmesi. Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Gıda Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 50 s.
7. Okutucu, R., Uysal, O., Subaşı, O.S., 2013. Mersin Bakliyat Sektörü Analizi, Mersin Ticaret Borsası Yayını. 2013. s51.
8. Özden, C., Emeksiz, F., 2018. Dünya ve Türkiye Nohut Piyasaları ve İhracat Rekabeti Açısından Türkiye'nin Konumu, Ç.Ü Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi Yıl 2018 Cilt: 35-3. s.115-124.
9. Uzunöz, M., 2009. Türkiye'de Baklagil Ürünlerinde İç Ticaret Hadleri. Gazi Osman Paşa Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, Tokat, 26(1): 29-37.
10. FAO: <http://www.fao.org/faostat/en/#data/QC> (Erişim tarihi: 17.05.2019)
11. FAO: <http://www.fao.org/faostat/en/#data/QC> (Erişim tarihi: 19.05.2019)
12. TÜİK. <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=92&locale=tr> (Erişim tarihi: 19.05.2019)
13. TÜİK. <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?locale=tr> (Erişim tarihi: 24.05.2019)
14. UN: <https://comtrade.un.org/data/> (Erişim tarihi: 11.05.2019)
15. UN: <https://comtrade.un.org/data/> (Erişim tarihi: 21.05.2019)

**CEMEL VAKASI BAĞLAMINDA HZ. ÂİŞE’NİN SİYASÎ OLAYLARA KARIŞMASI****Dr. Öğr. Üyesi Ömer SABUNCU**

Harran Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi

**Özet**

Hiz. Âişe, Hiz. Ebû Bekir ile Hiz. Ömer’in halifeliği sırasında herhangi bir siyasî faaliyette bulunmadı. Onun her iki halife ile münasebetleri karşılıklı saygı ve anlayış içerisinde geçti. Hiz. Osman’ın on iki yıllık hilâfetinin birinci yarısında ilk iki halife dönemindeki hayatını sürdürdü. Ancak Hiz. Osman’ın bazı karar ve tasarruflarının aleyhinde faaliyetlerin başladığı ikinci devrede, halifeye karşı son derece sert davranan muhalefet edenler arasında aldı. Hiz. Âişe halifenin istifa etmesini istedi. İstifa etmeyen Hiz. Osman’ın onun şikâyetlerinden ve muhalefetinden çok rahatsız olduğu rivayet edilir.

Hiz. Osman’ın şehit edilmesinden sonra Medine’den uzaklaşan Emevî ailesi mensupları ile Hiz. Osman’ın Basra ve Yemen valileri, vilayetlerinin beytülmalinde bulunan para ve savaş malzemesiyle birlikte Mekke’ye gelerek Hiz. Âişe’ye katıldılar. Hiz. Âişe, sadece Allah’ın emrini yerine getirmek gayesiyle katıldığı, Hiz. Osman’ın halifeliğinin son yıllarında başlayıp Müslümanlar arasında meydana gelen ilk iç savaş olarak tarihe geçen Cemel Savaşı’yla biten siyasî faaliyetlerinden dolayı sonraları çok üzümüştür.

Bu tebliğde Cemel Vakası bağlamında Hiz. Âişe’nin siyasî olaylara karışma sebepleri üzerinde durulmaya çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** İslâm Tarihi, Hiz. Âişe, Cemel Vakası, Siyasî Olaylar

**GİRİŞ**

Hiz. Âişe, Hiz. Ebû Bekir ile Hiz. Ömer’in halifeliği sırasında herhangi bir siyasî faaliyette bulunmadı. Onun her iki halife ile münasebetleri karşılıklı saygı ve anlayış içerisinde geçti. Hiz. Osman’ın on iki yıllık hilâfetinin birinci yarısında ilk iki halife dönemindeki hayatını sürdürdü. Ancak Hiz. Osman’ın bazı karar ve tasarruflarının aleyhinde faaliyetlerin başladığı ikinci devrede, halifeye karşı muhalefet edenler arasında yer aldı. Hiz. Âişe halifenin istifa etmesini istedi. İstifa etmeyen Hiz. Osman’ın onun şikâyetlerinden ve muhalefetinden çok rahatsız olduğu rivayet edilir.

Hiz. Âişe, halifenin şehri terk etmemesini kendisinden rica etmesine rağmen isyan başladıktan sonra hac için Mekke’ye gitmişti. Hac ibadetini yerine getirdikten sonra Medine’ye dönerken yolda Talha ve Zübeyr’le karşılaştı. Bunlar Hiz. Âişe’ye, “Biz Medine’den kaçıyoruz. Oradaki ayak takımından, Bedevîlerden uzaklaşıyoruz. Geride bıraktıklarımız şaşırılmışlar, Hakkı tanımıyor; ne bir batıla karşı geliyor ne de kendilerini savunabiliyorlar.” dediler. Bunun üzerine Hiz. Âişe istişare etmelerini söyledi ve kendisi de Medine’ye gitmekten vazgeçip Mekke’ye geri döndü. Bunu duyan halk Hiz. Âişe’nin etrafında toplanmaya başladı.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Nedvî, Süleymân, (1884-1953) *Sîretü’s-seyyide Âişe ümmi’l-mü’minîn*, 2. Baskı, Dimaşk: Dâru’l-kalem, 1431/2010, s. 169.

Hız. Âişe, Hız. Osman'ın katillerini cezalandırmak ve Müslümanları içinde buldukları fitneden kurtarmak için etrafında toplananlarla birlikte Basra'ya hareket etti. Öğrencilerinden Amra bint Abdurrahman, Hız. Âişe'nin, iki mü'min grup arasında savaş çıkarsa, saldırgan taraf Allah'ın emrine dönünceye kadar onlarla savaşmayı ve sonunda aralarını bulup uzlaştırmayı emreden Hucûrat Sûresi'ndeki âyetin<sup>2</sup> hükmüne uyarak, olaylar karşısında sessiz kalmadığını; iç savaşa son vermek ve Müslüman kanının haksız yere akıtılmasını önlemek gayesiyle hareket ettiğini ifade etmiştir.<sup>3</sup> Hız. Âişe, "Biz, Yüce Allah'ın büyük küçük, kadın erkek herkese emrettiği ıslah için harekete kalkıştık. Dolayısıyla size iyiliği emrediyor, onu tavsiye ediyoruz; sizi kötülükten nehyediyor ve halinizi değiştirmeye teşvik ediyoruz." demiştir.<sup>4</sup>

### Cemel Savaşı'na Kadar Gelişen Olaylar

Üçüncü halife Hız. Osman'ın isyancılar tarafından şehit edilmesi üzerine (18 Zilhicce 35/17 Haziran 656), Ümeyye soyuna mensup olanlar Medine'den süratle uzaklaşmış ve böylece şehir bütünüyle isyancıların hâkimiyetine girmiştir. Daha sonra Abdullah b. Ömer, Sa'd b. Ebû Vakkâs, Mugîre b. Şu'be, Muhammed b. Mesleme ve Üsâme b. Zeyd'in de aralarında bulunduğu ashop mescidde toplanarak yeni halife seçimine gitmişlerdir. Ali b. Ebû Tâlib kendisine yapılan hilâfet teklifini orada bulunan Talha ve Zübeyr'e yöneltmiş, fakat ısrar üzerine biatı kabul etmiştir.<sup>5</sup>

Hız. Ali'yi bekleyen en önemli mesele Hız. Osman'ın katillerini bulup cezalandırmaktı. Ancak ortada belirli bir katil yerine, "Osman'ı hepimiz öldürdük" diyen bir isyancı topluluk mevcuttu ve şehre hâkim olan bu âsilerle hemen başa çıkılamayacağı açıktı. Öte yandan yeni halifeye yalnız Medine'de biat edilmiş, diğer vilâyetlerin durumu henüz aydınlanmamıştı.<sup>6</sup>

Halife, biata yanaşmadıkları için Hız. Osman tarafından tayin edilen valilerin bir kısmını değiştirme kararı almış, bunu öğrenen Talha b. Ubeydullah Basra, Zübeyr b. Avvâm da Kûfe valiliğini istemiş, ancak onların bu isteği kabul edilmemişti. Bunun üzerine Talha ile Zübeyr halifeden umre için Medine'den ayrılma izni istemişler, bu izin de dört ay sonra verilmişti.<sup>7</sup>

Haccını tamamlayarak Medine'ye dönmek üzere yola çıkan, fakat Hız. Osman'ın şehit edilip yerine Hız. Ali'nin halife seçildiğini öğrenen Hız. Âişe geri döndü ve Mekke'de halka hitaben Hız. Osman'ın mazlum olarak öldürüldüğü yolundaki meşhur konuşmasını yaptı. Hız. Âişe, konuşmasında asilerin haram bir beldede ve haram bir ayda Resûlullah'ın (s.a.s.) komşuluğunu hiçe sayarak kan akıttıklarını, malları yağmaladıklarını söyleyerek onları Hız. Osman'ın intikamını almaya teşvik etti. Hız. Âişe'nin konuşması etkili oldu ve kabul gördü.<sup>8</sup> Bu arada Hız. Osman'ın ölümünden Hız. Âişe'yi sorumlu tutanlar olmuşsa da Âişe ileri sürülen iddiaları reddederek bu hususta herhangi bir kusurunun bulunmadığını ısrarla belirtmiştir.<sup>9</sup>

<sup>2</sup> el-Hucûrat, 49/9.

<sup>3</sup> Zerkeşi, Bedrüddin, (ö. 794/1392) *Hız. Âişe'nin Sahabeye Yöneltiği Eleştiriler*, (Arapça adı: el-İcâbe li İrâdi Ma'stedrakethu Âişe ala's-Sahâbe), Ankara: Otto Yayınları, 2010, "EK 3", s. 181.

<sup>4</sup> Zerkeşi, "EK 3", s. 182.

<sup>5</sup> Ethem Ruhi Fığlalı, "Ali", *DİA*, c. 2, s. 370.

<sup>6</sup> Ethem Ruhi Fığlalı, "Ali", *DİA*, c. 2, s. 372.

<sup>7</sup> et-Taberî, Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerîr (ö. 310/922), *Târîhü'l-Ümem ve'l-Mülûk*, Beyrut, Darü'l-kütübi'l-İlmiyye, 1407/1987, c. 3, s. 9.

<sup>8</sup> İbn Kesîr, Ebû'l-Fidâ İsmâil (ö. 774/1372), *el-Bidâye ve'n-Nihâye, Büyük İslâm Tarihi*, çev. Mehmet Keskin, Çağrı Yayınları, İstanbul 1994, c. 7, s. 372.

<sup>9</sup> Ethem Ruhi Fığlalı, "Cemel Vak'ası", *DİA*, c. 7, s. 520; Ömer Sabuncu, "Âişe Bt. Ebû Bekir", *Mü'minlerin Anneleri*, ed. Adnan Demircan, Ömer Sabuncu, Siyer Yayınları, İstanbul, 2017, s. 218.

Ne Hz. Âişe'nin ne de Talha ile Zübeyr'in, Hz. Osman'ın öldürülmesinde rolü olmadığı görülmektedir. Onların yaptığı, başka sahâbilerin de yaptığı gibi, yanlışlığına inandıkları kimi icraatlara karşı çıkmaktı; ancak toplumun ileri gelenleri oldukları için muhalefetleri daha fazla yankı bulmuştu.<sup>10</sup>

### Cemel Savaşı (36/656)

Hız. Osman'ın şehit edilmesinden sonra Medine'den uzaklaşan Emevî ailesi mensupları ile Hız. Osman'ın Basra ve Yemen valileri, vilâyetlerinin beytümâlinde bulunan para ve savaş malzemesiyle birlikte Mekke'ye gelerek Hız. Âişe'ye katıldılar. Umre için yola çıkan Talha ile Zübeyr de Mekke'ye gidip Hız. Âişe'nin safında yer aldılar. Mekke'de "Osman'ın kanını talep için"<sup>11</sup> Hız. Âişe'nin önderliğinde oluşan topluluk, uzun müzakerelerden sonra Medine'ye giderek isyancılara karşı çıkmak yerine Hız. Osman'ın Basra valisi Abdullah b. Âmir'in ısrarı üzerine Basra'ya gitmeye karar verdi.<sup>12</sup> O sırada Mekke'de bulunan Hız. Peygamber'in (s.a.s.) diğer zevcelerinden Hafsa bint Ömer de Hız. Âişe ile birlikte Basra'ya gitmek istediye de kardeşi Abdullah buna engel oldu. Resûl-i Ekrem'in (s.a.s.) Mekke'de bulunan diğer zevceleri ise Zâtürk mevkiine kadar gittiler. Hız. Âişe'yi ağlayarak uğurladıklarından dolayı daha sonraları bugüne "ağlama günü" (yevmü'n-nahîb) denilmiştir.

Hız. Âişe "Asker" adlı meşhur devesinin üzerinde Mekke'den yola çıktığı zaman yanında 3000 dolayında kuvveti vardı. Ancak önce Zâtürk, sonra da Merrüzahrân'da, zaferin kazanılması durumunda halifenin kim olacağı tartışılmaya başlandı. Talha, Zübeyr veya Osman'ın oğullarından birinin halife olması gerektiği yolundaki tartışmalar sürerken Hız. Osman'ın Kûfe valisi Saîd b. Âs hilâfetin Abdümenâf (Ümeyye) oğullarından alınamayacağını, dolayısıyla Hız. Osman'ın oğullarından birinin halife olması gerektiğini ileri sürerek taraftarlarıyla birlikte topluluktan ayrıldı, Muğire b. Şu'be de ona katıldı. Böylece Hız. Âişe, Talha ve Zübeyr yaklaşık 1000 kişilik bir kuvvetle Basra önlerine ulaşabildiler. Yolda köpek havlamaları duyan Hız. Âişe nerede olduklarını sormuş, Hav'eb suyu civarında bulduklarını öğrenince Hız. Peygamber'in (s.a.s.) zevcelerine hitaben, "Acaba hanginize Hav'eb köpekleri havlayacak?" dediğini hatırlamış ve onun bu hareketi tasvip etmediğine kani olarak yola devam etmekten vazgeçtiğini söylemişti. Bunun üzerine Abdullah b. Zübeyr ile birlikte bir grup sahâbî, ısrarla buldukları yerin adını belirleyen rehberin yanıldığını söylemişler, Zübeyr b. Avvâm da, "Belki Allah Teâlâ senin sayende müminlerin arasını düzelterektir." diyerek onu yola devam etmeye ikna etmişlerdi.<sup>13</sup>

Hız. Âişe ve beraberindekiler Basra önlerine gelince Abdullah b. Âmir'i, Basralılar'ı kendi taraflarına çekmek üzere şehre gönderdiler; ayrıca Hız. Âişe, Ahnef b. Kays (ö. 67/686-87)<sup>14</sup>

<sup>10</sup> Adnan Demircan, *Ali-Muaviye Kavgası*, İstanbul, Beyan Yayınları, 2002, s. 88.

<sup>11</sup> Demircan, Sünnî ve Şii kaynaklardaki rivayetlerin önemli bir kısmının, Hız. Ali'nin haklılığına ve muhalifleri karalamaya kurgulandığı için muhalefetin şahsî gerekçelerle bir araya geldiğinin ileri sürüldüğünü; Hız. Ali'nin İfk Hadisesi'nde takındığı tavrıdan Hız. Âişe'nin ona kırgın olduğunu ve bu sebeple muhalefet hareketini başlattığını kabul etmenin; meseleyi basite indirgeyerek kişisel hale getirmenin doğru olmadığını ifade etmektedir. (Demircan, *Ali-Muaviye Kavgası*, s. 92).

<sup>12</sup> *Târihu't-Taberî*'de Abdullah b. Âmir'in onlara büyük maddi destek sağladığı geçmektedir. Taberî, c. 3, s. 9.

<sup>13</sup> Hız. Âişe, 40 kişi olan bu grubun, başında buldukları suyun Hav'eb suyu olmadığına yemin etmeleri üzerine geri dönme fikrinden vazgeçmiştir. İbnü'l-Arabî, Hav'eb suyu ile ilgili olarak Resûlullah'a (s.a.s.) nispet edilen sözlerin uydurma olduğunu söylemektedir. (Adnan Demircan, *Hâricilerin Siyasî Faaliyetleri*, İstanbul: Beyan Yayınları, 1996, s. 91-92).

<sup>14</sup> Ahnef b. Kays, fetihleri, cesareti ve zekâsı ile tanınan tâbiüdür. (Ahmet Önkal, "Ahnef b. Kays", *DİA*, c. 2, s. 174).

gibi Basra'nın ileri gelenlerine mektuplar yazdı.<sup>15</sup> Diğer taraftan Hz. Ali'nin Basra valisi Osman b. Huneyf, Hz. Âişe'nin kuvvetleriyle birlikte Basra yakınlarına geldiğini haber alınca maksatlarını öğrenmek üzere kendilerine İmrân b. Husayn ile Ebû'l-Esved ed-Düelf'i gönderdi. Hz. Âişe, gayelerinin isyancı takımın bozduğu barış ve düzeni geri getirmek, mazlum olarak öldürülen Osman'ın katillerini cezalandırmak ve Müslümanların arasını düzeltmek olduğunu bildirmiş, Talha ile Zübeyr de aynı görüşlere katıldıklarını, ayrıca kendilerinin Ali b. Ebû Tâlib'e zorla biat ettirildiklerini söylemişlerdi.<sup>16</sup> Bu gelişmeler üzerine Basralılar ikiye ayrılmış ve sert münakaşalara başlamışlardı.

Hz. Ali, Basra'da olup bitenler hakkında yolda bilgi alınca hemen Osman b. Huneyf'e bir mektup göndererek Talha ile Zübeyr'in kendisine biatları sırasında hiçbir şekilde zor kullanılmadığını bildirmişti. Bunun üzerine Osman, Ali b. Ebû Tâlib'in haklılığını ileri sürerek diğerlerinin Basra'yı terketmelerini istedi; onlar da kendilerinin haklı olduğunu söyleyerek Osman'ın şehri terketmesini istediler. Neticede bir akşam namazı sırasında bir baskınla Vali Osman b. Huneyf ve adamları esir alındı. Hz. Âişe onun öldürülmesine engel olduğu gibi serbest bırakılmasını da sağladı; fakat valinin saç sakalı kökünden kazınmış, kaşları ve kirpikleri yolunmuştu. Osman b. Huneyf ve adamları bu durumda Zûkar'da konaklamış bulunan Hz. Ali'nin yanına gidip Basra'daki durumu anlattılar. Bu arada beytül mâl ele geçirildi ve idaresine Hz. Âişe'nin kardeşi Abdurrahman getirildi. Basralı taraftarlarından müşterek biat alan Talha ile Zübeyr kumandayı birlikte yürütecekler, namaz daha önce olduğu gibi Zübeyr'in oğlu Abdullah ve Talha'nın oğlu Muhammed tarafından kıldırılacaktı.<sup>17</sup>

Hz. Âişe Basra'yı ele geçirmekle beraber buranın tam desteğini henüz sağlayamamış, Basra'nın önde gelenlerinden Ahnef b. Kays ile kabilesi Temîm'in bir kolu olan Benî Sa'd'ı bir türlü ikna edememişti. Kûfe'yi kazanmak veya bu şehrin Hz. Ali'ye fiilen destek olmasını önlemek amacıyla Kûfe'nin ileri gelenlerine mektuplar gönderdi. Hz. Ali de hemen hemen aynı günlerde Kûfe'nin desteğini sağlamak maksadıyla şehre arka arkaya üç heyet gönderdiyse de bir sonuç alamadı. Vali Ebû Mûsâ el-Eş'arî tarafsız kalmayı tercih ediyordu. Bunun üzerine Mâlik el-Eşter, Hz. Ali'nin izniyle duruma el koymak için Kûfe'ye gitti ve Ebû Mûsâ'nın konağını ele geçirdi.<sup>18</sup>

Hz. Ali kuvvetlerini Kûfe dışında topladıktan sonra Basra'ya doğru hareket etti ve şehrin dışında Zâviye mevkiinde konakladı. Daha Zûkar'dan ayrılmadan anlaşma sağlama ümidiyle Hz. Âişe'nin karargâhına sahâbeden Ka'ka' b. Amr'ı elçi olarak göndermişti. Ka'ka' Basra'ya giderek Hz. Âişe, Talha ve Zübeyr ile görüşmüş, kendilerini, Hz. Ali'nin halifeliği etrafında toplandıkları takdirde katilleri cezalandırmanın kolaylıkla mümkün olabileceği yolunda ikna etmeye çalışmıştı. Hz. Ali'nin Talha ve özellikle Zübeyr ile bizzat görüşmesi de olumlu sonuç verdi. Hatta Zübeyr, Hz. Ali'nin kendisine, Hz. Peygamber'in (s.a.s.) Ali ile haksız yere mücadele edeceğine dair sözlerini hatırlatması üzerine bu işten vazgeçmek istediğini Hz. Âişe'ye bildirdi. Ancak oğlu Abdullah onu korkaklık ve döneklikle suçladı. Bu sırada kimse ne olduğunu anlamadan iki taraf da kendisini savaş içinde buldu. Hâlbuki taraflar adamlarına, karşıdan bir saldırı olmadan kesinlikle savaşı başlatmamalarını emretmişlerdi. Bir rivayete göre, Hz. Osman'ın katline iştirak edenlerden bir grup barış sağlandığı takdirde cezalandırılacaklarını düşünerek savaşı başlatmıştı. Hz. Âişe ile Hz. Ali savaşı durdurmak için gayret sarfetmişlerse de çarpışma bütün şiddetiyle devam ediyordu. Hz. Âişe feryatlarının bir

<sup>15</sup> Taberî, c. 3, s. 13.

<sup>16</sup> Taberî, c. 3, s. 31.

<sup>17</sup> Taberî, c. 3, s. 21.

<sup>18</sup> Sabuncu, "Âişe Bt. Ebû Bekir", *Mü'minlerin Anneleri*, s. 220.



işe yaramadığını görünce Kâ'b'a ön saflara koşarak barış için bağırmasını ve Kur'ân'ın hakemliğini istemesini emretti. Fakat Kâ'b bu sırada öldürüldü.<sup>19</sup> İyi bir kumandana sahip olmayan Hz. Âişe kendi safındakilerin kaçmasını önlemeye çalışıyordu. Ancak birden bire şiddetlenen savaş özellikle Hz. Âişe'nin etrafında cereyan ediyordu. Onun içinde bulunduğu hevdece oklar yağarken kendisini korumak için yaklaşık yetmiş kişi burada can verdi. Hz. Ali, savaşın Hz. Âişe'nin bindiği devenin etrafında cereyan ettiğini görünce devenin öldürülmesini emretti; onun öldürülmesiyle bir anlamda savaş da sona ermiş oldu.<sup>20</sup> Hz. Âişe savaşı devesinin üzerinden idare ettiği için İslâm tarihinde bu olaya "Vak'atü'l-cemel" denilmiştir.<sup>21</sup>

Hz. Âişe'nin hevdecine birçok ok saplanmışsa da kendisi yara almadan kurtuldu.<sup>22</sup> Talha, savaşın daha başlarında Mervân b. Hakem tarafından atılan bir okla öldürülmüştü. Zübeyr ise savaş meydanından uzaklaşmakta iken Vâdissibâ'da Ahnef b. Kays'ın kabilesine mensup bir kişi tarafından öldürüldü.<sup>23</sup> Hz. Âişe'nin devesi düşer düşmez Ali taraftarı olan kardeşi Muhammed ve ayrıca Ammâr b. Yâsir hemen yanına koşarak onu kalabalıktan uzaklaştırdılar. Hz. Âişe yanına gelen Hz. Ali'ye, "Sen galip geldin, artık müsamahalı davran." dedi. Hz. Ali de hem Âişe'ye hem de onun yanında savaşa katılanlara son derece iyi davrandı. Savaşta ölen Müslümanları gömdürdü ve Basra'ya girmeden önce ordusuna yağmadan sakınmalarını ve kimseye dokunmamalarını emretti. Medine'ye dönmek üzere Basra'dan ayrılacağı sırada Hz. Âişe'yi bizzat uğurlamaya gitti.<sup>24</sup>

Hz. Âişe, meydana gelen olaylardan dolayı müminlerin birbirlerini incitmemelerini, kendisiyle Ali arasında şahsî herhangi bir kırgınlık bulunmadığını,<sup>25</sup> onun iyi ve seçkin bir kişi olduğunu söyledi.<sup>26</sup> Kendisine refakat edecek gruba ileri gelen Basralılar'dan kadın erkek bir grup memur edildi. Hz. Âişe, kardeşi Muhammed ile birlikte 1 Recep 36 (24 Aralık 656) tarihinde Basra'dan ayrıldı, önce Mekke'ye gitti, hac ibadetini eda ettikten sonra Medine'ye geçti ve hayatının sonuna kadar orada kaldı.<sup>27</sup>

Başta Hz. Âişe olmak üzere Cemel Savaşı'ndan sonra hayatta kalan bazı ileri gelenlerin daha sonraki gelişmelerde tarafsız kalmayı tercih etmeleri, girişimlerinde iktidar hırsıyla değil

<sup>19</sup> Taberî, c. 3, s. 43.

<sup>20</sup> Taberî, c. 3, s. 41.

<sup>21</sup> Sabuncu, "Âişe Bt. Ebû Bekir", *Mü'minlerin Anneleri*, s. 221.

<sup>22</sup> Bir adam Hz. Âişe'yi tuzağa düşürmek istedi. İnsanlar bu adamın etrafında birikince Ammâr "Bu da nedir?" diye sorunca, orada bulunanlar adamın Hz. Âişe'ye tuzak kurmak istediğini söylediler. Bunun üzerine Ammâr, "Kes sesini rezil adam! Havlama! Sen Resûlullah'ın sevgilisine mi tuzak kurmak istiyorsun? Şüphesiz ki o Resûlullah'ın cenneteki eşidir." dedi. (İbn Sa'd, Muhammed b. Sa'd b. Menî el-Hâşimî el-Basrî (ö. 230/845), *et-Tabakâtü'l-Kübrâ*, 2. Baskı, 9 cilt, Beyrut: Dârü'l-kütübi'l-ilmîyye, 1418/1997, c. 8, s.52).

<sup>23</sup> Halife b. Hayyât, Ebû Amr Halife b. Hayyât Ebû Hubeyra el-Leysî el-Asferî (ö. 240/854), *Târîhu Halîfe b. Hayyât*, Beyrut: Dârü'l-kütübi'l-ilmîyye, 1415/1995, s. 108.

<sup>24</sup> Ethem Ruhi Fırlalı, "Cemel Vak'ası", *DİA*, c. 7, s. 521.

<sup>25</sup> Hz. Ali de, Talha ve Zübeyr hakkında ağır ifadeler kullanmasına rağmen, Hz. Âişe'nin adı geçen iki kişi kandırıldığını ifade etmiştir. Hz. Ali, Talha ve Zübeyr'in siyasî çıkar peşinde olduklarını, bu sebeple Hz. Peygamber'in (s.a.s.) eşi Hz. Âişe'yi evinden çıkararak vazifesi olmayan bir işe sürüklediğini düşünüyordu. (eş-Şerîf abu'l-Hasan Muhammed b. el-Hüseyn b. Musa el-Musevî (ö. 406/1015) (Derleyen), *Hz. Ali Nehcü'l-belâğa*, çev. Adnan Demircan, İstanbul, Beyan Yayınları, 2006, s. 16, 20).

<sup>26</sup> Hz. Ali'ye "Cemel ehli müşrik midir?" diye sorulduğunda; "Şirkten kaçtılar!" cevabını verir. "Münafik mıdır?" diye soruldu; "Münafıklar Allah'ı az anarlar." dedi. "Peki, onlar nedir?" sorusuna; "Bize isyan eden kardeşlerimiz!" cevabını vermiştir. (İbn Abdîrabbih, c. 2, s. 109).

<sup>27</sup> Ethem Ruhi Fırlalı, "Cemel Vak'ası", *DİA*, c. 7, s. 521.

samimi duyguyla hareket ettiklerini göstermekte ancak yaptıklarının iyi bir netice doğurmadığını gördüklerini de ifade etmektedir.<sup>28</sup>

### Cemel Savaşı'nın Sonuçları

Hız. Âişe, sadece Allah'ın emrini yerine getirmek gayesiyle katıldığı, Hız. Osman'ın halifeliğinin son yıllarında başlayıp Müslümanlar arasında meydana gelen ilk iç savaş olarak tarihe geçen<sup>29</sup> Cemel Savaşı'yla biten siyasî faaliyetlerinden dolayı sonraları çok üzölmüştür. Birçok Müslümanın ölümüne sebep olan bu acı olayları yaşamaktansa daha önce ölmeyi tercih ettiğini söylemiş, Peygamber hanımlarının evlerinde oturmalarını emreden âyeti<sup>30</sup> her okudukça başörtüsü islanıncaya kadar ağladığı rivayet edilmiştir.<sup>31</sup>

İslâm tarihinde esasen siyasî olmakla birlikte çeşitli sebeplerle dinî ve itikadî mesele haline getirilen olayların başlangıcı sayılabilecek olan Cemel Savaşı, akaid mezhepleri tarafından farklı şekillerde değerlendirilmiştir. Şîa ile Hâricîler'in tamamına göre Cemel Savaşı'nda Hız. Ali haklı, ona karşı çıkıp savaşıyan Hız. Âişe ve onun safında yer alanlar haksız olup âsi durumundadırlar. Bu mezheplere bağılı bazı fırkalar ise bütün ashap ve tâbiîni tekfir etmişlerdir.<sup>32</sup> Mu'tezile'nin çoğunluğu Hız. Ali'yi haklı, muhaliflerini haksız ve hatalı görürken, diğere bazı Mu'tezilî âlimler ise, Cemel Savaşı'na iştirak eden taraflardan hangisinin haklı, hangisinin haksız olduğunun bilinemeyeceğini söylemişlerdir.<sup>33</sup>

Cemel Savaşı'nın taraflarıyla ilgili olarak Ehl-i sünnet'in görüşü de diğere mezheplerde olduğu gibi farklıdır. Selefiyye'ye mensup âlimlerin çoğu, ashap arasında ortaya çıkan bu tür ihtilâfları tartışma konusu yapmayı uygun bulmamışlardır. Onlara göre hata etmiş olsalar bile savaşıyan iki sahâbe grubunu da Allah affetmiştir. Cemel Savaşı'na katılanlar hakkında isabetli değerlendirmeyi Sünnî kelâmcıların yaptığı söylenebilir. Cemel Savaşı'na katılmaları sebebiyle ashap ve tâbiîni tekfir etmenin dinî bir dayanağı yoktur. Zira bu iddia hem naslara aykırıdır, hem de Hız. Ali'nin savaş sonrasında muhaliflerine karşı takındığı yumuşak tavırla uyuşmamaktadır. Bazı âlimlerin, Cemel Savaşı gibi son derece ciddi sonuçlar doğuran bir tarihî olayı tahlil etmekten kaçınmaları ise en başta gelen görevi gerçekleri tespit edip ortaya çıkarmak olan ilmin prensiplerine aykırı olduğu ifade edilmiştir.<sup>34</sup>

Hız. Âişe'nin sırf Allah rızası için samimi girişimlerine; siyasî enerjisi, hitabet gücü ve propaganda kabiliyetine rağmen başta yakınları olmak üzere pek çok Müslümanın ölümüyle; acı bir askerî ve siyasî başarısızlıkla sonuçlanan Cemel Savaşı, onu çok üzmüş ve daha sonra siyasî faaliyetlerden uzak durmasına yol açmıştır.<sup>35</sup> Hız. Âişe siyasî olaylara taraf olmamaya

<sup>28</sup> Demircan, *Ali-Muaviye Kavgası*, s. 108.

<sup>29</sup> Adnan Demircan, *İslâm Tarihi'nin İlk Döneminde Önderler ve İhtilaflar*, İstanbul: Beyan Yayınları, 2015, s. 124.

<sup>30</sup> el-Ahzâb, 33/33.

<sup>31</sup> Mustafa Fayda, "Âişe", *DİA*, c. 2, s. 203. Sabuncu, "Âişe Bt. Ebû Bekir", *Mü'minlerin Anneleri*, s. 222.

<sup>32</sup> Yusuf Şevki Yavuz, "Cemel Vak'ası", *DİA*, c. 7, s. 321.

<sup>33</sup> Kendilerine Vâkife denilen bu Şîi grup, imamın gerçekte ölmeyip tekrar dünyaya döneceğini ileri süren, bu yüzden de bir sonraki imamın imâmetini kabul etmezler. (Mustafa Öz, "Vâkife", *DİA*, c. 42, s. 487-488).

<sup>34</sup> Yusuf Şevki Yavuz, "Cemel Vak'ası", *DİA*, c. 7, s. 322; Sabuncu, "Âişe Bt. Ebû Bekir", *Mü'minlerin Anneleri*, s. 223.

<sup>35</sup> Nabia Abbott, bu durumu Hız. Âişe'nin cinsiyetine bağlamakta; bu görüşünü, Hız. Âişe'den yaklaşık çeyrek yüzyıl önce siyasî yenilgiye uğrayan Kureyşli Hind'in ve Temim'li Secah'ın yenilgileriyle desteklemeye çalışmaktadır. (Abbott, s. 165); Buna karşı çıkan Erul, tarih boyunca zaten bir tarafın yenildiğini ve nice erkeklerin de bu yenilgiyi tattığını ifade etmektedir. Erul, burada önemli olanın, bir hanımın önce Halife'nin icraatından şikâyetle ona muhalefet bayrağı açması, ancak Halife'nin trajik bir şekilde katledilişiyile gittikçe kötüleşen gidişatı

dikkat etmiş ama yanlış olduğunu düşündüğü gelişmeler karşısında görüşlerini yöneticilere bildirmekten geri durmamıştır.<sup>36</sup>

Cemel Savaşı, Hz. Peygamber'in vefatından sonra ortaya çıkan ilk ve etkileri günümüze kadar devam eden bir iç savaş olması sebebiyle önemli bir telif konusu olmuş ve hakkında müstakil eserler yazılmıştır.<sup>37</sup>

## SONUÇ

Hız. Âişe, Hız. Ebû Bekir ile Hız. Ömer'in halifeliği sırasında herhangi bir siyasî faaliyette bulunmadı. Hız. Osman'ın on iki yıllık hilâfetinin birinci yarısında ilk iki halife dönemindeki hayatını sürdürdü. Ancak Hız. Osman'ın bazı karar ve tasarruflarının aleyhinde faaliyetlerin başladığı ikinci devrede, halifeye karşı son derece sert davranan muhalefet hareketinin başında yer aldı. Çeşitli bölgelerden şikâyet için Medine'ye gelenler ondan halifeyi bazı tayinlerden vazgeçirmesini isterlerdi. Bu sebeple, halifenin sütkardeşleri olan Mısır Valisi İbn Ebû Serh ile Kûfe Valisi Velîd b. Ukbe'nin azledilmelerini ısrarla talep etti. Öte yandan halife, Abdullah b. Mes'ûd ile Ammâr b. Yâsir'den kendilerinde bulunan mushafları getirip teslim etmelerini istemiş, teklifi kabul edilmeyince onlara karşı menfi bir tavır takınmıştı. Bunun üzerine Hız. Âişe halifenin istifa etmesini istedi. Hız. Osman'ın onun şikâyetlerinden ve muhalefetinden çok rahatsız olduğu rivayet edilir.

Böylece siyasî olaylara karışan Hız. Âişe, Hız. Osman'ın evinde muhasara edildiği sırada haccetmek üzere Medine'den ayrılıp Mekke'ye gitti. Başta Mervân b. Hakem olmak üzere bazı kimseler böyle kritik bir dönemde onun Medine'de kalmasını istediler; ancak o bu istekleri reddetti. Halifenin şehid edildiğini, yerine Hız. Ali'nin halife olduğunu Medine'ye dönerken yolda Talha ve Zübeyr'den öğrendi. Onlar Hız. Ali'ye istemeyerek biat ettiklerini, fakat daha sonra bu biattan vazgeçtiklerini söylediler. Bunun üzerine Hız. Âişe onlarla birlikte Mekke'ye döndü. Hız. Osman'ın öldürülmesine karşı çıkanlar ile bilhassa Ümeyyeoğulları'nın bazı mensupları onun etrafında toplanarak halifenin intikamını almak ve Müslümanlar arasındaki ihtilâflara son vermek üzere, Medine veya Şam yerine Basra'ya gitmeye onu ikna ettiler. O da etrafına toplananlarla birlikte, iddia edildiğinin aksine, Hız. Ali'ye karşı hiçbir kırgınlığı olmadığı hâlde Hız. Osman'ın katillerini cezalandırmak ve Müslümanları içinde buldukları fitneden kurtarmak için Basra'ya hareket etti.

Neticede Hız. Âişe'nin savaşı devesinin üzerinde idare etmesinden dolayı Cemel Vak'ası diye meşhur olan hadise meydana gelmiş, sonunda Hız. Âişe tarafı savaşı kaybetmiştir. Hız. Âişe Cemel Savaşı'ndan sonra Medine'de sakin bir hayat sürmüş, bir daha siyasete karışmamış ve Hız. Ali ile barışmıştır. Ancak Hız. Muâviye devrindeki bazı icraatları tenkit etmekten çekinmemiştir.

---

durdurabilmek ve toplumu yeniden ıslah edebilmek adına Hız. Âişe'nin devesine atlayarak peşinden sürüklediği binlerce erkeğin lideri olarak bir siyasî hareketi gerçekleştirebilmiş olmasıdır. Dolayısıyla başarısızlığına rağmen onun bu girişimi, yeri ve zamanı geldiğinde Müslüman bir hanımın da, bir eylemci, siyasî bir hareket lideri olabileceğini göstermesi bakımından son derece mühim olanın, Müslüman hanımlardan beklenen sosyal ve siyasî faaliyetlere katılmak suretiyle iyi bir toplum oluşturmaya aktif bir biçimde katılmalarıdır. Erul, Hız. Âişe'nin bu hareketi ile en azından bunun ilk örneğini sergilediğini; bunu başaramasa dahi, ilim ve irşat faaliyetleriyle bu hedefini gerçekleştirdiğini ve son derece başarılı olduğunu ifade etmektedir. (Zerkeşi, s. 183-184).

<sup>36</sup> Adnan Demircan, *Hız. Peygamber'in (s.a.s.) Ailesi ve Aile Hayatı*, İstanbul: Ufuk Yayınları, 2014, s. 45.

<sup>37</sup> Yusuf Şevki Yavuz, "Cemel Vak'ası", *DİA*, c. 7, s. 322.

**KAYNAKÇA**

Abbott, Nabia (1897-1981), *Hz. Muhammed'in Sevgili Eşi Ayşe*, çev. Tuba Asrak Hasdemir, Ankara: Yurt Kitap-Yayın, 1999.

Demircan, Adnan, *Ali-Muaviye Kavgası*, İstanbul, Beyan Yayınları, 2002.

Demircan, Adnan, *Hâricîlerin Siyasî Faaliyetleri*, İstanbul: Beyan Yayınları, 1996.

Demircan, Adnan, *Hz. Peygamber'in (s.a.s.) Ailesi ve Aile Hayatı*, İstanbul: Ufuk Yayınları, 2014.

Demircan, Adnan, *İslâm Tarihi'nin İlk Döneminde Önderler ve İhtilaflar*, İstanbul: Beyan Yayınları, 2015.

Fayda, Mustafa, "Âişe", *DİA*, İstanbul: TDV Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi, 1989.

Fığlalı, Ethem Ruhi, "Ali", *DİA*, İstanbul: TDV Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi, 1989.

Fığlalı, Ethem Ruhi, "Cemel Vak'ası", *DİA*, İstanbul: TDV Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi, 1993.

Halîfe b. Hayyât, Ebû Amr Halîfe b. Hayyât Ebû Hubeyra el-Leysî el- Asferî (ö. 240/854), *Târîhu Halîfe b. Hayyât*, Beyrut: Dârü'l-kütübi'l-ilmîyye, 1415/1995.

İbn Kesîr, Ebü'l-Fidâ İsmâil (ö. 774/1372), *el-Bidâye ve'n-Nihâye, Büyük İslâm Tarihi*, çev. Mehmet Keskin, Çağrı Yayınları, İstanbul 1994.

İbn Sa'd, Muhammed b. Sa'd b. Menî el-Hâşimî el-Basrî (ö. 230/845), *et-Tabakâtü'l-Kübrâ*, 2. Baskı, 9 cilt, Beyrut: Dârü'l-kütübi'l-ilmîyye, 1418/1997.

Nedvî, Süleymân, (1884-1953) *Sîretü's-seyyide Âişe ümmi'l-mü'minîn*, 2. Baskı, Dımaşk: Dârü'l-kalem, 1431/2010.

Önkal, Ahmet "Ahnef b. Kays", *DİA*, İstanbul: TDV Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi, 1989.

Sabuncu, Ömer, "Âişe Bt. Ebû Bekir", *Mü'minlerin Anneleri*, ed. Adnan Demircan, Ömer Sabuncu, Siyer Yayınları, İstanbul, 2017.

eş-Şerîf ebu'l-Hasan Muhammed b. el-Hüseyn b. Musa el-Musevî (ö. 406/1015) (Derleyen), *Hz. Ali Nehcü'l-belâğa*, çev. Adnan Demircan, İstanbul, Beyan Yayınları, 2006.

Yavuz, Yusuf Şevki, "Cemel Vak'ası" (Kelam), *DİA*, İstanbul: TDV Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi, 1993.

Zerkeşî, Bedrüddin, (ö. 794/1392) *Hz. Âişe'nin Sahabeye Yönelttiği Eleştiriler*, (Arapça adı: el-İcâbe li İrâdi Ma'stedrakethu Âişe ala's-Sahâbe), Ankara: Otto Yayınları, 2010.

et-Taberî, Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerîr (ö. 310/922), *Târîhü'l-Ümem ve'l-Mülük*, Beyrut, Darü'l-kütübi'l-ilmîyye, 1407/1987.

**HZ. PEYGAMBER'İN GENÇLERE VERDİĞİ BAZI GÖREVLER****Dr. Öğr. Üyesi Ömer SABUNCU**

Harran Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi

**Özet**

Hz. Peygamber'in (s.a.s.) muhatap olduğu insanlar arasında farklı kültür, bilgi ve algıya sahip olanların yanı sıra çok sayıda genç de bulunuyordu. Bu gençlerin birçoğunda önemli görevleri yerine getirebilecek kabiliyet mevcuttu. Esas olan bu kabiliyetleri ortaya çıkarmak, geliştirmek ve görev vererek gençlere sorumluluk bilinci kazandırmaktı. Hz. Peygamber gençlerdeki inanç, azim, cesaret ve enerjiyi görmüş, bu sebeple onlara önemli vazifeler vermiştir. Genç yaşta olmaları toplumdan soyutlanmalarına sebep olmamış, aksine toplumun kurucu unsurlarından olmalarına imkân tanımıştır.

Hz. Peygamber'in gençlere verdiği görevler arasında Kadılık ve Yöneticilik, Öğretmenlik, İstihbarat, Sancaktarlık, Kumandanlık, Kâtiplik, İmamlık ve Vekâlet gibi görevleri sayabiliriz.

Bu tebliğde sayılan görevlerin hangi genç sahâbîye ne suretle verildiği ve görevdeki başarısı araştırılarak günümüz gençlerine örnekliği üzerinde durulmaya çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** İslâm Tarihi, Siyer, Hz. Peygamber, Gençler

**GİRİŞ**

Hz. Peygamber'in (s.a.s.) muhatap olduğu insanların kültür, bilgi ve algıları farklıydı. Her şeyden önce onların aralarında yaş ve cinsiyet farklılıkları bunuyordu. Hz. Peygamber kadın, erkek, çocuk ve gençlerle; şehirli, bedevî, köle ve hürlerle muhataptı. Vahyin anlaşılması ve yaşanması için topluma rehberlik ediyor, muhataplarını eğitiyordu. Bunu yapabilmek için de muhataplarının seviye ve anlayışlarına göre davranması gerekiyordu.<sup>1</sup> Allah Resûlü tüm hayatında olduğu gibi bununla da bize örneklik teşkil etti. Bir öğretmen olarak gönderildiğini<sup>2</sup> belirten Hz. Peygamber'in söz, davranış ve uygulamaları her hususta müminlere örnektir.<sup>3</sup> Bir öğretmen olarak ondan öğreneceğimiz hususlardan biri de gençlere güvenmesi ve değer vermesidir.

İslâm'ın ilk dönemlerinde iman edenlerin büyük bir kısmını gençler oluşturuyordu. Onun muhatabı olan gençlerin birçoğunda önemli görevleri yerine getirebilecek kabiliyet mevcuttu. Esas olan bu kabiliyetleri ortaya çıkarmak, geliştirmek ve görev vererek gençlere sorumluluk bilinci kazandırmaktı. Hz. Peygamber gençlerdeki inanç, azim, cesaret ve enerjiyi görmüş, bu sebeple onlara devletin tüm kademelerinde önemli görevler vererek potansiyel gücü bilfiil harekete geçirmişti. Bunu yaparken o, her şeyden önce gençleri yetiştirmeyi hedefliyordu. Gençlere bu görevleri verirken kendilerine özel ilgi göstermiş, sorumluluk almaya teşvik etmiş ve İslâm toplumunun oluşmasında pay sahibi olmalarını temin etmiştir. Buna karşılık gençler

<sup>1</sup> Demircan, Adnan, *Siyer*, Beyan Yayınları, İstanbul, 2016, s. 489.

<sup>2</sup> Dârimî, Ebû Muhammed Abdullâh b. Abdirrahmân b. el-Fazl ed-Dârimî, *Mukaddime*, thk. Hüseyin Selim Esed ed-Dârânî, Dârü'l-müğni li'n-neşr ve't-tevzi', Suudi Arabistan, 2000, 32.

<sup>3</sup> Ahzâb, 33/21; Mümtetine, 60/6.



de Hz. Peygamber'in kendilerine olan güvenini boşa çıkarmamış, görevlerini başarılı bir şekilde yapmışlardır.<sup>4</sup>

Hız. Peygamber'in gençlere verdiği vazifeler arasında öğretmenlik, kâtiplik, imamlık, kadılık, istihbarat, sancaktarlık, kumandanlık bulunmaktadır. Bu çalışmada, söz konusu görevlerin kimlere ve hangi özelliklerinden dolayı verildiği ele alınacaktır.

### 1. Öğretmenlik/Tedris

Hız. Peygamber'in genç sahâbîlere verdiği vazifelerden biri belki de ilki öğretmenliktir. O, bu görevlendirmeyi yaparken bazı özel şartların yanında onların Kur'an'a vükufiyetlerini, güzel ve etkili konuşmalarını da dikkate almıştır.

Öğretmenlik görevinin verildiği sahâbîlerden biri İslâm tarihinin ilk muallimi olan Mus'ab b. Umeyr'dir. Zengin bir ailenin çocuğu olan Mus'ab, on sekiz yirmi yaşlarında iman eden ilk Müslümanlardan biridir.<sup>5</sup> Müslüman olduğu için babası ve annesi onu hapsedip baskı yapmışlardır. Fakat o, tüm sıkıntılara rağmen İslâm dininden vazgeçmemiştir. Hız. Peygamber bu genç sahâbîyi hicretten önce Birinci Akabe Biatı'ndan sonra İslâm'ı tebliğ için Medine'ye göndermiştir.<sup>6</sup> Medinelilere Kur'an'ı ve Hız. Peygamber'in sünnetini öğreterek İslâm dininin esaslarını anlatmıştır. Orada bulunduğu süre zarfında Medine'deki Müslümanlara namaz kıldırarak suretiyle önderlik etmiştir.<sup>7</sup> Hız. Peygamber'in tebliğ tarzını kavrayan Mus'ab aynı zamanda etkili konuşmasıyla kişilerin iman etmesine vesile olmuştur.<sup>8</sup> Böylece Hız. Peygamber'in kendisine tevdi ettiği görevi hakkıyla yerine getirmiştir.

Hız. Peygamber'in öğretmek olarak görevlendirdiği kişilerden biri de Hız. Ali'nin abisi Ca'fer b. Ebû Tâlib'tir. Genç yaşta Müslüman olan Ca'fer,<sup>9</sup> Mekke'de müşriklerin işkenceleri artınca Habeşistan'a gitmeye karar verdi. Hız. Peygamber, Habeşistan'a gidecek olan ikinci kabileye onu başkan tayin etti.<sup>10</sup> Necâşî'nin huzurunda kendilerine yöneltilen sorulara tatmin edici cevaplar vererek Müslümanları başarıyla temsil etti. Bu başarılı temsil, Müslümanların iadesini isteyen Kureyşli müşriklerin eli boş dönmesini ve hükümdarın Müslümanları himayesini sağladı.<sup>11</sup>

Diğer bir eğitim neferi Hız. Âişe'dir. Hız. Âişe, çok genç yaşta bir öğrenci ve öğretmen olarak günümüz hanımlarına güzel bir örneklik teşkil etmektedir. İslâmî öğretiyi Allah Resûlü'nden (s.a.s.) alma ve diğer insanlara intikal ettirme görevini başarıyla yerine getirmiştir. Hız. Âişe,

<sup>4</sup> Akpolat, Sabri, "Peygamberimiz ve Gençlik", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı: 17, 2006, s. 198.

<sup>5</sup> İbnü'l Esîr, Ebû'l-Hasen İzzüddîn Ali b. Muhammed b. Muhammed eş-Şeybânî el-Cezerî, *Üsdü'l-gâbe fi ma'rifeti's-sahâbe*, Beyrut, 2012, s. 1133.

<sup>6</sup> İbnü'l Esîr, s. 1133.

<sup>7</sup> İbn Abdülber, Ebû Ömer Cemâlüddîn Yûsuf b. Abdillâh b. Muhammed b. Abdilberr en-Nemerî, *el-İsti'âb fi ma'rifeti'l-ashâb*, thk. Ali Muhammed Bicavî, Beyrut, 1992, c. 2, s. 1473; İbnü'l Esîr, s. 1133.

<sup>8</sup> Onun sayesinde Medine'nin önde gelenlerinden Üseyd b. Hudayr ve Sa'd b. Muaz gibi birçok kişi Müslüman oldu. İbnü'l Esîr, s. 1134; Algül, Hüseyin, "Mus'ab b. Umeyr", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 2006, c. 31, s. 226.

<sup>9</sup> Hız. Ali'nin 10 yaşında Müslüman olduğu abisi ile arasında 10 yaş olduğu düşünüldüğünde Ca'fer'in yirmi yaşlarında Müslüman olduğu düşünülmelidir. İbn Abdülber, c. 1, s. 242.

<sup>10</sup> İbn Sa'd, Muhammed b. Sa'd b. Menî el-Hâşimî el-Basrî, *et-Tabakâtü'l-Kübrâ*, 2. Baskı, 9 cilt, Dârü'l-kütübi'l-ilmîyye, Beyrut, 1418/1997, c. 4, s. 25.

<sup>11</sup> İbn Hişâm, Ebû Muhammed Cemâlüddîn Abdülmelik b. Hişâm b. Eyyüb el-Himyerî el-Meâfirî el-Basrî el-Mısrî, *es-Sîretü'n-nebevîyye*, thk. Ömer Abdusselam Tedmûrî, Beyrut 1990, c. 1, s. 363; Önkâl, Ahmet, "Ca'fer b. Ebû Tâlib", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 1992, c. 6, s. 549.



Hız. Peygamber vefat ettiği zaman çok genç bir hanımefendiydi. Buna rağmen Kur'an'ı ve Hız. Peygamber'in sünnetini en iyi bilen, anlayan ve muhafaza eden sahâbilerin başında gelmektedir.<sup>12</sup>

## 2. Kâtiplik

Arapçayı yazabilecek kabiliyet ve donanıma sahip olup Kur'an'ın yazımıyla görevlendirilen sahâbilere vahiy kâtibî denilmiştir.<sup>13</sup> İslâm vahyinin tabiatı düşünöldüğünde bu vazife sınıfının oluşması gayet normaldir. Hız. Peygamber'in özel yazışmalarını ve kendisine gelen vahiy yazdırmakla görevlendirdiği kâtipleri vardı. Bunlardan biri olan Zeyd b. Sâbit akıllı ve hâfızası güçlü bir çocuktu. Küçük yaşta on yedi sûre ezberlemiş, bu sayede Hız. Peygamber'in takdirini kazanmıştı. Hız. Peygamber'in isteği üzere İbrânîce veya Süryânîce öğrenmişti.<sup>14</sup> Yahudilerle yaptığı görüşmeler ve yazışmalar sırasında kendisine yardımcı olarak bir nevi elçilik de yapmıştı. Zeyd, Kur'an inmeye başladığında Hız. Peygamber'in görev verdiği vahiy katiplerinden biriydi.<sup>15</sup> Zeyd bütün görevlerini hakkıyla yerine getirdi. Hız. Peygamber'in vefatından sonra Kur'an'ın toplanması ve çoğaltılması görevlerinde de kâtiplik yaptı.<sup>16</sup>

Bu görevde bulunanlardan biri de Hız. Ali'dir. Hız. Ali, beş yaşından itibaren Hız. Peygamber'in yanında büyümüş, çocuk yaşta iman etmiş ve hicrete kadar onun yanında kalmıştır. Hız. Peygamber ona genç yaşında kâtiplik ve vahiy kâtipliği görevlerini vermiştir. Hudeybiye Antlaşması'nı da onun yazmasını istemiştir.<sup>17</sup>

Bir diğer sahâbî ise Erkam b. Ebü'l-Erkam'dır. Beş yaşında iman eden ve evini davete açan bir sahâbîdir. Hız. Peygamber İslâm tarihinde Dârülerkam / Erkâm'ın Evi diye anılacak olan evi tebliğ faaliyeti için çok elverişli bularak merkez haline getirdi.<sup>18</sup> Okuma yazma bildiği için Hız. Peygamber ona vahiy kâtipliği görevini verdi. Ayrıca kendisine zekât memurluğu görevi verilen sahâbîlerden biridir.<sup>19</sup>

Kâtiplik konusunda son olarak Abdullah b. Amr'ı da zikretmek gerekir. Abdullah, Süryânîce'yi iyi bilir, Tevrat'ı okurdu; yazısı da güzeldi. Hız. Peygamber'den duyduğu hadisleri unutmamak için not ederdi. Bazı sahâbîler duyduğu her sözü kaydetmesini doğru bulmadı. Abdullah da Efendimiz'den izin istedi. Hız. Peygamber bu gayretli gence kendisinden duyduğu her sözü yazabileceğine dair izin verdi.<sup>20</sup>

<sup>12</sup> Sabuncu, Ömer, "Âişe Bt. Ebü Bekir", Mü'minlerin Anneleri, ed. Adnan Demircan, Ömer Sabuncu, Siyer Yayınları, İstanbul 2017, s. 230.

<sup>13</sup> Bkz.: Şen, Ziya, "Vahiy Kâtipliği Müessesesi", Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2011, sayı: 30, ss. 185-210.

<sup>14</sup> İbn Sa'd, c. 2, s. 273-274; İbn Abdülber, c. 2, s. 538; İbnü'l Esîr, s. 425.

<sup>15</sup> İbn Abdülber, c. 2, s. 537; İbnü'l Esîr, s. 424.

<sup>16</sup> İbn Abdülber, c. 2, s. 538; İbnü'l Esîr, 425; Erul, Bünyamin, "Zeyd b. Sâbit", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 2013, c. 44, s. 321.

<sup>17</sup> Fığlalı, Ethem Ruhi, "Ali", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 1989, c. 2, s. 371.

<sup>18</sup> İbn Sa'd, c. 3, s. 184.

<sup>19</sup> İbn Sa'd, c. 3, s. 183; Önkâl, Ahmet, "Erkam b. Ebü'l-Erkam", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 1995, c. 11, s. 305.

<sup>20</sup> İbn Sa'd, c. 3, s. 183; İbnü'l Esîr, s. 720; Kandemir, M. Yaşar, "Abdullah b. Amr", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 1988, c. 1, s. 85.

### 3. İmamlık ve Vekâlet

Hız. Peygamber, Medine'den ayrılacağı zaman yerine birini tayin ederdi. Bu vekâleti zaman zaman gençlere de verirdi. Hız. Peygamber'in vekil bıraktığı sahâbî hem imamlık hem de idarecilik görevini üstlenirdi. Bazen de yerine iki vekil bıraktığı olurdu.<sup>21</sup>

Hız. Peygamber, Tebük Gazvesi'ne çıkarken Medine'de vekili olarak genç sahâbî Hız. Ali'yi bıraktı.<sup>22</sup> Sefevân ve Müreysi' gazvelerinde yerine Zeyd b. Hârîse'yi bıraktı.<sup>23</sup> Hız. Peygamber'in Zeyd'e olan güvenine işaret eden Hız. Âişe, "Resûl-i Ekrem, Zeyd'i bir ordu ile sefere gönderdiğinde mutlaka onu kumandan tayin ederdi. Eğer şimdi sağ olsaydı kendisini yerine halife bırakırdı."<sup>24</sup> demiştir. Hız. Aişe'nin bu sözü, Hız. Peygamber'in genç bir sahâbî olan Zeyd'e olan güvenini gösterir. Allah Resûlü'nü (s.a.s.) temsil etmek gibi önemli bir görev Zeyd'in getirilme ihtimali bile Allah Resûlü'nün gençlere olan güvenini teyit etmektedir.

### 4. Kadılık ve Yöneticilik

İslâm devletinin yönetiminde önemli bir makamı ifade eden kadılık görevinde Resûlullah bir kısım genç sahâbîleri de vazifelendirmiştir. Örneğin, Hız. Peygamber Hız. Ali'ye Yemen'de kadılık görevi vermiştir. Hız. Ali, ilmî durumunun böyle bir vazifeyi başarıyla yürütmeye elverişli olmadığını ileri sürmüş, ancak Hız. Peygamber elini onun göğsüne koyarak kendisini teskin etmiştir. Allah'ın ona doğruyu ve hakkı söyleteceğini belirterek tereddütlerini gidermiş, orada nasıl hükmetmesi gerektiğini öğretmiştir.<sup>25</sup>

Hız. Peygamber, Muâz'ı Ebû Mûsâ ile birlikte Yemen'e elçi, zekât memuru ve kadı sıfatıyla göndermiştir. Muâz'ı Yemen'e giden heyete başkan tayin etmiştir. Hız. Peygamber'in, Yemen'de kadılık yaparken nasıl hüküm vereceğini sorması üzerine Muâz: önce Kur'an'a göre hükmedeceğini, aradığı delili orada bulamazsa Allah Resûlü'nün sünnetine bakacağını, aradığını orada da bulamazsa kendi kanaatine göre hüküm vereceğini ifade etmiştir. Hız. Peygamber, onun bu güzel cevabı karşısında çok memnun olmuş ve elçisine, Allah Resûlü'nü hoşnut edecek şekilde cevaplar verdiren Allah'a hamd etmiştir.<sup>26</sup> Muâz'ın bu görev için seçilmesinde her zaman Hız. Peygamber'in yanında bulunmaya gayret etmesi, merak ettiği konuları sorup öğrenmesi, Kur'an-ı Kerîm'in tamamını ezbere bilen birkaç kişiden biri olması, Hız. Peygamber'in Ufeyr adlı eşeğinin tergisine bindirdiğinde ona sürekli bir şeyler öğretmesi gibi etkenler sayılabilir.<sup>27</sup>

<sup>21</sup> Bkz.: Akbaş, Mehmet, "Hız. Peygamber'in Yerine Medine'de Vekil Olarak Bıraktığı Sahâbîlere Dair", *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2011, cilt: 9, sayı: 18, s. 23-32.

<sup>22</sup> İbn Sa'd, c. 2, s. 125; Fığlalı, "Ali", c. 2, s. 371.

<sup>23</sup> İbnü'l Esîr, 426-428.

<sup>24</sup> Ahmed b. Hanbel, *el-Müsned*, Çağrı Yayınları, İstanbul 1982, c. 4, s. 226-227.

<sup>25</sup> İbn Hanbel, c. 1, s. 88; Kandemir, M. Yaşar, "Ali", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 1989, c. 2, s. 375.

<sup>26</sup> İbn Sa'd, c. 3, s. 438; İbn Abdülber, *el-İstiab fî ma'rifeti'l ahab*, III, 1403; İbnü'l Esîr, *Üsdü'l-Ğabe fî marifeti's-sahabe*, 1139-1140; Kandemir, M. Yaşar, "Muâz b. Cebel", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 1989, c. 30, s. 339.

<sup>27</sup> Kandemir, M. Yaşar, "Muâz b. Cebel", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 1989, c. 30, s. 338.

## 5. İstihbarat

İlk iman eden genç sahâbîlerden biri de Zübeyr b. Avvâm'dır. İncancından dönmesi için hasıra sarılarak tavana asıldı, alttan yakılan ateşin dumanıyla kendisine işkence edildi. Buna rağmen Zübeyr incancından vazgeçmedi. Benî Kurayza Yahudilerinin Müslümanlara ihanet ettiği haberi gelince Hz. Peygamber, haberi teyit için birinin oraya gidip durumu araştırmasını istedi. Bu göreve herkesten önce Zübeyr talip oldu. Geri döndüğünde Hz. Peygamber: "Her peygamberin bir havârisi vardır, benim havârim de Zübeyr'dir."<sup>28</sup> buyurdu.<sup>29</sup>

Hz. Peygamber tarafından istihbarat için birlikte görevlendirilen iki sahâbîden biri Uhud kahramanlarından Talha b. Ubeydullah diğeri ise Saîd b. Zeyd idi.<sup>30</sup> Saîd, Hz. Peygamber'in bütün askerî ve sosyal faaliyetlerine katılmış, İslâm dininin yayılması ve güçlenmesi için büyük gayret göstermiştir.<sup>31</sup> Her iki sahâbî de genç yaşta Müslüman oldu. Mekkeli müşrikler başta olmak üzere Hz. Peygamber aleyhinde faaliyet gösterenler hakkında bilgi toplama konusunda görevlendirildiler. Bedir Gazvesi'ne sebep olan Mekkeliler'in Suriye kervanı hakkında da bilgi topladılar. Bu yüzden savaşa fiilen katılamadılar. Buna rağmen ganimetten payları tam olarak verildi.<sup>32</sup> Saîd'e bu hizmetinden dolayı cihat sevabı alacağı da müjdelendi.<sup>33</sup>

## 6. Sancaktarlık

Hz. Peygamber'in gençleri görevlendirdiği diğeri bir vazife de sancaktarlıktır. Hz. Ali Bedir, Uhud, Hendek ve Hayber başta olmak üzere hemen hemen bütün gazve ve seriyyelere katılarak bu savaşlarda Hz. Peygamber'in sancaktarlığını yaptı.<sup>34</sup> Zeyd b. Hârise Hendek Gazvesi'nde muhacirlerin sancaktarı idi.<sup>35</sup>

Mus'ab b. Umeyr'e de sancaktarlık görevi verilmiştir. Kendisi Bedir'de muhacirlerin, Uhud'da bütün Müslümanların sancağını taşımıştır. Uhud Savaşı'nda sancaktarlık görevini yerine getirirken Hz. Peygamber'in yanından hiç ayrılmadı. Hz. Peygamber'i yaralayan İbn Kamîe'nin kılıç darbeleriyle her iki eli de kesildi. Bunun üzerine sancağı kollarıyla göğsüne bastırdı ve dik tutmaya çalıştı. İbn Kamîe'nin attığı mızrakla şehit oldu.<sup>36</sup> Bu olay, bizlere Hz. Peygamber'in herhangi bir işle görevlendirdiği genç sahâbîlerin canları uğruna görevi yerine getirdiklerini göstermektedir. Bu durum Hz. Peygamber'in neden onlara güvenmekten çekinmediğini de açıklamaktadır.

<sup>28</sup> Müslim b. el-Haccâc Ebü'l-Hüseyn el-Kuşeyrî en-Nisâbü'rî (ö. 261-874), *el-Müsned es-Sahîh el-Muhtasar mine's-sünen bi nakli'l-'adli ani'l-'adli an Resûlullah sallallahu aleyhi ve sellem*, Müessesetü'r-risâle, Beyrut 2016, Müslim, "Fedâilü's-sahâbe", 6. Bab, 48 hadis.

<sup>29</sup> Efendioğlu, Mehmet, "Zübeyr b. Avvâm", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 2013, c. 44, s. 522.

<sup>30</sup> İbnü'l Esîr, *Üsdü'l-Ğabe fî marifeti's-sahabe*, 595; Erul, Bünyamin, "Talha b. Ubeydullah", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 2010, c. 39, s. 504.

<sup>31</sup> Apak, Âdem, *İslâm'ın Örnek Şahsiyetleri Ashâb-ı Kirâm*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2016, s. 69.

<sup>32</sup> İbn Sa'd, c. 3, s. 162.

<sup>33</sup> Ebü Abdillâh Muhammed b. Abdillâh b. Muhammed el-Hâkim en-Nisâbü'rî, *el-Müstedrek ala's-Sahîhayn, Dârü'l-kütübü'l-ilmîyye*, Beyrut, 2002, c. 3, s.495; Efendioğlu, Mehmet, "Saîd b. Zeyd", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 2008, c. 35, s. 581.

<sup>34</sup> Fığlalı, "Ali", c. 2, s. 371.

<sup>35</sup> İbnü'l Esîr, *Üsdü'l-Ğabe fî marifeti's-sahabe*, 428; Zehebî, *Siyer-i 'Alamu'n-Nübela'*, Beyrut 1996, c. 1, s. 225-227; Erul, "Zeyd b. Hârise", c. 44, s. 319.

<sup>36</sup> Zehebî, c. 1, s. 145-148; Algül, "Mus'ab b. Umeyr", c. 31, s. 226.

## 7. Kumandanlık

Hız. Peygamber görevlendirmede liyakat ve ehliyete dikkat ederdi. Onun birkaç kişiyi istisna tutulursa komutanlık görevini genellikle gençlere verdiği görülür. Amcası Hız. Abbas gibi bazı yaşlı kişiler seriyeye komutanlığı istedilerse de onlara görev vermediği bilinmektedir. Özellikle Üsâme b. Zeyd'i içinde Hız. Ebû Bekir ve Hız. Ömer'in bulunduğu bir orduya komutan tayin etmesi önemlidir.<sup>37</sup> Bu tayin, Hız. Peygamber'in yaşlı sahâbîlerin bu görevi yerine getiremeyeceklerini düşündüğünden değil, gençlere olan güvenini gösterip onlara toplumsal sorumluluk yüklemeye istediğinden kaynaklanmaktaydı.

Hız. Peygamber, hicretin 11. yılı Suriye bölgesine göndermek üzere hazırladığı orduya Üsâme'yi komutan olarak görevlendirdi. Hız. Ebû Bekir ile Hız. Ömer gibi yaşlı ve tecrübeli sahâbîleri de onun emrine verdi. Bazıları Resûlullah'ın, orduya âzatlî bir kölenin genç ve tecrübesiz oğlunu kumandan tayin etmesini eleştirmeye başlamıştı. Bunu duyan Hız. Peygamber mescide gitti. Zeyd b. Hârîse'yi Mûte Savaşı için kumandan tayin ettiği günleri hatırlattı. "Daha önce onun babasını kumandan tayin etmeme de karşı çıkmıştınız. Babası kumandanlığa nasıl lâıyık oğlu da lâıyıktır." diyerek itirazların yersizliğini belirtti.<sup>38</sup> Hız. Peygamber'in hazırladığı bu ordu onun rahatsızlığı ve vefatı dolayısıyla yola çıkamadı.<sup>39</sup>

Hız. Ebû Bekir halife olduktan sonra ilk icraatı Hız. Peygamber'in hazırladığı orduyu sefere yollamak oldu. Birçok sahâbî, halifeye Medine'nin güvenliği açısından Üsâme ordusunu göndermekten vazgeçmesini söylediye de Ebû Bekir Allah Resûlü'nün hazırladığı orduyu kesinlikle göndereceğini söyledi.<sup>40</sup> Genç Üsâme'yi göndermenin kendileri için bir imtihan olduğunu düşünüyordu. Ayrıca bu durumun topluma kazandıracığı ahlakî etkiyi ve nice insanlara özgüven sağlayacağını biliyordu.<sup>41</sup>

Üsâme'nin babası Zeyd Bedir, Uhud, Hendek gazvelerine, Hudeybiye seferine ve Hayber'in fethine katıldı. Hız. Peygamber onu Karede, Cemûm, İis, Taref, Benî Cüzâm, Benî Fezâre, birinci Vâdilkurâ, Medyen ve ikinci Vâdilkurâ seriyelerine kumandan olarak görevlendirdi. Zeyd, Mûte Savaşı'nda ordu kumandanı olarak görev yaptı. Hız. Peygamber, Mûte Savaşı için orduyu yola çıkarırken sancağı Zeyd'e verdi. Zeyd şehid olursa sancağı Ca'fer b. Ebû Tâlib, o da şehid olursa Abdullah b. Revâha'nın almasını istedi.<sup>42</sup> Mûte Savaşı'nda üç kumandan bu sıraya göre şehit oldu.<sup>43</sup> Mûte Savaşı'na ordu için üç kumandan tayin edildiğinden dolayı "ceyşü'l-ümerâ" ismi ile de anılmıştır.<sup>44</sup>

Hız. Peygamber'in kumandanlık verdiği sahâbîlerden biri de Zübeyr b. Avvâm'dır. Zübeyr, Benî Kurayza'ya gönderilen birliğin kumandanı olarak görevlendirildi. Ayrıca Mekke'nin fethinde İslâm ordusunun kumandanı ve sancaktarlarından biri olarak görev yaptı. Zübeyr, Mekke'ye üç koldan giren ordunun sol tarafını yönetti.<sup>45</sup>

<sup>37</sup> Bakkal, Ali, *Komutan Peygamber ve Yetiştirdiği Komutan Sahâbîler*, Rağbet Yayınları, İstanbul 2015, s.72-73

<sup>38</sup> İbn Sa'd, c. 2, s. 192.

<sup>39</sup> Arı, M. Salih, "Üsâme b. Zeyd", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 2012, c. 42, s. 361.

<sup>40</sup> Arı, "Üsâme b. Zeyd", c. 42, s. 362.

<sup>41</sup> Barlak, Yasemin, "Gençlerin Toplum Kazandırılmasında Sorumluluk Verme Metodu: Hız. Peygamber ve Üsâme b. Zeyd Örneği", *Uluslararası Gençlik ve Ahlak Sempozyumu*, 2016, s. 1146.

<sup>42</sup> İbn Sa'd, c. 2, s. 97-98.

<sup>43</sup> İbn Sa'd, c. 2, s. 98; Erul, "Zeyd b. Hârîse", c. 44, s. 319-320.

<sup>44</sup> Algül, Hüseyin, "Mûte Savaşı", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 2006, c. 31, s. 386.

<sup>45</sup> İbnü'l Esîr, s. 408; Efendioğlu, "Zübeyr b. Avvâm", c. 44, s. 522.

İlk Müslümanlardan olan Abdurrahman b. Avf da kumandanlık vazifesi verilen sahâbilerdendir. Hz. Peygamber, Tebuk seferi sırasında imamlık ettiği bir namazda ona tabi olmuştur.<sup>46</sup> Hz. Peygamber, ona hicretin altıncı yılında Dûmetülcendel üzerine yapılan bir seferde kumandanlık görevi vermiştir.<sup>47</sup>

## SONUÇ

İlk iman edenlerin arasında genç isimlerin bulunması, onların Resûlullah'ın (s.a.s.) tedrisinden küçük yaştan itibaren geçmelerini mümkün kılmıştır. Farklı yaş ve mizaçtaki sahâbe arasında, Allah Resûlü genç nesle büyük önem vermiş ve toplumdaki rolünü artırmak için çeşitli onlara görevler tevdi etmiştir. İlk Müslüman gençler vahyin başlangıcından itibaren Hz. Peygamber'i desteklemiş ve en sıkıntılı zamanlarında yanında olma şerefine nail olmuştur. Bu genç neslin enerjisi, Hz. Peygamber'in sağduyusu ve kişileri yönetebilme kabiliyeti sayesinde Asr-ı Saadette en iyi şekilde değerlendirilmiştir. Hz. Peygamber'in genç sahâbenin özelliklerini iyi tanınması ve bu özelliklerine göre onları koordine etmesi faaliyetlerde kolaylık sağlamıştır. Hz. Peygamber bir görev vereceği zaman özellikle görevin zorunlu olarak gerektirdiği özellikleri göz önünde bulundururdu. Bu açıdan gençlere verilen görevlere bakıldığında bu görevlerin çalışkanlık, dinçlik, gözü açıklık gibi kriterler gerektirdiği görülmektedir. Genç sahâbiler Hz. Peygamber'in kendilerine güvenini hiçbir zaman boşa çıkarmamış ve fırsat verildiği müddetçe en iyi şekilde görevlerini ifa etmişlerdir.

Hz. Peygamber'in onlara yüklediği misyon aslında bu kadarla sınırlı değildir. Gençler ile istişare etmiş onların düşüncelerine değer vermiştir. Bazen bu düşüncelere göre hareket etmesi gençleri İslâm toplumunun aktif birer üyesi haline getirmiştir. Onlar yaşları küçük olmaları nedeniyle toplumdaki soyutlanan değil aksine toplumun kurucu birer üyesi haline gelmişlerdir.

Genç sahâbiler, verilen bir çok görev ve yapılan faaliyetlerde daima ön sıralarda bulunmuşlardır. Sorumluluktan kaçmamaları bize, yeni medeniyet inşasında büyük bir yükün taşıyıcıları olduklarını göstermektedir. Hz. Peygamber toplum inşasında yeni ve başarılı bir metot geliştirerek bu yönüyle de bize örnek olmuştur. Bize düşen ise onun örnekliğini hayatımıza taşımaktır.

## KAYNAKÇA

Ahmed b. Hanbel, Ebû Abdillâh Ahmed b. Muhammed b. Hanbel eş-Şeybânî el-Mervezî (ö. 241/855), *el-Müsned*, Çağrı Yayınları, İstanbul 1982.

Akbaş, Mehmet, "Hz. Peygamber'in Yerine Medine'de Vekil Olarak Bıraktığı Sahâbilere Dair", *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2011, cilt: 9, sayı: 18.

Algül, Hüseyin, "Mûte Savaşı", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 2006.

Apak, Âdem, *İslâm'ın Örnek Şahsiyetleri Ashâb-ı Kirâm*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2016.

Arı, M. Salih, "Üsâme b. Zeyd", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 2012.

Bakkal, Ali, *Komutan Peygamber ve Yetiştirdiği Komutan Sahâbiler*, Rağbet Yayınları, İstanbul 2015.

<sup>46</sup> İbn Sa'd, c. 3, s. 95; İbnü'l Esîr, s. 779.

<sup>47</sup> İbn Sa'd, c. 3, s. 96; Önkal, Ahmet, "Abdurrahman b. Avf", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 1988, c. 1, s. 157.



Barlak, Yasemin, “Gençlerin Topluma Kazandırılmasında Sorumluluk Verme Metodu: Hz. Peygamber ve Üsâme b. Zeyd Örneği”, *Uluslararası Gençlik ve Ahlak Sempozyumu*, 2016.

Ebû Abdillâh Muhammed b. Abdillâh b. Muhammed el-Hâkim en-Nisâbüri, *el-Müstedrek ala's-Sahîhayn*, Dârü'l-kütübi'l-ilmîyye, Beyrut, 2002.

Efendioğlu, Mehmet, “Saîd b. Zeyd”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 2008.

Efendioğlu, Mehmet, “Zübeyr b. Avvâm”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 2013.

Erul, Bünyamin, “Talha b. Ubeydullah”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 2010.

Fığlalı, Ethem Ruhi, “Ali”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 1989.

İbn Hişâm, Ebû Muhammed Cemâlüddîn Abdülmelik b. Hişâm b. Eyyûb el-Himyerî el-Meâfirî el-Basrî el-Mısırî, *es-Sîretü'n-nebeviyye*, thk. Ömer Abdusselam Tedmûrî, Beyrut 1990.

İbn Sa'd, Muhammed b. Sa'd b. Menî el-Hâşimî el-Basrî, *et-Tabakâtü'l-Kübrâ*, 2. Baskı, 9 cilt, Dârü'l-kütübi'l-ilmîyye, Beyrut, 1418/1997.

Kandemir, M. Yaşar, “Abdullah b. Amr”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 1988.

Kandemir, M. Yaşar, “Ali”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 1989.

Kandemir, M. Yaşar, “Muâz b. Cebel”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 1989.

Müslim b. el-Haccâc Ebû'l-Hüseyn el-Kuşeyrî en-Nisâbüri (ö. 261-874), *el-Müsned es-Sahîh el-Muhtasar mine's-sünen bi nakli'l-'adli ani'l-'adli an Resûlullah sallallahu aleyhi ve sellem*, Müessesetü'r-risâle, Beyrut 2016.

Önkal, Ahmet, “Abdurrahman b. Avf”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 1988.

Önkal, Ahmet, “Ca'fer b. Ebû Tâlib”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 1992.

Önkal, Ahmet, “Erkam b. Ebû'l-Erkam”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 1995.

Sabuncu, Ömer, “Âişe Bt. Ebû Bekir”, *Mü'minlerin Anneleri*, ed. Adnan Demircan, Ömer Sabuncu, Siyer Yayınları, İstanbul 2017.

Şen, Ziya, “Vahiy Kâtipliği Müessesesi”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2011, sayı: 30, ss. 185-210.

Zehebî, *Siyer-i 'Alamu'n-Nübela'*, Beyrut 1996.



**LİMANLARDA ATIK YÖNETİMİ BAKIMINDAN YASAL DÜZENLEMELER**  
**LEGAL REGULATIONS ON WASTE MANAGEMENT IN PORTS****Huzeyfe KARABAY**

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Milletlerarası Hukuk Anabilim Dalı

**Özet**

Türkiye’de ve dünyada ticaretin yaklaşık %90’ı deniz yoluyla yapılmaktadır. Bu yönüyle denizler, dışsal etkenlerin tehdidi altındadır. Endüstriyel atıklar, evsel atıklar, tarım faaliyetleri, atmosferik emisyonlar, maden alanları gibi sebeplerden kirlenen deniz; özellikle gemilerden sarf edilen atık ve artıklarla ciddi biçimde zarar görmektedir. Gemi kaynaklı olarak, petrol taşımacılığı esnasında meydana gelebilecek bir kaza sonucu denize yayılacak petrole birlikte; sintine, kirli balast ve tank yıkama suları, ticaretin işlediği limanlardaki denizlerin kirlenmesinde başı çekmektedir.

Limanlarda gemi atıklarının kontrolünün gerçekleştirilmesi, başta deniz kirliliğinin kontrol altına alınmasını sağlayacaktır. Ayrıca bu atıkların arıtılması neticesinde elde edilen petrol ve petrol türevli atıkların geri kazanım tesislerinde değerlendirilmesi ekonomi açısından da önemlidir. Gemi kaynaklı atıkların susuzlaştırılarak geri kazanım tesislerinde hammadde olarak veya bertaraf tesislerinde bertaraf edilerek değerlendirildiği de görülmektedir.

Uluslararası toplumun gemilerden kaynaklanan petrol kirliliği açısından dikkatini daha çok çeken konu, tankerlerin karışmış olduğu kazalardan kaynaklanmakla beraber, gemilerin işletilmesinden kaynaklanan petrol boşaltmaları, denizlerdeki petrol kirliliğinin başlıca unsurunu oluşturmaktadır. Gemi kaynaklı atıkların toplanması ve değerlendirilmesinin temel amacı, çevre kirliliğinin önüne geçilmesidir. Deniz kirlenmesinde gemilerin rolünün büyüklüğü petrol tankerlerinin öncelikle kazalar nedeniyle denize dökülen ham petrol ve türevleri olan yüklerin deniz yüzeyine yayılarak sebep olduğu kirlenmenin büyüklüğü tüm dünyanın sorunu olmakla uluslararası arenada önemi her geçen gün artmaktadır.

Türk denizlerinin kirlenmesinin önüne geçilmesi ve ticaret limanlarında atık yönetiminin doğru yapılması hususunda, uluslararası ve bölgesel düzenlemelerin yanı sıra, ulusal mevzuat ile gemi atıklarının kontrolü kapsamındaki uygulamaların önemi büyüktür. Deniz kirliliğinin önlenmesi ve deniz çevresinin korunması, yasal düzenlemelerin uygulanabilirliğiyle mümkün olacaktır. Çalışmamızda, MARPOL 73/78 Sözleşmesi başta olmak üzere, uluslararası düzenlemeler ve iç hukuk düzenlemeleri çerçevesinde limanlarda atık yönetimi konusu ele alınacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Liman, Atık, Deniz Kirliliği**Abstract**

Approximately 90% of Turkey's and the world trade is carried by sea. In this respect, the seas are under the threat of external factors. Marine wastes polluted by industrial wastes, domestic wastes, agricultural activities, atmospheric emissions, mining areas; it is particularly damaged by waste and residues from ships. As a result of an accident that may occur during the

transportation of petroleum, bilge, dirty ballast and tank washing waters are leading the pollution of seas in trade ports.

Performing the control of ship wastes in ports will ensure the control of marine pollution in the first place. In addition, it is important for the economy to evaluate the oil and petroleum derived wastes obtained from the treatment of these wastes in recovery facilities. It is also seen that wastes originating from ships are dewatered and recycled as raw materials in recovery facilities or disposed in disposal facilities.

Although the international community is getting more attention in terms of oil pollution from ships, it is due to accidents involving tankers, but oil discharges from the operation of ships constitute the main element of oil pollution in the seas. The main purpose of the collection and evaluation of ship-based wastes is to prevent environmental pollution. The role of ships in marine pollution The size of the pollution caused by oil tankers spreading over the sea surface by loads of crude oil and their derivatives, which are primarily poured into the sea due to accidents, is becoming a worldwide problem and its importance is increasing in the international arena.

In addition to international and regional regulations, the implementation of national legislation and the control of ship wastes is of great importance for preventing the pollution of Turkish seas and for the proper management of waste in commercial ports. The prevention of marine pollution and the protection of the marine environment will be possible through the implementation of legal regulations. In our study, the issue of waste management in ports within the framework of international regulations and domestic legal regulations, particularly MARPOL 73/78 Convention will be discussed.

**Keywords:** Harbor, Waste, Marine Pollution

## 1. GİRİŞ

Türkiye ve dünya ticaretinin çok büyük bir kısmı denizlerde gerçekleştirildiğinden denizler, ekonomi için son derece önemlidir. Bilhassa limanlara gemiler tarafından bırakılan atıklar, denizleri ciddi biçimde kirletmekte; bu durum başta insan sağlığını ve deniz canlılarını etkilemektedir. Türkiye'nin deniz yetki alanlarında bulunan gemilerin ürettiği atıklar ile yük artıklarının denize verilmesinin önlenmesi ve deniz ortamının korunması maksadıyla, yükümlüleri tarafından atık kabul tesislerinin kurulması ve işletilmesi denizlerin kirletilmesinin önüne geçilmesini sağlayacaktır.

İç hukukumuzdaki ve uluslararası sözleşmelerdeki düzenlemelerle sağlanan korumayla denizler, hem içerisinde barındırdığı canlı kaynakların muhafazasıyla hem de turizm amaçlı kullanılmasıyla ülkelerin ekonomilerinde önemli bir yer edinecektir. Limanlara bırakılan atıkların, limanların ötesinde tüm denizi kirletmesi ise büyük bir çevre felaketini beraberinde getirebilecek, ekolojik dengenin bozulmasına yol açabilecektir. Bu bakımdan da devletler tarafından limanlarda atık yönetimi üzerinde ciddi biçimde durulmalıdır.

Ülkemizde bugün gemilerden kaynaklı atıkların toplanması, imhası ve geri dönüşüm için kullanılması konularında önemli adımlar atılmıştır. Son yıllarda atık tesislerinin sayısındaki artışla, ülkemiz ticaretinde çok önemli yer tutan denizlerimizin kirletilmesinin önlenmesine çalışılmaktadır.

## 2. GEMİ KAYNAKLI ATIKLAR HAKKINDA GENEL BİLGİLER

Günümüzde uluslararası ticarete kullanılan büyük hacimli gemiler, uğradıkları limanlardan hemen ayrılmamakta, gemideki atıklarını boşalttıktan sonra buldukları ülkelerin karasularından ayrılmaktadırlar. Şimdi bu atıkların hangileri olduğunu detaylandıralım.

### 2.1. Kirli Balast (Polluted Ballast)

Duran veya seyir hâlindeki tankerden, gemiden veya diğer deniz araçlarından su üzerine bırakıldığında su üstünde veya bitişik sahil hattında petrol, petrol türevi veya yağ izlerinin görülmesine neden olan veya su üstünde ya da su altında renk değişikliği oluşturan veya askıda katı madde/emülsiyon hâlinde maddelerin birikmesine yol açan balast suyu, denizleri ciddi biçimde kirletmektedirler (Aktoprak v.d., 2015).



Şekil 1. Balast Suyuyla Kirletilen Deniz.

### 2.2. Sintine

Gemilerin makine ve yardımcı makine alt tankları, ambarlar veya benzer bölümlerinde oluşan sızıntı su ve yağlı atık suların biriktiği bölümler sintine olarak adlandırılır. Sintine suyu ise; sintinede biriken sıvıları ifade eder (Özkaynak ve İçemer, 2018). Sintine suları da denizlere ciddi zarar vermektedir. Aşağıdaki şekilde, sintine sularının oluşumu ve içeriği gösterilmiştir.



Şekil 2. Sintine Sularının Oluşumu ve İçeriği.

(IMO MEPC.1/Circ.677 ANNEX 2009)

### 2.3. Slač ve Slop

Slač; gemilerin makine dairelerinde, yakıt tanklarında veya petrol tankerlerinin kargo tanklarında tortu ve/veya yağ çökeltilerinden oluşan çamurdur. Slop; gemilerde kargo tanklarının yıkanması sonucu oluşan tank yıkama suları dâhil, slop tanklarında biriken yağlı su artıklarıdır (Yılmaz v.d., 2009).

### 2.4. Zehirli Sivi Madde Atığı

Zehirli sıvı madde atığı, maddelerin gemiden boşaltılmasının ardından tankların yıkanması neticesinde bu maddelerle bulaşmış sıvıyı belirtmektedir (Yılmaz v.d., 2009).

## 3. MARPOL 73/78 SÖZLEŞMESİNİN GENEL HÜKÜMLERİ

Petrol ürünlerinin sanayide geniş ölçüde kullanılmaya başlamasından sonra, 1890-1900 yılları civarında, dünya denizlerinde ilk petrol tankerleri boy göstermeye başlamıştır. Önceleri 300 500 ton gibi çok sınırlı kapasitelere sahip olan tankerlerin boyutları 1915’lerde 15.000 tonlara, 1960’lı yıllarda 200.000 tonlara çıkmıştır. 1920’li yıllarda denizlerde gemi kaynaklı kirlilik izleri görülmeye başlanmış, artan kazalar ve kaygılarla 1954 yılında petrol kirliliğinin azaltılması hususlarını düzenleyen OILPOL Sözleşmesi yapılmıştır. Ancak kazalar ve kirlilik olayları artmaya devam etmiş, sonuç olarak da MARPOL Sözleşmesi geliştirilmiştir (<http://imo.udhb.gov.tr/TR/19Marpol.aspx>). 1978 Protokolü ile Değişik, 1973 Tarihli Denizlerin Gemiler Tarafından Kirletilmesinin Önlenmesine Ait Uluslararası Sözleşme, kısaca MARPOL 73/78 olarak adlandırılmaktadır.

1978 Protokolü ile Değişik, 1973 tarihli Denizlerin Gemiler Tarafından Kirletilmesinin Önlenmesine Ait Uluslararası Sözleşme, (MARPOL 73/78) işletme veya kaza sebepleri ile gemilerden kaynaklanan deniz kirliliğinin önlenmesi konularını düzenleyen temel uluslar arası sözleşmedir. MARPOL 73/78 sözleşmesi sadece petrol kirliliğini değil, aynı zamanda dökme ve paketli kimyasal/zehirli maddeler, kirli su, (foseptik suları) ve çöp ve hava kirliliği hususlarını da düzenlemektedir. MARPOL 73/78 Sözleşmesi, 2 Kasım 1973 tarihinde Uluslararası Denizcilik Örgütünde (IMO) kabul edilmiştir. Sözleşme, yeterli imzacı devlet sayısına ulaşamadığı için yürürlüğe girememiştir. 1976-1977 yıllarında oluşan büyük tanker kazaları ve deniz kirlilikleri sonucunda 1978 Protokolü kabul edilmiş ve ana sözleşmeyi içine almıştır. Bileşik Sözleşme 2 Ekim 1983 tarihinde yürürlüğe girmiştir (Keskin, 2006).

1978 Protokolü hükümleri ile getirilen bir değişiklik ile MARPOL 73/78 Sözleşmesinin I ve II Eklerine katılım zorunlu, III., IV. ve V. Eklerine katılım ise ihtiyari (isteğe bağlı) yapılmıştır. Bu düzenleme, MARPOL 73/78 Sözleşmesinin yürürlüğe girişini kolaylaştırmıştır. 1997 yılında, gemilerden kaynaklanan hava kirliliği konularını düzenleyen yeni bir protokol yapılmış, bu protokol Sözleşmeye Ek VI’yı eklemiştir. 1997 Protokolü dünyada 19 Mayıs 2005 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Zımnî (tacit) kabul yöntemi ile Sözleşme hükümleri, birçok kereler değiştirilmiştir. Zımnî kabul yöntemi ile değişiklikler, belli bir sayıda taraf devlet itiraz etmediği takdirde belirlenmiş bir tarihte uluslararası alanda yürürlüğe girebilmektedir. Yani zımnî kabul, değişikliğe itiraz edilmemesi hâlinde yürürlüğe girişi sağlayan kolaylaştırıcı bir usuldür. Sözleşmenin günümüzde yürürlükte olan şekline “Değiştirildiği Şekli ile MARPOL 73/78 Sözleşmesi” denmektedir.

#### 4. MARPOL 73/78 SÖZLEŞMESİNİN TEKNİK HÜKÜMLERİ

MARPOL 73/78 Sözleşmesinin baş kısmında genel hükümler, sorumluklar, değişikliklerin yapılması yöntemleri gibi hususları içeren bir sözleşme kısmı bulunur. Sözleşmenin bir parçası olan Protokol I, zararlı maddeleri içeren olayların rapor edilmesi hususlarını, Protokol II ise ülkeler arasındaki anlaşmazlıklarda başvurulacak hakemlik müessesesini düzenler. Sözleşmenin teknik hükümlerini içeren 5 eki olup, bunlara 1997 Protokolü ile 6. Ek eklenmiştir. Her bir Bayrak Devleti, kendi bayrağı altındaki gemilerin Sözleşme hükümlerine uymasını sağlamakla sorumludur. Bu sorumluluğun yerine getirildiğinin göstergesi olarak gemilere şekli ve şartları Sözleşme’de belirtilen sertifikalar verilir. Yani gemilerdeki sertifikalar, kurallara uyumun göstergesidir. Ayrıca Sözleşme içerisindeki “kontrol” hükümleri, gemilerin gittikleri limanlarda “Liman Devleti” otoritesi tarafından denetlenmesine izin vermektedir (Liman Devleti Kontrolü). Böylece, eğer gemi veya teçhizatı Sözleşme hükümlerine uyumlu değilse ve deniz çevresine bir risk oluşturuyorsa, liman devleti, eksiklerin ciddiyetine göre geminin denize açılmasına engel olabilmekte ve düzeltici tedbirler uygulayabilmektedir.

#### 5. LİMANLARDA DENİZ KİRLİLİĞİNİN ÖNLEMESİ İLE İLGİLİ ULUSLARARASI DÜZENLEMELER

Limanlarda deniz kirliliğinin önlemesi ile ilgili uluslararası düzenlemelerin başında, yukarıda bahsettiğimiz MARPOL 73/78 Sözleşmesi gelmektedir.

MARPOL 73/78 Ek I, petrol kirliliğinin önlenmesi kurallarını içermektedir. 2 Ekim 1983 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Hem kaza hem de işletme sebeplerinden kaynaklanan petrol kirliliğinin önlenmesi için kuralları içerir. Gemilerin kurallara uyumunun bir göstergesi olarak “Uluslararası Petrol Kirliliği Önleme Belgesi” (IOPP) verilme şartlarını düzenler. Petrol tankerleri için özel ve ağırlaştırılmış kurallar bulunur. Çift cidar zorunluluğu, ham petrol yıkama sistemi, ayrılmış balast tankları, atıl gaz sistemi bu gereklerden bazılarıdır. Petrol kirliliğinin önlenmesi için özel deniz alanları tanımlanır. Özel deniz alanlarında denize petrol içeren atık su veya sintine suyu basılması çok sıkı kurallara bağlanmıştır.

MARPOL 73/78 Ek II, dökme hâlde taşınan zehirli sıvı maddelerden kaynaklanan kirliliğinin önlenmesi kurallarını belirlemiştir. Bu ek, 2 Ekim 1983 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Dökme hâlde taşınan zehirli, kimyasal sıvı maddelerin kaza veya işletme nedenleri ile deniz ortamına karışmasının önlenmesi için geliştirilmiş kuralları içerir. Tehlikeli sıvı maddeler oluşturdukları tehlikenin derecesine göre 4 kategoride düzenlenmiştir. Tehlikeli sıvı dökme kimyasallarla ilgili temel düzenleme, bu maddelerin her türlü artıklarının limanlardaki atık alım tesislerine verilmesidir. Bazı istisnalar da verilebilir ancak her halükarda en yakın karadan 12 milden daha yakın mesafede hiçbir atık denize basılamaz. Sözleşme ekinde yüzlerce tehlikeli kimyasal madde değerlendirilmiş ve tehlikeleri belirlenmiştir. Yeni sıvı kimyasal maddeler yapıldıkça bunlarla ilgili taşıma kuralları da IMO tarafından oluşturulmaktadır.

MARPOL 73/78 Ek III, denizde paketli hâlde taşınan zararlı maddelerden kaynaklanan kirliliğin önlenmesi hükümlerine yer vermiştir. Paketlenmiş zararlı maddelerin (deniz çevresine zararlı, deniz kirleticisi olarak belirlenmiş maddeler) sınıflandırılması, ambalajlanması, markalanması, etiketlenmesi, yaftalanması, dokümantasyon ve istifleri için genel prensipleri ve hükümleri içerir. Bu kısımda “Uluslararası Deniz Yolu ile Taşınan Tehlikeli Maddeler Kod’u” (IMDG Kod) zorunlu hale getirilmiştir. 2 yılda bir güncellenen IMDG Kod, devamlı eklenen yeni zararlı maddeler ve değiştirilen taşıma kuralları ile paketli zararlı-tehlikeli maddelerin



deniz yoluyla taşınması için en önemli uluslararası mevzuattır. Bu bölüm, ihtiyari bir ek olduğu için 1 Temmuz 1992 tarihinde yürürlüğe girmiştir.

Gemilerden kaynaklanan pis su kirliliğinin önlenmesi kuralları MARPOL 73/78 Ek IV'te kendisine yer bulmuştur. Bölüm, pis su (foseptik suyu) kaynaklı kirliliğinin önlenmesi için kurallar içerir. Pis su, gemi tuvaletlerinden, hasta bölümlerinden ve hayvan taşınan bölümlerden gelen atıkları içerir. Gemiden denize pis su boşaltılması bu bölümde yasaklanmış veya kıyıda en az 12 mil açıkta basılması gibi belli kurallara bağlanmıştır. Pis su kirliliğinin önlenmesi için özel deniz alanları tanımlanır. Gemilerin kurallara uyumunun bir göstergesi olarak verilecek belgenin şartlarını ve formunu düzenler. Bu bölüm, ihtiyari bir ek olduğu için 27 Eylül 2003 tarihinde yürürlüğe girmiştir.

MARPOL 73/78 Ek V, gemilerden kaynaklanan çöp kirliliğinin önlenmesi kurallarını içermektedir. Bu bölüm, gemilerden kaynaklanan çöp kirliliğinin önlenmesini amaçlar. Bu bölümde çöpler; plastik, yemek artıkları, cam, metal, ambalaj artıkları gibi kategorilere ayrılmıştır. Plastik ve plastik içeren tüm çöplerin denize atılması tamamen yasaktır. Birçok çöp kategorisinin denize boşaltılması ya yasaklanmıştır veya çok sıkı istisnai durumlara bağlanmıştır. Yemek artıkları belli bölgelerde ve kıyıda açıkta denize boşaltılabilir. Ancak temel prensip, tüm çöplerin ve yük artıklarının limanlarda atık alım tesislerine boşaltılmasıdır. Bu bölüm, ihtiyari bir ek olduğu için 31 Aralık 1988 tarihinde yürürlüğe girmiştir.

Gemilerden kaynaklanan hava kirliliğinin önlenmesi kuralları, MARPOL 73/78 Ek VI kısmında kendisine yer bulmuştur. MARPOL 73/78 Sözleşmesi'ni değiştiren 1997 Protokolü ile "Gemilerden Kaynaklanan Hava Kirliliğinin Önlenmesi için Kurallar" isimli Ek VI Sözleşme'ye eklenmiş ve 19 Mayıs 2005 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Hâlihazırda, dünya tonajının % 88.90'ünü oluşturan 63 ülke bu Protokole taraf olmuştur. MARPOL 1997 Protokolü uyarınca, ozon tabakasına zarar veren emisyonların salınımının önlenmesi ile gemilerin baca (egzoz) gazlarından çıkan azot oksit (NOx) ve kükürt oksit (SOx) içeren emisyonların sınırlandırılmasına ilişkin yeni düzenlemeler getirmektedir. 400 GRT ve daha büyük tonajda uluslararası sefer yapan tüm gemileri, sabit ve yüzer sondaj üniteleri ile diğer platformları kapsayan bu Ek ile gemi yakıtının kükürt ve sülfür oranı sınırlandırılmış, gemi bacalarının SOx emisyonunu sınırlandırmaya imkân veren sistemler ile donatılması zorunlu hale getirilmiş, 1 Ocak 2000 ve daha sonra inşa edilen gemilere takılmış olan 130 kW ve üstü güce sahip olan tüm yeni gemi dizel motorlarının NOx emisyonu bakımından gerekliliklere uygun olması şartı getirilmiş ve Ek kapsamındaki gemiler için "Uluslararası Hava Kirliliğini Önleme Sertifikası (IAPP)"nın düzenlenmesi zorunlu hale getirilmiştir. SOx, NOx ve partiküllerin salınımlarının daha sıkı bir şekilde sınırlandırıldığı özel emisyon kontrol sahaları belirlenmiştir. 2013 yılında yürürlüğe giren yeni kurullarla tüm sera gazı emisyonları salınım miktarlarında ciddi azaltımlara gidilmiştir.

Türkiye, MARPOL 73/78 Sözleşmesinin I, II ve V. Eklerine, 24.06.1990 tarih ve 20558 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 3.5.1990 tarih ve 90/442 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile taraf olmuştur. Sözleşmenin I, II ve V. Ekleri, ülkemiz açısından 10 Ocak 1991 tarihinde yürürlüğe girmiştir.

Deniz kirliliğinin önlenmesi ile ilgili MARPOL 73/78 Sözleşmesinin yanında; Petrol Kirliliğinden Doğan Zararın Hukuki Sorumluluğu Uluslararası Sözleşmesi (International Convention on Civil Liability for Oil Pollution Damage - CLC 1969), Petrol Kirliliği Zararının Tazmini İçin Bir Uluslararası Fonun Kurulması ile İlgili Uluslararası Sözleşme (International Convention on the Establishment of an International Fund for Compensation for Oil Pollution



Damage, 1971), Atıkların ve Diğer Maddelerin Denize Boşaltılması Yoluyla Deniz Kirliliğinin Önlenmesi Hakkında Sözleşme (The Convention on the Prevention of Marine Pollution by Dumping of Wastes and Other Matter (London Dumping Convention - LC 1972), Akdeniz'in Kirliliğe Karşı Korunması Sözleşmesi (Barselona Sözleşmesi) (The Convention for the Protection of the Marine Environment and the Coastal Region of the Mediterranean (Barcelona Convention - 1976), Birleşmiş Milletler Deniz Hukuku Sözleşmesi (The United Nations Convention on the Law of the Sea - UNCLOS 1982), Petrol Kirliliğine Karşı Hazırlıklı Olma, Müdahale ve İşbirliği ile İlgili Uluslararası Sözleşme (International Convention on Oil Pollution Preparedness, Response and Co-operation - OPRC 1990), Karadeniz'in Kirlenmeye Karşı Korunması Sözleşmesi (Bükreş Sözleşmesi) (The Convention on the Protection of the Black Sea Against Pollution- 1992), Gemilerden Kaynaklanan Atıklar İçin Liman Kabul Tesisleri 2000/59 AB Direktifi (Port Reception Facilities for Ship-Generated Waste and Cargo Residues - 2000/59 EC Directive), Gemilerdeki Zararlı Organik Tutunma Önleyici Sistemlerin Kontrolüne İlişkin Uluslararası Sözleşme (International Convention on the Control of Harmful Anti-fouling Systems on Ships - AFS 2001) ile Gemi Balast Suyu ve Sedimanlarının Kontrolü ve Yönetimi Hakkında Uluslararası Sözleşme (International Convention for the Control and Management of Ships Ballast Water and Sediments BWM - 2004) gibi sözleşmeler de deniz kirliliğinin önlenmesini amaçlamaktadır (Köseoğlu v.d., 2015).

## 6. LİMANLARDA DENİZ KİRLİLİĞİNİN ÖNLEMESİ İLE İLGİLİ İÇ HUKUKTAKİ DÜZENLEMELER

Türkiye'de limanlarda atık yönetimi standartlarını ve usullerini doğrudan ya da dolaylı olarak niteleyen pek çok düzenleme mevcuttur. Türkiye limanlarına girip çıkan bütün gemiler ve deniz araçları Limanlar Kanununa tabidir. Limanların sınırları ile kamu limanlarının yetki alanlarını belirleyen deniz koordinatları, limanlara gelen gemilerin ve gemi dışında kalan her türlü deniz aracının liman içinde seyir, demirleme, rıhtım ve iskelelere yanaşma, şamandıralara bağlama ve buralardan ayrılmasında uyulacak kurallar ile ticaret eşyası, patlayıcı, yanıcı ve benzeri tehlikeli maddelerin boşaltma ve yükleme yöntemini, yer ve zamanlarını, gemilerin limanda kalabilecekleri süreleri, çevre kirliliğinin önlenmesi ile limanda düzen ve disiplinin sağlanmasına ilişkin diğer hususlar Denizcilik Müsteşarlığınca çıkartılacak yönetmelikle düzenlenmektedir (Limanlar Kanunu m. 2).

Çevre Kanununun 8. maddesine göre; her türlü atık ve artığı, çevreye zarar verecek şekilde, ilgili yönetmeliklerde belirlenen standartlara ve yöntemlere aykırı olarak doğrudan ve dolaylı biçimde alıcı ortama vermek, depolamak, taşımak, uzaklaştırmak ve benzeri faaliyetlerde bulunmak yasaktır. Kirlenme ihtimalinin bulunduğu durumlarda ilgililer kirlenmeyi önlemekle; kirlenmenin meydana geldiği hallerde kirleten, kirlenmeyi durdurmak, kirlenmenin etkilerini gidermek veya azaltmak için gerekli tedbirleri almakla yükümlüdürler. Aynı Kanunun 11. Maddesine göre; liman, tersane, gemi bakım-onarım, gemi söküm, marina gibi kıyı tesisleri; kendi tesislerinde ve gemi ve diğer deniz araçlarında oluşan petrollü, yağlı katı atıklar ve sintine, kirli balast, slaç, slop gibi sıvı atıklar ile evsel atık su ve katı atıkların alınması, depolanması, taşınması ve bertarafı ile ilgili işlemleri ve tesisleri yapmak veya yaptırmakla yükümlüdürler. Buna ilişkin usûl ve esaslar Bakanlıkça çıkarılacak yönetmelikle belirlenmektedir.

Gemilerden Atık Alınması ve Atıkların Kontrolü Yönetmeliğinin amacı; Türkiye'nin deniz yetki alanlarında bulunan gemilerin ürettiği atıklar ile yük artıklarının denize verilmesinin

önlenmesi ve deniz ortamının korunması maksadıyla, yükümlüleri tarafından atık kabul tesislerinin kurulması ve işletilmesi ile atık alma gemilerine ilişkin usul ve esasları belirlemektir. Aynı yönetmeliğin, "Deniz ve Çevresinin Korunması" başlıklı 5. maddesinde; deniz kirliliğini önlemek amacıyla gemilerden kaynaklanan atıkları çevreye zarar verecek şekilde doğrudan ve/veya dolaylı olarak deniz ortamına bırakılmasının yasak olduğu hüküm altına alınmıştır. Gemilerden kaynaklanan atıkların, atık kabul tesislerine ve atık alma gemilerine verilmesi, alınması, geçici depolanması ve bertarafı safhalarında sorumlu gerçek ve tüzel kişilerin, çevre ve insan sağlığına zarar vermeyecek tedbirleri almak zorunda olduğu da aynı maddenin devamında ifade edilmiştir. Yönetmeliğin 10. maddesi, gemilerin yükümlülüklerinden bahsetmektedir. Buna göre; Türkiye'nin deniz yetki alanlarında bulunan uğraksız gemiler haricindeki gemiler; normal faaliyetlerinden kaynaklanan ve bu Yönetmelik kapsamında tanımı yapılan atıkları, bu Yönetmelik hükümlerine göre kurularak işletilen atık kabul tesislerine veya atık alma gemilerine geciktirmeksizin vermekle yükümlüdürler. Bir limana varmak için yola çıkan gemilerin donatan, işletici, kaptan ya da acenteleri; gemilerin ürettiği atıkların atık türü ve miktarını, bu atıkları verip vermeyeceğini veya bir sonraki limanda atıklarını boşaltacağını, ilgili atık alım yükümlüsüne ve liman başkanlığına Bakanlık ve Müsteşarlık tarafından belirlenecek haberleşme yöntem ve sistemi ile bildirir. Türk Silahlı Kuvvetleri ve Sahil Güvenlik Komutanlığı gemileri veya bir devletin sahibi olduğu veya bir devlet tarafından işletilen ve ticari olmayan faaliyetlerde kullanılan gemiler limanlara giderken bildirim yapmak zorunda değildir.

İç hukukumuzda; Limanlar Kanunu (1925), Çevre Kanunu (1983), Büyükşehir Belediye Kanunu (2004), Gemilerden Atık Alınması ve Atıkların Kontrolü Yönetmeliği (2004), Deniz Çevresinin Petrol ve Diğer Zararlı Maddelerle Kirlenmesinde Acil Durumlarda Müdahale ve Zararların Tazmini Esaslarına Dair Kanun (2006), Gemi Atıklarının Bildirimi ve Haberleşme Genelgesi (2006), Gemi ve Deniz Araçlarına verilecek Cezalarda Suçun Tespiti ve Cezanın Kesilmesi Usulleri ile Kullanılacak Makbuzlara Dair Yönetmelik (2007) ve Gemilerden Atık Alınması ve Atıkların Kontrolü Yönetmeliği Çerçevesinde Uygulanacak Ücretler ve Esaslar Hakkında Tebliğ (2009) limanlarda atık yönetimi konusunda akla ilk gelen düzenlemeler olarak karşımıza çıkmaktadır.

## 7. TÜRKİYE'DE LİMAN ATIK ALIM HİZMETLERİ

Türkiye'de tanker ve kuru yük terminalleri, balıkçı limanları ve yat limanları da dâhil olmak üzere pek çok liman tesisi bulunmaktadır. Bu liman tesislerinden 429 adedi katı atık alım hizmeti vermektedir. Atık alım hizmeti veren belgeli liman sayısı 2003 yılında 18, 2010 yılında 192 iken 2013 yılında bu tesisler 206 adede ulaşmıştır. Türkiye'de atık alım tesisleri; MARPOL Sözleşmesinin Ek I, Ek IV ve Ek V sınıfı atık ve artıkların depolanması, işlenmesi ve bertaraf edilmesi için hizmet vermektedirler (Demiray, 2006).

Atık Kabul Tesisinin Niteliği	Adedi	İşleten Kuruluşlar
Sintine ve balast suyu arıtma tesisi	6	TDİ (1), TÜPRAŞ (2), BOTAŞ (1), ATAŞ (1), İZAYDAŞ (1)
Sintine suyu arıtma tesisi	9	TCDD (7), ALTAŞ A.Ş (1), TDİ (1)
Sintine Tankı	3	DÇİ (1), BORUSAN (1), SEKA (1)
Evsel Atık Arıtma	2	PETKİM (1), GEMPORT (1)
Kimyasal Atık	1	PETKİM (1)
Katı Atık İmha	2	PETKİM (1), TÜPRAŞ (1)

Şekil 3. Bazı atık kabul tesislerinin nitelikleri ve işleten kuruluşlar.



**Şekil 4.** Gemi atıklarının ekonomiye kazandırılmasıyla ilgili haber (Kaynak: İller & Belediyeler Türkiye Belediyeler Birliği Dergisi Mart-Nisan 2019/Sayı 851-852, Sayfa 19)

## 8. SONUÇ

Deniz kirliliği her ne kadar tek seferde büyük miktarlarda döküntü yaşanması sebebiyle deniz kazaları ile beraber değerlendirilse de, gemi kaynaklı yasadışı deşarj ve diğer kasıtlı hareketler deniz çevresinin oldukça büyük bir riskle karşı karşıya olduğunu göstermektedir ki bu riskleri bertaraf edebilmek amacıyla oluşturulmuş en önemli uluslararası sözleşme olan MARPOL 73/78 gereğince taraf devletlerin, limanlarına gelen gemilerde üretilen her türlü atığı etkin bir şekilde elleçlemek, depolamak ve nihai bertarafa göndermek konusunda önemli yükümlülükleri vardır (Köseoğlu v.d., 2015). Uluslararası düzenlemelerin yanı sıra yine Türk mevzuatında yapılan düzenlemelerde de denizlerin kirlenmesinin önüne geçilmesi adına limanlarda atık yönetimi konusu üzerine ciddiyle düşünmüştür.

Ülkemizde son yıllarda sayısı artan liman tesislerine paralel olarak tesis dâhilinde atık alım tesislerinin kurulması ve işletilmesine yönelik yasal ve operasyonel adımlar atılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda Türkiye'de 2003 yılında 18 adet olan belgeli atık alım tesisi sayısı bugün 206'yı aşmıştır. Liman atık yönetim sistemi temelinde çevre koruma felsefesi yatan bütünlük bir sistem olmakla birlikte katma değeri yüksek sistematik bir strüktür de barındırmaktadır. Devletler açısından enerji verimliliğinin oldukça önemli olduğu günümüz şartlarında bu yönetim sisteminin katma değerlerinden biri olan alternatif enerji kaynaklarına altyapı sağlayarak sistemden olabildiğince faydalanmak gerekmektedir. Bu açıdan sistemin verimliliği ve etkinliği sürekli denetlenmeli ve uluslararası normlar referans alınmak suretiyle iyileştirmeler de yapılmalıdır (Köseoğlu v.d., 2015).

## KAYNAKÇA

Aktoprak, Ali, Beceren, Evren, Toröz, Arzu, *Liman İşletmeciliğinde Atık Alım Faaliyetleri "Çanakkale Liman İşletmesi Örneği"*, II. Ulusal Liman Kongresi, İzmir, 5-6 Kasım 2015.

Demiray, Necla, *Sintine Sularından Kaynaklanabilecek Deniz Kirliliğinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta, 2006.*

IMO, MARPOL 73/78, Consolidated Edition, London, 2002.

Keskin, H., *Gemilerden Kaynaklanan Atıkların Kontrolü Kapsamında Liman Atık Kabul Tesisi ve Ambarlı Liman Örneği, Yüksek Lisans Tezi, İTÜ, İstanbul, 2006.*

Köseoğlu, Burak, Töz, Ali Cemal, Şakar, Cenk, *Deniz Atıklarının Değerlendirilmesi ve Geri Dönüşümü: İstaç Örneği, II. Ulusal Liman Kongresi, İzmir, 5-6 Kasım 2015.*

Özkaynak, Ömer Harun, İçemer, Gönül, *Sintine Sularının Arıtım Teknikleri ve Yönetimi, 9. Kıyı Mühendisliği Sempozyumu, 1-3 Kasım 2018.*

Yılmaz, Elif, Yetkin, Mehmet, Yıldız, Şenol, *Petrol ve Petrol Türevli Gemi Kaynaklı Atıksuların Bertaraf ve Yönetimi: İstanbul Örneği, Türkiye’de Katı Atık Yönetimi Sempozyumu, İstanbul, 2009.*

<http://imo.udhb.gov.tr/TR/19Marpol.aspx>

[https://istac.istanbul/contents/46/gemilerden-atik-alimi\\_130838449883342339.pdf](https://istac.istanbul/contents/46/gemilerden-atik-alimi_130838449883342339.pdf)

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.618.pdf>

<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2872.pdf>

## PEDAGOGİK KADRO HAZIRLAMA YÜKSEK LİSANS ÖĞRETİMİ SEVİYESİNDE BİLİMSEL-PEDAGOGİK DENEYİMİN ROLÜ

**Doç. Dr. Nazile ABDULLAZADE**

Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi

**Dr. Xoşbaxt Aliyeva**

Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Edebiyat ve Onun  
Tedrisi Metodikası Bölümü

### Özet

Pedagogik kadro hazırlama yüksek lisans seviyesinde ikinci akademik yılın ikinci döneminde, mezunlar yüksek lisans pedagojik personel eğitimi derecesine uygun olarak bilimsel ve pedagojik bir staj yapıyorlar.

Deneyin temel amacı belirli bir uzmanlık alanında kazanılan bilgi, beceri ve alışkanlıkları güçlendirmek, öğretmene özgü nitelikleri, metodolojik becerileri geliştirmektir. Bu süre zarfında, akademik derece başkanı, akademik danışmanına ek olarak yeterli deneyime sahip olan pedagojik bir uygulayıcı olarak atanır ve staj üniversitenin eğitim kurumunda yapılır. Staj şubat ve mart aylarında olmak üzere 4 haftadan oluşmaktadır. Yüksek lisans öğrencisi ilk haftada dersleri dinliyor, daha sonra kendisi konferanslar ve seminer dersleri veriyor, yeni öğrenme teknolojilerini kullanarak bağımsız öğrenme becerilerini edinir. Yüksek lisans öğrencileri ayrıca, öğretilen konu hakkında öneride bulunma, sunum hazırlama ve tez konusu hakkında araştırma yapma olanağına da sahiplenirler.

Bilimsel ve pedagojik uygulama alanında yüksek lisans öğrencisi bölümün faaliyet mekanizmasına dayanarak eğitim organizasyonu formlarında ustalaşır. İlk bakışta basit görünümlü bir uygulama süreci metodolojik, bilimsel ve eğitsel etkinlikleri birleştirir. Metodolojik çalışma çerçevesinde, yüksek lisans öğrencisi uzmanlık üzerine eğitim-metodik literatürü tanıyor ve geliştirilmesini öneriyor. Yüksek lisans tezinin onaylanması, araştırmanın uygunluğu ve uygulamanın sistematik olarak raporlanması, deneysel bilimsel çalışma çerçevesinde gerçekleştirilir. Öğretim çalışmaları pedagojik faaliyetlerle ilgili olup, ders dinlemeler ve derslerin analizi yazılı olarak verilir.

Bilimsel ve pedagojik uygulama dönemini başarıyla tamamlayan ustalar nihayetinde savunma yapıyorlar.

**Anahtar Kelimeler:** Pedagogik Kadro, Öğretim, Bilimsel-Pedagogik Deneyim, Yüksek Lisans

### Abstract

According to the level of the magistracy, teacher training, magistrates have scientific and educational practice in the second semester of the second year. The main aim of the experiment is to improve knowledge on different professions, improving skill and habits, specific qualities of teachers developing and improving methodological skills. In addition to the scientific supervisor, a head of pedagogical practice with sufficient experience is appointed, and the internship is held in a certain section of the educational institution, during this period. Practice consists of 4 weeks, from February to March. Magister learns skills with listening to lessons,



conducting lectures and seminars, using modern technology during an individual lesson. The master also offers some initiative on teaching subject, prepares presentations, and searches on different themes connecting with researching work.

Magister learns forming of training according activity mechanism in specialty department during his scientific pedagogical practice. Firstly, practical process which seemed simpler, connected with scientific, methodical and teaching activity. Magister gets acquainted with the literature of teaching-method and offers thoughts for improving them. Testing of master's work, the relevance of the study and systematic reporting on the practice are carried out in the framework of the scientific work of the experiment. Teaching work is connected with pedagogical activity, listening of lessons and their analyses and are presented in the form of report on writing.

Magister who successfully completed the scientific and pedagogical practice, in result are issued for defense.

**Keywords:** Pedagogic Staff, Teaching, Scientific-Pedagogic Experience, Graduate

## GİRİŞ

Latin menşeli “magistr” kelimesi “öğretmen, rehber” anlamlarında kullanılır. Eski zamanlarda bu rütbe Romada vazifeli şahıslara verilirdi. Bizans imperatorluğunda bu ad yüksek rütbe gibi kabul edilir, Avrupada katolik ruhani cengaver orderinin büyüğü magistr sayılırdı. XIX yüzyılda bu ad bir çok Avrupa ülkesinde felsefe doktoru elmi derecesi gibi kabul edilirdi. XX yüzyılın Avrupa yüksek eğitimi karşısında eğitimin aşamaları ile ilgili Bolonya Beynamesinde böyle gösterilir: “Kolay okunan ve mukayese olunan dereceler sisteminin kabul edilmesi daha çok, iki aşamada, başlangıç ve sonraki üzerinde kararlaşır” (Mahmudov, 2008:40). Birinci aşama bakalavr, ikinci aşama magistr aşamasıdır. Avrupada magistr eğitiminin süresi bakalavr eğitim süresiyle ilgili olmaktadır; öğrenci bakalavrda 3 yıl okuyorsa, magistratura iki yıllık olmalıdır, bakalavriat 4 yıllıksa, bu zaman magistratura bir yıl ola bilir.

## 1. AZERBAIJAN YÜKSEK EĞİTİM SİSTEMİ VE MAGİSTRATURA AŞAMASI

Azerbaycan yüksek eğitiminde magistratura aşaması üst düzeyde uzman hazırlığına hizmet etmektedir. Azerbaycanda Kurikulum projesinin getirdiyi yeniliklerden biri de doktorluğa kadarki seviyenin magistratura aşamasında yerine getirilmesidir. Magistratura yüksek kültüre, ahlaka ve zekaya, bilimsel-araştırmacılık yeteneğine, derin bilgi ve geniş bilimsel bakış açısına sahip uzman hazırlığını gerçekleştirmektedir (Hüseynzade, 2009:6). Magistratura derecesi yüksek eğitimi tamamlamak fırsatı elde etmek ve gelecek meslek faaliyetinde bilimsel çalışmalardan bahs etmek demektir. Aslında bir çok insan magistratura eğitimini boş saysa da, iş yerlerinin bir çoğunda görev ve maaş artışı için yüksek eğitim önemli rol oynamaktadır. Hatta ülkemizde öyle iş yerleri var ki, şartlarında yüksek eğitim kriteri bile mevcuttur. Doğru, magistr eğitimi almak şart değil, ama gelecek için önemlidir. Hatta bakalavrda tamamlanmamış bilgileri magistr eğitimi zamanı sağlamlaştırmak şansı elde edilir. Amma sorun şu ki, insanlar magistratura aşamasını ya başka ülkelerde, ya da devlet üniversitelerinde geçmek seçimi karşısında kalıyorlar. Onu ilave etmek mümkündür ki, bi çok genç yabancı üniversitelerden kabul alamazsa magistratura eğitimi almaktan vazgeçiyor. Sebep ise devlet üniversitelerinde bu eğitimin iyi olmaması ve hic bir şey elde edilmemesidir. Gerçekten de yerli üniversitelerde magistr eğitimi almak bu kadar kötümü? Bildiğimiz gibi, magistrant ikiyillik eğitim yılının sonunda bilimsel-araştırma işini-dissertasyonu bitirip savunmaya takdim eder. Uzmanlık alanı



üzeri tamamlanmış dissertasiya elde edilen bilgileri sistemlemeye, güçlendirmeye, nezeri bilgileri ve pratik becerileri genişlendirmeye fırsat vermektedir. Magistr dissertasiyası bilimsel-araştırma tipli olsa da, eğitim-araştırma işlerine de ait edilir. Daha net söylesek, araştırma işini yazarken magistrant bağımsız bilimsel-araştırma yapar, bilimsel çalışmalar yapar, bilimsel sorunların çözümüne kendine özgü yaklaşır, çözüm yollarını öğrenir. Bu zaman öğrenciye yüksek kalifeli rehber yön verir; onun rehberliğiyle magistrant pedagoji gözlemler yapar, eğitim işletmelerinde araştırmayla ilgili denemeler yapar, basında, öğrenci bilimsel cemiyetinde, konferanslarda makalelerle konuşma yapar.

## 2. MAGİSTR HAZIRLIĞINDA TECRÜBE

Bakalavrdan farklı olan magistr hazırlığında tecrübenin teşkili ve geçirilmesine özel dikkat verilir. Magistr öğrencilerinin üretim tecrübesi uygun eğitim programlarının bir parçasıdır. Tecrübenin organizesi, hacmi, amacı ve süresi uzman hazırlığı yapılan uygun alanlar üzre devlet eğitim standartlarıyla belirlenir. Magistratura seviyesinde üretim tecrübesinin çeşitleri aşağıdakılardır:

- bilimsel-pedagoji tecrübe;
- bilimsel-araştırma tecrübesi.

*Bilimsel-pedagojik deneyimin* amacı – pedagogikanın tecrübi esaslarının benimsenilmesi ve alışkanlıkların elde edilmesi, bilimsel-metodik malzemelerin (çalışan eğitim planının, fenlerin programının, eğitim-metodiki malzemelerin ve tavsiyelerin) tertip olunma metodikasının benimsenilmesi, tecrübeli hocaların yönettiği muhazirelerde, laboratuvar meşgalelerinde ve seminerlerde katılımların olması, bakalavr öğrencileri için deneme derslerinin geçirilmesidir.

Magistr hazırlığında bilimsel-pedagoji tecrübenin diğer bir özelliği de odur ki, magistratura mezunlarının gelecek faaliyeti çoğu zaman rehber görevlerde çalışması, yani işçi personelinin eğitimi (öğretim malzemelerinin hazırlanması için beceri ve alışkanlıkların elde edilmesi, öğretim programlarının planlanması, seminerlerin geçirilmesi) ile ilgilidir.

*Bilimsel-pedagoji tecrübe* yüksek eğitim işletmelerinin bölümleri, diğer eğitim ve eğitim-metodik şubeleri, şahısların meslek hazırlığının yükseltilmesi ve geliştirilmesi ile bağlı olan merkezler, fakülte ve üniversitelerde geçirilir.

*Bilimsel-araştırma tecrübesinin* amacı - öğrencilerin bilimsel-araştırma faaliyeti için hazırlanmasını, meslek bilgilerinin çoğalmasını, sistemlenmesini, bilimsel-araştırma işlerinin serbest biçimde yerine getirilme alışkanlıklarının şekillendirilmesini ve sürüm işinin (magistrlik savunmasının) hayata geçirilmesini sağlamaktır. Bilimsel-araştırma tecrübesi meslek hazırlığı üzere bilimsel-araştırma işlerinin yürütülmesi mümkün olan işletmeler ve teşkilatlarda hayata geçirilir.

Üretim tecrübesinde magistrant öğrenciler üniversitede edindiği bilgileri güçlendirmek, derinleştirmek ve sonraki çalışma faaliyetinde kullanmasını sağlamak alışkanlıklarına sahip olur. Uzmanlığın profilinden ve özelliğiyle bağlı olarak, onlar yeni teknolojilerle, ilerici iş yöntemleriyle, modern bilimsel-araştırmalarla ve diğer meselelerle ilgilenir, bilgisayar teknolojileri alanındaki bilgileri gelişir. Pedagoji alanlar üzere eğitim alan öğrencilerde özel olarak pedagoji mesleğe olan ilgiyi güçlendirmek ve öğretim-terbiye işlerini yaratıcılıkla hayata geçirmek yeteneği gelişir.

Bilimsel-pedagoji tecrübe magistrantlarda yüksek eğitim işletmesinin yöneticilik sistemi hakkında ilk görüşün formalaşdırılması, öğretim işinin teşkilinin, içeriğinin ve planlamasının esas formlarıyla tanışmak, yüksek eğitim alanında çalışan öğretmen için meslek alışkanlıklarının formalaşdırılması ve geliştirilmesi, üniversite pedagojisi üzere esas bilgilerin, öğretim, metodiki ve terbiye işlerinin serbest olarak yerine getirilmesinde beceri ve alışkanlıkların elde edilmesi fırsatı yaratır.

*Bilimsel-araştırma tecrübesi* daha geniş içeriğe sahiptir; bilimsel-bibliografik arayışın teşkilinde kullanılan yöntemler ve formlarla tanışılması(bununla beraber elektronik dergilerle ve internet aracılığıyla arayışlar gerçekleştirilmesi),güncel bilimsel sorunların tespit edilmesi ve onların araştırılmasında tecrübe toplanması, bilimsel-araştırma programlarının işlenmesi ve yerine getirilmesinin teşkili, tahkikat sonuçlarının analizi bu tecrübe zamanı hayata geçirilir. Her iki tecrübe döneminde magistranın bilimsel rehberi bilimsel-araştırma tecrübesinin programını ve takvim süresini bölüm müdürüyle kararlaştırır,tecrübenin programının yerine getirilmesi için teşkilati tedbirleri hazırlar, tecrübe döneminde magistrantların serbest çalışması için ödevleri belirler ve onların hayata geçirilmesinde fikir verir, magistranın bölümde tecrübe üzere raporunun savunmasını organize eder. Bilimsel-pedagoji tecrübenin hayata geçirilmesi için magistrant seçilmiş fen üzere mutlaka bir kaç ders ve seminer meşgalelerine katılması gerekir. Bu meşgalelerin geçirilmesi için o, öğretim-metodik malzemeleri hazırlayıp tecrübe rehberiyle masaya yatırır.

Tanışma haftası olan I haftada üniversitenin yapısı ve bilimsel-pedagoji tecrübe yapılan bölümdeki öğretim ve pedagoji faaliyetle tanışır, faaliyet planı belirlenir ve sonraki aşamaya hazırlık işleri yapılır. Sonraki üç hafta süresinde magistranın geçeceği derslerin,seminer ve ya laboratuvar meşgalelerinin yapılması grafiği incelenir. Magistrant geçdiği deneme derslerini hem içerik, hem de metodik açıdan diğer magistrantlarla tartışır, dersin olumlu ve olumsuz yönleri, tartışma yaratan hususlar birlikte incelenir. Aynı alanda tecrübede olan diğer magistrantlar bir-birinin derslerine katılır, kendi fikirlerini tecrübenin raporunda belirtirler. Aynı zamanda, bilimsel-araştırma tecrübesi zamanı kendi iş programına uygun olarak, bilimsel rehber tarafından belirlenmiş çalışmalar hayata geçirilir.

Tecrübenin sonuçlarına göre magistrant pek de iyi olmayan puan aldığı zaman o, akademik borç sayılır. Tecrübede farklı sebeplerden katılamayan ve iyi olmuyan puan alan öğrencilerin tekrar tecrübe geçmeleri planlanır. Tüm bu gösterilenler magistrantların bilimsel-pedagoji ve bilimsel-araştırma tecrübesi süresinde elde ettiği bilgileri genişletmekle beraber,derinleştirir, modern bilimsel-araştırma metodolojisi ve bilimsel-yaratıcılık teknolojileri hakkında bilgilerini zenginleştirir. Tecrübe süresinde elde edilmiş sonuçlara dayanarak onlar magistrant dissertasyonunun yazılmasında ve gelecek bilimsel-yaratıcılık faaliyetinde hedefli kullanmak fırsatı kazanır. Bilimsel-araştırma tecrübesi sürecinde magistrant:

- \* kişisel çalışma planını (ödevi) hazırlamak;
- \* bilimsel-araştırma çalışmalarının tasarımı ve teşkilinin metodik işini gerçekleştirmek;
- \* dissertasyon çalışmasının sonucu üzere denemeler yapmak;
- \*referatlar, bilimsel makaleler yazmak, sorunlar bankı hazırlamak;
- \* bibliografi, dergilerle, tezaurslarla çalışmak;

\* bilimsel-araştırma sürecinde yaranmış sıkıntıları analiz ve çözmek becerilerine de sahip olir.

## SONUÇ

Bu gün dünyada magistr programları çok çevik bi şekilde yenilenir, sanayi ve kamuoyunun talebi kısa zamanda bu programlarda kendi yerini bulur. Aynı zamanda, magistrların bilimsel-pedaqoji ve üretim tecrübelerinin formal olarak değil, ciddi şekilde uygulandığı üniversiteleri tercih etmeleri onlar için yararlı olur. Magistrantlar takas programlarından aktif yararlanmalı, Azerbaycan ve yurtdışında tecrübelerde, eğitimlerde aktif katılımcı olmaları gerekir. Onlar geleceğin bilim adamları olacaklarından dolayı bilimsel konferanslarda ve bilimsel yayınlarda faaliyetleri olması gerekir. Artık bir çok üniversitelerde magistratura derslerinin akşam saatlerinde yapılması çalışma faaliyetiyle meşgul olmak isteyenlere destektir ve öğrenciler magistr eğitimi aldıkları bölüme uygun iş buluyorlarsa, bu, onların akademik eğitiminin pratikte uygulanmasını sağlar ve onların gelecek bilimsel çalışmaları daha da başarılı olur.

## KAYNAKÇA

1. Hüseyinzade, Rufet (2009). Magistr dissertasiyası (metodik malzeme). Bakü: “Nurlar” Yayıncılık-Poliqrafiya Merkezi, 104 s.
2. Mahmudov, Müdafıa (2008). Bolonya süreci ve Azerbaycan. Bakü: ADPU-nun matbaası, 340 s.

**TÜRK VERGİ SİSTEMİNDE ZİRAİ KAZANÇLARIN VERGİLENDİRİLMESİNE  
DAİR BİR DEĞERLENDİRME****Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DAĞ**

Siirt Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü

**Özet**

Devletler kamu hizmetlerini yerine getirirken gelir kaynaklarına ihtiyaç duymakta olup, bu harcamaların başlıca finansman kaynağını vergiler oluşturmaktadır. Vatandaşlar vergileri gelir, servet ve harcamalar üzerinden ödemekte olup gelir unsurları arasında "zirai kazanç" unsuru da vergilendirilen kazançlar arasında yer almaktadır. Zirai kazançlar zirai faaliyetlerde dolayı elde edilen kazançlar olup bu kazançların vergilendirilmesinde farklı yöntemler uygulanmaktadır. Gerçek usulde veya stopaj usulüne göre vergilendirilen zirai kazançların vergilendirilmesinde zirai araç ölçüsü ve işletme büyüklüğü kullanılmakta olup bu ölçülerin hangi seviyede tutulduğu vergi kesintisi alanını ve vergi hasılatını etkilemektedir.

Bu çalışmada öncelikle Türk vergi sisteminde zirai kazançların vergilendirilmesine dair kanuni düzenlemeler hakkında bilgi verilecektir. Daha sonra zirai kazançların vergilendirilme yöntemleri hakkında değerlendirmeler yapılacaktır. Çalışma sonuç ve öneriler bölümü ile son bulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Zirai Kazanç, Vergilendirme, Gelir Vergisi Kesintisi, Gerçek Usul**Abstract**

Governments need income sources while performing public services and taxes are the main source of financing for these expenditures. Citizens are paying taxes on income, wealth and expenditures, and unsur agricultural income ödemek is one of the income taxed among income items. Agricultural gains are gains from agricultural activities and different methods are applied for taxation of these earnings. In the taxation of agricultural gains taxed in real method or withholding tax, agricultural vehicle size and enterprise size are used and the level at which these measures are kept affects the tax deduction area and tax revenue.

In this study, firstly, legal regulations about the taxation of agricultural earnings will be given. Then, the evaluation of agricultural earnings taxation methods will be done.

**Keywords:** Agricultural Earnings, Taxation, Income Tax Deduction, Natural Procedure**GİRİŞ**

Tarım sektörü yaşam için gerekli ve vazgeçilmez kaynakların üretildiği sektör olarak günümüzde önemini korumaktadır. Bunun yanında tarımsal üretimin artan dünya nüfusunun ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalması bu sektöre yönelik ilginin artmasına neden olmaktadır. Ülkemizde de tarım sektörü ekonomik ve sosyal boyutlarıyla son yıllarda odak noktalarından biri haline gelmektedir. Bu sektörde elde edilen kazançlar ise gelir vergisinin unsurlarından biri olarak kabul edilerek zirai kazançlar kapsamında vergilendirilmektedir.

Zirai kazançlar 1961 yılında yürürlüğe giren 193 Sayılı Gelir Vergisi Kanunu uyarınca "zirai faaliyetlerden doğan kazançlar" olarak tanımlanmaktadır. Zirai faaliyetlerin kapsamı Gelir Vergisi Kanunu'na göre arazi,deniz,göl ve nehirlerde ekim, dikim, bakım,üretme, yetiştirme ve

ıslah yollarıyla veya dorudan tabiattan istifade ederek nebat, orman, hayvan, balık ve bunların üretimini, bitki, orman, hayvan, balık ve bunların üretimini, avlanmasını, avcılarını ve yetiştiricileri tarafından muhafazasını, taşınmasını, satılmasını veya bu mahsullerden diğer şekillerde yararlanılması şeklindedir. Bunun yanında, aşım yaptırmak maksadıyla erkek damızlık beslenmesi ile çiftçiye ait makine ve aletlerin başka çiftçilerin zirai üretim faaliyetlerinde çalıştırılması da bu kapsama girmekte olup bu faaliyetlerden elde edilen gelirler de zirai kazanç olarak kabul edilmektedir (Öner, 2017:78). Yine Gelir Vergisi Kanunu uyarınca üretimin doğrudan doğruya arazi üzerinde yapılmaması zirai faaliyetin mahiyetini değiştirmemektedir. Buna örnek olarak, seralarda veya özel tesislerde yapılan sebze ve çiçek yetiştiriciliği, arıcılık, ipek böcekçiliği gibi faaliyetler verilebilir (Pehlivan, 2018:214).

Zirai faaliyetlerin yapıldığı işletmeler "zirai işletme", bu işletmeleri işleten gerçek kişiler (adi ortaklık ortakları dahil), "çiftçi", zirai faaliyet neticesinde elde edilen maddelere "mahsul (ürün)" denilmektedir. Öte yandan, kolektif şirketler ile komandit şirketler zirai faaliyetle uğraşsalar dahi çiftçi sayılmamaktadır. Kolektif şirketlerin zirai faaliyette bulunmaları durumunda bu şirketlerin ortakları ile komandit şirketlerin komandite ortaklarının şirket kârlarından aldıkları paylar ortakların ticari kazancı olarak kabul edilmektedir. Örneğin, bir kolektif şirket zirai ürün olan mısır üretip satarsa dahi bu satıştan elde ettiği gelir ticari kazanç olarak vergilendirilecektir (Öner, 2017:78).

## 1. ZİRAİ FAALİYETLERİN DİĞER FAALİYETLERDEN AYRIMI

Zirai faaliyetler kimi durumlarda ticari faaliyet veya gayrimenkul sermaye iradı ile iç içe girebilmektedir. Zirai faaliyetin sınırlarının belirlenmesi, zirai kazancın bu iki gelir unsurundan ayrılarak vergilendirilmesinin doğru bir şekilde yapılması açısından önemlidir.

### 1.1. Zirai Kazanç ve Ticari Kazanç Ayrımı

Gelir Vergisi Kanunu'nun 52.Maddesi zirai kazanç ile ticari faaliyetin ayrımında çeşitli ölçütler belirlemiştir. Bu ölçütlere göre, ürünlerin değerlendirilmesi amacıyla işlenmesi ziraat faaliyet kapsamında girmekte olup bu ürünlerin değerlendirilmesinin yapıldığı bölümün, sınai ir bölüm büyüklüğünde olmaması ve faaliyetin, çiftçinin kendi ürünlerini işlemekle sınırlı olması gerekmektedir. Buna karşın, satışların dükkan ve mağaza açılarak yapılması durumunda, ürünler dükkan veya mağazaya gelene kadar geçirdikleri işlemler zirai faaliyet kapsamında kalacaktır (Pehlivan, 2018:214). Örneğin, zeytin üretimi yapan bir çiftçi kendi zeytinlerinden yağ elde ederken zirai faaliyet yaptığı kabul edilmektedir. Öte yandan çiftçi aynı faaliyeti başkalarının ürünlerini de işleyecek şekilde ücret karşılığında yapıyorsa bu faaliyeti ticari faaliyet kapsamında değerlendirilmektedir. Bir diğer ifade ile, zeytinlerin zeytinyağı fabrikasına ulaşana kadar olan süreçteki faaliyetleri zirai faaliyet, zeytin işlendikten sonra elde edilen zeytinyağının satışından elde edilen kazanç ise ticari kazanç olarak kabul edilmektedir (Öner, 2017:78).

İlaveten, çiftçiler tarafından, doğrudan doğruya zirai faaliyetlerle ilgili açılan yazıhaneler, zirai faaliyetlerle ilgili kalmak kaydıyla, dükkan ve mağaza sayılmamaktadır (Pehlivan, 2018:214).

Zirai kazanç ve ticari kazanç ayrımına ilişkin bir diğer örnek ise çiftçinin zirai işletmesine dahil etmediği biçerdöver ve traktör gibi zirai araçlarının başka çiftçilerin zirai işlerinde ücret karşılığı çalıştırılması durumu ile ilgilidir. Böyle bir durumda çiftçinin elde ettiği gelir ticari kazanç olarak vergilendirilmektedir (Öner, 2017:78)..

## 1.2. Zirai Kazanç ve Gayrimenkul Sermaye İradı Ayırımı

Zirai kazancın gayrimenkul sermaye iradı ile sınırlarının kimi durumlarda ayrılması gerekmektedir. Buna bir örnek vermek gerekirse, zirai faaliyetin yapıldığı arazinin sahibi, bu arazisini üründen yarı yarıya pay almak maksadıyla başkasına ederek zirai faaliyete fiilen katılmayabilir. Ancak bu durumda arazi sahibinin üründen aldığı pay Gelir Vergisi Kanunu Madde 70 uyarınca zirai kazanç değil, gayrimenkul sermaye iradı olarak nitelendirilmektedir (Pehlivan, 2018:215).

## 2. ZİRAİ KAZANÇLARIN VERGİLENDİRİLMESİ

Türkiye nüfusunun önemli bir kesimi değişik miktarda zirai kazanç elde etmektedir. Buna karşın zirai faaliyetlerle uğraşan nüfusun yüksek olmasına karşılık, bu kesimin milli gelirden elde ettiği pay düşük oranlardadır. Çiftçi nüfusun sosyal koşullarını ve eğitim seviyelerini dikkate alınarak Gelir Vergisi Kanunu'nun 53. maddesi uyarınca prensip olarak zirai kazancın, zirai ürün ve hizmet bedelleri üzerinden gelir vergisi kesintisi yapılmak suretiyle vergilendirilmesi benimsenmiştir. Nitekim çiftçiler belirli şartlar çerçevesinde ayrıca yıllık gelir vergisi beyannamesi vermezler. Zirai kazancın vergilendirilmesinde temel rejim, satış hasılatlarından vergi kesintisi yapılması şeklindedir. Buna karşın, zirai kazanç sahibi çiftçilerden işletme büyüklüğü veya motorlu zirai araç sayısı belirli ölçüleri aşanların zirai kazançları gerçek usulde vergilendirilmekte olup gerçek usulde vergilendirilen çiftçilerin yıl içinde vergi sorumlusu olan kişilere yaptıkları ürün satışları da gelir vergisi kesintisi kapsamında kabul edilmektedir (Öner, 2017: 79-80).

### 2.1. Zirai Kazancın Gerçek Usulde Tespiti

Ticari kazançlarda olduğu gibi zirai kazançlarda da gerçek usulde vergilendirme bilanço esas ve işletme hesabı esas şeklinde yapılmaktadır. Buna karşın, ticari kazançlardan farklı olarak zirai kazançlarda gerçek usulde vergiye tabi olan çiftçiler, bu iki tespit şekline dilediğini seçebilmekte olup, bilanço esasını seçen çiftçiler, Gelir Vergisi Kanunu Madde 59 uyarınca iki yıl geçmedikçe bu usulden dönememektedir (Pehlivan, 2018:218).

Çiftçilerin gerçek usulde vergilendirilmeleri için belirlenen ölçüler Gelir Vergisi Kanununda düzenlenmiştir. Bu ölçütler işletme büyüklüğü ve motorlu zirai araç ölçüleridir. Kanunun 53 ve 54. maddeleri uyarınca çiftçiler bu ölçülerden herhangi birini aştıkları takdirde zirai kazançlarını gerçek usulde yani defter tutarak tespit edeceklerdir. Çiftçiler bu ölçülerin altında işletme büyüklüğüne ve motorlu zirai araçlara sahip ise, zirai ürün satış bedelleri ve hizmet bedellerinden gelir vergisi kesintisi yapılmak suretiyle vergilendirilmektedir.

İşletme büyüklüğü ölçüsüne göre, bir takvim yılı içerisinde işletmenin büyüklüğü kanunda belirtilen ölçüleri aşarsa zirai kazancı gerçek usulde tespit edilmektedir. Kanunda işletme büyüklüğüne ilişkin ölçüler kara, hava ve su avcılığı için ayrı ayrı belirlenmiş olup, ekili arazi büyüklüğü, meyve veren ağaç sayısı, hayvan sayısı, tekne büyüklüğü gibi ölçülere yer verilmiştir. Bu ölçüler oldukça yüksek tutulduğundan gerçek usule tabi olacak çiftçi sayısı sınırlı sayıda kalmıştır. Motorlu zirai araç ölçüsüne esas alınan araçlar biçerdöver ve traktördür. Buna göre bir çiftçinin bir biçerdöveri veya on yaşına kadar ikiden fazla traktörü varsa zirai kazancı gerçek usulde vergilendirilir (Öner, 2017: 80-81).

Zirai kazancın bilanço esasına göre tespitinde safi kazanç, ticari kazanç tespitinde olduğu gibi, dönembaşı ve dönemsonu özsermayelerinin mukayesesi ile bulunmaktadır. Zirai kazancını



bilanço esasına göre tespit etmek isteyen çiftçilerin, Vergi Usul Kanunu'nun 182. maddesinde belirtilen defterleri (envanter ve bilanço defteri, yevmiye defteri defteri kebir) tutması gerekmektedir. Gerçek usule tabi çiftçilerden, zirai işletme hesabı esasını seçen çiftçiler, Vergi Usul Kanunu'nun 193. maddesi uyarınca işletme hesabı defteri tutmak zorundadır (Pehlivan, 2018:219).

## 2.2. Zirai Kazancı Vergi Kesintisi (Stopaj) Yapılması Suretiyle Vergilendirilenler

Gelir Vergisi Kanunu'nun 53. Maddesi uyarınca çiftçilerden zirai motorlu araç ölçüsü ve işletme büyüklüğü ölçülerini aşmayanların vergilendirilmesi hasılat üzerinden gelir vergisi kesintisi yapılmak suretiyle gerçekleştirilmektedir. Çiftçi gerçek usulde vergilendirilmek için gerekli ölçüleri sağlamıyorsa, yalnızca vergi sorumlusu olanlara sattığı zirai mahsulün veya yaptığı hizmetin üzerinden vergi kesintisine tabi tutulur. Böylelikle, küçük çiftçiler ancak vergi sorumlusu konumunda olan gerçek veya tüzel kişilere zirai mahsul satışı veya zirai faaliyet yaptıkları takdirde zirai kazanç vergisi ödemektedirler. Bu gruptaki çiftçiler herhangi bir defter tutmamakta ve yıllık gelir vergisi beyannamesi vermemektedirler(Öner, 2017: 83-84).

Kesinti usulü ile vergilendirilen çiftçiler defter tutmak ve belge düzenlemek zorunda değildir. Kanuna göre kesinti oranları hayvansal ürünlerde %2, tarla ürünlerinde ise %4 olarak uygulanmakta olup borsa kayıtlı ürünlerde bu oranlar yarı yarıya indirimli olarak uygulanmaktadır (Pehlivan, 2018:219). Öte yandan Vergi Usul Kanunu'nun 235 ve 254. maddeleri uyarınca vergi kesintisi yapılması suretiyle vergi veren çiftçiler, birinci ve ikinci sınıf tüccarlar ile kazancı basit usulde tespit edilenler ve defter tutan çiftçilere sattıkları mahsul için bu kişilerce düzenlenip imzalanmak üzere müstahsil makbuzu almak ve bir nüshasını saklamak durumundadır. Müstahsil makbuzunun her iki tarafta kalan birer nüshası fatura hükmündedir. Bunun yanında gerçek usule tabi olmayan çiftçilerin yaptığı zirahi mahsul teslimatları ve hizmet ifaları Katma Değer Vergisi Kanunu uyarınca katma değer vergisinden istisna edilmiş olup, bu mükelleflerin mal ve hizmet alımları ise katma değer vergisine tabidir (Öner, 2017: 83-84).

## 3. ZİRAİ KAZANÇLARIN VERGİLENDİRİLMESİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Ülkemizde çiftçilere yönelik vergisel düzenlemelere genel olarak bakıldığında vergi yükünün tarım sektörünü teşvik amacıyla düşük tutulduğu, gerçek usulde vergilemenin oldukça sınırlı sayıda çiftçiyi kapsadığı görülmektedir. Bunun yanında çiftçilere sağlanan vergisel avantajlara karşın tarım sektöründe kayıt dışılığın da etkisiyle vergi kayıp ve kaçaklarının önemli oranda olduğu görülmektedir. Zirai kazançların vergilendirilmesi günümüzde önemi giderek artan tarım sektörünün yapısını da etkileyen bir unsur olduğundan bu alandaki vergisel düzenlemelerde ulusal tarım politikasına uygun düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Zira ülkemizde son yıllarda tarımsal destekler önemli oranda artmış, buna karşın tarım sektörünün vergi kayıp ve kaçaklarında istenilen düzeyde azalma sağlanamamıştır.

Türk Vergi Sisteminde, zirai faaliyette bulunan gerçek kişilerin vergilendirme yönünden iki gruba ayrıldığı ifade edilebilir. Birinci grupta zirai kazancı gerçek usulde tespit edilen çiftçiler yer almakta olup bu gruptaki çiftçiler büyük çiftçi olarak nitelendirilmektedir. Bu gruptaki çiftçilerin sayısı sınırlıdır. İkinci grupta ise zirai kazançları hasılat üzerinden belirli oranlarda vergi kesintisi yapılmak suretiyle vergilendirilen ve ülkemizdeki çiftçilerin ağırlıklı kesimini oluşturan grup yer almaktadır (Öner, 2017: 79-80).

Tarım sektöründe vergilendirilebilir kesimin oldukça fazla olmasına rağmen mevcut kanunlardaki ölçütlerin yetersiz kalması nedeniyle gerçek usulde vergi ödeyen çiftçi sayısının az olduğu görülmekte ve bu durumun kanuni düzenlemeler yoluyla değiştirilmesi gerekmektedir. Özellikle zirai işletme büyüklüğü ölçütlerinin daraltılması daha geniş bir çiftçi kesiminin gerçek usulde vergilendirilmesine imkan sağlayacaktır (Demir ve Kaya, 2017: 138).

Gelir vergisinin beyana bağlı olduğu ve değişik gelir unsurlarının birlikte vergilendirilmesine dayanan üniter bir yapıya sahip olduğu dikkate alındığında zirai kazanç vergisinde vergi kesintisi ile vergilendirilecek kesimin tespiti için ölçülerin seviyelerinin yüksek olması üniter yapıyı da olumsuz etkilemektedir. Bu durum vergi adaleti açısından da değerlendirilmeli ve çiftçiye isteğe bağlı olarak gerçek usulde vergilendirmeyi tercih etme imkanı sağlanmalıdır (Taşdelen, 2010: 143).

Öte yandan, zirai kazançların gerçek usulde vergilendirilmemesi, çiftçilerin satın aldıkları tarımsal girdiler için ödedikleri Katma Değer Vergisi için iade alamamaları ve maliyetlerin yükselmesine neden olmaktadır. Bunun yanında zirai kazanç tespitinde gerçek usulün yaygınlaştırılması çiftçilerin tarımsal girdilerin de kayıt altına alınmasını sağlayacaktır. Bu yönde bir uygulama düzenlenirken çiftçilere bu kayıt işlemleri sırasında ziraat mühendislerinin destek verebileceği dikkate alınmalıdır (Hayran, 2013:72).

Zirai kazançların kesinti usulüyle vergilendirilmesinde farklı maliyetlerle üretilmiş tarımsal ürünlere aynı stopaj oranlarının uygulanması vergi adaletini olumsuz yönde etkilemekte ve tarım ve hayvancılık ile uğraşan kesimin mağduriyet yaşamasına neden olmaktadır (Bakkal, 2001: 97).

Gelir vergisi kanununda yapılacak düzenlemelerle daha fazla sayıda çiftçinin gerçek usulde vergilendirilmesi çiftçilerin ödeyecekleri vergi miktarının artmasına neden olacaktır. Ancak bu çiftçilere yönelik tarımsal girdi ve akaryakıt desteklerinin artırılması çiftçilerin bu yeni değişikliğe uyumunu ve genel olarak vergiye gönüllü uyumunu olumlu etkileyebilecektir (Aktaş vd., 2010:5).

## SONUÇ

Son yıllarda önemi giderek artan tarım sektörü, dünyada olduğu gibi ülkemizde de odak noktalarından biri haline gelmektedir. Tarım sektöründe faaliyet gösteren kazanç sahiplerinin vergilendirmesi ülkemizde gelir vergisi başlığı altında ele alınmaktadır. Gelir vergisi unsurlarından biri olan zirai kazançların vergilendirilmesinde iki temel grup üzerinden kazanç tespiti yapılmaktadır. Belirli ölçülerin üzerinde işletme büyüklüğü ve motorlu araç sayısına sahip çiftçiler gerçek usulde vergilendirilirken bu ölçülerin altındaki kesim ise kesinti usulüyle vergilendirilmektedir. İki grup arasında hem vergi yükümlülükleri hem de ödenen vergi miktarı bakımından farklılıklar bulunmaktadır.

Gelir Vergisi Kanunu'nun zirai faaliyetlerden doğan kazançlarla ilgili maddeleri esasen küçük çiftçiyi korumayı hedeflemekle beraber kanunun hazırlanmasından günümüze kadar olan süreçte tarım sektörünün ekonomik yapısının değiştiği görülmektedir. Gerek tarım sektöründeki vergi kayıp kaçaklarının önlenmesi, gerek vergi adaletinin sağlanması ve gerekse vergi kapasitesinin doğru kullanılması açısından gerçek usulde vergilendirilecek çiftçileri belirleyen kanuni ölçülerin kapsamının yeniden düzenlenerek bu kapsama giren çiftçi sayısının artırılması gerekmektedir. Gerçek usulde vergilendirmeye geçirilen çiftçilere yönelik teknik desteklerin, tarımsal girdilere yönelik desteklerin, akaryakıt desteklerinin artması bu konuda

çiftçilerin vergiye gönüllü uyumuna katkı sağlayacaktır. Böylelikle vergilemede adaletin sağlanmasına katkı sunulacak ve gelir vergisinin üniter yapısının zedelenmesinin de önüne geçilmiş olacaktır.

#### KAYNAKÇA

193 Sayılı Gelir Vergisi Kanunu,

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.193.pdf>

213 Sayılı Vergi Usul Kanunu,

<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.213.pdf>

Aktaş, E., İpek S., & Işık, S. (2010). Türkiye'de Tarım Sektöründe Kullanılan Mazota Yönelik Vergi Ve Destekler. *Tarım Ekonomisi Dergisi*, 16(1 ve 2), 19-24.

Bakkal, U. (2001). Zirai Kazançların Vergilendirilmesinde Eleştirel Bir Bakış. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 51(2), 91.

Demir, İ. C., & Kaya, P. B. (2017). Çiftçilerin Vergi Algısı ve Vergi Uyumu: Ampirik Bir Çalışma. *Journal of Economics & Administrative Sciences/Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2).

Hayran, S. (2013). Türkiye'de Tarım Kesiminin Vergilendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 69-72.

Öner, E. (2017). Türk Vergi Sistemi, Seçkin Yayınevi, Ankara.

Pehlivan, O. (2018), *Vergi Hukuku*, Celepler Matbaacılık, Trabzon.

Taşdelen, A. (2010). Hukukî Açından Zirai Kazançların Vergilendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 137-144.

**TÜRKİYE'DE AR&GE VE İNOVASYON HARCAMALARININ GELİŞİMİ  
ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME****Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DAĞ**

Siirt Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü

**Özet**

Küresel ekonomik düzende ülkeler arasındaki rekabet son yıllarda ağırlıklı olarak araştırma geliştirme (Ar&Ge) ve inovasyon süreçleri üzerinden gelişmektedir. Ar&Ge faaliyetleri ve inovasyon süreçleri ekonomik büyüme ve kalkınma açısından günümüzde kamu politikaları düzeyinde planlanmaktadır. Kamu sektörü ve özel sektör açısından gerek finansman gerekse insan kaynağı olarak Ar&Ge ve inovasyon süreçlerine yapılan harcamalarda önemli ölçüde artışlar gözlenmektedir.

Gelişmekte olan diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de özellikle 2000'li yılların başlarından itibaren Ar&Ge harcamalarında gerek kamu sektöründe gerekse özel sektörde artışlar yaşandığı görülmektedir. Türkiye'de Ar&Ge harcamalarında görülen artışların ne boyutta ve hangi özelliklerde olduğunun incelenmesi bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Çalışmada genel kamu, yükseköğretim ve özel sektör açısından Ar&Ge harcamalarının son yıllardaki gelişimine dair istatistiki bilgilere yer verilerek değerlendirmelerde bulunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Ar&Ge, İnovasyon, Yatırım, Türkiye**Abstract**

In the global economic order, competition between countries has been developing over the last few years, mainly through innovation and research and development (R & D) processes. Innovation processes and R & D activities are planned at the level of public policies in terms of economic growth and development. Investments in innovation and R & D processes in both public and private sectors, both as financing and human resources, have increased significantly.

It is observed that developing as well as in those other countries, especially in Turkey since the early 2000s, innovation and R & D spending in the public sector should both experienced increases in the private sector. To what extent the increase in innovation and R & D expenditure in Turkey and to examine whether the properties which are the subject of this study. In this study, statistical information about the development of innovation and R & D expenditures in the recent years will be made by evaluating the general public, higher education and private sector.

**Keywords:** Research & Development, Innovation, Investment, Turkey**Giriş**

Teknolojinin hayatın her alanında kullanımının artırmasıyla birlikte ekonomideki üretim süreçlerinde teknolojinin ağırlığı artış göstermektedir. Teknoloji ağırlıklı üretim süreçleri yoluyla daha işlevsel ürünler üretilmesi sağlanmakta olup tüketicilerin talep ve ihtiyaçlarına uygun ürünler üretilmektedir. Teknoloji ve bilimsel araştırmalar yoluyla ürünlerin daha fazla katma değer sağlayacak hale getirilmesi sağlanmakta ve böylece ülke ekonomilerinde ihracatın sağladığı katkı artırılmaktadır. Yüksek teknolojili ürünler sayesinde ülkelerin dış ticarete

rekabet güçlerinde önemli ölçüde avantajlar sağladığı dikkate alındığında ülkelerin teknoloji odaklı üretime yönelik yatırımlar yapması olağan hale gelmektedir.

Son yılların güncel ve önemli kavramları olan Ar&Ge ve inovasyon ülkemizde de teknoloji odaklı üretime yönelik kamu politikaları çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu amaçla kamu kurumları ve özel sektörün Ar&Ge ve inovasyon alanlarında önemli yatırımlar yapmakta olduğu ve bu alandaki insan kaynağı kalitesinin artırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Ar&Ge ve inovasyon süreçlerinde yer alan insan kaynağının geliştirilmesi amacıyla bu alanda çalışan personelin bilgi beceri seviyesinin artırılmasına yönelik yatırımlar yapılmaktadır. Nitekim ülkemizde Ar&Ge harcamalarının etkinliğinin artırılması amacıyla temel eğitim ve teknik eğitim süreçlerinde Ar&Ge ve inovasyon süreçlerini destekleyecek müfredat değişikliklerine gidilmekte ve yeni uygulamalar geliştirilmektedir. Böylelikle ülkenin büyüme ve ticaret alanlarındaki rekabet gücünün artırılması hedeflenmektedir (Erdoğan ve Canbay,2016:41).

Çalışmanın bundan sonraki kısmında ilk olarak Türkiye'de Ar&Ge harcamalarının gelişimi harcamaların sektörel dağılımını ve türlerini içeren istatistiki tablolar üzerinden değerlendirilecektir. Bu çerçevede kamu,özel sektör ve yükseköğretim Ar&Ge harcamalarına ilişkin verilere yer verilecektir. Çalışma Türkiye'de Ar&Ge politikalarına ilişkin çeşitli görüş ve öneriler ile son bulacaktır.

## 1. TÜRKİYE'DE AR&GE VE İNOVASYON HARCAMALARININ GELİŞİMİ

Araştırma Geliştirme (Ar&Ge) süreçleri genel olarak bilginin artırılması ve bu bilginin yazılım dahil olmak üzere yeni süreçler, sistemler ve uygulamalar tasarlamak üzere kullanılması amacıyla sistematik süreçlere bağlı olarak yürütülen yaratıcı çalışmalar olarak ifade edilebilir. Bu süreçler yoluyla günümüzde ekonomiler diğer ekonomilere karşı rekabet güçlerini artırmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle son yıllarda diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de Ar&Ge konusuna yönelik yatırımlara ağırlık verilmeye başlanmıştır.Ar&Ge süreçleri neticesinde yeni veya iyileştirilmiş ürün, hizmet veya üretim yöntemleri geliştirilmekte olup bu süreçler sonucunda ortaya buluş, karlılık veya büyüme meydana geliyorsa bu durum inovasyon olarak adlandırılmaktadır.

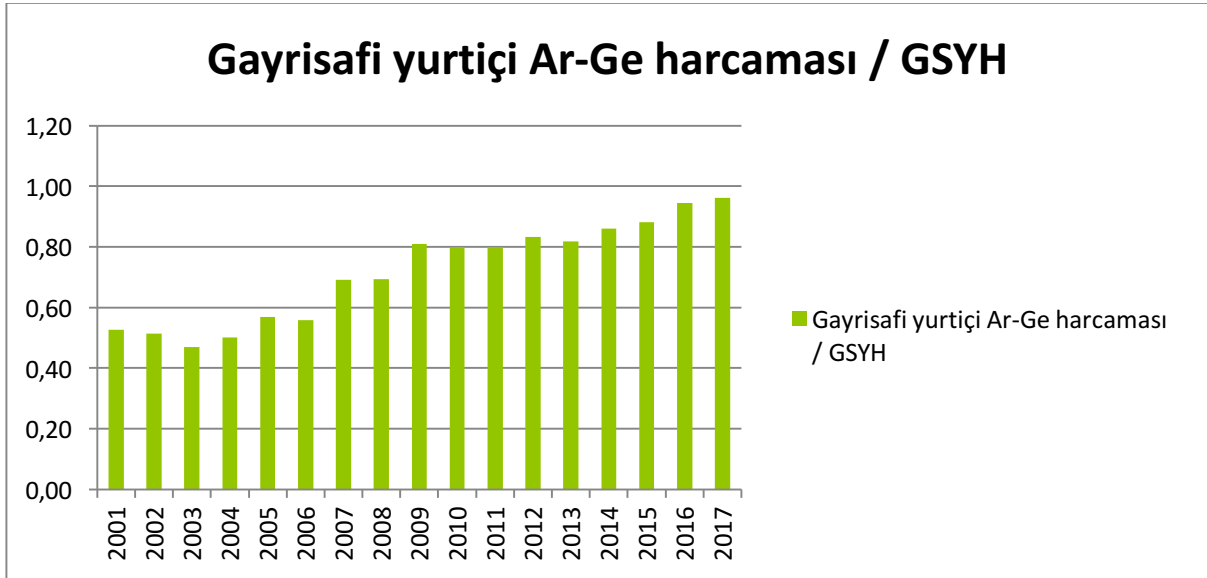
Günümüzde inovasyon ekonomik büyüme ve refahın önemli bir kaynağı olarak kabul edilmektedir. İşletmelerin büyümesi açısından inovasyon süreçlerini bir temel uygulama olarak kullandığı görülmektedir. Zira işletmelerin kalite, esneklik, hızlı üretim alanlarındaki yoğun rekabet ortamında varlıklarını sürdürebilmeleri inovasyon süreçlerini etkin bir şekilde uygulamaları ile mümkündür (Çalçıncı ve Baş,2007:446).

İnovasyonun ortaya çıkması açısından Ar&Ge süreçleri temel bir gereklilik olarak görülmektedir. Ar&Ge süreçleri neticesinde ortaya çıkan ürün veya hizmetlerin patentleri alınarak süreç çıktılarının ticari değer ortaya çıkarması ile inovasyon süreci devam etmektedir. İnovasyon bu yönüyle hem piyasa talebinin çok iyi bir şekilde analiz edilmesini gerektirmekte hem de özgün Ar&Ge faaliyetleri neticesinde ortaya çıkan yeni bilimsel ve teknolojik bilgilere gereksinim duyan süreçler bütünü olarak ifade edilebilir (Işık ve Kılınç, 2011:45). Ar& Ge ve inovasyon arasındaki bu yakın ilişki nedeniyle şirketler ve devletler açısından Ar&Ge yatırımlarının uzun dönemli olarak planlanması küreselleşen ekonomik rekabette ayakta kalmaları ve büyümeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Altın ve Kaya, 2009:258).

Ar-Ge harcamaları genel olarak şirketlerin yenilik yaparak üretim ve hizmetlerde inovasyon süreçlerinin devamlılığını sağlamak amacıyla yaptıkları harcamaları ifade etmektedir (Yücel ve Ahmetoğulları, 2015:89). Şirketler Ar&Ge harcamaları sayesinde inovasyon üretebilme, yanında mevcut teknolojilerinin daha verimli kullanılabilmesini sağlamaktadırlar. Böylelikle sektörel büyümeler neticesinde ülkenin ekonomik büyümesine katkı sunulmaktadır (Ünal ve Seçilmiş, 2013:24). Ar&Ge harcamaları ve ekonomik büyüme arasında ilişki bulunduğu dair çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan tespitler bulunmaktadır. Ekonominin sürdürülebilir bir şekilde büyümesi açısından Ar&Ge harcamalarına ülkeler tarafından daha fazla finansman ayrılması önerilmektedir (Gülmez ve Yardımcıoğlu, 2012:350).

İnovasyonun ortaya çıkmasına imkan veren Ar&Ge harcamaları günümüzde ticari rekabet sağlama açısından gerek kamu gerek özel sektör gerekse yükseköğretim sektörü açısından temel odak noktalarından biri olarak kabul edilmekte ve Ar&Ge ve inovasyona yönelik yatırım ve harcamalar yapılmaktadır. Aşağıda Grafik 1'de Türkiye'de Gayrisafi yurtiçi Ar&Ge harcaması / GSYH oranına ilişkin verilere yer verilmiştir.

**Grafik 1.** Türkiye'de Gayrisafi yurtiçi Ar&Ge harcaması / GSYH (2007-2017) (%)

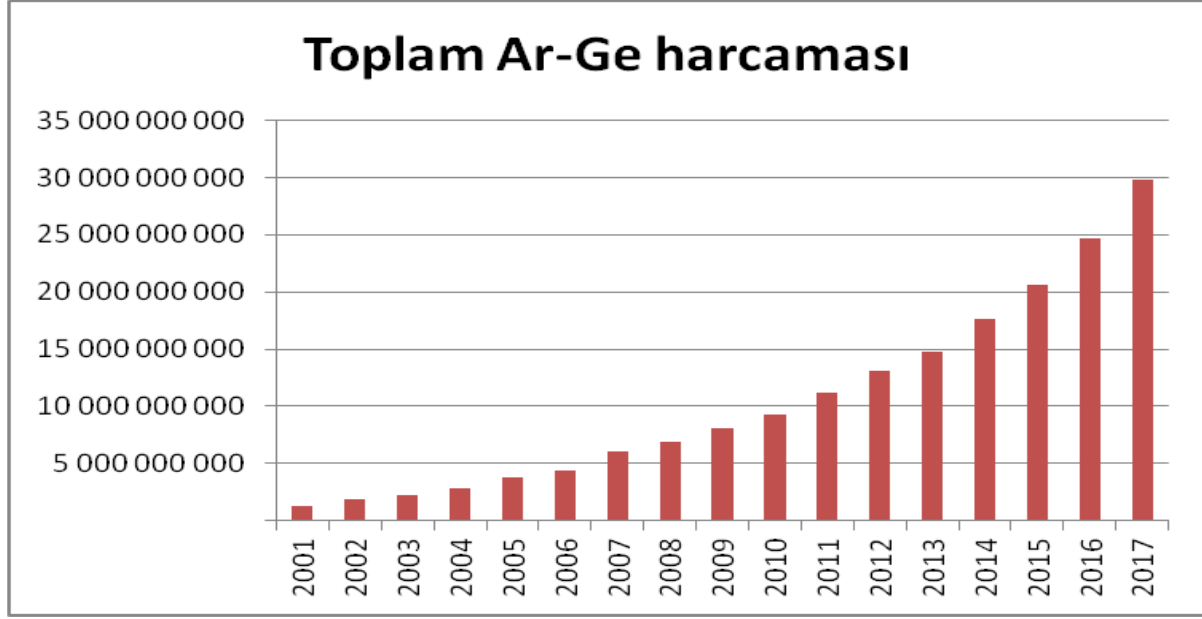


**Kaynak:** TÜİK, Araştırma-Geliştirme Faaliyetleri Araştırması, 2018.  
[http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikGrafik.do?istab\\_id=1620](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikGrafik.do?istab_id=1620)

Grafik 1'den izleneceği üzere 2001 alına oranla özellikle 2008 yılından itibaren yurtiçi Ar&Ge harcamalarının Gayri Safi Yurtiçi Hasıla'ya olan oranı düzenli bir artış göstermiştir. 2001 yılı itibariyle % 0,53 olan bu oran, 2008 yılı itibariyle %0,69 olarak gerçekleşmiştir. 2017 yılı itibariyle ise bu oran % 0,96 oranına yükselmiştir.

Türkiye'de toplam Ar&Ge harcamalarına ilişkin verilere aşağıda Grafik 2'de yer verilmektedir.

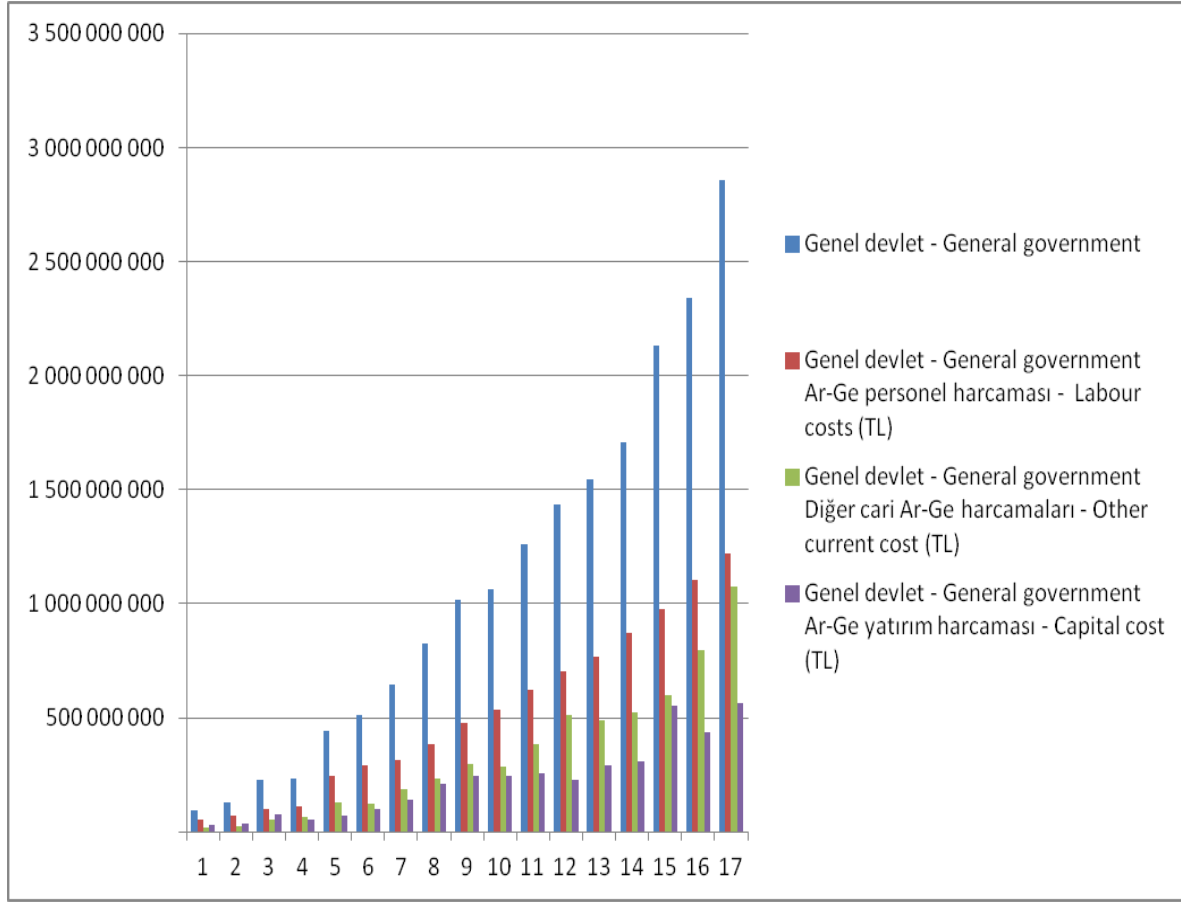


**Grafik 2.** Türkiye'de Toplam Ar&Ge Harcaması (2001-2017) (TL)

**Kaynak:** TÜİK, Araştırma-Geliştirme Faaliyetleri Araştırması, 2018.  
[http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikGrafik.do?istab\\_id=1620](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikGrafik.do?istab_id=1620)

Yukarıda yer verilen Grafik 2'den izlenebileceği üzere 2001 yılı itibariyle 1,2 Milyar TL civarında olan toplam Ar&Ge harcaması özellikle 2009 yılından itibaren hızla artış göstermiştir. 2009 yılında 8 Milyar TL civarında gerçekleşen Ar&Ge harcaması 2017 yılı itibariyle 29,8 Milyar TL tutarına ulaşarak önemli ölçüde artış göstermiştir. Türkiye'de 2017 yılı itibariyle toplam 29,8 Milyar TL olarak gerçekleşen Ar&Ge harcamalarının 2,85 Milyar TL'lik kısmı kamu Ar&Ge harcamalarından, 16,98 Milyar TL'lik kısmı özel sektör Ar&Ge harcamalarından ve 10,01 Milyar TL'lik kısmı ise Yükseköğretim Ar&Ge harcamalarından oluşmaktadır.

Ar&Ge harcamalarını daha detaylı olarak sınıflandırmak gerekirse personel, diğer cari harcamalar ve yatırım harcamaları şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Türkiye'de 2001-2017 dönemine ait kamu Ar&Ge harcamalarının türlerine göre dağılımını içeren verilere aşağıda Grafik 3'te yer verilmektedir.

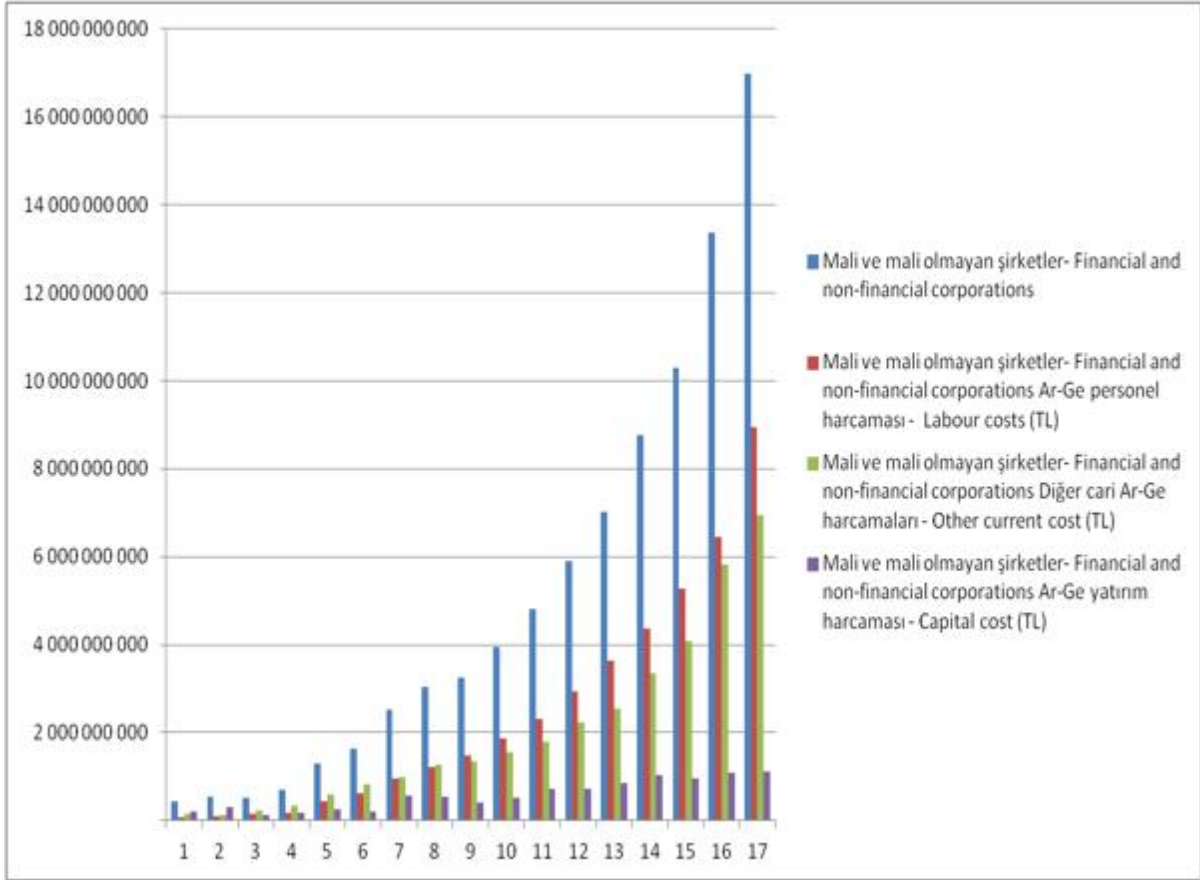
**Grafik 3.** Türkiye'de Kamu Ar&Ge Harcamaları (2001-2017) (Toplam-Cari-Personel-Yatırım) (TL)

**Kaynak:** TÜİK, Araştırma-Geliştirme Faaliyetleri Araştırması, 2018.  
[http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikGrafik.do?istab\\_id=1620](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikGrafik.do?istab_id=1620)

Yukarıda yer verilen Grafik 3'ten izleneceği üzere Ar&Ge'ye ilişkin genel devlet harcamaları 2001-2007 döneminde hızla artış göstermiştir. Bu artışların 2008 yılından itibaren giderek hızlandığı görülmektedir. Bu harcamalar içinde personel harcamalarının birinci sırada yer aldığı, onu diğer cari Ar&Ge harcamalar ile yatırım harcamalarının takip ettiği bu grafikten izlenen bir diğer veridir. Nitekim 2017 yılı itibarıyla 2,85 Milyar TL tutarında kamu Ar&Ge harcaması yapılmış olup bu harcamaların 1,21 Milyar TL'lik kısmının Ar&Ge personeline ilişkin, 1,07 Milyar TL'lik kısmının diğer cari harcamalar, ve 566 Milyon TL'lik kısmının ise yatırım harcaması olduğu görülmektedir.

Aşağıda Grafik 4'te Türkiye'de özel sektör Ar&Ge harcamalarına ilişkin (mali ve mali olmayan şirketler) 2001-2017 dönemi verilerine yer verilmektedir.

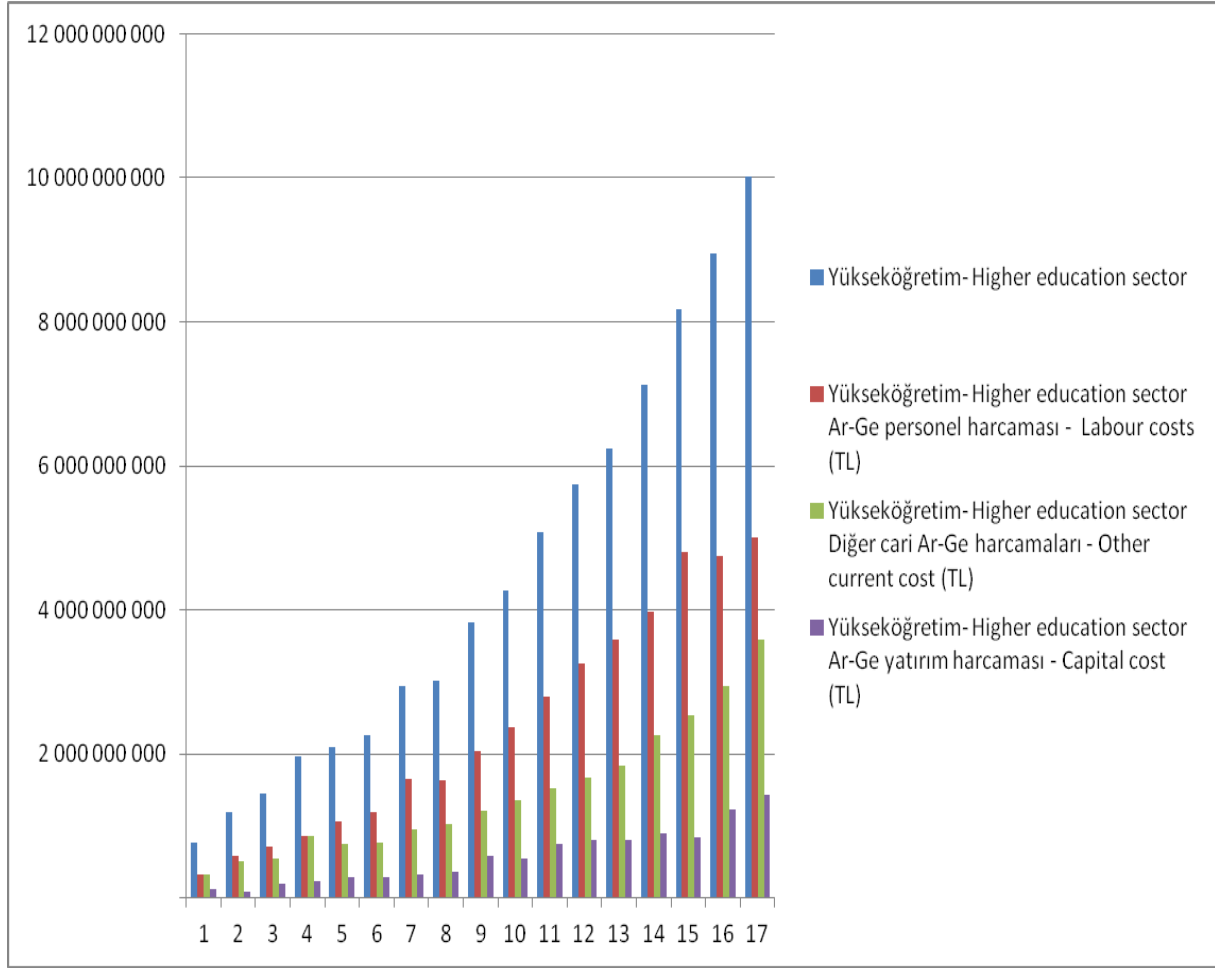
**Grafik 4.** Türkiye'de Özel Sektör Ar&Ge Harcamaları (2001-2017) (Toplam-Cari-Personel-Yatırım) (TL)



**Kaynak:** TÜİK, Araştırma-Geliştirme Faaliyetleri Araştırması, 2018.  
[http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikGrafik.do?istab\\_id=1620](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikGrafik.do?istab_id=1620)

Yukarıda Grafik 4'te yer verildiği üzere toplamda 2017 yılı itibariye 16,98 Milyar TL dolayında özel sektör Ar&Ge harcaması gerçekleşmiş olup bunun 8,94 Milyar TL'lik kısmı Ar&Ge personel harcamasından, 6,93 Milyar TL'lik kısmının diğer cari harcamalardan ve 1,10 Milyar TL'lik kısmının ise Ar&Ge yatırım harcamasından oluştuğu görülmektedir. Grafik 4'ten ayrıca özellikle 2009 yılından itibaren Ar&Ge personel harcamalarının diğer cari harcamaların ve yatırım harcamalarının önüne geçerek Ar&Ge harcamaları içinde birinci sıraya yerleştiği izlenmektedir.

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de yükseköğretim sektöründe Ar&Ge harcamalarına olan ilgi ve faaliyetlerde büyük artışlar görülmektedir. Türkiye'de yükseköğretim Ar&Ge harcamalarına ilişkin verilere aşağıda Grafik 5'te yer verilmiştir.

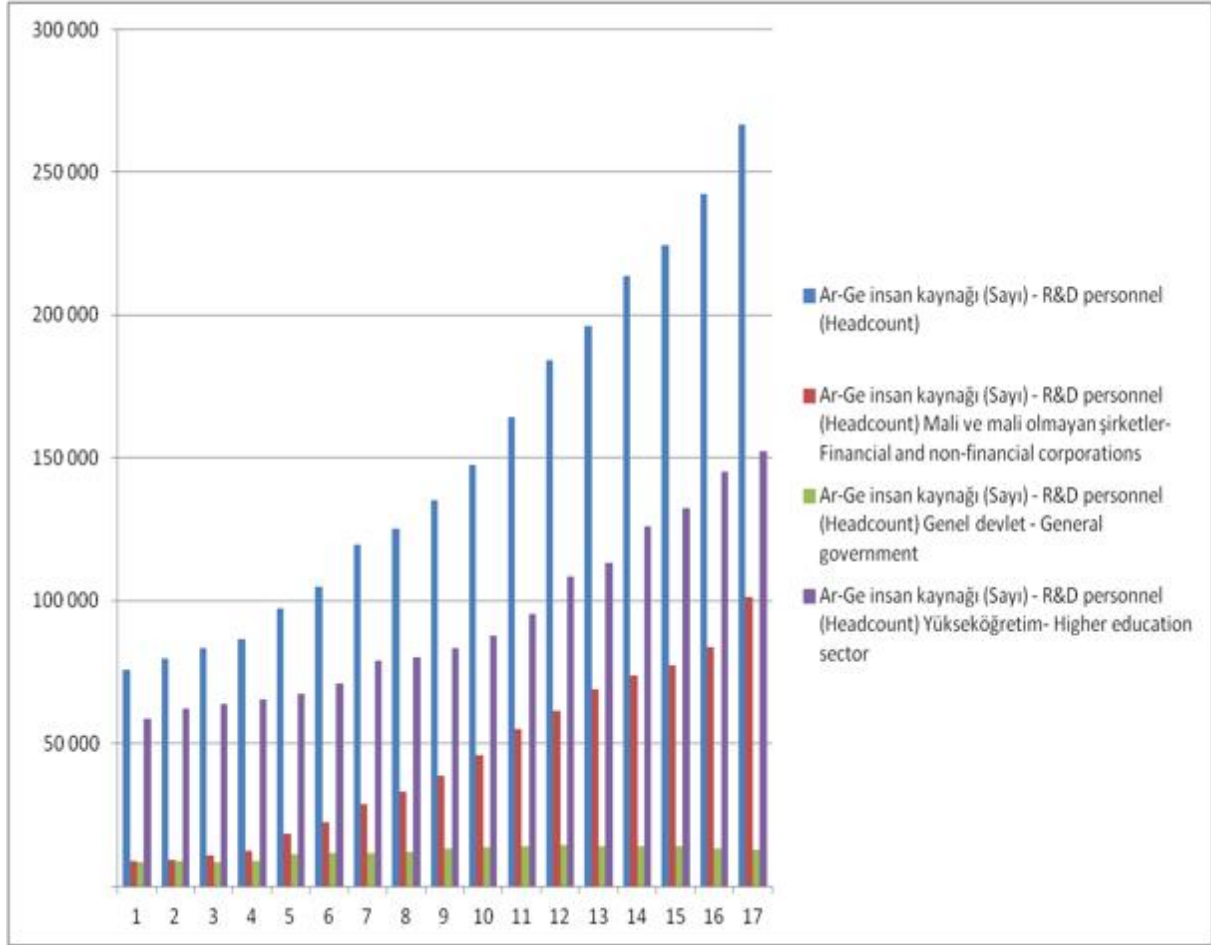
**Grafik 5.** Türkiye'de Yükseköğretim Ar&Ge Harcamaları (2001-2017) (Toplam-Personel-Diğer Cari-Yatırım) (TL)

**Kaynak:** TÜİK, Araştırma-Geliştirme Faaliyetleri Araştırması, 2018.  
[http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikGrafik.do?istab\\_id=1620](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikGrafik.do?istab_id=1620)

Türkiye'de toplam Ar&Ge harcamaları içinde yükseköğretim Ar&Ge harcamalarının oranı zaman içinde giderek yükselmiş ve özel sektör harcamalarının ardından ikinci sıraya yükselmiştir. Grafik 5 incelendiğinde, yükseköğretim Ar&Ge harcamaları içinde ise Ar&Ge personel harcamalarının oranının 2015 yılına kadar sürekli arttığı, 2015-2017 dönemi içinde değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Buna karşın 2001-2017 döneminde diğer cari harcamaların sürekli arttığı izlenmekte olup Ar&Ge yatırım harcamalarının 2016 ve 2017 yıllarında önemli bir artış gösterdiği ifade edilebilir.

Yukarıda yer verilen tablolarda toplam Ar&Ge harcamaları içinde Ar&Ge personel harcamalarının önemli yer tuttuğu izlenmektedir. Aşağıda yer verilen Grafik 6'da Türkiye'de toplam Ar&Ge insan kaynağına ilişkin verilere devlet,özel sektör ve yükseköğretim sınıflandırması çerçevesinde yer verilmektedir.

**Grafik 6.** Türkiye'de Ar&Ge İnsan Kaynağı (Sayı) (Toplam, Özel Sektör (Mali-Mali Olmayan Şirketler), Devlet, Yükseköğretim)



**Kaynak:** TÜİK, Araştırma-Geliştirme Faaliyetleri Araştırması, 2018.  
[http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikGrafik.do?istab\\_id=1620](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikGrafik.do?istab_id=1620)

Yukarıda yer verilen Grafik 6'da Türkiye'de toplam Ar&Ge insan kaynağının 2001 yılından 2017 yılına kadar olan süreçte hızla arttığı izlenmektedir. 2001 yılında 75.960 olan toplam Ar&Ge personel sayısı 2017 itibarıyla 266.478 gibi önemli bir sayıya ulaşmıştır. Özel sektör Ar&Ge insan kaynağı sayısı 2017 yılı itibarıyla 101.404, genel devlet Ar&Ge insan kaynağı sayısı 12.828 ve yükseköğretim Ar&Ge insan kaynağı sayısı 152.246 şeklinde gerçekleşmiştir. Bu noktada 2001-2017 yılları arası dönemde genel devlet açısından Ar&Ge insan kaynağında önemli bir artış kaydedilmediği buna karşın özel sektör ve yükseköğretim Ar&Ge insan kaynaklarında önemli artışların kaydedildiği ifade edilebilir.

## SONUÇ

Bu çalışmada günümüzde yerel, ulusal, bölgesel ve küresel düzeyde yaşanan ekonomik rekabetin temel unsurlarından biri olan Ar&Ge ve inovasyon konusunda Türkiye'de yürütülen faaliyetlere ilişkin 2001-2017 dönemi özelinde bir değerlendirme yapılması hedeflenmiştir. Ar-Ge ve inovasyona ilişkin çalışmalar Türkiye açısından 2001 yılından itibaren hız kazanmaya başlamıştır. 2008 yılından itibaren Türkiye'de Ar&Ge harcamalarında gerek toplam olarak gerekse kamu, özel sektör ve yükseköğretim sektörlerinde yapılan harcamalarda önceki yıllara

oranla daha hızlı bir artış görülmeye başlanmıştır. Bu durum Ar&Ge ve inovasyonun ülkenin bilim, sanayi ve teknoloji politikalarının hareket noktası olarak kabul edilmesiyle doğrudan bağlantılıdır. Türkiye'de Ar&Ge ve inovasyona yönelik harcamalara bakıldığında ağırlıklı olarak personel harcamalarının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Beşeri sermayenin Ar&Ge ve inovasyon açısından temel gelişim ve motivasyon kaynağı olduğu dikkate alındığında bu durum olağan olarak kabul edilmektedir.

Türkiye'de Ar&Ge harcamalarına ilişkin mevcut duruma bakıldığında özellikle Ar&Ge amaçlı kamu harcamalarının miktarının artırılması veya özel sektöre ilişkin Ar&Ge desteklerinin miktarının artırılması, küçük ve orta ölçekli şirketlerin Ar&Ge ve inovasyon süreçlerinde yükseköğretim ve kamu tarafından danışmanlık desteğinin ve daha fazla mali desteğin verilmesi gerektiği söylenebilir. Bunun yanında ülkenin milli eğitim politikasında Ar&Ge ve inovasyona yönelik programların geliştirilmesi önümüzdeki yıllarda Türkiye'nin Ar&Ge faaliyetleri ve inovasyon yoluyla ticari rekabette başarısının artmasına fayda sağlayabilecektir. Öte yandan yapılan Ar&Ge ve inovasyona yönelik harcamaların ne oranda patent ve inovasyonla sonuçlandığına dair kontrolün yapılması bu harcamaların etkinliğinin artması hususunda olumlu etki yapabilecektir.

#### KAYNAKÇA

Altın, O., & Kaya, A. A. (2009). Türkiye'de Ar-Ge Harcamaları Ve Ekonomik Büyüme Arasındaki Nedensel İlişkinin Analizi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 9(1), 251-259.

Çalçıncı, H., & Baç, U. (2007). Kobi'lerde İnovasyon Yapmayı Etkileyen Faktörler ve Bir Alan Araştırması.. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 7(2), 445-458.

Erdoğan, S., & Canbay, Ş. (2016). İktisadi Büyüme-Araştırma ve Geliştirme (Ar-Ge) Harcamaları İlişkisi Üzerine Teorik Bir İnceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 29-43.

Gülmez, A., & Yardımcıoğlu, F. (2012). OECD Ülkelerinde Ar-Ge Harcamaları ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Panel Eşbütünlük ve Panel Nedensellik Analizi (1990-2010). *Maliye Dergisi*, 163(1), 335-353.

Işık, N. ve Kılınç E.C. (2011). Bölgesel Kalkınma'da Ar-Ge ve İnovasyonun Önemi: Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 9-54.

TÜİK, Araştırma-Geliştirme Faaliyetleri Araştırması, 2018.  
[http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikGrafik.do?istab\\_id=1620](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikGrafik.do?istab_id=1620)

Ünal, T., & Seçilmiş, N. (2013). Ar-Ge Göstergeleri Açısından Türkiye ve Gelişmiş Ülkelerle Kıyaslaması. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 12-25.

Yücel, R., & Ahmetoğulları K. (2015). Ar-Ge Harcamalarının Firmaların Net Kâr Değişimi Ve Hisse Başına Kârlılığına İnovatif Etkisi: Bist Teknoloji Yazılım Ve Bilişim Sektöründe Bir Uygulama. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(4), 87-104.



**METODOLOJİ, İNOVASYON VE TEKNOLOJİ ARASINDAKİ İLİŞKİ  
META-ANALİZİ**THE RELATIONSHIP BETWEEN METHODOLOGY, INNOVATION AND  
TECHNOLOGY A META-ANALYSIS**Ayşe Bakan UNVAN**

Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi

**Doç. Dr. Filiz Yalçın TILFARLIOĞLU**

Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi

**Abstract**

By means of education, learners are given the opportunity to acquire crucial skills for their living as well as being successfully integrated into the society they live in. Foreign language classes are an essential part of the education system. Thus, special attention must be paid on the learning and teaching process; not only learning about the language, but also being able to speak a language is the point. Communicative competence can be reached by integrating all four skills into the curriculum. Planning a curriculum in the most appropriate way demands a great deal of expertise.

Moreover, to keep in step with the fast changing world, being aware of and using innovative practices is indeed crucial. What is meant by innovation? In this respect, I want to shortly frame this term considering what language teaching has gone through.

This meta-analysis is dedicated to the necessity of giving a clear framework for the terms ‘innovation’, and ‘technology’ taking into account their relationship with methodology. I will briefly discuss the relevance of these terms to education by considering various sources about them. Then I will discuss the relevance of several studies conducted about innovation in education to the understanding of an innovative change of education in accordance with the 21st century. The implementation of innovation in the classroom as well as teachers’ perspectives on innovative practices are also some of the foci of this analysis.

**Keywords:** Methodology, Innovation, Technology, Teaching, Learning

**1. INTRODUCTION**

Considering ‘innovation’, it is appropriate to clear this term from the presumption of linking it solely with technology. It is helpful to see this term in a broader sense. Differentiating between classical methods and diversity in classroom may help to broaden the spectrum of innovation. Today, anything you consider as novelty in the classroom practice belongs to innovation e.g. the use of role-play or relia in contrary to what is seen today as traditional methods which have their roots e.g. in behaviorism like the audio-lingual method. Nevertheless, back in the 1930s and 1940s, methods such as ALM or Desuggestopedia were considered innovative.

Innovation in education may be seen as a circle. In the times where Grammar-Translation method was seen as the most appropriate way to learn a language, especially among higher ranked people, the use of the native language was an essential part of it. In the Direct Method, on the other hand, the use of the native language was forbidden because exposure to the target

language was seen essential for language learning to occur (Larsen-Freeman & Anderson, 2001). Nowadays, there is a tendency again to use the first language especially for lower language levels.

As there are numerous studies conducted on methodology, some methods are considered old-fashioned because people's approach to language and their understanding of language theory has changed; most recently, people see language in a holistic way, rather than dividing it into 'smaller units' like the former view.

Also the role of the learner has evolved; instead of seeing the learner as a passive receiver of knowledge, the learner is "actively constructing the knowledge" which, according to Piaget, comes from his environment or according to Vygotsky, from any kind of social interaction (Spada, 2006).

### THE AUTONOMOUS LEARNER

These considerations has given way to consider another learner type: autonomous learner. Learner autonomy emerges from the non-stopping delivery of knowledge through various channels, e.g. the internet, which makes the transmitting of knowledge easier but also urges to raise learners who are able to decide on what is necessary for their learning, assessing the correctness of any kind of data and critically reflecting upon them. The notion of giving the learner the responsibility of his own learning is seen in various classroom designs.

One of the latest attempts to promote learner-autonomy are flipped classrooms. It gives, by means of technologic devices e.g. videos, video-talk, hyperlinks etc, the learner his own responsibility to study the new topic at home. In the classroom, the input is being practiced with the teacher, whereas the students can ask their questions and the teacher monitors their learning. As a vital part of education, autonomy increases learning awareness, because the learner is 'alert to new information' (Xunxia, Min, Zhuo, 2009).

### LANGUAGE AND CULTURE

The question about the role of culture in education is another area of study I would like to mention. 'Culture' has been variously defined and can be understood and approached in numerous ways. Most theoreticians agree that it "comprises a set of symbolic systems, including knowledge, norms, values, beliefs, language, art, customs, as well as habits and skills learned by members of a given society (Shiraev and Levy 2004)." "Within this broad consensus the term has been variously applied" (Fennes and Hapgood 1997). Another way of understanding culture is "largely derived from the contributions of social scientists". Here, culture refers to the attitudes and beliefs, ways of thinking, behaving and remembering shared by members of a community" (Lieberman 1994; Nostrand 1989; Steinmetz, Bush, and Joseph-Goldfarb 1994). There is the common notion that language and culture are strongly bond together (Furstenberg, 2010).

According to the Whorfian hypothesis of linguistic relativity, the "structure of a culture's language determines the behaviour [...] in that culture (Littlejohn, 2002, p.178). Moreover, anthropologist Edward T. Hall claims that "Culture is communication and communication is culture" (Hall, 2018)

What can be done ‘‘to alert students to the rich experiences to be derived from foreign language study?’’ The emphasis is on ‘‘the rich experiences’’ because culture enriches language and vice versa. Isolating language from culture is not appropriate because they are shaping each other (Hyland & Wong, 2013). In this regard, there are some approaches to bring the notion of culture into the classroom. One approach is to teach the target culture before the study of the target language itself (Cook, 2013). Offering classes concerning the civilization in English to speakers of other languages provides the appreciation of the target culture and also essential purposes for the study of foreign languages themselves. ‘‘It is conceivable that once inspired via the culture, students will more willingly undertake foreign language study.’’

Moreover, to regulate the decreasing enrollment figures in a French language course, an instructor introduced a course entitled ‘‘Contemporary France: Its Heritage and Its Influence’’ and taught it on an exploratory basis. The title of the course evoked some interest among the students. Although taught in English, the main objective of the course was to deliver chronological historical information with respect to ‘‘la civilisation francaise’’ from the Middle Ages to the twentieth century.

The course was ‘‘highly appraised’’ by the students who participated in it (Klayman, 1996). According to an empirical study, lack of engagement with culture may have a detrimental effect on learning. ‘‘Where it is approached actively, there are indications of [...] positive effects on learning.’’ (Young, Sachdev, Seedhouse 2013). Furthermore, according to an attitude survey conducted with EFL teachers, ‘‘it is believed, students will be exposed to a hollow language devoid of cultural content and will be unable to identify with the English-speaking culture.’’

English is the lingua franca of our century and an essential means to have access to Anglo-American technology. Therefore, to keep pace with the developing technology, being able to speak English in non-English-speaking countries is vital (Ahmad, 2012). It is also common to hire native speakers of English in order to cover this need. Native speakers, who mostly come from Britain or the United States, ‘‘bring with them the notion that a language and its culture are two inextricably related entities, and as such should be taught together’’ (Alptekin, 2014).

### **TASK-BASED-LANGUAGE-TEACHING (TBLT)**

It is worth noting that in a time where the attainment of information is significantly simple, e.g. through searching the internet, autonomy plays a crucial part in making the learners ‘digital citizens’ who carefully evaluate the virtual environment. Those who are aware of their learning in terms of obtaining necessary information from various sources, have a great advantage in assessing the validity of information (Granger, 1998). In this respect, being a critical and selective reader is an essential feature of autonomous learners (Bieberly, 2013).

Not only learner autonomy, but also being able to work cooperatively can be considered innovation in education because the focus of students being passively receiving information from a teacher who is ‘actively’ transmitting knowledge has been shifted towards engaging students in communicative activities where, in groups, they are asked to ‘‘solve tasks’’. (Nunan 2004)

This kind of language learning approach focuses not only on teaching the language, but also developing other skills in the learners. The most vital part of it is that communicative competence is embedded in the learning process. Not translating literary texts, like in GTM,

but being able to speak the target language is now the emphasis of teaching a foreign language. Therefore, there should be an authentic need to communicate.

In Task-Based Language Teaching, students need to share information obtained from a given, mostly authentic, input in order to solve the task, so there is a natural need to communicate (Willis, 1996). All in all, learners should be capable to engage both individually and cooperatively in the learning process. This leads me to consider the relationship of technology with methodology because the digital age has given way to numerous opportunities for learners whether learning individually or in a group (Liu, 2012)

### **LEAN-CENTRED METHODOLOGY**

Lean Management is not a new concept, but it is new in education. The studies conducted about them focus primarily on its implementation in education and its effect on education (Filiz Yalçın Tılfarlıoğlu, Jivan Kamal Anwer, 2017). In Turkey, the integration of Lean method into the foreign language classroom delivered convincing results.

According to Tılfarlıoğlu (2017), with Lean, ‘‘the education process is economized and many students can be educated in the most effective way’’. Due to basic principles of Lean such as making the students understand the objectives clearly because the whole course is planned in advance and the students know what they have to expect from the learning process, the motivation for the course has been proven to be higher than in other methods.

There is also a book about Lean in education (Betty Ziskovsky, 2010) which is about the successful implementation of Lean in Geography lessons. It has been revealed that applying Lean methods and principles at schools brings success, the learning performance of the students improves and their interest for the course is being restored.

Another study revealed that Lean is also beneficial in reading and writing skills. The experimental study was about the accomplishment of the specific curriculum at a high school. It has been found that there is a significant difference between the control and experimental group because the achievement was different. The Lean-centred model increased the achievement; the students got high scores and they were enabled to develop their reading and writing skills (Tılfarlıoğlu, Faraj, 2017).

### **TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM**

As described above, flipped classroom is an example where innovation goes hand in hand with technology. Actually, technology is a part of innovation because it evolves very rapidly and creates novelty for education, e.g. virtual reality is one of the latest technologies used in education (Yunxia, S., Min, Y. and Zhuo, S 2009). Creating a virtual, semi-authentic setting by making use of 4d technologies enables the learner to actively get involved in the learning process, e.g. through digital role-plays.

Learner motivation is also enhanced through such practices because most students are keen on using technology, e.g. simulations which provide instant feedback on their performance. It is also obvious that addressing different intelligent types, e.g. visual, aural or spatial intelligences helps to facilitate learning because in fact, everyone has another learning style and by varying your techniques, you can make sure to touch upon them (Zhuo, 2009).

There is a Turkish saying which goes: ‘‘Change is the only thing that does not change’’. This actually describes the case of the non-stopping change and development in technology. Each day, there is another piece of innovation created in this area. Researchers work industriously to bring innovation into methodology through the use of technology.

Moreover, software like ‘Second Life’ moves learning beyond the classroom by creating a virtual world and virtual characters for every student (Li & An, 2011). Students can design their characters according to their favours and give them nicknames (Goodwyn, 2000) According to Goodwyn, this is decreasing students’ anxiety levels because they can stand aloof from their real identity and put their responsibility on virtual characters which make them less upset about making mistakes (Topircaneau, 2017).

It is worth noting that technology was also crucial in the Audio-Lingual method; the use of language labs was one of the essential parts of this language learning approach; L1 was strictly forbidden, favorable behaviour, e.g. L2 production, was reinforced (Larsen-Freeman & Anderson, 2001). Technology may be seen in different ways in different cultures. What is favorable in Europe, may be seen unnecessary e.g. in Asia. The use of technology, in this respect, should be finetuned according to the needs of the students as well as the facilities available in the institution.

There are numerous factors playing essential roles in understanding the nature of education. Taking as many factors as possible into account may help to get a more holistic understanding of education instead of considering it separately from such factors which would give a hollow perception of it. Moreover, being up-to-date in terms of the innovations in education is important in order to implement them in the methodology to make it more beneficial for the students. This paper investigates recent studies on the topics mentioned above.

## 2. PROCEDURES

I screened a variety of electronic and print resources to identify references for possible inclusion in my analysis, including ERIC and Education Index. In addition, I reviewed the reference sections of the myriad studies that I collected in an effort to identify other potentially relevant research. Three criteria determined whether a research report qualified for inclusion in the meta-analysis.

First, studies incorporated educational work inside or outside of the classroom. Second, the study was conducted in an actual classroom or programmatic setting rather than under controlled laboratory conditions. Third, the research was published or reported in 2000 or later because recent studies may be more relevant to the current global context in which students learn. Nineteen recent studies qualified for inclusion in this analysis. Below is the number of the studies in each category I investigated.

Topic/Category	Number of Studies
<i>Innovation in Education</i>	2
<i>Innovation in Higher Education</i>	3
<i>Technology in Education</i>	4
<i>Curriculum Innovation/Lean</i>	3
<i>Views on Innovation</i>	2
<i>Innovation and Professional Development</i>	1
<i>Autonomous Learning</i>	1

<i>Gamification</i>	2
<i>Virtual Reality</i>	1

After reading the studies closely, I analysed them in terms of their contribution on framing the term ‘innovation’. I collected and summarized my findings under eight main headings on education and innovation.

### 3. RESULTS

#### EDUCATION AT UNIVERSITIES

According to the studies I investigated, universities are attributed with three main functions which are embedded within our globalized world where innovation is essential; talent education, scientific and technological innovation and social service (Mu, Tang, Zhou, 2006). Talent education refers to the individual accomplishments of students. This can be seen as the universal aim of any kind of education without any relation to innovation, however, the role of the learner changes with time because their needs change according to the changes in society, economy et cetera. These needs are indeed a new drive for innovation and development of universities.

Regarding scientific and technological innovation, you may touch upon the neverending change of these areas which are interdependent with education. Regarding social service, the third function of universities, by contributing to the ‘progress of society, universities are able to interact with society, through which realize win-win development of both sides’ (Mu, Tang, Zhou, 2006). All in all, you may conclude that technology optimizes education.

E-learning platforms, a means to blend education and technology, are generally used as complementary tools of communication and education. Nevertheless, there are facilities where off-line content are regarded as more beneficial than on-line content. Students tend to prefer face-to-face interaction to online items like discussion boards, E-mails and so on. This is due to the students’ biased perspective on and customs about education. In a context where traditional education was implemented for a long time, it is not feasible to expect students adapt changes without any persistence. In order to hinder persistence, you may blend both approaches. Students may ‘perceive e-learning as being useful and easy to use, especially when it was used as a complementary channel to a traditional teaching’ (Guendalina, Campisi, 2011).

Journalist Thomas Friedman (2006) refers to this as ‘the flat and highly interconnected world of the twenty-first century’ (White, Glickman, 2007). New insight and urgency to frame these issues are brought through globalization. ‘Higher education is littered with examples of innovative institutions and programs that quickly succumbed to the inertia of standard academic practice. The necessity of modification and change is obvious but you may guard against falling prey to the temptations of change.’ (White, Glickman, 2007)

#### DIFFERENT VIEWS ON TECHNOLOGY AND VARIOUS PRACTICES

This meta-analysis, resulted in five themes regarding the views on technology. These were the institution’s view of technology, students’ and instructors’ background knowledge of technology, technological equipment used, information and communication technologies and professional experience.



Considering the time we are living in, we may assume that everyone at every age can make use of information and communication technologies efficiently. Moreover, they can find any web pages by the help of those technologies.

Due to the overall coverage of technology in our everyday life, we can conclude that the use of technology in language learning is a natural result. On the grounds of numerous studies, according to instructors, widespread use of technology in language teaching is one of the necessities which our constantly developing world demands. After analysing various case studies on teachers' understanding and instructional practices, I saw that research findings show a considerable variation among the instructional practices of teachers and teachers' understandings of innovation.

It is highlighted that a training programme for teachers would be appropriate to increase their awareness of the implementation of innovative practices and to maximize the implementation of curriculum in classrooms. "As a crucial component of such a programme, trainers need to be encouraged to take teachers' existing beliefs and classroom practices into account in introducing new ideas to help facilitate the professional and cultural adjustments that curriculum change requires of the teachers" (Kırkgöz, 2008) Any kind of programme should enable teachers to update their understanding about emerging innovative practices and engage them in new practices.

Whereas technology faces some scepticism in some geographies, numerous students and teachers strongly support the use of media technology in language education saying that "media technology increase learners' enthusiastic participation and hence turn the whole learning process learners centered" (Ahmad, 2012). The learning process of trial and error is seen as an exciting way of learning although the teacher has still the leading role in the learning process giving clear guidelines as to how to make the most appropriate use of media technology for acquiring a language.

In our age, the future of learning is constantly being redefined. People are provided with new tools to improve understanding and knowledge. They feel that they can become protagonists and take charge of and augmenting their learning by taking advantage of technologies. Nevertheless, according to many learners, there is a risk of a "complete technological interchange" (Capece & Campisi, 2011) and for those who have a humanistic view on learning, one must guard against such a revolution. Thus blending technology with traditional learning may facilitate e-learning to overcome sceptical views and convince learners to try out this new learning paradigm. It is worth noting that higher education faces both new and familiar challenges. "Flexibility, maturity, fiscal responsibility, and efficiency gains are not innovative" (White & Glickman, 2007) but the world we are living in is getting 'smaller' by means of globalization.

Also universities feel the need to change for innovation to occur. However, the need to change teacher education is often felt outside universities. Generally, universities have been seen to take a persistent position in response to new movements. Universities should instead take a transformative stance and be able to feel the need for change, seeking out new kinds of collaborations that produce innovations. Conducting research about historical innovations in teacher education may shed light to the needs for innovation and thus, help make institutions adapt a more tolerant view on innovative practices.

## PROSPECTIVE TEACHERS

Analysing the perceptions of the prospective teachers, who are about to graduate from universities, about innovation and technology, I can conclude that many of prospective teachers are innovative individuals; Moreover, it can be claimed that these prospective teachers are ‘receptive to innovations and changes and they have the features of originality and inventiveness’ (Kılıçer, 2009), which are the essential characteristics of 21st century.

However, I want to note that, despite claiming being innovative, prospective teachers were reluctant to use innovation until they saw the benefits and other people implementing technology such as blogs and Wiki in the teaching practice. Additionally, it was obvious that a great amount of prospective teachers did not know these technologies. This can be interpreted that there is a need to use such technological innovations more intensively in higher education institutions to provide prospective teachers with the opportunity to be informed about technological innovations. In preservice teacher education, renewed efforts should be invested in exploring what technology should be related to as well as how to prepare teachers to use technology to support their students’ learning.

A study found that the technology topics included in preservice teacher education programs were regarded as essential and meaningful by technology using teachers. There are numerous ways on how to use technology such as ‘using technology for communication, analyzing student data, documenting professional growth, and facilitating higher-order thinking skills’ (Ottenbreit-Leftwich, Thomas A. Brush, Jesse Strycker, Susie Gronseth, Tiffany Roman, Serdar Abaci, Peter vanLeusen, Sungwon Shin, Wylie Easterling, Jonathan Plucker 2012). To sum, teacher education facilities and teachers should build more partnerships to collaboratively work to identify and teach best methods for using technology to support language teaching and language learning.

## SUCCESS IN THE LANGUAGE LEARNING CLASSROOM

According to a study, a post test on the effect of media technology in improving pronunciation of individual words, showed that 60% of the students after the use of media technology pronounced 80% of words correctly (Ahmad, 2012). After listening to native speaker’s pronunciation of the words, the students found it easier to pronounce the given words. By listening regularly they learned perfectly the accentual patterns of the given words. Students liked the learning process while listening to native speakers.

So I may conclude that listening to native speakers on TV, radio, BBC, chat forums or on internet is a useful means to improve the pronunciation patterns. In terms of the writing skill, reading authentic samples such as formal letters on the internet, students writing performance got much better. So internet provides the learners with valuable input. With regard to the use of media technology, such as videos in the classroom, the role of teachers may be misconceived, however, fact is that the teacher plays an essential role in providing the learners with active viewing. ‘Hence the teacher still remains central in all teaching programs taken up with the aid of media technology’ (Ahmad, 2012).

All in all, multimedia in teaching is an effective means and is attributed with a positive role: Firstly, the use of multimedia provides the students with an authentic learning environment, since receptive skills such as listening and seeing are combined with each other like in real life. Secondly, in contrast to isolating education of the four skills, multimedia teaching integrates

them easily in a single activity. Third, as I mentioned earlier the importance of learner autonomy, the use of technology promotes this kind of learner as it provides the learners the opportunity to follow their own pace as well as their own individual path going “forward and backwards to different parts of the program”(Ahmad, 2012), focussing on some parts and skipping others.

Another major benefit of hypermedia is that it helps students view the main lesson in the foreground and other links related to the topic can be accessed in the background. Students are enabled to rapidly access grammatical explanations or exercises, dictionaries, phonetic transcriptions or tips encouraging them to adopt useful learning strategies in the background.

### **LEAN IN THE CLASSROOM**

According to a study, Lean is beneficial in reading and writing skills. The experimental study was about the accomplishment of the specific curriculum at a high school. It has been found that there is a significant difference between the control and experimental groups in terms of their curriculum achievement. The Lean-centred model increased the success of the language learners; the students got high scores and they were enabled to develop their reading and writing skills (Tilfarlıoğlu, Faraj, 2017).

### **GAMIFICATION**

Although not a huge innovativeness, gamification gained a great deal of attention in recent studies. Basically, it refers to any practice of using game elements in the learning process. It can be said that using gamification in second language learning contributes to the learning experience in a positive way. In addition, many personality factors are positively affected by gamification in that it gives the learners the chance to “move forward from an introverted mode of shyness” (Figueroa, 2015) and motivate them thanks to positive feedback and gaming elements.

In terms of collaboration and interaction, gamifying the second language learning classroom enhances the learning of the four skills, namely writing, speaking, reading and listening in a collaborative way.

Through gamification, educators are enabled to create meaningful real-life like experiences. To be successful through gamifying the second language learning, the objectives and goals need to be clear and follow formal assessment criteria, though. According to Fogg (2009), selecting the proper tools will change behaviour positively. There are numerous challenges in second language learning classrooms, and understanding the importance of gamification in language learning, they will be faced with initiatives where learners can be in charge of their own learning.

Finally, learners intrinsic motivation is another challenge. Most of the time, extrinsic motivation by using reward systems could interfere with the main learning objectives and without enhancing motivation, create boredom that could hinder learning the target language. There’s still plenty of research to be done in the field of gamification in second language learning in order to elicit more empiric evidence to maintain a theory. But by blending gamification along with other types of the new technology trends and second language learning approaches and strategies, the language learner may become more motivated.

Gamification can foster the appearance of a new teaching system which could ‘rise the intrinsic drive to learn’ (Topirceanu, 2017) , so that it is beneficial for both students and educators. Obtained results of plenty studies prove the benefits of gamification which indeed is a powerful tool of promoting satisfaction in education, and bringing students in the classroom together to work collaboratively, making them learn and compete at the same time.

Nevertheless, technology, in this respect, is not said to be the indispensable drive of education, but solely a facilitator for the necessity of visual aids; the educator remains in this view the ‘true drive of meaningful education’ (Topirceanu, 2017). The educator only has to enrich his teaching techniques by using custom motivators with whom young people enjoy to emphasize, namely gaming elements in an educational context, without sacrificing any of the academic subject knowledge.

According to a quantitative experimental study, which relied on classic grading schemes, by the use of gamification in second language learning classrooms, there was an overall attendance boost from 50-72%to77-93%, The percentage of students with no absence rised from 6-12%to>50%, and the amount of high marks increased by a factor of 4-8 times. I can conclude that gamification is a favorable piece of innovation in language teaching, for both learners and educators.

## VIRTUAL REALITY

College oral English teaching on the grounds of virtual reality technology is a brand-new way of teaching. It is an improvement of numerous countries’ college English teaching method. For instance, China's current foreign

language teaching mode is still a teacher-centred form of education where the teacher is the leading person; he decides the learning content of the learners; ‘learners' learning initiative, enthusiasm and creativity are not given an appropriate opportunity to have a full play’ (Hongjun&Wenguan, 2011). We may make full use of the virtual reality technology to change this situation. Like I said earlier in this paper, Technology may be seen in different ways in different cultures. What is favorable in Europe, may be seen unnecessary e.g. in Asia. The use of technology, in this respect, should be finetuned according to the needs of the students as well as the facilities available in the institution.

## REFLECTION

The value of experiencing change relies on questionings and uncertainties since they motivate people to change and transform educational practices. It is also vital to recognize that, reflection is not an easy task neither for students nor teachers. To reflect upon circumstances and demands of instructional change and innovation is indeed initiated by getting involved in a process of. It also gives people the opportunity to ‘question, problematize and reconstruct’ (Garcia & Roblin, 2007) their teaching practice as well as enabling them to explore, investigate and reflect.

Promoting reflection is the main focus of plenty studies because it gives insights on teaching and learning. As for teachers, reflection processes makes them better understand their teaching practices. According to Perrenoud (2004), ‘teachers’ reflection about their own practice is important for their professional development since it allows to: Compensate the superficial approach to professional training. Facilitate the accumulation of experiential knowledge. Face

the increasing complexity of teachers' tasks. Aid to overcome an impossible profession. Give resources to work on one-self. Facilitate cooperation among colleagues.”

Reflection promotes learning from one's own experiences which in turn links research, curricular development and innovation with each other. According to several studies, “one of the first steps for professional development is to promote teachers' ability in critical reflection” (Garcia & Roblin, 2007). All in all, innovation is a continuous process and not just a punctual instance.

Some articles have sought to contribute to the history of teacher education and to theorise change in the field by giving empirical descriptions.

As an innovation, I want to argue that it can be seen as a product of multiple factors, as a ‘‘form of collective creativity’’ (Ellis & Childs, 2019) responding to needs to change as well as contemporary policies. Teaching is now a much more research-informed profession than it was 50 years ago. Teachers not only consume research but produce, too and contribute to the literature of education.

#### 4. CONCLUSION

Education gives learners opportunity to acquire crucial skills for their living as well as being successfully integrated into the society they live in. As foreign language classes are an essential part of the education system, conducting research on innovation in education is crucial to understand how change works and how to use and modify innovation in the teaching and learning procedure.

Special attention must be paid on the learning and teaching process; not only learning about the language, but also being able to speak a language is the point as the main aim of learning a language is to speak it. One can achieve competence by being taught with the help of curricula which integrate all four skills unlike earlier times, where language teaching mainly consisted of isolated teaching of these skills. In order to be contemporary in this respect, planning a curriculum in the most appropriate way demands a great deal of expertise.

In addition to curriculum design, there are numerous factors playing essential roles in understanding the nature of education. Taking as many factors as possible helps to get a more holistic understanding of education instead of considering it separately from such factors which would give a hollow perception of it. Moreover, being up-to-date in terms of the innovations in education is important in order to implement them in the methodology to make it more beneficial for the students.

In this respect, I analyzed a variety of studies about innovation in education to give a clearer comprehension on instances playing a role in defining the place of innovation in education. The factors I classified most relevant and revealed in more detail, are; education at universities, different views on innovation, prospective teachers, success in the language classroom, gamification, virtual reality and reflection.

## 5. ACKNOWLEDGMENTS

On behalf this meta-analysis, I would like to thank my supervisor Assoc. Prof. Filiz Yalçın Tılfarlıoğlu for encouraging me to seek new paths in education, throwing me into the deep end of the history of education in order to understand innovation in full terms.

Moreover, the methodology lecture I was allowed to participate in helped me to comprehend how to transfer theory into practice because it gave me insights on possible implementations for the classroom by providing useful examples. Finally, getting acquainted to an innovative way of teaching, namely Lean-centred methodology, opened up a new scope of education in my understanding. I would like to do more research on this innovativeness in order to successfully implement it in my own classrooms.

## REFERENCES

- Ahmad, J. (2012). English Language Teaching (ELT) and Integration of Media Technology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 924-929. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.758
- Alptekin, C., & Alptekin, M. (1984). Reviews. *ELT Journal*, 38(1), 14-18. doi:10.1093/elt/38.1.153
- Bartram, B. (2009) Teaching English Language Learners through Technology. *Professional Development in Education*, 35(4), 681-682, DOI: 10.1080/19415250902778505
- Bieberly, C. (2013). Television Advertisements as a Window on Culture for Teaching English as a Second Language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 2588-2593. doi:10.1016/j.sbspro.2013.12.298
- Capece, G., & Campisi, D. (2011). Technological change and innovation behaviour in high level education: An international comparison between Italian and Portuguese samples. *Knowledge and Process Management*, 18(1), 67-74. doi:10.1002/kpm.362
- Cook, V. (2013). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Routledge.
- Ellis, V., & Childs, A. (2019). Innovation in teacher education: Collective creativity in the development of a teacher education internship. *Teaching and Teacher Education*, 77, 277-286. doi:10.1016/j.tate.2018.10.020
- Figuroa, J. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning In: *Digital Education Review*, 21, 32-54.
- Furstenberg, G. (2010). Making Culture the Core of the Language Class: Can It Be Done? *The Modern Language Journal*, 94(2), 329-332. doi:10.1111/j.1540-4781.2010.01027.x
- García, L. M., & Roblin, N. P. (2008). Innovation, research and professional development in higher education: Learning from our own experience. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 104-116. doi:10.1016/j.tate.2007.03.007
- Goodwyn, A. (2000). *English in the Digital Age: Information and Communications Technology and the Teaching of English*. London: Cassell.



- Granger, S. (Ed.). (1998). *Learner English on Computer*. London: Longman.
- Hall, D. R., & A. H. (2018). *The Routledge Handbook of English Language Studies*. Science Direct, 38, 190-200. doi:10.4324/9781351001724
- Hong, Z., Butler-Pascoe, M. E., & Wiburg, K. M. (2004). Technology and Teaching English Language Learners. *TESOL Quarterly*, 38(4), 753. doi:10.2307/3588298
- Hyland, K., & Wong, L. L. (2013). *Innovation and change in English language education*. London: Routledge.
- Ince, M. (2014). The Investigation of Instructors' Views on Using Technology in English Language Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 670-674. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.117
- Kılıçer, K. (2009). Position of twenty-first century teachers: Evaluation in terms of innovation and technology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1479-1484. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.261
- Kinser, K. (2007). Innovation in higher education: A case study of the western governors university. *New Directions for Higher Education*, 2007(137), 15-25. doi:10.1002/he.243
- Kırkgöz, Y. (2008). A Case Study of Teachers' Implementation of Curriculum Innovation in English Language Teaching in Turkish Primary Education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1859-1875. doi:10.1016/j.tate.2008.02.007
- Klayman, N. E. (1976). Teaching Culture in English to Motivate Foreign Language Study. *Foreign Language Annals*, 9(4), 289-293. doi:10.1111/j.1944-9720.1976.tb02651.x
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Li, H. J., & An, W. G. (2011). A Study on College Oral English Teaching Based on Virtual Reality Technology. *Applied Mechanics and Materials*, 66-68(2011), 2208-2211. doi:10.4028/www.scientific.net/amm.66-68.2208
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: University Press.
- Lindsay, C., & Knight, P. (2006). *Learning and Teaching English: A Course for Teachers*. Oxford: University Press.
- Littlejohn, E. G. (1902). The Pecan. Its Culture and Commercial Value. *Journal of Geography*, 1(3), 102-109. doi:10.1080/00221340208985870
- Liu, A. (2012). An Exploratory Study on Application of Multimedia Technology in College English Teaching and Learning. *Physics Procedia*, 24, 2334-2338. doi:10.1016/j.phpro.2012.02.346
- Mclain, M. (2012). An (auto)Ethnographic Narrative of the Teaching of Designing within Design and Technology in the English Curriculum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 318-330. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.568

Mu, W., Tang, X., & Zhou, X. (2006). Science and technology innovation promotes realization of university education concept. *The Journal of China Universities of Posts and Telecommunications*, 13(3), 107-109. doi:10.1016/s1005-8885(07)60022-3

Nunan, D., (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ottenbreit-Leftwich, A. T., Brush, T. A., Strycker, J., Gronseth, S., Roman, T., Abaci, S., . . . Plucker, J. (2012). Preparation versus practice: How do teacher education programs and practicing teachers align in their use of technology to support teaching and learning? *Computers & Education*, 59(2), 399-411. doi:10.1016/j.compedu.2012.01.014

Pan, S., & Cao, Z. (2010). Relation between language and culture in English teaching. 2010 2nd International Conference on Education Technology and Computer, 187-188. doi:10.1109/icetc.2010.5529272

Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2005). *Professional Development for Language Teachers Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shiraev, E., & Levy, D. (2013). Obedience. *The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology*, 933-935. doi:10.1002/9781118339893.wbeccp386

Tian, X. Z. (2011). A Brief Study on Teaching Materials for English Autonomous Learning in China Based on Information Technology. *Applied Mechanics and Materials*, 63-64(2011), 17-20. doi:10.4028/www.scientific.net/amm.63-64.17

Tilfarlioglu, F. (2017). Eğitimde Yeni Bir Yöntem: Yalın. *Journal of Turkish Studies*, 12(Volume 12 Issue 6), 811-826. doi:10.7827/turkishstudies.11489

Tilfarlioglu, F. & Anwer, J. K. (2017). Integration of Lean method in English Language Teaching and Learning: A New Perspective. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 230. doi:10.11114/jets.v5i9.2625

Tilfarlioglu, F. Y. & Faraj H. N. (2017). The Impact of Using Lean-Centered Model to Increase the Achievement of the Learners in English Language Teaching. *International Journal on Recent and Innovation Trends in Computing and Communication*, 5(11), 2017th ser., 230-237.

Topîrceanu, A. (2017). Gamified learning: A Role-Playing Approach to Increase Student in-Class Motivation. *Procedia Computer Science*, 112, 41-50. doi:10.1016/j.procs.2017.08.017

White, S. C., & Glickman, T. S. (2007). Innovation in higher education: Implications for the future. *New Directions for Higher Education*, 2007(137), 97-105. doi:10.1002/he.248

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, Essex: Longman.

Young, T. J., Sachdev, I., & Seedhouse, P. (2009). Teaching and learning culture on English language programmes: A critical review of the recent empirical literature. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(2), 149-169. doi:10.1080/17501220802283178

Ziskovsky, B. (2010). *Optimizing Student Learning: A Lean Systems Approach to Improving K-12 Education*. S.I.: Productivity Press.

**KAHRAMANMARAŞ TARİHİ BİTKİLERİNİN PEYZAJ TASARIMINDA  
KULLANILMASI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

A RESEARCH ON THE USE OF HISTORICAL PLANTS OF KAHRAMANMARAŞ IN  
LANDSCAPE DESIGN

**Dr. Öğr. Üyesi Mahire ÖZÇALIK**

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Peyzaj Mimarlığı Bölümü

**Gülçin ALCI**

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Peyzaj Mimarı

**Özet**

Kahramanmaraş ili oldukça zengin bir bitki örtüsüne sahip olup, bölge doğal güzellikleri ve zengin bitki örtüsüyle peyzaj tasarımı açısından park ve bahçe tasarımında büyük öneme sahiptir ve kente renk katarak yerli ve yabancı turistlerin ilgi olanağı olmaktadır. Çağdaş ekosistem-doğa koruma anlayışı insanı doğa korumanın içinde hem kullanıcı hem de koruyucu olarak ele almaktadır. Doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımı ve korunması ancak sürdürülebilir sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınma ile gerçekleşir. Bu araştırmada, Kahramanmaraş iline özgü ve dikkat çekici özelliğe sahip olan Ters lale (*Fritillaria imperialis*) ve Saray Sümbülü (*Hyacinthus orientalis*), Orkide (*Phalaenopsis*) gibi bitkilerin bulunduğu ortamlarına, geçmişine yer vermenin yanı sıra bu bitki türlerinin günümüz peyzajında yaygın olarak kullanılması, kültürünün yapılması, korunması ve gelecek nesillere aktarılmasının sağlanması amacıyla, sürdürülebilir kullanımı için öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kahramanmaraş, Tarihi Bitkiler, Peyzaj Tasarımı

**Abstract**

The province of Kahramanmaraş has a very rich vegetation and the region is of great importance in park and garden design with its natural beautiful vegetation in terms of landscape design. Contemporary ecosystem-nature conservation approach treats human as both user and protector of nature protection. Sustainable use and protection of natural resources takes place only through sustainable socio-economic and cultural development. In this research, it has been used in the landscape of the plants such as Ters tulip (*Fritillaria imperialis*) and Saray Sümbülü (*Hyacinthus orientalis*), orchid (*Orchis*), which has a striking characteristic of the province of Kahramanmaraş. In order to ensure protection and transfer to future generations, recommendations have been made for sustainable use.

**Keywords:** Kahramanmaraş, Historical Plants, Landscape Design

**GİRİŞ**

Kahramanmaraş şehrinin sokaklarında gezildiğinde şehrin oldukça yeşile hakim olduğu görülmektedir (Şekil-1). Orta refüj, kavşaklar, yürüyüş yolları ve kente genel olarak bakıldığında görülen her yerde çeşitli bitki türlerinin yer verilmektedir. Bu durum şehir insanında ve şehre misafir olarak gelen yerli veya yabancı turistlerde olumlu bir etkileşim oluşturmaktadır.



(Şekil-1)

Bu araştırmada, Kahramanmaraş iline özgü ve dikkat çekici özelliğe sahip olan Ters lale (*Fritillaria imperialis*), Saray Sümbülü (*Hyacinthus orientalis*) ve Orkide (*Phalaenopsis*) gibi bitkilerin bulunduğu ortamlarına, geçmişine yer vermenin yanı sıra bu bitkilerin günümüz peyzajında yaygın olarak kullanılması, kültürünün yapılması, korunması ve gelecek nesillere aktarılmasının sağlanması amacıyla, sürdürülebilir kullanımı için öneriler getirilmiştir. Çalışmada, yapılan araştırma ve gözlemler ile varsa sorunlar, sonrasında çözüm önerileri sunulmaktadır. Saray sümbülü (*Hyacinthus orientalis*) (Şekil-2), Ters lale (*Fritillaria imperialis*) (Şekil-3) ve Orkide (*Phalaenopsis*) (Şekil-4) bitkisi Kahramanmaraş ilinde yetişen ve görüntüsü ile farklılık oluşturarak insanların, özellikle bu bitkilerin buldukları yere giderek görmelerini sağlamaktadır. Yapılan araştırmada amaç, bahsedilen bitkilerin kent içerisinde daha çok kullanılarak, yöre halkının bilgilendirilmesi, bitkilerin koruma kullanma dengesi ile isimlerini duyurmak ve hak ettiği değeri görmelerini sağlamaktır.

Şekil-2 Ters lale  
(*Fritillaria  
imperialis*)Şekil-3 Saray  
sümbülü  
(*Hyacinthus*)Şekil-4 Orkide  
(*Phalaenopsis*)

Böyle ender bitkilere sahip olan şehrin, peyzaj tasarımlarında bu bitkileri daha çok göz önüne çıkartması gerekmektedir. Nitekim Ters lale yayılış gösterdiği Kahramanmaraş/ Afşin ilinde, halkın görmek için Afşin'e kadar gittiği bir bitkidir.

Saray sümbülü tarihi bitki olma özelliği ile kentin Sümbüllü bulvarında heykel olarak bulunmaktadır (Şekil-5). Orkide ise Kahramanmaraş dondurmasında etkili rol oynaması ile bilinir ve kentte koruma altına alınmaktadır. Adı geçen söz konusu bitkilere sahip çıkararak gelecek nesillere bu tarihi güzellikleri aktarmak gerekmektedir.



(Şekil-5) Kahramanmaraş  
ilinde Sümbüllü yolu ve  
Saray sümbülü heykeli

## MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışmanın materyalini Kahramanmaraş ili oluşturmaktadır. Araştırmada kentin endemik bitki türlerine yer verilmektedir. İzlediğim yol geçmiş tarihten günümüze kadar ulaşabilmiş bitki türlerinin tehlikede olması nedeniyle, koruma-kullanma dengesi ile sürdürülebilirliğinin olması için dikkat çekmektir.

Araştırmada yer verilen örnek bitkilere değinirsek; Kahramanmaraş'ın tarihi bitkileri, Saray sümbülü, Ters lale ve Orkide hepsi birbirinden değerli ve her birinin tarihi geçmişi, Kahramanmaraş için önem taşıması göz önünde bulundurulmuştur. Bu bitkilerin koruma altında olması ve kentin kimliği özelliğini taşıması bitkilere ayrı bir önem katmaktadır. Bir çok bitki türüne ev sahipliği yapan kentin böyle ender ve tarihi açıdan büyük önem taşıyan bitkilere sahip olması büyük bir artıdır. Bitkilerin özellikleri, mevcut literatür bilgilerinden ve farklı tez çalışmalarından araştırılarak toplanmıştır. Bitkiler hakkında bilgiler verilmiş, bu tarihi bitkilerin gelecek nesillere de aktarılması için koruma altında olması gerektiğine değinilmiştir.

Bu çalışmadaki amaç; Kahramanmaraş ilinin tarihi bitkilerinin günümüze kadar ulaşmasını sağlamaktır. 'Tarihi bitkilerin günümüzde hangi peyzaj proje tasarımlarında kullanılmakta olduğunu araştırmak' ve 'tarihi bitkilere yeterli değer veriliyor mu?' bulmaktır. Kahramanmaraş'ta dikkat çeken bitki türlerinden birkaç örnek verilerek, bitkileri ön plana çıkarmak ve isimlerinin duyurulmasını sağlamaktır. Yapılan araştırmanın amacı Kahramanmaraş'ta yetişen bitki türlerine, Kahramanmaraş iline dikkat çekmektir. Kahramanmaraş'ın tarihi bitkilerinin hangi şartlarda nerelerde yetiştiğine değinilip, bitkilerin insanları kendine nasıl çekip beğenildiği göz önüne alınmaktadır.

## Kahramanmaraş İli Bitki Örtüsü

İl topraklarının % 42'si orman ve fundalıklar, % 27'si ekili- dikili alanlarla, % 24'ü çayır ve meralarla kaplıdır. Dağların çoğu orman ve maki ile kaplıdır.



Elbistan ve Andırın bölgeleri orman bakımından oldukça zengindir. Ormanlar çam, meşe, ardıç, kayın, sedir, köknar ve şimşirden meydana gelmektedir. Zeytinlikler de oldukça geniş yer kaplamakla birlikte son yıllarda düşüş olduğu gözlenmektedir. Kahramanmaraş ovalarının çoğu bozkır görünümündedir.



Kahramanmaraş'ta yükseltiyeye bağlı olarak bitki örtüsü de değişmektedir. Çalı Formasyonu, Orman Formasyonu ve Alpin Formasyonu olarak üç çeşit bitki formasyonu görülmektedir. Bunlardan Çalı Formasyonu 500-1200 metreler arasında yer almaktadır. Karışık çalılardan meydana gelen bu bitki örtüsüne Maki Formasyonu denir. Maki Formasyonu içinde Kermes meşesi, (*Quercus coccifera*) Mazı meşesi (*Q. Infectoria*), Laden (*Ciftus salvifolius*), Sandal (*Arbutus andrachne*), Zeytin (*Olea europa*), Diş budak (*Fraxinus ornus*), Sumak (*Rhus coriaria*), Akça Kesme (*Phillyrea latifolia*), Karaçalı (*Paliurus spinachristi*), Erguvan (*Cercis siliquatum*) gibi bitki türlerine rastlanır.

900 ile 2000 metreler kadar olan kısımlarda kuru ve yarı nemli olarak ayıra bileceğimiz Orman Formasyonu vardır. Burada iğne yapraklı ağaçlardan Kızılçamlar bol miktarda bulunmaktadır. Kızılçamların arasında kışın yaprağını döken ağaçlara da rastlanmaktadır. 1400-2000 metreler arasında Karaçam (*P.Nigra*), Gökknar (*Abief cilicica*), Sedir (*Cedrus libani*), Ardıç türleri Meşe türleri, kızılçamların arasında karışık halde bulunmaktadır.

2000 metrelerin üzerinde ise Alpin Ot Formasyonunu görebiliriz. Geven (*Astragalus*), Burçak (*Coronilla.sp*), Menekşe (*Viola.sp*), Gelincik (*Papaver.sp*), Yumak (*Festuca.sp*), Çoban Yastığı (*Acanthalimon.sp*) gibi türlerin hakim olduğu bu formasyon Ahır ve Çimen dağının yüksek kısımlarında görülür.

## ARAŞTIRMA VE BULGULAR

### TERS LALE (*Fritillaria imperialis*)

Ters lale, Anadolu'da yetişen en özel çiçeklerden biridir. Kerbela çiçeği ya da Ağlayan Gelin olarak da anılan ters lale, aynı zamanda hüznün sembolü olarak da kabul edilir. Eşine az rastlanan çiçek türlerinden biri olan ters lale, Anadolu efsanelerinin bir yansıması gibidir. Anadolu coğrafyasında yetişen ters lale, bu açıdan büyük öneme sahiptir. (Şekil-6)





Şekil-6

Efsanelere konu olan ters lale, dini açıdan da öneme sahiptir. 19. yüzyıla kadar Anadolu'ya has bir çiçek olan ters lale, Osmanlı'nın son dönemlerinde ülke dışına da çıkarılmaya başlandı. Başta Hakkari ve Van çevresi olmak üzere Anadolu coğrafyasında yetişen ters lale, birçok yerde bulunmaktadır. Hakkari ve Van dışında, Kahramanmaraş, Adıyaman, Malatya, Bitlis, Elazığ ve Batman'da yetişen ters lale, bu yörelerin simgesi konumundadır. Günümüzde Anadolu coğrafyası dışında da yetiştirilen ters lale, Pakistan, İran, Afganistan ve Rusya'da da bulunmaktadır. Ters lale, 1000 ila 3000 metre yükseklikteki alanlarda yetiştirilebilen bir çiçektir.

- ✓ Genellikle soğuk iklimleri seven bitki, diğer çiçeklere oranla oldukça dayanıklı bir bitkidir.
- ✓ Soğanlı bitkiler familyasına aittir.
- ✓ (Çığ,2012) Dünyada ters lalenin 200, ülkemizde ise 45 çeşidi mevcut. En çok çeşit Türkiye'de görülüyor. Bu 45 çeşit yoğunluk olarak Anadolu'da yetişir ve bunlardan 20'si endemiktir. Anadolu'da yetişen ters lalenin gövde boyu 30-100 santimetre arasında değişir. Ters lale kırmızı, turuncu ve nadiren sarı renktedir.
- ✓ Çiçekler mart, mayıs aylarında açarlar. Çiçekler oluşumu sırasında baş aşağı değildir. Ancak büyümeye başladığı andan itibaren baş aşağı olacak şekilde gelişme gösterir. Her dalda toplamda 6 adet olmak üzere ters lale bulunur.



(Şekil-7) Kahramanmaraş'ın Afşin ve Ekinözü ilçeleri sınırları arasında bulunan Binboğa Dağları'ndan Ters lale görüntüsü

Ters lale bitkisinin peyzajda kullanımı, kendine özgü güzelliği sayesinde yalnız kullanılırken refüj ve yol kenarlarında grup halinde kullanıma da uygundur(Şekil-8). Ters lalenin önemini vurgulamak ve korunması gerektiğine dikkat çekmek amacı ile Kahramanmaraş/ Afşin ilinde Ters lale yürüyüş şenlikleri başlatılmıştır. 14 Nisan 2019 da ikincisi düzenlenen yürüyüşe birçok doğasever, fotoğrafçı ve dernek üyeleri katılmıştır. Bu etkinlik Ters lale bitkisinin Afşin

için büyük bir değer olduğunu vurgulamaktadır ve korunması gerektiğine dikkat çekmektedir. Birçok şiire konu olan bitkiye Aşık Veysel de eserinde yer vermiştir (Şekil-9).



Şekil-8



Lale der ki beley Tanrı  
Neden benim boynum eğri  
Yardan ayrı düştim gayri  
Benden ala çiçek var mı  
Aşık Veysel Şatıroğlu  
Şekil-9

### Ters Lalenin Sanat Tarihine Katkısı

Edirne Selimiye camii çinileri üzerinde 98 çeşit lale motifi bulunuyor. Bir de mermer direğe kazınmış ters lale ile toplamda doksan dokuz. Mimar Sinan, çini ustasına çinilerde 99 çeşit lale motifi kullanmasını istedi, Allahüteala'nın doksan dokuz ismine işaret etmesi için (Şekil-10).



Şekil-10

San. Engraved the Elder, Great Bazaar, 1613  
Şekil-11Vase of Tulips, Imperial collection in a brass vase, 1866  
Şekil-12

### KAYA (SARAY) SÜMBÜLÜ (*Hyacinthus orientalis*)

Osmanlı İmparatorluğu döneminde Sultan Üçüncü Murat'ın fermanyıyla Topkapı Sarayı'nın bahçesini süsleyen Kahramanmaraş'ın sümbülleri, hem Topkapı Sarayı hem de kentteki cadde ve refüj süslemelerinde kullanılmaktadır. Orta Anadolu ve Doğu Toroslar'da; Adana, Kahramanmaraş (Göksun), Kayseri, Malatya, Sivas ve Tunceli illerinde doğal olarak yayılış göstermektedir (Şekil-13).



Şekil-13



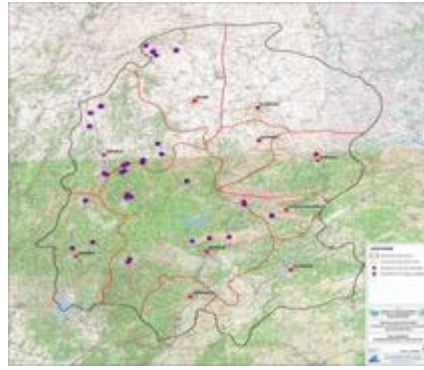
✓ Genellikle 1500 metrenin üzerindeki dağlarda, yamaçlar, uçurumlar ve karların eridiği yerlerde yetişmektedir.

✓ Çiçekleri taşıyan gövdesi 1 ya da 2 adet olup, boyu çiçek salkımıyla birlikte 10-33 santimetreye ulaşır.

- ✓ Kaya sümbülünde dikkat çekici bir diğer özellikte, yaprak diplerindeki mor-mavi beneklerdir.
- ✓ Mart sonundan (yükseltiye bağlı olarak) mayıs sonuna kadar çiçekli kalır.

Kahramanmaraş Büyükşehir Belediyesince, fermanlara konu olan sümbüller hem endemik zenginliği korumak hem de gelecek kuşaklara aktarmak amacıyla seralarda yetiştirilmektedir.

Kentin farklı noktalarındaki refüjlerde gerçeğinin yanı sıra buket şeklindeki dev maketleriyle de dikkati çeken sümbüllerin varlığının artırılması için hummalı çalışmalar yürütülmektedir. Bu kapsamda seralarda üretilen çiçekler, merkez ilçe Dulkadiroğlu Belediyesince "Dulkadiroğlu Çiçek Açıyor Balkonlar Renkleniyor Projesi" kapsamında her yıl saksılarda 15 binin üzerinde vatandaşa dağıtılmaktadır.



Ek'te yer alan Kaya Sümbülü Kahramanmaraş İli Lokaliteleri Haritası (Bu harita ArcGIS 9.3 programında oluşturulmuş olup altlık olarak Kahramanmaraş iline ait 1/100.000 ölçekli raster haritalar kullanılmıştır.) (Tolga OK, Sümbül koruma eylem planı)

### Kaya Sümbülünün Sanat Tarihine Katkısı

İznik çinilerine motif olan Sümbül, ünlü Türk halk ozanı Aşık Veysel'in "Çiğdem derki ben alayım" türküsünde de çok güzel tasvir edilmiştir. (Şekil-14)



Sümbül der ki boynum uzun  
Yapraklarım düzüm düzüm  
Beni ak gerdana dizin  
Benden ala çiçek var mı

Aşık Veysel Şatıroğlu  
Şekil-14

Sümbül, lale gibi Türkiye'ye özgü bir çiçektir. Türkiye ile Hollanda arasındaki diplomatik ilişkilerin 400. yılında Sümbül'ü konu alan "A Flower Connecting Two Countries" (İki Ülkeyi Birleştiren Bir Çiçek) belgesel filminin çekiminde Sümbül, Kahramanmaraş dağlarındaki doğal ortamında görüntülenmiştir. Başta Kahramanmaraş halkı olmak üzere, Türkiye'nin Kaya Sümbülü'nün önemini fark etmesi ve ona sahip çıkması gerekmektedir. (Tolga OK, Sümbül koruma eylem planı)



Sümbülün peyzajda kullanımı oldukça çeşitlidir. Kentteki tarihi konak ve evlerin balkonlarına yerleştirilen sümbüller, baş döndüren kokusunun yanı sıra görsel güzelliğiyle de dikkati çekmektedir(Şekil-15).



Şekil-15

### ORKİDE (*Phalaenopsis*)

Orkide, Salepgiller familyasına ait çiçekli bir bitkidir. Küçük yaprakları ve uzun bir gövdesi vardır. Farklı renklerde orkideler bulunuyor olsa da beyaz ve mor renk ile bağdaşmış bir çiçek türüdür. Narin, kırılğan yapısına göre oldukça dayanıklı ve kalıcı bir bitkidir.

Çok yıllık bitkiler olarak bilinmektedir. Her yıl düzenli olarak çiçek açan bu bitki bazı durumlarda ise yılda iki üç kez çiçek açabilir. Orkideler bu özellikleri nedeniyle ilk keşfedildikleri andan itibaren sürekli ilgi odağıdır. Çiçek olmasının yanı sıra, Maraş dondurması ve salebin de tadının kaynağıdır. (Şekil-16)



Şekil-16



Şekil-17

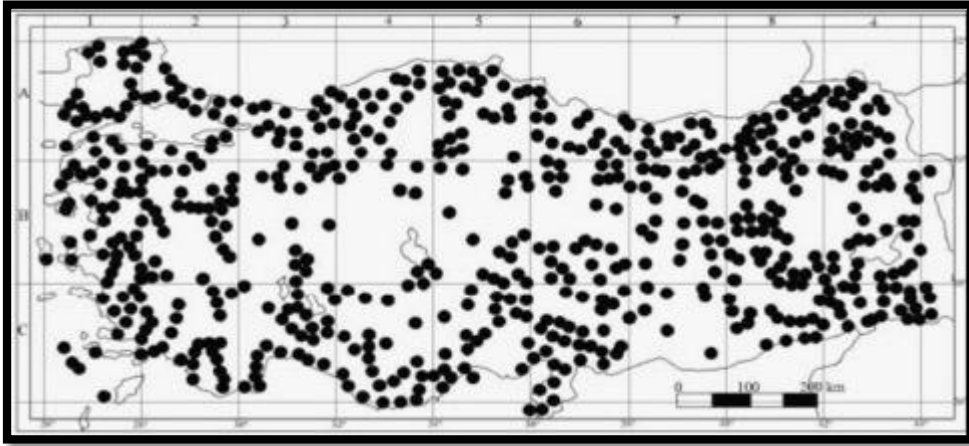
Orkide bitkisi evlerde saksı bitkisi olarak kullanılmaktadır. Doğal olarak yetiştiği alanlarda koruma altında olup, seralarda üretimi yapılmaktadır. (Şekil-17)

Orchidaceae familyası çiçekli bitkilerin en büyük ve en çeşitli olanıdır. Bilim adamları orkidelerin izinin 120 milyon yıl öncesine kadar uzandığını bildirmişlerdir. Çeşitli kaynaklara göre değişmekle birlikte bu familya içinde 900 cins ve 20 000 türün tanımlandığı, ayrıca 70 000, bazı kaynaklara göre 100 000 orkide hibridinin bulunduğu ve her yıl 800 yeni orkide türünün tanımlandığı; tür sayısının 30 000'e kadar çıkabileceği bildirilmektedir. Orkideler tüm dünyada yayılış gösteren türleri içine alan kozmopolit bir familyadır. (Tablo-1)

Yayılış Alanı	Cins Sayısı (adet)	Toplam Cins Sayıları (adet)
Tropik Amerika	250-270	740-840
Tropik Asya	260-300	
Tropik Afrika	230-270	
Okyanusya	50-70	50-70
Avrupa ve Ilıman Asya	40-60	60-85
Kuzey Amerika	20-25	
<b>Genel Toplam</b>		<b>850-995</b>

(Tablo-1) Orchidaceae Familyasının Dünyadaki Dağılışı (Anonim, 2009 c)

Ülkemizde 23 cinse ait 49 adeti hibrit olmak üzere toplam 204 orkide türünün yetiştiği kesin olarak bildirilmektedir (Anonim, 2008). Doğu Akdeniz Bölgesindeki 75 adet orkide, tür sayısı toplamının % 36.8'ini oluşturmaktadır .



Türkiye Florasında Orkidelerin Bulunduğu Alanlar (Davis, 1984 ile Güner ve ark., 2000'dan değiştirilerek).

Orkideler besinlerini alma durumuna göre; epifitler (başka bitkiler, çoğunlukla ağaçlar üzerinde yaşayanlar), litofitler (kayalar üzerinde yaşayanlar) ve toprakta kök salan kara orkideleri olmak üzere üç grupta toplanabilir. Bu familya üyeleri çok kırılgan görünen bir yapıya sahip olmakla birlikte, dayanıklı bitkileri içine alır.

Bu bitkilerin iki yumrusu vardır. Bunlardan birisi diğerinden daha küçük, kahverengi ve büzüşmüş yapılıdır. Diğer yumru ise daha büyük, şişkin ve parlak görümlü olup, salep üretimi için bu yumru kullanılmaktadır. (Şekil-18)



Şekil-

Sert ve şeffaf görümlü olan yumrular 5-30 mm genişlik ve 10-40 mm uzunluğunda yumurta şeklindedir. Salep orkideleri yaklaşık olarak % 50 bitki müsilajı, % 24 nişasta, % 1 şeker ve % 10 protein içerirler. Bu bileşenler salep olarak kullanımda önem taşımakla birlikte, salep nişastanın suda çözülen değişik bir türü olarak nitelendirilmektedir.

Ancak salebin kimyasal yapısı tam belirlenememiştir. Sertliği sağlayan glikomannan maddesi orkideler dışındaki bitkilerde de bulunabilmektedir. Türkiye’de bulunan 9 cinse ait 30 orkide türünden salep elde edilmektedir(Kasperek ve ark., 1999; Sezik ve Özer, 1983; Sezik ve Baykal, 1991)(Tablo-2).

	Cins	Türler
1	<i>Aceras</i>	<i>A. anthropophorum</i>
2	<i>Anacamptis</i>	<i>A. pyramidalis</i>
3	<i>Barlia</i>	<i>B. robertiana</i>
4	<i>Dactylorhiza</i>	<i>D. iberica, D. osmanica</i>
5	<i>Himantoglossum</i>	<i>H. affine</i>
6	<i>Neotinea</i>	<i>N. maculata</i>
7	<i>Ophrys</i>	<i>O. bombyliflora, O. ferrumequinum, O. fusca</i>
8	<i>Orchis</i>	<i>O. anatolica, O. coriophora, O. italica, O. laxiflora, O. morio, O. pallens, O. palustris, O. pinetorum, O. provincialis, O. purpurea, O. sancta, O. simia, O. spitzelii, O. tridentata</i>
9	<i>Serapias</i>	<i>S. vomeracea</i>

Türkiye’de Salep Elde Edilen Orkide Cins ve Türleri (Sezik, 1967; Sezik ve Özer, 1983; Sezikve Baykal,1991; Buttler 1986). Tablo-2

Ticari salep çeşitleri içinde Muğla, Kahramanmaraş ve Kastamonu salebinin kalitesi araştırılarak en iyiler içinde belirtilmiştir. Türkiye’de Salep orkidelerinin en yaygın olduğu beş bölge vardır (Baytop ve Sezik, 1968; Sezik ve Özer, 1983; Kasperek ve Grimm, 1999) (Tablo-3).



	Bölgeler	Verilen isimler	Bulunan il ve ilçeler
1	Kuzey Anadolu Bölgesi	Kastamonu Salebi	Tokat, Yozgat, Maden'e kadar ve Kastamonu çevreleri
2	Güney Anadolu Bölgesi	Muğla Salebi	Muğla'dan başlayıp Silifke Gülnar çevresine kadar olan bölgede; özellikle Muğla, Milas ve Yerkesik çevresinde
		Antalya Salebi	Elmalı'dan Antalya'ya kadar olan bölgede Toros Dağları üzerinde
		Silifke Salebi	Gülnar, Mut ve Silifke çevresindeki Toros Dağlarında
3	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	Kahramanmaraş Salebi	Kahramanmaraş, Adıyaman ve Malatya çevreleri
4	Doğu Anadolu Bölgesi	Van Salebi	Van, Muş ve Bitlis çevreleri
5	Batı Anadolu Bölgesi	-	Bilecik- Kütahya çevreleri

Türkiye'de Salep Orkidelerinin Yaygın Olduğu Bölgeler (Kasperek ve Grimm, 1999)

Tablo-3

## SONUÇ

Yapılan bu araştırma sayesinde Kahramanmaraş'ın tarihi bitkilerinin günümüze kadar ulaşmış olduğunu ancak tehdit altında olmasının unutulmaması ve daha güzel bir gelecek için bu türlerin her zaman etrafımızda bulunması gerektiği düşüncesindeyim.

Araştırmalar sonucunda;

- tarihi bitkilerin korunması,
- bulunduğu yöreye özgü olduğundan park, bahçe, refüj ve yol kenarlarında kullanılması,
- bu şekilde renkli, güzel ve farklı bitkilerin şehir içinde kullanılarak dikkat çekmesi,
- tarihi bitkilerin peyzaj tasarımında kullanılmasının önemi belirtilerek, tarihi değerlere sahip çıkılması gerekmektedir.

Kahramanmaraş ilinin tarihi bitkilerinin peyzaj tasarımında kullanılmasına yönelik yaptığım bu çalışmada sonuç olarak;

- Kent endemik türlere sahip olup, dünyada da bilinen bu türlere ev sahipliği yapmaktadır.
- Yapılan araştırma neticesinde türlerin korunması için çözüm önerileri geliştirilmelidir. Örneğin; reklam afişlerinde bu bitkilere yer verilerek önemine dikkat çekilebilir,
- Şairlere ve ressamalara ilham kaynağı olan bu bitkilerin tarihi geçmişinin, insanda iz bırakan çeşitli hikayelerinin duyurulması için belediyeler tarafından bir düzenleme yapılabilir.
- En önemlisi sürdürülebilirliğinin sağlanması amacıyla türlere gelebilecek zararlar için önlemler alınmalıdır,
- Bitki türlerinin doğal olarak yayılış gösterdiği alanlar koruma altına alınmalı gelebilecek olumsuz etkiler engellenmelidir.

- Benzer yapılan önceki araştırmaların ve güncel araştırmaların sonuç ve çözüm önerileri dikkate alınmalıdır.
- Geçmişten günümüze kadar ulaşmış olan endemik türlerin gelecek nesillere olumlu etkisi göz önünde bulundurulmalıdır.
- Örneğın; Kahramanmaraş'ın kent kimliğı haline gelmiş dondurma için Orkide bitkisi oldukça önemlidir, bu kimliğın kaybolma ihtimali düşünülerek ve Orkidenin sağık açısından ne kadar önemli olduğunun bilincinde olarak koruma kullanma dengesi ile devamlılığı getirilmelidir.

#### KAYNAKÇA

1. SÜMBÜL *Hyacinthus orientalis* subsp.*chionophilus* KORUMA EYLEM PLANI -Tolga OK
2. <https://www.memurlar.net/haber/738635/saray-sumbulu-ne-ozel-koruma.html>
3. <http://www.milliyet.com.tr/huznun-sembolu-ters-lale-tatil-2644386/>
4. <http://kahramanmarassehirrehberi.com/tr/icerik/bitki-ortusu>
5. <https://www.trthaber.com/haber/yasam/ters-laleler-tehlike-altinda-134013.html>
6. <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/saray-sumbulune-ozel-koruma-/1105179>

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİ İLE  
YALNIZLIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE FLEXIBILITY  
LEVELS AND LONELINESS PERCEPTIONS IN UNIVERSITY STUDENTS**Dr. Öğr. Üyesi İsmail YELPAZE**

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D.

**Özet**

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin yalnızlık algılarının, bilişsel esneklik düzeyleri tarafından ne düzeyde yordandığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli ile çalışma desenlenmiştir. 73 kadın, 23 erkek olmak üzere araştırmaya katılan toplam 98 üniversite öğrencisinin yaş ortalaması 19'dur. Veri toplama araçları olarak UCLA yalnızlık ölçeği ile Bilişsel Esneklik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, ikinci sınıftaki öğrenciler birinci sınıftaki öğrencilere göre kendilerini daha yalnız hissetmektedirler. Bilişsel esneklik düzeyleri ise cinsiyet\*sınıf etkileşimi açısından farklılaşmaktadır. Buna göre birinci sınıftaki erkek öğrencilerin, ikinci sınıftaki erkek öğrencilere göre bilişsel esneklikleri daha yüksek bulunmuştur. Son olarak bilişsel esneklik, yalnızlık algısının negatif yönlü olarak % 24'ünü açıkladığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel Esneklik, Yalnızlık, Üniversite Öğrencileri**Abstract**

The aim of this study was to determine the level of cognitive flexibility predicted by loneliness perceptions of university students. For this purpose, the study was designed with a relational survey model, one of the quantitative research designs. The average age of 98 university students, 73 females and 23 males, was 19 years old. UCLA loneliness scale and Cognitive Flexibility Scale were used as data collection tools. When the findings of the study are considered, the students in the second grade feel more lonely than the students in the first grade. Cognitive flexibility levels differ in terms of gender \* class interaction. Accordingly, the first grade male students had higher cognitive flexibility than the second grade male students. Finally, it was found that cognitive flexibility explained 24% of loneliness perception negatively.

**Keywords:** Cognitive Flexibility, Loneliness, University Students**1. PROBLEM DURUMU**

Psikososyal bir varlık olan insanoğlu için yalnızlık yaşamın her döneminde karşılaşılabileceği bir durumdur. Bireylere acı çektiren olaylarından biri olarak değerlendirilen yalnızlık (Beal, 2006), bireylerin diğerleri tarafından anlaşılmadığı, dışlandığı ya da uygun sosyal arkadaşın yokluğunda yaşanan duygusal zorlanma olarak tanımlanmaktadır (Aslan-Cansever, 2009). Yalnızlık duygusu beraberinde birçok sorun getirebilmektedir. Bunlar arasında çeşitli bağımlılıkların ortaya çıkması (Mert ve Özdemir, 2018), depresyon, ümitsizlik, intihar düşüncesi (Fisher, Overholser, Ridley, Braden ve Rosoff, 2015), akademik başarısızlık (Osterman, 2000) öne çıkanlar olarak görülmektedir.

Yalnızlık özellikle üniversite yaşamının ilk yıllarında daha yaygın olabilmektedir. Nitekim yalnızlığın en yaygın olarak ergenlik ve genç yetişkinlikte görüldüğü belirtilmektedir (Çeçen, 2008). Ayrıca üniversite yaşamının ilk yıllarında, yeni şehir, yeni kültür, yeni insanlar, yeni ve daha fazla sorumluluklarla karşılaşmaktadır. Yeni ortam ve şartlara uyum sağlayamayan öğrenciler kendilerini daha yalnız hissedebilmektedir.

Yaşamının her anında başkasına ihtiyaç duyan insanoğlunun (Hendrick, 2009), yalnızlıktan kurtulmasında birçok faktör rol oynayabilmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde, yalnızlık algısını etkileyen sosyal destek (Duyan, vd. 2010), ait olma (Cicognani, Klimstra ve Goossens, 2014), umutsuzluk (Altınsoy ve Karakaya-Özyer, 2018) gibi çeşitli faktörlerin olduğu görülmektedir. Ancak bilişsel esnekliğin yalnızlık algısındaki rolünü inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Zihinsel bir sistem olan bilişsel esneklik (Deak, 2003), kişinin çevre değişikliğine karşı kendi bilişsel kalıplarını değiştirebilmesi ve yeni ortama uyum sağlayabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Dennis ve Vander Wal, 2010). Bilişsel esnekliğin öz yeterlilik, kendine güvenme, iyimser olma gibi faktörlerle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Doğan-Laçın ve Yalçın, 2019). Bilişsel esnekliği yüksek olan kişiler bilgiyi edinme ve bu bilgiyi yeni durumlara transfer etmede başarılı oldukları belirtilmektedir (Karadeniz, 2008). Ayrıca içsel kontrol odağına da sahip olan bu kişilerin, kendi kararlarını vermekte cesur davranabildikleri (Sapmaz ve Doğan, 2013), eleştirilere ve yeniliklere de açık oldukları belirtilmektedir (Jonassen, & Grabowski, 1993). Bu bulgular dikkate alındığında, üniversite öğrencileri arasında yaygın bir sorun olduğu düşünülen yalnızlık duygularında bilişsel esneklik önemli bir faktör olabileceği söylenebilir. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin bilişsel esnekliklerinin, yalnızlık düzeylerini yordayıp yordamadığını incelemektir. Bunun yanında, öğrencilerin bilişsel esneklik ve yalnızlık düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir.

Literatürde bilişsel esneklik ile yalnızlık arasındaki ilişkiyi gösteren bir çalışmaya ulaşılamadığı için, bu çalışmanın bulguları ile literatürdeki bu eksikliğin giderilmesi beklenmektedir. Bunun yanında üniversite öğrencilerinde ilk yıllarda uyum sorunlarının daha yaygın olduğu belirtilmektedir. Bu dönemdeki yalnızlık algıları ve bilişsel esneklik düzeylerinin durumu ortaya konulduğunda, uygulayıcılar için bir yol haritası işlevi görebilecektir. Bilişsel esnekliğin yalnızlık üzerindeki rolü ortaya çıkarılacağı için, yalnızlığı algısını azaltmada bilişsel esnekliği artırıp artırmamak gerektiğine bilimsel olarak karar verilebilecektir.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada bilişsel esnekliğin, yalnızlığı yordayıcılık düzeyi incelendiği için nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için ve var olan durumu belirlemek için kullanılan modeldir.

### 2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu 2018-2019 bahar döneminde bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. 73 kadın, 25 erkek olmak üzere toplam 98 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 17 ile 23 arasında değişmekte olduğu ve yaş ortalaması 19.56 bulunmuştur.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin yalnızlık algılarını ölçmek için UCLA yalnızlık ölçeği, bilişsel esneklik düzeylerini ölçmek için de Bilişsel Esneklik Ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formu kullanılmıştır.

*UCLA Yalnızlık Ölçeği:* Bireylerin yalnızlık ve sosyal soyutlanma algılarını ölçmek için Russel, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlaması Demir (1989) tarafından yapılmıştır. 20 maddeden oluşan ölçeğin güvenirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa katsayısı .90 bulunmuştur. Ölçekten alınan puanların artması, yalnızlık algısının yükseldiğine işaret etmektedir.

*Bilişsel Esneklik Ölçeği:* Bireylerin bilişsel esneklik düzeyini belirleyebilmek amacıyla Martin ve Rubin (1995) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilmiştir. Toplam 12 maddeden oluşan ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Altunkol (2011) tarafından yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin ikinci maddesi ölçme aracından çıkarılarak güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve .72 bulunmuştur. Bu çalışma için güvenirlik katsayısı güvenirliği düşürdüğü için birinci ve ikinci maddeler çıkartılmış ve Cronbach Alfa katsayısı .63 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan puanların artması, bilişsel esneklik düzeyinin de arttığını göstermektedir.

## 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler sınıf ortamında araştırmacı tarafından toplanmıştır. Yönergeye uygun doldurulmayan dört form çalışmaya dahil edilmemiştir. Çalışmanın analizlerine geçilmeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için basıklık çarpıklık değerleri incelenmiş ve -0.35 ile 0.25 arasında değiştiği bulunmuştur. Verilerin analizinde karşılaştırmalar için İki Faktörlü ANOVA, yordayıcılık için basit doğrusal regresyon analizi tercih edilmiştir.

## 3. BULGULAR

Öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyi cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri açısından İki Faktörlü ANOVA analizi ile karşılaştırılmıştır. Bu yolla bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileşim etkisi de incelenmiştir. Bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Yalnızlık algısının cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta_p^2$
Cinsiyet	278.981	1	278.981	1.448	.23	.015
Sınıf	1236.154	1	1236.154	6.417	.01	.064
Cinsiyet*Sınıf	365.815	1	365.815	1.899	.17	.020
Hata	18106.979	94	192.627			

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile cinsiyetlerinin etkileşimine göre bilişsel esnekliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlı fark sınıf düzeyi açısından bulunmuştur. Farkın kaynağına bakıldığında birinci sınıf öğrencilerinin yalnızlık algısı puanlarının (M=45.99), ikinci sınıf öğrencilerinin puanlarından (M=50.08) anlamlı derecede daha düşük olduğu bulunmuştur ( $p \leq .05$ ).

Araştırmanın ikinci amacı olarak öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Bilişsel esneklik düzeyinin cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta_p^2$
Cinsiyet	6.496	1	6.496	.392	.533	.01
Sınıf	177.456	1	177.456	10.717	.001	.10
Cinsiyet*Sınıf	70.797	1	70.797	4.275	.041	.04
Hata	1556.541	94	16.559			

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğrencilerin yalnızlık algılarının cinsiyete ve sınıf düzeylerinin etkileşimi açısından ve sınıf düzeyi açısından farklılık göstermektedir. Farkın kaynağına bakıldığında yüksekten düşüğe doğru sırasıyla puanın birinci sınıftaki erkek öğrenciler ( $X=33.5$ ), birinci sınıftaki kız öğrenciler ( $X=32.01$ ), ikinci sınıftaki kız öğrenciler ( $X=30.75$ ) ve ikinci sınıftaki erkek öğrenciler ( $X=27.95$ ) şeklinde olduğu görülmektedir. Dolayısı ile en büyük fark birinci sınıf erkek öğrenciler ile ikinci sınıftaki erkek öğrenciler arasında olduğu görülmektedir.

Son olarak öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri onların yalnızlık algılarını ne düzeyde yordadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve bulgular tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Bilişsel esnekliğin, yalnızlık algısının yordayıcılığına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	SH	Beta ( $\beta$ )	t	p	$R^2$	$\Delta R^2$	F
Sabit	99.96	9.32		10.71	.001	.25	.24	31.74
Bilişsel esneklik	-1.64	0.29	-0.49	-5.63	.001			

Tablo 3’te görüldüğü üzere bilişsel esneklik, yalnızlığın anlamlı bir yordayıcısıdır. Yalnızlık algısının % 24’ü bilişsel esneklik tarafından açıklanmaktadır.

#### 4. TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin onların yalnızlık algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bilişsel esneklik ile yalnızlık arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak bilişsel esnekliğin öz yeterlilik, kendine güvenme, iyimser olma gibi faktörlerle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Doğan-Laçın ve Yalçın, 2019). Ayrıca bilişsel esneklik, kişinin çevre değişikliğine karşı kendi bilişsel kalıplarını değiştirebilmesi ve yeni ortama uyum sağlayabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Dennis ve Vander Wal, 2010). Bu doğrultuda bilişsel esnekliğin yalnızlığı azaltmada önemli bir faktör olması beklendik bir sonuçtur.

Araştırmanın sonucunda ikinci sınıf öğrencileri kendilerini daha yalnız hissetmektedirler. Birinci sınıf öğrencileri üniversiteye geldikleri ilk yıl yalnız kalmayı kabullenmiş olabilirler. Ancak ikinci sınıfta artık arkadaş çevresi oluşturmaları beklenmektedir. Ancak dört yılda



oluşan lise yıllarındaki gibi beklemedikleri arkadaşlığı ikinci sınıfta henüz bulamadıklarından hayal kırıklığı yaşayıp kendilerini daha yalnız hissedebilirler.

Araştırmanın son bulgusuna göre birinci sınıftaki erkeklerin bilişsel esneklikleri ikinci sınıftaki erkeklerden oldukça yüksek bulunmuştur. Birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye gelirken başarı duygularının devam ediyor olması kendilerini daha özgüvenli hissetmelerini sağlayabilir. Yeni bir ortama geliyor olduklarından buraya uyum sağlama konusunda kendilerini yetkin hissedebileceklerinden bilişsel esneklikleri daha yüksek çıkmış olabilir.

Bu araştırma alanda yeni olması açısından ve titizlikle yürütülmesi açısından güçlü bir çalışma olmasının yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi, çalışmanın eğitim fakültesi birinci ve ikinci sınıf öğrencileri ile sınırlı olmasıdır. Bu bakımdan genelleme yapılırken çalışma grubunun özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

### KAYNAKÇA

Altınsoy, F. ve Karakaya-Özyer, K. (2018). School Belonging Sense for High School Adolescence: The Relationship with Hopelessness and Loneliness. *Elementary Education Online*, 17(3), 1751-1764.

Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Arslan-Cansever, B. (2009). Ergenlerin toplumsallaşmasında internetin etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri, *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1),137-160.

Beal, C., (2006). Loneliness In olderwomen: A review of the literature. *Issues in Mental Health Nursing*, 27, 795–813. DOI:10.1080/01612840600781196

Cicognani, E., Klimstra, T. ve Goossens, L. (2014). Sense of community, identity statuses, and loneliness in adolescence: A cross-national study on Italian and Belgian youth. *Journal of Community Psychology*, 42(4), 414-432.

Çeçen, A.R. (2008). Öğrencilerin cinsiyetlerine ve ana baba tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 415-431.

Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 273-328.

Demir, A. (1989). UCLA yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Psikoloji dergisi*, 7(23), 14-18.

Dennis, J. P. ve Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.

Doğan-Laçın, B. G. Ve Yalçın, İ. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Öz-yeterlilik ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bilişsel Esnekliği Yordama Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2): 358-371. doi: 10.16986/HUJE.2018037424

Duyan, V., Duyan, G. Ç., Çifti, E. G., Sevin, Ç., Erbay, E. ve İkizoğlu, M. (2010). Lisede okuyan öğrencilerin yalnızlık durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 28-41

Fisher, L. B., Overholser, J. C., Ridley, J., Braden, A. ve Rosoff, C. (2015). From the outside looking in: Sense of belonging, depression, and suicide risk. *Psychiatry*, 78(1), 29-41.

Hendrick, S. (2009). *Yakın ilişkiler psikolojisi* (A. Dönmez, Çev.) Ankara: Nobel Yayın.

Jonassen, D.H. ve Grabowski, B. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Karadeniz, S. (2008). Bilişsel esnekliğe dayalı hiper metin uygulaması: sanal bilgisayar hastanesi [Hypertext based on cognitive flexibility: virtual computer hospital.]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 135–152.

Mert, A. ve Özdemir, G. (2018). Yalnızlık Duygusunun Akıllı Telefon Bağımlılığına Etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(8).

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/214111717?accountid=16716>

Sapmaz, F. ve Dogan, T. (2013). Assessment of cognitive flexibility: Reliability and validity studies of Turkish version of the Cognitive Flexibility Inventory. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(1), 143–161.

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ÖZ ŞEFKATİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIĞI  
YORDAYICILIK DÜZEYİNİN İNCELENMESİ**INVESTIGATION OF THE PREDICTIVE LEVEL OF SELF COMPASSION ON  
PSYCHOLOGICAL RESILIENCE IN UNIVERSITY STUDENTS**Dr. Öğr. Üyesi İsmail YELPAZE**

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Rehebrlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D.

**Özet**

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin öz şefkat düzeylerinin psikolojik sağlık düzeyini ne ölçüde yordadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 73 kadın, 25 erkek olmak üzere toplam 100 öğrenciden veri toplanmıştır. Veri toplamak için Öz Şefkat Ölçeği (KF) ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (KF) kullanılmıştır. Verilerin basit doğrusal regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin psikolojik sağlıklarının cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından farklılaşmadığı bulunmuştur. Diğer yandan psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcısı olarak öz şefkat % 17 varyans açıklamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öz Şefkat, Öz Duyarlılık, Psikolojik Sağlık**Abstract**

The aim of this study is to examine the extent to which the self-compassion levels of university students predict psychological resilience. For this purpose, data were collected from 100 students (73 females and 25 males) studying at a public university. Self Compassion Scale (SF) and Psychological Resilience Scale (SF) were used to collect data. The data were analyzed by regression analysis. When the findings of the study were examined, it was found that the psychological resilience of the students did not differ in terms of gender and class level. On the other hand, self-compassion explained 17% variance as a significant predictor of psychological resilience

**Keywords:** Self-Compassion, Psychological Resilience, Resiliency**1. PROBLEM DURUMU**

Yaşamın her dönemi kendine özgü çeşitli stres faktörleri ile doludur. İlk çocukluk döneminde ebeveyn tutumları stres faktörü olabilirken, okul çağında akademik çalışmalar, genç yetişkinlikte meslek edinme, evlilik gibi faktörler, yaşlılıkta ise emeklilik, yas gibi durumlar stres faktörü olabilmektedir. Yaşam dönemleri içerisinde genç yetişkinlik yıllarına denk gelen üniversite eğitimi yıllarının da stresli olması açısından ayrı bir yeri bulunmaktadır.

Üniversite yılları tüm yaşam dönemleri içerisinde bir dönüm noktası olarak görülebilir. Nitekim bu dönemde genç yetişkinler, akademik çalışmalarla uğraşmanın yanı sıra kimlik edinimi, gelecek planı, evlilik düşünceleri, yalnız olarak yaşamın sorumluluğunu almak gibi birçok durumla uğraşmaktadır (REF). Bu stres faktörleri ile başa çıkabilmek için öğrenciler çeşitli destek kaynakları ve sorun çözme yöntemleri kullanabilir. Stresle başa çıkma kaynakları içerisinde stres karşısında kaybolmamak için önemli bir faktör olarak görülen psikolojik sağlamlık, sıkıntıya maruz kalan kişilerin pozitif psikolojik adaptasyon süreci olarak tanımlanmaktadır (Rutter, 2006). Psikolojik sağlamlık; azim, öz yeterlik, duygusal ve bilişsel

kontrol, uyum, olumsuz etkinin toleransı ve hedef yöneliminin özelliklerini içeren çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılmıştır (Connor ve Davidson, 2003). Psikolojik sağlıkla ilgili kişilerin kötü koşullarda bile iyimserlik ile ilgili olumlu duygular geliştirebilmeleri beklenir. Nitekim psikolojik dayanıklılıkla ilişkilendirilen özellikler arasında aktif ve uyarlanabilir başa çıkma stratejilerinin kullanımı (Southwick, Vythilingam ve Charney, 2005), eğilimsel iyimserlik ve olumlu duygular sayılmaktadır (Charney, 2004). Bu bağlamda psikolojik sağlamlığın iyileştirici bir işlevi olduğu dikkati çekmektedir. Diğer taraftan koruyucu işlevi olduğuna ilişkin çalışmalarda görülmektedir. Özellikle başa çıkma becerileri konusunda yetersiz olan ergenleri psikolojik rahatsızlıklar, madde kullanımı, şiddet gibi olası risklerden korumak için psikolojik sağlamlıklarının artırılması önerilmektedir (Zimmerman & Brenner, 2010). Sorunların üstesinden daha kolay gelebilmek için önemli olduğu ortaya konulan psikolojik sağlamlığı öğrencilere kazandırmanın yolları araştırılmalıdır. Psikolojik sağlamlığın çeşitli değişkenlerle ilişkisini araştıran çeşitli çalışmalar literatürde görülmektedir (Aydın ve Egemberdiyeva, 2018; Ergün-Başak ve Can, 2018; Özdemir, 2018)

Bu çalışmada literatürdeki çalışmalardan farklı olarak kişinin kendisine yönelik şefkatli tutumu ile psikolojik sağlamlığı arasındaki ilişki incelenecektir. Öz şefkat, öz anlayış ve öz duyarlılık literatürde sıklıkla birbiri yerine kullanılmaktadır. Bu çalışmada öz şefkat kavramı tercih edilmiştir. Öz şefkat, acı veren duygular karşısında, bunları şefkatli, duyarlı bir biçimde kabul etmeyi içermektedir (Neff, 2003). Öz şefkat ile karıştırılan kendine acımada, birey sorununa yoğunlaşmakta ve acı verici olayların hep kendi başına geldiğini düşünmektedir (Özyeşil, 2011). Öz şefkatli birey, hem başarısızlıklarını dikkate almayı hem de kendine karşı cezalandırıcı bir tavır sergilemeden yaklaşmayı gerçekleştirebilir (Korkmaz, 2018). Öz şefkatli olan bireyler, bir sorunla karşılaştıklarında önce kendi duygularını anlamaya ve bu duygularını düzenlemeye odaklandıkları söylenebilir. Çünkü olumsuz duyguların sorunun çözümüne katkı sağlamayacağını farkındadırlar. Bu bulgular bireylerin öz şefkat düzeylerinin onların psikolojik sağlamlıklarını artırmada önemli bir faktör olacağına işaret etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öz şefkat düzeylerinin, onların psikolojik sağlamlıklarında önemli bir yordayıcı olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca psikolojik sağlamlıkları cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından karşılaştırılmıştır.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada öz şefkatin psikolojik sağlık üzerindeki yordayıcılığı incelendiği için nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılan modeldir.

### 2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. 73 kadın, 25 erkek olmak üzere çalışmaya katılan toplam 100 öğrencinin yaş ortalaması 20'dir. Ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile çalışma grubu oluşturulmuştur.

### 2.2. Veri Toplama Araçları

*Öz şefkat ölçeği (Kısa form):* Neff ve Van Gucht (2011) tarafından geliştirilen ölçme aracı Yıldırım ve Sarı (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 11 maddeden oluşan ölçme aracı tek boyutludur. Ölçekten alınan puanların artması öz şefkat özelliğinin arttığına işaret

etmektedir. Ölçeğin ergenler üzerinde yapılan çalışma için güvenilirlik katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Bu çalışmadaki güvenilirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur.

*Psikolojik sağlık ölçeği (Kısa Form)*: Ölçek, bireylerin psikolojik sağlamlığını ölçebilmek amacıyla Smith ve ark. (2008) tarafından geliştirilmiştir. 6 maddelik, öz bildirim tarzı olan ölçme aracı tek boyutludur. Ölçekten alınan yüksek puanlar, yüksek psikolojik sağlamlığa işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .80 ile .91 arasında değişen değerlerde bulunmuştur. Bu çalışma için güvenilirlik katsayısı .63 olarak bulunmuştur.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrencilerden veri toplamak için öz duyarlılık ölçeği, psikolojik sağlık ölçeği ve kişisel bilgi formunu içeren veri toplama kiti hazırlanmıştır. Fakülte öğretim üyeleri ile görüşülerek izinler alınmış, veriler ders saati öncesi veya sonrasında araştırmacı tarafından sınıf ortamında toplanmıştır. Yönergeye uygun olarak doldurulmadığı için çalışmanın güvenilirliğini olumsuz etkileyeceği düşünülen iki form araştırmadan çıkartılmıştır. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -0.57 ile 1.03 arasında değiştiği bulunmuştur. Verilerin analizinde araştırmannın amacı doğrultusunda basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

## 3. BULGULAR

Araştırmanın ilk amacı olarak öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından karşılaştırılmış ve bir farklılık göstermediği bulunmuştur ( $p>.05$ ). Araştırmanın asıl amacı olarak öz şefkat öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını yordayıp yordamadığı basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiş ve bulgular tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğrencilerin öz şefkat düzeylerinin psikolojik sağlamlıklarını yordayıcılıklarına ilişkin bulgular

Değişken	B	SH	Beta ( $\beta$ )	t	p	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
Sabit	8.69	1.90		4.57	.001	.18	.17	21.13
Öz şefkat	0.25	0.05	.41	4.59	.001			

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin öz şefkat düzeyleri, onların psikolojik sağlamlıkları için anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmuştur ( $p\leq.001$ ). Öz şefkat, psikolojik sağlamlığın % 17’sini açıklamaktadır. Bu bulgunun basit doğrusal regresyon formülü aşağıdaki gibidir.

$$\text{Psikolojik sağlık} = 8.69 + 0.25 * \text{Öz şefkat}$$

## 4. TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin öz şefkat düzeylerinin onların psikolojik sağlamlıklarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öz şefkatin psikolojik sağlamlığı yordayan önemli bir değişken olarak ortaya çıkmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde öz şefkatin psikolojik sağlık (Neff ve McGehee, 2010), kendini toplama gücü (Aydın Sünbül, 2016), yaşam doyumu (Tel ve Sarı, 2016) gibi değişkenlerle pozitif ilişkili olduğu; depresyon (Reas, 2010), kaygı, öfke ve stres (Andıç, 2013) gibi değişkenlerle negatif ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bulgular bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Buradan hareketle öz şefkatin psikolojik sağlamlığı artırmada önemli bir

faktör olduğu söylenebilir. Nitekim öz şefkatli olan bireyler kendilerine duyarlı, kişilik özellikleri ile daha barışık ve bir sorunla karşılaştıklarında daha sabırlı ve iyimserdirler. Bu özellikleri onların olumsuz durumlarla başa çıkmalarından olumlu işlev görebilecektir. Bu sayede olumsuz koşullardan daha az etkileneceklerinden psikolojik sağlamlıklarının da yüksek olacağı söylenebilir.

Bu araştırma, güçlü istatistik, titiz veri toplama yöntemleri gibi olumlu özellikleri içermekle birlikte bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. İlk olarak çalışma grubunun bir üniversiteden seçilmiş olması sebebiyle bulguların genellemesinde bu duruma dikkat edilmelidir. Sonraki çalışmalarda daha kapsamlı bir örnekleme yolu kullanılabilir. Ayrıca bu çalışmada psikolojik sağlamlığın 5 17'si açıklanmıştır. Geride kalan açıklanmayan kısım için farklı değişkenlerle yeni çalışmalar yürütülebilir.

### KAYNAKÇA

Andıç, S. (2013). *Ergenlik Döneminde Zihni Meşgul Eden Konularla İlişkili Değişkenler: Bağlanma Tarzları, Öz-Şefkat ve Psikolojik Belirtiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydın Sünbül, Z. (2016). *The relationship between mindfulness and resilience among adolescents: mediating role of self-compassion and difficulties in emotion regulation*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydın, M. ve Egemberdiyeva, A. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 37-53.

Charney, D.S. (2004). Psychobiological mechanisms of resilience and vulnerability: Implications for successful adaptation to extreme stress. *FOCUS: The Journal of Lifelong Learning in Psychiatry*, 2(3), 368-391

Connor, K.M. ve Davidson, J.R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18 (2), 76-82

Ergün-Başak, B. ve Can, G. (2018). Düşük Gelirli Ailelerden Gelen Üniversite Öğrencilerinin Öz-duyarlılık, Sosyal Bağlılık ve iyimserlik Düzeyleri ile Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2).

Korkmaz, B. (2018). Öz-Duyarlılık: Psikolojik Belirtiler ile İlişkisi ve Psikoterapide Kullanımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(1), 40-58.

Neff, K. D. ve McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225-240.

Neff, K.D. (2003). Development and validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.

Özdemir, S. (2018). Ergen Riskli Davranışlarının Akran Zorbalığı, Örselenme Yaşantıları ve Psikolojik Sağlık İle İlişkisinde Sapkın Arkadaşların Aracı Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(195).

Özyeşil, Z. (2011). *Öz-anlayış ve Bilinçli Farkındalık*. Maya Akademi, Ankara



Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 757-761.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1–12. doi:10.1196/annals.1376.002

Southwick, S.M., Vythilingam, M ve. Charney, D.S. (2005). The psychobiology of depression and resilience to stress: Implications for prevention and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1,255-291

Tel, F. D. ve Sarı, T. (2016). Üniversite öğrencilerinde öz duyarlılık ve yaşam doyumu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 292-304.

Yıldırım, M., & Sarı, T. (2018). Öz-şefkat ölçeği kısa formu'nun Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2502-2517.

Zimmerman, M. A. ve Brenner, A. B. (2010). Resilience in adolescence: Overcoming neighbourhood disadvantage. J. W. Reich, A. J. Zautra & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 283–308) içinde. New York, NY: Guilford Press.

**ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİNDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN FİZİKSEL AKTİVİTE İÇEREN OYUNLARI OYNAMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

ADİYAMAN UNIVERSITY STUDENTS INVESTIGATION OF THE ATTITUDES TO PLAY PHYSICAL ACTIVITY CONTAINING GAMES IN SOME VARIABLES

**Dr. Öğr. Üyesi Hande İNAN**

Adıyaman Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği

**Özet**

Bu çalışma, beden eğitimi öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin fiziksel aktivite içeren oyunları oynamaya yönelik tutumlarını bazı değişkenlere göre belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Öğrencilerin fiziksel aktivite içeren oyunları oynamaya yönelik tutumlarını belirlemek için Hazar (2014) tarafından geliştirilen 'Oyunsallık Ölçeğinden' yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin SPSS 22.0 paket programından yararlanılarak istatistiksel analizleri yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde istatistikî yöntem olarak, tanımlayıcı istatistik, t-testi ve mann whitney testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile oyunsallık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm ve yaş değişkenleri ile oyunsallık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

**Anahtar kelimeler:** Öğrenci, Oyun, Oyunsallık, Fiziksel Aktivite**Abstract**

The aim of this study is to determine the attitudes of students attending physical education and preschool education departments to play games containing physical activity according to some variables. In order to determine students' attitudes towards playing games involving physical activity, 'Gamality Scale' developed by Hazar (2014) was used. SPSS 22.0 software was used for statistical analysis. Descriptive statistics, t-test and Mann Whitney tests were used as statistical methods in the evaluation of the data. As a result of the research; It is concluded that there is a significant difference between the gender variable and the level of playfulness of the students. In addition, no significant difference was found between the variables of the department and age and the level of playfulness of the students.

**Keywords:** Student, Game, Playfulness, Physical Activity**1. GİRİŞ**

Oyun, doğumdan ölüme kadar devam eden bir olaydır. Değişen sadece oyunun oynanma şeklidir. Oyun, eğlencelidir ve oynayan kişilere haz verir. Oyunun, oynayan kişiler üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Kişiler oyuna fiziksel olarak katıldıklarında hem zihinsel hem de duygusal olarak kendilerini kaptırırlar ve tüm yaşamsal mekanizmalarını harekete geçirirler. Oyun, oynayan kişilerin dünyasını dıştaki sosyal dünya ile birleştirmesine yardım eder ve düzenli gelişimlerine olumlu katkı sağlar (Engin, Seven ve Turhan, 2004; Ersan, 2006; Gazezoglu, 2007; Özdoğan, 2000; Sevinç, 2004).

Oyun, insanların günlük uğraşlarının dışında kalan zamanlarda, belirli bir amaca yönelik olarak fiziksel ve zihinsel becerilerle, sınırlandırılmış yer ve zaman içerisinde kendine özgü kurallarla

yapılan, gönüllü katılım yoluyla, sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştiren, beceri, zekâ içeren, zevk veren etkinliklerdir (Hazar, 2000).

Yetişkinler ileride karşılaşacağı durumlarda kullanacağı davranış biçimlerini oyunla elde ederler (Dönmez, 1992). Oyun, kendiliğinden ortaya çıkan, hedefi olmayan ve mutluluk getiren serbest bir etkinliktir. (Basal, 2007). Oyunun öğrenme ve gelişimde büyük bir rolü vardır, Oyun sağlık, mutluluk ve yaratıcılık içerir (Isenberg ve Jalongo, 2001). Oyun kişilerin kendisini tanımalarına, yeteneklerini keşfetmelerine, başka insanların rollerini üstlenerek empati yeteneğini geliştirmelerini sağlar (Öz, 1997).

Sonuç olarak; Eğitim alanında oyunla eğitim, öğrenilenlerin öğrendiklerinin daha iyi hafızalarında kalmasına, mukayeseli düşünme yeteneğinin gelişmesine, karar verme ustalığının gelişmesine ve aynı zamanda olumlu davranışlar sergilemelerine katkı sağlar. Ayrıca sağlıklı yaşamaya olumlu katkılarından dolayı oyunun bireyler için önemli olduğu düşünülmektedir.

## 2. ÇALIŞMANIN AMACI

Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin fiziksel aktivite içeren oyunları oynamaya yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından incelenmesidir.

## 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evreni, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlerden bahsedilecektir.

### 3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Öğrencilerin fiziksel aktivite içeren oyunları oynamaya yönelik tutumlarını belirlemek için Hazar (2014) tarafından geliştirilen ‘Oyunsallık Ölçeğinden’ yararlanılmıştır. Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır.

### 3.2. Araştırma Modeli

Beden eğitimi öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin fiziksel aktivite içeren oyunları oynamaya yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli araştırma yöntemi olayların nedenleri üzerinde durmak yerine, onların içinde buldukları koşulları, özellikleri ve aralarındaki ilişkiyi bulmaya çalışan yöntemdir (Creswell, 2005, Kaptan, 1995).

### 3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılında Adıyaman Üniversitesinde Beden Eğitimi öğretmenlik bölümünde ve okul öğrenci öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Örneklem seçimi yapılırken tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemi çalışma evrenindeki her kişinin eşit seçilme şansının olduğu örnekleme yöntemidir (Arlı ve Nazik, 2004). Beden Eğitimi öğretmenlik bölümünde okuyan 68 öğrenci ve okul öğrenci öğretmenliği bölümünde okuyan 71 öğrenci olmak üzere toplam 113 gönüllü öğrenci katılmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Araştırmaya katılan Beden eğitimi öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin fiziksel aktivite içeren oyunları oynamaya yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile Hazar (2014) tarafından geliştirilen ‘Oyunsallık Ölçeğinden’ yararlanılmıştır. Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler beşli likert tipi ölçek ile değerlendirilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan “Oyunsallık Ölçeği”nin maddeleri, beşli likert ölçeğiyle hazırlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .832 bulunmuştur.

Araştırmanın analizi için SPSS for Windows 22 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi için sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluk kontrolünde Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır. Araştırma için normal dağılıma sahip değişkenlerin 2 bağımsız grup karşılaştırılmasında t testi, normal dağılım göstermeyen 2 bağımsız grup karşılaştırılmasına sahip değişkenler için mann whitney testi ve tanımlayıcı istatistik kullanılmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenelerde  $p < .05$  anlamlı olarak kabul edilmiştir.

## 4. BULGULAR

**Tablo 1.** Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Cinsiyet	N	f
Erkek	42	30,2
Kadın	97	69,8
<b>Bölüm</b>		
Beden Eğitimi öğ.	68	48,9
Okul Öncesi öğ.	71	51,1
<b>Yaş</b>		
18-20	98	70,5
21-24	41	29,5
<b>Toplam</b>	<b>139</b>	<b>%100</b>

Tablo 1’de araştırma grubunun kişisel özellikleri ile ilgili sorulara verilen cevapların dağılımı verilmektedir. Buna göre; çalışmamıza katılanların %69,8 (97 kişi) kadınlardan, %30,2 (42 kişi) erkeklerden oluştuğu, çoğunlukla %70,5 (98 kişi) 18-20 yaşında olduğu, en az ise %29,5 oranında (41 kişi) 21-24 yaş oranında olduğu, beden eğitimi öğretmenliği bölümünde, %51,1 (71 kişi) oranında okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuduğu görülmektedir.

**Tablo 2.** Oyunsallık Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	42	89,12	3743,00	1234,000	,000
Bayan	97	61,72	5987,00		

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Oyunsallık düzeylerinde farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan mann whitney u testine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ).

**Tablo 3.** Oyunsallık Ölçek Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bölüm	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Beden eğitimi öğrt.	68	71,54	4864,50	2309,500	,659
Okul öncesi öğrt.	71	68,53	4865,50		

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bölüm değişkenine göre oyunsallık düzeylerinde farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan mann whitney u testine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4.** Oyunsallık Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Yaş	n	x	ss	sd	t	p
18-20	98	76,86	13,519	1,365	,376	,708
21-24	41	75,90	14,461	2,258		

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkenine göre oyunsallık düzeylerinde farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz/bağımsız t testine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre oyunsallık düzeylerinde erkeklerin kadınlara göre daha yüksek puan aldığı sonucuna varılmıştır. Genç ve diğ. (2011) yapmış olduğu kadın ve erkek genç erişkinler arasında fiziksel aktivite ve yaşam kalitesi farklılıklarının araştırılması adlı çalışmada, kadın ve erkek erişkinlerde fiziksel aktivite ve yaşam kalitesi

arasındaki ilişkiler adlı araştırması sonucunda erkeklerin kadınlara göre daha yüksek puanlar aldığı sonucu bulunmuştur. Öztürk (2016) yaptığı çalışmada beden eğitimi öğretmenliği ve antrenörlük bölümünde okuyan öğrencilerin oyunsallık düzeylerinin erkeklerin kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Savcı ve ark. (2006) Üniversite Öğrencisinde Fiziksel Aktivite Düzeylerini adlı çalışmalarında, erkeklerin toplam, orta ve şiddetli fiziksel aktivite ve yürüme puanları kadınlardan daha yüksek bulmuştur. Öztürk (2005). Üniversite öğrencileri üzerine yaptığı Uluslar Arası Fiziksel Aktivite Ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında da erkeklerin toplam, orta ve şiddetli fiziksel aktivite ve yürüme puanlarını kadınlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koçak ve diğ.(2010). Yaşlılarda Fiziksel Aktivite Düzeyi ve Yaşam Kalitesi adlı çalışmasında erkeklerin toplam, orta ve şiddetli fiziksel aktivite değerleri kadınlardan yüksek bulunmuştur. Burton ve Turrell (2000) Çalışanların Fiziksel aktivite ve Boş Zaman adlı çalışmalarında, Avustralya'daki kadınların inaktivite durumunu erkeklerden daha yüksek olarak bulmuşlardır. Guthold ve diğ. (2008). İngiltere'de yapılan sağlık araştırmalarında erkeklerin inaktivite durumları kadınlardan daha düşük olduğu gösterilmiştir. Leslie ve ark. (1999) Üniversite Öğrencileri Üzerine yaptıkları çalışma sonucunda erkek öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu araştırma bulguları mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Von Bothmer ve ark. (2005) İsveç'te 479 Üniversite Öğrencisinde Fiziksel Aktivite Düzeyi, çalışmalarında, erkek ve kızların fiziksel aktivite alışkanlıkları arasında belirgin bir farklılık bulmamışlardır. Bu araştırma bulgusu mevcut araştırma bulgusu ile çelişmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bölüm değişkenine göre oyunsallık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öztürk (2016) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okudukları bölümlere göre fiziksel aktivite içeren oyun oynamaya yönelik puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu araştırma bulgusu mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkenine göre oyunsallık düzeylerinde farklılık olmadığını sonucuna varılmıştır. Genç ve diğ. (2011) yapmış olduğu çalışmada yaş değişkenine göre fiziksel aktivite düzeylerinde farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bu araştırma bulgusu mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Kalkavan ve ark (1996)'ın yaptığı çalışmada 12- 15 yaş grubu farklı branşlarda spor yapan 108 genç ile 19 sedanter gencin fiziksel uygunluk ile ilgili 58 değişkenin karşılaştırması sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Berg ve ark. (1995) sedanter ve sporcu çocuklar arasında yaptığı çalışmada fiziksel farklılıklar bulunmuştur. Bu araştırma bulgusu mevcut araştırma bulgusu ile çelişmektedir.

Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile oyunsallık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm ve yaş değişkenleri ile oyunsallık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

#### KAYNAKÇA

Arlı, M. ve Nazik, H. (2004). Bilimsel araştırmaya giriş. Ankara: Gazi Kitabevi.

Anderson, A., Miles, A., Mahoney, C. and Robinson, P. (2002). Evaluating the effectiveness of applied sport psychology practice: making the case for a case study approach. The Sport Psychologist, 16, 432-453.



Barnett, L.A. and Storm, B. (1981). Play, pleasure, and pain: The reduction of anxiety through play. *Leisure Sciences*, 4(2),161-175.

Basal, H.A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye’de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 243-266.

Bopp, M., Wilcox, S., Laken, M., Butler, K., Carter, R.E., McClorin, L. and Yancey,

A.(2006). Factors associated with physical activity among African- American men and women. *American Journal of Preventive Medicine*, 30 4), 340–34

Burton, N.W. and Turrell, G. (2000). Occupation, hours worked, and leisure-time physical activity. *Preventive Medicine*, 31, 673-681.

Creswell, J.W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, Pearson Merrill Prentice Hall.

Dönmez, N.B. (1992). *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınları.

Engin, A.O., Seven, M.A. ve Turhan, V.N. (2004). Oyunların Öğrenmedeki Yeri ve Önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 109-120.

Ersan, S. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (is) ile ilgili algılarının incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fromel, K., Mita, S.J., Kerr, J. (2009). The associations between active lifestyle, the size of a community and SES of the adult population in the Czech Republic. *Health and Place*, 15, 447-454.

Gazozoglu, Ö. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına özbakım becerilerinin kazandırılmasında oyun yoluyla öğretimin etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Hazar, M. (2000). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Saray Matbaası .

Hazar, M. (2015). 18-22 Yaş Yetişkinlerin Fiziksel Aktivite İçeren Oyunları Oynamaya Yönelik Tutumları (18-22 Yaş Oyunsallık Ölçeğinin Geliştirilmesi). *Niğde University Journal of Physical Education And Sport Sciences*, 9 (1), 149-162.

Öz, İ. (1997). *Çocukta Uyum ve Davranış Bozuklukları*. Ankara: Kök Yayıncılık. Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve Oyun* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Öztürk, M. *Üniversitede eğitim-öğretim gören öğrencilerde Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketinin geçerliliği ve güvenilirliği ve fiziksel aktivite düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Razon, N. (1985). Okul öncesi eğitimde oyunun ve oyunda yetiksinin işlevi. *Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Dergisi*, 2 (3), 57-64.

Savcı, S., Öztürk M., Arıkan H. (2006). Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri. *Türk Kardiyol Dern Araştırma dergisi*, 34, 166-172.

Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Stamatakis, E., Hillsdon, M., Primatesta, P. (2007). Domestic physical activity in relationship to multiple CVD risk factors. *American Journal of Preventive Medicine*, 32 (4), 320-327.

Tkachuk, G., Leslie-Tosgood, A. and Martin, G.L. (2003). Behavioral assessment in sport psychology. *The Sport Psychologist*, 17, 104-117.

**ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL  
MEDYA BAĞIMLILIK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN  
İNCELENMESİ**INVESTIGATION OF SOCIAL MEDIA DEPENDENCE LEVELS OF ADİYAMAN  
UNIVERSITY STUDENTS IN TERMS OF SOME VARIABLES**Dr. Öğr. Üyesi Hande İNAN**

Adıyaman Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

**Öğr. Gör. Gamze MURATHAN**

Adıyaman Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

**Dr. Öğr. Gör. Emine KARAKAPLAN ÖZER**

Adıyaman Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü

**Özet**

İnternetin her geçen gün gelişimi sosyal medya kavramını ortaya çıkarmış ve sosyal medya toplumun her kesiminde kabullenilerek, oldukça geniş bir kullanım alanı bulmuştur. Sosyal medya adı verilen, yeni iletişim biçimlerini ortaya çıkaran etkileşime dayalı, paylaşım temalı bu yeni ortam; kullanıcıların gözdesi olmakla birlikte, günü verimsiz kullanmak adına birçok olumsuzluğu da beraberinde getirmektedir. Sosyal medyanın bu yoğun kullanımı, problemleri kullanım sorununa yol açmış, bu durum da sosyal medya bağımlılığı kavramının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri incelenerek, üniversite öğrencilerinin bazı tanımlayıcı özelliklerine (yaş, cinsiyet vb.) göre sosyal medya bağımlılık düzeyleri araştırılmıştır. Bu araştırma, 2018-2019 yılında Adıyaman Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada veriler Şahin ve Yağcı (2017) tarafından geliştirilen "sosyal medya bağımlılık ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların yaş ve platform değişkenleri ile sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada katılımcıların cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, kullandıkları süre ve kullanım amaçları değişkenleri ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Medya, Bağımlılık, Üniversite Öğrencisi, İnternet**Abstract**

The development of the Internet has revealed the concept of social media and social media has been accepted in every part of the society and found a wide usage area. This new environment, called social media, based on the interaction that brings out new forms of communication and sharing themed; Although it is a favorite of the users, it brings many negativities in order to use the day inefficiently. This intense use of social media has led to problematic use, which has led to the emergence of the concept of social media addiction. In this study, social media dependency levels of university students were investigated and social media dependency levels of university students according to some descriptive characteristics (age, gender, etc.) were investigated. This research was applied to students studying at Adıyaman University in 2018-2019. The data were collected by 'social media addiction scale Şahin developed by Şahin and Yağcı (2017). According to the results, it was concluded that there was no significant difference between age and platform variables and social media addiction levels. In addition, a significant

relationship was found between social media addiction and gender, department, duration and use of variables.

**Keywords:** Social Media, Addiction, University Student, Internet

## 1. GİRİŞ

Sosyal medya bağımlılığı, sosyal medya kullanımının son derece yoğunlaştığı günümüzde çokça tartışılmaya başlanan bir konu olmuştur. Sosyal medya bağımlılığı kavramının daha doğru bir biçimde anlaşılması için kullanımlar ve doyumlar yaklaşımının hatırlanmasında yarar bulunmaktadır. Kendisi dışındaki diğer yaklaşımların aksine, bireyin daha aktif olduğunu dile getiren ve bu nedenle kitle iletişim araçlarını tercihlerinin belirlenmesinde, kişinin kendi isteklerinin daha başrol oynadığı düşüncesine sahip olan kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı, kullanıcının sahip olduğu isteklerin medya tercihinde temel belirleyici olduğu fikri üzerinde durmaktadır.

Bireylerin yakın çevrelerinden dünyanın geri kalanına kadar geniş bir alanda olup bitenlerden haberdar olması ile ürün ve hizmetlere ilişkin bilgi edinmesi, boş zamanlarını değerlendirerek eğlenmesi gibi işlevleri kitle iletişim araçları sağlamaktadır. Bu sebeple kitle iletişim araçları günlük yaşam pratiklerinde önemli bir işleve sahiptir. Bireyler kitle iletişim araçlarını kullanarak birtakım gereksinimlerini karşılamakta ve medyadan elde ettiği doyumlarla psikolojik olarak rahatlamakta ve gerginlikleri azaltmaktadır (Bayram, 2008).

Bilindiği gibi internet, çok çeşitli konuları mümkün kılan bir iletişim ortamı sunmaktadır. Bununla birlikte, internetin dikkate değer bir şekilde büyümesi tartışmalı bir konu ortaya çıkarmaktadır (Yang ve Tung, 2007, 80). Bu tartışma onlarca yıldır patolojik internet kullanımı, problemlerli internet kullanımı ve kompulsif internet kullanımı gibi farklı isimlerle de adlandırılan internet bağımlılığı kavramının gelişmesine yol açmıştır (Robertson ve diğerleri, 2018, 255). Young, internet bağımlılığının beş farklı türünden söz etmektedir. Bunlardan ilki bilgisayar oyunlarını içeren bilgisayar bağımlılığı, ikincisi internete odaklanan bağımlılık, üçüncüsü internette alışveriş ya da bahis, dördüncüsü ise sosyal paylaşım siteleri bağımlılığı olarak sıralanmaktadır. Sosyal medyanın önemli bir kısmını oluşturan sosyal ağ sitesi bağımlılığı en yeni bağımlılık türüdür (Kuss ve Griffiths, 2011, 3529).

Bu tartışmalar neticesinde sosyal medya bağımlılığı, depresyon, bireyin kendini tanıma sorunları ve olumsuz duygular gibi günlük yaşamı kontrol etmek için yetersizlik olarak değerlendirilebilir (He ve diğerlerinden aktaran Fu ve diğerleri, 2017, 2). Aynı zamanda sosyal medya bağımlılığı, herhangi bir birey için zararlı etkisi olabilen, internetin uygunsuz ve kalıcı kullanımı olarak da tanımlanmaktadır.

Sosyal medyanın en önemli bileşenlerinden olan sosyal ağ siteleri, kullanıcıların bireysel profiller oluşturabildiği, arkadaşlarıyla etkileşime girdiği ve ortak çıkarılara dayalı olarak diğer insanlarla buluşabileceği sanal topluluklardır (Kuss ve Griffiths, 2011, 3529) ve bu ağlarda özellikle gençlerin bir araya geldikleri gözlenmektedir (Casale ve Fioravanti, 2018, 312). Bu birliktelik esnasında bireylerin hoş vakit geçirmeleri sosyal ağlarda harcanan vaktin artmasına yol açmaktadır. Bu sürecin ileri boyutu ise sosyal medya bağımlılığı olarak tanımlanabilir.

## 2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin bazı değişkenler (cinsiyet, bölüm, kullanım sıklığı, yaş) açısından incelenmesidir.

## 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evreni, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlerden bahsedilecektir.

### 3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Öğrencilerin fiziksel aktivite içeren oyunları oynamaya yönelik tutumlarını belirlemek için Hazar (2014) tarafından geliştirilen ‘Oyunsallık Ölçeğinden’ yararlanılmıştır. Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır.

### 3.2. Araştırma Modeli

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlemek amacı ile tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli araştırma yöntemi olayların nedenleri üzerinde durmak yerine, onların içinde buldukları koşulları, özellikleri ve aralarındaki ilişkiyi bulmaya çalışan yöntemdir (Creswell, 2005, Kaptan, 1995).

### 3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılında Adıyaman Üniversitesinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Örneklem seçimi yapılırken tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemi çalışma evrenindeki her kişinin eşit seçilme şansının olduğu örnekleme yöntemidir (Arlı ve Nazik, 2004). Adıyaman Üniversitesinde okuyan öğrencilerin 88’i erkek ve 66’sı kadın olmak üzere toplam 154 gönüllü öğrenci katılmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Çalışmada veri toplamak amacıyla Şahin ve Yağcı (2017) tarafından geliştirilen “Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu”ndan yararlanılmıştır. 5’li Likert tipi formatında hazırlanan ölçekteki ifadelere katılma dereceleri ise, “Bana Hiç Uygun Değil (1), Bana Uygun Değil (2), Kararsızım (3), Bana Uygun (4), Bana Çok Uygun (5) şeklinde oluşturulmuştur. Ayrıca söz konusu ölçek 20 maddeden oluşturulmuş olup, ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha olarak hesaplanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın analizi için SPSS for Windows 22 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi için sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluk kontrolünde Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır. Araştırma için normal dağılıma sahip değişkenlerin 2 bağımsız grup karşılaştırılmasında t testi, ve birden fazla bağımlı değişkenin bulunduğu araştırmalarda varyans analizi yapmak için kullanılan bir teknik olan çok değişkenli varyans analizinden

(ANOVA) yararlanılmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenelerde  $p < .05$  anlamlı olarak kabul edilmiştir.

#### 4. BULGULAR

**Tablo 1.** Sosyal Medya Bağımlılık Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	x	ss	sd	t	p
Erkek	88	55,81	12,60	1,34	1,82	,071
Kadın	66	51,74	15,15	1,86		

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Sosyal medya bağımlılık düzeylerinde farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz/bağımsız t testine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ( $p < 0,05$ ).

**Tablo 2.** Sosyal Medya Bağımlılık Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplararası	78,771	3	39,385	,203	,817
Grupiçi	29311,444	151	194,116		
Toplam	29390,214	153			

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkenine göre Sosyal medya bağımlılık düzeylerinde farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Anova test sonuçlarına göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 3.** Sosyal Medya Bağımlılık Ölçek Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Bölüm	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplararası	1671,365	3	557,122	3,015	,032
Grupiçi	27718,850	150	184,792		
Toplam	29390,214	153			

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bölüm değişkenine (besyo, hemşirelik, tıp, sınıf öğretmenliği) göre sosyal medya bağımlılık düzeylerinde farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Anova test sonuçlarına göre 'besyo' (56,66) lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.



**Tablo 4.** Sosyal Medya Bağımlılık Ölçek Puanlarının Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Kullanım Sıklığı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplararası	6382,406	2	3191,203	20,944	,000
Grupiçi	23007,808	151	152,370		
Toplam	29390,214	153			

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin kullanım sıklıkları (1-2 saat, 3-4 saat ve 5 saat ve üzeri) değişkenine göre sosyal medya bağımlılık düzeylerinde farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Anova test sonuçlarına göre “5 saat ve üzeri” (62,2) lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarının incelendiği bu çalışmada, katılımcıların bağımlılık düzeyi puanları, cinsiyet, bölüm, kullanım sıklığı ve sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sosyal medya bağımlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dolayısıyla sosyal medya bağımlılığı erkeklerin kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin Yılmazsoy ve Kahraman (2017)’a göre erkek öğrencilerin, bayanlara göre daha fazla bağımlı oldukları görülmektedir. Bu bulgu bayan öğrencilerin daha çok ders çalışma ve akademik faaliyetlere öncelik vermesi, erkek öğrencilerin ise önceliğini sosyal ilişkiler kurma ve farklı kişilerle iletişim içinde bulunma isteğinin sebep olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Elhai ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, akıllı telefon kullanımının cinsiyete göre farklılaştığının tespit edilmiştir. Cinsiyet ile ilgili olarak alan yazında yapılan bazı çalışmaların (Karaman ve Kurtoğlu, 2009; Çam, 2012; Yılmazsoy ve Kahraman, 2017) bulguları, mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca, Aktan (2018) yaptığı çalışmada katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Bu araştırma bulgusu mevcut araştırma bulgusu ile çelişmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkenine göre sosyal medya bağımlılığı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Aydın(2016) yaptığı çalışmasında, internet kullanımı kullanıcıların yaş değişkenine göre 16-24 yaş grubunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aydın ve Çelik (2017) tarafından yapılan bir çalışmada sosyal medya kullanım testi sonuçları yaş düzeyi açısından incelendiğinde, küçük yaş grubu sosyal medyayı düşük düzeyde kullandıkları; yetişkin yaş grubu da sosyal medyayı orta düzeyde kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bu araştırma bulgusu mevcut araştırma bulgusu ile çelişmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bölüm değişkenine göre sosyal medya bağımlılığı düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Aktan (2018) öğrenim gördükleri program sosyal medyada daha fazla meşguliyyete sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu araştırma bulgusu mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, katılımcıların yaş değişkeni ile sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada katılımcıların cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm ve kullanım sıklığı değişkenleri ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Elde edilen bu veriler de göstermektedir ki; bireylerin sosyal medyada geçirdikleri vaktin çoğalması bağımlılık düzeylerinin artmasına yol açmaktadır. Bu nedenle kullanıcıların sosyal medya bağımlısı olmamalarının ya da bağımlılık seviyelerinin düşük düzeyde olmasının sağlanabilmesi, kullanım sürelerinin kontrol altında tutulmasıyla gerçekleştirilebilir. Bu noktada, çocuk, genç ya da yetişkin kullanıcıların sosyal medya kullanım sürelerini denetim altında tutmaları bağımlılığın önüne geçilmesini sağlayan adımlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Yapılan bazı araştırmalarda sosyal bağlılığın yordanmasına en büyük katkının internet bağımlılığından geldiği görülmüştür. Yanı sıra katılımcıların sosyal medyayı farklı amaçlar için kullandıkları ve bu amaçlara ulaştıkça da sosyal medya kullanımına yönelik doyum yaşadıkları yönünde bulgulara rastlanmaktadır (Savcı ve Aysan, 2017).

#### KAYNAKÇA

Aktan, E. ve Koçyiğit, M. (2016). Sosyal Medya'nın Turizm Faaliyetlerindeki Rolü Üzerine Teorik Bir İnceleme. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi(ICEBSS Özel Sayısı), 62-73.

Ayhan, B. ve Çavuş, S. (2014). İzleyici Araştırmalarında Değişim: Kullanımlar ve Doyumlardan Bağımlılığa. Selçuk İletişim, 8(2), 32-60.

Balcı, Ş. ve Ayhan, B. (2007). Üniversite Öğrencilerinin İnternet Kullanım ve Doyumları Üzerine Bir Saha Araştırması. Selçuk İletişim, 5(1), 174-197.

Balcı, Ş. ve Gölcü, A. (2013). Facebook Addiction among University Students in Turkey: "Selcuk University Example". Türkiyat Araştırmaları Dergisi(34), 255- 278.

Bayram, F. (2008). Gazete Okurlarının Okuma Motivasyonları ve Doyumları Üzerine Bir Kullanımlar ve Doyumlar Araştırması. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), 321-336.

Casale, S. and Fioravanti, G. (2018). Why Narcissists are at Risk for Developing Facebook Addiction: The Need to be Admired and the need to belong. Addictive Behaviors (76), 312-318.

Choi, S. B. and Lim, M. (2016). Effects of social and technology overload on psychological well-being in young South Korean adults: The mediatory role of social network service addiction. Computers in Human Behavior(61), 245-254.

Drahošová, M. and Balco, P. (2017). The Analysis of Advantages and Disadvantages of Use of Social Media in European Union. Procedia Computer Science(109C), 1005–1009.

Eijnden, R. V., Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M. (2016). The Social Media Disorder Scale. Computers in Human Behavior(61), 478-487.

Elhai, J. D., Hall, B., Erwin, M. (2018). Emotion regulation's relationships with depression, anxiety and stress due to imagined smartphone and social media loss. *Psychiatry Research* (261), 28-34.

Fu, J., Xu, P., Zhao, L., Yu, G. (2017). Impaired Orienting in Youth with Internet Addiction: Evidence from the Attention Network Task (ANT). *Psychiatry Research*, 1-16.

Ho, S. S., Lwin, M., Lee, E. (2017). Till Logout do us Part? Comparison of Factors Predicting Excessive Social Network Sites Use and Addiction Between Singaporean Adolescents and Adults. *Computers in Human Behavior*(75), 632- 642.

Kuss, D. J. and Griffiths , M. (2011). Online Social Networking and Addiction—A Review of the Psychological Literature . *International Journal of Environmental Research and Public Health*(8), 3528-3552. doi:10.3390/ijerph8093528

Küçükkurt, M., Hazar, Ç., Çetin, M., Topbaş, H. (2009). Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı Perspektifinden Üniversite Öğrencilerinin Medyaya Bakışı. *Selçuk İletişim*, 6(1), 37-50.

Longstreet, P. and Brooks, S. (2017). Life satisfaction: A key to managing internet & social media addiction. *Technology in Society*(50), 73-77.

Robertson, T. W., Yan, Z., Rapoza, K. (2018). Is resilience a protective factor of internet addiction? *Computers in Human Behavior*(78), 255-260. doi:10.1016/j. chb.2017.09.027

Savcı, M. ve Aysan, F. (2017). Teknolojik Bağımlılıklar ve Sosyal Bağlılık: İnternet Bağımlılığı, Sosyal Medya Bağımlılığı, Dijital Oyun Bağımlılığı ve Akıllı Telefon Bağımlılığının Sosyal Bağlılığı Yordayıcı Etkisi. *Düşünen Adam*(30), 202-216.

**EVDEN OKULA GEÇİŞİN KOLAYLAŞTIRILMASI****Doç. Dr. Hüseyin KOTAMAN**

Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

**Özet**

Evden okula geçiş çocuk için çok önemli değişiklikleri içermektedir. Çocuk doğduğu andan itibaren tanıdığı, bildiği ve böylece güvendiği bir ortamdan daha büyük ve bu nedenle daha çok belirsizlik içeren bir ortama yani okula geçmektedir. Bu nedenle evden okula geçiş süreci bazı güçlükler içerebilmektedir. Okuldan eve geçiş sürecini kolaylaştırmak, çocuğun okula karşı olumlu tutum geliştirmesini, öğretmenlerin ve ailelerin daha az yıpranmalarını ve böylece eğitim kalitesinin artmasını sağlayabilir. Bu da çocukların toplumsal, akademik ve duygusal gelişimlerine olumlu katkılar sunabilir. Bu nedenle okuldan eve geçiş sürecinin kolaylaştırılması öneriler geliştirilmektedir. Bu çalışmanın amacı evden okula geçişi kolaylaştıracağı düşünülen bir uygulama önerisinin sunulmasıdır. Veliler okula kayıt için geldiklerinde kendilerine çocuklarının ilgi ve özelliklerini soran 4-5 soruluk anket uygulanacaktır. Velilere öğretmen seminerinin birinci haftasında öğretmenle buluşmalarını gerçekleştirecekleri bir gün ve saat verilecek. Buluşma gününde çocuk ve velisi öğretmen ile tanışacak, etkinlikler gerçekleştirecek ve öğretmen kendisine okulu tanıttacaktır. Öğretmen çocuğu karşılayacak, çocuk ile çocuğun sevdiği bir konuda (örneğin futbol) sohbet edecek, çocukla hem öğretmen hem de annesi birer etkinlik gerçekleştirecek (örneğin resim çizme, boyama yapma), çocuğun etkinliği sınıfta panoya asılacak, çocuğa dolabı gösterilecek burası senin yerin denilecek, öğretmen çocuğa okulu gezdirecek okulun her yerini gösterecek, idarecileri tanıttacak, sınıf arkadaşlarının resimlerinin olduğu bir resim albümü gösterecek, son olarak çocuğa sınıfta bir sorumluluk verilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Evden Okula Geçiş, Okul Öncesi Eğitimi, Erken Tanışma

Yabancı bir yere uyum sağlamak çoğunlukla hepimiz için zordur. Bunun nedeni genellikle güvenlik kaybıdır. Hiç bilmediğiniz bir yerde, kendi dilinizde konuşan herhangi birini görseniz büyük olasılıkla ona yakınlık hissedersiniz. O kişinin kim olduğunu bilmeden bu yakınlığı hissedersiniz çünkü tanıdık olan güvenli gözükür (Kotaman, 2019). Bu nedenle tanıdıklığı arttırmak bir ortamın sağladığı güven hissini de arttırabilir. Okula başlamak hemen her çocuk için heyecan vericidir. Bir yandan merak uyandırırken, bir yandan da daha geniş bir çevrenin içerdiği belirsizlikler endişeye neden olabilir. Özellikle bazı çocukların evden okula geçiş süreçleri çok sancılı olabilmektedir. Bu nedenle, çalışmanın amacı okula geçiş sürecinin kolaylaştırılması noktasında tanıdık olan güvenli gözükür ilkesinden yola çıkarak uyumlaştırma uygulaması önermektir.

**Yazın Taraması**

Yapılan pek çok çalışma okula hazır gelmenin eğitim öğretim süreci üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Okula hazır gelen çocukların akademik başarılarının yaştaşlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Hair ve diğ. 2006; Ramey & Ramey 2004). Hair v. diğ (2006) yaptıkları kapsamlı boylamsal ana okulundan, üçüncü sınıfa kadar takip etmişlerdir. Üçüncü sınıfın sonunda okula en hazır gelen çocukların sosyo-ekonomik seviye değişkeni kontrol edildiğinde bile en başarılı çocuklar olduklarını belirlemişlerdir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Okula hazır oluş düzeyini arttırmak için geliştirilen programlara devam eden çocukların böyle bir programa devam etmeyen çocuklara

oranla akademik, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve bu çocukların okula daha hazır başlayarak okulda da daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Bekman, 1995; 1998; Özkök, 1998; Erkan & Kırca 2010; Unutkan, 2007).

Yukarıdaki çalışmalar okula hazır olarak gelmenin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Okula hazır olarak gelmek duygusal boyutu da içermektedir. Kotaman (2014) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrencilerinin duygusal olarak hazır olarak gelmelerini, kendilerini ifade edebilmelerini, ihtiyaçlarını ve duygularını ortaya koyabilmelerini önemsediklerini belirlemiştir. Duygusal ve toplumsal olarak çocuklar okula hazır bir halde gelmediklerinde çeşitli sorunlar çıkabilmektedir. Örneğin çocuk öğretmenle ve arkadaşları ile olumlu etkileşim kuramadığında, duygularını yönetemediğinde, okulda sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlar nedeni ile öğretmenlerin bu tür çocuklara daha az olumlu geribildirim gönderdikleri, daha az öğretim zamanı ayırdıkları belirlenmiştir (Denham, 2006; Levenstein, Levenstein, & Oliver, 2002; Schwartz & Davis, 2006). Bu tür çocukların okulu daha az sevdiği ve daha az öğrendikleri de bulunmuştur (Denham, 2006; Levenstein, Levenstein, & Oliver, 2002; Schwartz & Davis, 2006). Yukarıda belirtilen nedenlerden ötürü çocuğun okula gitmeye hazır olması, okulun başlangıcında mümkün olduğunca az sorunla karşılaşması belkide bütün eğitim yaşantısını etkileyebilecek önem sahiptir.

Çocukların okula başladıklarında yabancılık çekmemeleri için akademik becerilerinin yanı sıra toplumsal ve duygusal becerilerinin de gelişmiş olması gerekir. Fakat çağdaş anlamda okula hazır kavramı okulun ve öğretmenin de öğrenci için hazır olmasını içermektedir. Bu nedenle çocuğun okula gelmeden önce okulu ve öğretmeni bireysel olarak tanıması uyum sürecini kolaylaştırabilir. Çeşitli çalışmalar ani ortam değişikliğinin çocukların uyum becerilerini olumsuz etkilediğini bu nedenle okula uyum sağlamada güçlükler çekebildiklerini göstermektedir (Carida, 2011; Chan, 2012). Bu nedenle evden okula geçişi kolaylaştıracak uyum programları çocukların okula hazır oluşlarını geliştirebilir. Aşağıda çocukların okula kademeli geçişlerini sağlayarak, okula uyumlarını kolaylaştıracağını düşündüğüm, kolaylıkla uygulanabilir bir program önermekteyim.

### **Okula Geçiş Programı**

Yazın öğrencilerin aileleri çocuklarını okula kaydettirmeye geldiklerinde, ailelere çocukları ile ilgili 5-6 soruluk basit bir anket uygulanmalıdır. Bu ankette, çocuğun en sevdiği etkinlik, en sevdiği çizgi film karakteri, yemeyi en çok sevdiği yiyecek, oynamayı en çok sevdiği oyun, en sevmediği ve korktuğu şeylerle ilgili bilgi toplanacaktır. Seminer döneminin ikinci haftasında okullar henüz açılmamışken, her sınıfın öğretmeni ailesi ve çocukla birebir görüşebileceği bir saatte buluşma belirleyecektir. Böylece seminer döneminin ikinci haftasında öğretmen her çocukla ve ailesi ile birebir tanışma olanağına erişecektir.

Öğretmen tanışma görüşmesi için anketteki bilgiler doğrultusunda hazırlanacaktır. Örneğin, çocuk futbolu seviyorsa ve tuttuğu bir takım varsa, öğretmen çocuğu ve ailesini çocuğun tuttuğu takımın formasını giyerek karşılayabilir. Öğretmen aile ve çocukla ilk karşılaştığında öncelikle ana-baba ile ilişki kurmalı, doğrudan çocuğa yönelmemelidir çünkü çocuğun en güvendiği insanlar büyük olasılıkla ana-babasıdır. Eğer çocuk ana-babasının öğretmeni tanıdıklarını, sevdiğini ve öğretmene güvendiklerini görürse o zaman kedisinin de öğretmene güvenmesi kolaylaşabilir. Bu aşamadan sonra öğretmen çocukla tanışmalıdır. Çocukla tanışma aşamasında öğretmen çocukla ilgili topladığı bilgilerden yararlanarak bir konuşma başlatabilir. Bu yöntem konuşma başlatmak için çocuğa sorular sormaktan daha iyidir. Çünkü özellikle küçük çocuklar tanımadıkları insanlarla çok akıcı konuşamayabilirler. Öğretmen konuşmayı kendi başlatarak

çocuğa da örnek olmuş olur. Futbol örneğinden devam edecek olursak, öğretmen çocuğun tuttuğu takımı çok taktir ettiğini, en çok ..... futbolcuyu sevdiğini çünkü o futbolcunun çok iyi oynadığını söyleyerek söze girebilir. Daha sonra çocuğa bu konu ile ilgili devam etme olanağı sağlayabilir. İlk konuşma aşamasından sonra öğretmen sınıfta çocukla birlikte (çocuğun ailesi de oradayken) bir etkinlik gerçekleştirir. Bu etkinlik duvara asılabilecek bir etkinlik olursa çocuğun sınıfı benimsemesini kolaylaştırır. Çocuk öğretmenle etkinliğini bitirdikten sonra ailesi ile bir etkinlik yapabilir. Etkinlikleri sınıfın duvarına ya da panosuna asılabilir ve burası senin yerin, bu sınıf da senin sınıfın mesajı pekiştirilir. Daha sonra okul gezisine çıkılır. Çocuğa okuldaki her yer ve bütün çalışanlar gösterilir. Çocuğun bütün çalışanlarla tanışması sağlanır.

Okul gezisinden sonra sınıfa dönülür ve çocuğa sınıf arkadaşlarının resimleri gösterilir. Eğer varsa okulda bir günün nasıl geçtiğine dair bir video izletilir ve okulda yapılacaklarla ilgili çocuk kısaca bilgilendirilir. Bütün bunların sonunda çocuğa eve götüremeyeceği ancak okulda görebileceği küçük bir hediye verilerek yeniden okula gelmekle ilgili kendisine bir neden sağlanabilir.

Yukarıda bahsedilen basit uygulama sayesinde okulların ilk haftaların yaşanan uyum sorunlarının azalacağını düşünüyorum. Böylece öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin psikolojik sağlıklarına da olumlu bir katkı yapılabileceğini umuyorum.

#### KAYNAKÇA

Carida, C. H. (2011). Planning and implementing an educational programme for the smooth transition from kindergarten to primary school: the Greek project in all-day kindergartens. *The Curriculum Journal*, 22 (1), 77–92.

Chan, W. L. (2012) Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children, *Early Child Development and Care*, 182 (5), 639-664, DOI: 10.1080/03004430.2011.569543.

Bekman, S. (1995). Türkiye'deki erken çocukluk eğitiminin aralıklı incelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 84, 26–37.

Bekman, S. (1998). *Esit fırsat: Anne-Cocuk eğitimi programı'nın değerlendirilmesi*. İstanbul: Anne-Cocuk Eğitim Vakfı Yayınları.

Denham, A. S. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development* 17(1), 57–89.

Erkan, S., ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 38, 94–106.

Hair, E., T. Halle, E. Terry-Humen, B. Lavelle, ve Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly* 21, 431–54.

Levenstein, P., Levenstein, S. ve Oliver, D. (2002). First grade school readiness of former child participants in a South Carolina replication of the parent-child home program. *Applied Developmental Psychology* 23, 331–53.



Ozkok, S. (1998). *Erken cocukluk egitmi programlarinin toplumsal gelismeye katkisi. Yaygin Egitim Bir Toplumsal Gelisim Araci: Sempozyum Raporu, 141-49*, Anne Cocuk Egitim Vakfi Yayini No. 10. Istanbul: Akbasim.

Ramey, T. C., and Ramey, L. S.(2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly* 50(4), 471-91.

Schwartz, E., ve Davisi, S. A. (2006). Reactive attachment disorder: Implications for school readiness and school functioning. *Psychology in the Schools* 43(4), 471-9.

Unutkan, O. P. (2007). Okul oncesi donem cocuklarının matematik becerileri acısından ilko\_gretime hazır bulunuslu\_gunun incelenmesi. *Hacettepe U" niversitesi E\_ gitim Faku" ltesi*

*Dergisi* 32, 243-54.

**ULUSAL EĞİTİMİN DÜZENLENMESİ****Doç. Dr. Hüseyin KOTAMAN**

Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

**Özet**

Bu çalışmanın amacı eğitim sistemimizin dayanması gereken temel ilkeler doğrultusunda nasıl yapılandırılacağına dair genel bir çerçeve çizmektir. Bu bağlamda bütünsel bir yaklaşımla eğitimin nasıl örgüt gerektiği, hangi aşamalardan geçmesi gerektiği, öğretmen yetiştirme konusunda neler yapılabileceği tartışılmıştır. Eğitimin en genel amacının insan yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde, eğitim sistemimizi oluştururken temel ilkenin ne olduğuna doğru karar vermemiz gerekir. Böylece sistemimiz sağlam temeller üzerinde yükselebilir. Ulusal eğitimimizin amacının ulusun bireylerinin özgür insanlar olarak yetiştirerek, olabilecekleri en iyi şey yani kendileri olmalarını sağlamak olması gerektiğini öne sürüyorum. Eğitim temel olarak bütüncül insani gelişimi hedeflemelidir. Eğitim insanın insan olmasını mümkün kılan bir süreçtir. İnsanı insan yapan özgürlüğüdür. Bu nedenle eğitim kurumunun amacı özgür akıl ile düşünebilen, akıl ve duygu bütünlüğünü yakalamış akıllı ile yaratan ve yarattığı sürece özgür kalabildiğinin ve insan olabildiğini kavramış insanlar yetiştirmek olmalıdır. Bu ilke temelinde eğitim sistemimizin geliştirilmesi yeni insanın oluşturmasını sağlayacağını düşünüyorum. Bu çalışmada belirtilen özgürlük ilkesi doğrultusunda eğitim sistemimizin nasıl yapılandırılacağı tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ulusal Eğitim, Özgür İnsan, Bütünsel Eğitim

Bu yazının amacı eğitim sistemimizin dayanması gereken ilkeler doğrultusundan nasıl yapılandırılacağına dair genel bir çerçeve çizmektir. Bu bağlamda bütünsel bir yaklaşımla eğitimin nasıl örgütlenmesi gerektiği, hangi aşamalardan geçmesi gerektiği, öğretmen yetiştirme konusunda neler yapılabileceği tartışılmıştır.

**Temel İlkeler**

Ulusal eğitimin amacı ulusun bireylerinin özgür insanlar olarak yetiştirerek, olabilecekleri en iyi şey yani kendileri olmalarını sağlamak olmalıdır. Bu temel amaç doğrultusunda yetiştirilecek yeni insan yalıtılmış bir alanda uzmanlaşmış bir cahil olmayacaktır. Yeni insan sanat, bilim, spor, yazın vb. insani gelişimin her alanı ile bağlantılı ve kendini bütün bu alanlarda geliştirebilecek becerilere sahip bir kişi olmalıdır. Yeni insan bilişsel alanın yanı sıra en az bilişsel alan kadar önemli olan duygusal ve toplumsal alanlarda da kendini sürekli geliştirecektir. Böyle insanların yetiştirilebilmesi için eğitimin bir işi yapmayı çok iyi bilen fakat insani değer ve duyarlılıktan uzak, makineleşmiş, kendisine ve insanlığa yabancılaşmış insanların fabrikasyon üretimi olmaktan çıkması gerekmektedir. Eğitim temel olarak bütüncül insani gelişimi hedeflemelidir. Eğitim insanın insan olmasını mümkün kılan bir süreçtir. Eğitim kurumlarının görevi gelişimi doğru ilkelerle yönlendirerek insanın insanlaşma sürecine en yüksek katkıyı sağlamaktır. İnsanın insanlaşması nasıl insanlar yetiştirilmek istendiğini de ortaya koyar. Zira insan özgür akıl sayesinde yaratabilen ve yarattığı sürece var olan bir varlıktır. Bu tanımdan yola çıkarsak eğitim kurumunun amacı özgür akıl ile düşünebilen, akıl ve duygu bütünlüğünü yakalamış akıllı ile yaratan ve yarattığı sürece özgür kalabildiğinin ve insan olabildiğini kavramış insanlar yetiştirmek olmalıdır. Bu amaca ulaşabilmek için gerekli olanakları ve desteği sağlamak ve gelişimin önündeki engelleri ortadan kaldırmak milli hükümetin eğitim politikasının temelini oluşturulmalıdır.

**Eğitim sistemimiz şu ilkelere dayanmalıdır:**

1. Özgür insan gelişir, gelişen insan özgürdür. Özgürlük yasaya ulaşım koşullarının üstüne çıkabilmektedir. Bu nedenle ulusumuzun özgürlüğünü ve insanlığını kazanmasına önderlik etmiş Mustafa Kemal Atatürk'ün ilkeleri her eğitim kademesinde öğretilmelidir.
2. Akıl her insanda eşittir. Bilim, sanat, spor gibi insan aklının ulaştığı güzellikleri tohumu her insanda vardır. Öğrenme hızları ve biçimleri farklı da olsa her insan bunları öğrenebilir.
3. Öğrenme insanın kendinde olanı kendisinin yaparak gelişmesi ve kendine yeni bir insan olarak, yeniden başlamasıdır. İnsan öğrendiği ve bu sayede kendini aştığı sürece gelişim devam eder. Gelişim yaşla sınırlandırılabilir bir şey değildir.
4. Her insan iyiyi, güzeli gerçeği ister ve akıl bunları kabul eder. Bu nedenle eğitim insanı iyiyeye, güzele, gerçeğe yönlendirmelidir. İyi, güzel, gerçek göreceli değildir. Akla uygun olurlar çünkü zaten akıldır.
5. Öğrenmede en önemli şey öğrenenin girişimleri ve harcadığı emektir. Ödül ceza sistemine dayalı dışarıdan güdümlü, duyumsuz anlayışla ancak belli bir işte ustalaşmış kişiler yetiştirilebilir. Bu kişiler yaptıkları işin geçerliliği bitince modası geçmiş arabalar gibi bir kenara atılırlar. Bu nedenle insanın insan olarak bütünsel gelişimi hedeflenmelidir. Bu sayede insan sürekli gelişebileceği için yaşamı da tam olarak yaşayabilecektir.
6. Özellikle merkezi sınavlarla oluşturulmuş hiyerarşik yapı toplumda birlikte yaşayan insanları birbirlerine yabancılaştırmaktadır. Hiyerarşik anlayış sürekli bir aşağılık duygusunu beslemektedir. Kendini hiyerarşinin üstünde görenler içinse özsever eğilimlerin gelişmesine yol açarak, bu kişilerin dayanışma, duyarlılık vb. insani özelliklerinin gelişmemesine neden olabilmektedir. Bu da toplumda okumuş düşmanlığı yaratmaktadır. Eğitimin amacı insanları üstün-alçak, zeki-aptal, becerikli-beceriksiz vb. şekillerde sınıflara ayırmak değildir. Eğitim kurumlarında beklentiye ve rekabete değil işbirliğine, dayanışmaya, paylaşmaya yönelik bir atmosfer ve öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Eğitimin amacı her yurttaşın olabileceğinin en iyisi olması için gelişimine destek olmaktır.
7. Eğitim laik ve bilimsel olmalıdır. Gerçeğe değil kişisel görüşlere ve boş inançlara dayanan fikirler gerçek olarak öğretilmemelidir. Bu gibi görüş ve inançlar tarihsel gelişim içindeki yerleri doğrultusunda işlenmelidir.
8. Eğitim bütünsel olmalıdır. İnsanın toplumsal, duygusal, bilişsel, fiziki bütün özelliklerini geliştirmeye hedeflenmelidir. İnsan gelişimi bir bütün olduğu için sadece bir alanda gelişmiş insan aslında insani olarak çok eksik bir insandır. Bu tür eksik insanların çoğalmasının nedeni faydacı eğitim anlayışıdır. “Ne işime yarayacak?” sorunun yerini “Nasıl daha fazla gelişebilirim?” sorusu almalıdır. Faydacı bir anlayışla dikey eğitim yapılmamalıdır. Matematik bilmeyen hukuk adamlarımız, tarih bilmeyen mühendislerimiz olmamalıdır.
9. Her yurttaş özellikle matematik, Türkçe ve Osmanlı öncesi Türk tarihi konularında temel bir kavrayışa sahip olmalıdır. Bu konular erken dönem çocuk eğitiminden başlayıp üniversiteye kadar işlenmelidir. Matematik aklın belirlenimi olduğu için her insan matematiksel düşünce geliştirmeye yatkındır. Matematiksel düşünmeyi öğrenmek sorgulama, pek çok değişkeni bir araya getirerek bütünleştirme, farklılıkları ve benzerlikleri ayırt edebilme, bütünsel düşünme, çıkarım yapabilme becerilerini geliştirdiği için bilişin gelişimini en çok destekleyen daldır.

Türkçe ve Türk tarihinin öğretilmesi de insanlarımızı bir arada tutacak ortak değerlerin geliştirilmesi için ve yayılması için gereklidir. Tarihe özgürlük anlayışı içinde bakılmalıdır. Türk tarihinin gelişim sürecinde insanlığın özgürlüğü yönünde verilmiş hizmetler ve bu yoldan sapmaların getirdiği sonuçlar ayrıntılı olarak işlenmelidir.

10. Eğitimle ilgili yapılan değerlendirmeler kişileri sınıflandırma veya etiketlemek için değil, gelişimlerine katkı sağlamak için kullanılmalıdır. Bu nedenle değerlendirmeler sadece nottan ibaret olmamalıdır. Özellikler ilköğretimin üçüncü sınıfına kadar çocuklara not verilmemelidir. Öğretmenler öğrencilerin eksiklerini belirleyip, ana-babalar, meslektaşları ve okul yöneticileri ile işbirliği içinde öğrencilerin gelişimini desteklemek için neler yapılabileceğini çarelerini aramalıdır.

11. Eğitimin her aşaması karma olmalı kız erkek bir arada eğitim görmelidir.

12. Dershaneler kapatılmalıdır.

13. Eğitim parasız ve herkes için olmalıdır.

Bu temel ilkeler doğrultusunda yaşamdan önce ana-babanın eğitilmesi ile başlayıp, yaşam boyu süren bir öğrenme ve gelişme anlayışı topluma kazandırılmalıdır. Ancak bu sayede bireyler kendileri olabilirler, kendi yaşamlarını yaratabilirler ve yaşayabilirler. Yaşamın emek vererek gelişmek ve üretmek olduğunu anlamayan toplumların bireyleri kayıp bireylerdir. Bu tür toplumların bireyleri adeta yaşamları ile ne yapacaklarını bilemezler. Bu nedenle yaşamlarını genellikle oyalayıcı, zaman tüketici etkinlikler, doyum sağlamayan geçici hazlar ve olmayan bir öte dünyaya adayarak harcarlar. Ulusal eğitim her yurttaşın kendi olabilmesini sağlayarak onun yaşamını yaşabilmesini de sağlayacaktır.

### **Beyin Gelişimi ve Ana-Baba Eğitimi**

İnsan yavrusu en zayıf ve bakıma en çok ve en uzun süre gereksinim duyan varlıktır. Birey olarak insanın bu zayıflığı, insanlığın gücüdür. Çünkü diğer canlılarla karşılaştığımız zaman hiç biri insan kadar gelişme potansiyeli ile doğmaz. Örneğin bir at doğar doğmaz ayağa kalkar ve yürümeye başlar. Oysa bir insanın yürümeye başlaması çoğu durumda bir yıl kadar bir zaman alır. İnsanın diğer canlılara göre daha ham halde doğması gelişmek için ona büyük bir olanak sağlar. Bu nedenle ulusal eğitim politikası henüz bebek doğmadan önce onu düşünmeye başlamalıdır. Yine insanın gelişimi ölüncüye kadar sürer. O halde ulusal eğitim politikası ana-babanın bebek yapmayı düşünmelerinden, vatandaşın ölümüne kadar süren zamanı kapsayarak şekilde tasarlanmalıdır.

Yaşamın ilk yılları özellikle 0-6 arası çocuğun zihinsel, duygusal, toplumsal ve fiziksel gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Doğal olarak temeller ne kadar sağlam atılırsa üstüne bina edilecek yapı da o kadar sağlam olacaktır. Bu nedenle yaşamın ilk yıllarında çocuğun gelişiminin doğru desteklenmesi gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için de çevrenin zenginleştirilmesi ve çocuklara doğru eğitim verilmesi gerekmektedir. Nörologlar çevrenin insan beyninin gelişimini etkilediğini ortaya koymuşlardır. Annenin hamilelik döneminde yaşadıklarının dahi çocuğun beyin gelişimini etkilediği düşünülmektedir. Bebekler 100 trilyon beyin hücresine sahip olarak doğarlar. Bebek dört yaşına geldiğinde beyin hücrelerinin beşte ikisini kaybetmiştir fakat kalan beyin hücrelerinin aralarındaki bağlar artmış ve kuvvetlenmiştir. Her bir beyin hücresi kendisinden başka 15000 beyin hücresi ile bağlantı kurabilir. Bu bağlantılara sinaptik bağlantılar denir. Yaşamın ilk yılları olan 0-5 yaşları arasında

beyin ileriki yıllara oranlar iki kat daha fazla sinaptik bağ üretir. Eğer doğru çevre yaratılmaz çocuğa doğru bir eğitim verilmezse bu bağlar ya yaratılamaz ya da yaratılan bağların bir kısmı yok olur (Shore, 1997). Bu nedenle yaşamın ilk yıllarında zenginleştirilmiş bir çevre ve doğru eğitim beyin gelişimi için çok önemlidir. Hebb (1949) ve Rakic (1985, 1988) gibi bilim insanları hayvanlarla yaptıkları deneylerle zenginleştirilmiş çevrenin beyin gelişimi için önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Zenginleştirilmiş çevrede yetişen hayvanların beyinlerinin korteks tabakasının daha kalın olduğunu belirlemişlerdir. Als ve Gilkerson (1995) anneleri eğiterek çocuklarının yaşadıkları ortamları zenginleştirmeye yönelik çalışmalarından aldıkları sonuçlar da zenginleştirilmiş ortamın önemini destekleyen bulgular sağlamıştır. Bu araştırmacılar olumsuz çevresel koşullar altında yaşayan çocukların dahi anneleri çocuklarının gelişimlerini nasıl desteklemeleri gerektiğini öğrendikleri belli bir eğitimden geçtikten sonra çocukların zihinsel gelişimlerinin benzer çevresel koşullarda yaşayan çocuklardan ileride olduğu bulmuşlardır.

Yurtdışında ki (ABD’de Head Start, İsrail’de HIPPY) ve ülkemizdeki (Erken Destek Projesi, AÇEV’in Ana-baba okulları) gibi erken destek çalışmalarının çocukların bilişsel, duygusal, toplumsal gelişimine büyük katkılar sağladıkları belirlenmiştir. Bu çalışmalarda genel olarak düşük gelir ve eğitim düzeyine sahip ana-babalara çocuklarını ilkokula hazır hale getirebilmeleri için uygulayabilecekleri alıştırmalar ve teknikler öğretilmiştir. Yurtdışındaki daha kapsamlı çalışmalarda olumsuz çevre koşullarından (düşük ekonomik düzey ve ana-baba eğitimi) gelen çocuklara kaliteli okul öncesi eğitim de sunulmaya çalışılmıştır. Çalışmaların mantığı şudur: Çocuklar okula farklı hazır bulunuş düzeylerinde geliyorlar. Bazı çocuklar hayatlarında kâğıt kalem görmemişken bazıları okuma-yazmayı bilerek geliyorlar. Başlangıçtaki bu fark, eğitim ilerledikçe daha da açılıyor. Bu nedenle çocuklar okula başlamadan önce erken müdahale programları ile müdahale edilip ana-babaları eğitilirse, okula başladıkları zaman aralarında çok büyük bir uçurum olması engellenmiş olur.

Bir çocuğun okula hazır olması demek: Eğitimden yararlanabilmesi için gerekli olan toplumsal, duygusal ve bilişsel becerilere sahip olması demektir. İnsanın gelişim süreci anne karnında başlar. İşte bu nedenle bugün erken müdahale çalışmalarında 0 yaşından itibaren çocukların eğitilmesi noktasına gelinmiştir. Eğitim düzeyi düşük ana-babaya sahip çocukların 0 yaşından itibaren kurumsal eğitime tabi tutulması gerektiği tartışılmaktadır. Bizim önerimizse 0 yaşından itibaren kurumsal eğitim değildir. Bunun yerine ana-babaların eğitilmesinin ve çocukların en az üç yaşına kadar ana-babaları tarafından eğitilmelerinin daha olumlu olacağını düşünmekteyiz.

### **Eşlerin Eğitimi**

Ulusal eğitim doğacak her bebeğin sadece ana-babanın bebeği olmadığı toplumun bir üyesi olduğunun bilincinde olmalıdır. Bu nedenle her bebeğin ana-babalık konusunda bilgili ve bilinçli ana-babaya sahip olma hakkı vardır. Bunun sağlanabilmesi için ana-baba eğitimine ağırlık verilmelidir. Bu işin gerçekleştirilebilmesi için MEB, Sosyal Hizmet, mülki idare (valilik, kaymaklık) ve belediyeler eş güdüm halinde çalışabilirler. Önerdiğimiz program şudur:

Evlenmek için belediye başvuran çiftler 3-4 ay sürecek bir eğitimden geçirilmelidirler. Eğitimler 6-8 çiftten (12-16 kişiden) oluşan gruplarda grup etkinlikleri şekilde tasarlanmalı ve sunulmalıdır. Bu uygulamayı gerçekleştirmek için rehberlik ve psikoloji merkezinde çalışan psikolojik danışmanlardan ve sosyal hizmetler uzmanlarından yararlanılabilir. Belirtilen kadrolar yeterli olmazsa psikolojik danışman ve sosyal hizmetler uzmanı istihdamı artırılmalıdır. Çiftlere verilecek eğitim şu konuları içermelidir:

- Kendi duygularını anlama.
- Başkalarının duygularını anlama.
- Duyguları yönetebilme.
- Dinleme becerileri.
- Kendini ifade edebilme becerileri.
- Aşk.
- Kadın ve erkek cinselliği.
- Sağlıklı üreme ve çocuk sahibi olma.

Böyle bir eğitim daha sağlıklı bir aile ortamının kurulmasına katkı sağlayacağından çocukların sağlıklı bir ortamda büyümelerine yardımcı olacaktır diye düşünmekteyiz.

### **Ana-baba Eğitimi**

Eşlerin eğitimden sonra erken müdahale aracı olarak ana-baba eğitimi gelmelidir. Hamile kadınlar mutlaka ilgili sağlık birimi tarafından kaydedilmeli ve sağlık durumları izlenmelidir. Çocuğun gelişiminin izlenmesi ve ana-babalıkla ilgili çiftlerin eğitilmesi için aşağıda ana hatları verilen yöntem uygulanabilir. Ana-babalar şu konularda eğitilmelidirler:

- Annenin bakımı.
- Bebeğin (0-3 yaş) sağlıklı beslenmesi.
- Bebeğin bilişsel, toplumsal, duygusal gelişimini destekleme yöntemleri.
- Bebekle sağlıklı iletişim ve bebeğe uygulanacak sağlıklı disiplin yöntemleri.
- Ana-baba çocuk arasında sağlıklı bağlılık.
- Geleneksel olarak uygulanan fakat bebeğin gelişimine zararlı olan uygulamalar ve bunların zararları.

Bu program ev ziyaretleri şeklinde gerçekleştirilebilir. Şehirlerde bu uygulamanın yapılması için üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi bölümlerinin öğrencilerinden yararlanılabilir. Bu öğrenciler okula geldikleri ilk dönem yukarıda bahsedilen konularda kendileri bir eğitimden geçerler. Daha sonra hastaneler ile eşgüdümlü bir şekilde her öğrenciye dört hamile düşecek şekilde bir eşleştirme yapılabilir. Öğrenciler her hafta ailelerden birini ziyaret ederek, her aileyi ayda en az bir kere ziyaret ederek ana-baba ile bebekleri hakkında konuşurlar. Yukarıda belirtilen konularda ana-babaları bilgilendirirler. Çocuğun gelişimi için gerekli olan uyarıcıları (kağıt, kalem, kitap, eğitici oyuncaklar vb.) ana-babaya sağlarlar. Yine bu öğrenciler çocukların gelişimleri kayıt altına alırlar. Böylece çocuklarımızın gelişimleri ile ilgili sürekli ve güncel verilere sahip olabiliriz. Bu öğrenciler dördüncü sınıfa gelinceye kadar ailelere danışmanlık yapmayı sürdürürler. Böylece kendileri çocuk eğitimi ve gelişimi



konusunda gerek kuramsal gerekse uygulamalı olarak kendilerini geliştirebilirler. Böyle bir uygulamanın ülke çapında gerçekleşmesi için üniversite öğrencileri yeterli olmayacaktır. Bu nedenle psikolojik danışman ve sosyal hizmet uzmanı gibi alanlardaki çalışan sayısı arttırılmalıdır. Bu program sayesinde çocukların üç yaşına kadar sağlıklı bir ev ortamında gelişmeleri sağlanabilir.

### **Okul Eğitimi**

Örgün eğitim 3 (ya da 4) yaşından itibaren başlamalı ve lise sona kadar devlet tarafından parasız olarak sağlanmalıdır. Bu eğitimde 3-8 yaş erken dönem çocuk eğitimi kapsamında yer almalıdır. Üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan süre ilköğretim olarak sınıflandırılabilir. Daha sonra dört yıl lise eğitimi verilebilir.

### **Erken Dönem Eğitimi**

Çocuk eğitimi konusunda eğitilmiş bir ana-baba tarafından yetiştirilmiş bir bebek üç yaşında kendisinin ana-babasından bağımsız bir birey olduğunun farkına varmıştır. Üç yaşındaki bir çocukta benlik duygusu vardır. Bu duygu çocuğun yürüme, konuşma, tuvalet becerisi, kendi kendine yemek yeme vb. becerileri edinmesi sayesinde elde etmeye başladığı özgürlükle ortaya çıkar. Çocuk kendisinin ana-babasından farklı bir birey olduğunu fark edebildiği için artık okula başlayabilir. Örgün eğitimin ilk aşaması 3-8 yaşlarını kapsmalıdır. İsteyen ana-babalar çocukları dört yaşında da okula gönderebilirler. Üç sekiz yaş aralığındaki çocuklara erken dönem eğitimi verilmelidir.

Üç yaşında ya da ana-babasının istediğine göre dört yaşında erken dönem eğitime başlayan çocuk altı yaşından sonra birinci sınıfa başlamalıdır. Anaokulu, ana sınıfı ve ilkokul bu ilk dönemin eğitim kurumlarıdır. Günümüzdeki uygulamadan her ilkokulun bir anasınıfının olmasına gayret edilmektedir. Bugünkü uygulamada anaokulu ve anasınıfındaki uygulamalar ile ilköğretimdeki uygulamalar arasında büyük farklar bulunmaktadır. Anaokulu ve anasınıfında çocukların hareket etmelerine daha çok izin verilen, çocukların öğretmenle daha yakın ilişki kurdukları, daha esnek bir ortam vardır. Eğitim uygulamaları da bu yapı içerisinde gerçekleştirilmektedir. Oysa birinci sınıfa gelen çocuktan arkadaşıyla sırada oturması, genellikle öğretmeni dinlemesi, fazla hareket etmemesi vb. beklentiler bulunmaktadır. Anaokulu ya da ana sınıfından gelen çocuklar akademik olarak olmasa bile davranışsal olarak birinci sınıfa uyum sağlayamaya bilmektedirler. Bu nedenle ilköğretimin birinci ve ikinci sınıfları bir geçiş dönemi olarak düşünülmelidir. Anasınıfından kademeli bir geçiş yapılmalıdır. Derslikler ve program buna göre düzenlenmelidir. Birinci sınıfta okuma öğretime geçilmelidir. Akademik konular anasınıfına göre elbette daha gelişmiş olmalıdır fakat sınıf ortamı anasınıfından bambaşka bir yer olmamalıdır. Bunu sağlamak için sınıf öğretmenleri ve erken dönem öğretmenleri işbirliği yapmalıdırlar. Sınıf öğretmenleri çocukların akademik gelişim düzeyleri yanında, toplumsal, duygusal ve fiziksel gelişim düzeylerini de dikkate almalı ve çocuğun okula uyum sağlaması için erken dönem öğretmeni ile işbirliği içinde çalışmalıdır.

### **İlköğretim**

İlköğretim birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan süre olmalıdır. Daha önce belirttiğimiz gibi ilk iki yılı geçiş dönemi olarak planlanmalıdır. İlk beş yılı yine bugün olduğu gibi sınıf öğretmeni ile devam etmelidir. Tutarlılık, düzen ve devamlılık öğrencide güven duygusu yaratır. Kendini güvende hisseden insan girişimde bulunma konusunda daha cesur davranır. Öğrenmeyi sağlayan en önemli unsurun öğrencinin girişimleri ve harcadığı çaba olduğunun

düşünürsek öğrencinin kendini sınıfa ait hissetmesinin ve kendisini güvende hissetmesinin önemi açıkça ortaya çıkar. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin birinci sınıftan başlayıp beşinci sınıfa kadar aynı sınıfa okutmaları tercih edilen bir uygulama olmalıdır. İlköğretimde bugün olduğu gibi 4. sınıftan itibaren dal öğretmenleri çeşitli derslere girmeye başlamalıdır. Böylece orta bölüme geçişte öğrenciler daha az sıkıntı yaşayacaklardır. Sekiz yıllık eğitim yukarıda bahsedilenler iyileştirmeler yapılarak korunmalı ve 4+4+4 sisteminden vazgeçilmelidir.

Bu dönem öğrencinin en iyi şekilde tanınması için kullanılmalıdır. Sınıf öğretmeni her öğrencinin duygusal, toplumsal, bilişsel, fiziksel gelişimi ile ilgili ayrıntılı değerlendirmeler yapmalıdır. Bu değerlendirmeler için gerekli ölçütler belirlenmeli ve ölçme araçları geliştirilmelidir. Okulların rehberlik ve psikolojik danışma bölümleri öğrencilerin bilgi, beceri, yeteneklerini ölçen ölçme araçları ve kendi gözlemleri yoluyla öğrencilerin gelişimini izlemelidirler. Yine her dalın öğretmeni her öğrenci ile ilgili ayrıntılı bilgi toplamalıdır. Böylece sekiz yılın sonunda öğrencinin kişilik özellikleri, psikolojik sağlığı, toplumsal ve duygusal gelişim düzeyi, istekleri, yönelimleri ve yetenekleri ile ilgili sistematik ve düzenli bilgi sağlanmış olur. Bu da öğrencinin lise çağı geldiğinde sağlıklı yönlendirme yapılmasına katkı sağlayacaktır.

### Lise

Lise eğitimi konusunda meslek liseleri, Anadolu ve fen liselerinin korunmalıdır. Bunların dışındaki lise türleri kaldırılmalıdır. Parasız yatılı uygulaması sürdürülmelidir. Parasız yatılı uygulaması çocukların hayatların ipotek koyma şekilde uzun süreli mecburi hizmet karşılığı olmamalıdır. Hiçbir mecburi hizmet beş yılı aşmamalıdır. Bütün liselerde kredili ders seçme sistemine benzer esnek bir modele geçilmelidir. Bu esnek modelde öğrencinin öğrenme istediği temel alınacaktır. Öğretmenler kendi alanlarında araştırma yapan ve gelişen insanlar olmalıdırlar. Örneğin biyoloji öğretmeni evrim kuramının ne olduğunu, antropolojiden, arkeolojiye, diğer bilim dallarını, ilaç sanayisinden, organ nakline yaşamımızın hangi alanlarına doğrudan etkisini olduğunu bilmelidir. Her daldan öğretmenler dönem başında öğrencilere dersleri ile ilgili sunumlar yapmalıdırlar. Bu sunumlarda öğrencilere derslerinde hangi konular üzerinde çalışılacağını, bu konuların yaşamımızın hangi alanlarını kapsadığını ve etkilediğini, derslerde nasıl uygulamaların yapılacağını, dersin anlaşılması için hangi ön bilgi ve becerilere gerek olduğunu öğrencilere anlatmalıdırlar. Bu sunumlar doğrultusunda öğrenciler belli dersleri seçip o derslerdeki çalışmalara katılım sağlayabilirler. Derslerin ne zaman yapılacağına, nerede yapılacağına ve her dersin ne kadar süreğine (bir gün ders yarım saat sürebilir başka bir gün iki saat) öğrenci ve öğretmenler birlikte karar verebilirler. Elbette bu kararı verirken yönetim de gerekli fiziksel olanakların ve diğer kaynakların istenilen zamanda uygun olup olmadığını belirleyecek bir düzenlemeyi yapmak için sürece dâhil olmalıdır.

Lise sürecinde öğrenciler okul yönetimine göstermelik değil gerçekten katılmalıdırlar. Okul ile ilgili alınacak kararlar öğrencilerle tartışılmalı. Yapılan uygulamalar saydam, öğrenci ve veli denetimine açık olmalıdır. Öğrencilerin çeşitli şekillerde örgütlenmeleri desteklenmelidir. Öğrencilerin sanat, spor etkinliklerine yönlendirmeleri yapılmalıdır.

Üniversiteye geçiş döneminde öğrencinin bütünsel bir değerlendirilmesi yapılmalıdır. Daha aşağıda üniversitelerin eğitim fakültelerine öğrencilerin nasıl kabul edilmeleri gerektiği ile ilgili bazı öneriler getirilmiştir. Üniversiteye giriş için değerlendirilen öğrencinin şu özellikleri değerlendirilerek toplam elde ettiği toplam puan doğrultusunda üniversiteye devam etmesi sağlanabilir.

1. Lise döneminde öğrencinin kendini geliştirdiği, sanat, spor etkinlikleri ve bu etkinliklerde elde ettiği başarılar.
2. Öğrencinin gerçekleştirdiği ve/veya katkı sağladığı toplumsal projeler.
3. Öğrencinin ulusal ve uluslar arası yarışmalarda kazandığı ödüller.
4. Öğrencinin merkezi üniversiteye giriş sınavından aldığı puan.
5. Öğrencinin akademik not ortalaması.
6. Öğretmenler kurulunun öğrenci ile ilgili ayrıntılı değerlendirmesi.

Önemli olan çok boyutlu bir değerlendirme yaparak öğrencinin bütünsel olarak değerlendirilmesidir. Bunu sağlamak için öğrencinin etkileşimlerinin tümünün üniversiteye girişinde etkin olabileceği bir sistem geliştirilmelidir.

### Öğretmen Eğitimi

İki bin yedi yılında McKinsey&Company tarafından yayınlanan 30 OECD ülkesinin eğitim sistemlerinin karşılaştırıldığı raporda başarılı eğitim sistemlerinin en büyük farkının iyi öğretmenlere sahip olmak olduğu belirlenmiştir. Öğretmen kalitesinin öncesi başarısını öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, uygulanan eğitim programı gibi değişkenlere göre çok daha fazla etkiledi ortaya konmuştur. Başarılı olan ülkelerin şu dört özelliği paylaştıkları vurgulanmıştır:

1. Başarılı ülkelerde öğretmenlik saygın bir meslektir.
2. Öğretmen olması için doğru kişiyi seçiyorlar.
3. Seçilen öğrencilerin etkili öğretmenler olabilmeleri için yoğun bir programdan geçiriyorlar.
4. Her çocuğun iyi bir öğretmene sahip olabilmesi için gerekli olan sistemleri devreye sokuyorlar. Öğretmenler sürekli destekleniyor.

Ülkemizde öğretmen olabilmek için üniversitenin eğitim bilimleri fakültesinin dört yıllık bir programını bitirmek gerekiyor. Bu programlara girmek için merkezi sınavdan yeterli puanı almanın dışında başka bir koşul aranmıyor. Bu durum öğretmen yetiştirme açısından sakıncalar doğuruyor. Son dönemde mezun olduktan sonra işsizlik sıkıntısı yaşamayan okul öncesi öğretmenliğinden örnek verelim. Toplumun bu bölümle ilgili algısı bebek bakıcılığıdır. Bu nedenle mezunlarının iyi öğretmenler olarak çocuklara katkı yapabilmesi toplumumuzun erken dönem çocuk eğitiminin önemini ve gereğini kavraması yönünde belirleyici rol oynayacaktır. Fakat sadece iş garantisi olduğu için bu bölümü seçen pek çok öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerimden bazıları çocuklarla uğraşmayı sevmediklerini fakat iş garantisi olduğu için okul öncesi öğretmenliğini seçtiklerini söylemişlerdir. Bu öğrencilerin amacı bir an önce kapağı devlete atmak ve maaş almaya başlamaktır. Ne kendilerinin, ne öğrencilerin, ne de ülkenin geleceğine dair bir düşünceleri yoktur. Kişinin kendisine uygun olmayan bir mesleği sadece para kazanmak için yapması kişiyi psikolojik olarak olumsuz etkiler ve kişinin gitgide kendisine yabancılaşmasına neden olur. Öğretmenlik gibi bir çocuğun gelişiminde doğrudan görev alan bir meslek alanında bu tür çalışanların olması sadece kendilerini değil öğretmeni oldukları çocukların ve dolayısıyla ülkenin de geleceğini olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle

öğretmenlik bölümüne seçilecek öğrenciler için sadece üniversiteye giriş sınavının uygulanması yetersiz bir yöntemdir.

Öğretmenlik bölümüne daha nitelikli öğrencilerin girmesini sağlamak için öğretmenlerin toplumsal saygınlığı yükseltilmelidir. Aslında bu kendi kendini besleyen bir süreçtir. Eğer yüksek nitelikli öğretmenler yetiştirirseniz. Onlar topluma olumlu etkiler yapacaklarından, toplumda saygınlıkları artacaktır. Fakat bu aşamaya gelmeden önce başlangıç için şunlar yapılabilir:

1. Öğretmenlerin maaşları lise mezunu bir polis memurunun maaşından düşük olmamalıdır. Öğretmenler en az komiserler kadar maaş almalıdırlar.
2. MEB ya da diğer resmi kurumlar öğretmenlik mesleğini küçük düşürücü açıklamalar yapmamalıdır.
3. Öğretmenlik bölümlerinin puanları yükseltilmelidir.
4. Öğretmenlerin toplumsal hakları (sağlık, barınma, ulaşım, kültür sanat etkinliklerine katılım) iyileştirilmelidir. Atanma ve özlük hakları ile ilgili iyileştirmeler yapılmalıdır.
5. Öğretmenlere meslek içinde kendilerini geliştirme olanakları (yurtiçi, yurtdışı konferanslara katılma, sanat, spor vb. alanlarda kurs olanakları) sağlanmalıdır.

Üniversitelerin öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine öğrenci yukarıda belirtilen unsurlara ek olarak şu noktalara da dikkat edilerek gerçekleştirilebilir:

1. Öğretmen olmak isteyen öğrenciler için lise öğretmenler kurulu bir değerlendirme yapmalıdır. Bu değerlendirmede öğrencinin öğretmen olabilmek için gerekli olan özelliklere sahip olup olmadığı değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme yapılırken öğrencinin geçmiş yıllardaki öğretmen raporları ve psiko-sosyolojik ölçme araçlarından elde ettiği puanlar da kullanılmalıdır. Değerlendirme sonucunda her özellik için verilere ve ilgili öğretmenin (örneğin fiziksel beceriler ve dayanıklılık için beden öğretmenin) görüşlerine dayanan ayrıntılı bir rapor yazılmalıdır. Bu rapor öğrencinin başvurduğu yüksek eğitim kurumlarına okul tarafından gönderilmelidir. Örnek olarak şu özelliklere bakılmalıdır.

- a. Kişilik özellikleri: Sabırlı, anlayışlı, sevecen, tutarlı, alçak gönüllü.
- b. Sürekli öğrenen ve kendini geliştiren.
- c. Fiziksel olarak dayanıklı. (Özellikle erken dönem ve ilköğretim öğretmenleri için geçerlidir)
- d. Sorgulayan, araştıran, bilimsel düşünebilen. Dogmalardan uzak.
- e. İletişim becerileri gelişmiş.
- f. Duygusal olarak kendi duygularını anlayıp yönetebilen. Başkalarının duygularını anlayıp onlara uygun tepkiler verebilen.

2. Üniversite giriş sınavında öğretmenlik bölümlerinin puanları yükseltilmelidir. İlk bine giren öğrencilerden en az yüzde yirmisinin öğretmenlik alanını seçmesi sağlanmalıdır.

3. Bunlara ek olarak eğitim fakültesine girecek öğrencilerin fakültede oluşturulacak bir kurul tarafından mülakata alınması da sürece eklenebilir. Fakat bu uygulama zamanla adam kayırmacılığa yol açabileceğinden dikkatli olunmalıdır.

Daha önceki bir başlığın altında erken dönem çocuk eğitimcilerinin yetiştirilmesine yönelik bir öneri getirilmişti. Öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarında yapılması gereken en temel değişiklik uygulamanın arttırılması olmalıdır. Öğrenci birinci sınıfta gözlem yapabileceği okullara gönderilmelidir. İşin gerçeği ile karşılaştığından bu işi gerçekten yapıp yapamayacağına ilişkin karar vermesi kolaylaşacaktır. Öğrenciler ilk yıl gözlemci olarak okullara gittikten sonra üçüncü ve dördüncü sınıflarda yardımcı öğretmen olarak eğitime katkı vermelidirler. Bu süreç içerisinde başlangıçta mümkün mertebe iyi uygulamaların olduğu okullara gönderilmelidirler. Özellikle son sınıfta ise olanakları daha kısıtlı okullara gönderilmelidirler. Bu uygulamalar sırasında yirmi öğrencinin bir danışmanı olmalıdır. Hem uygulama okulunda hem de üniversitede birer danışman olmalıdır. Danışmanlara bu iş için ek ders ücreti verilmelidir. Danışmanlar öğrencilerle haftalık toplantılar düzenleyerek deneyimleri hakkında oluşturdukları raporlar üzerinden onlara geribildirimler vermelidirler. Böylece kuramsal yapı ile deneyimler arasında bağ kurulur.

Öğretmenlik çocukların bilincini etkileyebilme ve yönlendirme becerisi gerektirmektedir. Çoğu durumda öğretmenler bir konuyu etkili bir biçimde anlatmak zorundadırlar. Bu nedenle eğitim fakültesi öğrencileri seslerini, vücut ve yüz hareketlerini nasıl kullanabileceklerini öğrenmelidirler. Bunu sağlamak için üniversiteler oyunculukla ilgili bölümlerinden, devlet veya şehir tiyatrolarından destek alınabilir. Sesini kullanmayı bilmeyen öğretmenler bir süre sonra kronik faranjite yakalanmaktadırlar. Üniversite öğretiminde uygulanacak değişiklikler bunlarla sınırlı değildir. Fakat yazının amacı genel ilkeler doğrultusunda bir çerçeve çizmek olduğundan ayrıntılara girmiyoruz. Üniversiteyi bitirmiş öğretmen adayları temel olarak şu özelliklere sahip olmalıdırlar:

1. İnsan ve doğa sevgisine sahip olmalıdırlar.
2. Öğrencilere her anlamda olumlu örnek olmalıdırlar.
3. Gelişime açık olmalıdırlar. Eksik ve hatalarını kabul edip onları düzeltmek için çaba harcamalıdırlar.
4. Öğrenciler ile açık, samimi, dürüst bir ilişki kurabilmelidirler.
5. Öğretim kuram ve teknikleri ve ilgili konu alanlarında derinlemesine bilgi sahibi olmalıdırlar.
6. Öğrenciyi tanıma, gelişimini ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ve uygulamalarını bilmelidirler.
7. Öğrencileri ülkenin geleceği olarak görmeli ve onların iyi yetişmelerinin kendisinin ve çocuklarının yaşamı üzerinde olumlu etkilerinin olacağını bilmelidir.
8. Öğrenci hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmalı öğrenciyi ve ailesini tanımalıdır.
9. Öğretme sürecinde sabırlı olmalıdır.

10. Öğretmenin kendi ilgi alanları (sanat, spor vb.) olmalı ve sürekli yeni şeyler öğrenerek kendini geliştirmelidir. Diploma almanın değil kendisinden öğrenilecek şeyler olmasının kendisini öğretmen yaptığını anlamış olmalıdır.

Öğrenciler mezun olduktan ve atandıktan sonra mutlaka desteklenmelidirler. Kendi hallerine bırakılmamalıdır. Öğretmen adaylarının üniversite ile iletişimi sürmelidir. Bunun yanı sıra deneyimli öğretmenler danışman öğretmen olmalıdırlar. Danışman öğretmenler yeni gelen aday öğretmenin okula uyum sağlamasına yardımcı olmalıdırlar. Bu destek sadece akademik konularda olmamalıdır. Danışman öğretmen aday öğretmene çalışma arkadaşlarını ve çevreyi tanıması konularında ona destek olmalıdır. Bir öğretmen ev bulma, gereksinimlerini nereden gidereceğini öğrenme, yaşadığı yerdeki toplumsal ve kültürel etkinliklerin neler olduğunu bilme, mesleği ile ilgili hak ve sorumluluklarını öğrenmek gibi konularda ne kadar çabuk yol alırsa asıl işi olan öğretmenliği yoğunlaşması o kadar kolay olacaktır. Danışman öğretmenler, aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarda onları desteklemelidirler. Danışman öğretmenlere ek ders ücreti bağlanmalıdır. Aksi halde şu anki uygulamada olduğu gibi sadece kâğıt üzerinde kalacaktır. Aday öğretmenler dönemde en az üç kez sınıflarında ziyaret edilmelidirler. Bu ziyarette öğretmenin gereksinimleri, sınıf içinde karşılaştığı sorunlar, okul içinde yaşadığı iletişim sorunları vb. konular tartışılmalıdır. Öğretmenler sanatın ve sporun en az bir dalı ile uğraşmalıdırlar. Bu konuda gerekli olanaklar okul yönetimlerince sağlanmalıdır.

### **Öğretmenlerin Değerlendirilmeleri**

Öğretmenlerin değerlendirilmelerinde öğretmenlerin kendileri, meslektaşları, öğrencileri ve velileri yer almalıdırlar. Bu birleşenlerden veriler öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için kullanılmalıdır. İlgili alanlara dair değerlendirmek ölçekleri ve ölçüm araçları geliştirilmelidir. Değerlendirmeler sadece sayısal olarak yapılmamalıdır. Değerlendirmede amaç daha öncede belirttiğimiz gibi kişileri sınıflandırmak veya etiketlemek değil onların gelişimine katkı sağlamak olmalıdır. Örneğin ders sunumu sırasın monoton bir ses tonu kullanan öğretmenin bu davranışının ne gibi olumsuz sonuçlara yol açabileceği, bu davranışını aşabilmesi için neler yapabileceği belirtilmelidir. Öğretmenlere sadece eksikleri ile ilgili değil güçlü yanları ve katkıları ile ilgili de geribildirim verilmelidir. Bu sayede mesleki doyum yaşamaları kolaylaşacak ve güdülenmeleri artacaktır.

### **Velilerle İletişim**

Okul velilerle yakın ilişki kurmalıdır. Öncelikle okulun eğitim felsefesi velilere en iyi şekilde anlatılmalı bu felsefeyi benimsemelerine çalışılmalıdır. Özellikle çocuklarını karşılaştırmamaları, ödül ceza gibi dışarıdan değerlendirme konusunda okulun fikirlerini benimsemelerine çalışılmalıdır. Velilerin okulla organik ilişkilerinin olması, okulu sadece çocuklarını gönderdikleri bir yer olarak değil yaşamlarının bir parçası olarak görmeleri sağlanmaya çalışılmalıdır. Bunun için velilerin çeşitli becerileri okul tarafından takdir edilmeli bu becerilerden okul faydalanmalıdır. Örneğin satranç konusunda bilgili bir veli satranç kulübü kurabilir ve öğrencilere ders dışı etkinlik olarak satranç öğretebilir. Her veli kendi mesleğini öğrencilere tanıtabilir. Velilere yönelik sanat, spor, bilgisayar vb. konularda kurslar açılabilir eğitimler verilebilir. Bu eğitimlerin örgütlenmesi için okul yönetimleri destek olabilirler. Yine okul yönetimleri bu tür eğitimlerin gerçekleşmesi için okulun fiziki olanaklarının kullanılmasını sağlayabilirler.



Veliler çocuklarının gelişimi ile ilgili sürekli bilgilendirilmelidirler. Yine çocuklarının gelişimine nasıl katkı sağlayacaklarına dair çeşitli sunumlar ve konferanslar aracılığıyla bilgilendirilmelidirler. Bunların dışında velilerden kendi uzmanlık alanları veya sahip oldukları bilgilerle dair kaynak kişi olarak faydalanılabilir. Öğretmeler de öğrencilerle ilgili ortaya çıkan sorunların çözümü için velilerle işbirliği yapmalı velilerin fikirlerinden faydalanmalıdırlar. Burada önemli nokta okul ve veli arasında ki ilişkinin resmi bir ilişkiden çok samimi insan ilişkisi olmasının sağlanmasıdır.

### **Fiziki Yapı**

Okulun fiziki yapısı okulda oluşturulacak atmosfer için çok önemlidir. Okullarımızın çoğu üç, dört katlı yüksek yapıları, uzun koridorları betonarme küçük bahçeleri ile okuldan çok hastaneye benzemektedir. Böyle bir yapı öğrenciye sıcak gelmemekte, öğrenciyi ezmekte ve ürkütmektedir. Binanın içindeki sınıflar öğrenme ortamından çok vaaz verecek bir rahibi dinlemek üzere düzenlenmiş kiliseleri andırmaktadır. Böyle bir ortamda öğrencinin öğrenim yaşantısı zorlaşmakta, öğrencinin kendini tanıması ve ortaya koyması mümkün olmamaktadır.

Okulun fiziki yapısı oluşturulurken öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Okul mümkünse çok katlı olmamalıdır en fazla iki katlı olmalıdır. Betonarme yapı yerine çocuklara daha sıcak ahşap yapı kullanılabilir. Okul geniş bir bahçeye sahip olmalıdır. Her öğrencinin koşup oynayabileceği yeterli alanı olmalıdır. Bahçe sadece betonla kaplanmış bir boşluktan ibaret olmamalıdır. Bahçe çocuklara çeşitli bitki türlerini, ağaçları, böcekleri, hayvanları görüp, gözleme olanağı sağlamalıdır. Ayrıca çocukların özellikle fiziksel gelişimini destekleyecek yeterli oyun ve spor alanları olmalıdır. Bunların yanı sıra sanat etkinliklerini sürdürebilecekleri işlikler okulda yer almalıdır. Okulun boyanma işi öğrencilerle hatta okul velileri ile birlikte yapılabilir. Öğrenciler okulun iç ve dış duvarlarını çizdikleri resimlerle süsleyebilirler. Sınıflar hem işlik, hem laboratuvar, hem dinleme, hem grup çalışmalarının yapılabileceği bir ortam olmalıdır. Bu neden şu anda eğitim yapılan sınıfların en az iki katı olmalıdır. Sınıfta değişik ders konularının işlenebileceği köşeler olmalıdır. Bu sayede konular arasında bütünselliğin sağlanması kolaylaşır. Öğrenciler sınıf içinde rahat hareket edebilmeli sınıfın alanı sıra ve masalarla doldurulmamalıdır. Bunlar yerine çocukların kendi başlarına çalışabilecekleri köşeler olmalıdır. Örneğin okuma köşesi, matematik köşesi, fen köşesi, sanat köşesi gibi köşeler oluşturulabilir ve öğrenciler bir alanda yaptıkları işlerini diğer alana kolaylıkla taşıyabilir o alandan beslenerek yaptıkları işleri besleyebilirler. Lise gibi daha üst eğitim kurumlarında laboratuvarlara ağırlık verilebilir.

Fiziki ortamın düzenlenmesinde öğretmen çocukların kendilerini güvende hissedecekleri, rahat hareket edebilecekleri, öğrenme fırsatları ile dolu seçeneklerle karşılaşacakları bir yapılanmanın oluşmasına özen göstermelidirler.

Okullar spor sahaları, tiyatro oyunları, gösteriler ve sunumlar için kullanılacak çok amaçlı salonlara, bilgisayar erişiminin sağlandığı internet odalarına, bilardo, masa tenisi gibi olanaklara sahip olmalıdırlar. Daha önce belirttiğimiz gibi veliler ve okulun yakınında yaşayan diğer yurttaşlar okul saatlerinin dışında bu olanaklardan yararlanabilmelidirler. Okul idaresi öğrencileri ve velilerini kendilerini geliştirmeleri için okullun olanakları kullanma konusunda desteklemelidirler. Bu sayede okulun toplumla bütünleşmesi kolaylaşacaktır.

## SONUÇ

Elbette örgütlenmeyi, uygulanacak programları, çalışacak insanların işe alımlarını, özlük haklarını, değerlendirilmelerini, gelişimlerinin desteklenmesini ve daha pek çok unsuru içeren bütün bir eğitim sisteminin ayrıntılı açıklamasını bir yazıda bitirmek olanaksızdır. Önemli olan doğru ilkeleri belirleyebilmek ve bu gerçekler doğrultusunda uygulamalar oluşturmaktır. Uygulamaların geliştirilmesi ve gerçekleştirilmesi çok daha geniş katılımlı tartışmalar ve katkılar gerektirmektedir.

Eğitimde bugün paraya ulaşmak için kullanılan bir araç olarak görülmektedir. Eğitim araç olarak görüldüğünden bu alanda ki düzenbazlıklar da gitgide artmaktadır. En öncelikli iş eğitimle ilgili anlayışı değiştirmek olmalıdır. Eğitimin insan yaşamını geliştiren ve yaşamı yaşanır kılan bir uğraş olduğunu, bu nedenle sadece okulda yapılan bir iş değil yaşamın bütünü kapsadığı anlayışı toplumda yerleştirilmelidir. Bundan sonra eğitim talebi zaten toplumdan geleceğinden eğitime kaynak bulmak kolaylaşacaktır. Eğitim insan gelişimini desteklemek ve yaşamı özgürleştirip güzelleştirmek için vardır.

**HALKLA İLİŞKİLER VE MEDYA**  
**PUBLIC RELATIONS AND THE MEDIA****Dr. Öğr. Üyesi İrfan ERTEKİN**

Siirt Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü

**Özet**

Halkla İlişkiler (PR), toplumda bireylerin varoluşları için sosyo-ekonomik ve iktisadi ihtiyaçlarını karşılamakta olan kurum ve kuruluşlar ile bu ihtiyaçları bir kamusal hizmet anlayışı içerisinde ulaştırdıkları hedef kitleler arasında iletişim ve etkileşim kuran bir disiplindir. Halkla İlişkiler, kurum ve kuruluşlar ile hedef kitleler arasındaki iletişim sürecini geleneksel ve yeni medya kitle iletişim araçları ile yürütür. Bu iletişim süreci, sadece kurum dışı hedef kitleler ile sınırlı olmayıp, kurum ve kuruluş çalışanları ile üst yönetim (CEO) arasındaki iletişim ve koordinasyonu da kapsamaktadır. Bu bağlamda medya, halkla ilişkiler açısından oldukça stratejik bir öneme sahiptir. Bu çalışmada, halkla ilişkiler ve medya ilişkisi ele alınarak, akademik bir bakış açısıyla irdelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma, halkla ilişkiler açısından medya'nın önemini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, betimleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, kurum ve kuruluşların hedef kitleler açısından başarılı olmalarında halkla ilişkiler birimlerinin en önemli unsurlardan birisi olduğu görülmüştür. Geleneksel ve yeni medya'nın ise halkla ilişkilerin başarısında olmaz ise olmaz diyebileceğimiz en önemli araçlardan birisi olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışma, medya'nın halkla ilişkiler açısından önemi ile ilgili farkındalık oluşturması açısından önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Halkla İlişkiler, Geleneksel Medya, Yeni Medya**Abstract**

Public Relations (PR) is a discipline establishing communication and interaction between the institutions and organizations which meet the socio-economic and economic needs of the individuals in the society and the target audiences they deliver their public services. Public Relations runs the communication process between institutions and organizations and target audiences by means of the traditional and new mass media. This communication process is not only limited with the external audiences but also involves the communication and coordination between employees of an institution and organization, and the Chief Executive Officers(CEOs). In this context, the media has a strategic importance in terms of Public Relations. In the present study, the relation between Public Relations and the media was examined with an academic perspective. This study was conducted to determine the importance of the media in terms of Public Relations. The Descriptive Method was employed in the study. As a result of the study, it was determined that Public Relations units are one of the most important elements in the success of institutions and organizations for target audiences. It was also concluded that the traditional and new media constitute one of the most vital means for the success of Public Relations. The study is important in that it raises awareness on the importance of the media in Public Relations.

**Keywords:** Public Relations, Traditional Media, Newmedia

## 1. GİRİŞ

Toplumun en değerli temel unsuru bireydir. Bireyler, toplumda başarılı olmak ve var olmak için mücadele ederler. Genel olarak, bireylerin bu mücadelesi, kendilerini gerçekleştirinceye kadar devam eder. Bireyler veya hedef kitleler, bireysel veya toplumsal başarılarını kurum ve kuruluşlar üzerinden gerçekleştirirler. Dolayısıyla, hedef kitleler ile kurum ve kuruluşlar arasında bir simetrik iletişim söz konusudur. Çünkü, aynı şekilde kurum ve kuruluşların başarılarında, hedef kitleler üzerinden gerçekleşir. Yani, iletişim ve geri bildirim (feed-back) karşılıklıdır. Kurum ve kuruluşlar bu iletişimi, halkla ilişkiler (PR) departmanları ile medya aracılığı ile gerçekleştirir. Hedef kitleler de aynı şekilde kurum ve kuruluşlar ile olan iletişimi medya aracılığı ile gerçekleştirir. Bu bağlamda medya, gerek kurum ve kuruluşlar gerek hedef kitleler açısından ortak bir iletişim aracıdır.

Medya, bu iletişim sürecini, 1990'lı yıllarda dünya'nın internet teknolojisi (www) ile tanışmaya kadar, geleneksel medya iletişim araçları (radyo, gazete, televizyon vb.) gerçekleştirmiştir. 1990'lı yıllar, kurum ve kuruluşlar, halkla ilişkiler ve medya açısından bir dönüm noktası olmuştur. Çünkü, halkla ilişkiler ve medya ile hedef kitleler ile olan iletişim stratejileri açısından, teknolojik anlamda yeni bir sayfa açılmıştır. McLuhan'ın ifadesiyle internet teknolojisi ile artık yer ve zaman kavramlarının aynı anda yaşandığı dünyamız küresel bir köye dönüşmüştür (Rigel vd., 2005: 9). Artık, iletişim araçları yeni bir boyut kazanarak kitle iletişimi araçları (KİA) olarak söz edilmeye başlamıştır. Tutar ve Yılmaz (2005), bu bağlamda kitle iletişiminin, şu şekilde tanımlanmışlardır; "Kitle iletişimi, çeşitli mesajların büyük ve dağınık bir kitleye, bu amaç için geliştirilmiş araçlar kullanılarak iletilmesidir" (Tutar ve Yılmaz, 2005: 309).

Halkla ilişkiler departmanları, kurum ve kuruluşlar, hedef kitleler, teknolojik anlamda oldukça popüler olan yeni medya kitle iletişim araçları (sosyal medya, sosyal ağlar, bloglar, wikiler vb.)'ni kullanmaya başlamışlardır. Halkla ilişkiler ile kurum ve kuruluşlar açısından artık yeni bir iletişim süreci başlamıştır. Bu yeni süreci, Solmaz vd. (2013) şu şekilde ifade etmişlerdir; "Televizyon ve yazılı basın gibi geleneksel iletişim kanalları görsel anlamda etkileyici olmakla birlikte, tek yönlü bir iletişim kurdukları için amaca ulaşma konusunda manipülatif oldukları düşünülmektedir. İnternetin sağladığı web uygulamalarında ise iletişim kuran taraflar arasında eş zamanlı ve iki yönlü enformasyon akışı sağlanmaktadır" (Sayımer, 2008: 29'dan aktaran Solmaz vd., 2013: 24).

Halkla ilişkiler departmanları, yeni medya iletişim araçlarıyla, eşzamanlı (sekron) olarak hedef kitleler ile daha hızlı ve interaktif bir şekilde iletişim kurmaya başlamışlardır. Bu açıdan bakıldığında, dijital ve elektronik çağ olarak ifade edilen günümüzde, halkla ilişkiler departmanları, dahil oldukları kurum ve kuruluşların başarıları için hedef kitleler ve kamu ile daha etkin ve geribildirimli bir iletişim sürdürmek durumundadırlar. Çünkü kamu veya halk olarak da ifade edebileceğimiz hedef kitleler (tüketiciler, müşteriler, tedarikçiler, üreticiler, perakendeciler vb.) hizmet aldıkları kurum ve kuruluşlar ile ilgili bilgilere, yorumlara, sosyal medya araçları üzerinden daha hızlı ulaşma imkanına sahiptirler. Bu bağlamda halkla ilişkiler departmanları, hedef kitlelere ne kadar çok hızlı ulaşma imkanı bulursa, dahil olduğu kurum ve kuruluşun başarısı o denli artabilir. Bu bağlamda, medya oldukça önemli bir rol alır. Çünkü, "medya bir sosyal sistem içerisinde diğer hedef gruplara bilgi akışını kontrol eden bir işleve sahiptir" (Okay ve Okay, 2013: 5). Sektörel anlamda halkla ilişkiler için medya, medya içinde halkla ilişkiler olmaz ise olmaz diyebileceğimiz iki önemli unsurdur. Kitle iletişim araçları ise bu iki unsuru bir araya getiren araçlardır. Kurum ve kuruluşlar ise bu iki önemli unsurun ortak

paydasıdır. Yani, halkla ilişkiler departmanları kurum ve kuruluşlar ile hedef kitleler arasındaki iletişimi medya aracılığıyla sağlar ve sağlıklı bir şekilde sürdürür.

## 2. Halkla İlişkiler ve Medya

1990'lı yıllar medya için de bir dönüm noktası olmuştur. İnternet teknolojisine (w.w.w) geçiş süreci artık geleneksel medya'dan yeni medya'ya geçiş sürecinin ilk sinyali olmuştur. M.S. 1600'lü yıllardan sonra ilk gazetenin, ardından 1900'lü yılların başlangıcında radyo, sonra televizyonun yaşama dahil olması geleneksel medya için en önemli gelişmelerden olmuştur. İnternet teknolojisinin hızlıca gelişmesi, 2004'lü yıllara doğru yeni medya altında sosyal medyanın (face-book, twitter, instegram vb.) ve araçlarının (bloglar vb.) gelişmesini doğrudan etkilemiştir. Bütün bu gelişmelere, kamu ve özel sektör kuruluşları ve sosyal paydaşları ile birlikte medya senkronize bir şekilde uyum sağlamıştır.

James E. Grunig (2005), halkla ilişkileri bir örgütle (kurum) o örgütü ilgilendiren kamular arasındaki iletişim yönetimi olarak tanımlamaktadır. "Halkla ilişkiler, bir organizasyon ve bu organizasyonun hitap ettiği kitle arasında iyi niyet ve anlayışa dayalı bir ilişki oluşturulmasına yönelik planlı ve sürekli bir çabadır" (Theaker, 2006: 17). Medya ise genel anlamda, kamu ile hedef kitleler veya kurum ve kuruluşlar arasında iletişim kurarak bilgilendirici ve aydınlatıcı bir rol oynar. Medya'yı genel anlamda bir kamusal hizmet sağlayıcısı olarak tanımlayabiliriz. "Kamuoyu oluşturma konusunda başrol oynayan medya, insanları sorumluluklar ve tehlikeler konusunda da uyarmakta, başvuru kaynağı olma niteliğiyle toplumsal bilinç oluşturabilmektedir" (Cereci ve Özdemir, 2015: 5).

Halkla ilişkiler ise yukarıda sözünü ettiğimiz iletişimi profesyonelce yönetir ve sürdürür. Geçmişten günümüze, medya; yasama, yürütme ve yargıdan sonra dördüncü güç olarak bilinir. "Amerikan medyasına göre, medya denilen araçlar insanlar için çok yararlı bir rol oynamasa da, toplumsal yapıda önemli işlevleri olan, topluma biçim vermektan toplumu yönetenleri yönlendirmeye kadar geniş bir alanda gücü bulunan unsurlardır (Mutz ve Martin, 2001: 110'dan aktaran Cereci ve Özdemir, 2015: 4). Çünkü, kurum ve kuruluşlar ile ilgili güncel gelişmeler, haberler, etkinlikler, projeler vb. ile ilişkili oldukları hedef kitleler ile ilgili güncel haberler ve bilgiler, medya aracılığıyla kamuoyuna duyurulmaktadır. Dolayısıyla, medya, halkla ilişkiler açısından oldukça önemli bir araçtır.

Sosyal medya ise Kahraman (2013) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır; "Yorumlar, puanlar, içerik paylaşım araçları gibi onlarca paylaşım için hizmete sokulmuş servisler aslında yeni medyayı daha güçlü kılmaktadır. Bir kişinin yazdığı bir cümle, çektiği bir resim çok kısa bir süre içerisinde büyük kitlelere yayılabiliyor ve viral halkalar yaratabiliyor. İşte, bu yeni medyaya sosyal medya denir" (Kahraman, 2013: 21). Sosyal medya, halkla ilişkiler ile hedef kitleler arasındaki bu iletişimi, yeni medya'nın bir alt versiyonu olarak gerçekleştirir. Çünkü, yeni medya iletişim araçlarındaki çeşitlilik günden güne artmaktadır.

Genel anlamda, halkla ilişkiler ile medya arasındaki iletişim karşılıklıdır. Bir anlamda her iki sektör birbirinin tamamlayıcısı olarak görev üstlenir. Bu karşılıklı tamamlayıcılık görevini, Günter Bentele ve diğer bazı yazarlar "Interreffikasyon" sözcüğü ile anlatarak, halkla ilişkiler ve gazeteciliğin birbirlerine bağımlı olduğundan söz ederler (Okay ve Okay, 2013: 32). Bu bağlamda, gerek halkla ilişkiler uzmanları gerek basın mensupları karşılıklı görevlerini bilinçli bir şekilde yerine getirmek için üstün bir çaba içerisine girerler. Örneğin, "halkla ilişkiler uzmanları, bir yandan basının haber alma gereksinimini karşılamak diğer yandan da örgütün

halkla ilişkiler amacını gerçekleştirmek için çaba göstermektedirler" (Gürüz, 1993: 56'dan aktaran Tarhan, 2013: 228).

Yeni internet ve medya teknolojileri ise halkla ilişkiler açısından oldukça önemli bir reform olmuştur. Örneğin Schmitt ve Simonson, internette üretilen halkla ilişkiler etkinliklerinin işletmeler ile ilgili olan temel amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir (Yurdakul, 2006: 198'den aktaran Tekvar, 2012: 90-91);

- ✓ İnsanların yalnızca bir dokunmayla, ilgili işletmenin ürün, hizmet, marka, vb. bilgilere erişimlerini sağlamak,
- ✓ İşletmenin kimliğini yaratmak ve sunmak,
- ✓ İşletmenin misyon ve vizyonunu aktarmak.

Halkla ilişkiler ile medya'nın en önemli ortak noktaları her ikisinin de kamuoyuna karşı sorumluluklarıdır. Kurum ve kuruluşların halkla ilişkiler departmanları, kendileri ile ilgili gerekli haber ve gelişmeleri, hedef kitlelerine, kamuya, kamuoyuna ulaştırmaları için medyaya gerekli basın bültenlerini sosyal medya üzerinden veya başka iletişim araçları ile gönderirler. "Basın bültenleri, halkla ilişkiler alanında Ivy Lee'den günümüze en fazla kullanılan iletişim yöntemi olarak bilinmektedir" (Peltekoğu, 2007: 219'dan aktaran Göksel, 2010: 114).

Ancak, halkla ilişkiler, basın bültenlerinde bu bilgilendirmeyi yaparken 5N1K modelini en iyi şekilde uygulamalıdır. Yani, metinlerde şu sorular sorularak cevap alınır. Ne?, Nerede?, Ne zaman?, Neden?, Niçin? ve Kim? (Göksel, 2010: 115). Çünkü, medyanın olduğu gibi halkla ilişkilerinde kamuoyuna karşı sorumlulukları ve görevleri vardır. Halkla ilişkilerin en önemli özelliği, kendi bağlı olduğu kurum ve kuruluşunun menfaatleri ile birlikte kamuoyunun menfaatlerini de gözetmesi ve dikkate almasıdır. Halkla ilişkiler departmanları, medyayı doğru ve şeffaf bilgilendirerek, aynı şekilde medya, kamuoyunu doğru aydınlatacak, doğru bilgilendirecek ve böylece sağlıklı ve güvenilir bir kamuoyu oluşturulmuş olacaktır.

### 3. SONUÇ

Halkla ilişkiler ve medya, kurum ve kuruluşların performanslarında ve başarılarında iki önemli unsurdur. Halkla ilişkiler, kurum ve kuruluşlar ile kamu ve hedef kitleler arasındaki iletişimi ve etkileşimi geleneksel ve yeni medya iletişim araçları aracılığıyla gerçekleştirir. İnternet ve yeni medya iletişim teknolojileri, halkla ilişkiler departmanları ve hedef kitleler arasındaki iletişimi ve etkileşimi eşzamanlı olarak hızlandırarak yeni bir boyut kazandırmıştır. Halkla ilişkiler ile medya arasındaki iletişim simetrik bir iletişimdir. Her iki sektör arasında karşılıklı bir bağımlılık olduğu ifade edilebilir.

Halkla ilişkiler ile medya'nın en önemli ortak noktaları, her ikisinin de kamuoyuna karşı sorumluluklarıdır. Başka bir ifade ile halkla ilişkiler ve medya önce kamuoyunun daha sonra kendi kurumlarının çıkarlarını gözeterek faaliyet gösterirler. Medya, kurum ve kuruluşların kendi bünyelerinde görev yapan halkla ilişkiler departmanlarının kendilerine ulaştırdıkları haber ve bilgilere göre kamuoyunu bilgilendirir. Dolayısıyla, kamu açısından bakıldığında halkla ilişkiler ve medya'nın oldukça önemli sorumluluklar üstlenerek oldukça önemli bir kamu hizmeti yerine getirdikleri ifade edilebilir.



## KAYNAKÇA

Cereci, S., Özdemir H. (2015). Medyanın Toplumsal Gelişimi: Medya Toplumlari, International Journal of Social Science Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2786>, Number: 33, s. 1-10.

Grunig, J. E. (2005). Halkla İlişkiler ve İletişim Yönetiminde Mükemmellik, İstanbul: Rota Yayınları.

Göksel, A.B. (2010). Stratejik Halkla İlişkiler Yönetimi, Nobel Yayınları, İstanbul.

Kahraman, M. (2013). Sosyal Medya 101 2.0, İstanbul: MediaCat Yayınları.

Okay, A., Okay, A. (2013). Halkla İlişkiler ve Medya, İstanbul: Derin Yayınları

Rigel, N., Batuş, G., Yücedoğan, G. ve Çoban, B., (2005), Kadife Karanlık, İstanbul: Su Yayınevi.

Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Züleyha., Demir, M., (2013). İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Bir Uygulama, Selçuk İletişim Dergisi, (7), (4) s.23-32.

Tarhan, A. (2013). Halkla İlişkilerde Medyayla İlişkiler: Medya Çalışanlarının Görüşleri Üzerine Bir Saha Araştırması, NWSA-Humanities, 4C0166, 8(2), s. 226-251.

Tekvar, S.O. (2012). Yeni Medya ve Halkla İlişkilerde Dönüşüm: Farklı Kurumsal Yapılarda Halkla İlişkiler Algısı ve Sosyal Paylaşım Ağları, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler, Enstitüsü, Doktora Tezi.

Theaker, A. (2006). Halkla İlişkilerin El Kitabı, (Çev. Murat Yaz), MediaCat Yayınları, İstanbul.

Tutar, H., Yılmaz, M.K., (2005). İletişim, Genel ve Örgütsel Boyutuyla, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**KAMUOYU AÇISINDAN HALKLA İLİŞKİLER MODELLERİ**  
**PUBLIC RELATIONS MODELS IN TERMS OF PUBLIC OPINION****Dr. Öğr. Üyesi İrfan Ertekin**

Siirt Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü

**Özet**

Halk, kitle, hedef kitle, kamu, kamuoyu, kamu hizmeti, kurum, kuruluş, iletişim, etkileşim vb. söylemler, halkla ilişkilerin işleyiş ve görev alanı bakımından oldukça önemli kavramlardır. Halkla ilişkiler (PR) açısından, kamuyu söyleminin, azami düzeyde dikkate alınması ve önemsenmesi gerektiğini ifade edebiliriz. Çünkü halkla ilişkiler, misyon ve vizyon açısından incelendiğinde bir disiplin olarak var oluş gayesi, kurum ve kuruluşların başarısı dolayısıyla kamuoyunun bu bağlamda bilgilendirilmesidir. Halkla ilişkiler diğer disiplinlerden farklı olarak, önce kamuoyunun daha sonra ait olduğu kurum veya kuruluşun çıkarlarını korur ve gözetir. Dolayısıyla, halkla ilişkiler modelleri oluşturulurken "kamuoyu" söyleminin odak noktası olarak göz önünde bulundurulduğunu ifade edebiliriz. Bu çalışmada, James E. Grunig ve Todd Hunt tarafından oluşturulan "basın ajansı ve tanıtım, kamuyu bilgilendirme, iki yönlü asimetric ve iki yönlü simetric modelleri" ele alınmıştır. Modeller, kamuoyu açısından kendi aralarında karşılaştırılmıştır. Çalışma, halkla ilişkiler modellerinin kamuyu açısından ele alınarak, genel anlamda kurumsal amaçların ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Çalışmada, betimleme ve karşılaştırma yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda, kamuoyu açısından halkla ilişkiler modelleri içerisinde "kamuyu bilgilendirme ve iki yönlü simetric modelleri"nin oldukça önemli olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Kamuoyu, Halkla İlişkiler, Halkla İlişkiler Modelleri**Abstract**

The concepts like people, mass, target mass, public, public opinion, public service, institution, organization, communication, interaction etc. are very important concepts in terms of the functioning and duty field of Public Relations. In terms of Public Relations (PR), it is possible to argue that the "public opinion" concept must be taken into consideration at the maximum level. Because when Public Relations is examined in terms of mission and vision, the purpose of being as a discipline is to inform the public for the success of institutions and organizations. Different from other disciplines, Public Relations protects and cares for the interests of the public and then the institutions or organizations to which it belongs. Therefore, it is possible to argue that "public opinion" is considered as the focal point when Public Relations models are created. In this study, the "press agency and publicity, public information, bi-directional asymmetric and bi-directional symmetric models", which were formed by James E. Grunig and Todd Hunt, were dealt with. The models were compared among themselves in terms of public opinion. The study aims to present the institutional objectives in general by examining the public relations models from a public point of view. The Descriptive and Comparative Method were made use of in the study. As a result of the study, it was determined that public information and bi-directional symmetric models are very important in public relations models.

**Keywords:** Public Opinion, Public Relations, Public Relations Models

## 1. GİRİŞ

Sosyal yaşamda kurum ve kuruluşlar hedef kitlelerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere kamusal hizmet verirler. İster kamu ister özel sektör olsun, kurum ve kuruluşlar tarafından yerine getirilen hizmetlerin tümü kamusal hizmet kategorisinde değerlendirilir. Çünkü, kamu ve özel sektör kurum ve kuruluşları, devletin denetimi ve kontrolü altında hizmetlerini yerine getirirler. Kurum ve kuruluşlar gerçekleştirmiş oldukları veya ileride gerçekleştirilecekleri faaliyetlerini, kurumsal sosyal projelerini, tüketiciler için ürettikleri ürünler ile ilgili tanıtımlarını, yıllık raporlarını vb. kendi sorumlulukları çerçevesinde, kendi bünyelerindeki halkla ilişkiler birimleri aracılığıyla bazen doğrudan bazen medya üzerinden halka duyururlar. Duyurular, internet teknolojisinin, 1990'lı yıllara doğru ortaya çıkıncaya kadar, geleneksel medya araçlar (radyo, televizyon, gazete vb.)'ı ile gerçekleştirildi. Ancak, Marchall McLuhan (2005)'in ifadesiyle dünya'nın küresel bir köy'e dönüştüğü andan itibaren, kurum ve kuruluşların, halka veya kamuya yapacağı tüm bilgilendirmeler, duyurular yeni medya araçlar (sosyal medya, sosyal ağlar, wikiler, bloglar vb.)'ı ile eşzamanlı (sekron) ve daha hızlı yapılmaya başlanmıştır. Kamuoyu, hedef kitleler, kurum ve kuruluşlar ile medya açısından, iletişim yeni bir boyu kazanarak ciddi anlamda teknolojik bir değişim ve dönüşüm yaşanmıştır. Teknolojik anlamda yaşanan bu değişim ve dönüşüm, başta kurum ve kuruluşlar (kamu ve özel) olmak üzere hedef kitleler üzerinde ciddi anlamda davranış değişikliklerinin yaşanmasına neden olmuştur. Çünkü, halk veya hedef kitle olarak tanımlayabileceğimiz kamu, bilgiye sosyal medya (face-book, twitter, instagram vb.) ve sosyal ağlar (linkedin, google, youtubet vb.) üzerinden daha hızlı ve eşzamanlı ulaşabilme imkanına sahip olmuştur. Bu gelişme, hizmet sağlayıcısı konumundaki kurum ve kuruluşların kendilerini bir kez daha gözden geçirmelerine ve gerekli önlemleri almalarına sebep olmuştur. Bu gelişmenin, kamu ve kamuoyu açısından oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.

## 2. Grunig ve Hunt'un Dört Halkla İlişkiler Modeli

Halkla ilişkiler (PR) kavramı, Erol Mutlu tarafından şu şekilde tanımlanmıştır; "İnsanların ya da kurumların kamusal yaşamda olumlu ve destekleyici imgelerinin yaratılması ve sürdürülmesi etkinliği; örgütlerin örgütsel hedefleri gerçekleştirmek amacıyla çevrelerine uyarladıkları, çevrelerini değiştirdikleri ya da korudukları yönetsel bir iletişim işlevi" (Mutlu, 2012: 130).

Salim Kadıbeşegil ise halkla ilişkileri, özel sektör kurum ve kuruluşları penceresinden şu şekilde ifade etmiştir; "kamu kuruluşlarına kendimizi, faaliyetlerimizi, ürünlerimizi, hizmetlerimizi anlatmak, yönetim kademelerinin çeşitli konulardaki görüş ve önerilerinin basında yer almasına yönelik girişimlerde bulunmak, dolayısıyla kamuoyunun çalışmalarımızdan haberdar olmasını sağlamak" olarak tanımlamaktadır (Kadıbeşegil, 1998: 48).

Halkla ilişkiler, gerek kamu gerek özel sektör kurum ve kuruluşları açısından kamuyu doğru bilgilendirme adına medya ile etkin bir iletişim ve etkileşime geçerek oldukça önemli bir kamusal görevi yerine getirir. Çünkü, halkla ilişkiler, sektörel anlamda medya'da olduğu gibi önce kamuoyu'nun sonra dahil olduğu kurum ve kuruluşun çıkarını gözeterek hareket eder. Halkla ilişkiler meslek tanımı yapılırken etik ve etik kodlar başta olmak üzere tüm davranış biçimleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Dolayısıyla, halkla ilişkiler, bir disiplin olarak oldukça önemli bir kamusal görevi yerine getirmektedir. Bu bağlamda, gerek kamu ve gerek ise özel sektör kurum ve kuruluşları açısından halkla ilişkilerin önemini anlayan Grunig ve

Hunt, kamu ve kamuoyu açısından oldukça önemli hakla ilişkiler modelleri geliştirmişlerdir. Bu modeller Grunig ve Hunt'un (2013) dört halkla ilişkiler modeli olarak ifade edilmektedir.

<b>Grunig ve Hunt'un Dört Halkla İlişkiler Modeli/1984</b>				
<b>Özellikleri</b>	<b>Basın Ajansı/Tanıtım</b>	<b>Kamuyu Bilgilendirme</b>	<b>İki Yönlü Asimetrik</b>	<b>İki Yönlü Simetrik</b>
<b>Amaç</b>	Propaganda	Gerçek bilgilerin yayılması	Bilimsel analiz üzerine ikna	Karşılıklı anlayış
<b>Kurumsal Amaç</b>	Kamuoyunun, çevrenin kontrolü, hakimiyeti	Kamunun kazanılması, çevresel adaptasyon	Kamuoyunun, çevrenin kontrolü, hakimiyeti	Kamuoyu ile uyum, çevresel adaptasyon
<b>Halkla İlişkilerin Rolü</b>	Danışma	Bilgilerin yayılması	Danışma	Aracılık
<b>İletişimin Doğası</b>	Tek yönlü, tam, gerçek önemli değil	Tek yönlü, gerçek önemli	Çift yönlü, dengesiz etki	Çift yönlü dengeli etki
<b>İletişim Modeli</b>	Kaynaktan alıcıya	Kaynaktan alıcıya	Kaynaktan alıcıya feedback	Gruptan gruba feedback
<b>Araştırmanın Doğası</b>	Çok önemli değil	Çok önemli değil	Halkla ilişkiler kampanyaların dan önce ve sonra tutumların kontrol edilmesi	Kamu ile organizasyon arasında karşılıklı anlayışın değerlendirilmesi
<b>Temsilcisi</b>	P.T Barnum	Ivy Lee	Edward L. Bernays	Bernays, PR eğitimcileri, ve meslek dernekleri
<b>Günümüzde Uygulandığı Alanlar</b>	Spor, tiyatro, satış geliştirme	Hükümetler, belediyeler, kuruluşlar, dernekler, iş dünyası	Serbest ekonomi, ajanslar	Sosyal amacı olan iş dünyası, ajanslar
<b>Yüzdesel/yaygınlık/ ABD</b>	%15	%50	%20	%15

**Şekil 2.1.** Grunig ve Hunt'un Dört Halkla İlişkiler Modeli.

**Kaynak:** Okay A., Okay A. (2013). Halkla İlişkiler Kavram Strateji ve Uygulamaları, İstanbul: Der Yayınları

Kamu kavramı, "teknik anlamda bir kuruluşun eylem ve işlemlerinden doğrudan ya da dolaylı, olumlu ya da olumsuz olarak etkilenen; kanaat ve eylemleriyle kuruluşu olumlu ya da olumsuz, doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen; ortak kanılara, davranışlara ve çıkarılara sahip birey, grup ve kuruluşları anlatmaktadır" (Uysal, 1998: 65'den aktaran Yağmurlu, 2007: 13).

Kamuoyu ise kamuların yani hedef kitlelerin herhangi bir sorun ile karşı karşıya kaldıklarında bir araya gelerek ortak çıkarları için hareket etmeleri ile oluşan duygu ve düşünce birliği olarak ifade edilebilir. Dozier ve Ehling (2005) bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir; "İnsanlar benzer bir sorunla yüz yüze kaldıklarında, bir sorunun varlığına karar verdiklerinde ve o sorun konusunda bir şey yapmak üzere örgütlendiklerinde kamular oluşur" (Dozier ve Ehling, 2005: 185'den aktaran Yağmurlu, 2007: 13). Özellikle son yıllarda kamular, iletişim ve internet teknolojisinin gelişmesi ile daha bilinçli davranış sergilemeye başlamışlardır. "Yirminci yüzyılın sonlarına doğru kamuoyu bilincindeki artış ile başlayan toplumsal hareketler kurumlar üzerinde bir baskı oluşturmaya başlamış, bunun neticesinde sosyal sorumluluk dediğimiz hedef kitlelerin ihtiyaç ve beklentileri etkinliklere yön vermeye başlamıştır" (Sayımer, 2006: 3).

Yani kamu yeniden şekillenerek yeni bir oluşum içerisine girmiştir. Kamudaki bu değişim ve dönüşüm şu şekilde ifade edilebilir; "bilgi sistemleri ve teknolojilerine dayalı olarak şekillenmekte olan bilgi toplumu, sanayi toplumundan büyük oranda farklılaşmakta, dönüşmekte ve yeni toplum tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır" (Sümer, 2007: 16'dan aktaran Selvi, 2012: 198). Dolayısıyla, kurum ve kuruluşlar ile hedef kitleler veya kamular açısından bakıldığında, kamuoyu oldukça merkezde olan ve dikkate alınması gereken toplumsal bir değerdir.

Halkla ilişkilerde model kavramı şu şekilde ifade edilmiştir; "değerler kümesini ve halkla ilişkiler bölümünün veya bireysel halkla ilişkiler uygulayıcısının bütün programları veya bazı durumlarda özel program veya kampanyaları uygulamadaki yaklaşımlarını karakterize eden bir davranış biçimini tanımlamak için kullanılmaktadır" (Geçikli 2008: 23'den aktaran Canöz ve Canöz, 2013: 367).

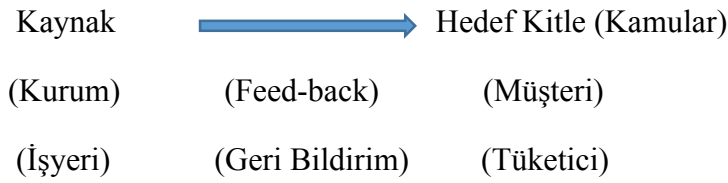
Halkla İlişkiler modellerini ilk defa James E. Grunig ve Hunt 1984'de ele almışlardır. Bazı araştırmacılar bu dört modeli kendi aralarında sınıflandırmışlar ve tanımlamışlardır. "Örneğin, tarihçi Eric Goldman (1948), halkla ilişkiler tarihinin iki ayrı dönemi arasındaki ayrıma dikkat çekmiştir. "kamuyu kandırma" dönemi (basın ajansı modeli) ile "kamuyu bilgilendirme (kamuoyu modeli) dönemi". "Aynı şekilde tek yönlü ve çift yönlü iletişim arasındaki basit ayrıma da ilk ders kitaplarının birçoğunda, örneğin Cutlip ve Center'in (1952) birinci basımında rastlanabilir" (Grunig ve Grunig, 2005: 308-309).

P.T Barnum'un temsilciliğini yapmış olduğu "Basın Ajansı Modeli"nde tek amaç propaganda yaparak düşüncelerin karşı tarafa, hedef kitleye, alıcıya kabul ettirilmesidir. Bu amaçla iletişim tek yönlüdür ve kaynaktan alıcıyadır. Bu modelde gerçek hiç önemli değildir. Amaç kamunun ve çevrenin kontrolünü sağlamaktır. "Tanıtımın kötüsü yoktur diyen P.T.Barnum bu modelin en ünlü temsilcisidir" (Sezgin 2007: 17'den aktaran Canöz ve Canöz, 2013: 368).

Ivy Lee'nin temsilciliğini yaptığı "Kamuyu Bilgilendirme Modeli"nde tek amaç kamunun kazanılması ve gerçeklerin kamuya çarpıtılmadan şeffaf bir şekilde anlatılması ve halkın merak ettiği sorularda kendilerini somut bir şekilde aydınlatmaktadır. Bu konuda Ivy Lee, ciddi çalışmalar yapmıştır. Örneğin, Amerika'da bir demir yolu şirketine ait bir kaza yaşanır. Kazada çok sayıda kişi yaşamını yitirir. Şirket, kamuyu aydınlatma adına hiçbir girişimde bulunmaz ve krizle karşı karşıya kalır. Demiryolu şirketi, krizi aşmak için Ivy Lee ile bu krizin aşılması için

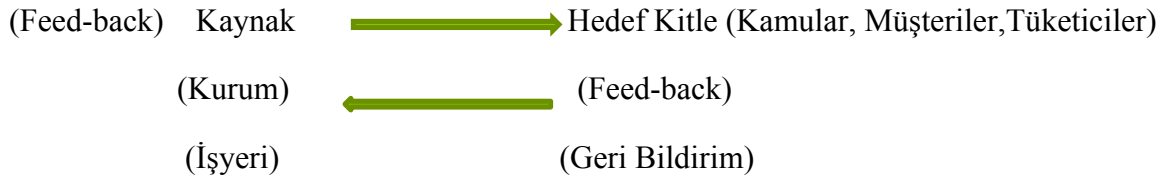
anlaşır. Anlaşma sonrası Ivy Lee, kamunun aydınlanmasının çok önemli olduğunu vurgulayarak tüm kurumların, şirketlerin vb. gerektiğinde kamuyu şeffaf bir şekilde aydınlatması adına bir manifesto yayınlar. Ardından, tren kazasında yaşamlarını yitirenlerin yakınlarının, kaza yerini görmeleri için servisler konur. Kaza ile ilgili gerekli tüm bilgileri medyanın önünde kamu ile paylaşır. Kamu, kazanın nedenleri konusunda ikna olur. Böylece, demiryolu şirketi krizi atlattığı olur. Bu olay, kamuyu bilgilendirme modeli açısından oldukça önemli bir örnektir. Diğer kurum ve kuruluşlar da bu modeli benimserler ve kullanmaya başlarlar (Okay ve Okay, 2013).

İki yönlü asimetrik modelde, iletişim çift yönlü ancak dengesizdir. Feed-back kaynaktan alıcıya. Örneğin bir şirket, bir ürünü, kullanıcıya sattıktan sonra bir feed-back almaz, sadece kendisi müşterilerine verir. İkna oldukça önemlidir. Bu modelde de kamu'nun ve çevre'nin kontrolü söz konusudur.



**Şekil 2.2.** İki Yönlü Asimetrik Modelde Feedback (Geri Bildirim, Dönüt).

İki yönlü simetrik modelde ise kamuoyu ile uyum ve anlaşma söz konusudur. Karşılıklı anlayış vardır. İletişim çift yönlüdür ve dengelidir. Feed-back kaynaktan alıcıya, alıcıdan da kaynağa.



**Şekil 2.3.** İki Yönlü Simetrik Modelde Feedback (Geri Bildirim, Dönüt)

### 3. SONUÇ

Kamuoyu, kurum ve kuruluşlar, kamular, hedef kitleler, tüketiciler vb. açısından oldukça önemli ve dikkate alınması gereken toplumsal bir değerdir. İnternet teknolojilerindeki hızlı değişim ve dönüşüm sonrası yeni medya iletişim araçlarındaki gelişmeler, kamu'nun, toplumun değişerek, bilinçlenmesine neden olmuştur. Dolayısıyla, kamuoyu açısından, kamuyu halkla ilişkiler ve medya üzerinden bilgilendirme ön plana çıkmaktadır. Grunig ve Hunt'un ortaya çıkarmış oldukları halkla ilişkiler modelleri içerisinde "kamuyu bilgilendirme" ve "iki yönlü simetrik model" in oldukça önemli olduğu görülmüştür. Çünkü, kurum ve kuruluşların tek yönlü iletişime geçmeleri artık yeterli değildir. Kamular, daha hızlı ve eşzamanlı olarak sosyal medya ve sosyal ağlar üzerinden bilgiye ulaşma imkanına sahiptirler. Dolayısıyla, bu açıdan bakıldığında, kamuların veya hedef kitlelerin geri bildirimleri oldukça önemli hale gelmektedir. Kurum ve kuruluşların sosyal yaşamda var olmak ve başarılarını artırmak için kamuyu bilgilendirme modeli ile birlikte iki yönlü simetrik modeli benimseyerek yeni iletişim



stratejileri geliştirerek kamuoyunu yeni iletişim ortamları olan sosyal medya ve sosyal ağlar üzerinden bilgilendirmeleri önemlidir.

#### KAYNAKÇA

Canöz K., Canöz N. (2013). Halkla İlişkilerde Kamuyu Bilgilendirme Modeli: Konya Örneğinde 4+4+4 Eğitim Sistemine Yönelik Bir Saha Araştırması, *Türkiyat Araştırmalar Dergisi*, Sayı 33, s.365-391.

Grunig, J.E., Grunig, L.E. (2005). Halkla İlişkiler ve İletişim Modelleri, *Halkla İlişkiler ve İletişim Yönetiminde Mükemmellik* içinde (Ed. Serra Görpe, Çev. Elif Özsayar), İstanbul: Rota Yayınları.

Kadıbeşegil, S. (1998). Halkla İlişkilere Nereden Başlanmalı?, Ankara: Mediacat Yayınları.

Okay A., Okay A. (2013). Halkla İlişkiler Kavram Strateji ve Uygulamaları, İstanbul: Der Yayınları.

Mutlu, E. (2012). İletişim Sözlüğü, Ankara: Sofos Yayınları.

Rigel, N., Batuş, G., Yücedoğan, G. ve Çoban, B., (2005), Kadife Karanlık, İstanbul: Su Yayınevi.

Saymer, İ. (2006). Halkla İlişkiler Etiğinde Öne Çıkan Modellerin Etik Sistemler Açısından Değerlendirilmesi, *Küresel İletişim Dergisi*, sayı 2, s.1-19.

Selvi, Ö. (2012). Bilgi Toplumu, Bilgi Yönetimi ve Halkla İlişkiler, Gümüşhane Üniversitesi, İletişim Fakültesi Elektronik Dergi, Sayı 3, s.191-214.

Yağmurlu, A. (2007). Halkla İlişkiler Yöntemi Olarak Kamu Diplomasisi, *İletişim Araştırmaları Dergisi* 5(1), s. 9-38

**DİN İLE BİLİMİN ÇATIŞMASINA GÖTÜREN SEBEPLER****Dr. Yasin ULUTAŞ**

Şehit Necati Sayın Anadolu İmam Hatip Lisesi

**Özet**

Din ve bilim insan hayatının vazgeçilmez iki farklı olgusudur. Zira insan hayatını birçok açıdan etkileyen din ve bilim, biri diğerine feda edilmeyecek kadar hayatın vazgeçilmez unsurlarıdır. Bu iki hakikatin ayrıştığı ve örtüştüğü yönleri bulunmaktadır. Din bilim ilişkisi ile ilgili birçok farklı tasavvur olmasına rağmen bunları şöyle kategorize etmek mümkündür. Ana hatlarıyla ifade etmek gerekirse bunlar çatışmacı, karşıt, ilişkili ve onaylayıcı tasavvurlardır. Bu farklı tutumların oluşmasına yol açan önemli birçok sebebin olduğunu söyleyebiliriz. Ancak konumuz gereğince biz daha çok çatışmacı bir din bilim ilişkisine götüren illet ve etkenlerin neler olduğunu belirlemeye çalışacağız. Din ile bilim çatışmasına götüren sebepleri şöyle ifade edilebiliriz.

İnsanın tabiatı, olguları farklı anlamaya müsaittir. Bazı insanlar vakıayı hem zahiri hem de batini boyutuyla anlarken dindar, diğer bazıları sadece zahiri boyutuyla anladığı için seküler bir anlayışa sahip olabilmektedir. Bu durumda her ikisinin hakikati anlama biçimi farklı olduğu için biri din bilim uyumunu savunurken, diğeri de tam tersini savunabilmektedir. Tarihi süreç içerisinde bazen insanlar din ile dini yorumları kesin çizgilerle ayırıt edemediklerinden dolayı dini yorumlar, din olarak kabul edilmiştir. Yanlış din algılarından dolayı din ve bilim arasında çatışma olduğu iddia edilmiştir. İlahi dinler beşeri yorumlarla tahrif edilmesi neticesinde bazı dini ve bilimsel yorumlar arasında çatışmaların olmasına neden olmuştur. Çatışmacı bir din bilim anlayışın oluşmasında özellikle Katolik kilisesinin dogmatik bir inancı savunması etkili olmuştur. Dini bilgi ile bilimsel bilgiyi birini diğerine onaylatma çabası, din bilim arasında bir çatışmaya yol açabilir. Zira dininin verdiği bilgiler sabit iken, bilimin verdiği bilgiler zaman zaman değişebilmektedir. Bu durumda bilimsel bilginin değişmesi ile dini bilgininde değişme zorunluluğu ortaya çıkar ki dini açıdan bunun kabul edilmesi imkânsızdır. Bazı çağdaş akımlar, bilimi dinin yerine koyarak ideoloji haline getirmeleri, dinin verdiği bilgileri bilimsel olarak inceleyemediklerinde inkârcı bir tutum takınmaları din bilim çatışma anlayışına hizmet etmiştir. Çatışmacı bir din bilim anlayışına sahip olanlar, gaye ve metot itibarı ile din ile bilimin farklı olduğunu belirterek bilimin üstün olduğunu iddia etmeleri, dini bilimin önünde bir engel olarak görmeleri din bilim tasavvurlarının yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır. Din bilim çatışmasını temellendirme gayreti içerisinde olanlar, Rönesans ve reform hareketlerinden sonra, batıdaki aydınlanma sürecinde Hristiyanlık hakkında yapılan eleştirileri, İslam'a uyarlama gayretleri, bu çatışmacı anlayışın İslam dünyasında da yaygınlaşmasına neden olmuştur.

Tahrif edilmemiş ilahi dinler ile beşeri çabanın ürünü olan bilime kendi alanı içerisinde yer verildiği takdirde bunlar arasında herhangi bir çatışmadan söz etmek zordur. Zira bu iki bilgi biri diğerinin rakibi değil tamamlayıcısıdır. Çünkü her ikisinin amacı da insana hizmet etmektir.

**Anahtar Kelimeler:** Din, Bilim, Çatışma**1. GİRİŞ**

Din ve bilim farklı olgular olmasına rağmen ilişkileri insanlık tarihi kadar eskidir. Tarih boyunca çeşitli kültür çevrelerinde bu iki değer arasında farklı şekillerde münasebetler olmuştur. Aslında bilim, din, sanat ve ahlak, insanın hayatına anlam veren bir bütünün parçaları

olarak anlamak gerekir.<sup>1</sup> İnsanın hayatına anlam katan bu değerler, bütünü parçaları arasında keskin bir ayrılıktan ziyade birbirini çeşitli şekilde etkileyen bir münasebet içerisinde olduğunu söylemek mümkündür. İnsanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayan din ve bilimi hakkında genel olarak şunları söylemek mümkündür.

Yeryüzünde bulunan farklı dinler her ne kadar kaynak, hedef, gaye, metot ve değer gibi birçok konuda farklılık gösterse de bunların tümü din kelimesi ile ifade edilir.<sup>2</sup> Ancak bütün dinlerin farklılıklarını kapsayan bir din tanımı yapmak oldukça zordur. Nitekim bir Müslüman ile bir Budist'in veya bir Yahudi ile bir Hristiyan'ın dinden anladığı şey farklıdır. Her ne kadar dil açısından bütün dinler Arapça olan din kelimesi ile ifade edilmişse de bu dinlere ait olan toplulukların din konusundaki algıları aynı olmamakla beraber bu toplulukları manevi topluluklar olarak adlandırmak mümkündür. Ancak belirttiğimiz nedenlerden dolayı her din mensupları veya disiplin temsilcileri kendi önceliklerini esas alan din tariflerinde bulunmuşlardır. Her ne kadar bir şeyi tanımlayıp sınırlandırmak konunun doğru anlaşılmasına katkı sağlasa da beraberinde bazı problemleri de taşır.<sup>3</sup> Nitekim hem dinin tanımı hem de bilimin tanımı din ve bilimin verdiği bilgi ile yapılmıştır. Örneğin ilahi dinler ilahı merkeze alan din tarifleri yaparken, Budizim gibi dinler ilahı değil, prensipleri merkeze alan din tanımları yapmışlardır. Bir tanım yine kendisi ile yapıldığı için bir kısır döngüye yol açarak müntesiplerince kabul görmüştür. Bu nedenle farklı dinlere mensup birçok düşünür ve ilim adamı çok sayıda din ve bilim tarifi yapmışlardır. Bu tanımlardan bir kaçını zikretmek mümkündür.

Müslüman bilginler tarafında çoğunlukla din tanımı şöyle yapılmıştır: “*Din; ilahi bir kanun olup akıl sahibi kimseleri akıl ve iradeleriyle dünyada iyiliğe, ahirette kurtuluşa götüren yoldur.*”<sup>4</sup> Bu tanımda dinin ilahi olması, insan iradesiyle tercih edilmesi ve hem dünyada hem de ahirette mükellefin mutlu olmasını önceleyen bir tanım yapılmıştır. Sosyolog Emile Durkheim ise dini şöyle tanımlar: “*Din, parçalardan oluşmuş bir bütün -mitlerden, dogmalardan, ayinlerden ve törenlerden ibaret, az çok girift bir sistem- olmasına rağmen, bir tür bölünmesi mümkün olmayan varlık teşekkül ediyormuş gibi faaliyet gösterir.*”<sup>5</sup> Bu tanımda ise dinin mitlerden, dogmalardan, ayin ve törenlerden ibaret bir bütün olduğu vurgulanır. Ayrıca dinde tabiatüstü ve gizemli bir düşüncenin de olması gerektiğini belirtir.<sup>6</sup> Felsefeci Mehmet Aydın da dini şöyle tanımlamayı uygun bulur: “*Din ferdi ve ictimai yanı bulunan, fikir ve tatbikat açısından sistemleşmiş olan, inananlara bir yaşam tarzı sunan, onları belli bir dünya görüşü etrafında toplayan bir kurumdur.*”<sup>7</sup> Dinin hem ferdi, hem de sosyal yönü olduğunu, iman edenleri, bir görüş etrafında toplayan ve sistemli bir yaşam biçimi sunan bir kurum olarak tanıtır.

Dinin tanımında olduğu gibi bilimin tanımı ile ilgili de birçok görüş olduğunu söyleyebiliriz. Birkaçını ifade etmek gerekirse öncelikle sözlüklerin bu kavramı nasıl tanımladığına bakmakta yarar vardır. Türk Dil Kurumu Sözlüğü, Bilimi; “*Evrenin veya evrendeki olguların ve olayların bir bölümünü ele alıp birtakım yöntem ve deney yolları kullanarak ve sonuç çıkarmaya çalışan düzenli ve tutarlı bilgi olarak tanımlar.*”<sup>8</sup> Bu tanımdan hareketle bilimin evreni ve evrende

<sup>1</sup> Mehmet S. Aydın, *Din Felsefesi*, 4. Baskı (Ankara: Selçuk Yayınları,1994), 261.

<sup>2</sup> Abdullah Draz, *Din ve Allah İnancı*, trc. Akif Nuri (İstanbul: Çığır Yayınları,1978), 39.

<sup>3</sup> A. Faruk Sinanoğlu, *Uygarlığın Basamakları Bilim-Din ve Toplum*, 2. Baskı (Malatya: Evin ofset, 2013), 33.

<sup>4</sup> Draz, *Din ve Allah İnancı*, 46.

<sup>5</sup> Emile Durkheim, *Dini Hayatın İlk Biçimleri*, trc. Fuat Aydın (İstanbul: Aytaç Yayınları, 2005), 55.

<sup>6</sup> Durkheim, *Dini Hayatın İlk Biçimleri*, 43.

<sup>7</sup> Aydın, *Din Felsefesi*, 6.

<sup>8</sup> Esgici.net. *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*, Sürüm no:1,0 Farabi, (PDF), 9.19 MB,492.

meydana gelen bütün olayları, kendisine araştırma konusu olarak seçtiğini söyleyebiliriz. Evrende var olan olgu ve olayların bir bölümünü, birtakım deney ve gözlemler neticesinde bir takım bilgiler elde etmeye çalışır. Parçalar hakkında elde edilen bilgileri, amacına ulaşmak için düzenli ve tutarlı hale getirilmesine bilim denilmiştir. Her ne kadar konu ile kafa yoran birçok bilgin, farklı bilim tanımı yapmışsa da daha kapsayıcı, diğer bir deyişle daha derli toplu bir bilim tanımını şöyle yapmak mümkündür. “*Bilim, kâinatta zaman ve mekânla sınırlı olan şeylerin, olgu ve olayların yapılarını, aralarında var olan münasebeti ile sebep ve sonuçlarını meydana getiren bağlantıları ortaya çıkarmaya, elde edilen bulguları tütümdengelim bir sistem içerisinde depolayarak nihayetinde meydana gelen olayların hangi temel yasalarca gerçekleştiğini belirlemeye çalışan tüm faaliyetleri bilim olarak değerlendirebiliriz.*”<sup>9</sup> Bu tanım, bilimin kâinattaki olgu ve olayların arasında ne tür bir ilişkinin olduğunu ve bu ilişkilerin doğurduğu sonuçları meydana getiren bağlantıları ortaya çıkarmayı hedeflediğini belirtir. Yine bu tanıma göre bilim, elde ettiği bulguları sistemleştirerek olayların hangi yasalar çerçevesinde meydana geldiğini tesbit etmeye çalışır.

İnsanların çoğu bilimin tanımı, kaynağı, metot ve ilkeleri ile ilgilenip tartışmaz. Ancak daha çok bilimin olumlu ve olumsuz etkilerini ve toplumda meydana getirdiği değişiklikleri farklı açılardan tartışır. Toplum kendi yaşamını etkileyen değerleri ve ilişkilerini kendi kültür seviyesine uygun olarak inceler. Günümüzde toplumun en önemli değerlerinden biri olan din ile nerdeyse hayatın bütün safhalarını köklü bir şekilde etkileyen bilim ve teknolojik gelişmelerin nasıl bir ilişkiye sahip olduğu öteden beri tartışılmıştır. Bu tartışmalar neticesinde din-bilim ilişkisi konusunda dünyanın farklı bölgelerinde çeşitli görüş, tutum, anlayış ve tasavvurlar ortaya çıkmıştır.

## 2. DİN-BİLİM İLİŞKİSİ

Din insan hayatının hem maddi hem de manevi yönlerini kapsayan bir olgu iken, bilim sadece maddi yönünü ilgilendirir. Tarih boyunca bilim, din, siyaset, ahlak, hukuk ve diğer meslek ve sanat dalları ile ilgili inişli çıkışlı ilişkiler olmuştur. Ancak bu ilişki ile ilgili tartışmalar son üç yüzyıla kadar daha yavaş ve düz bir düzlemde gerçekleşmiştir. Son üç yüzyıl içerisinde özellikle sanayi devrimi ile beraber geleneksel üretim araçlarının yerini her alanda dev makineler almıştır. Bu mekanik güce dayalı olarak, her alanda üretim ve hayat standartları artmış, insan daha konforlu ve lüks bir hayata kavuşmuştur. Özellikle son asırda baş döndürücü bir hızla meydana gelen teknolojik gelişmeler, insanın sahip olduğu değerleri ve hayatın bütün alanlarını olumlu veya olumsuz bir şekilde etkileyerek köklü bir takım değişiklikler meydana getirmiştir. Bilimin baş döndürücü bir hızla geliştiği günümüzde din ve bilim ilişkisi farklı coğrafyalarda çeşitli yönlerden tartışılmış ve tartışılmaya devam edilmektedir. Din-bilim ilişkisi konusunda birçok farklı anlayış olmasına rağmen genel olarak bu konudaki tutumların onaylayıcı, ilişkili, karşıt ve çatışmacı niteliklere sahip tasavvurlar olduğunu söylemek mümkündür. Dinler Tarihine, baktığımızda bu dört anlayışı ile ilgili örnekler bulmak mümkündür.

### 2.1. Onaylayıcı Din-Bilim Anlayışı

Bu anlayışa göre din ile bilim arasında herhangi bir çatışmadan söz etmek mümkün değildir. Bilim, âlemle ilgili bilgiyi deney ve gözlemlerle elde eder. Âlemle ilgili bilgiyi gözlemleyerek

<sup>9</sup> Aydın, *Din Felsefesi*, 262.

elde edileceğini uygun gören bir din anlayışı bilim ile uyumlu olur.<sup>10</sup> Bu anlayışta olan birçok dindar bilim adamı mevcuttur. Her insan dünyayı gözlemleyerek akıl yolu ile bilgi elde edebilir.

Bu düşünceye göre inançlı olmak iradi bir faaliyettir, her zaman delile ihtiyaç duymaz. Delil getirilse bile iradesiyle inkâr edebilir. Bilim kendi metoduyla dünya ile ilgili araştırmasını yapar bazı hipotezler de bulunur. Ancak iman, gayb ve ibadet gibi konularla ilgili bir kaniya bilimsel metotlarla ulaşamaz. Ancak dinin bu konularla ilgili verdiği bilgilerin akılla çeliştiğini de söylemek mümkün değildir. Bu konuları bilim, sadece kendi metotlarıyla inceleyecek vasıtalara sahip değildir. Bilimin inceleme imkânı bulamadığı konuları inkâr etmesi doğru değildir.

## 2.2. İlişkili Din-Bilim Anlayışı

Bu anlayışa göre din ve bilim birçok yönüyle farklı olmasına rağmen, aralarında benzer yönlerinde bulunduğunu iddia ederek aralarında çift yönlü bir etkileşimin mevcut olduğu ifade edilmiştir.<sup>11</sup> Şaban Ali Düzgün din ile bilim arasındaki benzerlik ve ortak alanları şöyle tespit eder.

*“Tecrübe ve yorum etkileşimi, modeller ve analogiler bu benzerliğin kendini gösterdiği ortak alanlardır. Ayrıca bütünselci bir dünya görüşü peşinde olma ve hayatı bir bütün olarak kavrama arzusu, hem dinin hem de bilimin arzusudur. Din bireysel varlıkta başlasa da burada durmaz ve bilimle ortak bir alana, tabiata geçer ve tabiat teolojisi yapar. Burhan, delil gibi dini etkinliklere meşruiyet zemini oluşturan kavramların bilimle ortaklıkları iki alanı birbirinden koparmayı imkânsız hale getirir.”<sup>12</sup>*

Bu anlayışa göre din ve bilim kaynak itibarıyla farklı olsalar da her ikisinin amacı hakikati bulmaktır. Din ve bilimin ortak yönleri olduğunu savunan bu anlayışa göre her iki alan bütünleştirmeden aralarında diyalog şeklinde bir ilişkinin olduğunu savunmuşlardır.

## 2.3. Karşıt Din-Bilim Anlayışı

Bu anlayışa göre din ve bilimin metotları ve kullandıkları dil farklıdır. Bu farklılıklar onları ayrı kompartımanlara sokmakta ve kesin çizgilerle birbirinden ayırmaktadır. Din ve bilim ayrı olgular olarak tasavvur edilmek suretiyle ikisi arasında bir etkileşim ya da diyalog olmadığı gibi herhangi bir çatışmadan da söz etmek mümkün değildir. Her iki olgu da birbirinden bağımsızdır. Bu anlayışın birçok gerekçesi olmakla beraber en önemli dayanakları şunlardır. Bu düşünceye sahip olanlar, dinin araştırma metodu olarak vahyi esas aldığını, bilimin ise akli ölçü olarak kabul ettiğini belirtirler. Din, değer yargılarından oluşurken bilim, âlemdeki olgulardan oluşur. Din sabitken bilim değişkendir. Bilim objektifken din, sübjektiftir. Bilim kâinattaki hadiseler ile ilgili bilimsel bir dil kullanırken din de inançlarımızı, ümitlerimizi ve duygularımızı tanımlamaya yönelik bir din dili kullanır.<sup>13</sup>

<sup>10</sup>Ali Alpar, “Bilim Din ile Çelişir mi?”, Erişim, 13 Haziran 2019, <https://sarkac.org>. Evren.

<sup>11</sup>Müfit Selim Saruhan, *Din ve Bilim: Kabuller ve Önyargular*, <http://acikders.ankara.edu.tr/pdf.2>.

<sup>12</sup>Şaban Ali Düzgün, “Din-Bilim İlişkisinde Modeller ve Ortak Kavramlar”, *Kelam Araştırmaları Dergisi* 4/1 (Haziran 2006): 61-62.

<sup>13</sup>Kevser Çelik, “Çatışmalar Çağı: Din-Bilim İlişkisi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3/1 (Bahar 2006):76.

Bu ayrıştırıcı anlayışa göre din-bilim amaç, alan ve yöntem bakımından çok farklı oldukları için bu iki olgunun ne bir çatışmaya nede bir rekabete girme imkân ve ihtimali bulunmaz.<sup>14</sup> Bu tasavvur, aydınlanma döneminde batıda Hıristiyan inancı ile felsefe arasındaki ayrışmadan sonra görülmeye başlanmıştır. Özellikle Descartes'in başını çektiği düalist felsefenin yaygınlaşmasıyla bu düşünce yayılmıştır. Bu gün ise din, bilim, sanat özerkliğini savunmaktadır. Din-bilimin sorgulamasından şikâyetçi, sanat başına buyruk olmuş, ahlak ise bazı temel kurallardan ibaret haline getirilerek küçük bir sahaya hapsedildiğini söyleye biliriz.<sup>15</sup>

#### 2.4. Çatışmacı Din-Bilim Anlayışı

Din-bilim ilişkisiyle ilgili tasavvurlardan biride, bu iki alanın hâkimiyetini sağlamak amacıyla sürekli bir rekabet, çatışma, çelişki ihtilaf ve gerginlik içerisinde olduğunu savunan anlayıştır. Bu anlayışa göre bu iki alandan biri doğru diğeri yanlıştır.<sup>16</sup> Bu şekilde düşünenler, din ve bilimin birbirine engel çıkardığını bu nedenle de birinin diğeri yok etmesi ya da egemenlik iddiasını terk ederek meydanı diğeri bırakması gerekir. Kavganın katı taraftarlarından biri salt bilim taraftarları, diğeri de bilimin verdiği bilgilerin güvenilmez olduğunu savunan bazı dindardardır. Bu anlayışın en önemli örneklerinden biri Galileo'nun yargılanma hadisesidir.<sup>17</sup>

Bu anlayışa sahip akımların başında Pozitivizm ve Naturalizm gibi evrimci felsefeler gelir.<sup>18</sup> Bu akımlar bilimin insanın bütün ihtiyaçlarını karşıladığını savunarak dinin hurafelere dayandığını, doğru bir bilgi sunmadığı gibi bilimin gelişmesine de engel olduğunu savunmuşlardır. Özellikle son üç asırda batıda gerçekleşen sanayi devrimi ve teknolojinin baş döndürücü bir hızla gelişmesi neticesinde bu anlayışta olanlar, bilimi dinin yerine koyarak bütün dinlere karşı olumsuz tavır takınmak suretiyle ahlaki bir alanla sınırlandırmışlardır.

### 3. DİN-BİLİM ÇATIŞMASINA GÖTÜREN SEBEPLER

Din ve bilim ilişkisi konusunda çeşitli anlayışlar bulunmaktadır. Günümüzde yaygın olan anlayışlardan biri de bu iki alanın çatıştığını savunan anlayıştır. Din ve bilim arasındaki ilişki tarih boyunca inişli çıkışlı olmuştur. Özellikle orta çağdaki skolastik felsefeden sonra bu konuda çatışmacı bir anlayış, batı toplumlarında yaygın hale gelmiş zamanla bu anlayış, İslam dünyasında da etkisini göstermiştir.

İki alan arasındaki çatışmacı anlayışın oluşumuna etki eden birçok etken mevcuttur. Bu etkenlerin başında; dini metinlerin tahrif edilmesi, dini yorumların din olarak algılanması, kilisenin bilim karşısındaki hâkimiyetini koruma çabası, bilimin doğma haline getirilip dinin yerine konulması, iki alanın verdiği bilgiler, alanı dışına çıkarılarak birini diğeri onaylatma çabası ve iki olgunun bilgi elde etme kaynakları ve metotlarının farklı olması gelir. Zikrettiğimiz bu etken ve anlayışın oluşmasında hem dini temsil eden bazı teologların hem de bilimcilerin etkileri olmuştur. Bu şekilde düşünen din ve bilim taraftarları, onları çatışmacı bir anlayışa sürüklemiştir. Ancak farklı şekilde düşünen, din ve bilim konusunda farklı anlayışta

<sup>14</sup> Cafer Sadık Yaran, "Bilim-Din İlişkisinde Temel Felsefi Yaklaşımlar: Çatışma ve Ayrışma", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 21/3 (Yaz 1996):31.

<sup>15</sup> Aydın, *Din Felsefesi*, 261.

<sup>16</sup> Yaran, "Bilim-Din İlişkisinde Temel Felsefi Yaklaşımlar: Çatışma ve Ayrışma", 23.

<sup>17</sup> Gülcan Nur Yeliz, " Tarihsel Süreçte Dinin Bilimsel Alandaki Etkileri Açısından Din-Bilim İlişkisi", Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, [www.ayk.gov.tr](http://www.ayk.gov.tr). 183.

<sup>18</sup> Yaran, "Bilim-Din İlişkisinde Temel Felsefi Yaklaşımlar: Çatışma ve Ayrışma", 24.



olanların çoğunluğu temsil ettiğini söylemek mümkündür. Din-bilim çatışmasına götüren sebepleri söyle açıklamak mümkündür.

### 3.1. Bilimin İdeoloji Haline Getirilerek Dinin Yerine Konulması

Aydınlanma döneminde Avrupa’da doğan ve gelişen Pozitivizm, Materyalizim ve Naturalizm gibi bazı felsefi akımlar, bilimi ideoloji haline getirmişlerdir. Bu akımlar dogmalaştırdıkları bilimi, dinin yerine koymuşlardır. Bunlara göre bilim insanın bütün ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir. Din insanların korkularından doğmuştur. İnsanın kendine güvenmesi ve korkularını yenmesi gerekir. Korku yerine sevgiye, özgürlüğe, eşitliğe ve bilime önem vermelidir.

Bu akımlarla ilgili özet olarak şunlar söylenebilir. Bilimi ideoloji haline getiren akımların başında Pozitivizm gelir. Bu akıma göre insan zihni, doğayı ve varlıkların mahiyetini hakkında bilgi elde etmeye müsait değildir. Onlar, bilgi elde etmede zihnin hiçbir fonksiyon icra etmediğini, bilginin sadece pozitif hadiselerin ve zahiri fenomenlerin gözlemlenmesi ve deneye tabi tutulmak suretiyle elde edilebileceğini savunmuşlardır. Bunun dışında kalan gözlem ve deneye konu olmayan her tür bilginin güvenilir bilgi olmadığını, metafizik ve teoloji olduğunu ve bunların verdiği bilginin aynı zamanda korku ve hayal ürünü olduğunu iddia etmişlerdir.<sup>19</sup>

Din bilim çatışmasını katı bir biçimde savunan öncülerden bir grup da Mantıkçı pozitivistlerdir. Bu adla anılan felsefe okulu, Viyana çevresinde yaşayan düşünürlerin ortaya atıp savunduğu, siyasi yönleri de olan bir felsefi hareketin adıdır. Çoğunluğu bilimle uğraşan bu filozoflar, deney ve gözlemlerden elde edilen delillere bağlı bir anlayışla, felsefeyi tüm fizikötesi unsurlardan ve dolayısıyla dinden arındırmaya çalışmışlardır. Onlara göre metafizik bilgiler, dini bilgileri de kapsıyordu. Zihinlerde metafizik olarak kabul ettikleri bütün bilgileri çıkarıp atmak istediler. Onlara göre felsefenin temel amacı, mantık ve bilime değer verme olduğunu söylediler. Bu gerekçeyle her türlü geleneksel düşünme biçimine karşı çıkararak mantıksal olarak doğrulanmayan hiç bir önermeyi kabul etmemişlerdir.<sup>20</sup> Aslında bu anlayış, içinde yaşadığı din ve dinsel yaşamın doğma olduğunu iddia ederek bilime engel olduğunu düşündüğünden dolayı böyle bir anlayışı savunmuştur. Ancak bunu yaparken dinle ilgili görüşlerini diğer dinleri de kapsayacak şekilde genelleştirmişlerdir.

Bilimi inanç haline getiren ve dini gereksiz gören akımlardan biride Materyalizimdir. Nitekim bu felsefenin önde gelen temsilcilerinden biri olan Ludwing Feuerbach (1804-1872) bilimin bir inanç şekli olduğunu savunmuştur. Ona göre din, insanın bencil duygularından meydana gelmiş olup akılla bir ilgisi yoktur. Din ile Tanrı’nın kökeni ve kaynağı insanın duyuları, istek ve gereksinmeleridir. İnsanın yaşama ihtiyacı, onda yarattığı bir takım istek ve dilekler, hayal gücüyle birleşerek kendine özgü din ve Tanrıları meydana getirmiştir. Ona göre din, insanın kendisini tanrılaştırmasıdır. Bu şekilde Tanrı ve din düşüncesini reddettikten sonra bilimi ve aydınlanmayı hayatın vazgeçilmez ahlaki bir zorunluluk olduğunu savunur. Köken olarak ahlakın din olmadığını belirterek, insan sevgisinin önemli olduğunu savunur. İnsan dayanışmasını vurgulayarak bu dayanışmanın insanı olgunlaştırarak dinin gördüğü görevi bilimin yapacağını savunur.<sup>21</sup> Bu akıma mensup olup Ludwing’in din-bilim konusunda takip ettiği çatışmacı anlayışı savunan birçok bilim taraftarı bulunmaktadır.

<sup>19</sup> S. Hayri Bolay, *Felsefi Doktrinler Sözlüğü*, 5. Baskı (Ankara: Akçağ Yayınları, 1990), 214.

<sup>20</sup> Turan Koç, *Din Dili*, (Kayseri: Rey Yayıncılık, 1995), 143-144.

<sup>21</sup> Bedia Akarsu, *Çağdaş Felsefe*, 1. Baskı (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1979), 25-27.

Naturalizm ve Panteizm de bu çatışmacı anlayışı savunan ve bilimi dogma haline getiren akımlardandır. Özellikle Naturalizm (Tabiatçılık), Varlığın illeti olarak sadece tabiatta mevcut olan maddeyi esas alarak bunun dışında var olan ruhi ve manevi cevherlerin hiçbirini kabul etmez. Bu akımlar olağanüstü olan olayların tecrübe ile açıklanabileceğini, bunun dışında kalan bilgi alanlarını kabul etmezler. Panteizm de tabiatın varlık sebebinin yine tabiatın kendisinde olduğunu savunarak Tanrı ile âlemi aynı varlık olarak kabul etmiştir. Nominalizm, Duyumculuk ve Tercübecilik güçbirliği ederek Natüralizmin savunduğu katı tâbiatçı fikirlerin yaygınlaşmasını sağlamıştır.<sup>22</sup>

Yukarıda saydığımız bu düşünce ve benzer akımlar, içinde yaşadıkları dogmatik Hıristiyanlığın dini anlayışını rasyonel olarak temellendiremedikleri için bilimin dinin yerini tuttuğunu bu nedenle de dine gerek olmadığını hatta dinin bilim önünde engel olduğunu savunmaları din-bilim çatışmasına götüren etkenlerin başında gelir.

### 3.2. Kilisenin Bilim Karşısındaki Olumsuz Tavrı

Hıristiyanlık dinini temsil eden Kilise, aydınlanma döneminde çok hızlı bir şekilde gelişen bilim ve teknolojik gelişmelere karşı olumsuz bir tavır takınmıştır. Kilisenin bu olumsuz ve bilimsel ilerlemenin önünü tıkayıcı olumsuz tavır ve çabaları, bilim savunucularının dine karşı derin bir kuşku uyandırmasına neden olmuştur. Kilisenin bu olumsuz tavrına karşılık bazı bilim insanları da kendi metotlarıyla toplum tarafında değer görülen birçok din içerikli inancı ortadan kaldırmak suretiyle bazı bilim taraftarları tarafında iman yıkıcı bir unsur olarak kabul edilmiştir.<sup>23</sup>

Hıristiyanlığı temsil eden Kilise ve teologların bilim karşısındaki tavrı her zaman olumsuz olmamıştır. Nitekim Orta çağda ünlü Hıristiyan bir teolog olan St. Thomas, dinin hiçbir şartta bilimle çatışmadığını savunmuştur. Ona göre bilim de din de Allah'ın insana sunduğu birer lütfudur. Bu anlayış orta çağ boyunca devam etmiştir. Orta çağda dinin hâkim olduğu devletler vardı ve kilise en hâkim güçtü. Özellikle Kilise, XVII yüz yılda ortaya çıkan ve hâkimiyetini her gün artıran bilim ve aydınlanma düşüncesi ile hâkimiyetini paylaşmak istememiştir. Ancak Kilise hâkimiyetini muhafaza etmek için akli yöntemler yerine dini dogmalarını zorla kabul etmeye çalışmıştır. Bu çatışmanın en net örneği Galileo'nun yargılanıp cezalandırılmasıdır. Galileo'nun yaptığı bilimsel çalışmalar kutsal kitaba aykırı görülerek 1633 yılında Kilise tarafında yargılanarak ömür boyu hapse mahkûm edilmiştir.<sup>24</sup> Sonraki süreçte bilim taraftarları Hıristiyanlığın akla uymayan yönlerini ret etmişlerdir. Ancak Aguste Comte, pozitivist bilimi din olarak kabul etmesiyle beraber bilimi sadece bilgiyi elde etmede bir aracı metot olarak değil, hayatın bütün yönlerini kapsayan tarzı olarak kabul edilmiştir.<sup>25</sup>

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler dinleri farklı şekilde etkilemiştir. Bilimin hızlı gelişmesiyle ortaya çıkan problemlerin bir kısmı sadece Hıristiyanlık dinini etkilerken bazıları da kitaplı dinleri diğer bazıları da bütün dinleri etkilemiştir. Bu problemlere karşı her dinin tepkisi de farklı olmuştur. Örneğin bilimsel gelişmelerden en çok etkilenen Hıristiyanlık dini özü itibari ile birçok doğmayı içerdiğinden dolayı din bilim çatışmasının ortasında kendisini görmüştür. Bir insan olan Hz. İsa'ya ulûhiyet isnat edilerek bu inancın sorgulanmadan iman edilmesi

<sup>22</sup> Bolay, *Felsefi Doktrinler Sözlüğü*, 187.

<sup>23</sup> Paul Davies, *Tanrı ve Yeni Fizik*, trc. Barış Gönülşen (İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım, 2014), 19.

<sup>24</sup> Yeliz, “ Tarihsel Süreçte Dinin Bilimsel Alandaki Etkileri Açısından Din-Bilim İlişkisi”, 185.

<sup>25</sup> Ali Coşkun, “Din-Bilim ve Felsefe İlişkileri”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 18/1 (Haziran 2016): 216.

istenmiştir. Ayrıca Hz. İsa'nın adeta mucizevi bir hayat sürdürdüğü iddia edilmiş, bunula da yetinilmemiş Yahudilikteki kozmolojik doktrinlerin büyük çoğunluğu Hristiyanlığın içine dâhil edilerek insanların bunları sorgulamadan iman etmelerini istemiştir.<sup>26</sup> Din-bilim çatışmasına götüren sebeplerden biride dogmatik olan bazı Hristiyan inançların akılla savunulma imkânının olmamasından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Ancak bu durumun bütün dinler için geçerli olduğunu söylemek zordur.

### 3.3. Evrim Teorisi

Din-bilim çatışmasının en büyük malzemesi evrim teorisidir. Modern bilim savunucularının çoğu, dinin evrim konusunda verdiği bilgileri ile bilimin bu konudaki bilgilerin uyuşmadığını iddia ederek din-bilim çatışmasını hatta dinin bilimin ve gelişmenin önündeki en önemli engel olduğunu belirterek dinin yok edilmesi gereken bir olgu olduğunu iddia etmişlerdir. Aslında evrim konusu inanç konusu olmadığından dolayı dinin verdiği bilgilerle bilimin verdiği bilgilerin farklı olması din-bilim çatışmasına yol açmaması gerekir. Tarihin her döneminde bilim ve dinin farklı değerlendirdiği konular vardır. Ancak bu farklılıklar din-bilim çatışmasına yol açmamıştır.

Son dört asırdan beri din ve bilim taraftarlarının tavırları din-bilim çatışmasına zemin hazırlamıştır. Bu çatışma bazen bir dinin özelliğinden de kaynaklanabilir. Evrim konusundaki bu çatışmacı sürecin oluşumu ile ilgili şunları söylemek mümkündür. İnsan tabiatı gereği gerek kendisi ile ilgili olsun veya olmasın varoluşu sorgulayan bir özelliğe sahiptir. Her din doğal olarak kendine özgü bazı bilgileri verir. Dinin yanı sıra birkaç asırdan beri bilimde bu konuda katkı yapmaya çalışmıştır. Özellikle modern bilim olarak da kabul edilen Galileo, Kopernik, ve Newton'dan başlayıp Darwin, Einstein'a, oradan bilgisayarlar ve yüksek teknolojik çağına uzanan yolda evrim konusunda bir çok teori ortaya atılıp tartışılmıştır. Bu süreçte bilim taraftarları, dine ve dinsel inançlara soğukkanlı ve yer yer tehdit edici bakışın gelişmesine yol açmışlardır.<sup>27</sup>

Söz konusu çatışmayı körükleyenlerin başında bilimsel materyalizmi savunanlar gelir. Bu anlayışa göre bilgi elde etmenin tek yolu deney ve gözlemlerle elde edilen bilimsel metottur. Bilimsel olarak elde edilen bilgi bize evrendeki tek gerçeğin madde ve enerji olduğunu söylüyor. Dolayısıyla kâinattaki varlıkların mahiyetini sadece bilimle bilgiyle açıklayabiliriz. Bunun dışındaki bilgiler hayal ürünü hurafelere dayanan bilgilerdir. Bu tavır, her türlü bilgiyi gözlem ve deney bilgisine indirgeyen indirgemeci bir yaklaşımdır. Bu konudaki bütün teoriler bir fizik ve kimya yasalarına indirgenmiştir. Ancak bu indirgemeci tavır tartışmaya açıktır.

Dinin evrim ve yaratılış bir ilah tarafında yaratılmıştır şeklindeki iddiası ile bilimin, evrim için söylediği, tabiatın karmaşık bir ürünü olduğu iddiası sıcak bir tartışmaya yol açabilir ancak bu açıklama ve izafiyet teorisinin iddia ettiği gibi zaman, mekân ve nedensellik katı bir şekilde yorumlanarak bütün dinler inkâr edilemez.<sup>28</sup> Dinin, Tanrı kâinatı altı günde yarattı görüşü ile bilimin kâinat bundan 18.milyar önce kendisinde meydana gelen büyük bir patlama sonucunda bu gün içinde yaşadığımız kâinat meydana geldiği şeklindeki teori farklıdır.<sup>29</sup> Yine bilimin "Var olan veya olmuş olan ya da olacak her şey âlemdir. Evren kadim ve fizikseldir"<sup>30</sup> demesi

<sup>26</sup> Aydın, *Din Felsefesi*, 264-265.

<sup>27</sup> Davies, *Tanrı ve Yeni Fizik*, 18.

<sup>28</sup> Michel Peterson, v.dğr., *Akıl ve İnanç*, trc. Kerim Acar (İstanbul:Küre Yayınları, 2016), 450.

<sup>29</sup> Davies, *Tanrı ve Yeni Fizik*, 24.

<sup>30</sup> Peterson, v.dğr., *Akıl ve İnanç*, 452.

farklı bir şey, güvenilir tek bilgi kaynağı bilimdir deyip dini yok sayıp bilimi din haline getirmek farklı bir şeydir. Verilen bu bilgilerin kendine göre delilleri de vardır. Ancak bu bilgilerin farklı olması çatışma yaratmaz. Bu farklı bilgiler karışı karşıya getirildiğinde çatışmaya zemin hazırlanmış olur. Nitekim 19.yüzyılda evrim teorisi ortaya atılınca dini literalizm, dinin evrimle ilgili ön gördüğü bilgiyi koruma gerekçesiyle bilime baskı yapmaya başladı. Ayrıca süper naturalizm anlayışına sahip olan bazı dindar düşünürler, bilimsel bilgi ölçütleri ve tabiat ötesinde var olan güç veya fenomenlerin olduğunu savunarak her türlü bilimsel bilgiyi inkâr ettiler.<sup>31</sup> Bu tavra karşılık bilimsel materyalizim de bilimin iddiasının doğru olduğunu belirterek birinin doğru olması diğerinin zorunlu olarak yanlış olmasını gerektirir şeklinde bir yargıya vararak çatışmanın tarafı oldular.<sup>32</sup>

Din-bilim ilişkisi ile ilgili çatışmacı anlayışlar günümüzde de mevcuttur. Nitekim Dünyanın kaderinin nükleer silahlar ve teknolojik atıklarla tehlikede olduğu iddia eden anlayışlar, olduğu gibi diğer taraftan dünyanın kaderinin Tanrı'nın elinde olduğunu söyleyen yeri ve zamanı geldiğinde Tanrı iradesiyle yok edecektir şeklindeki anlayışta mevcuttur. Zira dini açıklamalar kutsal metinlere dayanır ve iman temelinde olur. Bilimsel açıklamalar ise gözlem ve deneylere dayanır olgu temelinde olur.<sup>33</sup>

Hem bilim hem de dini bağınazlığın ortaya çıkması, dinsel örgütlerin kurumsallaşması ve yasalaşması, bilimi bir dogma haline getiren felsefi akımların kurumsallaşması çatışmacı din-bilim anlayışını yaygınlaştırdığı gibi batı dünyasında yerleşik dine karşı büyük bir muhalefete ve dinleri inkâr etmeye de yol açmıştır. Bu durum birçok insan kendini az rahatsız eden ve daha dogmatik olan uç dinlere başvurmaya neden olmuştur.

### 3.4. Dinde Yapılan Tahrifatlar ile Dini Metinlerin Yanlış Yorumlanması

Daha önce zikrettiğimiz gibi insanlığın oluşum evrelerinde etkin rol oynayan iki temel yapı olan din ve bilim ilişkisi, batı dünyasında son üç asırda hızla ilerleyerek çok sıkı bir şekilde tartışılmıştır. Ancak her dinin kendine ait inançları, ibadetleri gelenek ve görenekleri, kültürü ve ahlaki vardır. Modern bilimin son birkaç asırda hızlı bir şekilde gelişme kaydetmesi dinleri farklı etkilemiştir. Bu nedenle din bilim ilişkisini incelerken bütün dinleri aynı kefeye koymak doğru bir tercih olmayacaktır. Din-bilim ilişkisini incelerken bu duruma çok da dikkat edilmediğini söyleyebiliriz. Nitekim batı düşüncesinden etkilenen bazı pozitivist ve natüralist aydınlar, kilise bilim çatışmasının sadece Hıristiyanlık dini için değil İslam dinine de uyarlayarak İslam'ın da bilimle çatıştığını savunmuşlardır.<sup>34</sup> Din-bilim ilişkisi konusunda her dini farklı değerlendirmek daha doğrudur. Din-bilim ilişkisi konusunda şunu unutmamak gerekir. Bilimin geliştiği coğrafyalar ilahi dinlerin hâkim olduğu yerlerdir. Şayet ilahi dinler bilimin önünü açmasaydı bu bölgelerde ilimin yayılması çok da mümkün olmazdı. Diğer yanda din-bilim çatışmasının olduğu bölgelerde yine aynı bölgelerdir. Bu durumun iki nedeni vardır. Birincisi Rönesans'la birlikte batıda bilim kiliseye karşı otonomluk mücadelesini vermiştir. İkincisi ilahi olan Hıristiyanlık dini kendi içerisinde tahrifata uğradığı gibi sonradan Yahudiliğin içerisine sokulan isrâilliyat olarak kabul edilen inançları da kendi inançlarına katmıştır. Hz. İsa'nın ilahlaştırılması, asli günah gibi sonradan Hıristiyanlığa katılan inançların

<sup>31</sup> Çelik, "Çatışmalar Çağı: Din-Bilim İlişkisi", 79.

<sup>32</sup> Nebi Mehdi, "Bilim-Din İlişkisi Proplemine Süreççi Yaklaşım", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 23/2 (Aralık 2002): 62.

<sup>33</sup> CelalTürer, "Whitehead'in Tabiatçı Teizmi: Din ve Bilimin Uzlaştırılması", *Felsefe Dünyası* 37/1 (Haziran 2003): 45.

<sup>34</sup> Şahin Efil, "Kur'an-Bilim İlişkisinin Olabilirliği ve Meşrûiyeti Sorunu", *Erzincan Kültür ve Eğitim Vakfı Akademi Dergisi* 8/21 (Güz 2004): 29.

bilim karşısında rasyonel olarak savunulmamasını çatışmacı bir anlayışın meydana gelmesine sebep olmuştur. *Örneğin Kilise, Galileo'yu iki nokta sebebiyle eleştirmiştir. Eleştirdiği iki hususta Tevrat'ta Yeşu bölümünde geçen metinlerdir. Kilise, bu metinde Güneşe durmasının emredilmesinden yola çıkarak normalde Güneş'in hareketli olduğunu ve Dünya'nın etrafında döndüğünü söylemiştir. Bu nedenle Galileo'nun Güneş merkezli sisteminin Tevrat'a aykırı olduğunu iddia etmiştir. Galileo ise bu Eski Ahit'teki bu ifadelerin literal anlamda değil, mecazi olarak anlaşılması gerektiğini savunmuştur.*<sup>35</sup>

*İslam dini için aynı şeyleri söylemek mümkün değildir. Zira İslam dininde Kilise'nin otoritesine denk bir otorite yoktur. Batıdaki çatışma özü itibariyle Din-bilim çatışması ya doğrudan vahye dayalı dini metinlerde ya da din adamlarınca sonradan sistemli hale getirilen dini yorumlar arasında olmaktadır. Çatışmayı gönülsüzde olsa din taraftarları savunduğu gibi bunu gönüllü olarak savunan bilim taraftarları da vardır.*<sup>36</sup> *Katı çatışma taraftarları bütün dinleri ve dayandıkları ilahi kitapları çatışmanın asıl nedeni olarak kabul ederler. Dini kör inanç, bağnazlık cehalet ile özdeşleştirirler. Bilimi ise aklı aydınlığı özgür düşünmeyi, çağdaş olmayı temsil ettiğini savunurlar.*<sup>37</sup>

Aynı veya farklı dinlerde din-bilim ilişkisi ile ilgili farklı dönemlerde dahi farklı yaklaşımları bulmak mümkündür. Nitekim İslam dini için din ile bilim arasında esasta bir din-bilim çatışma olduğunu söylemek zordur. Zira İslam için bilim dini demek daha doğru bir söylem olur. Kur'an-ı Kerim'in bildirdiğine göre Allah'ın en güzel sıfatlarından biride "Âlim" olmasıdır. İslam'ın bu anlayışına göre her şeyi bütün yönleriyle en iyi şekilde bilen Allah'tır. Her şeyi detaylarıyla bilen Allah'ın bu bilgilerden bir kısmını vahiy yoluyla insanlara bildirmesi hiçbir bilimsel gerçekle çelişmez. Ayrıca Kur'an-ı Kerim insanları bilmeye, düşünmeye, okumaya, anlamaya ve araştırmaya teşvik eden ayetlerle doludur. Dini anlamda Allah adına karar vermeyi yasaklayan ve insanları aklını kullanarak içtihat yapmayı emreden bir din bilim ile çatışması mümkün değildir. İslam düşüncesinin İlk dönemlerinde İslam kültürü ve medeniyeti, bilimin gelişmesinde büyük bir rolü olmuştur.<sup>38</sup> Muhammed İkbâl, "Sizin yaratılmanız da tekrar dirilmeniz de bir tek kişiyi yaratmak ve diriltmek gibidir." (31/28) ayetini şöyle yorumlar. "Ona göre bu ayet, hayati birlik tecrübesinin, çağımızda müsbet şeyleri anlamaya hazır olan akla daha yumuşak ve psikolojik bakımından daha uygun bir metoda başvurmayı gerekli kılmaktadır."<sup>39</sup> Böyle bir ortamda bilimsel bilgi doğal karşılanır.

Nitekim İslam düşüncesi miladi dokuz ve on üçüncü asırlarda daha dinamik, daha ileri ve çağdaş olduğunu söylemek mümkündür. Bu dönemlerde batı toplumları ise daha statik ve gelenekçi ve ritüellere bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Ancak son dört asırdan beri İslam dünyası için aynı şeyleri söylemek mümkün değildir. Zamanla İslam dünyasındaki kültürel dinamizm yok olmuş, her türlü yenilikçi düşünce ve değişime açık olan bu kültür kapılarını kapatarak daha çok taklitçiliğe, şekilciliğe ve muhafazakârlığa kapılarını açmıştır. Şekilciliği tercih eden, dini yanlış anlayan ve yorum yapmaktan kaçınan onun hükümlerini doğmalara dönüştüren bazı anlayışlar bilimle dinin çatıştığını söylemişlerdir. Nitekim orta çağda bazı Müslüman

<sup>35</sup> Emre Dorman, "Din-Bilim İlişkisi: Hangi Din? Hangi Bilim?", *Bilim Tarihi ve Felsefesi Sempozyumu Bildirileri* (Mardin, 27-29 Kasım 2015), ed. Ömer Bozkurt (Mardin: Artuklu Üniversitesi Yayınları, 2016), 13.

<sup>36</sup> Efil, "Kur'an-Bilim İlişkisinin Olabilirliği ve Meşrûiyeti Sorunu", 28.

<sup>37</sup> Efil, "Kur'an-Bilim İlişkisinin Olabilirliği ve Meşrûiyeti Sorunu", 29.

<sup>38</sup> Coşkun, "Din-Bilim ve Felsefe İlişkileri", 215.

<sup>39</sup> Muhammed İkbâl, *İslamda Dini Düşüncenin Yeniden Doğuşu*, trc. N. Ahmet Asrar (İstanbul: Birleşik Yayıncılık, 1995), 16.



müfessirler, Dünya'nın düz olduğunu iddia etmişlerdir. O gün yaygın olan bir yanlış görüşü sanki dinin bağlayıcı bir görüşüymüş gibi yansıtılmıştır.<sup>40</sup>

Din-bilim çatışma anlayışının oluşmasına etki eden bu faktörlerin yanı sıra şu etkenleri de ifade etmek mümkündür. İnsan tabiatı itibari ile farklıdır. Nesnelere, olgulara ve hatta hakikate bakışı bile farklıdır. İnsan için tek bir doğrudu yoktur. Örneğin bir insan, borcun ödeme tarihi geldiğinde alması hakkıdır, ertelemesi veya vaz geçmesi de hakkıdır. Böyle bir durumda iki insanın tavrı farklıdır. Hâlbuki iki tavırda doğrudur. İnsan tabiatı aynı olsaydı ve bu nedenle bütün insanlar aynı mesleği, ülkeyi, yemeği tercih etmiş olsalardı yeryüzünde kargaşa olurdu. Ancak insanın fitri yapısı farklı olduğundan dolayı anlayışları da farklı olur.

Bu nedenle insan tabiatı, olguları farklı anlamaya müsait olduğu ifade edilmiştir. İnsan, beslenme ve üreme gibi vasıflarıyla diğer hayvanlara benzer niteliklere sahip olmanın yansırı kendine özgü sistemli konuşma, anlama, araştırma gibi özelliklere de sahiptir. İnsanın tabiatından gelen olguları farklı algılama özelliği, bazı insanların hakikatleri sadece zahire indirgeyerek anlarken bazıları da batını yönüne de bakarak mevzuyu anlamaya çalıştıklarını görmek mümkündür. Nitekim bildiği için inanan dindar ile yine bildiği için inanmayı gerekli görmeyen seküler bir zihniyete sahip olan insanlar din ve bilimi çatıştırabilir.

Din-bilim çatışmasına götüren sebeplerden biride din ve bilim taraftarları, din ve bilimin, amaç, konu ve yöntemlerini farklı olarak değil birbirine eşit veya yakın kabul ettiklerinden dolayı, doğal nesne ve olayları açıklamak sanki dinin gayesi ve amacı olarak gördüklerinden dolayı, bilimin araştırdığı doğal fiziksel fenomenler, dini metotlarla araştırılmıştır. Bu da farklı sonuçlara götürdüğü için çatışmaya zemin hazırlamıştır.<sup>41</sup> Yine dini, bilimin vasıflarını ve fonksiyonlarını de kapsayacak biçimde algılamak veya bilimi, dinin özelliklerini ve işlevlerini de karşılayacak biçimde anlamak; bunları birbirinden net çizgilerle ayırt etmemek ve alanları içerisinde yer vermemek, birini diğerine dönüştürmek ya da önceleyerek birini tek bilgi kaynağı olarak kabul etmek bu çatışmanın önde gelen nedenlerindedir. Bu tutum çift taraflıdır.<sup>42</sup> Din ve bilim arasındaki farklılıklara dikkat edildiği oranda bu iki olgunun çatıştırılmasının önüne de geçilmiş olur. Bu farklılıklardan bir kısmı şöyledir. Her disiplin kendine ait konu, amaç ve metotlarla varlığını sürdürmekle beraber<sup>43</sup> din, kaynak itibariyle ilahi, bilim ise yoruma dayalı beşeri bir düşünme faaliyetidir. Din genelde sübjektif bilgiler sunarken bilim, objektif bilgiler sunar. Din, kalp, vicdan ve duygudan çıkarken<sup>44</sup> bilim, genellikle gözlem ve deney sonucunda meydana gelir. Bilim dünyası genelde yeni yaklaşımlara açık olur. Din ise tam aksine vahiy ve sabit fikirlere dayanır.<sup>45</sup> Bilim Tanrı'yı inkâr etmediği gibi, kendi dışında herhangi bir otoriteyi de kabul etmez.<sup>46</sup> Din ise Tanrı'yı otorite olarak kabul eder ve Onun istediği doğrultuda hareket eder. Bütün bu farklılıklara rağmen din ve bilim köken itibariyle birbirini tamamlayan aynı kaynaktan beslenirler. Biri hakikatin bütünü, ebediliğini araştırıp tahlil ederken diğeri de ayrıntılarını ve geçiciliğini inceler. Biri hakikatin tümüyle mutlu olurken diğeri parçasıyla mutlu olur. Ancak bu iki olgu yoluna devam etmek için diğerin her zaman yanında olmasını ister.<sup>47</sup> Her ikisi de toplumu etkileyip hizmet etmeyi arzular. Bilim daha çok toplumdaki hastalıkları tedavi etmiş, yaşam koşullarını iyileştirmiş, konforlu bir hayat sürmemizi

<sup>40</sup> Coşkun, "Din-Bilim ve Felsefe İlişkileri", 216.

<sup>41</sup> Peterson, *Akıl ve İnanç*, 457.

<sup>42</sup> Yaran, "Bilim-Din İlişkisinde Temel Felsefi Yaklaşımlar: Çatışma ve Ayrışma", 31.

<sup>43</sup> Mehdi, "Bilim-Din İlişkisi Proplemine Süreççi Yaklaşım", 62.

<sup>44</sup> Fatih Özkan, "Modern Dönemde Din-Bilim İlişkisi", *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi* 6 (Ekim 2015): 60.

<sup>45</sup> Davies, *Tanrı ve Yeni Fizik*, 19.

<sup>46</sup> Pervez Hoodbhoy, *İslam ve Bilim*, trc. Eser Birey (İstanbul: Cep Yayınları, 1993), 16-17.

<sup>47</sup> İkbâl, *İslamda Dini Düşüncenin Yeniden Doğuşu*, 18.



sağlamıştır. Bununla beraber kitle imha silahların edinilmesini de sağlamıştır. Buna mukabil din ise manevi duygularımızın kuvvetlenmesine vesile olarak manen mutlu olmamızı sağlamıştır. Günümüzde iman tanımı gereği olgu ve mantıkla desteklenmeyen inanç olarak kabul edildiği için bilimsel açıklamalar dini inançlara göre daha öncelikli olarak algılanıyor.<sup>48</sup>

Aslında çatışma din-bilim arasında değil, daha ziyade din ve bilimi çatıştıran iki kesim arasındadır. Bunlar salt din taraftarları ve bilim taraftarlarıdır. Bu taraftarlar genellikle tek taraflı bilgi anlayışına sahip olanlardır.<sup>49</sup> Çatışma taraftarı olan bu inanç grupları, Vahyin kendisini değil, yorumunu dinin emriymiş gibi kabul ederek benim dinimin böyle söylediğini biliyorum; tek doğru, benim inancımdır, kabul etmeyenler yanlış yoldadır demekten kendilerini alamazlar. Kendinden emin bu tavrı diğer yorum sahiplerine karşı kibirli olmaya yöneltir.<sup>50</sup> Diğer tarafta hakikati bilimle sınırlandıranlar bilim değil, ideoloji yaptıklarının belki de farkında değildirler.<sup>51</sup> Dinin verdiği gerçek bilgiler konusunda da alaycı bir tutum takınır. Bilim insanlarının tabiata hâkim olması, kendisine olan güvenini artırmıştır.<sup>52</sup>

Din ve bilimin çatıştığını iddia edenler bu iki disiplin arasında her alanda çatışma olduğunu savunurlar. Taraflar gerçeğin sadece kendi disiplinleri sayesinde ortaya çıkacağını söylerler.<sup>53</sup> Bilim, farklı dinlere inanan insanları çeşitli şekillerde etkilemiştir. Nitekim bazı insanlar din ve bilim çatışmasını gidermek için dinlerini farklı yorumlamakta diğer tarafta bazıları da bilimin sonuçlarını gerçeğinden farklı gösterme gayreti içerisinde olmuştur.<sup>54</sup> Din ve bilim taraftarları birbirlerine şüphe ile bakmak yerine bir arada uyumlu yaşamaları topluma daha iyi hizmet etmeyi sağlar. Ancak felsefi düşüncede nihai bir sözün olduğunu söylemek mümkün değildir.<sup>55</sup>

## SONUÇ

İlk insanla beraber daha sade de olsa din ve bilim insan hayatında hep var olmuştur. İnsan bu iki hakikatten hiçbir zaman vazgeçmeyi düşünmemiştir. Çünkü bu iki esas olmadan hayatını istediği gibi yaşayamayacağını biliyordu. Bu nedenle tarih boyunca bu ikiliyi hayatından çıkarmamıştır. Çünkü insanı insan yapan onun fizikinden ziyade aklını kullana bilme, gözlem ve deney yapabilme gibi olguları birçok yönüyle anlayabilme ve muhafaza edebilme becerileridir. İnsan maddi ve manevi yönleri olan bir varlıktır. Bedenin yanında bir ruha da sahiptir. Bu dünyada bu ikisi bir araya gelmeden diğeri tek başına hiçbir görev yapmamaktadır. Din daha çok ruha hizmet etmek suretiyle manevi bir tatmini sağlarken, bilim fiziğe hitap ederek insanın bedenine hitap etmek suretiyle insanın bedenen rahat etmesini sağlamıştır. Zaman zaman insanın hem manen hem de madden rahat etmesi için bu ikilinin yardımlaşmalarını da söylemek mümkündür.

Doğru din ve bilimin verdiği bilgiler farklı olsa da kendi alanlarında yer verildiği müddetçe bu ikilinin çatışması mümkün değildir. Şayet bu iki değer arasında çatışma olsaydı tarihin her safhasında bu çatışma devam ederdi. Ancak böyle olduğuna dair herhangi bir emare bulunmamaktadır. XVII. yüzyıldan önce çatışma örnekleri çok nadirdir. Çatışmacı anlayış son üç asırdan itibaren şiddetlenmiş zamanla bu çatışmacı anlayış yerini daha yumuşak bir zemine

<sup>48</sup> Türer, "Whitehead'in Tabiatçı Teizmi: Din ve Bilimin Uzlaştırılması", 46.

<sup>49</sup> Mehdi, "Bilim-Din İlişkisi Proplemine Süreççi Yaklaşım", 65.

<sup>50</sup> Davies, *Tanrı ve Yeni Fizik*, 20.

<sup>51</sup> Özkan, "Modern Dönemde Din-Bilim İlişkisi", 62.

<sup>52</sup> İkbâl, *İslamda Dini Düşüncenin Yeniden Doğuşu*, 24.

<sup>53</sup> Türer, "Whitehead'in Tabiatçı Teizmi: Din ve Bilimin Uzlaştırılması", 47.

<sup>54</sup> Özkan, *Modern Dönemde Din-Bilim İlişkisi*, 57.

<sup>55</sup> İkbâl, *İslamda Dini Düşüncenin Yeniden Doğuşu*, 16.

birakmıştır. Şimdi şu soruyu sormak yerinde olacaktır. Şayet bu ikili arasında bir çatışma yoksa bu çatışmacı anlayış nasıl doğdu? Bu çatışmacı anlayışın doğması insan kaynaklıdır. Bu iki olgunun özünden kaynaklanan bir özellik değildir. Çatışma anlayışı, bu iki olgunun birinin veya her ikisinin de ilgili insanlar tarafından yanlış yorumlanmasından kaynaklandığını ifade edebiliriz. Zira insanoğlu doğduğu günden itibaren birçok şeyle rekabet etmektedir. Böyle bir anlayışın yaygınlaşması da bu alanlardaki rekabetlerin sonucudur.

## KAYNAKLAR

Akarsu, Bedia. *Çağdaş Felsefe*, 1. Baskı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1979.

Alpar, Ali. “Bilim Din ile Çelişir mi?”. Erişim: 13 Haziran 2019. **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки..**

Aydın, Mehmet Said. *Din Felsefesi*. 4. Baskı. Ankara: Selçuk Yayınları, 1994.

Bolay, S. Hayri. *Felsefi Doktrinler Sözlüğü*. 5. Baskı. Ankara: Akçağ Yayınları, 1990.

Coşkun, Ali. “Din-Bilim ve Felsefe İlişkileri”. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 18/1. Haziran 2016.

Çelik, Kevser. “Çatışmalar Çağı: Din-Bilim İlişkisi”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3/1 (Bahar 2006):72-87.

Davies, Paul. *Tanrı ve Yeni Fizik*. Trc. Barış Gönülşen. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım, 2014.

Draz, Abdullah. *Din ve Allah İnancı*. Trc. Akif Nuri. İstanbul: Çığır Yayınları, 1978.

Dorman, Emre. “Din-Bilim İlişkisi: Hangi Din? Hangi Bilim?”. *Bilim Tarihi ve Felsefesi Sempozyumu Bildirileri* (Mardin, 27-29 Kasım 2015). Ed. Ömer Bozkurt. Mardin: Artuklu Üniversitesi Yayınları, 2016.

Durkheim, Emile. *Dini Hayatın İlk Biçimleri*. Trc. Fuat Aydın. İstanbul: Ayaç Yayınları, 2005.

Düzgün, Şaban Ali. “Din-Bilim İlişkisinde Modeller ve Ortak Kavramlar”. *Kelam Araştırmaları Dergisi* 4/1. Haziran 2006.

Efil, Şahin. “Kur’an-Bilim İlişkisinin Olabilirliği ve Meşrûiyeti Sorunu”. *Erzincan Kültür ve Eğitim Vakfı Akademi Dergisi* 8/21 (Güz 2004): 25-38.

Esgici.net. *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*, Sürüm no:1,0 Farabi, (PDF), 9.19 MB.

- Hoodbhoy, Pervez. *İslam ve Bilim*. Trc. Eser Birey. İstanbul: Cep Yayınları, 1993.
- Koç, Turan. *Din Dili*. Kayseri: Rey Yayıncılık, 1995.
- İkbal, Muhammed. *İslamda Dini Düşüncenin Yeniden Doğuşu*. Trc. N. Ahmet Asrar. İstanbul: Birleşik Yayıncılık, 1995.
- Mehdi, Nebi. “Bilim-Din İlişkisi Proplemine Süreççi Yaklaşım”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 23/2 (Aralık 2002): 61-71.
- Özkan, Fatih. ”Modern Dönemde Din-Bilim İlişkisi”. *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi* 6 (Ekim 2015): 5567..
- Peterson, Michel. v.dğr., *Akıl ve İnanç*. Trc. Kerim Acar. İstanbul: Küre Yayınları, 2016.
- Saruhan, Müfit Selim. *Din ve Bilim: Kabuller ve Önyargular*.  
<http://acikders.ankara.edu.tr/pdf.2>.
- Sinanoğlu, A. Faruk. *Uygurluğun Basamakları Bilim-Din ve Toplum*. 2. Baskı. Malatya: Evin Ofset, 2013.
- Türer, Celal. “Whitehead’in Tabiatçı Teizmi: Din ve Bilimin Uzlaştırılması”. *Felsefe Dünyası* 37/1 (Haziran 2003): 43-62.
- Yaran, Cafer Sadık. “Bilim-Din İlişkisinde Temel Felsefi Yaklaşımlar: Çatışma ve Ayrışma”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 21/3 (Yaz 1996):21-41.
- Yeliz, Gülcan Nur. “ Tarihsel Süreçte Dinin Bilimsel Alandaki Etkileri Açısından Din-Bilim İlişkisi”. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. [www.ayk.gov.tr](http://www.ayk.gov.tr).

## TÜRKİYE’DE EĞİTİM POLİTİKALARI KONUSUNDA HAZIRLANMIŞ DOKTORA TEZLERİNİN İNCELENMESİ

**Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN**

Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

**Orhan KORKMAZ**

Doktora Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

### Özet

Seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin, özellikle de okulun etkisi altında, toplumsal yeterlilik ve en üst düzeyde bireysel gelişmeyi sağlayan toplumsal bir süreç olan eğitim, devletin uyguladığı ve geliştirdiği politikalarla anlam kazanmaktadır. Devletin eğitim politikaları, anayasa; yasa ve yönetmelikler, kalkınma planları, hükümet programları, iktidar ve iktidara aday parti programlarına göre şekillenmektedir. Eğitim politikalarına yönelik bilimsel çalışmalar, ülkenin eğitimdeki mevcut durumunu, sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymasından önem arz etmektedir. Araştırmada, Türkiye’de eğitim politikaları ile ilgili doktora düzeyinde yapılmış olan tezler incelenmiştir.

Araştırmanın amacı, Türkiye’de eğitim politikaları konusunda geçmişten günümüze hazırlanmış olan doktora tezlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Eğitim politikaları ile ilgili yapılan tezler,

1. Yıllara,
2. Üniversitelere,
3. Tez danışmanlarının unvanlarına,
4. Tezi hazırlayanların cinsiyetine,
5. Konu başlıklarına,
6. Araştırma modeline,
7. Örneklem grubuna,
8. Veri toplama araçlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırma, nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, verilerin toplanmasında doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Öncelikle YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından anahtar kelime kullanılarak arama yapılmış, ulaşılan tezler indirilmiş, incelenmiş, edinilen belgelerin analizi yapılmıştır. Araştırmadaki verilerin değerlendirilmesinde nitel analiz tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında taranmış doktora tezleri oluşturmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre eğitim politikaları konusunda yayımlanmış olan doktora tezlerinin en an fazla yazıldığı yılların sırasıyla, 2018-2015-2013 yılları olduğu, tezlerin yarıya yakınının Ankara, Marmara ve Gazi üniversitelerinde hazırlanmış olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen tezlerde, danışmanlarının akademik unvan bakımından daha çok Profesör Dr. unvanına sahip olduğu, tez yazarlarının cinsiyet dağılımında erkek yazar oranının daha yüksek olduğu, konuların öğretim kademeleri ve politika ilişkisi ile ilgili olduğu, tezlerinin daha çok nitel araştırma deseninde hazırlandığı, veri toplama aracı sıralamasında ise dokümanlardan, görüşme formlarından ve anketlerden yararlanıldığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Politikaları, Eğitim, Öğretim, Lisansüstü Eğitim, Doktora Tezi

### Abstract

Education, which is a social process that ensures social competence and individual development at the highest level under the influence of a selected and controlled environment, especially the school, gains meaning with the policies implemented and developed by the state. Educational policies of the state, constitution; laws and regulations, development plans, government programs, power and party programs are shaped according to power. Scientific studies on educational policies are important in terms of revealing the current situation of the country in education, problems and solutions. Research in the thesis that have been made to the doctoral level education related policies in Turkey were examined.

The purpose of the study, which was prepared at the doctoral theses from the past in terms of education policy in Turkey is to analyze different variables. Within this framework, the following questions were sought:

Theses about education policies,

1. The 1st,
2. Üniversite to,
3. Thesis advisors titles,
4. The gender of the students preparing the thesis,
5. The subject headings,
6. Research model,
7. Sample group,
8. What is the distribution according to data collection tools?

The research was conducted in a qualitative research design. In the study, document analysis method was used for data collection. Firstly, a search was made using the keyword from the database of YÖK National Thesis Center, theses were downloaded, examined and the documents obtained were analyzed. The content analysis technique, one of the qualitative analysis techniques, was used to evaluate the data in the study. The sample of the study consists of PhD theses scanned in the database of YÖK National Thesis Center.

According to the findings, it was determined that the years in which the doctoral theses published on educational policies were most frequently written were 2018-2015-2013, and nearly half of the theses were prepared in Ankara, Marmara and Gazi universities. In the theses examined within the scope of the research, the academic title of the advisors was mostly made by Professor Dr. It is seen that the rate of male writers is higher in the gender distribution of thesis writers, the topics are related to the teaching levels and policy relations, their theses are mostly prepared in qualitative research design, and documents, interview forms and questionnaires are used in the data collection tool rankings.

**Keywords:** Education Policies, Education, Teaching, Graduate Education, Doctoral Thesis

## 1. GİRİŞ

Birçok uzman tarafından farklı tanımları bulunan eğitim kavramı, kişilik gelişimine katkı sunan, bireyi toplumsal yaşama hazırlayan bir süreç olarak da tanımlanabilmektedir. Eğitim farklı bir tanımlamada ise kişinin sosyalleştirilmesi, hem cinslerine benzer aynı zamanda topluma faydalı bir üyenin hazırlanması şeklinde tanımlanmaktadır (Hesapçioğlu, 1992: 17). Eğitim kavramının bu tanımların ortak noktasında bireyin eğitim yoluyla kendisine ve çevresine faydalı olmasının amaçladığı görülmektedir. Eğitim, farklı tanımlamalarından da anlaşılacağı üzere sosyal ve siyasal bir süreç olmakla birlikte üzerinde birçok görevi de bulundurmaktadır (Tezcan, 1999: 3). Eğitim, üzerine düşen görevleri yerine getirmede, belirlenen hedefleri gerçekleştirmede eğitimle ilgili politikaların oluşturulmasına gereksinim duymaktadır. Bu bağlamda oldukça eski zamanlardan beri kullanılan politika kavramı, devlet işlerini idare etme sanatı olarak tanımlanmaktadır (Türküne, 2005: 4). Eğitim politikası ise eğitim alanındaki sorunlara karşı siyasal iktidarın gerçekleştirdiği sistematik çabalar olarak adlandırılmaktadır. Yönetim işlerinden sorumlu hükümetler, hedefledikleri insan tipini yetiştirmek amacıyla eğitim politikaları oluşturmakta ve uygulamaktadır (Kaya, 2009: 91). Ülkemizde de geçmişten günümüze siyasal iktidarlar yetiştirmek istedikleri vatandaş tipine uygun olarak farklı eğitim politikaları üretmiş ve uygulamışlardır. Toplumda kalkınmayı sağlamak amacıyla geçmişten günümüze birçok eğitim politikası geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Berber ve Aslan, 2017: 1). Değişim çağı olarak isimlendirilen günümüzde toplumun ihtiyaç ve beklentileri de sürekli değişmekte ve yeniçağ beraberinde yeni ihtiyaçları da ortaya çıkarmaktadır. Bu doğrultuda ihtiyaç ve beklentilerde yaşanan değişimlere uyum sağlayabilecek eğitim politikalarında da yeni düzenlemeler yapmak bir zorunluluk haline gelmektedir (Kösterelioğlu ve Bayar, 2014: 2). Artık günümüzde dünyadaki bilim ve teknolojiye gelişmeler toplum gereksinimlerini de değiştirmekte, toplum bu yeni gereksinimleri karşılayabilmek için sürekli kendini geliştirmeyi ve yeni bilgiler edinmeyi bir amaç haline getirmektedir (Turan, 2005: 88).

Bu bağlamda ülkelerin eğitim politikaları da çağın gerektirdiği şartlara göre değişmekte ve güncellenmektedir. Eğitim, insanoğlunun ilk var olduğu andan itibaren çevresini tanımını anlamasını ve topluma yararlı olabilmesini amaçlamaktadır. Dolayısıyla eğitim bireye ve topluma katkı sağlamak, bireyi geliştirmek istemektedir. Eğitim, toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayabilecek hedefleri belirlerken politik kanallardan yararlanmaktadır. Bu doğrultuda eğitim politikaları, eğitim kurumlarının hedeflere ulaşmasında alacağı kararlara temel hazırlanmaktadır (Demirel, 1992: 45). Eğitim yoluyla toplumun yaşam standartlarını üst düzeylere çıkarma bugün hemen hemen bütün ülkelerin hedefleri arasında yer almaktadır. Artık günümüzde ülkeler belirledikleri hedeflere ulaşabilmede çağın gerektirdiği değişime ayak uydurabilen, bilimsel gelişmeleri takip eden eğitim politikalarına ihtiyaç duymaktadır.



Doktora ve yüksek lisans programlarından oluşan lisansüstü eğitimde, yüksek lisans eğitiminde, öğrencinin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgiye ulaşması ve bunu yorumlaya bilmesi amaçlanmaktadır. Doktora programlarında ise öğrencilerin bağımsız çalışmalar yürütebildiği, bilimsel olaylara derinlemesine bakabildiği özelliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır (YÖK, 2014). Üniversiteler bünyesindeki enstitülerde gerek yüksek lisans düzeyinde gerekse doktora düzeyinde birçok tez çalışması hazırlanmakta ve hazırlanan tez çalışmaları YÖK'ün ulusal tez veri tabanı merkezine yüklenmektedir. Eğitim bilimlerindeki diğer birçok konu alanında olduğu gibi eğitim politikaları konu alanında da lisansüstü tez çalışmaları hazırlanmakta ve gerçekleştirilen çalışmalar ulusal tez merkezi veri tabanına yüklenmektedir.

Alanyazında yapılan incelemede eğitim bilimleri ile ilgili lisansüstü tezleri incelemeye yönelik çalışmaların bulunduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan bazıları Fazlıoğulları ve Kurul (2012) "Türkiye'deki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri"; Şahin, Calp, Bulut ve Kuşdemir, (2013) "Sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi."; Özdem, (2015) "Türkiye'de eğitim politikaları alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi" (1989-2014); Ayaz, Oral ve Söylemez (2015) "Türkiye'de öğretmen eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi"; Karakoç, Özpolat, Kara (2018) "Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (1987-2017)" çalışmaları örnek olarak sayılabilir. Bu çalışmalarda incelenen lisansüstü tez çalışmaları çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiş ve alandaki araştırma eğilimleri saptanmaya çalışılmıştır.

Eğitim politikaları konu alanında doktora düzeyinde hazırlanmış olan tezleri incelemeyi amaçlayan bu çalışmada Türkiye'de eğitim politikaları konu alanında hazırlanmış ve YÖK ulusal tez merkezi veri tabanında taranmış doktora tezleri çeşitli değişkenler bakımından incelenmek istenmiştir. Eğitim politikalarını konu edinen doktora tezleri eğitim politikaları konu alanında konu alanının farklı bir boyutunu inceleyen birbirinden bağımsız çalışmalar olarak alanyazında bulunmaktadır. Bu birbirlerinden bağımsız çalışmaların genel bir görünümünü belirlemek, alandaki araştırma eğilimlerini saptamak ve araştırmacılara bu görünüm hakkında bilgi verebilmek önemli bir husustur. Böylece araştırmalar arasında ne gibi farkların olduğunun görülmesi sağlanmış olunacak ve eğitim politikaları konusundaki doktora tez çalışmalarının araştırma eğilimleri belirlenmiş olacaktır. Ayrıca gerçekleştirilen bu çalışma ile ülkemizin eğitim politikaları ile ilgili bazı öngörülere de ulaşılması sağlanacak ve böylelikle alanda yapılacak olan yeni çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın, eğitim politikaları alanında araştırma yapacak araştırmacılara fikir vermesi, ilgili kurumlara öneriler getirmesi ve üniversitelere araştırma politikalarının belirlemeleri noktasında yol göstermesi beklenmektedir.

## 2. AMAÇ

Araştırmanın amacı Türkiye'de eğitim politikaları konusunda geçmişten günümüze hazırlanmış olan doktora tezlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Eğitim politikaları konusunda yapılan tezler yıllara göre nasıl dağılım göstermektedir?
2. Eğitim politikalarını konu alan tezler hangi üniversitelerde hazırlanmıştır?
3. Eğitim politikalarını konu alan tezler danışmanların unvanlarına göre nasıl dağılım göstermektedir?

4. Eğitim politikalarını konu alan tezler yazarların cinsiyet değişkenine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Eğitim politikaları ile ilgili yapılan tezler konu başlıklarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Eğitim politikaları konusunda yapılan tezler araştırma modellerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
7. Eğitim politikalarını konu alan çalışmalarda tezlerin örneklemini oluşturan gruplar nasıl dağılım göstermektedir?
8. Eğitim politikalarını konu alan tezler kullanılan veri toplama araçlarına göre nasıl dağılım göstermektedir?

### 3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma, nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin toplanmasında doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Öncelikle YÖK ulusal tez merkezi veri tabanında anahtar kelime kullanılarak tez arama işlemi yapılmış daha sonra ulaşılan tezler bilgisayar ortamında indirilmiş, incelenmiş, edinilen belgelerin analizi yapılmıştır. Araştırmadaki verilerin değerlendirilmesinde nitel analiz tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bütünleştirmek ve bunları inceleyenlerin anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### 4. ÖRNEKLEM GRUBU

Çalışmanın örneklem grubunu YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı eğitim öğretim konu alanı ile sınırlı içerisinde “eğitim politikaları” anahtar kelimesi yer alan Türkçe olarak hazırlanmış sosyal bilimlerdeki doktora tezlerinden oluşturmaktadır. Örnekleme ulaşılmasında YÖK ulusal tez merkezi veri tabanı kullanılmıştır. Tez taramasında içerisinde eğitim politikaları anahtar kelimesi geçen tezlere ulaşılarak tarama gerçekleştirilmiştir. Taramada sosyal bilimlerde ve eğitim öğretim konu alanı ile sınırlı izinli durumdaki ve yazım dili Türkçe olan tezler listelenmiştir. Listeleme sonucunda araştırma sınırları içerisinde kalan 70 doktora tezi araştırmaya dâhil edilmiştir. Dolayısıyla araştırma için toplamda 70 tane tez taranmıştır.

### 5. VERİ TOPLAMA ARACI

Çalışmada yararlanılan dokümanlar YÖK ulusal tez merkezi tarafından taranmış olan eğitim politikaları konu alanında yazılmış doktora tezleridir. Bu dokümanların içeriği aynı zamanda araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Araştırma bulgularına dokümanların içeriklerinin analiz edilmesi ile ulaşılmıştır. Tezlerin analiz edilmesinde araştırmacılar tarafından oluşturulan tez inceleme formu kullanılmıştır.

## 6. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan tezlerin kodlanması için bir Kodlama Formu oluşturulmuştur. Kodlama formuna göre tüm tezler incelenmiş ve kodlanmıştır. Daha sonra tezler detaylı şekilde incelenmiş elde edilen verilere göre tablolar oluşturulmuş, oluşturulan tablodaki frekans ve yüzde değerlerine göre karşılaştırmalar ve yorumlamalar yapılmıştır.

## 7. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde eğitim politikaları konu alanında geçmişten günümüze hazırlanmış olan doktora tezlerinin gerçekleştikleri yıl, üniversite konu alanı, danışmanlarının unvanları, yazarların cinsiyet dağılımları, örnekleme oluşturan gruplar, araştırma desenleri ve veri toplama araçları bakımından dağılımlar ve ilgili yorumlamalar, oluşturulan tablolarda ve ilgili kısımlarda yer almaktadır.

### 7.1. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 1’de araştırma kapsamında yer alan eğitim politikaları konusunda yazılmış ve YÖK ulusal tez veri tabanında taranmış doktora tezlerinin geçmişten günümüze hangi yıllarda hazırlandığı yer almaktadır.

**Tablo 1.** Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	n	%	Yıl	n	%
1994	1	1,42	2010	5	7,14
1996	1	1,42	2011	4	5,71
1997	1	1,42	2012	1	1,42
1999	1	1,42	2013	8	11,42
2002	2	2,85	2014	7	10,00
2003	2	2,85	2015	9	12,85
2004	1	1,42	2016	5	7,14
2005	2	2,85	2017	6	8,57
2007	1	1,42	2018	10	14,28
2008	3	4,28			
Toplam				70	100,00

Tablo 1 incelendiğinde eğitim politikaları konusunda yazılmış doktora tezlerinin sıralamasında birinci sırada 10 adet tez ve %14,28 oran ile 2018 yılında hazırlandığı görüldü. Araştırma kapsamındaki tezlerin hazırlandığı yıllar bakımından sıralamasında ikinci sırada 9 adet tez (%12,85) ile 2015 yılı, üçüncü sırada 8 adet tez (11,42) ile 2013 yılının yer aldığı görüldü. En az sayıda tezin genelde 1994-2007 arası dönemde hazırlandığı görüldü. Tablo 1 deki verilere göre, eğitim politikaları ile ilgili yazılan tezlerin geçmişten günümüze doğru artan sayıda olduğu ve eğitim politikaları konusundaki tez sayılarındaki artışa dayanarak araştırmacıların bu konu alanında ilgisini çeken, güncel bir konu alanı olduğu söylenebilir. Ulusal tez merkezi veri tabanında konu ile ilgili ulaşılan tezlerden en eski tezin 1994 yılında yazıldığı görüldü. Bu tarihten günümüze kadar 1995-1998-2001-2006 ve 2009 yıllarında araştırama kapsamında eğitim politikaları konusunda doktora düzeyinde hiçbir tezin yazılmadığı görüldü.

## 7.2. Tezlerinin Araştırma Konularına Göre Dağılımı

YÖK ulusal tez merkezinde kayıtlı doktora tezleri “eğitim politikaları” anahtar kelimesi kullanılarak taranmış ve eğitim öğretim alanında, Türkçe hazırlanmış tezler aşağıda belirlenmiş olan konu başlıklarında yer aldıkları konu başlığına göre Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Konu Başlığı	n	%
Öğretim Kademelerine ve Politika İlişisini Konu Edinen	21	30,00
Siyasi Kurum, Kişi ya da Geçmiş Dönem Politikaları Arasındaki İlişkiyi Konu Edinen	16	22,85
Personel Yetiştirilmesi, İstihdamı ile Politika Arasındaki İlişkiyi Konu Edinen	2	2,85
Eğitim Yatırımları ve Politikaları Arasındaki İlişkiyi Konu Edinen	17	24,28
Diğer Ülkeler İle Kıyaslama ve Avrupa Birliği Sürecini Konu Edinen Tezler	14	20,00
Toplam	70	100,00

Tablo 2’de görüldüğü gibi, eğitim politikaları konu alanı ile ilgili hazırlanmış doktora tezlerinin en fazla hazırlandığı konu başlığının öğretim kademeleri ve politika ilişkisini inceleyen yani okul öncesinden yükseköğretime kadarki, öğretim kademelerini ile eğitim politikaları arasındaki ilişkiyi araştıran tezlerden oluştuğu anlaşılmıştır. Öğretim kademeleri ile politikalar arasındaki ilişkiyi inceleyen tezlerin 21 adet ve %30,00 oranında olduğu tablodan anlaşılmıştır. Eğitim politikaları konu alanı başlığında hazırlanan tezlerden eğitim yatırımları ve politikaları arasındaki ilişkiyi konu edinen alt konu başlığında tezlerin sayısı 17 tez ve %24,28 oran ile ikinci sırada yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Personel yetiştirilmesi ve istihdamı ile eğitim politikaları arasındaki ilişkiyi konu alanı edinerek hazırlanan tezlerin 2 adet ve %2,85 oran ile en az araştırılan konu alanı olduğu görülmüştür.

## 7.3. Tezlerin Gerçekleştirildiği Üniversitelere İlişkin Bulgular

Eğitim politikalarını konu edinerek oluşturulmuş olan doktora tezlerinin hazırlandığı üniversitelerin dağılımına ilişkin oluşturulan Tablo 3 aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 3.** Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Sıra No	Üniversite Adı	n	%	Sıra No	Üniversite Adı	n	%
1	Selçuk	2	2,85	11	İnönü	3	4,28
2	Erciyes	2	2,85	12	Hacettepe	5	7,14
3	Anadolu	3	4,28	13	Eskişehir Osman Gazi	3	4,28
4	İstanbul	5	7,14	14	Yıldız Teknik	1	1,42
5	Ankara	19	27,14	15	Süleyman Demirel	2	2,85
6	Marmara	9	12,85	16	Fırat	2	2,85
7	Atatürk	1	1,42	17	Gaziantep	1	1,42
8	Gazi	6	8,57	18	Maltepe	1	1,42
9	Abant İzzet Baysal	2	2,85	19	Balıkesir	1	1,42

10	Kocaeli	1	1,42	20	Çukurova	1	1,42
Toplam						70	100,00

Tablo 3'te görüldüğü gibi eğitim politikaları konu alanında hazırlanmış olan doktora tezlerinin 20 farklı devlet üniversitesinde gerçekleştirildiği görüldü. Ankara Üniversitesinin 19 adet tez ve %27,14 oran ile eğitim politikaları konu alanında en fazla tezin hazırlandığı üniversite olduğu tablodaki verilerden anlaşılmaktadır. Tabloda Marmara üniversitesinin 9 adet tez ve %12,85 oran ile ikinci sırada yer aldığı, üçüncü sırada 6 adet tez %8,57 ile Gazi Üniversitesi yer aldığı tabloda görülmektedir. Bu üç üniversitede hazırlanan tezler, araştırma kapsamında incelen tezlerin neredeyse yarısını oluşturmaktadır. Bu üç üniversitede konu alanıyla ilgili tez sayılarının çok olmasında, bu üniversitelerin ülkemiz köklü üniversitelerinden olmalarının yanı sıra bu üniversitelerdeki ilgili bölüm sayılarının, akademisyen ve öğrenci sayılarının çok olmasının da etkisinin olduğu söylenebilir. Çukurova, Balıkesir, Maltepe, Gaziantep, Yıldız Teknik ve Kocaeli üniversiteleri ise bu alanda tamamlanan 1 adet tez sayısı ile son sıralarda yer almaktadırlar. Araştırma kapsamındaki tezlerden sadece 1 tanesinin özel üniversite olan Maltepe Üniversitesinde hazırlandığı, diğer bütün tezlerin ise devlet üniversitelerinde hazırlanmış olduğu görülmüştür.

#### 7.4. Tez Danışmanlarının Akademik Unvanlarına İlişkin Bulgular

Tezlerinin hangi akademik unvana sahip akademisyenler tarafından yürütüldüğüne ilişkin veriler Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Tez Danışmanlarının Akademik Unvanlarına Göre Dağılımları

Akademik Unvan	n	%
Profesör Dr.	52	74,28
Doçent. Dr	16	22,85
Yrd.Doç.Dr	2	2,85
Toplam	70	100,00

Tablo 4'te görüldüğü gibi eğitim politikalarını konu edinen doktora tezlerinin daha çok Profesör Dr. (52 - %74,28) unvanına sahip danışmanlar tarafından yürütüldüğü anlaşılmıştır. Tablodaki verilerden araştırma kapsamında incelenen tezlerde danışman olarak, ikinci sırada 16 adet tez ve %22,85 oran ile Doçent Dr. unvanına sahip akademisyenlerin yer aldığı görülmektedir. İncelenen tezlerde sadece iki çalışmada Yrd Doç/Dr unvanına sahip akademisyenlerce tez çalışmalarının yürütüldüğü görülmektedir. Doktora çalışmaları öğrencilerin bağımsız araştırma yapabilmesinin sağlandığı, bilimsel olayların derinlemesine irdelendiği ve sentezlerin yapıldığı bir bölümdür. Öğrencilerin bu seviyedeki çalışmalarda en verimli şekilde yararlanabilmesi açısından alandaki en yetkin isim olan profesörlerin doktora tez çalışmalarında böylesine yüksek bir oranda yer almış olmalarıyla ilişkili olduğunu belirtebiliriz.

#### 7.5. Tezlerin Yazarlarının Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Yazarların cinsiyetine göre tezlerin dağılımına ilişkin veriler Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Tez Yazarlarının Cinsiyet Dağılımı

Yazarların Cinsiyeti	n	%
Kadın	27	38,57
Erkek	43	61,42
Toplam	70	100,00

Tablo 5’te görüldüğü gibi eğitim politikalarını konu edinen tezlerin yazarlarının cinsiyet dağılımında büyük çoğunluğunun erkek yazarlar olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen 70 adet tezdten, 43 tanesinin erkek yazarlar tarafından hazırlandığı belirlendi. Kadın yazarlar tarafından hazırlanan tezlerin ise 27 tez ve %38,57 oran ile erkek yazarlardan daha az olduğu anlaşılmıştır. Oluşan bu durum lisansüstü eğitimdeki öğrenci sayılarının dağılımlarıyla ilgili olabileceği gibi politika ve siyaset konularına erkeklerin kadınlardan daha fazla ilgi göstermeleri ve siyasi işlerde yer alan erkeklerin kadınlardan daha fazla yer alması ile de açıklanabilir.

### 7.6. Tezlerinin Araştırma Modellerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde kullanılan araştırma modellerinin dağılımına ilişkin veriler Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Tezlerde Yararlanılan Araştırma Modellerinin Dağılımı

Araştırma Desenleri	n	%
Nitel Desen	45	64,28
Nicel Desen	13	18,57
Karma Desen	12	17,54
Toplam	70	100,00

Tablo 6’da görüldüğü gibi incelenen araştırmalarda tercih edilen araştırma yaklaşımında birinci sırada 45 adet tez, %64,28 oran ile nitel yaklaşım, ikinci sırada 13 adet tez ve %18,57 oran ile nicel yaklaşım ve üçüncü sırada 12 adet tez %17,54 oran ile karma yöntemi kullanan tezlerin geldiği anlaşıldı. Özellikle sosyal bilimler alanında nitel araştırmalara yönelik ilginin arttığı bir dönemde eğitim politikaları konu alanındaki tezlerde de nitel desendeki çalışmaların fazla olması doğal bir sonuç olarak karşılanabilir. Aynı zamanda nitel çalışmalarla ilgili daha fazla çalışma olmasında, eğitim politikaları alanında yapılan çalışmaların bir çoğununun geçmiş dönemin veya kişilerin uygulamaları ve eğitim politikalarını incelemeye yönelik kuramsal derleme çalışmalarından oluşmasından dolayı da böylesi bir sonucun oluştuğu söylenebilir.

### 7.7. Tezlerin Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin veriler Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7.** Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Dağılım

Veri Toplama Araçları	n	%
Dokümanlar	42	45,16
Anket	19	20,43
Gözlem Formu	3	3,22
Açık uçlu Sorular	3	3,22
Görüşme Formu	23	24,73



Ön test- Son test	3	3,22
Toplam	93	100,00

Tablo 7’de görüldüğü gibi veri toplama aracı olarak en fazla dokümanların (42 - %45,16) tercih edildiği görülmektedir. Veri toplama araçlarında görüşme formlarının (23 - %24,73) ikinci sırada, anketlerin (19 - %20,43) ise üçüncü sırada yer aldığı anlaşılmıştır. Araştırma kapsamındaki tezlerde ön-test son-test ve gözlem formları (3 - 3,22) ise araştırmalarda en az sayıda kullanılan veri toplama araçları arasında yer almıştır. Araştırmalarda araştırma modeli olarak daha fazla nitel çalışmaların tercih edildiği tablo 6’daki bulgulara dayanarak, nitel çalışmalarda veri toplama araçlarının dokümanlar ve görüşme formları olduğu düşünüldüğünde bu tür bir sonucun ortaya çıkmasının doğal bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

### 7.8. Tezlerdeki Örneklem Grubuna İlişkin Bulgular

Tezlerinde seçilen örneklem gruplarının dağılımına ilişkin veriler Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8.** Tezlerde Örneklem Gruplarının Dağılımı

Örneklem Grubu	n	%
Örneklem Belirtilmemiş veya Yok	36	37,11
Öğretmenler	20	20,61
Öğrenci	15	15,46
Okul yöneticisi	10	10,30
Müfettiş	1	1,03
Bakanlık Merkez örgütü Yöneticisi	3	3,09
Sivil toplum örgütü yöneticileri	2	2,06
Akademisyenleri	4	4,12
Veli	3	3,09
AB proje Yürütücüleri	1	1,03
UZEM Yöneticileri	1	1,03
YÖK Yetkilileri	1	1,03
Toplam	97	100,00

Tablo 8’de görüldüğü gibi incelenen tez sayıları ile tezlerdeki örneklem grubu sayıları birbirini tutmamaktadır. Bunun nedeni bazı araştırmalarda birden fazla örneklem grubunun tercih edilmesidir. Tablo 8’deki verilere göre eğitim politikaları konu alanıyla ilgili doktora tezlerinde araştırmacıların 36 adet tezde örneklem grubunu belirtmedikleri ya da kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Örneklem grubu belirtilen tezlerde araştırmacıların birinci sırada 20 adet tez ve %20,61 oran ile öğretmenleri örneklem grubu olarak tercih ettikleri görülmektedir. Bu bulguyu eğitim politikaları ile ilgili gelişmelerden alınan kararlardan öncelikli olarak etkilenen grubun öğretmenler olduğu ve öğretmenlerin eğitim politikalarında alınan kararların uygulayıcıları arasında yer almalarından dolayı tercih edildiği söylenebilir. Araştırmacıların çalışmalarda örneklem grubu olarak ikinci sırada öğrencilerle (15 - %15,46) ve üçüncü sırada okul yöneticileri (10 - %10,36) ile araştırmaları gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. İncelenen tezlerde örneklem grubu olarak en az çalışmanın yapıldığı örneklem grupları ise YÖK yetkilileri, UZEM yetkilileri, AB proje yürütücüleri ve Müfettişlerin (1 - %1,03) olduğu tablodan anlaşılmıştır.

## 8. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında sosyal bilimler alanında yer alan doktora tezleri “eğitim politikaları” anahtar kelimesi kullanılarak taranmış, eğitim öğretim konu alanıyla sınırlı ve izinli durumdaki, Türkçe dilinde hazırlanmış tezler farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere sistemde kayıtlı 70 adet doktora tezi incelenmiştir.

Bulgular doğrultusunda incelenen tezlerin 1994-2018 yılları arasını kapladığı ve büyük çoğunluğunun son beş yıllık döneme ait tezlerden oluştuğu görülmüştür. Buna göre eğitim politikaları konusunun araştırmacılar tarafından araştırılan güncel bir konu olduğu ifade edilebilir. Eğitim politikaları konusunda hazırlanan tez sayılarında son yıllarda gerçekleşen artışın bir diğer nedeni olarak da ülkemizde son yıllarda artan üniversite sayıları ve buna bağlı olarak artan enstitü ve akademik personel sayıları ve enstitülerde öğrenim gören öğrenci sayılarındaki artışta etkisinin olduğu söylenebilir. İncelenen tezlerin hazırlandığı yıllarla ilgili ulaşılan bir diğer sonuç ise 1995-1998-2001-2006-2009 yıllarında eğitim politikaları konusuyla ilgili hiçbir tez çalışmasının bulunmamasıdır.

Araştırma kapsamında incelenen doktora tez çalışmalarında eğitim politikaları konu alanları ile ilgili dağılımlarda araştırmacıların en fazla inceleme yaptığı eğitim politikaları konu alanı olarak öğretim kademelerine yönelik politikaların değerlendirilmesine yönelik çalışmaları gerçekleştirdikleri görüldü. Okul öncesinden yükseköğretime kadarki kademeler ve bu kademelerde okutulan derslerle ilgili olan konular öğretim kademelerine yönelik araştırmaların içerisinde yer almaktadır. Bu konu başlığının çalışmalarda daha fazla incelenmesinde, bu konu başlığının geniş bir alanı temsil etmesi ve eğitim politikaları ile alanındaki gelişmelerden öncelikli olarak öğretim kademelerinin etkilenmesi, eğitim politikaları ile ilgili kararların bu öğretim kademelerinde uygulanmasını etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırmacıların tez çalışmalarında en çok inceledikleri diğer bir konu alanı ise ülkemizdeki eğitim politikaları kararları ve Avrupa birliği süreci ile ülkemizde uygulanan eğitim politikaları uygulamaları ile diğer ülkelerdeki uygulamaların karşılaştırılması içeren tez konu başlığının olduğu görüldü. Özellikle ülkemizde son yıllarda Avrupa birliğine üyelik sürecinde yaşanan gelişmelerin etkisiyle bu konu alanı başlığında yapılan çalışmaların sayısında artışın gerçekleşmiş olduğu söylenilebilir. Küreselleşen dünyada eğitim politikaları alanında gerçekleşen uygulamaların etkisinin diğer ülkelerdeki yansımalarını görmeye dönük çabalarında bu konu başlığında araştırmacıların daha fazla çalışma yapmasında etkisinin olduğu ifade edilebilir. Personel yetiştirme ve istihdamı konu başlığında, araştırmacıların çok az sayıda çalışma yapmış olmaları ise üzerinde düşünülmesi gereken diğer bir konudur. Çünkü eğitim yöneticisi, öğretmen seçimi, istihdamı ile eğitim politikaları arasında çok önemli ilişkiler bulunmaktadır. Eğitim politikaları alanındaki uygulamalardan ilk önce etkilenecek olan yönetici ve öğretmenlerin seçimi ve istihdamının araştırılmaya değer bir konu olduğu düşünülmekte ve bu konu alanında daha fazla çalışma yapılmasının alandaki sorunların çözümünde ve gelişmesinde önemli etkisinin olacağı öngörülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin 20 farklı üniversitede hazırlandığı görülmüştür. Ankara Üniversitesinin eğitim politikaları konusu ile ilgili hazırlanan tezlerin sayısı bakımından birinci sırada geldiği görüldü. Daha sonra Marmara ve Gazi Üniversitesinde ilgili alandaki en fazla tezlerin hazırlandığı görüldü. Ortaya çıkan bu sonuca göre, incelenen tezlerin yaklaşık yarısına yakınının bu üç üniversitede hazırlandığı anlaşılmıştır. Bu üç üniversitenin ülkemizin en köklü ve gelişmiş üniversitelerinden olmalarının yanında bu üniversitelerdeki anabilim dalları, akademisyen ve öğrenci sayılarının da nispeten fazla olması gibi nedenlerden

dolayı da böylesi bir sonucun gerçekleştiği söylenebilir. Alan yazında benzer şekilde Okutan ve Ekşi (2007) 2000-2003 yılları arasında Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılan yüksek lisans tez özetlerini incelediği çalışmada ve Özdem (2015) Türkiye’de Eğitim Politikaları Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi, çalışmasında, en çok tezin Ankara Üniversitesinde üretildiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma kapsamında incelenen eğitim politikaları konusunda hazırlanmış doktora tezlerinin sadece bir tanesinin özel üniversite olan Maltepe Üniversitesinde hazırlandığı, kalanların ise devlet üniversitelerinde hazırlandığı görülmüştür. İncelenen tezlerin neredeyse tamamının devlet üniversitelerinde hazırlanmış olmasının nedeni olarak eğitim bilimleri enstitülerinin ve doktora bölümlerinin büyük çoğunluğunun devlet üniversiteleri bünyesinde olmasından dolayı oluştuğunu söyleyebiliriz. Ayrıca devlet üniversitelerinde akademik kadro ve öğrenci sayısının fazla olmasının da bu konuda etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde danışman olarak her 4 tezden 3’ünde Profesör Dr. unvanına sahip akademisyenlerce yürütüldüğü görüldü. Ortaya çıkan bu durumun gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaların doktora boyutunda olmasından dolayı ve doktora çalışmalarının da daha derinlemesine, bağımsız bir çalışma, daha fazla bilgi ve birikim gerektirmesinin neticesinden dolayı gerçekleşmiş olduğu söylenebilir. Aynı zamanda doktora tez çalışmalarında Profesör unvanına sahip akademisyenlerce yürütülen çalışmaların fazla olmasının diğer bir nedeni olarak da eğitim politikaları konusunun eğitim bilimleri alanındaki öneminden ve üzerinde süregelen tartışmalardan dolayı da olduğu söylenebilir. İncelenen çalışmaların sadece iki tanesi Yrd.Doç.Dr. Unvanlı akademisyenler tarafından yürütülmesinin nedeni olarak doktora çalışmalarının daha çok Doç. Dr. ve Prof. Dr. unvanlı akademisyenlerce yürütülmesinin gerekli olduğu yönündeki inanıştan dolayı kaynaklı olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamındaki tezlerde tez danışmanı olarak Profesör unvanına sahip akademisyenlerce yürütüldüğüne sonucuna benzer bir sonuç Karakoç, Özpolat ve Kevser (2018) öğretmen yeterlilikleri alanındaki lisansüstü çalışmaları inceledikleri araştırmalarında da ulaşıırken alanyazında farklı bir sonuca Ataseven ve Oğuz (2015) ve Çoşkun ve diğerleri (2014) gerçekleştirdikleri çalışmalarında tez danışmanı olarak en fazla Yrd Doç. Dr. unvanlı akademisyenlerin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İncelenen çalışmalarda tez yazarların cinsiyet değişkeninde daha çok erkek yazarlar tarafından hazırlanmış tezler olduğu görülürken bunun nedenlerinden biri lisansüstü çalışmalardaki erkek öğrenci sayısının fazlalığı olabileceği gibi bir diğer neden olarak da kadınların siyaset ve politika konularına karşı erkeklere oranla daha az ilgi göstermeleri sayılabilir. Eğitim politikalarını konu edinen tezlerde erkek yazarların daha fazla olmasına benzer bir sonuca Fazlıoğulları ve Kurul (2012) Türkiye’deki eğitim politikaları eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri, isimli çalışmasında erkek yazarların tezlerde daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma kapsamındaki tezlerde hangi modellerin kullanıldığına yönelik incelemede, tezlerin büyük bir çoğunluğun nitel araştırma yöntemleriyle hazırlandığı, sonrasında sırasıyla nicel ve karma model araştırmaların tercih edildiği görülmüştür. Bu durum, sosyal bilimler alanındaki araştırma eğilimlerinin son zamanlarda nitel araştırmalara doğru yönelimli olmasıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca eğitim politikaları konusunda yapılan araştırmaların genelde eğitim politikalarıyla ilgili geçmiş dönemleri değerlendirmeye dönük çalışmalar şeklindeki kuramsal (derleme) çalışmalardan oluşmasından dolayı ve bu çalışmaların nitel çalışmalar ile yürütülmesinden dolayı alan nitel desenli tezlerin ağırlık kazanmış olduğu söylenebilir. Çalışmaların bazılarında karma yöntemin tercih edilmesinde araştırmada hem nicel yöntemlerden hem de nitel yöntemlerden yararlanılarak daha kaliteli araştırmaların gerçekleştirilmek istenmesinden etkisinin bulunduğunu söyleyebiliriz.

İncelenen tezlerde veri toplama aracı olarak en fazla doküman görüşme formu ve anketlerden yararlanıldığı görüldü. Bu durumu incelenen tezlerin büyük çoğunluğunun nitel araştırmalar olmasıyla ve nitel araştırmaların veri toplama yöntemi olarak doküman, görüşme formlarının olmasıyla ilişkilendirebiliriz. Çalışmalarda anket ve ölçeklerin daha çok kullanılmasını ise bu tür veri toplama araçları ile kısa zamanda, daha geniş kitlelerden daha az maliyetle veri toplanılmasına imkân sağlamasından dolayı tercih edilmesiyle ilişkilendirilebiliriz. Alanyazında Tatlı ve Adıgüzel (2012), Ayaz, Oral ve Söylemez (2015) gerçekleştirdikleri çalışmalarda tezlerde veri toplama araçları ile ilgili olarak doküman görüşme ve anketin araştırmacılar tarafından daha çok kullanıldığını gösteren benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Araştırma kapsamındaki tezlerin örneklem kitlelerine göre dağılımı incelendiğinde araştırmacıların örneklem grubu tercihi bakımından en fazla öğretmen, öğrenci ve okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiş çalışmaları gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonucun araştırmacıların kolayca ulaşabildikleri kısa zamanda veri toplayabildikleri örneklem kitlesinin öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri olmasının dolayı gerçekleştiği söylenebilir. Ayrıca araştırmacıların örneklem grubu olarak öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerini tercih etmelerinde eğitim politikalarıyla ilgili uygulamalardan öncelikle etkilenen grubun içerisinde yer almalarından dolayı araştırmacıların eğitim politikaları ile uygulamaların sonuçlarını test etme yönündeki çabalarından dolayı da oluştuğu söylenebilir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre gerçekleştirilen araştırmaların genelde dar bir alanda çalışılmış olduğu, farklı örneklem grubunu kapsayan çalışmaların sayıca yetersiz olduğu, denetmen, veli ya da diğer ilgili kişilerinde örneklem grubu olarak seçildikleri yeteri kadar çalışmanın olmadığı ifade edilebilir. Alan yazında araştırmalarda örneklem grubu olarak öğretmenlerin daha fazla tercih edilmesi bulgusuna benzer şekilde Aypay ve diğerleri (2010), Ayaz, Oral ve Söylemez (2015), Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Altınyüzük (2013), Karakoç, Özpolat ve Kara'da (2018) gerçekleştirdikleri çalışmalarda ulaşmışlardır.

Araştırma bulgularına dayanarak araştırmacı ve uygulayıcılara şu önerilerde bulunmak mümkündür;

Eğitim politikaları konu alanında hazırlanacak doktora tezleri farklı değişkenler açısından incelenebilir. Eğitim politikaları ile personel seçim ve istihdamını konu edinen çalışmaların sayısı artırılabilir. Bu çalışmada YÖK tez merkezinde kayıtlı çalışmalar incelenmiştir daha sonraki çalışmalarda farklı veri tabanlarında da taramalar yapılarak gerçekleştirilmiş çalışmalar incelenebilir. Lisansüstü çalışmaların yüksek lisans tezlerini de kapsayacak şekilde çalışma evreni genişletilebilir.

## 9. KAYNAKLAR

1. Ataseven, A. G. N. ve Oğuz, A. (2015). Türkiye’de öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 192-205.
2. Ayaz, M. F., Behçet, O. ve Söylemez, M. (2015). Türkiye’de öğretmen eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 787-802.
3. Berber, Ş. ve Aslan, G. (2017). Siyasi Partilerin Dini Eğitim Politikaları, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 39: 595-602.
4. Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Atak-Altınyüzük, C. (2010). Türkiye’de program geliştirme alanında yapılan doktora tezlerinin çeşitli değişkenler açısından analizi. *1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Balıkesir Üniversitesi, Ayvalık.

- 5.Çoşkun, İ., Dündar, Ş., ve Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
6. Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 27-43.
7. Fazlıoğulları, O. ve Kurul, N. (2012). Türkiye’deki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 43-75.
8. Hesapçıoğlu, M. (1992), Kamu Kesiminin Eğitim Harcamalarının Analizi, *Maliye Dergisi*, 149.
9. Karakoc, B., Özpolat, E.T. ve Kara, K. (2018). Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (1987-2017). *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 313-333.
10. Kaya, Y. K. (2009). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*. Ankara: Pegem Akademi.
11. Kösterilioğlu, İ. ve Bayer, A. (2014). Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Güncel Bir Değerlendirme. *International Journal of Social Science*, Number: 25-I, p. 177-187, Summer I
12. Okutan, M., ve Ekşi, A. (2007). 2000-2003 yılları arasında eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanında yapılmış olan yüksek lisans tez özetleri çalışması. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
13. Özdem, G. (2015). Türkiye’de Eğitim Politikaları Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (1989-2014). *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 4(3):631-646.
14. Şahin, D., Calp, Ş., Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 5(3), 187-205.
14. Tatlı, S. ve Adıgüzel, O. C. (2012). Türkiye’deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-150.
15. Tezcan, M. (1999). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
16. Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme . *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5 (1), 87-98.
17. Türköne, M. (2005). *Siyaset*. Ankara: Lotus Yayınevi.
18. YÖK, (2014). Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği. Ankara.
19. Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara:Seçkin Yayıncılık.



## SPOR TIRMANIŞ YARIŞMALARINA KATILAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ KARAR ALMA TUTUMLARININ İNCELENMESİ, BİTLİS-VAN İLİ ÖRNEĞİ

**Dr. Öğr. Üyesi Emrah AYKORA**

Bitlis Eren Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

**Nurullah GÜLAÇAR**

Lisans Öğrencisi, Bitlis Eren Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

**Abdurahman TAŞTAN**

Lisans Öğrencisi, Bitlis Eren Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

### Özet

Bu çalışmada okul sporları kapsamında spor tırmanış yarışmalarına katılan lise öğrencilerinin ahlaki karar alma tutumlarındaki değişimlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Bitlis ve Van illerinde ikamet eden ve okul sporları kapsamında spor tırmanış yarışmalarına katılan 96 sporcu oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde, kişisel bilgiler için kişisel bilgi formu kullanılırken, ahlaki karar alma tutumunun belirlenmesinde, ilk olarak; Lee, Whitehead ve Ntoumanis tarafından kullanılan, Türk kültürüne uyarlaması Gürpınar tarafından yapılan “Altyapı Sporlarında Ahlaki Karar Alma Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi istatistik paket programında yapılmıştır. Tanımlayıcı istatistiklerle homojenlik testi yapılmış ve normallik değerleri kontrol edilmiştir. Homojen ve normal dağılım bulunduğu için parametrik testlerin yapılabileceğine karar verilmiştir. İkili grup karşılaştırmalarında bağımsız T-Test, ikiden fazla değişkenin karşılaştırıldığı durumlarda Varyans Analizi uygulanmıştır. Anlam düzeyi  $p < 0.05$ , güven aralığı ise % 95 kabul edilmiştir.

Çalışmada anne-baba eğitim seviyesi, yaşanılan yer ve gelir seviyesi faktörlerine bağlı olarak herhangi bir değişim gözlenmezken, yaş ve spor yaşı faktörlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Bu çalışmanın bulgularına bağlı olarak yaş ilerledikçe ahlaki karar alma tutumunda olgunluğa bağlı iyileşme olduğu, spor tırmanışını yapma yılının artmasının ahlaki karar alma tutumunda daha fazla olumlu etki yaptığı söylenilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Sporları, Spor Tırmanış, Ahlaki Tutum

### GİRİŞ

Dilimize Arapçadan gelen ahlak kelimesi “bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları” manasının yanında “huy, karakter” gibi anlamlar için de kullanılmaktadır (TDK, 2019). Ahlaki tarafı gelişmiş bireyin güvenilir, sorumlu, saygılı, adil, kendini kontrol edebilen, empati yeteneği gelişmiş iyi bir insan ve tüm bunların ötesinde kanunlara ve kurallara uyan iyi bir vatandaş olması beklenir (Lickona, 1991). Eğitim bilimleri alanında ahlakla ilgili en geniş çalışmalar Lawrence Kohlberg tarafından yapılmıştır. Kohlberg’in geliştirdiği ahlaki gelişim kuramına göre, birinci düzeyde ahlaki olay ve durumların, ceza ve ödül gibi fiziksel sonuçlarına göre değerlendirildiği ahlaki gelişim, toplumun ahlak kurallarının ve değerlerinin olduğu gibi kabul edildiği ve benimsendiği ikinci düzey, toplumun ahlak kuralları ve değer yargıları kabul edildiği üçüncü düzey olduğu öne sürülmüştür (Kohlberg ve Hersh, 1977).



Ahlakla ilgili olarak güzel ahlakın dinimizde de yeri önemle vurgulanmıştır. Peygamber Efendimiz (AS) “Ben ancak güzel ahlakı tamamlamak için gönderildim” şeklinde buyurmuşlardır. (Muvatta, Hüsnu'l-Hulk, 8; Ahmed b. Hanbel, 2/381). Bu durum Kur'an-ı Kerim'de “Ve şüphesiz sen büyük bir ahlak üzerindesin.” şeklinde vahyedilmiştir (el-Kalem, 68/4).

Ayrıca Peygamber Efendimiz (AS) farklı zamanlarda “En hayırlı olanınız ahlakı en güzel olanınızdır”, “İmanın en faziletli olanı güzel ahlaktır” “Mizanda en faziletli olan şey güzel ahlaktır” şeklinde ifadelerle tekrar tekrar ahlakın öneminin hatırlatmıştır.

Ahlaki değerlerin geliştirilip bireye aktarılmasında eğitim, en önemli kurumlardan biri olmak durumundadır (Dikmen, 2014). Çevre, toplum ve kültür çocuğun eğilimlerine yön vererek davranışın (ahlaki) olarak şekillenmesinde önemli rol oynar. Ahlak, insan ömrü boyunca dinamik bir yapı arz eden dolayısıyla her dem değişime ve gelişime açık bir alandır. Ahlakı çok yönlü düşünebiliriz. Ahlak yaşamımızın her alanında kendine özgü bir şekilde karşımıza çıkabilmektedir. İş hayatında iş ve ticaret ahlakı, bilim dünyasında bilim ahlakı, ebeveynler arasında evlilik ahlakı, sporcular arasında spor ahlakı gibi. Spor göz önünde olmasından dolayı iyi ahlakın en iyi gösterilmesi gereken bir ortam ve davranış modeli gerektirmektedir. Sporu belirleyen ilkeler ve özellikler aynı zamanda bu ahlakı ya da yaşama biçimini de belirlemektedir (Erdemli, 2002). İnsanlık tarihinin erken dönemlerinden bu yana, sportif başarıyı dışardan müdahale yoluyla, haksız bir şekilde etkileme düşüncesi, insanın bilinçaltında hep var olmuştur. Tabi ki beraberinde sportmence ve centilmence davranma düşüncesinin varlığı da, tarihin bilinen en eski günlerine kadar indiği bir gerçektir (Öngel,1997).

Son yıllarda revaçta olan spor tırmanış sporu 29 Mart 2018 tarihinde Spor Genel Müdürlüğü'nün aldığı kararla Okul Sporları kapsamına alınmış ve daha küçük sporcuların yapabilmesine olanak sağlanmıştır (TDF,2018). Tüm dünyada heyecanla takip edilen bu spor yarışma sırasında tanıdık tanımadık fark etmeksizin her sporcunun tezahüratla motive edildiği bir spordur. Bu yaşanan ana atletizm spor dalında uzun atlama veya yüksek atlama yapacak bir sporcunun alkışla bütün seyircilerden destek alışı örnek verilebilir. Türkiye Dağcılık Federasyonunda aktif sporcu ve antrenör olarak spor tırmanış sporunun en güzel fairplay (adil oyun) örneği olduğunu söyleyebilirim.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Spor tırmanış yarışmalarına katılan ve lise öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Ahlaki Karar Alma tutumlarının incelenmesi amacıyla anket formu kullanılmıştır. Örneklem olarak seçilen lise öğrencilerine anket uygulaması yapılmadan önce yöntem ve gizlilik ilkeleri anlatılmış, araştırmada içten, güvenilir, objektif ve gerçek veriler elde edilebilmesi için cevaplandırdıkları anketlere öğrencilerin isim yazmamaları gerektiği anlatılmıştır (Nazik ve Arlı, 2003).

### Evren ve Örneklem

Çalışmamızın evrenini, Bitlis ve Van illerinde spor tırmanış yarışmalarına katılan ve lise öğrenimlerine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden, 42 kadın 54 erkek toplam 96 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu spor tırmanış yapan lise öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerine göre ayrılarak karşılaştırılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Çalışmada Lee, Whitehead ve Ntoumanis (2007) tarafından kullanılan, Türk kültürüne uyarlaması Gürpınar (2014) tarafından yapılan “Altyapı Sporlarında Ahlaki Karar Alma Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında yer alan bağımsız değişkenlerle ilgili bilgi toplamaya uygun şekilde öğrenciler hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Formda katılımcılara cinsiyet, yaş, yaşanılan şehir, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu ve spor yaşı (spor yapma yılı) durumları sorulmuştur.

## Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS 23,0 paket programında incelenmiştir. Tanımlayıcı istatistiklere ait aritmetik ortalama (X), standart sapma (SS), frekans (N) ve yüzde (%) değerleri verilmiştir. Ayrıca homojenlik testi yapılmış ve normallik değerleri kontrol edilmiştir. Homojen ve normal dağılım bulunduğu için parametrik testlerin yapılabileceğine karar verilmiştir. İkili grup karşılaştırmaları farklı grupların ortalama puanları üzerinden işlem yapan parametrik testlerden Bağımsız T-Testi ile ikiden fazla değişkenin karşılaştırıldığı Varyans Analizi yapılmıştır. Anlam düzeyi  $p < 0,05$ , güven aralığı ise % 95 kabul edilmiştir.

## BULGULAR

Katılımcıların farklı değişkenlere göre ahlaki karar alma tutumları incelenerek aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 1.** Tüm Değişkenlerin Basıklık Çarpıklık Değerleri

	Cinsiyet	Yaş	Spor Yaşı	Anne Eğitim Durumu	Baba Eğitim Durumu	Aile Gelir Durumu	Ahlaki Karar Alma Tutum
<b>Skewness</b>	-,075	,046	-,572	-,648	-,971	-1,023	,678
<b>Kurtosis</b>	-1,120	-1,407	-1,621	-1,264	-1,702	-1,702	-1,597

Verilerin değerlendirilmesi aşamasında Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Verilerin +1.5 ile -1.5 değer aralığına olması durumunda Tabachnick ve Fidell (2013) sistemine göre, +2.0 -2.0 değer aralığında olması durumunda George ve Mallery (2010) sistemine göre değerlendirilerek homojen olduğu düşünülerek yorumlanmıştır.

**Tablo 2.** Frekans Tablosu

		Frekans	Yüzde
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	42	43,75
	Erkek	54	56,25
	<i>Toplam</i>	96	100,0
<b>Yaş</b>	15	36	37,5
	16	25	26,04
	17	19	19,77
	18	16	16,66
	<i>Toplam</i>	96	100,0
<b>Spor Yaşı</b>	Yeni başlayan	32	33,33
	1 yıl	32	33,33

	2 yıl	14	14,58
	3 yıl ve üzeri	18	18,75
	<i>Toplam</i>	96	100,0
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	Okuma-Yazma Bilmiyor	40	41,66
	İlköğretim	40	41,66
	Lise	12	12,5
	Üniversite	4	4,16
	<i>Toplam</i>	96	100,0
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	Okuma-Yazma Bilmiyor	13	13,54
	İlköğretim	45	46,87
	Lise	29	30,20
	Üniversite	9	9,37
	<i>Toplam</i>	96	100,0
<b>Aile Gelir Durumu</b>	Düşük G.	7	7,29
	Orta G.	68	70,83
	Yüksek G.	21	21,875
	<i>Toplam</i>	96	100,0
<b>Yaşanılan Yer</b>	Köy	24	25
	Kasaba	39	40,62
	Şehir	33	34,37
	<i>Toplam</i>	96	100,0

Tablo 3. Katılımcıların Karşılaştırılması Sırasında Anlamlı Sonuca Ulaşılamayan Değişkenler

	Değişken		N	X	SS	p
<b>Ahlaki Karar Alma Tutumu</b>	<b>Cinsiyet</b>	Kız	42	33,12	11,232	,086
		Erkek	54	37,22	11,798	
	<b>Aile Gelir Durumu</b>	Düşük G.	7	34,29	8,616	,399
		Orta G.	68	36,49	11,560	
		Yüksek G.	21	40,00	13,270	
	<b>Anne Eğitim Durumu</b>	Okuma-Yazma Bilmiyor	40	34,45	9,977	,763
		İlköğretim	40	35,63	12,774	
		Lise	12	36,25	13,579	
		Üniversite	4	40,75	13,074	
	<b>Baba Eğitim Durumu</b>	Okuma-Yazma Bilmiyor	13	33,23	8,691	,877
		İlköğretim	45	36,64	12,153	
		Lise	29	33,79	12,388	
		Üniversite	9	37,78	11,122	
	<b>Yaşanılan Yer</b>	Köy	24	32,04	12,411	,222
		Kasaba	39	36,77	11,534	
Şehir		33	36,30	11,151		

**Tablo 4.** Katılımcıların Karşılaştırılması Sırasında Anlamli Sonuca Ulaşılan Değişkenler

	Değişken	N	X	SS	p	Farkın Kaynağı	
<b>Ahlaki Tutum</b>	<b>Yaş</b>	15	36	33,28	11,416	<b>,020</b>	18>15
		16	25	34,00	10,352		
		17	19	36,37	7,477		
		18	16	41,94	5,360		
<b>Ahlaki Tutum</b>	<b>Spor Yaşı</b>	Yeni başlayan	32	33,34	8,112	<b>,013</b>	3 yıl ve üzeri >Yeni başlayan
		1 yıl	32	35,57	10,082		
		2 yıl	14	37,41	11,342		
		3 yıl ve üzeri	18	44,39	14,833		

Öğrenim görülen lise değişkenine göre yapılan karşılaştırmada anlamlı fark tespit edilmiştir. Yapılan Tukey-hsd testinde farkın kaynağı, Fen ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin aldıkları yüksek puanlar olarak belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, yaşanan şehir değişkeninde istatistiki açıdan anlamlı fark çıkmamıştır.

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın bulgularına bağlı olarak spor tırmanış sporu ile ilgilenen sporcularda cinsiyet, aile gelir durumu, anne-baba eğitim seviyesi ve yaşanan yer değişkenine göre ahlaki karar alma tutumlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı söylenebilir. Ebeveynlerin neredeyse tamamına yakını ilk ve ortaöğrenim mezunu olduğu ve düşük eğitim seviyesine sahip oldukları görülmektedir. Anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğu da spor yapmaya teşvik ettikleri tespit edilmiştir (Amman vd., 2000). Görücü (2001) tarafından yapılan bir araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeyi ile spora katılım arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır

Fakat yaş ilerledikçe ahlaki karar alma tutumunda olgunluğa bağlı iyileşme olduğu söylenebilir. Yine de sporda ahlaki eğitimin yani fair play kültürünün oluşturulmasında, hareket noktasının ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin oluşturması gerektiği görüşü (Yıldırım, 2005) ile erken yaşlarda bu tür sporlara başlamanın daha iyi olacağı da söylenebilir.

Ayrıca spor tırmanışını yapma yılı arttıkça ahlaki karar alma tutumunda daha olumlu etki yaptığı söylenilebilir. Sportif faaliyetlere katılım yılı ve yaş arttıkça sporcu öğrencilerin ahlaki tutumlarında artma olacağı düşünülmektedir (Altın, Özseri, 2017). Çalışmamız sonuçlarıyla çelişen çalışmaların, toplumsal yapı ve kültürel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Son olarak spor tırmanış sporu ile ilgilenen bireylerde zamanla ahlaki karar alma tutumu olumlu yönde değişebileceği ve gelişebileceği, yaş ve spor yapma yılının bu durumda etkin rol üstlendiği söylenebilir.

### ÖNERİ

Gerek lise öğrenimi gerek daha önceki öğrenim aşamalarında bireyler spora yönlendirilmelidir. Özellikle okul sporlarına alınan spor tırmanış sporu ilerleyen yıllarda gözde bir spor olacağı düşünülmektedir.

**KAYNAKÇA**

Altın, M., Özsarı, A. (2017). Sporcu Eğitim Merkezlerinde Yatılı Olarak Eğitim Gören Sporcuların Ahlaki Karar Alma Tutumları, Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD), Haziran, 3(1): 133-145

Amman, M.T., İkişler, H.C., Karagözoğlu, C. (2000). Sporda Sosyal Bilimler. Alfa Yayınevi, İstanbul.

Dikmen, F. (2014). Ahlak, değerler ve eğitimi. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2): 167-174.

Erdemli, A. (2002). Spor Felsefesi. Özener Matbaası, "E Yayınları" İstanbul.

George, D., Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson

Görücü, A. (2001). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında okuyan öğrencilerin spor yapma amaçları ve spora yönlendirilmelerinde etken olan faktörler (Konya Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya

Gürpınar, B. (2014a). Altyapı sporlarında ahlaki karar alma tutumları ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Bir Türk örneğinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (176): 405-412.

Gürpınar, B. (2014b). Cinsiyet, eğitim seviyesi ve spora ait değişkenler açısından ortaokul ve lise'de okuyan sporcu öğrencilerin ahlaki karar alma tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (176): 413-424.

Kohlberg, L., Hersh, H. R. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into practice*, 16 (2): 53-59.

Lee, M. J., Whitehead, J., Ntoumanis, N. (2007). Development of the attitudes to moral decision-making in youth sport questionnaire (AMDYSQ). *Psychology of Sport and Exercise*, 8(3): 369-392.

Lickona, T. E. (1991). Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. New York: Bantam Books.

Nazik, H., Arlı, M. (2003). Araştırma Teknikleri, *YA-PA Yayınları*, İstanbul.

Öngel, H. B. (1997). Sporda Etik Değerler Açısından Doping, *G.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2,2: 68-79.

Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2013). B.G Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics (sixth ed.) Pearson, Boston.

TDF (2018). *İnternette alınma tarihi*, 27.06.2019, <https://www.tdf.gov.tr/13674/sportirmanis-okul-sporlari-bunyesine-katildi/>

TDK (2019). *İnternette alınma tarihi*, 26.06.2019, <http://sozluk.gov.tr/>

Yıldıran, İ. (2005). Fair Play Eğitiminde Beden Eğitiminin Rolü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 3 - 16.



## EKONOMİK BÜYÜME VE TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTSİZLİĞİ ARASINDAKİ ETKİLEŞİM

INTERACTION BETWEEN ECONOMIC GROWTH AND GENDER INEQUALITY

**Prof. Dr. Salih BARIŞIK**

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü

**Emre YİĞİT**

Doktora Öğrencisi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

İktisat Bölümü

**Yavuz ÖZKAYA**

Doktora Öğrencisi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

İktisat Bölümü

### Özet

Ekonomik büyüme ile toplumsal cinsiyet eşitsizliği arasındaki ilişki, politika oluşturma alanlarında ve sosyal bilimlerde en çok tartışılan konulardan biri haline gelmiştir. Son yıllarda ülkeler arası büyüme ve gelişmişlik değerlendirmeleri incelendiğinde toplumsal cinsiyet önemli bir değişken olarak alınmaya başlanmıştır. Bu çalışma Türkiye, Azerbaycan, Tacikistan, Kırgızistan ve Kazakistan ülkeleri için toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile ekonomik büyüme arasındaki kısa ve uzun dönemli ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) veritabanından veri temininde sıkıntı yaşanılmayan 2010-2017 dönemini kapsayan yıllık veriler ele alınarak analiz gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, kişi başına düşen reel gayri safi yurt içi hasıladan cinsiyet eşitsizliği endeksine doğru tek yönlü bir Granger nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir. Ayrıca insani gelişme endeksinden kişi başına düşen reel gayri safi yurt içi hasılaya doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi bulunmuştur. İlgili ülkelerde bu bulgular ışığında politikalar izlenilmesi ekonomide etkinliğin sağlanması açısından önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Ekonomik Büyüme, Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği, Granger Nedensellik

### Abstract

The relationship between economic growth and gender inequality has become one of the most discussed issues in policy-making and the Social Sciences. In recent years, when international growth and development evaluations are examined, gender has become an important variable. This study aims to identify the short-and long-term relationship between gender inequality and economic growth for the countries of Turkey, Azerbaijan, Tajikistan, Kyrgyzstan and Kazakhstan. In line with this aim, the annual data covering the period 2010-2017, which is not difficult to obtain data from the United Nations Development Programme (UNDP) database, was analyzed. As a result of the study, a one-way Granger causality relationship was identified from real gross domestic product per capita to the Gender Inequality Index. Furthermore, a one-way causality relationship was found from the Human Development Index towards real gross domestic product per capita. Following policies in the light of these findings in the relevant countries is important for ensuring efficiency in the economy.

**Keywords:** Economic Growth, Gender Inequality, Granger Causality

## 1. GİRİŞ

Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği sorunu ekonomik, siyasi ve toplumsal alanda değişik sınıflarda cinsiyete bağlı olarak oluşan eşitsizliklere vurgu yapmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorunu bu bakımdan sosyal ve ekonomik alanda eşitsizlik bileşenlerinin bir yansıması olarak siyasal ya da ekonomik katılımcılık olanakları, eğitim fırsatları, mülkiyet olanakları, sosyal güvenliğe sahip olma derecesi, kaynakları kullanabilme veya gelir dağılımı problemi gibi temel alt bölümlerde cinsiyete dayalı boşluklarla oluşmaktadır. Buna ek olarak pozitif bir anlam yüklenerek yapılabilecek bir tanımlamaya göre ise “Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği” kavramı, erkek ve kadının topluma ait kurumlar içinde var olan kaynakları, fırsatları ve gücü kullanımlarındaki eşitliği anlatırken; toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorunu ise bu alanlarda unsurlardan birinin diğerine göre eşitsiz konumunu anlatmaktadır (BPW, 2010: 2). Diğer taraftan toplumsal cinsiyet eşitsizliği kavramı ise kadınların eksik imkânları yanında yetersiz istihdamı sonucu milli gelirden ortaya çıkan boşluğu ifade etmekte olup özellikle gelişmiş ekonomilerde bu boşluğun yok edilmesi kanalıyla ekonomik büyümenin artırılması bir ekonomi politikası olarak uygulamaya konulmaktadır (Kalaycı, 2010: 95).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorununun genel olarak sosyal, siyasi veya ekonomik alanda değişik boyutlarda ortaya çıkması ve bu soruna çözüm sürecinde farklı bakış pencerelerinin bulunması, toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorununun incelenmesini zorlaştırmaktadır. Fakat toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorunu sosyal bilimlerin farklı alanlarıyla bağlantılı olmasına rağmen özellikle ekonomik alanın belirleyiciliğinde şekillenmektedir.

Genellikle ekonomik olarak düşük katılımcılık veya ücretler, karşılıksız çalışma, sosyal güvenlik imkanlarının azlığı gibi birden fazla eşitsizliklerle karşılaşan kadın iş gücü, genellikle kayıt dışı ekonominin önemli bir faktörü olmakta ve bunun sonucunda özel bir yoksullaşma ve değersizleşme problemi ile karşı karşıya kalmasına sebep olmaktadır. Ekonomik alandaki bu eşitsizlikler diğer taraftan toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorununun diğer bileşenleri olan sağlık ve eğitim imkanlarına ulaşabilme, siyasal katılımcılık ve eşit bir gelir paylaşımı gibi sorunlar bakımından da belirleyici olmakta ve bu değişkenleri büyük oranda etkileyebilmektedir. Bu bakımdan toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorunu, sosyal bilimler literatüründe sürekli vurgulanmasına rağmen, sorunun çözümü için politikaların yetersizliği ya da sorunun özellikle ekonomik bileşenlerinin eksik çözümlenmesi, sosyokültürel veya sosyoekonomik sonuçları bakımından negatif yönlü durumun devamlılığına katkı sağlamaktadır. Bu sebeple ağırlığı ekonomik alanda görünür olan toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorununun, sürdürülebilir büyüme sorunu gibi güncel konu başlığıyla da kuvvetli bir ilişkisi bulunmakta ve ekonomik, sosyal veya çevresel alanın sürdürülebilirliği gibi birçok alt başlıklarda inceleme imkanları bulunmaktadır.

Toplumsal cinsiyet, kavram olarak ilk kez 1950’li yılların ortalarında psikoloji alanında kişilik patolojilerinin tedavisi alanında kullanılmıştır. Bu çerçevede toplumsal cinsiyet, “kimlik” olarak kavramlaştırılmış ve “toplumsal cinsiyet kimliği” bir kişinin erkek veya kadın olduğuna dair öz algısı olarak tanımlanmıştır (Sayer, 2011: 9). Birleşmiş Milletler (BM) tarafından yapılan tanım ise, toplumsal cinsiyet, erkekler ve kadınlar arasındaki ilişkileri düzenleyen toplumsal kural, uygulama ve kurumlara atıfta bulunur ve erkeklerle kadınlar arasında sosyokültürel tanımlamalar çerçevesinde mevcut iktidar ilişkileri ile ekonomik ilişkileri kapsamakta olduğunu ifade etmektedir (UN, 2008). Avrupa konseyi ise toplumsal cinsiyet kavramını toplumsal yaşamda, kamusal alanda ve özel yaşamda erkeklerle kadınlara yüklenen görevler, fonksiyonlar ve roller doğrultusunda tasarlanmış biçimi olarak ifade edilmektedir. Bu

bakımdan, toplumsal cinsiyet kavramı kadınlar ve erkekler arasındaki ilişkilerin toplumsal olarak belirlenmesi anlamına gelmektedir (Sayer, 2011: 12).

Bu tanımlamalara göre cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları arasında önemli bir farklılık bulunmaktadır. Cinsiyet kavramında, bireyler arasındaki fiziksel farklılıklar açıklanırken, ikinci kavramda ise, bu farklılıkların toplumsal ilişkilere taşınması anlamına gelmekte ve toplumun kadın ve erkeklere verdiği roller, görevler ve sorumlulukları ifade etmektedir.

Toplumsal cinsiyet kavramıyla bağlantılı olarak toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorunu ise, cinsiyete bağlı olarak toplumsal kural, kurum ve uygulamalarda ortaya çıkan farklı eşitsizlik alanlarına vurgu yapması yanında eğitim, iş, toprak ve sermaye gibi kaynaklara sahiplik bakımından ortaya çıkan eşitsizlikleri içine almaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorunu bu sebeple toplumsal rol kavramıyla da tanımlanabilme imkânı taşımaktadır (Aytekin, 2014: 12).

Birçok kriterin alındığı kadınlar ile erkekler arasındaki eşitsizliği gösteren bazı endeksler mevcuttur. Çalışmada bağımsız değişken olarak Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi (GII) kullanılmıştır. GII, ulusal insani gelişme başarılarının toplumsal cinsiyet eşitsizliği açısından ne derece zarar gördüğünü ortaya çıkarmak ve politika analizi için gerekli deneysel zeminler sağlamak üzere tasarlanmıştır (UNDP, 2010). Çalışmanın analizinde kullanılan bir diğer bağımsız değişken ise İnsani Gelişim Endeksi (HDI)'dir. HDI, ülkeler için yaşam uzunluğu, okur yazar oranı, eğitim yaşam seviyesi doğrultusunda hazırlanan bir ölçümdür (UNDP, 2010).

## 2. TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTSİZLİĞİ VE EKONOMİ

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği bakımından kadınların iş piyasasında emeklerini arz edebilmelerinin çok önemli olduğu akademik dünyada genel kabul görmektedir. Bu bakımdan ekonomi kuramında toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorununun incelenmesi şekli genellikle kadın emeğinin etkinlik sorunu ile beraber değerlendirilmektedir.

Klasik iktisat okulundan Smith, Ricardo, Malthus ve Say gibi iktisat düşünürlerinden farklı olarak sadece J. S. Mill ataerki yapı ve kurumlardan kaynaklanan cinsiyet odaklı eşitsiz yapıyı eleştirerek kadınların toplumdaki konumunu ve yaptığı işleri ekonominin dışında tutmak yerine, eşit hak ve faydayı içeren düzenlemelerin var olabileceğini savunmuştur. Sözü geçen eşitliğin sağlanması durumunda kadın emeğinin ekonomik etkinliğinin artmasına katkı sağlaması yanında uygarlığın gelişmesinde de belirleyici rol oynayacağını savunmuştur (Çakmak, 2010: 117). Neoklasik Ekonomi Okulu'nda da, cinsiyet eşitsizliği bir sorun olarak görülmemiş ve kadınların, erkeklerle aynı işi yaptıkları halde düşük ücret almaları sorunu kadınların ev içi sorumluluklarına bağlı özgür tercihlerine ve çalışanlar olarak sahip olunan beşeri sermayenin gelişmişlik seviyesinin bir sonucu olan verimlilik farkına bağlı olarak görülmüştür (Kalaycı, 2016: 61).

Kadınların işgücüne katılım oranına bakıldığında kişi başına gelir düzeyinde bir farklılık gözükmemektedir. Bazı ülkelerde gelirin düşük düzeyde olması, sosyal yardım ve sosyal güvencenin eksikliği işgücüne katılımı artırabilmektedir. Artan gelir ile birlikte sosyal yardım programları kadınların ev işlerine ve çocuk bakımlarına yönelerek emek piyasasından çekilmesine sebebiyet vermektedir. Geliri yüksek olan ülkelerde ise, eğitim oranının yüksek olması, küçülen aile büyüklüğü, emeği tasarruf eden ev aletleri teknolojisi, profesyonel ev hizmetleri kadınların tekrar işgücüne katılımını artırmaktadır (Barışık, 2014: 41).

Akademik dünyada son otuz beş yılda kadın çalışmalarına olan ilgiye hızlı bir artışın yaşanması dikkat çekmektedir. Kadın çalışmalarının kurumsallaşması, kadınlar hakkında yapılacak araştırma ve çalışmaların kadınların yaşamları üzerinde pozitif etkiler yapacağına olan inançla başlatılmış olup yüksekokul seviyesinde ilk defa 1977 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde kadın araştırmaları ve çalışmaları bölümlerinin açılmasıyla süratli bir gelişim göstermiştir. Toplumsal cinsiyet çalışmaları ve araştırmaları bölümü ise daha çok 1980'li yıllarda kullanılmaya başlanmıştır. Bütün bu çalışmalara karşılık toplumsal cinsiyet algısının cinsiyet ayrımcılığından uzaklaştığını savunmak oldukça güçtür. Bunun anlamı ise, kadınların erkeklere göre daha düşük eğitim seviyesinde olmaya, daha düşük istihdama katılım oranına sahip olmalarına ve dolayısıyla da toplumun dezavantajlı kesimi olarak sosyal politika alanı içerisinde değerlendirilmeye devam edecek olmalarıdır (Çiftçi, 2010: 1359).

### 3. LİTERATÜR

Konuya ilgili çalışmalara bakıldığında genellikle kadınların işgücüne katılım verilerinin ekonomik büyümeye etkileri incelenmiştir. Kadın istihdamı ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalardan bazıları, Barro ve Sala-i Martin (1991), Grosman ve Helpman (1991), Galor ve Weil (1996), Jones (2001), Lucas (2002), Mc Dermott (2002), Doepke (2002), Greenwood (2002) ve Galor ve Mountford (2003) gelmektedir.

Dolar ve Gatti (1999), ekonomik büyümenin eğitim cinsiyet boşluğu üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, kişi başına gelirdeki artışların cinsiyet eşitsizliğinde azalmaya yol açtığına dair güçlü kanıtlar tespit etmişlerdir.

Tzannatos (1999), ekonomik büyüme ile toplumsal cinsiyet eşitsizliği arasındaki ilişkiyi analiz etmiştir. Çalışma sonucunda, kadınların işgücüne katılımının gelire birlikte arttığını, negatif gelir etkisinin pozitif ikame etkisinden daha küçük olduğunu belirtmiştir.

Baliamoune-lutz (2007), çalışmasında Sub-Saharan Afrika ülkeleri ve Arap ülkelerinde kadın işgücüne katılım oranı ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapmış olduğu çalışma sonucunda ilgili ülkelerde kadın işgücüne katılım oranı ile ekonomik büyüme arasında negatif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Er (2012), 187 ülke için 1998-2008 yıllarını kapsayan dönem için, kadın istihdamının ekonomik büyüme üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmada kadın istihdamındaki artışın ekonomik büyümeyi artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Lahoti ve Swaminathan (2013), Hindistan ekonomisi için kadın işgücüne katılım oranı ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapmış oldukları çalışmanın sonucunda ekonomik kalkınma seviyesi ile emek piyasasında kadınların işgücüne katılım oranları arasında önemli bir ilişkinin olmadığını tespit etmişlerdir.

Ceesay (2013), 18 ülke için 1980-2010 döneminde eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin etkisini, işgücüne katılım ve GSYH üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Analizdeki birçok ülkenin sonuçlarına göre açıklık, nüfus artışı ve yatırımlar gibi cinsiyet eşitsizliğinin etkileri kontrol edilirse kadın ve erkeklerde işgücüne katılım oranının büyümeye etkisinin yüksek olacağını ifade etmiştir.

Aydın ve Erdem (2014), kadın istihdamının rekabet gücü ve ekonomik büyüme üzerine etkisini panel veri analizi ile incelemiştir. Çalışma sonucunda, bütün ülke gruplarında kadınların işgücüne katılımının ekonomik büyüme üzerinde etkisinin olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Lenchman ve Kaur (2015), 162 ülke için, 1990-2012 yıllarını kapsayan dönem için kadın işgücüne katılma oranı ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi panel veri analiz yöntemi ile incelemiştir. Analiz sonucunda, ülke gruplarında kadın işgücüne katılma oranı ve ekonomik büyüme arasında ilişkinin varlığı tespit edilmiştir.

Tunç (2018), 99 ülke için, kadın ayrımcılığının toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin insani gelişmişlik düzeyi üzerindeki etkisi “En küçük kareler (EKK)” yöntemi ve doğrusal kalıp kullanılarak ve yatay kesit analizi ile incelemiştir. Çalışma sonucunda, daha düşük gelir ve insani kalkınma düzeyine sahip ülkelerde yüksek gelirli ülkelere göre toplumsal cinsiyet eşitsizliğindeki artışın insani kalkınma düzeyini daha fazla oranda düşürdüğü ve cinsiyet temelinde eşitsizliklerin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Yaşar (2018), gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için, 2000-2017 yıllarını kapsayan dönemde, cinsiyet eşitsizliği endeksinin okullaşma oranı üzerine etkisini panel regresyon analizi ile incelemiştir. Çalışmada, gelişmiş ülkeler için cinsiyet eşitsizliği endeksi arttıkça okullaşma oranı %9.5 azalmakta iken, gelişmekte olan ülkelerde, %49.8 oranında azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4. EKONOMETRİK METODOLOJİ

Bu çalışma Türkiye, Azerbaycan, Tacikistan, Kırgızistan ve Kazakistan ülkeleri için toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile ekonomik büyüme arasındaki kısa ve uzun dönemli ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamaktadır. Analizde kullanılan ekonometrik model eşitlik (1) ‘deki gibidir:

$$GDP_{it} = \alpha_{it} + \beta_{1i}HDI_{it} + \beta_{2i}GII_{it} + \varepsilon_{it}$$

Eşitlik (1)’deki  $i=1, \dots, N$  panel veri analizindeki her bir ülkeyi;  $t=1, \dots, T$  ise zaman periyodunu temsil etmektedir.  $\varepsilon$  parametresi de uzun dönem ilişkiden sapmaları temsil eden tahmini kalıntıları ifade etmektedir. GDP değişkeni kişi başına düşen reel gayri safi yurtiçi hasılayı, HDI değişkeni insani gelişme endeksini, GII değişkeni ise toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ifade etmektedir. Analizde kullanılan veriler Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) veritabanından veri temininde sıkıntı yaşanılmayan 2010-2017 dönemini kapsayan yıllık veriler ele alınarak analiz gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin logaritması alınmıştır. Analizde öncelikle değişkenlerin durağan olup olmadıklarını tespit edebilme amacıyla birim kök testi uygulanmıştır. Tablo 1’de birim kök testi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Birim Kök Testi Sonuçları

DEĞİŞKENLER	Geniştirilmiş Dickey Fuller	Phillips Perron	Levin, Lin ve Chu	Im, Pesaran ve Shin
GDP	I <sub>0</sub> : 0.6389 I <sub>1</sub> : 0.0187	I <sub>0</sub> : 0.0997 I <sub>1</sub> : 0.0015	I <sub>0</sub> : 0.5179 I <sub>1</sub> : 0.0000	I <sub>0</sub> : 0.7846 I <sub>1</sub> : 0.0136
GII	I <sub>0</sub> : 0.3182 I <sub>1</sub> : 0.0029	I <sub>0</sub> : 0.2597 I <sub>1</sub> : 0.0000	I <sub>0</sub> : 0.4791 I <sub>1</sub> : 0.0000	I <sub>0</sub> : 0.4083 I <sub>1</sub> : 0.0000
HDI	I <sub>0</sub> : 0.0927 I <sub>1</sub> : 0.0002	I <sub>0</sub> : 0.3277 I <sub>1</sub> : 0.0000	I <sub>0</sub> : 0.4797 I <sub>1</sub> : 0.0000	I <sub>0</sub> : 0.1768 I <sub>1</sub> : 0.0001

**Not:** I<sub>0</sub>: Düzey hali I<sub>1</sub>: Birinci derece farkını ifade etmektedir. Tabloda yer alan değerler p olasılık değerini göstermektedir.

Tablo 1’de gösterilen birim kök testi sonuçlarına bakıldığında düzey seviyede durağan değil iken değişkenlerin birinci derecede farkı alındığında serinin durağan olduğu görülmektedir. Değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişkinin varlığını tespit etmek amacıyla Kao eşbütünlük testi uygulanmıştır. Tablo 2’de Kao eşbütünlük testi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Kao Eşbütünlük Testi Sonuçları

	t-Statistic	Prob.
ADF	-2.469846	0.0408
Residual variance	36209.72	
HAC variance	41544.12	

Tablo 2’de yer alan Kao Eşbütünlük Testi Sonuçlarına göre değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Uzun dönemli ilişkiyi ortaya koymak adına uzun ve kısa dönemli ilişkiler tamamen değiştirilmiş en küçük kareler (FMOLS) yöntemine başvurulmuştur.

**Tablo 3.** Panel FMOLS Sonuçları

Değişkenler	Katsayı	St.Hata	t istatistik	P Değeri
GII	6.171949	3.350688	1.842899	0.0848*
HDI	3.921178	1.123474	3.489367	0.0020
R-squared	0.741526	Mean dependent var		165.0318
Adjusted R-squared	0.674098	S.D. dependent var		253.3140
S.E. of regression	144.6115	Sum squared resid		480986.9
Long-run variance	10334.33			

Tablo 3 incelendiğinde GII ve HDI değişkenlerinin katsayılarına bakıldığında pozitif olduğu görülmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinde (GII) yaşanan bir birimlik artış GDP’yi 6.171949 arttırmaktadır. İnsani gelişmişlikte yaşanan bir birimlik artış GDP’yi 3.921178



arttırmaktadır. Değişkenler arasındaki uzun dönemli ilişkinin yönünü belirleyebilmek adına Pairwise Granger Nedensellik testi yapılmış ve Tablo 4’te sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Pairwise Granger Nedensellik Testi Sonuçları

Null Hypothesis:	Obs	F-Statistic	Prob.
GII does not Granger Cause GDP	30	2.59911	0.0943
GDP does not Granger Cause GII		3.37632	0.0495
HDI does not Granger Cause GDP	30	7.74073	0.0024
GDP does not Granger Cause HDI		0.74561	0.4847
HDI does not Granger Cause GII	30	0.35966	0.7015
GII does not Granger Cause HDI		0.08566	0.9182

Tablo 4’te görüldüğü üzere GDP değişkeninden GII değişkenine doğru tek yönlü bir nedensellik; HDI değişkeninden GDP değişkenine doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir.

## 5. SONUÇ

Bu çalışmada 2010-2017 dönemi için Türkiye, Azerbaycan, Tacikistan, Kırgızistan ve Kazakistan ülkeleri için toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile ekonomik büyüme arasındaki uzun dönemli ilişkinin olup olmadığını ve değişkenler arasındaki nedensellik ilişkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda yapılan FMOLS sonuçlarına göre ilgili ülkelerde toplumsal cinsiyet eşitsizliği, insani gelişmişlik endeksi ve ekonomik büyüme arasında uzun dönemli bir ilişki olduğu yapılan Kao eşbütünleşme testi ile tespit edilmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinde yaşanan bir birimlik bir artışın ekonomik büyümeyi 6.171949 artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ilgili ülkelerde ekonomik büyüme üzerinde %10 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı çıkmaktadır. Ayrıca insani gelişmişlik endekslerinde yaşanan bir birimlik artış ekonomik büyümeyi 3.9211178 arttırmaktadır. Analize dahil edilen değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisine bakıldığında ise ekonomik büyümeden toplumsal cinsiyet eşitsizliğine doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir. Bunun yanında insani gelişmişlikten ekonomik büyümeye doğru tek yönlü bir nedensellik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili ülkelerde bu bulgular ışığında politikalar izlenilmesi ekonomide etkinliğin sağlanması açısından önemlidir.

## KAYNAKÇA

Aydın, F. ve E. Erdem (2014), “The Effect of Women’s Employment on Competitiveness and Economic Growth: A Comparison of Turkey and the Most Competitive Countries”, Erciyes Ün. İİBF Dergisi, Temmuz-Aralık(44), 59-71.

Bali moune-lutz, M. ve McGilivray, M. (2007), “Gender Inequality and Growth in Sub-Saharan Africa and Arab Countries”, African Economic Conference, 15-17 November 2007, Ethiopia.

Barışık, S. (2014), “Emek Arzında Cinsiyet Eşitsizliği Kısıtı”, İktisat ve Toplum Dergisi, Sayı:39, 39-46.

Ceesay, E. K. (2013), "Inequality and Growth", MPRA Paper No. 45492: 1-98.

Çakmak, D. (2010), Klasik İktisat Düşüncesinde "Kadın"ın Konumlandırılışına Farklı Bir Yaklaşım: John Stuart Mill, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi

Çiftçi, M. (2010), AB-15 Ülkelerinde Kadın Emeğinin Gelir Elastikiyeti ve Türkiye: Değerlendirmeler - Ekonometrik Uygulamalar, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 1

Dollar, D. and Gatti, R. (1999), "Gender inequality, income and growth: Are good times good for women?" Mimeo-graph, World Bank, Washington, DC.

Er, Ş. (2012), "Women Indicators of Economic Growth: A Panel Data Approach", The Economic Research Guardian, 20(1): 27-42.

Kalaycı, İ. (2010), "Kadına Karşı Şiddet ve Ayrımcılık Sorunsalı: Feminist İktisat Açısından Bir İnceleme", Umut Vakfı, 28 Eylül Bireysel Silahsızlanma Yarışması Birincilik Ödülü, <http://www.umut.org.tr/public/page.aspx?id=21612> (15.04.2013)

Lahoti, R. ve Swaminathan, H. (2013), "Economic Development and Female Labor Force Participation in India", IIM Bangalore Research Paper No. 414: 1-42.

Lenchman, E. ve Kaur, H. (2015), "Economic Growth and Female Labor Force Participation-Verifying the U-Feminization Hypothesis. New Evidence For 162 Countires Over the Period 1990-2012", Economics and Sociology, 8(1): 246-257.

Tunç, M. (2018). Kalkınmada Kadın Ayrımcılığı ve Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinin Rolü: Ülkelerarası Farklı Gelir Gruplarına Göre Yatay Kesit Analiz. Sosyoekonomi, 26 (38), 221-251.

Sayer, H. (2011), Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Erkeklerin Katılımı, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara

Tzannatos, Z. (1999), "Women and labor market changes in the global economy: Growth helps, inequalities hurt and public policy matters," *World Development* Vol. 27, No. 3, pp.551-569.

Yaşar, N. (2018). Eğitimde Cinsiyet Eşitsizliğinin Okullaşma Oranına Etkisi: Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkeler Karşılaştırması. Kadın Araştırmaları Dergisi, (17), 55-69.

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİM ELEMANI DAVRANIŞLARINI ALGILAMA DURUMLARININ İNCELENMESİ**

ANALYSIS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS SCHOOL STUDENT'S PERCEPTION STATES OF INSTRUCTORS BEHAVIORS

**Öğr. Gör. GAMZE MURATHAN**

Adıyaman Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

**Özet**

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğrencilerin öğretim elemanlarının davranışlarını algılama düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu araştırma 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde Adıyaman Üniversitesinin Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük Bölümünde öğrenim gören 133 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kara ve ark. (2015) tarafından geliştirilen “Algılanan Öğretim Elemanı Davranışı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler bilgisayar paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde istatistikî yöntem olarak, tanımlayıcı istatistik, mann whitney ve kruskal wallis testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin öğretim elemanlarının davranışlarını algılama düzeyleri ile cinsiyet değişkeninin yetersiz, asabi ve anlayışlı alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, yetersiz alt boyutuna göre anlamlı bir farklılık sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğretim elemanlarının davranışlarını algılama düzeyleri ile bölüm değişkeninin tüm alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin öğretim elemanlarının davranışlarını algılama düzeyleri ile yaş değişkeninin anlayışlı, otoriter ve asabi alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, yetersiz alt boyutuna göre anlamlı bir farklılık sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Spor Eğitimi, Öğretim Elemanı Davranışları, Beden Eğitimi ve Spor**Abstract**

The aim of this study is to investigate the perception level of students while understanding behaviors of physical education and sports instructors according to some variables. This research was carried out with 133 students studying in the physical education teacher and coaching department of Adıyaman University in the fall semester of 2018-2019 academic year. In the study, “Perceived Instructor Behavior Scale” developed by Kara and friends (2015) and the Personal Information Form developed by the researchers were used. The quantitative data were analyzed by using computer package program. Descriptive statistics, mann whitney and kruskal wallis tests were used as statistical methods in the evaluation of the data. According to the results of the research, there wasn't a meaningful difference between total points of students' perception of instructors behaviours levels and sex variables in terms of “irritable and insightful” sub-dimension of scale. But a meaningful difference was found in terms of “insufficient” sub-dimension of scale. Besides, In addition, it was found that there was no significant difference between the perception levels of students' behaviors and all sub-dimensions of department variable. Although there was no significant difference between the students' perception of behaviors of instructors and understanding, authoritarian and irritable sub-dimensions of age variable, a significant difference was concluded according to the insufficient sub-dimension.

**Keywords:** Sport Education, Instructor Behavior, Physical Education and Sports

## 1. GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin en önemli amaçlarından birisi de o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir. Bunu gerçekleştirebilmek için her eğitim sistemi, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak, eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir (Karagözoğlu, 2003). Temel toplumsal kurumlardan birisi olan eğitim, toplumların temel sorunları arasında yer almaktadır. Bu temel sorunun ana öznesi de hiç kuşkusuz öğretmenlerdir (Battal, 2003).

Öğretim elemanı sınıfta sergilediği davranışların tümü öğrenci üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Öğretim elemanı davranışlarının sergilendiği sınıf ortamında bu davranışlara ilişkin öğrenciler tarafından bir anlam yüklenir ve böylece öğrenci tarafından öğretim elemanı demokrat bir öğretim elemanı ya da tam tersi otoriter bir öğretim elemanı olarak algılanır. Algılanan bu öğretim elemanı davranışları öğrenme sürecinde bir başka ifade ile öğrenme ve öğretme etkinliklerinde başarının temel anahtarlarından biridir.

Öğretmene mesleği ile ilgili olarak bir çok misyon yüklenmiştir. Balcı (1991)'ya göre bunları şöyle sıralamak mümkündür; öğretmen bir nevi öğrenme aracıdır, sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu hatta vekilidir. Ayrıca öğretmen güvenilir kişidir, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır. Bu denli misyona sahip öğretmenin değerlendirilmesi de birçok kritere dayanmaktadır. Bilgi, kişilik, çevreye uyum, çevre kalkınmasına katılma, halkla ilişkiler gibi ölçütler bunlardan önemli olanlarıdır (Çelikten ve Can, 2003). Bir ülkenin geleceğinin mimarı olarak öğretmenler anlaşılacağı üzere eğitim sisteminin en temel ögesini de oluşturmaktadırlar. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenler adeta duvar ustası edasıyla temel yapı taşlarını oluşturmaktadır (Özden, 1999).

Rowland (2003) öğretim elamanlarının sergiledikleri demokratik tutumların, öğrencilerin demokratik tutum kazanmalarında etkili olduğunu ifade etmiştir (Akt.Taşdan ve Akın, 2009). Öğretmen yetiştiren kurumlardaki ders içerikleri öğretmenlerin demokratik değerleri kazanmasında ve demokratik tutum sergilemelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Willemse, Lunenberg ve Korthagen, 2005).

Günümüzde bilgiye kolay erişebilen, onu kullanıp üretimine katkı sağlayabilen, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme gücü ile iletişim ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olan, araştıran, sorgulayan, yaratıcı, evrensel değerleri özümsemiş, kendisini sürekli geliştiren, bağımsız düşünebilen, üretken, yapıcı ve demokratik değerler ile bütünleşmiş bireylere gereksinim duyulmaktadır Saracaloğlu ve Kaşlı, 2001). Söz konusu bireylerin yetiştirilmesinde ise, öğretmenlere ve öğretmen yetiştiren kurumlara büyük sorumluluklar düşmektedir. Özellikle öğretmenin öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücü diğerlerine göre daha fazladır. Bu nedenle eğitim hedefleri, eğitim programları, derslerin içeriği vb. ne denli iyi hazırlanırsa hazırlansın; bu programların uygulayıcısı olan öğretmenler iyi yetiştirilmezse, yapılan çalışmalar ve çabalar amacına ulaşamayacaktır.

Alkan (2003)'a göre öğretmen, bir meslek adamı olarak insan davranışlarını oluşturmada görevi olağanüstü güç ve karmaşık olan bir uzmandır. Okul öğrenmelerinde, öğretim programının

uygulayıcısı olarak önemli bir role sahiptir. Eğitim alanında başarı ve verimi etkileyen çeşitli etmenler söz konusu olmakla beraber, bunların en önemlilerinden biri de eğitici personel olarak adlandırılan öğretmenlerdir.

Teknolojinin gelişmesi okulda öğretmene olan ihtiyacı karşılamamış, bununla birlikte öğretmenin yardımcısı konumunda kalmaya devam etmiştir. MEB Okul Yönetmeliği'nde de belirtildiği üzere, özel uzmanlık gerektiren bir meslek olarak öğretmenlik, yalnızca bildiklerini aktarma konumundan çıkarak aynı zamanda öğrencilerine model olmaya dönüşmüştür. Her öğretim düzeyinde model olabilecek öğretmen davranışları, anadilin etkin kullanımı, ses tonu, jest ve mimikleri etkili kullanma, açık ve anlaşılır yönergeler sunma, derse zamanında ve hazırlıklı gelme, öğrenci ile iyi ilişkiler kurma, tüm öğrencilerle iletişim kurmaya çalışma, demokratik bir ortam yaratma, etkili yöntem seçme, araç-gereç kullanma şeklinde sıralanabilir (Balcı, 1993; Sönmez, 2003). İyi öğretmenin nitelikleri arasında, öğrencilerle iyi ilişkiler kurmak, sınıftaki eğitici ortamı hazırlayan ve sürdüren etkili kararlar almak, kararları kırıncı olmadan diğer insanlara iletebilmek, daima öğrencileri ve eğitimi düşünmek gibi hususlar yer almaktadır (Reed ve Bergeman, 1992).

Fakültelerde görev alan öğretim elemanları, akademik kimliklerinin yanında aynı zamanda öğretim rolünü üstlenmiş profesyonel eğitici kişiler olmalıdırlar. Bu amaçla son yıllarda eğitim fakültesi çıkışlı doktora öğrencileri hariç, akademisyenliğe hazırlanan diğer fakültelerin doktora öğrencilerine formasyon anlamında eğitim bilimlerine dair “Gelişim ve Öğrenme” dersi ile “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersi verilmektedir. Özellikle söz konusu olan öğretmen yetiştirme ise, burada görev alacak olan akademik personelin eğiticilik rolü ve model olma gücü daha ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, eğitim fakültelerinde görev alan ve geleceğin eğitim kadrosunu yetiştiren öğretim elemanlarının, kendi davranışlarının da ön plana çıkarılıp değerlendirilmesi gerektiği düşünülebilir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında Bu çalışmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda farklı sınıflarda ve bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının davranışlarını algılama düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesidir.

## 2. MATERYAL VE METOD

Bu çalışma Adıyaman ilinde gerçekleştirilmiş olup betimsel tarama modelinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırma evrenini Adıyaman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise 2018-2019 eğitim öğretim yılında Adıyaman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu bünyesindeki farklı bölümlerde ve sınıflarda öğrenim gören 233 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kara ve ark. (2015) tarafından geliştirilen “Algılanan Öğretim Elemanı Davranışı Ölçeği” ve araştırmacının kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Ölçeğin başlığından da anlaşıldığı gibi öğrencilerin algılanan öğretim elemanı davranışlarını ölçmeye yönelik olan bu ölçek Likert tipi 5’li derecelendirme ölçeği formatında olup, derecelendirmesi: “Hiç Katılmıyorum: 1, Kısmen Katılmıyorum: 2, Kararsızım: 3, Çoğunlukla Katılıyorum: 4 ve Tamamen Katılıyorum: 5 puandır” şeklinde yapılmıştır. Ölçek 24. Maddeden oluşan dört faktörlü bir model olarak doğrulandığını, üniversite öğrencilerinin dersini aldıkları öğretim elemanlarının davranışlarını nasıl algıladıklarını ortaya koymaya yönelik olarak geliştirilen bu ölçekte yetersiz öğretim elemanı, asabi öğretim elemanı, anlayışlı öğretim elemanı ve otoriter öğretim elemanı olmak üzere dört tane alt boyuttan oluştuğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada; Betimleyici istatistiklerden frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlere göre bağımlı değişkenlerde farklılık olup olmadığını belirlemek için iki seçenekli bağımsız değişkenlerde dağılım normal ise bağımsız grup t-testi, dağılım normal yüzdelerde değilse ise Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Sonuçlar % 95'lik güven aralığında, anlamlılık  $p < 0.05$  düzeyinde değerlendirilmiştir.

### 3. BULGULAR

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri (n=233)

Değişken		N (233)	%
Cinsiyet	Kadın	103	44,20
	Erkek	130	55,80
Sınıf	1.	41	17,59
	2.	64	27,46
	3.	79	33,90
	4.	49	21,03
Spor Yaşı	0-5 yaş	72	30,90
	6-10 yaş	108	46,35
	11 yaş ve üstü	53	22,74
En Uzun Yaşadığınız Yer	Köy/Kasaba	65	27,89
	İlçe Merkezi	59	25,32
	Şehir/Büyükşehir	109	46,78

**Tablo 2.** Öğrencilerin Akademik not ortalaması değişkenine göre Öğretim elemanı algılama ölçeği toplam puanlarının anova testi sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Öğretim Elemanı Algılama Ölçeği Toplam Puan</b>	Gruplararası	22,384	3	10,574	,66	,00*
	Gruplarıçi	3857,241	230	1328,105		
	Toplam	3879,625	233			

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik not ortalaması değişkenine göre öğretim elemanı algılama ölçeği toplam puanı üzerinden yapılan istatistik sonucu anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan öğretim elemanı algılama ölçeği Levene testi sonucunda 1-3 gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre akademik not ortalaması 1,99 ve altı olan öğrencilerin not ortalaması 3,00 ve üstü olan öğrencilere göre öğretim elemanı algılama ölçeği puanlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.



**Tablo 3.** Öğrencilerin Cinsiyetlerine göre Öğretim elemanı algılama ölçeği toplam puanlarının T testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	X	Sd.	F	p
Algılanan Öğretim Elemanı Ölçeği Toplam Puanı	Erkek	130	1,62	1,62	1,52	0,01*
	Kadın	103	2,14	1,02		

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre öğretim elemanı algı ölçeği toplam puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre kadın üniversite öğrencilerinin puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.** Üniversite öğrencilerinin akademik not ortalamaları ile öğretim elemanı algılama ölçeği toplam puanı arasındaki İlişki Testi Sonuçları

		Akademik Not ortalaması	Öğretim elemanı algılama ölçeği
Akademik Not ortalaması	Pearson Korelasyon	1	.694(*)
	P		.000
	N	232	232
Öğretim elemanı algılama ölçeği	Pearson Korelasyon	0.694(*)	1
	P	.000	
	N	232	232

Tablo 4 e göre üniversite öğrencilerinin akademik not ortalamaları ile öğretim elemanı algılama ölçeği toplam puanları arasında ortanın üstünde pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. ( $r = .694$ ) Dolayısıyla öğrencinin akademik not ortalaması arttıkça öğretim elemanı algılama ölçeği puanının da arttığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin öğretim elemanlarının davranışlarını algılama düzeyleri ile cinsiyet değişkeninin yetersiz, asabi ve anlayışlı alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, yetersiz alt boyutuna göre anlamlı bir farklılık sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğretim elemanlarının davranışlarını algılama düzeyleri ile bölüm değişkeninin tüm alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin öğretim elemanlarının davranışlarını algılama düzeyleri ile yaş değişkeninin anlayışlı, otoriter ve asabi alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, yetersiz alt boyutuna göre anlamlı bir farklılık sonucuna varılmıştır.

Kısakürek'in (1985, 30-40) yaptığı araştırmada öğrencinin, öğretim elemanına sempati duyması, desteğini görmesi; öğretim elemanının, öğrenciye yakınlık göstermesi, öğrenci sorunlarını ve sorularını anlayışla karşılaması, öğrenciye güven duyması, dersine ilişkin öğrenci görüşlerine önem vermesi sınıf içi çalışmalara ödevlere etkin bir şekilde katılmaya teşvik etmesi, öğretim üyesinin açık konuşması, öğretim üyesinin dersine gerekli önemi vermesi, ders ile ilgili faaliyetleri önceden belirlemesi, ders işleyişinde katı kuralları olmaması, ve hoşgörülü

olmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Sözü edilen bulgular; araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak araştırma grubundaki öğrencilerin algı ve beklenti düzeyleri arasında çok büyük farklılıkların olmaması, öğrencilerin öğretim elemanlarının iletişim davranışları ile ilgili benzer değerlendirmeler olduğunu göstermektedir. İletişim, anlatılan dersin öğrenciler tarafından anlaşılabilir düzeyde olması açısından önemlidir. Dolaylı yollarla anlatım, uzun ve karmaşık cümleler öğrencinin dinleme isteğini olumsuz etkileyeceği için iletişimin kalitesi de düşecektir. Bu anlamda öğretim elemanları, öğrencilerin ilgisini çekecek bir anlatım biçimi ile yoruma yer bırakmadan konuyu aktaracak yapıda olmaları gerekmektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak araştırmacılara ve ilgililere yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

- \* Benzer bir çalışma Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu dışındaki üniversite birimlerini de de içine alacak şekilde yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- \* Öğrenci başarısını artırmak amacıyla öğretim elemanlarına iletişim ve sosyal destek eğitimleri oluşturmaya yönelik tedbirler alınabilir.
- \* Öğretim elemanlarının empatik becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları hazırlanabilir.
- \* Öğrencilerin kendilerini tanımaya yönelik çalışmalarına yer verilerek, kendi kararlarını kendilerinin vermeleri için gerekli mesleki rehberlik yapılabilir.

## 5. KAYNAKÇA

Albayrak, E., Güngören, Ö.C. ve Horzum, M.B. (2014). Algılanan öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *Ondokuz mayıs üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 33(1), 1-14.

Alkan, C. (2003). Öğretmenlik mesleğine giriş. (Ed: V.Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık.

Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin rolleri. *Eğitim sosyolojisi*, Ankara.

Balcı, A. (1993). Etkili okul: kuram, uygulama ve araştırma. Ankara: Yavuz Dağıtım

Battal, N. (2003). Cumhuriyet Üniversitesi'nin açılışında yaptığı konuşma. *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas, ss.13-14.

Baykara Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir araştırma. *İlköğretimOnline*, 4(2), 17-23

Bayram, N. (2004). Sosyal bilimlerde SPSS ile veri Analizi. Bursa: Ezgi Kitabevi

Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege eğitim dergisi*, 6(1), 61-80.

Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-267.

Erdoğdu, M.Y. (2013). Algılanan öğretmen davranışları ölçeğinin geliştirilmesi. İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 14(1), 115-128.

Hooper, D., Caughlan, J. and Mullen, M.R. (2008). Structural equation modeling: guidelines for determining model fit. Electronic journal of business research methods, 6(1), 53-60. [http://arrow.dit.ie/cgi/view\\_content.cgi?article=1001&context=buschmanart](http://arrow.dit.ie/cgi/view_content.cgi?article=1001&context=buschmanart) (Erişim Tarihi: 08.11.2015).

Karasar, N. (1995). Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar, ilkeler, teknikler. Beşinci basım Ankara: 3a araştırma eğitim danışmanlık ltd.

Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış. Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, ss.10-12

Özden, Y. (1999). Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler, Ankara: Pegem A Yayınları,

Saracaloğlu, A.S. (1997). The democratic attitudes of Turkish prospective physical education teachers. Paper presented at the 40th World Congressfor ICHPER-SD: The Revitalization and Humanity and a Better Environment. Seoul, South Korea.

Saydam, G. ve Telli, S. (2011). Eğitimde bir araştırma alanı olarak sınıfta öğrenci - öğretmen kişilerarası iletişimi ve öğretmen etkileşim ölçeği (QTI). Boğaziçi üniversitesi eğitim dergisi, 28 (2).

Reed, A.J.S./ V.E.Bergeman. (1992). In the Classroom: An Introduction to Education. Guilford

Sönmez, V. (2003). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Anı

Taşdan, M. Ve Akın, U. (2009) Öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik değerleri. Eğitim Bilimleri Ve Uygulama Dergisi.: 8(16).

Willemse, Lunenberg ve Korthagen (2005). Values in education: a challenge for teacher educators. Teaching and Teacher Education. 21 (2), 205-217.

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ATANAMAMA KAYGILARININ  
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

THE ANALYSIS OF THE ANXIETY OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER  
CONDIDATES WITHIN THE CONTEXT OF SOME VARIABLES

**Öğr. Gör. GAMZE MURATHAN**

Adıyaman Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

**Dr. Öğr. Üyesi HANDE İNAN**

Adıyaman Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

**Öğr. Gör. Dr. EMİNE KARAKAPLAN ÖZER**

Adıyaman Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

**Özet**

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmen adaylarının atanamama kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu araştırma 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde Adıyaman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünün 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 125 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eskici (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 22.00 bilgisayar paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde istatistikî yöntem olarak, tanımlayıcı istatistik, Mann Whitney ve Kruskal Wallis Testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda, beden eğitimi öğretmen adaylarının atanamama kaygı düzeyleri ile cinsiyet değişkeninin kişisel algı boyutuna göre anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, atanamama kaygısı alt boyutuna göre anlamlı bir farklılık sonucuna varılmıştır. Ayrıca beden eğitimi öğretmen adaylarının atanamama kaygı düzeyleri ile sınıf değişkeninin kişisel algı ve atanamama kaygısı boyutlarına göre anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Beden eğitimi öğretmen adaylarının atanamama kaygı düzeyleri ile yaş değişkeninin kişisel algı ve atanamama kaygısı boyutlarına göre anlamlı bir sonuca varılmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Spor Eğitimi, Atanamama Kaygısı, Beden Eğitimi, Öğretmen Adayı

**Abstract**

The aim of this study is to investigate the unassignment anxiety levels of prospective physical education teacher candidates according to some variables. This study was carried out with 125 prospective teachers studying in the 3rd and 4th grades of of Physical Education and Sports Department of Physical Education Adıyaman University in the fall semester of 2018-2019 academic year. In the study, Anxiety of Inability to Appoint Teacher Candidates developed by Eskici (2016) and personal information form developed by the researcher were used as data collection tools the quantitative data were analyzed by using SPSS 22.00 computer package program. Descriptive statistics, Mann Whitney and Kruskal Wallis tests were used as statistical methods in the evaluation of the data. According to the results of the study, although there was no significant difference between the unassignment anxiety levels and sex variable in terms of personal perception dimension of physical education teacher candidates, there was found a meaningful difference according to sub-dimension of unassignment anxiety

In addition, there was no significant relationship between physical education teacher trainees' anxiety levels of unassignment and personal perception and non-appointment anxiety dimensions of class variable. There was no significant result in terms of physical education teacher candidates' unassignment anxiety levels and personal perception and non-appointment anxiety dimensions of age variable.

**Keywords:** Sport Education, Unassignment Anxiety, Physical Education, Teacher Trainee

## 1. GİRİŞ

Öğretmen eğitimi öğretmen adaylarının seçilmesi, hizmet öncesinde eğitilmesi, öğretmenlik uygulaması yapılması, bu sürecin izlenmesi ve değerlendirilmesi, atanmalarının ardından hizmetiçi eğitimlerinin gerçekleştirilmesi gibi konuları kapsayan çok boyutlu ve kapsamlı bir süreçtir (Kavcar, 2002). Bu açıdan nitelikli öğretmen yetiştirmede ilk adım, öğretmen adaylarının seçiminde öğretmenlik mesleğini seven ve isteyen adayların seçilmesi olmalıdır (Özder, Konedralı & Zeki, 2010). Çünkü öğretmenlerin seçimi Türk Milli Eğitim Sistemi'nin kalitesini ve niteliğini belirleyen ana unsurdur (Coşkun, Metin, Birişçi & Kaleli-Yılmaz, 2010; Çevik & Yiğit, 2009). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenlik mesleği; "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır (Akyüz, 2007). Bu kanunda öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisinden oluştuğu belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011).

Eğitimdeki başarının en önemli belirleyicilerinden birinin öğretmenler olduğu pek çok araştırmada değinilmektedir (Arslan & Özpinar, 2008; Başkan, 2001; Davis & Simmt, 2006; Erdem & Soylu, 2013; Joram & Gabriele, 1998; Kaya ve Büyükkasap, 2005). Toplumlara ve dönemlere göre öğretmenlik mesleğinin statüsünün ve misyonun değiştiği görülmekle birlikte genel olarak öğretmenlik mesleği saygınlık duyulan bir meslek olmuştur (Çınar ve Sağır, 2016). Şişman (2005) tarafından da öğretmenliğin kutsal kabul edilen bir meslek olduğu vurgulanmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin taşınması gereken nitelikler de göz önüne çıkmaktadır. MEB tarafından öğretmen yeterliklerini belirlemek üzere gerçekleştirilen çalıştaylar sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; a) Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim, b) Öğrenciyi Tanıma, c) Öğrenme ve Öğretme Süreci, d) Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, e) Okul-Aile ve Toplum İlişkileri, f) Program ve İçerik Bilgisi, olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2006). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisinden oluştuğu belirtilmektedir (MEB, 2011).

Öğretmenlik mesleğinin öneminden kaynaklı olarak öğretmen yetiştirme süreci de pek çok ülkede irdelenen ve reformlara açık bir konu olmuştur. Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda daha iyiye ulaşılabilmesi amacıyla değişik öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilerek uygulanmaya konmuştur (Başkan, 2001; Üstüner, 2004). Osmanlı İmparatorluğu'nda öğretmen yetiştiren kurumlar Darulmuallimin olarak adlandırılırken Cumhuriyetin kurulmasıyla 1924 yılında Muallim Mektebi ve 1935'lerde öğretmen okulu olarak isimlendirildiği görülmektedir (Akyüz, 2001). Aysal (2005) tarafından da vurgulandığı üzere Türkiye'de 1940'da öğretmen yetiştirme adına en özgün uygulamalardan biri olan Köy Enstitüleri kurulmuştur. Köy Enstitülerinin kapatılmasının ardından yüksek öğretmen okulları açılmıştır (Akyüz, 2008).

Kaygı bireyin kendini stres altında, tedirgin ve gergin hissettiği bir duygu durumu olarak kabul edilebilir (Büyüköztürk, 1997; Yıldırım, 2015). Kaygının oluşmasının nedeni bireyin yapması gereken sorumlulukları istenilen düzeyde yerinde getiremeyeceğine ve başarısız olacağına yönelik olan inancıdır. Kaygının oluşması bireyde özgüveninin azalmasına neden olabilir hatta depresyon gibi sağlık sorunlarının ortaya çıkmasını da tetikleyebilir (Aydın ve Zengin, 2008; Maurer vd., 2008; Yenilmez ve Özabacı, 2003). Plotnik (2009) tarafından kaygının bireyde tedirginlik endişe verici bir durum olduğu bununda kalp atışının artması, yüksek kan basıncı gibi rahatsız edici fizyolojik belirtilerinin olduğu vurgulanmaktadır. Baştürk (2007) tarafından ise kaygının kaynağının temelini bireyin kaygıya sebep olan faktöre yüklediği anlama göre şekilleneceğini belirtilmektedir.

Bu bağlamda, etkili bir öğretmen yetişme sürecinde adayların eğitimini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen, gelecek yaşantılarına da yön verecek olan kaygı düzeyinin belirlenmesinin eğitimin başarısına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle, adayların atanamama kaygı düzeylerinin belirlenerek kaygı nedenleri ile çözüm önerilerinin incelenmesinin eğitimin niteliğini artırmak için atılan önemli bir adım olacağı söylenebilir.

Bu bilgiler ışığında bu çalışmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının atanamama kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre (cinsiyet, akademik not ortalaması, spor branşı ve yaşı vb.) incelenmesi amaçlanmıştır.

## 2. MATERYAL VE METOD

Araştırma betimsel tarama modelinde olup Adıyaman Üniversitesi mezunu öğretmen adayları üzerine uygulanmıştır.

Araştırma evrenini Adıyaman ilinde Beden Eğitimi ve Spor alanındaki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise çalışmaya 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde Adıyaman Üniversitesi'nin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 125 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Eskici (2016) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği" ve araştırmacının kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Ölçek 5'li likert tipinde olup 13 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutu "atanamama korkusu" şeklinde adlandırılmış ve 10 maddeden oluşmuştur. İkinci alt boyutu ise "kişisel algı" şeklinde adlandırılmış ve 3 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin güvenilirlik analizi Eskici (2016) tarafından yapılmış Cronbach Alpha değeri .96 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2010) bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli olduğunu belirtmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 65, en düşük puan ise 13 olduğu söylenebilir.

Araştırmada; Betimleyici istatistiklerden frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlere göre bağımlı değişkenlerde farklılık olup olmadığını belirlemek için iki seçenekli bağımsız değişkenlerde dağılım normal ise bağımsız grup t-testi, dağılım normal yüzdelerde değilse ise Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Sonuçlar % 95'lik güven aralığında, anlamlılık  $p < 0.05$  düzeyinde değerlendirilmiştir.



## 3. BULGULAR

**Tablo 1.** Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Atanamama Kaygısı Düzeyleri

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	x	ss	t	p
Atanamama Korkusu	Kadın	53	36,67	6,411	-,193	,002
	Erkek	72	46,01	7,025		
Kişisel Algı	Kadın	53	14,28	1,892	,655	,621
	Erkek	72	15,16	2,107		
Toplam Puan	Kadın	53	39,28	10,864	-,088	,001
	Erkek	72	49,22	9,877		

p&lt;0.05

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet bakımından atanamama korkusu alt boyutunda ( $t=-,193$ ,  $p=,002$ ) ve ölçek toplam puanında ( $t=,088$ ,  $p=,001$ ) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarından erkek grubun kadın gruba göre daha fazla katanamama kaygısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının Milli Sporcu Olma Durumuna Göre Atanamama Kaygısı Düzeyleri

Alt Boyutlar	Milli Sporcu	N	x	ss	t	p
Atanamama Korkusu	Evet	18	21,62	3,121	,766	,004
	Hayır	107	43,28	4,325		
Kişisel Algı	Evet	18	19,01	1,254	-,321	,059
	Hayır	107	18,70	1,118		
Toplam Puan	Evet	18	23,85	8,142	,287	,000
	Hayır	107	44,81	8,964		

p&lt;0.05

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik değişkenlerinden milli sporcu olma durumlarına göre atanamama ölçeği veri sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının milli sporcu olma durumuna göre ölçek alt boyutlarından atanamama korkusu alt boyutunda ( $t=,766$ ,  $p=,004$ ) ve ölçek toplam puanında ( $t=,287$ ,  $p=,000$ ) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Milli sporcu olan öğretmen adaylarının ölçek puan ortalamalarının düşük çıkması durumu Milli Eğitim Bakanlığı’nın dönem dönem öğretmen alımlarında milli sporculara sınavsız mesleğe geçiş hakkı tanınmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının Akademik Not ortalaması Durumuna Göre Atanamama Kaygısı Düzeyleri

Alt Boyutlar	Akademik Not Ortalaması	N	x	ss	t	p
Atanamama Korkusu	1,99 ve altı	39	42,88	7,218	-,033	,688
	2,00 - 2,99 arası	56	47,63	6,987		
	3,00 ve üstü	30	41,28	6,628		
Kişisel Algı	1,99 ve altı	39	22,61	3,544	,670	,754
	2,00 - 2,99 arası	56	28,18	3,625		
	3,00 ve üstü	30	24,05	3,025		
Toplam Puan	1,99 ve altı	39	41,66	11,052	,207	,003
	2,00 - 2,99 arası	56	48,22	10,668		
	3,00 ve üstü	30	38,92	11,252		

$p < 0.05$

Tablo 3’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının lisans dersleri akademik ortalamasının atanamama kaygısı ölçeği toplam puanına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Buna göre akademik ortalaması 1,99 ve altı olan grup ile 3,00 üstü olan grup lehinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada Beden Eğitimi ve Spor öğretmen adaylarının atanamama kaygı düzeylerini belirlemek ve kaygı nedenleri ile kaygılarını gidermeye yönelik çözüm önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda birinci araştırma problemine yönelik olarak adayların atanamama kaygı düzeyleri belirlenmiş ve elde edilen bulgulara göre, her iki boyutta da kaygı taşıdıkları görülmüştür. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, Türkiye’de öğretmenlerin atanma sorununu ciddi bir problem olarak vurgulayan araştırmalara rastlanılmaktadır (Arı & Yılmaz, 2015; S. Can & Can, 2011; Gündoğdu, Çimen & Turan, 2008; Safran, Kan, Üstündağ, Birbudak & Yıldırım, 2014).

Araştırma sonuçları doğrultusunda, beden eğitimi öğretmen adaylarının atanamama kaygı düzeyleri ile cinsiyet değişkeninin kişisel algı boyutuna göre anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, atanamama kaygısı alt boyutuna göre anlamlı bir farklılık sonucuna varılmıştır. Ayrıca beden eğitimi öğretmen adaylarının atanamama kaygı düzeyleri ile sınıf değişkeninin kişisel algı ve atanamama kaygısı boyutlarına göre anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Beden eğitimi öğretmen adaylarının atanamama kaygı düzeyleri ile yaş değişkeninin kişisel algı ve atanamama kaygısı boyutlarına göre anlamlı bir sonuca varılmamıştır.

Adayların atanabilme şartları arasında mülakat sınavına girme zorunluluğu kaygı yaratan bir diğer etmendir. Uyulgan ve Akkuzu’nun (2015) araştırma sonuçlarına göre, adaylar görüşme yöntemiyle seçimin gerekliliğine inanmalarına rağmen böyle bir uygulamanın zaman alması ve her bakımdan objektif bir değerlendirme sağlanamayacağını düşündükleri için görüşme

yöntemine olumsuz bakmışlardır. Nartgün'ün (2008) çalışmasında, ülkemiz koşullarında en sağlıklı elemanın sınavla olacağını ve bunun dışındaki elemelerin adil olmayan sonuçları ortaya çıkarma riski taşıdığını belirtmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği lisans programını kazanan öğrencilere kayıt döneminden sonra mezuniyet sonrası MEB öğretmen atamalarına yönelik usul ve esaslarla birlikte girecekleri sınavın kapsamı ve içeriklerinin basılı olarak verilmesi ve danışmanlar tarafından anlatılması yararlı olacaktır.
- Öğretmen adaylarının, lisans programında her ders ile ilgili dersin öğretim elemanının önerdiği kaynağın dışında başka kaynakları da takip etmesinin kişisel gelişimleri açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

## 5. KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (2007). Türk eğitim tarihi. Ankara: Pegem Yayınları.

Arı, E. & Yılmaz, V. (2015). KPSS hazırlık kursuna devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyleri. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(4), 905-931.

Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2(1), 38-63.

Aysal, N. (2005). Anadolu da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri. Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, 9(35), 267-282.

Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(20), 16-25.

Baştürk, R. (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(2), 163-176.

Büyükoztürk, Ş. (1997), “Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi”, Eğitim Yönetimi, 3(4), 453-464.

Coşkun, K., Metin, M., Birişçi, S. & Kaleli-Yılmaz, G. (2010). Farklı mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlilik ile ilgili algılamaları. International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sunulmuş bildiri, 11-13 Kasım, Antalya.

Çevik, O. & Yiğit, S. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin profillerinin belirlenmesi: Amasya Üniversitesi örneği. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 33(1), 89-106.

Çınar, H. & Sağır, A. (2016). “Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Değer ve Tutumları (Karabük ve Kastamonu Üniversitesi Örneği) / The Values and Attitudes of The Students Who Take Pedagogical Formation Education To The Teaching Profession (Sample od Karabük and Kastamonu University)”, TURKISH STUDIES International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, (Prof. Dr. Kamil Veli Nerimanoğlu Armağanı) 11(13), 141-170.

- Davis, B.,& Simmt, E. (2006). Mathematics-for-teaching: An ongoing investigation of the mathematics that teachers (need to) know. *Educational Studies in Mathematics*, 61: 293–319.
- Erdem, E.,& Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 223-236.
- Joram, E.,& Gabriele, A. J. (1998). Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and teacher education*, 14(2), 175-191.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kaya, A. ve Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 367-380.
- Maurer, J., Rebbapragada, V., Borson, S., Goldstein, R., Kunik, M. E., Yohannes, A. M., & Hanania, N. A. (2008). Anxiety and depression in COPD: current understanding, unanswered questions, and research needs. *Chest Journal*, 134(4\_suppl), 43-56.
- MEB (2011). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Öğretmen Yeterlikleri “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri”. <http://otmg.meb.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Özder, H., Konedralı, G. & Zeki, C.P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253-275.
- Plotnik, R. (2009) *Psikoloji'ye Giriş*. 1. Baskı, (Çev. Geniş, Tamer). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Şişman, M. (2005). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Pegem Akademi, Ankara.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 5(7), 63-82.
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik İle İlgili Tutumları Ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 132-146.
- Yıldırım, B. (2015). Fen bilimleri öğrenme kaygı ölçeği. "geçerlilik ve güvenirlik çalışması." *Fen Bilimleri* 3(1), 33-43

**FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİĞE HAZIR OLMA DURUMLARI: BİR SWOT ANALİZİ**

SCIENCE TEACHER CANDIDATES READY FOR TEACHING: A SWOT ANALYSIS STUDY

**Dr. Öğr. Üyesi Abdullah ÇETİN**

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

**Özet**

Bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği bağlamında; güçlü ve zayıf algıladıkları yönlerini, fırsat olarak gördükleri durumları ve taşıdıkları endişeleri ortaya çıkarmaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Anadolu'da bir üniversiteden 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde mezun olabilecek 11 gönüllü fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada üniversiteden 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde mezun olacak durumda olma, öğretmenlik uygulama dersini alarak başarılı olma ölçüt olarak alınmıştır. Araştırma verileri SWOT analizi formu ile toplanmıştır. Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda fen bilimleri öğretmen adaylarının kendilerinde sıklıkla gördükleri güçlü yönleri öğrencilerle iletişim, sınıf yönetimi, teknolojiyi iyi kullanma, öğrencileri kolayca tanıyabilme, öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilme, olumlu konuşma tarzına sahip olma, özgüvene sahip olma, gelişime açık olma ve sempatik olma şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerinde gördükleri zayıf yönlerinin ise alan bilgisinde eksiklikleri olma, ses tonunu ayarlayamama, aşırı heyecanlı olma, ani tepkiler verme/sinirlenme, karar vermede problem yaşama şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adayları özel okulların olmasını, emekliliği gelen öğretmenlerin emekli olacak olmalarını, okullarda akıllı tahtanın olmasını, okulların teknolojik açıdan yeterli olmasını, okulların laboratuarlara sahip olmasını ve öğrencilerin seviyelerinin iyi düzeyde olmasını fırsat olarak görmektedirler. Fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğu atanamama endişesi taşımaktadırlar. Öğretmen adayları atandıklarında ise meslektaşları ve idarecilerle sorun yaşacaklarını düşünmektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Fen Bilgisi, SWOT Analizi, Öğretmen Adayları**Abstract**

The aim of this study is to determine the prospective science teachers in the context of teaching profession; to identify the strengths and weaknesses, the situations they perceive as opportunities and the concerns they carry. The research was carried out in the phenomenological design of qualitative research methods. The study group consisted of 11 volunteer science teacher candidates who could graduate from a university in Anatolia in the spring term of 2018-2019 academic year. The criterion sampling method was used to form the study group. In the research, being able to graduate from the university in the spring semester of 2018-2019 academic year and being successful by taking teaching practice course were taken as criteria. The research data were collected with SWOT analysis form. The research data were analyzed by content analysis. As a result of the research, it was determined that the strong aspects of science teacher candidates that they frequently see in themselves were communication with students, classroom management, using technology well, recognizing students easily, applying teaching methods and techniques, having positive speaking style,

having self-confidence, being open to development and being sympathetic It was. It was concluded that the weaknesses of the teacher trainees were lack of field knowledge, inability to adjust the tone of voice, being overly excited, giving sudden reactions / irritation, and having problems in decision making. Science teacher candidates see private schools, retired teachers to retire, smart boards in schools, technologically sufficient schools, laboratories to have schools and good levels of students. Most pre-service science teachers are concerned that they cannot be appointed. On the other hand, teacher candidates think that they will have problems with their colleagues and administrators.

**Keywords:** Science, SWOT Analysis, Prospective Teachers

## 1. GİRİŞ

Bir eğitim sisteminin en önemli unsuru öğretmenlerdir ve eğitim sisteminin başarısı öğretmenin niteliğine bağlı olarak değişim göstermektedir (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016). Türk Eğitim Tarihinde öğretmen yetiştirme köklü bir geçmişe sahip olup, öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusunda farklı dönemlerde farklı uygulamalara sahne olmuştur (Çinkır ve Kurum, 2017). Bu uygulamalardan biri de Yükseköğretim Kurulu'nun 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761no'lu kararıyla kabul edilen esaslardır. 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan bu kararlarla eğitim fakültelerinin işlevsiz olan kimi bölümleri kapatılarak yerine yeni bölümler açılmıştır. Bu uygulama açılan bölümlerden biride fen bilgisi öğretmenliği bölümüdür (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016; YÖK, 1998).

Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin sayısının artması, fakülteadaki bölümlerin kontenjanlarını artırması, eğitim fakültesi dışındaki lisans mezunlarının gerekli koşulları taşıması halinde atanabilmesi arz talep dengesini bozarak istihdam sorunu ortaya çıkarmıştır (Aydın, Sarier, Uysal, Özoğlu ve Özer, 2014; Çinkır ve Kurum, 2017). Bu durum atanamayan öğretmen adaylarında işsizlik, alan dışı ve güvencesiz işlerde çalışma, tükenmişlik, yabancılaşma, evlenememe, intihar gibi psiko-sosyal ya da merkezi sınav, geçim sıkıntısı, çevre baskısı gibi çeşitli sorunlara yol açmaktadır (Çinkır ve Kurum, 2017).

Öğretmen atamalarında istihdam sorunun ortaya çıkması merkezi sınavları tekrar gündeme getirmiştir. Bu sınav "Kamu Meslek Sınavı- KMS" adıyla 2001 yılında yapılmıştır. Daha sonraki yıl sınavın adı "Kamu Personeli Seçme Sınavı-KPSS" olarak değiştirilmiş ve 03.05.2002 tarihinde resmi gazetede yayınlanan "Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik" gereğince ilk defa atanacak öğretmenlerin "Kamu Personeli Seçme Sınavına girerek başarılı olma şartı aranmıştır (Yeşil, Korkmaz ve Kaya, 2009; Yüksel, 2004). 2012 yılına kadar KPSS'de, genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri alanları olmak üzere üç alandan soru sorulurken 2012 yılından itibaren öğretmen adaylarının seçiminde alan sınavı uygulaması başlatılmıştır (Aydın, Sarier, Uysal, Özoğlu ve Özer, 2014). Türkiye'de, KPSS sonucu ile binlerce öğretmen atanmayı bekler hale gelmiştir (Gökçe, 2014). Özellikle fen bilgisi öğretmenliği gibi yıllık atama kontenjanı daha sınırlı olan branşlarda bu sorun daha çok hissedilir hale gelmiştir (Bursal ve Buldur, 2013).

Fen bilgisi öğretmen adaylarının tüm bu sorunlardan çok fazla etkilemeden başarı ile çıkarak kariyerini devam ettirebilmesi, olaylar karşısında nesnel bir şekilde doğru karar verebilmesi iyi bir gözlemci olmasına ve olaylarla ilgili neden sonuç ilişkisi kurarak olayları analiz etmesi bağlıdır. Tüm bunlar için öncelikle kendisi ile ilgili özdeğerlendirme yaparak mevcut durumunun farkına varması gerekmektedir. Bunun birinci adımı kendisi ile ilgili SWOT (Kuvvetli - Eksik (zayıf), Fırsat, Endişe) analizi yapmasıdır. SWOT analizi bireylerin meslek yaşantısıyla ilgili olarak güçlü ve zayıf yönlerini, fırsat ve endişelerini aynı anda görmesini



sağlayarak, bireye öngörü kazandırıp ona uygun davranmasına yardımcı olan analiz tablosudur. Kuvvetli yönleri; öğretmenin mesleki gelişiminde yardımcı olacak nitelikleri bütün olarak görmesine, eksik yönleri; geliştirilmek istenen alanları belirlemesine, fırsatları; başarı şansını artıracak dışsal etkenleri saptamasına, endişeleri ise; bireysel gelişim sürecinde karşılaşılabilecek çevresel riskleri belirlemesine yardımcı olur. SWOT analizinde, kuvvetli ve eksik yönler içsel, fırsatlar ve endişeler ise dışsal faktörleri içermektedir (Çetin, 2017; 84, MEB, 2007). Bu kapsamda Fen bilgisi öğretmen adaylarının SWOT analizi yaparak mevcut durumlarını görmesi kariyerleri bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca araştırma fen bilgisi öğretmen adayıyla ilgili olanlara veri sunması beklenmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği bağlamında; güçlü ve zayıf algıladıkları yönlerini, fırsat olarak gördükleri durumları ve taşıdıkları endişeleri ortaya çıkarmaktır.

## 2. YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseninde yürütülen araştırmada amaç olguya ilişkin olarak bireyin deneyimlerini, algılarını, düşüncelerini ve tutumlarını derinliğine inceleyerek olguya yüklediği anlamı ortaya çıkarmaktır (Creswell, 2015; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada incelenen olgu fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma durumlarıdır. Bu kapsamda fen bilgisi öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf algıladıkları yönlerini, fırsat olarak gördükleri durumları ve taşıdıkları endişeleri ortaya çıkarmak amacıyla olgubilim deseni kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Üniversiteden 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde mezun olacak durumda olma, öğretmenlik uygulama dersini alarak başarılı olma bu araştırmada ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Anadolu’da bir üniversiteden 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde mezun olacak 11 gönüllü fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmuştur. Olgubilim araştırmalarında olguyu açıklayacak bireylerin dikkatli bir şekilde seçilmesi, olguya ilişkili birincil kişiler olması ve zengin deneyime sahip olması gerekmektedir (Creswell, 2016; Patton, 2014). Bu araştırmadaki çalışma grubunun ele alınan konu hakkında zengin deneyimlere sahip oldukları söylenebilir. Çalışma grubunda yer alan katılımcı öğretmen adaylarına etik kurallarına uymak adına Ö1...Ö11 şeklinde kodlar verilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 4’ü erkek 7’si kadındır.

### Verilerin Toplanması

Görüşme, sosyal bilimlerde sistematik veri toplamak için sıklıkla başvurulan bireylerin olguya ilgili bilgilerini, düşüncelerini, tutumlarını ve deneyimlerini öğrenmek için kullanılan en kestirme yoldur (Creswell, 2016; Merriam, 2013; Patton, 2014). Görüşme, bireylerin davranışlarının sebebini öğrenmek olayların insanları nasıl etkilediklerini tespit etmek için gerçekleştirilebilir (Merriam, 2013; Patton, 2014). Bu araştırmadaki veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak SWOT formu kullanılmıştır. SWOT (Kuvvetli Yönler, Eksik Yönler, Fırsatlar, Endişeler) yönetici ve öğretmenlerin birinci aşamada ortaya çıkan bireysel ve mesleki gelişim ihtiyacının karşılanmasına yönelik uygulamalarında kendilerine destek olacak veya zorlayacak iç ve dış etkenlerin belirlenmesine yardımcı olan bir

araçtır. SWOT Analizi aynı zamanda öğretmenlerin mesleki uygulamalarına ilişkin mevcut durumlarını görmelerini de sağlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010:17). SWOT Formu dört kısımdan oluşmaktadır. Bir kısım “Kuvvetli Yönler” olup bu kısma yazılacak kuvvetli yönler bireysel ve mesleki gelişim uygulamalarında bireye destek olacak ve gelişimini sağlayacak özellikleri içerir. İkinci kısım “Eksik/zayıf Yönler” olup bu kısma yazılacak zayıf yönler bireyin geliştirmeye ihtiyaç duyduğu alanlarda mevcut sorunları içerir. Üçüncü kısım “Fırsatlar” olup bu kısma yazılacak fırsatlar bireysel ve mesleki gelişim sürecinde bireye destek olabilecek dış etkenleri içerir. Dördüncü kısım “Endişeler” olup bu kısma yazılacak endişeler bireysel ve mesleki gelişim sürecinde bireye engel olabilecek dış etkenleri içerir (MEB, 2010). Görüşme yapılmadan önce katılımcılara SWOT formu ve görüşme hakkında bilgi verilmiş, gönüllü olmaları halinde araştırmaya katılmaları istenmiştir. Katılımcılarla görüşme 2019 Mayıs ayında Eğitim Fakültesi’deki bir derslikte gerçekleştirilmiştir. SWOT formunun doldurulması yaklaşık 30 dakika sürmüştür, SWOT formunu katılımcıların kendisi doldürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada da veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde; ham verilerin düzenlenerek analize hazırlanması, öğretmen adaylarının verdiği cevaplar doğrultusunda verilerin kodlanması, ilişkili kodların bir araya getirilerek temaların oluşturulması, kodlar ve temaların düzenlenmesi, tablolandırılması, bulguların anlaşılır bütünsel bakış açısı ile sunulması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir. İçerik analizden veriler derinlemesine incelenerek kodlar oluşturulur, birbiriyle ilişkili kodlar belirli kavramlar altında bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı bir şekilde düzenlenerek yorumlanır (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada Lincoln ve Guba’nın (1985) nitel araştırmalar için önerdiği geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için; veri toplama aracı olarak MEB’in (2010) hazırladığı SWOT Formu kullanılmış, araştırmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, araştırmada bulgularında katılımcı görüşlerinden direk alıntılara yer verilmiş, bulgularla ilgili katılımcıların teyidi alınmış, araştırma raporlaştırılırken okuyucunun kolayca anlayacağı şekilde tablolandırılmış ve anlaşılır bir dil kullanılmış, araştırmayla tüm veriler araştırmacı tarafından dosyalanmıştır.

### **4. BULGULAR**

Bu bölümde verilerden elde edilen bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği bağlamında; güçlü ve zayıf algıladıkları yönler, fırsat olarak gördükleri durumlar ve taşıdıkları endişeler sırasıyla verilmiştir.

#### **Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Bağlamında Güçlü Yönlerine İlişkin Bulgular**

Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazır olma bağlamında kendilerinde algıladıkları güçlü yönlerine ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği bağlamında güçlü yönleri

Tema	Kod	Katılımcı
Meslekle ilgili güçlü yönleri	Sınıf yönetimi	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Öğrencilerle iletişim	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7
	Teknolojiyi iyi kullanma	Ö6, Ö8, Ö9
	Öğrencileri kolayca tanıyabilme	Ö4, Ö10
	Öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilme	Ö9, Ö1
	Öğrencilerle ortak zevklere sahip olma	Ö2
	Öğrencilerin sorularına karşı hazırlıklı olma	Ö3
	Öğrencilerin dikkatini çekme	Ö1
	Bireysel farklılıklara dikkat etme	Ö6
	Deney yapabilme	Ö1
	Pedagojik bilgiye sahip olma	Ö8
Kişilikle ilgili güçlü yönleri	Olumlu konuşma tarzı	Ö4, Ö5, Ö6, Ö11
	Özgüvene sahip olma	Ö4, Ö5
	Gelişime açık olma	Ö9, Ö11
	Sempatik olma	Ö2, Ö3
	İkna kabiliyetine sahip olma	Ö4
	Eğlenceli bir karaktere sahip olma	Ö4
	Kişiliğin oturması	Ö5
	Sosyal yönünün kuvvetli olması	Ö5
	Planlı olma	Ö7
	Düzenli giyinme	Ö7
	İyi bir dinleyici olma	Ö11

Tablo 1 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği bağlamında algıladıkları güçlü yönleri meslek ve kişilikle ilgili güçlü yönler olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Öğretmen adaylarının meslekle ilgili algıladıkları güçlü yönleri sınıf yönetimi (f:6), öğrencilerle iletişim (f:6), teknolojiyi iyi kullanma (f:3), öğrencileri kolayca tanıyabilme (f:2), öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilme, öğrencilerle ortak zevklere sahip olma, öğrencilerin sorularına karşı hazırlıklı olma, öğrencilerin dikkatini çekme, bireysel farklılıklara dikkat etme, deney yapabilme ve pedagojik bilgiye sahip olma'dır. Ö1 sınıf yönetimi, öğrencilerin dikkatini çekme ve öğrencilerle iletişimi hakkındaki görüşünü “Okulda bir derse girdiğim zaman öğrencilerin dikkatini çekmesini ve sınıf yönetimi, hakimiyeti özelliklerine fazlasıyla sahibim. Öğrencilerle olan toplu ve birebir ilişkilerimin iyi olması.” şeklindeki cümleleriyle ifade etmiştir. Teknolojiyi kullanma ve bireyselsel farklılıklara dikkat etmeyle ilgili kendini güçlü gören Ö6'nın görüşü “ Teknolojiyi iyi düzeyde kullanmam, Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmem.” şeklindedir. Öğrencileri tanıyabilme ile ilgili Ö10 görüşünü “Öğrencileri anlayabiliyorum. Neyi anlayıp neyi anlamadıklarını az çok tahmin edebiliyorum.” şeklindeki cümlesi ile ifade etmiştir. Öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilmeyle ilgili görüşünü Ö9 “ Öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilirim.” şeklinde vurgulamıştır. Öğrencilerin sorularına karşı hazırlıklı olduğunu belirten Ö3'ün görüşü “ Öğrencilerin ilginç sorularına karşı hazırlıklı olma onlara cevap verebilme.” şeklinde iken Ö8'in görüşü “ Pedagojik bilgim güçlü yönümdür.” şeklindedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği bağlamında kişilikle ilgili güçlü yönleri olumlu konuşma tarzı (f:4), özgüvene sahip olma (f:2), gelişime açık olma (f:2), sempatik olmadır (f:2). Konu ile ilgili Ö4'ün görüşü “ *Özgüvenim fazla. Duruşum, ses tonum arka sıralara bile duyurabiliyorum. İkna kabiliyetim yüksektir. Eğlenceli ve komik anlatımım var. Çocuklara kendimi çabuk sevdirim ve alıştıırım.*” şeklindedir. Gelişime açık olmayla ilgili Ö9'un görüşü “ *Bilim alanındaki gelişmeleri takip ederim.*” şeklinde iken sempatik olma ile ilgili Ö2'nin görüşü “ *Sempatik ve güler yüze sahibim.*” şeklindedir. Ö5 kişiliğinin oturmasını ve sosyal yönünün kuvvetli olmasını güçlü yönü olarak görürken, Ö7 planlı olmasını ve giyinmesini güçlü yönü olarak görmektedir. Konu ile ilgili Ö7'in görüşü “ *Dersten önce iyi hazırlık yapmam. Düzgün giyinmem.*” şeklindedir.

### Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Bağlamında Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazır olma bağlamında kendilerinde algıladıkları zayıf yönlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği bağlamında zayıf yönleri

Tema	Kod	Katılımcı
Meslekle ilgili zayıf yönleri	Alan bilgisi eksikliği	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10
	Sınıf yönetimi sağlayamama	Ö2, Ö3
	Deney yapmada sıkıntı yaşama	Ö10
	Meslek bilgisi eksikliği	Ö1
	Öğrencilerle iletişimde mesafeyi koruyama	Ö2
	Zamanı iyi kullanama	Ö3
	Öğrenciye karşı sert olma	Ö7
Kişisel zayıf yönleri	Bireysel farklılıkları gözetmeme	Ö4
	Ses tonunu iyi kullanama	Ö2, Ö7, Ö8
	Aşırı heyecanlı olma	Ö3, Ö4
	Ani tepkiler verme/sinirlenme	Ö5, Ö7
	Kararsız birisi olma	Ö9, Ö11
	Konuşma tarzı	Ö4
	Hazır cevap olamama	Ö4
	Motivasyon sağlayamama	Ö6
	Özgüvenli olamama	Ö7
	Plansız olma	Ö10
	Anlama zorluğu yaşama	Ö11
Mantıkla hareket edememe	Ö11	

Tablo 2'ye bakıldığında fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğu (f:8) alan bilgisinde kendilerini yeterli görmemektedir. Konu ile ilgili Ö10'un görüşü “ *Alan bilgisinde zayıfım.*” şeklindedir. Ö2 ve Ö3 sınıf yönetiminde kendilerini zayıf görmektedirler. Konu ile ilgili Ö3 görüşünü “ *Sınıf hakimiyeti konusunda sorun yaşamam. Öğrencilerin derste aşırı konuşması.*” şeklindeki cümlesi ile ifade etmiştir. Ö10 deney yapmada sıkıntı yaşadığını “ *Deney yapmada biraz hızlı davranıyorum.*” cümlesiyle belirtirken, zamanı kullanmada sıkıntı yaşadığını Ö3 “ *Zamanı kullanma konusunda sıkıntı yaşamak.*” cümlesi ile belirtmiştir. Alan bilgisi ve meslek bilgisinde zayıf olduğunu belirten Ö1 görüşünü “ *Kendimde görmüş olduğum en büyük eksiklik yeterli alan ve mesleki bilgiye sahip olmadığımı düşünmemdir. Bazı zamanlar bun uygulama*

derslerinde görmekteyim.” şeklindeki cümlesi ile açıklamıştır. Ö2 öğrencilerle iletişimde mesafeyi koruyamadığını belirtirken, Ö7 öğrencilere karşı sert davrandığı belirtmiştir. Ö4 ise öğrencilerde bireysel farklılığa dikkat edemediğini ifade etmiştir. Konu ile ilgili Ö2'nin görüşü “Öğrenciye bazı zamanlarda kızgın tavrı sergileyemem” şeklinde, Ö7'nin görüşü “Öğrenciye karşı sert olmam.” şeklinde, Ö4'nin görüşü “Bireysel farklılıkları gözetmemem.” şeklindedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği bağlamında kişisel zayıf yönleri; ses tonunu iyi kullanama (f:3), aşırı heyecanlı olma (f:2), ani tepkiler verme/sinirlenme (f:2), kararsız birisi olma (f:2), konuşma tarzı, hazır cevap olamama, motivasyon sağlayamama, özgüvenli olamama, plansız olma, anlama zorluğu yaşama ve mantıkla hareket edememe şeklindedir. Konu ile ilgili Ö7'nin görüşü “Ses tonum. Yeteri kadar özgüvenli birisi olamamam. Çabuk sinirlenmem.” şeklinde iken, Ö4'ün görüşü “Hazır cevap pek değilim. Hızlı konuşmam öğrenciler takip edemeyebilir. Heyecanlı oluşum.” şeklindedir. Ö9'un konu ile ilgili görüşü “Kararsız biriyimdir.” şeklinde Ö6'nın görüşü “Motivasyon sağlayamam.” şeklindedir. Anlama zorluğu yaşama ve mantıklı hareket edememe ile ilgili Ö11 görüşünü “Mantığımla hareket edememek en büyük eksikliğim. Bir konuyu anlamadığımda birkaç defa da tekrar etsem yinede anlamakta zorluk çekiyorum.” cümleleriyle ifade etmiştir.

### Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Bağlamında Fırsat Olarak Gördükleri Durumlara İlişkin Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazır olma bağlamında fırsat olarak gördükleri durumlara ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3.** Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği bağlamında fırsat olarak algıladıkları durumlar

Tema	Kodlar	Katılımcı
Öğretmenlik yapma ilgili	Okulda akıllı tahtanın olması	Ö1, Ö3, Ö7, Ö10
	Okulların teknolojik açıdan yeterli olması	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8
	Okulların laboratuvarlarının olması	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7
	Öğrencilerin seviyelerinin iyi olması	Ö5, Ö8
	Velilerin bilinçli olması	Ö3
	Sosyal ağların olması	Ö3
	Materyal çeşitliliğinin fazla olması	Ö3
	Öğrencilerin teknolojiyi bilmesi	Ö4
	Lider okul müdürlerinin olması	Ö7
	Okul sayılarının artması	Ö8
Kariyerle ilgili	Emekli olacak öğretmenlerin olması	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
	Özel okulların olması	Ö3, Ö4, Ö9, Ö11
	Ücretli öğretmenlik	Ö3
	Üniversitedeki hocalarla iletişime geçebilme	Ö5
	Yüksek lisans fırsatı	Ö11
	KPSS olması	Ö11
	Özel ders verme imkânı	Ö3

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının fırsat olarak algıladıkları durumlar öğretmenlik yapma ve kariyerle ilgili olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Mesleği yerine getirme ile ilgili öğretmen adayları okulda akıllı tahtanın olmasını (f:4), okulların teknolojik açıdan yeterli olmasını (f:4), okulların laboratuvarlarının olması (f:4), öğrencilerin seviyelerinin iyi olmasını



(f:2), velilerin bilinçli olmasını, sosyal ağların olmasını, materyal çeşitliliğinin fazla olmasını, öğrencilerin teknolojiyi bilmesini, lider okul müdürlerinin olmasını ve okul sayılarının artmasını fırsat olarak görmektedirler. Fırsat gördüğü durumlarla ilgili Ö7 görüşü “ *Akıllı tahtanın olması. Laboratuvar olması. Donanımlı bir okul olması. Lider okul müdürünün olması.*” şeklinde iken Ö3’ün görüşü “ *Daha fazla kaynak imkanı, akıllı tahta, laboratuvar ve birçok sosyal ağ platformu, çeşitli kitaplar.*” şeklindedir.

Kariyerleri ile ilgili öğretmen adayları emekli olacak öğretmenlerin olmasını (f:4), özel okulların olmasını (f:4), ücretli öğretmenlik olmasını, üniversitedeki hocalarla iletişime geçebilme imkanının olmasını, yüksek lisans yapma imkanının olmasını, KPSS’nin olmasını özel ders verme imkânının olmasını fırsat olarak görmektedirler. Özel okulları fırsat olarak gören Ö9 görüşünü “ *Özel okullarda vb yerlerde çalışabilirim.*” cümlesi ile ifade etmiştir. Fırsat olarak gördüğü durumları Ö3 “ *Emekli olan öğretmenlerin yerine yapılacak atamalar. Ücretli öğretmenlik. Özel okulların açılmasındaki artış. Veli bilinçlenmesi ile özel ders verilmesindeki artış.*” şeklinde ifade etmiştir. Konu ile ilgili Ö5’in görüşü “ *Emekli olan öğretmenlerin eğitim camiasından ayrılması, üniversitemizdeki öğretmenlerimizle istediğimiz zaman iletişim kurabilmemiz.*” şeklindedir.

### Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Bağlamında Taşıdıkları Endişelere İlişkin Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazır olma bağlamında taşıdıkları endişelere ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği bağlamında taşıdıkları endişeler

Tema	Kod	Katılımcı
Kariyerle ilgili endişeleri	Atanamamak	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11
	İş bulamama	Ö5, Ö9
	KPSS sınavında başarısız olma	Ö1
	İstediği yerde olamama	Ö11
Öğretmenlik mesleğini icra etme ile ilgili endişeleri	Meslektaşlarla sıkıntı yaşamak	Ö3, Ö4
	Okul idaresi ile sıkıntı yaşamak	Ö3, Ö4
	Öğrenci hakimiyeti kuramamak	Ö3
	Öğrencilere kazanımları kazandıramama	Ö4
	Öğrencilerle sağlıklı iletişime geçememek	Ö2
	Alan bilgisinin yetersiz kalacağı	Ö4
	Öğrenciler tarafından seilmeme	Ö4
	Öğrencilerin saygısız davranması	Ö4
	Öğrenciler tarafından önemsenmeme	Ö5
	Öğrencilere karşı hata yapma korkusu	Ö5
	İlk atandığında köye yada doğuya gitme	Ö6
	Velilerle iletişime geçememe	Ö6
	Öğrencilerin öğrenme isteğini düşürme	Ö7
Öğrenci seviyesinin düşük olması	Ö8	

Tablo 4 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunlukla (f:8) atama endişesi taşıdıkları görülmektedir. Ö1 KPSS sınavında başarısız olma endişesi taşırken, Ö5 ve Ö9 iş bulamama, Ö11 ise istediği yerde olamama endişesi taşımaktadır. Konu ile ilgili Ö11’in görüşü “ *16 yıllık emekten sonra emeğin karşılığını alamamak. Atanamamak. Üniversite bittikten sonra*”



*olmak istediğim yerlerde olamamak*” şeklindedir. İş bulamama ile ilgili Ö9’un görüşü “*İş bulamama ve atanamama endişesi.*” şeklinde iken Ö1’in görüşü “*KPSS sınavıdır. KPSS sınavı sonucunda meslek hayatına geçişimin yani atamamın olacağı konusunda endişelerim mevcuttur.*” şeklindedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleği icra etme ile ilgili endişeleri çeşitlilik göstermektedir. Ö3 meslektaşları, yöneticiler ve öğrencilerle ilgili taşıdığı endişeleri “*Atandığım zaman okul idaresi ve meslektaşlarımla sıkıntı yaşamak, öğrenci hakimiyeti kurumamak.*” cümleleriyle açıklamıştır. Ö4 taşıdığı endişeleri “*Öğrencilere ders anlatırken kazanımı veremem diye kaygılanıyorum. Atandığım okulda uyum içinde olamamak. Öğrencilerin beni sevmemesi, öğrencilerin bana saygısızlık yapması.*” şeklinde sıralamıştır. Ö5 ise taşıdığı endişeleri “*İnsanlara karşı öğrencilere karşı hata yapma endişesi, öğrenciler tarafından önemsenmeme endişesi.*” şeklinde sıralamıştır. Atanmayla ve iletişimle ilgili taşıdığı endişeyi Ö6 “*İlk atandığımda doğu veya köy okulu olması. Öğrenci aileleri il etkili iletişim sağlayama.*” cümleleriyle vurgulamıştır. Konu ile ilgili Ö7 görüşü “*Öğrenciye karşı sert olmam öğrenme isteklerini düşürebilir.*” cümleleriyle açıklamıştır. Ö8 öğrenci seviyesinin düşük olmasının kendisini endişelendirdiğini belirtmiştir.

## 5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda fen bilimleri öğretmen adaylarının kendilerinde sıklıkla gördükleri güçlü yönlerinin öğrencilerle iletişim, sınıf yönetimi, teknolojiyi iyi kullanma, öğrencileri kolayca tanıyabilme, öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilme, olumlu konuşma tarzına sahip olma, özgüvene sahip olma, gelişime açık olma ve sempatik olma şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen iletişimin kalitesi eğitimin niteliğini belirleyen en temel faktörlerden birisidir (Gündüz, 2005). Öğretmen öğrenci arasında gerçekleşen iletişim sınıf ortamını olumlu yönde etkileyerek öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayarak sınıf yönetimine katkı sunmaktadır (Kaya, 2014). Öğretmen adaylarının iletişim ve sınıf yönetiminde kendilerini güçlü görmeleri atandıklarında iyi bir öğretmen olabilecekleri anlamına gelebilir ki bu da eğitimin niteliği bakımından önemlidir. Literatürde teknoloji yeterliliğinin öğretmen yeterliliğinin ayrılmaz bir parçası olduğu belirtilmektedir (Conway, Murphy, Rath, ve Hall, 2009; Pantić ve Wubbels, 2012). Ayrıca Seferoğlu (2004) öğretmenlerin mesleki gelişiminde teknoloji kullanımının önemli olduğunu vurgulamakta ve MEB’in bir çok çalışmasında teknoloji önemli yer tutmaktadır. Öğretmen adaylarının teknoloji kullanımında kendilerini güçlü görmesi öğretmen olarak atandıklarında teknoloji kullanımının kendilerine birçok konuda kolaylık sağlayacağı anlamına gelebilir. Etkili öğretim derslerde farklı yöntem ve teknikleri kullanarak öğrenmeyi gerçekleştirme işidir (MEB, 2005). Öğretmen adaylarının kendilerini öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama konusunda güçlü görmeleri atandıklarında etkili öğretim yapacakları konusunda ipucu verebilir. Ayrıca olumlu konuşma tarzına sahip olma, özgüvene sahip olma, gelişime açık olma ve sempatik olma öğretmen özellikleri kapsamında değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının kendilerinde gördükleri zayıf yönleri; alan bilgisinde eksiklikleri olma, ses tonunu ayarlayamama, aşırı heyecanlı olma, ani tepkiler verme/sinirlenme, karar vermede problem yaşama şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de eğitim sistemini düzenleyen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun da öğretmende bulunması gereken üç temel özellik alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültürdür (Karacaoğlu, 2008). Öğretmen adaylarının alan bilgisinde eksiklik olması öğretmen olarak atanmak için gereken şartları taşımadığını göstermektedir. Kaldı ki öğretmen adayları öğretmen olarak atanabilmek için KPSS’de alan bilgisinden de sınav olmaktadır (Aydın, Sarier, Uysal, Özoğlu ve Özer,

2014). Öğretmen adaylarının eksik alan bilgisi ile bu sınavı başarmalarının zor olduğu söylenebilir.

Fen bilgisi öğretmen adayları özel okulların olmasını, emekliliği gelen öğretmenlerin emekli olacak olmalarını, okullarda akıllı tahtanın olmasını, okulların teknolojik açıdan yeterli olmasını, okulların laboratuarlara sahip olmasını ve öğrencilerin seviyelerinin iyi düzeyde olmasını fırsat olarak görmektedirler. Çetin (2017) yaptığı çalışmada bu araştırmanın sonucunu destekler biçimde okulların teknolojik açıdan donanımlı olmasını öğretmenlerin fırsat olarak değerlendirdiğini belirtmiştir. Bunun nedeni okulların donanımlı olması öğretmenlere görev yaparken kolaylık sağlaması olabilir. Bazı nedenlerden dolayı her geçen gün özel okullara talep artmakta ve bu doğrultuda gün geçtikçe özel okulların sayıda gün geçtikçe artmaktadır (Özdemir ve Tüysüz, 2017). Bu da daha çok öğretmen istihdamı anlamına gelmektedir. Öğretmen adaylarının özel okulları bir fırsat olarak görmeleri olağan olarak karşılanabilir. Aynı zamanda kendilerini bu yönde geliştirmelerini sağlayarak diğer adaylardan bir adım öne geçebilirler. Öğretmen adaylarının emekliliği gelen öğretmenlerin emekli olacak olmalarını bir fırsat olarak görmelerine basında çıkan 3600 ek gösterge ile ilgili haberler olabilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğu atanamama endişesi taşımaktadırlar. Öğretmen adayları atandıklarında ise meslektaşları ve idarecilerle sorun yaşacaklarını düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının atanamama endişeleri taşınması kabul edilebilir bir durumdur. Çünkü kendilerinden önce mezun olmuş atanamayan binlerce öğretmen adayı bulunmaktadır (Bursal ve Buldur, 2013; Çınkır ve Kurum, 2017; Gökçe, 2014). Araştırmanın sonucunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- Üniversitelerde öğretmen adaylarının güçlü yanlarını artıracak etkinlikler gerçekleştirilmelidir.
- Öğretmen adaylarının endişelerini giderecek tedbirler alınmalıdır.
- Öğretmen adaylarına eksik/zayıf yönlerini gidermeleri için imkânlar sunulmalıdır.

## 6. KAYNAKLAR

Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk Eğitim Sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslar Arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160

Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E., ve Özer, F. (2014). Türkiye’de öğretmen istihdam politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 20(4), 397-420. doi: 10.14527/kuey.2014.016

Bursal, M. ve Buldur, S. (2013). Fen bilgisi öğretmen adayları için öğretmenlik tercih nedenlerini derecelendirme ve geleceğe yönelik beklentiler ölçekleri geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Teacher Education* 2(1), 47-64

Conway, P. F., Murphy, R., Rath, A. & Hall, K. (2009) Learning to teach and its implications for the Continuum of Teacher Education: A nine-country cross national study. Report commissioned by the Teaching Council (UniversityCollege Cork andTeachingCouncil of Ireland).

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çeviri Ed. M. Bütün & S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi

Çetin, A. (2017). *Özel dersanelerden resmi okullara atanan ilköğretim fen bilimleri öğretmenleri üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova üniversitesi, Adana.

Çinkır, Ş. ve Kurum, G. (2017). To be appointed or not to be appointed: The problems of paid teachers. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 9-35 doi: 10.14689/issn. 2148-2624.1.5c3s1m

Gökçe Toker A. (2014). Atanamama nedeniyle farklı bir mesleğe yönelen işsiz aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 191-208

Gündüz, H. B. (2005). Öğretmenlik mesleğine giriş (Ed. M. D. Karslı) *Bir meslek olarak öğretmenlik* içinde Ankara: Öğreti yayınları

Karacaoğlu, C.Ö. (2008). *Avrupa birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Kaya, Z. (2014). Sınıf yönetimi (Ed. Z. Kaya) *Olumlu öğrenme ortamı oluşturma* içinde ss.115-148 Ankara: Pegem Akademi

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalist inquiry*. California: SAGE

MEB. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

MEB. (2007). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü

MEB. (2010). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için okul temelli mesleki gelişim kılavuzu* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Özdemir A. ve Tüysüz F. (2017) Özel okul yatırımları için Türkiye'deki 81 ilin çok kriterli karar verme yöntemleri ile stratejik analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 45, 93-114

Pantic, N., & Wubbels, T., (2012) Competence-based teacher education: A change from didactic to curriculum culture?. *Curriculum studies*, 44(1), 61-87.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çeviri Ed. M. Bütün & S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Yeşil, R., Korkmaz, Ö. ve Kaya, S (2009). Eğitim fakültesindeki akademik başarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndaki başarı üzerinde etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 149-160

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

YÖK. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları* Y.Ö.K. Ankara

Yüksel, S. (Temmuz, 2004). *Öğretmen atamalarında merkezi sınav uygulamasının (KPSS) değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

**FEN LİSESİNDE GÖREV YAPMAK: ÖĞRETMEN ALGILARI**

## WORKING IN SCIENCE HIGH SCHOOL: TEACHERS PERCEPTIONS

**Dr. Öğr. Üyesi Abdullah ÇETİN<sup>1</sup>, Doç. Dr. Serkan ÜNSAL<sup>1</sup>**<sup>1</sup>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü**Özet**

Bu araştırmanın amacı fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin; fen lisesini tercih etme nedenlerini, fen lisesinde görev yapmalarının avantajları ve dezavantajlarını, fen lisesinde görev yapmanın mesleki ve kişisel gelişimlerine katkılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırma olgubilim deseninde yürütülmüş nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilindeki fen lisesinde çeşitli branşlarda görev yapan 19 gönüllü öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubu belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çeşitlilik olarak katılımcıların farklı branşlarda görev yapmaları alınmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sekiz sorunun dördü demografik bilgileri almaya yönelik dördü ise öğretmenlerin görevleriyle ilgili algılarının belirlenmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin fen lisesini tercih nedenleri akademik başarısı yüksek öğrencilerle çalışmayı isteme, mesleki doyuma ulaşabileceğini düşünme, öğrencilerin yetiştirilmesinde mesleki sorumluluk üstlenme, çalışma ortamının daha düzenli olacağını düşünme ve mesleğini daha iyi icra edeceğini düşünme şeklindedir. Fen lisesinde görev yapmanın öğretmenlerce sıklıkla belirtilen bazı avantajları; etkinlikleri fen lisesinde daha kolay yapma, öğrencilerin kapasitelerinin yüksek olması, öğrencilerin ve velilerin bilinçli olması, disiplin sorunu yaşamama, kolay motive olma ve öğretmenin imajını artırmadır. Fen lisesinde görev yapmanın sıklıkla belirtilen dezavantajları ise; çok etkinlik yapma/yorulma, öğrencilerin bilmiş ve egolu tavırları, öğrencilerin düşük not aldığımda sorun çıkarması, öğrencilerin değerleri unutup akademik başarıya odaklanması, öğrencilerin benmerkezciliği, öğrencilerin fikirlerinde tutucu olması, üzerinde çalışma baskısı hissetme, velilerin çocuklarını olduğundan yüksekte görmesi ve velilerin isteklerinde ısrarcı olmasıdır. şeklindedir. Fen lisesinde görev yapmak güncel yayınları takip etme, araştırma yapma ve meslektan öğrenme gibi aktivitelerin gerçekleştirilmesiyle öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca fen lisesinde görev yapmak öğretmenin alan bilgisini artırmaya katkı sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Fen Lisesi, Öğretmenlik Mesleği, Mesleki Gelişim**Abstract**

The aim of this study was to investigate the teachers working in science high schools; the reasons for preferring science high school, the advantages and disadvantages of working in science high school, to reveal the contribution of professional and personal development of the work in science high school. This is a qualitative research conducted in the phenomenology design. The study group of the study consisted of 19 volunteer teachers working in various branches of science high school in Kahramanmaraş province in 2018-2019 academic year. Maximum diversity sampling method was used to determine the study group. As diversity, participants were employed in different branches. Data were collected through a semi-structured interview form. Four of the eight questions in the semi-structured interview form were prepared to obtain demographic information and four were designed to determine teachers' perceptions about their duties. Content analysis was used in the analysis of the research data.

As a result of the research, the reasons why teachers prefer science high school are to want to work with students with high academic achievement, to think that they can achieve professional satisfaction, to assume professional responsibility in the upbringing of students, to think that the working environment will be more regular and to think that they will perform their profession better. Some of the advantages mentioned by teachers in science high school; making activities easier in science high schools, high capacity of students, awareness of students and parents, not having disciplinary problems, easy motivation and increasing the image of the teacher. Often mentioned disadvantages of working in science high school; many activities / fatigue, the students' well-known and ego attitudes, students who have problems when students get low, forget the values and focus on academic success, students' self-centeredness, students' ideas to be conservative, feeling pressure to work on, parents are insisting on the desire of parents. It shaped. Serving in science high schools contributes to the professional development of teachers by following current publications, conducting research and learning from colleagues. In addition, working in science high school contributes to increase the teacher's field knowledge

**Keywords:** Science High School, Teaching Profession, Professional Development

## 1. GİRİŞ

Türkiye’de ilk fen lisesi 1964 yılı Ekim ayında eğitim öğretime başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Ford Vakfı, Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) ve Milletlerarası Kalkınma Teşkilatı’nın (AID) katılımıyla bir proje kapsamında açılan fen lisesinin amacı fen sahasında üstün kabiliyet gösteren çocukların eğitilmesi olarak belirlenmiştir. Fen lisesinde öğrenin gören öğrencilere özel fırsatlar sağlayarak Türkiye’de endüstri ve yükseköğrenim için araştırmacıların yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Fen lisesinde iş ve işlemler ilk önce MEB’de kurulan üniversitede görevli öğretim üyelerinin de yer aldığı “Fen Lisesi Projesi Danışma Kurulu” tarafından yürütülürken 1967 yılında tamamıyla MEB’e bırakılmıştır. Fen lisesine ilk öğrenciler iki aşamalı sınavla seçilmiş sayısı 96 olarak belirlenmiştir. Fen lisesine ilk öğretmenler Matematik, Kimya, Fizik ve Biyoloji branşlarında seçilmiş sayı 30 olarak belirlenmiştir. Daha sonra sınav yapılarak diğer öğretmenlerinde seçimi yapılmıştır. 1982 yılında adı “Ankara Fen Lisesi” olarak değiştirilen okul 1982 yılına kadar Türkiye’deki tek fen lisesi olarak eğitime devam etmiştir (Günbayı, Yücedağ ve Yücel, 2015).

Fen liseleri 01/09/2018 tarihli ve 30522 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmenlik maddelerine göre ortaokul veya imam-hatip ortaokulu üzerine öğrenim süresi dört yıl olan yatılı ve/veya gündüzlü olarak eğitim ve öğretim veren kurumlar şeklinde tanımlanmaktadır. Fen liseleri, fen ve matematik alanlarında öğrencilerin bilim insanı olarak yetiştirilmelerine kaynaklık etmeyi amaçlayan kurumlardır. Fen lisesine her yıl sınavla alınacak öğrenci ve şube sayısı okulun fiziki imkân ve donanımı dikkate alınarak komisyon tarafından belirlenir. Her şubedeki öğrenci mevcutları 30’dan fazla olamaz (MEB, 2018). Bu okulların en büyük özelliği yurt genelinde yapılan sınavlarda tercih sıralaması sonucu oluşan en yüksek puanları alan öğrencilerden oluşmasıdır (Günbayı, Yücedağ ve Yücel, 2015).

Fen lisesine öğretmenler 01/09/2016 tarihli ve 29818 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Program Ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği 8. ve 13. maddesine ve atama klavuzuna göre atanırlar (MEB, 2016). Öğretmenler, eğitimin ana öğelerinden biri ve eğitim sürecinin merkezinde yer almaktadır (Boudersa; 2016). Khan,



F.,Fauzee M.S. O. & Daud, Y. 2015) hiç bir ülkenin yetenekli ve iyi öğretmene sahip olmadan ilerleyemeyeceğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bu kadar önemli olmasının nedeni;

- Eğitim sisteminde her şeyin öğretmenin enerjisi ve becerilerine göre şekillenmesi (TCENRC, 2001),
- Öğretmenlerin toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bireyleri yetiştirmesi (MEB, 2013),
- Öğrencilere tutum değer ve davranışları kazandırması
- Öğrenciler üzerinde derin bir etkileme gücüne sahip olması (Khan at al. 2015),
- Toplumlara geleceğe taşıyarak modern ve demokratik toplum ülküsünün gerçekleşmesini sağlaması (Köktaş, 2003)
- Öğrencilerin entelektüel gelişimini sağlaması ve yeni nesli gelecekte karşılaşacağı zorluklara hazırlaması (Hargreaves, 2009),
- Öğrenciyi başarıya ulaştırması (Darling-Hammond, 2000; Hanushek, Kain ve Rivkin, 1998) şeklinde sıralanabilir.

Bu yüzden eğitimi ilgilendiren her konuda öğretmenlerin ne düşündükleri, inançları ve uygulamaları eğitimin niteliğinin artırılması için önem arz etmektedir (Ada ve Akan, 2007; Adıgüzel, 2008; Guskey, 2002). Aynı zamanda eğitim alanında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar belirlenerek çözüm getirilmesi, öğretmenlerin isteklendirme kaynaklarının belirlenerek öğretmeni motive edici faaliyetlerin gerçekleştirilmesi eğitimin kalitesinin artmasında önemli faktörler olarak sayılabilir.

İlgili literatür incelendiğinde Fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin görevleri ile ilgili algılarını ortaya koyan her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden bu araştırmanın amacı fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin; fen lisesini tercih etme nedenlerini, fen lisesinde görev yapmalarının avantajları ve dezavantajlarını, fen lisesinde görev yapmanın mesleki ve kişisel gelişimlerine katkılarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorular cevaplar aranmıştır.

1-Öğretmenlerin fen lisesini tercih etmelerinin sebepleri nelerdir?

2-Fen lisesinde öğretmen olmanın avantajları nelerdir?

3-Fen lisesinde öğretmen olmanın dezavantajları nelerdir?

4-Fen lisesinin mesleki ve kişisel gelişim bakımından öğretmenlere katkıları nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin fen lisesinde görev yapmakla ilgili algılarını ortaya çıkarmak amaçlandığından nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde yürütülen çalışmada amaç farkında olduğumuz fakat derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgular hakkında bireylerin deneyimlerini, algılarını ve tutumlarını derinlemesine inceleyerek ortaya çıkartmaktır (Creswell, 2015; Patton, 2014;

Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada incelenen olgu Fen Lisesinde öğretmen olarak görev yapmaktadır.

### Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında çalışma grubunun olguyu açıklayacak zengin bilgiye sahip olguyla doğrudan ilgili birincil kişiler olması gerekmektedir (Creswell, 2016; Patton, 2014). Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bahar döneminde Kahramanmaraş'ta Fen Liselerinde görev yapan 19 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çeşitlilik olarak katılımcıların farklı branşlarda görev yapmaları alınmıştır. Katılımcı öğretmenler etik kurallarına uymak adına Ö1...Ö19 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubu ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik özellikleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Fen Lisesi Deneyimi
Ö1	Kadın	Türk Dili ve Edebiyat	14	2
Ö2	Erkek	Matematik	18	3
Ö3	Kadın	Almanca	30	4
Ö4	Kadın	Matematik	15	3
Ö5	Kadın	Coğrafya	10	1
Ö6	Erkek	Biyoloji	19	3
Ö7	Erkek	Rehberlik ve Psikolojik D.	14	2
Ö8	Erkek	Fizik	25	3
Ö9	Erkek	Matematik	16	3
Ö10	Erkek	Tarih	16	3
Ö11	Erkek	Kimya	16	3
Ö12	Erkek	Bilişim Teknolojileri	7	3
Ö13	Erkek	Matematik	19	3
Ö14	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	14	3
Ö15	Erkek	İngilizce	4	1
Ö16	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	14	3
Ö17	Erkek	Kimya	20	3
Ö18	Erkek	Matematik	17	3
Ö19	Erkek	Fizik	16	3

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 4 kadın iken 15'i erkektir. Katılımcılardan 5'i matematik, 3'ü Türk Dili ve Edebiyatı, 2'si fizik ve 2'si kimya branşında görev yapmaktadırlar. Diğer katılımcılar her branştan bir tane olmak üzere Almanca, coğrafya, biyoloji, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, tarih, bilişim teknolojileri ve İngilizce branşlarında görev yapmaktadırlar.

### Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Karasar (2009) görüşmeyi sözlü iletişim yolu ile verilerin toplanması tekniği olarak ifade etmektedir. Görüşme nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme yoluyla bireylerin konu ilgili düşünceleri, tutumları, deneyimleri ve algıları ile davranışlarının

gözlemlenmeyen sebebibelirlenmeye çalışılır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme türü kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sekiz sorunun dördü demografik bilgileri almaya yönelik dördü ise öğretmenlerin görevleriyle ilgili algılarının belirlenmesine yönelik hazırlanmıştır. Görüşme formundaki açık uçlu sorular literatür taraması yapılarak hazırlanmış, oluşturulan taslak görüşme formu Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli iki uzmana ve fen lisesinde çalışan iki öğretmene sunularak görüşleri alınmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada da veri analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden var olmayan yeni temaların, kategorilerin ve boyutların ortaya çıkmasına olanak tanır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla içerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227).

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına; veri toplama aracı hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuş, araştırmanın gerçekleştirilmesi ve raporlaştırılması ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiş, bulgularda katılımcı görüşlerinden direk alıntılara yer verilmiş, elde edilen bulgularla ilgili katılımcı teyidi alınmış, iki araştırmacı birlikte çalışmış, araştırma raporlaştırılırken okuyucunun kolayca anlayacağı şekilde tablolastırılmış ve anlaşılır bir dil kullanılmış, araştırmayla ilgili yapılan çalışmalar araştırmacı tarafından dosyalanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Lincoln ve Guba, 1985; Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca bu araştırmada güvenilirliği sağlamak adına iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak verileri ayrı ayrı analiz ederek tema ve kodları oluşturmuş, daha sonra bu kodlar karşılaştırılarak farklı kodlamaların olduğu durumlar tartışılmış, araştırmacılar fikir birliğine vararak kodun ne olacağına karar vermişlerdir.

### **4. BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümde verilerden elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sırası ile verilmiştir.

#### **Öğretmenlerin Fen Lisesini Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın cevap aradığı birinci soru öğretmenlerin fen liselerini tercih etme nedenlerini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda öğretmen görüşlerinde elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin fen lisesini tercih etme nedenleri

Tema	Kodlar	Katılımcı
Öğretme ortamı	Akademik başarısı yüksek öğrencilerle çalışma isteği	Ö1,Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19
	Mesleki doyuma ulaşabileceğini düşünme	Ö4,Ö5,Ö6, Ö13,Ö16,Ö18
	Bilinçli bir toplumun eğitmeni olmak	Ö1, Ö5,Ö6,Ö14,Ö17
	Daha düzenli bir çalışma ortamı olması	Ö3,Ö5,Ö12,Ö18
	Önceki okuldaki olumsuz ortamdan kurtulma	Ö9,Ö11,Ö18
	Akademik anlamda branşa uygun okul olması	Ö4,Ö19
	Kendini mesleki olarak geliştirmek isteği	Ö15,Ö19
	Öğretmen-öğrenci iletişiminin kolay olacağını düşünme	Ö3
Proje çalışmalarını yapma imkânının olması	Ö1	
Sorumluluk Duygusu	Öğrencilere daha faydalı olacağını düşünme	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö16, Ö18
	Öğrencilerin yetiştirilmesinde sorumluluk hissetme	Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö15, Ö16, Ö17
Tercih edilme	Davet edilme	Ö5,Ö7

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin fen liselerini tercih etme nedenleri öğretme ortamı, sorumluluk duygusu ve tercih edilme temaları altında toplanmıştır. Öğretme ortamı temasında öğretmen algıları sıklık sırasına göre; akademik başarısı yüksek öğrencilerle çalışma isteği (f:11), mesleki doyuma ulaşabileceğini düşünme (f:6), bilinçli bir toplumun eğitmeni olmak (f:5), daha düzenli bir çalışma ortamı olması (f:4), önceki okuldaki olumsuz ortamdan kurtulma (f:3), akademik anlamda branşa uygun okul olması (f:2), kendini mesleki olarak geliştirme isteği (f:2), öğretmen-öğrenci iletişiminin kolay olacağını düşünme ve roje çalışmalarını yapma imkânının olması şeklindedir. Konu ile ilgili Ö6 görüşünü “*Akademik başarısı ve hazırbulunuşluğu yüksek öğrencilerle çalışmanın verdiği tatmin duygusu. Öğretmenin rehberliği sonrasında kimi zaman öğretmeninde önüne geçebilecek öğrenci kitlesi ile çalışmak.*” şeklindeki cümleleriyle ifade etmiştir. Mesleki doyum ve branşa uygunluk bakımından tercih etme nedenini Ö4 “*Akademik anlamda branşıma en uygun okul olması, mesleki doyuma ulaşabileceğim düşüncesi fen lisesini tercih etmemde etken oldu.*” şeklindeki cümlesi ile açıklamıştır. Rahat çalışma ortamı ve öğrenciyle iletişim kolaylığı için tercih ettiğini belirten Ö3’ün görüşü “*Daha rahat bir çalışma ortamı olur düşüncesiyle tercih ettim. Öğretmen –öğrenci diyalogu daha kolay oluşturulur diye düşündüm.*” şeklindedir. Proje yapmak için tercih ettiğini belirten Ö1 ise görüşünü “*Proje çalışmalarını yapmak için tercih etmiştim.*” cümlesi ile ifade etmiştir. Önceki ortamdaki kaynaklanan sorun yüzünden fen lisesini tercih ettiğini belirten Ö9’un görüşü “*Önceki çalıştığım kurumdaki heyecansızlık, sönmüşlük, dertsizlik de bizim tercihimizde etkili oldu.*” şeklindedir.

Sorumluluk duygusu teması altında öğretmenlerin fen liselerini tercih etme nedenleri sıklık sırasına göre; fen lisesinde öğrencilere daha faydalı olacağını düşünme (f:9) ve fen lisesi öğrencilerinin yetiştirilmesinde sorumluluk hissetme (f:8) şeklindedir. Konu ile ilgili Ö7’nin görüşü “*...bu okulda okuyan öğrencilerin ülkemizin geleceğinde etkin rol alacağını düşünerek öğrencilerime katkı sağlamak için geldim.*” şeklinde iken Ö4’ün görüşü “*Ayrıca fen lisesi*

öğrencilerinin geleceğin beyin takımı olacağı, en iyi yerlerde bulunacakları düşüncesi bu bağlamda onların yetiştirilmesinde katılımın olması isteği onların sadece akademik yönden değil insani, ahlaki, manevi yönlerinin de geliştirilmesine yardımcı olabilmek düşünce ve isteği bu okulu seçmemde büyük etken oldu.” şeklindedir.

Bazı öğretmenler ise fen lisesini kendilerine davet geldiği için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili Ö5’in görüşü “ Öncelikle davet edilmem. Kabul etmemdeki sebeplere gelince nitelikli öğrencilere yani talep eden öğrencilere ders anlatmak beni mutlu eder diye düşündüm.” şeklindedir.

### Fen Lisesinde Öğretmen Olmanın Avantajlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı ikinci soru fen lisesinde öğretmen olmanın öğretmenlere sağladığı avantajların neler olduğudur. Bu kapsamda öğretmen görüşlerinde elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Fen lisesinde öğretmen olmanın avantajları

Tema	Kodlar	Katılımcı
Öğrenci kaynaklı avantajlar	Öğrencilerin kapasitelerinin yüksek olması	Ö3,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14, Ö15,Ö16,Ö17
	Öğrencilerin bilinçli olması	Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö15,Ö17
	Disiplin sorunu yaşamama	Ö4,Ö10,Ö11,Ö15,Ö16
	Öğrencilerin sayısal derslere ilgisi	Ö4, Ö9,Ö17
	Öğrenciler daha seviyeli olması	Ö1,Ö6
	Öğrenciler saygılı olması	Ö1,Ö5
	Öğrencilerle etkinlik yapabilme	Ö1,Ö8
	Öğrencilerin fiziksel bakımına dikkat etmesi	Ö5
	Öğrencilerle daha rahat iletişime geçme	Ö17
	Öğrencilerde kötü alışkanlıkların olmaması (ot, sigara)	Ö5
Öğrencilerin pozitif enerji katması	Ö8	
Ortam kaynaklı avantajlar	Etkinlikleri bu okulda daha kolay yapma	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö14,Ö15,Ö16
	Kolay motive olma	Ö1,Ö4,Ö6,Ö8,Ö9, Ö13
	Kendini geliştirme	Ö1,Ö4,Ö6,Ö8,Ö12
	Etkinlikleri yaparak mutlu olma	Ö1, Ö3, Ö4,Ö17
	Emeğin karşılığını aldığını düşünme	Ö4,Ö7,Ö9,Ö17
	Kurumda mutlu olma	Ö1,Ö5, Ö13
	Sosyal yaşantıya katkı sunma	Ö1,Ö5,Ö8
	Akademik doyuma ulaşma imkanı	Ö4,Ö17
	Öğretmenler idealist ve seviyeli olması	Ö4, Ö5

	Nakil ile öğrenci geliş-gidişinin çok az olması	Ö5
	Daha çok çalışma imkanı	Ö14
Veli kaynaklı avantajlar	Velilerin bilinçli olması	Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö15,Ö17
	Öğretmenin imajını yüksek görme	Ö5,Ö9,Ö18,Ö19
	İnsanların olumlu bakış açıları	Ö5,Ö9

Tablo 3 incelendiğinde fen lisesinde görev yapmanın öğretmenlere birçok avantajlarının olduğu görülmektedir. Bu avantajlar öğrenci, ortam ve veli kaynaklı avantajlar olarak gruplandırılmıştır. Öğrenci kaynaklı avantajlar; öğrencilerin kapasitelerinin yüksek olması (f:9), öğrencilerin bilinçli olması (f:8), disiplin sorunu yaşamama (f:5), öğrencilerin sayısal derslere ilgisi (f:3), öğrenciler daha seviyeli olması (f:2), öğrenciler saygılı olması (f:2), öğrencilerle etkinlik yapabilmek (f:2), öğrencilerin fiziksel bakımına dikkat etmesi, öğrencilerle daha rahat iletişime geçme, öğrencilerde kötü alışkanlıkların olmaması (ot, sigara) ve öğrencilerin pozitif enerji katmasıdır. Öğrencilerin kapasitelerinin yüksek olması ile ilgili Ö3 görüşünü “Doğal olarak öğrenciler akademik başarısı olarak belli bir kapasitenin üzerinde, tam anlamıyla ders işlemek ve dönütünü almak daha kolay ve zevkli.” şeklindeki cümlesi ile ifade etmiştir. Konu ile ilgili Ö5’in görüşü “Öğrencilerin geleceğe yönelik belirli hedefleri var. Ot, sigara gibi alışkanlık hiç görmedim. Varsa bile göstermiyorlar. Küfür ve uygunsuz şaka yapmada görmedim.” şeklinde iken Ö4’ün görüşü “Muhatabımız olan öğrenciler ve veliler ne istediklerini bilen hedefleri olan kişiler olduğundan mesleğimi icra ederken hiç zorlanmıyorum. Akademik doyuma ulaşıyorum. Disiplin sorunu yaşamıyorum. Ders anlatmaktan soru çözmekten zevk alıyorum.” şeklindedir. Öğrencilerin pozitif enerji verdiğini Ö8 “Bu öğrenciler bize pozitif enerji kazandırıyor.” cümlesi ile vurgulamıştır.

Tablo 3 incelendiğinde ortam kaynaklı avantajlar: etkinlikleri bu okulda daha kolay yapma (f:10), kolay motive olma (f:6), kendini geliştirme imkanı bulma (f:5), etkinlikleri yaparak mutlu olma (f:4), emeğin karşılığını aldığını düşünme (f:4), kurumda mutlu olma (f:3), sosyal yaşantıya katkı sunma (f:2), akademik doyuma ulaşma (f:2), görev yapan öğretmenlerin idealist ve seviyeli olması (f:2), nakil ile öğrenci geliş-gidişinin çok az olması ve daha çok çalışma imkanı sağlamasıdır. Etkinlikleri fen lisesinde daha kolay yapma ile ilgili Ö14’ün görüşü “Yapmak istediklerinizi daha kolay hayata geçirmek.” şeklinde iken Ö15’in görüşü “Yaptığınız etkinliklerde size yardımcı olmaya hazır, sizden önce yapılması gerekeni düşünebilen empati duyguları yüksek gençlerle birlikte olmak.” şeklindedir. Ö5’in fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin idealist ve seviyeli olması ve öğrenci nakil ile ilgili görüşü “Burada görev yapan öğretmenler idealist ve seviyeli. Ayrıca nakil ile öğrenci geliş-gidişi olmuyor, burada. Önceki okulumda dönemin ortası, sonu... hep öğrenci geliş gidişi olurdu. Sınavlar sorun olurdu. Notlar gelmezdi” şeklindedir.

Veli kaynaklı dile getirilen avantajlar ise; velilerin bilinçli olması (f:8), öğretmenin imajının yüksek olması (f:4), insanların olumlu bakış açılarıdır (f:2). Velilerin bilinçli olması ve fen lisesinin öğretmenin imajını artırdığını Ö5 “Aileler bilinçli. İnsanların bu liseye bakış açısı farklı (olumlu). Ben aynı ben ama daha önce Çok Programlı bir lisede çalışıyorum dediğimdeki bakış açıları ile fen lisesindeyim dediğimdeki yüz ifadeleri dahi farklı. Daha önce sanki kalitesiz bir öğretmenmişim de şimdi daha farlıymışım hissi veriyorlar...” cümlesi ile vurgulamıştır.



### Fen Lisesinde Öğretmen Olmanın Dezavantajlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı üçüncü soru fen lisesinde öğretmen olmanın öğretmenlere getirdiği dezavantajların neler olduğudur. Bu kapsamda öğretmen görüşlerinde elde edilen bulgular Tablo 4 de verilmiştir.

**Tablo 4.** Fen lisesinde öğretmen olmanın dezavantajları

Tema	Kodlar	Katılımcı
Fiziksel/Zihinsel etki	Çok etkinlik yapma/yorulma	Ö1,Ö6,Ö8,Ö11,Ö13,Ö16,Ö17,Ö18
	Yurt nöbeti tutma	Ö2
	Daha çok enerji ve zaman harcama	Ö4
Öğrenci kaynaklı sorunlar	Öğrencilerin bilmiş ve egolu tavırları	Ö4, Ö5,Ö9, Ö10,Ö14,Ö17
	Öğrencilerin düşük not aldığında sorun çıkarması	Ö5,Ö9,Ö15,Ö16,Ö17
	Öğrencilerin değerleri unutup akademik başarıya odaklanması	Ö9, Ö11,Ö14,Ö15
	Öğrencilerin benmerkezciliği	Ö7,Ö14, Ö17,Ö19
	Öğrencilerin fikirlerinde tutucu olması	Ö4,Ö12,Ö16
	Öğrencilerin sosyal yönünün zayıf olması	Ö7,Ö15
	Üst sınıflarda öğrencilerin sınav kaygısı yaşamaması	Ö15
	Branşın sözel olmasından dolayı öğrencilerin ilgi göstermemesi	Ö5
Psikolojik etki	Üzerinde çalışma baskısı hissetme	Ö1,Ö8,Ö9,Ö16,Ö18
	Öğrencilere hayır demenin zorluğu	Ö4
	Çok fazla ayrıntı ile uğraşma	Ö8
	Öğrencilerin akademik başarısızlığında üzerinde baskı hissetme	Ö9
	Basit hataların büyütülmesi	Ö18
Veli kaynaklı sorunlar	Velilerin çocuklarını olduğundan yüksekte görmesi	Ö3, Ö5,Ö9,Ö19
	Velilerin isteklerinde ısrarcı olması	Ö3,Ö7,Ö9

Tablo 4 incelendiğinde fen lisesinde görev yapmanın öğretmenlere birçok dezavantajının da olduğu görülmektedir. Bu dezavantaj fiziksel ve zihinsel etki, öğrenci kaynaklı dezavantaj, psikolojik etki ve veli kaynaklı dezavantaj olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Öğretmenlerin fiziksel etki teması altında dile getirdikleri dezavantajlar çok etkinlik yapma/yorulma (f:8), nöbet görevini yerine getirme ve daha çok enerji ve zaman harcamadır. Konu ile ilgili Ö6'nın görüşü "Kimi zaman iş yükünün fazla olması (Teneffüslerde dahi akademik başarının artması için çalışmanın gerekli oluşu, bilim olimpiyatları, araştırma projeleri, sınava yönelik çalışmalar.)" şeklindedir. Ö4'ün görüşü ise "Bu tür durumlarda enerji ve zaman harcadığımızdan dolayı özel hayatımızdan da çalıyoruz." şeklindedir. Nöbet tutmanın dezavantaj olduğunu belirten Ö2'nin görüşü "Yurt nöbetlerinde gece yurttta kalmak." şeklindedir.

Öğrenci kaynaklı karşılaştıkları dezavantajlar ise; öğrencilerin bilmiş ve egolu tavırları (f:6), öğrencilerin düşük not aldığımda sorun çıkarması (5), öğrencilerin değerleri unutup akademik başarıya odaklanması (f:4), öğrencilerin benmerkezciliği (f:4), öğrencilerin fikirlerinde tutucu olması (f:3), öğrencilerin sosyal yönünün zayıf olması (f:2), üst sınıflarda öğrencilerin sınav kaygısı yaşamaması ve branşın sözel olmasından dolayı öğrencilerin ilgi göstermemesi şeklindedir. Konu ile ilgili Ö5 görüşünü “ Çok bilmiş ve egolu olanlar var. Not konusunda özellikle ortaokullarda 100 verilmiş hep. Burada da 100 verilsin istiyor. 95 aldığımda sorun yapıyor ve bazıları özellikle gelip not istiyor. Kendi branşım ile ilgili sıkıntımda var. Çünkü burası fen lisesi, sözel bir ders bu dersi öylesine geçmeliyiz. Hoca soruları vermeli bizde onlara bakıp cevaplamalıyız, prosedür tamamlanmalı şeklinde düşünüyorlar.” şeklindeki cümleleriyle açıklamıştır. Öğrencilerin benmerkezciliği ve sosyal yönlerinin zayıf olması ile ilgili Ö7 görüşünü “ Öğrencilerin ben merkezli. Sosyal yönlerinin kısmen zayıf kalıyor olması.” şeklindeki cümleleriyle ifade etmiştir. Öğrencilerin fikirlerinde tutucu olması ve bunun dezavantaj olduğunu Ö12 “Zeki öğrencileri kabul etmedikleri bir bilgiye inandırmak.” şeklindeki cümlesi ile açıklamıştır. Üst sınıflarda öğrencilerin sınav kaygısı yaşadığını Ö15 “11 ve 12. sınıflardavara olan sınav kaygısı öğretmen- öğrenci ilişkisini sekteye uğrattıyor.” şeklindeki cümlesi ile vurgulamıştır.

Tablo 4 incelendiğinde psikolojik olarak öğretmenler üzerlerinde çalışma baskısı hissetmekte (f:5), öğrencilere hayır demekte zorluk çekmekte, çok fazla ayrıntı ile uğraşmakta, öğrencilerin akademik başarısızlığında üzerinde baskı hissetmekte ve basit hataların büyütüldüğüne inanmaktadırlar. Üzerinde baskı hissettiğini Ö16 “Toplumun gözünün üzerinde olmasından dolayı baskı altında hissetmek.” şeklindeki cümlesi ile ifade ederken, Ö18 “Sürekli akademik başarı en iyi dereceler beklentisi öğretmen üzerinde baskı oluşturmaktadır.” cümlesi ile ifade etmiştir. Öğrencilere hayır demenin zorluğunu Ö4 “ Bu çocuklara hayır demek, kendi doğrularımızı kabul ettirmek biraz zor. Kendilerini çok bilen en iyi benim diyen insanlar.” cümlesi ile vurgulamıştır. Çok fazla ayrıntıyla uğraşma ile ilgili Ö8’in görüşü “Bazen gereğinden fazla ayrıntılarla uğraşıyorsun.” şeklindedir.

Öğretmenlerin veli kaynaklı karşılaştıkları dezavantajlar ise velilerin çocuklarını olduğundan yüksekte görmesi (f:4) ve velilerin isteklerinde ısrarcı olmasıdır (f:3). Konu ile ilgili Ö19’ görüşü “Velilerin çocuklarının çok mükemmel olduklarını düşünmeleri ve başarısızlıklarını kabul etmemeleri olabilir.” şeklinde iken Ö3’ün görüşü “ Bazen veliler daha ısrarcı olabiliyor ya da çocuğunun en iyi olduğunu düşünebiliyor.” şeklindedir.

### **Fen Lisesinin Mesleki ve Kişisel Gelişim Bakımdan Öğretmenlere Katkılarına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın cevap aradığı dördüncü soru fen lisesinde öğretmen olmanın öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine katkılarının neler olduğunu belirlemektir. Bu kapsamda öğretmen görüşlerinde elde edilen bulgular şekil 5 de verilmiştir.

**Tablo 5.** Fen lisesinin mesleki ve kişisel gelişim bakımından öğretmenlere katkıları

Tema	Kodlar	Katılımcı
Mesleki gelişim e katkıları	Alan bilgisini artırma	Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö13,Ö15,Ö16,Ö17,Ö19
	Güncel yayınları takip etme	Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö11,Ö15,Ö19
	Test çözme becerisini geliştirme	Ö2
	Mesleki dayanıklılık kazandırma	Ö16
Kişisel gelişim e katkıları	İşbirliği yapma alışkanlığı kazandırma	Ö4, Ö5,Ö9
	Araştırma becerisini kazandırma	Ö5,Ö9,Ö10
	Çalışma alışkanlığını kazandırma	Ö8,Ö11
	Yorum gücünü artırma	Ö13
	Problem çözme becerisi kazandırma	Ö8
	Entelektüellik kazandırma	Ö5
	Öğrenci gözlemlerinden ders çıkarma	Ö17
	Düzenli/planlı olmayı sağlama	Ö18

Tablo 5 incelendiğinde fen lisesinde görev yapmanın öğretmenlere birçok katkısının olduğu görülmektedir. Bu katkılar mesleki ve kişisel gelişime katkı olarak iki grupta toplanmıştır. Bu bağlamda mesleki katkı sıklık sırasına göre; alan bilgisini artırma (f:12), güncel yayınları takip etme (f:7), test çözme becerisini geliştirme ve mesleki dayanıklılık kazandırma şeklindedir. Konu ile ilgili Ö6 görüşü “*Öğrencilerdeki merak duygusu öğretmenleri de bu anlamda motive etmekte akademik olarak gelişmesini sağlamaktadır. Sıradan olmamak için derinlemesine akademik birikime sahip olmaya çalışmak, kişisel ve mesleki gelişime yönelik yayınları takip edilmesi.*” şeklindeki cümlesi ile ifade etmiştir. Konu ile ilgili Ö4’ün görüşü ise “*Akademik anlamda kendimi çok geliştirdiğime öğretirken öğrendiğime inanıyorum. Güncel yayınları takip ediyorum*” şeklindedir.

Tablo 5 incelendiğinde fen lisesinde görev yapmanın öğretmenlerin kişisel gelişimlerine katkıları işbirliği yapma alışkanlığı kazandırma (f:3), araştırma becerisini kazandırma (f:3), çalışma alışkanlığını kazandırma (f:2), yorum gücünü artırma, problem çözme becerisi kazandırma, entelektüellik kazandırma, öğrenci gözlemlerinden ders çıkarma ve düzenli/planlı olmayı sağlamadır. İşbirliği yapma ve araştırma yapma ile ilgili Ö9 görüşünü “*Ayrıca diğer zümrelerin, zümredaşların özgün çalışmaları da sizlere katkı sağlıyor. Fen lisesi analiz, sentez düzeyinde soruların bilgilerin muhatap olunduğu, verildiği bir ortam. Bu ise sizi araştırmaya geliştirmeye, sormaya, hazırlanmaya daha iyisi olmaya itiyor.*” şeklinde açıklamıştır. Çalışma alışkanlığı ve problem çözme becerisi kazandırma ile ilgili Ö8’in görüşü “*Çalışma alışkanlığı biraz daha kazandırdı. Sorunları kısa sürede çözüme kavuşturma becerisini biraz daha kazandırdı.*” şeklindedir. Yorum yapma gücünü geliştirme ile ilgili Ö13 görüşünü “*Her tür soru çeşidini görüp sorular hakkında fikir yürütme yorum gücünü geliştirdiğini düşünüyorum.*” şeklindeki cümlesi ile ifade etmiştir. Düzenli olma ile ilgili Ö18’in görüşü “*Kişisel olarak daha düzenli ve istikrarlı olmaya faydası var.*” şeklindedir.

## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlerin fen lisesinde görev yapmayı tercih etmelerinin nedenleri akademik başarıları yüksek öğrencilerle çalışma isteği, mesleki doyum arayışı, öğrencilerin yetiştirilmesinde mesleki sorumluluk alma ve mesleğini daha iyi icra edeceğini düşünme şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenler incelendiğinde öğretmenler mesleklerini başarılı bir şekilde yapma veya mesleklerinde başarılı olacaklarına dair bir inanca sahip olduğu söylenebilir. Başka

bir ifade ile öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olması fen lisesinde çalışmaya motive etmiş olabilir. Çünkü özyeterlik kavramı öğretmenin kazanımlar doğrultusunda öğretim aktivitelerini planlayabilme, düzenleyebilme ve uygulayabilme noktasında yeteneklerine olan inancıdır (Skalvık ve Skalvık, 2010). Diğer taraftan öğretmenlerin yeterlik algılarının yüksek olması başarılı bir öğretim sürecinin işaretçisi (Lee, Cawthon ve Dawson, 2012) olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenler fen lisesinde öğretmen olmanın mesleki imajı artırmada önemli bir avantaj sağladığı belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleki imajını belirleyen önemli faktörlerden biride öğrencilerin merkezi sınavlarda göstermiş oldukları başarılarıdır (Çetin ve Ünsal, 2019; Ünsal ve Bağçeci, 2015; Yıldız, 2013). Bu açıdan fen liselerinin merkezi sınavlarda göstermiş oldukları başarılarının öğretmenlerin mesleki imajlarına olumlu yansıdığı belirtilebilir.

Öğretmenler, öğrencilerin sosyal yönünün zayıf olmasını, bencil davranmalarını fen lisesinde çalışmanın dezavantajı olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin sosyal yönlerinin zayıf olmasının nedeni merkezi sınavlara hazırlanmalarından kaynaklanabilir. Nitekim merkezi sınavlar üzerine yapılan çalışmalarda öğrencilerin yaşlarının gerektirdiği birçok sosyal etkinliği ertelediğini ya da yapmadığını belirtmektedirler (Aslan ve Cansever, 2009; Çolak, 2006; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Kelecioğlu, 2002). Günbayı, Yücedağ ve Yücel (2015) yaptığı çalışmada araştırmanın bu sonucu ile benzer sorunlara dikkat çekmiş bu sorunların iyi bir rehberlik çalışması ile giderilebileceğini önermiştir.

Öğretmenler fen lisesinde çalışmanın üzerinde çalışma baskısı hissettirdiğini belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak fen liselerinin başarı ölçütü olarak üniversiteye yönelik beklentileri karşılamak olabilir (Günbayı, Yücedağ ve Yücel, 2015). Öğretmenlerin çalışma baskısı hissetmelerinin; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması, okulda başarılı oldukları müddetçe kalacaklarına dair algının ve diğer öğretmenlerle kıyaslama yapılması olabilir. Başka bir neden olarak da katılımcılarında belirttiği gibi velilerin çocuklarını olduğundan yüksekte görmesinden dolayı olası başarısızlığın sebebi olarak öğretmenlerin gösterilmesi olabilir. Çetin ve Ünsal (2019) yaptığı çalışmada bu araştırmanın sonucunu destekler biçimde merkezi sınavların öğretmenler üzerinde psikolojik baskı oluşturduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar fen lisesinde çalışmanın alan bilgisini artırdığını, güncel yayınları takip etme olanağını sağladığı, test çözme becerisini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç göz önünde bulundurulduğunda, fen lisesinde çalışmanın öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine katkı sağladığı söylenebilir. Çünkü Kılınç, Cemaloglu ve Savaş'ında (2015) belirttiği gibi öğretmen profesyonelliğinin entelektüel boyutunun öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmalarını, kendilerini sürekli geliştirmelerini, alanlarına hakim olmalarını ve alandaki gelişmeleri yakından takip etmeleri içermektedir.

## 6. KAYNAKÇA

Ada, Ş. ve Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 343-373.

Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakülterinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleştirme düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Aslan, N. ve Cansever, B. (2009). Ailenin sosyo-demografik özelliklerinin çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımı üzerindeki etkileri: Türkiye ve Hollanda arasında karşılaştırmalı bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 210-22

Boudersa, N. (2016) The importance of teachers' training and professional development programs in the algerian educational context: Toward informed and effective teaching practices, *Expériences Pédagogiques*, 1

Center for Education National Research Council (2001). *Educating teachers of science, mathematics, and technology*. Washington: National Academy Press.

Çetin, A., ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. doi: 10.16986/HUJE. 2018040672

Çolak, N. (2006). *Eğitim sosyolojisi bakımından dershaneler ve eğitim: Üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sosyo-kültürel durum analizleri: Bursa örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa

Darling H., L. (2000), Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1) ,1-44.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381-391.

Günbayı, İ., Yücedağ, F. ve Yücel, B. (2015). Fen lisesinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri: bir durum çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2)

Hanushek, E.A., Kain, J. F. & Riykin, G.(1998). Teachers schools and academic achievement, NBER Working Paper Series, No. 6691, *National Bureau of Economic Research*, Cambridge, MA.

Hargreaves, L. (2009). *The status and prestige of teachers and teaching*. In. L.J. saha And A.G.

Karadeniz, O., Er, H. ve Tangülü, Z. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin SBS'ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*,5(15), 64-81

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık, Ankara

Kelecioğlu, H. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları ve sınavın öğrenimlerine etkisi hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 135-144

Khan, F., Fauzee M.S. O. & Daud, Y., (2015). Significance of teachers and education in promoting national economic development: a case study of Pakistan. *Asian Social Science*, 11(12), 290-296.

Kılınç, A. Ç., Cemaloğlu, N., ve Savaş, G. (2015). The relationship between teacher leadership, teacher professionalism, and perceived stress. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 1-26.

Köktaş, S., K. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.

Lee, B., Cawthon, S. & Dawson, K., 2013. Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a dramabased professional development program, *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98.

Lincoln, Y.S. ve Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE

MEB, (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, *Resmi Gazete*, 29818 Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB, (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. *Resmi Gazete Sayı 30522*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Çeviri Ed. M. Bütün & S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Skaalvık, E. M. & Skaalvık, S., 2010. "Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations", *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.

Ünsal, S., ve Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3905-3926. doi:10.14687/jhs.v13i3.3908

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, A. (2013). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 27



**GİRİŞİMCİLİK ve SOSYAL GİRİŞİMCİLİK: LİTERATÜRE DAYALI BİR  
ÇALIŞMA****Doç. Dr. Cemal SEZER**

Sakarya Üniversitesi, İşletme Fakültesi

**Fatma AZİZ**

Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, İşletme Enstitüsü

**Özet**

Bu çalışma girişimcilik ve sosyal girişimciliği tanımlamayı farklarını ortaya koymayı ve sosyal girişimcilik olgusunun nasıl algılandığını açıklamayı amaçlamaktadır. Girişimcilik, iktisat, işletme ve diğer ilgili alanlarda kullanılan ortak bir terimdir. Yeni bir iş başlatmak, yenilik yapmak, yönetmek ve karı maksimize etmek demektir. Girişimcilik, ekonomik kalkınma, istihdam, milli gelir, değişim ve yeniliği hızlandırmakta ve artırmaktadır. Sosyal girişimcilik ise, toplumsal problemlerin çözümünü bulmak için yenilikçi yaklaşımlar kullanarak insanların yaşamlarına etki eden bir olgudur. Sosyal girişimcilik ile ilgili Literatür, sosyal girişimcilik için temel amaçlardan birinin, çeşitli faktörler, süreçler ve sonuçlarla desteklenen uzun vadeli sosyal kazanımlar elde etmek olduğunu varsaymaktadır.

Girişimcilik ile sosyal girişimcilik arasındaki temel fark, sosyal girişimciliğin, toplumsal sorunlara ve çözümlerine odaklanmasıdır. Dolayısıyla sosyal girişimcilik, toplumun sorunlarını çözmeye yönelmiş ve toplumun gelişmesini sağlayan bir girişimcilik şekli olarak ifade edilebilir. Hem teorik hem de ticari alanlarda sosyal girişimciliğin yükselişine rağmen, akademik tanımlarda kesinlik konusunda zorluklar bulunmaktadır.

Literatür incelendiğinde, sosyal girişimcilik algısı farklı araştırmacılara göre farklı anlamlara gelmektedir. Bir grup araştırmacı, sosyal girişimciliği, *kar amacı gütmeyen bir program* olarak belirtmektedir. Bununla birlikte, bazı araştırmacılar sosyal girişimciliği, sosyal sorumluluk ve sektörler arası bağlantılarda yer alan *karlı işletmelerin uygulaması* olarak kabul etmektedirler. Üçüncü bir araştırmacı grubu ise, sosyal girişimciliği sosyal zorlukları iyileştirmek ve sosyal değişimi katalize etmek için *bir araç* olarak yorumlamaktadırlar. Ayrıca sosyal girişimciliği, toplumsal, çevresel ve finansal değerler sağlayan alternatif bir yaklaşımın *iş modeli* olarak tanımlayan görüşler de bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Girişimcilik, Geleneksel Girişimcilik, Sosyal Girişimcilik**1. GİRİŞ**

Toplumsal yaşamda, üretime katılma ve istihdam çağına gelmiş her bireyin ücretli istihdam ve kendi içinde çalışma (öz istihdam) olmak üzere iki temel istihdam seçeneği bulunmaktadır. (Husmanns, Mehran ve Verna, 1992: 69-70). Ücretli istihdam, yani başkaları için çalışma, temelde kamu, özel ve üçüncü (sosyal girişimler) sektörü kapsamaktadır. Kendi içinde çalışma/özistihdam ise, kişinin kendi aile içinde çalışması veya kendi bireysel girişimini başlatması, işini kurması, yürütmesi; yönetmesidir. Kişinin ailesinin işini üstlenmesi veya bizzat kendi girişimini başlatarak kendi istihdamını sağlaması; girişimci olması ve girişimcilik yaşamına başlaması anlamına gelmektedir (Sezer, 2013). Geleneksel girişimcilik olarak ifade edilen iktisadi nitelikli bu girişimcilik günümüzde mahiyet değiştirmektedir. Girişimcilik olgusunun doğurgan özelliği olarak da ifade edilebilecek bu durum, her geçen gün yeni girişimcilik türleri ortaya çıkmakta ve yeni tanımlama sınıflandırmalar yapmayı zorunlu kılmaktadır. Tıpkı bir

dönemler, kalite ve toplam kalite olgusunda olduğu gibi, girişimciliğin bulaşmadığı ve sirayet etmediği sektör ve alan kalmamıştır denilebilir. Çıkışı itibariyle iktisadi nitelikte olan girişimcilik, günümüzde toplumsal, siyasal, bilim ve teknoloji alanlarına ve tüm sektörlerle sirayet etmekte ve mahiyet değiştirmektedir. Buna göre de yeni adlandırma, tanımlama ve sınıflandırmalar yapılmaktadır. Bu çalışmada yoğunlukla sosyal girişimcilik üzerinde durulmuştur.

## 2. GİRİŞİMCİLİK

İnsanlık tarihi kadar eski olan girişimci ve girişimcilik olgusu, kavramsal köken olarak Batı Dillerindeki karşılığı olan *entrepreneur* ve *entrepreneurship* terimlerinden yola çıkılarak 17. ve 18. yüzyıllara ve Fransızcaya; üstlenmek, girişmek, fırsat kollamak anlamına gelen *entreprendre* köküne dayandırılmaktadır (Filion, 2011: 41). Güncel Türkçe Sözlükte ise, girişimci, “(1) üretim için bir işe girişen, kalkışan kimse, müteşebbis; (2) ticaret, endüstri vb. alanlarda sermaye koyarak girişimde bulunan kimse, müteşebbis” olarak belirtilmektedir ([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)). Türkçede yakın zamana kadar “girişimci” terimi yerine “müteşebbis”; “girişim” terimi yerine ise “teşebbüs” terimi kullanılmıştır. Günümüzde ise 1936’da Fransızca kökenli *entrepreneur* teriminin çevirisi olarak bir gazetede yer alan “girişimci” terimi yaygın olarak kullanılmaktadır. Böylece girişimcilik ve girişimci terimleri Arapça kökenli teşebbüs ve müteşebbis sözcüklerinin yerini almıştır. Arapçada teşebbüs (*taşabbut/s=تشببث*) “dişiyile tırnağıyla tutunma, yapışma” anlamına gelmektedir ([www.nisanyansozluk.com](http://www.nisanyansozluk.com)).

Geleneksel ve dar anlamda girişimcilik, maddi ve/ veya maddi olmayan kaynakları kullanarak iktisadi değer oluşturma ve artırma faaliyetidir. Başka bir ifadeyle, kaynakları kullanarak daha değerli hale getirme; kendi yararına ve başkalarının yararına dönüştürme sürecidir. Bu bağlamda daha kapsamlı bir tanımlama yapmak gerekirse; geleneksel anlamda girişimcilik, iktisadi değer meydana getirmek ve bunu artırmak amacıyla başkaları için mal veya hizmet sağlamaktır (*üretmek ve/veya pazarlamaktır*). Bunu yapmak için, gerekli kaynakları aramak, bulmak, elde etmek ve bunları belli bir düzende toplamak/ bir araya getirmek/ organize etmektir. Bunun sonucunda ise doğabilecek riskleri üstlenmek ve bu risk veya risklerin karşılığında beklentilerini (kar, kazancını artırma, öz istihdam, başkalarını istihdam etme vb.) gerçekleştirmektir. Girişimcilik iktisat, işletme ve diğer ilgili alanlarda kullanılan ortak bir terimdir. Yenilik yapma, yönetim ve karı maksimize etmek ya da yeni bir iş başlatmak demektir. Girişimcilik, iktisadi kalkınma, istihdam, milli gelir, değişim ve yeniliği hızlandırmaktadır (Mustafa ve Ismailov, 2008: 35).

Swedburg (2000), girişimciliğin ağırlıklı olarak tartışıldığı iki farklı düşünce okulu bulunduğunu, bunlardan ilkinin Schumpeter'in girişimcilik teorisi, ikincisinin ise Avusturya girişimcilik teorisi olduğunu belirtmektedir. Schumpeter teorisi, girişimciliği, yeni ve yenilikçi ürünleri, güçler düzenlemesi ile elde etmek için çeşitli yaklaşımlar içeren araç ve yenilik olarak tanımlamaktadır. Avusturya girişimcilik teorisi ise konuyu, girişimcinin rakiplerinden daha fazla ürettiği ve rakiplerinden daha fazla kâr sağlayacağı pazar ve alıcı ihtiyaçlarını tam ve kesin bir şekilde öngörebilmesi olarak değerlendirmektedir.

Literatürde girişimcilik olgusu ve kavramının açıklanması konusunda, girişimcilik sürecinin, *girişimciler bir iş girişimi başlatırlar* şeklinde açık olduğu; ancak açık olmayan şeyin *niçin bunu yaparlar?* sorusu olduğudur, denilmektedir. Geçmişte yapılan bir çalışmada ise (1934’ ten 1982’ye kadar) yenilik yapma (*innovation*) risk alma, başarıya ihtiyacı, içsel kontrol odağı, büyüme arzusu, bağımsızlık, zanaatkarlık gibi özellik ve faktörlerden yola çıkarak bir girişimci portresi çıkarmanın güç olduğuna işaret edilmektedir. (Carland vd. 1984; Carland vd. 1996).

Günümüzde durumun daha açık ve net olduğu söylenemez. Günümüzde girişimcilik, *yeni* veya mevcut kaynak ve varlıklardan, *yeni* veya mevcut yöntemlerle *yeni* ürünler, *yeni* organizasyonlar meydana getirmek, mevcut bir organizasyonda *yenilik* yapmak veya *yeniden* yapılandırmakla ilgili geniş ve kapsamlı bir olgu ve kavrama dönüşmüştür (Sharma ve Chrisman, 1999: 217). Özellikle geçtiğimiz yüzyılda dünyanın birçok bölgesinde daha fazla yeni iş ve daha fazla sermaye yatırımı sağlanarak girişimciliğin sosyolojisi ve yapısı değişmiştir. Böylece girişimcilik günümüzün en dinamik çalışma alanlarından biri olmuş ve dönüşüm sürecine girmiştir. Dolayısıyla tanımı gereği, yeni işlerin meydana getirilmesi ile bağlantılı olan girişimcilik olgusunun anlamı daha da kapsamlı ve karmaşık hale gelmiştir (Gartner ve Shane 1995: 238; Thorton 1999: 19; Wiklund vd. 2011: 2). Bu karmaşanın içinde yer alan konulardan birisi de kuşkusuz her geçen gün daha fazla ilgi çeken *sosyal girişimciliğdir*.

### 3. SOSYAL GİRİŞİMCİLİK

Literatürde sosyal girişimcilik kavramının, 1980'lerde ilk defa Bill Drayton tarafından sosyal yenilikçiler ya da topluluklarında muazzam sosyal etki yapan insanları tanımlamak için kullanıldığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda Drayton 'ın, dünyanın her yerinden sosyal girişimcileri keşfetmeyi ve sürdürmeyi planladığı Ashoka- Halk için Yenilikçiler adlı bir dernek kurduğu da belirtilmektedir (Dees, 2007: 24). Bilimsel kaynaklarda, gelişmekte olan bir akademik analiz alanı olarak sosyal girişimcilik olgusunun temellerinin yeterince araştırılmadığı; ancak uygulamada birçok girişimcinin, sosyal sorunları ele almak için girişimcilik stratejilerini benimsediği; sosyal girişimcilik ifadesinin sadece yeni bir adlandırma olduğu yönünde görüşler de mevcuttur (Austin vd. 2006: 169; Barendsen, 2004: 43). Bu bağlamda sosyal girişimciliğin kökenlerinin belirsiz ve çeşitli yorumlara açık olduğu ileri sürülmektedir.

Mikro kredi uygulamalarıyla üne kavuşan ve dünyadaki önemli sosyal girişimcilerden biri olarak kabul edilen Muhammed Yunus sosyal girişimciliği, başka insanlara yardım ederek dünyada fark yaratan dini/ İslami bir teşvik ve sosyal odaklanma olarak görmekte ve toplumu geliştirmek için sürekli yenilik olarak ifade etmektedir (Yunus, (1998: 8 ve 2017: 219). Günümüzde, kabaca sivil toplum kuruluşu olarak etiketlenip organizasyona dönüştürülmüş sosyal girişimlerin tarihsel geçmişine bakıldığında; İslam ülkelerinde, köklerini İslam'ın insana ve diğer mahlûkata verdiği değerden alan *vakıf kültürüne* dayandırılabilir. Bu bağlamda ilk vakıf örneği Hicretin ikinci yılına kadar uzanmaktadır. Henüz Anadolu'ya gelmeden Türklerin vakıf kurumlarını tanıdığı ve çok çeşitli alanlarda vakıflar kurduğu bilinmektedir. Bunların özellikle eğitim ve sağlıkla ilgili örnekleri ise ilk Müslüman Türk devletlerinde görülmektedir (Kayaoğlu, 1985: 1). 1071' de Anadolu'ya geçişle birlikte, Selçuklularda ve sonrasında Osmanlılarda muhtaç insanlara yardımı ve toplumsal refahı amaçlayan vakıf kültürünün önemli bir kurum haline geldiği görülmektedir. Özellikle 624 yıl süren ve üç kıtaya yayılmış Osmanlı medeniyetinde sadece muhtaç insanlara yardımı değil; hayvanların korunması amacıyla oluşturulan vakıf organizasyonları toplumsal kalkınmada etkili olmuş; bugünkü dünyaya da ışık tutacak düzeye ulaşmış sosyal girişim örnekleridir. Dolayısıyla insanlara yardım, topluma katkı ve toplumsal kalkınmaya yönelik organizasyonlar İslam ülkeleri için yeni değildir. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki günümüzde, İslam dininin hayırseverlik anlayış ve teşvikine dayalı *vakıf kültürünün* modern zamanların sosyal girişimlerinden ve sivil toplum kuruluşlarından farklı değerlendirilmesi, bağlamından koparılması, yozlaştırılmaması; korunması gerekmektedir.

Batılılara göre ise sosyal girişimcilik, tarihsel öncüllerini Victoria Liberalizminin değerlerinde bulan bir olgu olarak görülmektedir (Ziegler, 2009: 18). Batıda, dünyanın ilk resmi örnekleri olarak ileri sürülen, Literatüre giren ve sivil toplum kuruluşu olarak etiketlenen sosyal

girişimler, 200 yıllık bir geçmişe sahip olup İngiliz Monarşisine dayandırılmaktadır. Bu kurumlar, İngiliz Monarşisini kölelik ticaretini 1807'de yok etmeye yönlendiren muhalefetin örgütlenmesine yardımcı olmuş, daha sonra Misyonlarını başka yerlerde köleliğin kaldırılması için çalışmak üzere genişletmişlerdir (Keck ve Sikkink, 1998: 2). Resmi olarak 1839'da kurulan Kölelik Karşıtı Topluluk (Anti-Slavery Society), Batılılar tarafından Dünya tarihindeki ilk sosyal girişimi (sivil toplum kuruluşu) olarak lanse edilmekte ve kabul edilmektedir.

Günümüz dünyasında sosyal belirsizliklerin hızla artması, birey veya kurumların sosyal girişimler tasarlama ve gerçekleştirme yönünde yenilikçi stratejiler ve fikirler geliştirmeye odaklanmasına yol açmaktadır. Böylece, toplumsal refahı en üst düzeye çıkarmak için toplumda mevcut olan sosyal ihtiyaçların, sorunların ve verimsizliklerin ele alınmasında sosyal girişimler daha da belirgin hale gelmektedir (Shaw ve Carter, 2007: 418; Pirson, 2012: 32; Jiao, 2011: 130). Sosyal Girişimcilik, sosyal problemlerin çözümünü bulmak için yenilikçi yaklaşımlar kullanarak insanların yaşamlarına dokunan ve etki eden dünya çapında bir olgudur. Sosyal girişimcilik ile ilgili Literatür, sosyal girişimcilik için temel amaçlardan birinin, çeşitli faktörler, süreçler ve sonuçlarla desteklenen uzun vadeli sosyal kazanımları elde etmek olduğunu varsaymaktadır (Lumpkin vd. 2013: 765).

Dees sosyal girişimciliği, hibe fonlar üzerine çalışan, özel kazanımlardan ziyade toplumsal değişim yapma ve sürdürme hedefini benimseyen, toplumda aktif rol oynayan bir olgu ve katalizör/ değişim ajanı olarak görmektedir (Dees, 1998 ve 2003). Buna aykırı olarak, Thompson (2002: 412) ise, sivil toplum kuruluşlarının, faaliyetlerinden kendi gelirlerini elde etmediği sürece, girişimci bir şekilde performans gösteremeyeceğini, dolayısıyla sosyal girişimci olarak nitelenemeyeceğini ileri sürmektedir.

Sosyal girişimcilik olgusu, farklı araştırmacılara göre farklı anlamlara gelmektedir. Bu ise, sosyal girişimciliğin tanımlanmasındaki algı ve görüş farklılığına işaret etmektedir. Literatür incelendiğinde bu algı farklılığını veya sosyal girişimcilikle ilgili farklı görüşleri Tablo 1'de dört başlıkta toplamak mümkündür (Austin vd. 2006: 12; Ireland vd. 2015: 556; Alvord vd. 2004: 262; Khan, 2017):

**Tablo 1.** Sosyal Girişimcilik Algı ve Görüşleri

ALGI ve GÖRÜŞLER	AÇIKLAMA
<i>1-Kar amacı gütmeyen bir program olarak sosyal girişimcilik</i>	Bir grup araştırmacı, sosyal girişimciliği, ikame edilmiş sermaye taktikleri veya sosyal değer üretmek için örgütsel strateji peşinde kar amacı gütmeyen bir program olarak belirtmektedir
<i>2-Karlı işletmelerin bir uygulaması olarak sosyal girişimcilik</i>	Bazı araştırmacılar sosyal girişimciliği, sosyal sorumluluk ve sektörler arası bağlantılarda yer alan karlı işletmelerin bir uygulaması olarak kabul etmektedirler.
<i>3-Bir araç olarak sosyal girişimcilik</i>	Başka bir araştırmacı grubu ise sosyal girişimciliği, sosyal zorlukları iyileştirmek ve sosyal değişimi katalize etmek için bir araç olarak yorumlamaktadır.
<i>4-Bir iş modeli olarak sosyal girişimcilik</i>	Diğer bir grup ise sosyal girişimciliği, toplumsal, çevresel ve finansal değerler sağlayan alternatif bir yaklaşımın iş modeli olarak tanımlamaktadır.

#### 4. SONUÇ

Girişimcilik ve sosyal girişimcilik arasındaki ayırım; amaç ve hedefler, kaynaklar ve performans değerlendirme ile ilgilidir. Girişimcilik ile sosyal girişimcilik arasındaki temel fark, sosyal girişimciliğin, toplumsal sorunlara ve çözümlere odaklanmasıdır. Dolayısıyla sosyal girişimcilik, toplumun sorunlarını çözmeye yönelmiş ve toplumun gelişmesini sağlayan bir girişimcilik şekli olarak ifade edilebilir. Sosyal girişimciler toplumsal Misyonu olan girişimcilerdir. Finansal kaynak ve kazançlarla kişisel olarak değil; sadece onu sosyal kazanca dönüştürmek üzere ilgilenmektedirler. Bu görev onları çoğu zaman çeşitli zorluklarla karşı karşıya getirmektedir. Buna karşın, geleneksel girişimciler finansal kazançlara odaklanır ve buna dayalı fırsatları değerlendirirler. Geleneksel girişimcilik, kişisel kazanç, doğrudan iktisadi gelir ve değerle sonuçlanan bakış açısına sahipken, sosyal girişimcilik, sosyal değerle sonuçlanan fırsatlarla ilgilenmektedir. Olası getirilerin çekiciliğinden yoksun kalan sosyal girişimciler, finansal kaynakları harekete geçirmede daha fazla sorun yaşayabilmektedir. Sosyal girişimcilikte performans değerlendirme kar amaçlı işletmeler kadar çok yüksek standartta değildir. Sosyal girişimcilik, sosyal değer üretmek için yeni teknoloji veya yöntemleri de içerir. Dolayısıyla sosyal girişimciler sosyal yenilikçiler olarak görülebilir (Dees 1998: 3; Austin vd. 2006: 169; Florida, 2002: 3; Yunus, 2006: 2).

Sonuç olarak sosyal girişimciliğin üzerinde uzlaşmış tek bir tanımı yoktur. Ancak tanımların üzerinde uzlaşılan parçaları vardır. Bu bağlamda sosyal girişimcilik, toplumsal problemlere çözüm bulmak için yenilikçi yaklaşımlar kullanarak insanların yaşamlarına dokunan ve etki eden bir olgu olarak tanımlanabilir. Bu kapsamda sosyal girişimcilik, kar amacı gütmeyen bir program; karlı işletmelerin bir uygulaması; sosyal zorlukları iyileştirmek ve sosyal değişimi katalize etmek için bir araç; toplumsal, çevresel ve finansal değerler sağlayan alternatif bir yaklaşımın yeni bir iş modeli olarak değerlendirilebilir.

**Not:** Bu bildiri Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

#### KAYNAKLAR

Alvord, S. H., Brown, L. D., & Letts, C. W. (2004). Social entrepreneurship and societal transformation: An exploratory study. *The journal of applied behavioral science*, 40(3), 260-282.

Austin, J. E., Leonard, H., Reficco, E., & Wei-Skillern, J. (2006). Social entrepreneurship: it's for corporations too. *Social entrepreneurship: New models of sustainable social change*, 169-180.

Austin, J., Stevenson, H. & Wei-Skillern, J. (2006). Social and Commercial Entrepreneurship: Same, Different, or Both? *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30(1), 1-22.

Barendsen, L., & Gardner, H. (2004). Is the social entrepreneur a new type of leader? *Leader to leader*, 2004(34), 43-50.

Carland, J.C., Carland, J.W. & Steward, W. H. (1996). Seeing what's not there: The Enigma of Entrepreneurship. *The Journal of Small Business Strategy*, Volume 7, Number 1, 1-20.

Carland, J., Hoy, F., Bulton, & W., Carland, A. (1984). Differentiating Entrepreneurs from Small Business Owners: A Conceptualization, *Academy of Management Review*, Vol. 9, No.2, 354-359.



- Dees, J. G. (2003). Social entrepreneurship is about innovation and impact, not income. *Social edge*, 1-4.
- Dees, J. G. (2007). Taking social entrepreneurship seriously. *Society*, 44(3), 24-31.
- Filion, L. J. (2011). Defining the entrepreneur. *World encyclopedia of entrepreneurship*, 41.
- Florida, R. (2002). The rise of the creative class: and how it's transforming work, leisure, community and everyday life (434 p.). *New York: Basic Books. ISBN-10, 4(650), 24777*.
- Gartner, W. & Shane S.A, (1995), "Measuring Entrepreneurship over Time." *Journal of Business Venturing* 10,238-301.
- Husmanns, R., Mehran, F. & Verna, V. (1992). Survey of Economically Active Population, An ILO Manuel On Concepts and Methods, International Labor Office, Geneva, Switzerland.
- Ireland, R. D., Reutzell, C. R., & Webb, J. W. (2005). What has been published, and what might the future hold?. *Academy of Management Journal*, 48,(4), 556–564
- Jiao, H. (2011). A conceptual model for social entrepreneurship directed toward social impact on society. *Social Enterprise Journal*, 7(2), 130-149.
- Kayaoğlu, İ. (1985). Selçuklu Vakıflarına Genel Bir Bakış.1-4
- Keck, M. E., & Sikkink, K. (2014). Activists beyond borders: Advocacy networks in international politics. *Cornell University Press*.
- Khan, A. R. (2017). Social entrepreneurship in Pakistan-the road less travelled.  
<http://yesnetworkpakistan.org/blog/2017/11/14/social-entrepreneurship-in- Pakistan/>
- Lumpkin, G. T., Moss, T. W., Gras, D. M., Kato, S., & Amezcua, A. S. (2013). Entrepreneurial processes in social contexts: how are they different, if at all? *Small Business Economics*, 40(3), 761-783.
- Mustafa, Z. & Ismailov, N. (2008). *Entrepreneurship and Microfinance-A tool for empowerment of poor-Case of Akhuwat, Pakistan*. Mälardalens högskola. 1-45
- Pirson, M. (2012). Social entrepreneurs as the paragons of shared value creation? A critical perspective. *Social Enterprise Journal*, 8(1), 31-48.
- Sezer, C. (2013). Kariyer Olarak Girişimcilik ve Girişimcilik Niyetini Etkileyen Faktörlerin İçerik Analizi İle Belirlenmesi, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 2, Sayı 6, 49-60.
- Sharma, P. & Chrisman, J. (1999). Entrepreneurship theory and practice, toward a reconciliation of the definitional issues in the field of Corporate Entrepreneurship. *J. B. Management*, 20(9), 31-41.
- Shaw, E., & Carter, S. (2007). Social entrepreneurship: Theoretical antecedents and empirical analysis of entrepreneurial processes and outcomes. *Journal of small business and enterprise development*, 14(3), 418-434.



Swedburg, R. (2000). The social science view of entrepreneurship: introduction and practical applications. *Entrepreneurship: The social science view*, 7-44.

Swedburg, R., (Ed.) (2000), *Entrepreneurship: the social science view*, Oxford: Oxford University Press.

Thompson, J. L. (2002). The world of the social entrepreneur. *International journal of public sector management*, 15(5), 412-431.

Thorton, P. (1999). The Sociology of Entrepreneurship, *Annual Review of Sociology* 25:19-46

Wiklund, J., Davidsson, P., Audretsch, D. B., & Karlsson, C. (2011). The future of entrepreneurship research. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35(1), 1-9.

Yunus, M. (1998). *Banker to the Poor*. Penguin Books India, 8.

Yunus, M. (2006), Social Business Entrepreneurs Are the Solution. Skoll World Forum on Social Entrepreneurship, Said Business School, Oxford University, March 29-31<sup>st</sup>

Yunus, M. (2017). Social business entrepreneurs are the solution. In *The Future Makers* (pp. 219-225). Routledge.

Ziegler, R. (2011). *An introduction to social entrepreneurship*. Edward Elgar Publishing, 22.

[www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) Erişim Tarihi: 10/ 06/ 2019.

[www.nisanyansozluk.com](http://www.nisanyansozluk.com): 10/ 06/ 2019.

**TAŞINABİLİR BİR ATÖLYE OLARAK ÇİZİM DEFTERİ**  
**SKETCHBOOK AS A PORTABLE ATELIER****Dr. Öğr. Üyesi Sait TOPRAK**

Kafkas Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü

**Özet**

Eskiz ya da çizim defteri (veya farklı boyutlu kâğıtların taşınabilir bir portföyü) sanatçının en özel üretim alanlarından biridir. Bu defter; sanatçının yeni teknikler deneyebileceği, yeni fikirler ve biçimler üretebileceği bir zemindir. Defterin taşınabilir ve saklanabilir olması, sanatçıya istediği mekânda ve zamanda çizimler yapabilme olanağı tanır. Bellek taşıyıcısı olarak da nitelendirebileceğimiz çizim defterleri; sanatçının gözlemlerini, anılarını ve düşlerini hiçbir sansüre, kısıtlamaya ve sıkılmaya tabi tutmadan her an kapsamlı şekilde yansıtabileceği, derli toplu bir mekândır. Sanatçının en güvenilir kaynağı ve dayanağıdır. Sınırsız olarak her çizilenin olanaklandığı bu serbest alanda, sanatçı biriktirdiği görselleri daha sonra tuval ya da diğer yüzeylerde kullanmak üzere değerlendirebilir. Bu süreçte defter; hata yapma, silme, eleme, yeniden yapma olanağı sağlayan ve biçimsel araştırmanın, düşüncenin geliştirilmeye, çoğaltılmaya çalışıldığı önemli bir yaşam alanıdır. Çizim yoluyla tutulan bir günce olan defter, sanatçının kendisini en açık biçimde irdelediği ortam olmasından dolayı, sanatçı hakkında bulabileceğimiz en güvenilir ipuçlarını taşımaktadır. Çizim defterinin sanatçının üretim sürecine katkısının ve rolünün tartışıldığı bu çalışmada, defteri kendi sanatsal üretiminin önemli bir mecrası olarak gören sanatçılardan bazılarının çizim defterleri incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çizim Defteri, Eskiz, Çizim, Resim, Sanatçı**Abstract**

Sketch or drawing book (or a portable portfolio of different sized paper) is one of the most special production areas of an artist. This book is the field where the artist can try new techniques and produce new ideas and forms. Being portable and preservable of the book allows the artist to make drawings at any time and place. Sketchbooks, which can also be described as a carrier of memory, are a neat place where the artist can reflect his/her observations, memories and dreams comprehensively at any time without any censorship, restriction or boredom. It is the most reliable source and foundation of the artist. In this free space where every drawing is possible without limitation, the artist can evaluate the collected images to use on canvas or other surfaces. In this process, the sketchbook is an important life space that provides the opportunity of making mistakes, deleting, eliminating and re-making and is being developed and replicated of formal research and thought. The sketchbook, which is a diary kept by drawing, has the most reliable clues that we can find about the artist since it is the environment in which the artist examines his/herself most clearly. In this paper where the contribution and role of the sketchbook to the production process of the artist is discussed, the sketchbook of some artists who consider the book as an important medium of their own artistic production are examined.

**Keywords:** Sketchbook, Sketch, Drawing, Painting, Artist

**DEFTER TUTMA EDİMİ**

*İnsanlar defteri her şeye akılları yetmediği için kullanırlar. A.M. Celâl Şengör*

Çizmek ya da bir şeyleri çizim yoluyla kaydetmek, insanın en eski alışkanlıklarındandır. Bu alışkanlığın uygulandığı ilk yerler duvar yüzeyleri olsa da insan, bu alışkanlığını daha pratik ve sürekli bir hâle getirmek için bazı araçlara gereksinim duymuş ve bu yönde arayışlara girişmiştir. Bu arayışın ilk buluşu da defterdir. Defter; insanın yaşamsal, düşünsel etkinliğini kayda aldığı ilk derli toplu araçlarından biridir. İlk yazınsal kayıtları tutmak için düşünülmüş bir araç olsa da daha sonraları çizim için de önemli bir araç hâline gelmiştir. Taşınabilir olması ve sanatçının atölye dışında istediği zamanda çizim yapmasına olanak sağlaması sebebiyle ressamların tercih ettiği bir araç olmuştur.

Çizim defteri, yaratım sürecinin temel bir parçasıdır. Düzenli kullanılması; çizim yeteneğinin, gözlem becerisinin geliştirilmesini, yaratıcı düşüncelerin oluşturulmasını ve çizim alışkanlığı edinilmesini sağlar. Defter; kişiyi yazıp çizmeye teşvik eder, isteklendirir hatta zorlar. Sanatçının bir gözlem araştırması yaptığı ve çevresindeki dünyayı kaydettiği, onlara ilişkin farklı biçimlerde taslaklar çizmeye olanak bulduğu bir yerdir. Defter sadece çizim yapmak için tutulmaz; yazılabilir, not alınabilir, önemli görülen düşünceler/alıntılar kaydedilebilir ve görseller deftere yapıştırılabilir. Yaratıma ilham veren ve kaynak olabilecek her şey deftere alınabilir/işlenebilir. “Bir bütün olarak defterler bakımsız, karanlık, izbe, yabani otların bittiği gizli bahçeler gibidir. Bir başnadır. Vahşi, katıksız, saldırgan, belki de bazen zavallıdır. Dışa vurumcudur. Saçmalama hakkını her daim içinde taşıyandır” (Özdem, 2003: 161).

Defter; yeni çizimleri, teknikleri, materyalleri denemek için uygun bir mekândır. Kimi zaman öngörülme-yen yaratıcı buluşların gerçekleşmesi için verimli bir zemindir. Defterdeki bazı çizimler kusursuz bir şekilde tamamlanırken, bazılarıysa yarım bırakılmış veya üzeri karalanmış, kapatılmış olabilir. Kimi sayfalar ya bir başlangıcın doğaçlama karalamalarıyla, kendiliğinden öylesine bırakılır ya da tamamen boş bırakılır. “Sadece belli bir fikrin, bir düzenlemenin, bir jestin, nasıl görünmesini istediğimiz, hayal ettiğimiz görsel notları, kayıtlarıdır” (Topçuoğlu, 2003: 103). Bazı sayfalarda renkli çizimler yer alırken bazılarında ise siyah beyaz çizimler yer alabilmektedir. Zaman zaman, unutmamak için, daha sonra kullanılmak üzere alelacele bazı çiziktirmeler yapılırken, zaman zaman da notlar almanın en kolay ve kontrollü yoludur. Örneğin, bir anda karşılaşılan görüntüler olur ve o an deftere geçirilmediğinde bu görüntülerin bir daha çizilmesi imkânsızdır; işte o zaman diliminin en iyi belgeleyicisi defterdir. Eğer o anı çizemezseniz an kaybolur gider, silinebilir. Bu anda defter imdadınıza yetişir ve o anı görsel belleğe kaydedebilirsiniz. Deftere kaydedilen geçmişe ait kimi imgeler, simgeler, işaretler ve notlar daha sonra yaratıcısı tarafından yeniden kullanabilmektedir (“sonradan işlenmeye hazır ön çalışma” [Ergüven, 2006: 126]). Sanatçı içinde unuttuğu kimi biçimleri defter dışı çalışmalarına taşıyabilir, onları yeni bir düzlemde yeniden değerlendirebilir. “Yapıta giden yol bağlamında eserin oluşum evresini bu çizimler aracılığıyla deşifreler olur” (Ergüven, 2006, 126).

Defterler ardı sıra dolduruldukça ne yapılmasının ve ne yapılmamasının gerektiği de belirginleşmeye başlar. Kuşkusuz bu süreç, sanatçının en sancılı anlarını yaşadığı süreçtir. Bir anlamda sanatçının varlığını pekiştirdiği, anlamlı kıldığı en önemli dönemidir. Düşüncenin derinleştirilebileceği sonsuz bir mecradır defter; bilincin kabul edilmiş sınırlarının ötesine geçmesinin, sanatçının kronik alışkanlıklardan, kendisini istila etmiş kalıp düşüncelerden ve tutsağı olduğu biçimlerden kurtarabileceği (rengi ve çizgiyi dilediği gibi kullanabileceği), yeni

serüvenlere atılabileceği bir mekândır. Biçim üretiminin kaygı duyulmadan, dolaşımdan uzak, ticari hesaplara girilmeden yapıldığı tek yüzeyle defter. En yalın anlatımla, kendine gitmedir/yönelmedir, kendi gördüğüne ve içine bakmadır; psişik kaygıların, değişen durumların ve bunalımların yaşandığı mekândır. “Defter, günlük işlevlerden metaforik varlığına kadar çok geniş zaman ve coğrafyada, kişiye ait, kişiye özel ve teke tek iletişim ve yaratı alanı sağlıyor hem yaratıcıya hem de izleyiciye. İletişim alanına henüz girmemiş bir kavramın oluşması, yaşaması, sürmesi, gelişmesi ve aktarılması, şekillendirme, biçim verme, vakit kazandırma; defter metaforik anlamda tüm bu süreçlerin sunumu, yaşamın ve oluşumun ritmidir” (Çepoğlu, 2003: 226).

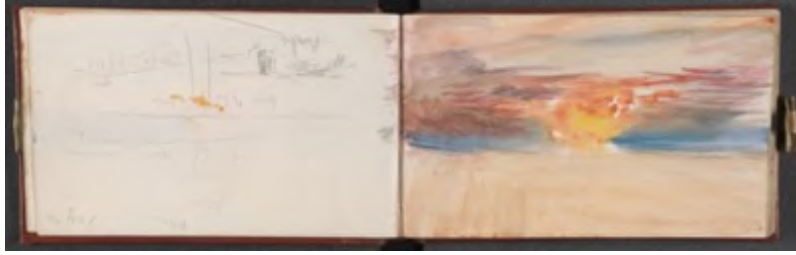
Çizim defterleri, sanatçının sanat serüveninde belirli dönemlerinde ne yaptığı ve nasıl düşündüğüyle ilgili kayıtların bütünlüklü bir dökümünü sunduğu en sahici mecradır. Defterler, izleyiciye sanatçının “ruhunun çalışma odasını gösterir” (Sontag, 1998: 76). Konularını nasıl seçtiğini, bunları nasıl deneyimlediğini, geliştirdiğini ve yaratıcı süreçlerine ilişkin yaklaşımlarını, ona ait kişisel birçok ayrıntıyı, veriyi bulabileceğimiz en güvenli yerdir defter sayfaları. Deftere yapılan çizimler/taslaklar tuval resminin biçimsel yapılanmasına bir ön hazırlık oluşturacağı gibi, yeni filizlenecek imgelere de temel oluşturacak ipuçları verebilmektedir. Bu süreçte, deftere boya ve kalemle yapılan kimi çizimler büyük boyutlu çalışmalardan daha güçlü, başlı başına önemli yapıtlar olarak ortaya çıkabilmektedir. Bununla birlikte, defterdeki pek çok çizimin sanatçının bilinen üslubundan ve çalışmalarından farklı, bağımsız oldukları görülebilmektedir. Zihinsel etkinliğin önemli bir alanı olan defterlerde sanatçı en sıra dışı düşüncelerini/imgelerini rahatlıkla üretebilmektedir. Zaman akışı içinde yinelenemeyen bazı anların olduğunu bilen sanatçı; yaratıcı süreçte, sadece sanatçının kendisine hitap eden küçük sayfalarda farklı anlamları, anları kaydeder. Bu nedenle öznelliğine göre defter, önemli bir münhasırlığa sahiptir. “Her sanatçının başkalarıyla paylaşmak istemediği fantezileri olabileceğini” (Ergüven, 2006: 124) anımsamak gerekir. Çizim defterinin her sayfası sanatçının özel ve kişisel bir alanı olduğundan, sanatçının taleplere göre çizim yapma gibi bir zorunluluğu yoktur ve olmamalıdır. Defter sayfaları, galeri, izleyici ve koleksiyoncunun beklentisine ve beğenisine göre doldurulmaz. Tuval ya da büyük boyutlu çalışmalar gibi ticari bir amaç da gütmaz. Sanatçı, defterleri kendisi için tutar. Çoğu sanatçının satmadığı, hatta göstermekten çekindiği tek ürünü defterleridir.

### **BİR YARATIM ALANI OLARAK ÇİZİM DEFTERİ**

Sanat tarihinde defter sayfalarını sabit atölyeler kadar yoğun kullanan ve çok sayıda defter dolduran sanatçılardan biri William Turner’dır (1775-1851). Sanat hayatı boyunca defter kullanan Turner’ın günümüze farklı boyutta iki yüz doksan defteri ulaşmıştır (Gillian, 2007). Bu defterler sayesinde, (her sayfayı özenle kullanan) Turner’ın geçmiş yaşam öyküsüne, resmini nasıl yapılandırdığıyla ilgili süreçlerine (biçimsel aşamaların izlerine, kaynaklarına) ilişkin birçok bilgiye sahip olabilmekteyiz. Turner, defterlerini iyi derecede koruyabilmiş, sayfalarını sistematik bir disiplin içinde ve düzenli kullanmış bir sanatçıdır. Çoğunlukla defterin sağ sayfalarını sulu boya, guaj boya, mürekkep çizimleri için; sol tarafını ise alelacele karalamalar için kullanmıştır (Görsel 1). Bazı defterlerinde ise çalışmalarını, defterin her iki sayfasının tüm yüzeyini kaplayacak şekilde yapmıştır. Defterlerindeki her çizimin Turner’e önemli bir sanatsal deneyim ve yetkinlik kazandırdığı; sanatçının, bu birikimleri birçok açıdan büyük boyutlu tuvalerine taşıdığı görülebilmektedir. Turner, defterlerinde tutarlı bir gözlem ve çizim yeteneğiyle kendi imgesine dair pek çok görüntünün (manzaranın) kaydını tutmuştur. Bu çizimler, ilkin tematik ve biçimsel araştırmaya dönük olarak üretilmiş gibi görünseler bile, bitmiş çalışmalar olarak kabul etmek gerekir. Turner, önceki çizimlerin deneyiminden yararlanarak yeni çizimlere başlamış ve gerçek görüntüyü resme dönüştürme sürecinde oluşan

biçim, zihnindeki biçime/kompozisyona denk düşmediği için ya da istediği düzeyde biçimsel bir olgunlaşmaya erişemediği için her defasında yeni denemeler yapma gereksinimi duymuştur. Bu sürecin aceleci bir süreç olmadığı; tersine, sanatçının sabırlı ve titiz bir şekilde, imgelenen görüntünün esas kaynağına odaklandığı, onu resim yoluyla çözümlenmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Turner'ın deftere yansıttığı çizimlerin çoğu, yerinde yapılmıştır (Bazı çizimler, ziyaret edilen yerlerde göze çarpan anlık görüntülerin hızlı bir şekilde aktarımıdır). Kimi çizimlerin doğrudan sulu boya kullanılarak, kimilerinin ise kara kalem, tebeşir kullanılarak yapıldığı izlenebilmektedir. Bazı sayfalarda ise nesnenin/görüntünün sadece dış hatlarıyla (kabataslak), yalın olarak çizildiği görülmektedir.

Turner; 1845'te deniz manzarasına ilişkin anlık izlenimlerini yansıttığı defterlerinin birinde, güneşin batışının süreçlerini değişik renk değerleriyle ve çizgilerle birkaç aşamada resmetmiştir. Söz konusu çalışmalarda güçlü bir gözlem gücünü, izlenene ilişkin önemli bir deneyselliği görmek mümkündür. Gerçek nesnelerin/görüntülerin resimleştirilmesinde optik bir anlayıştan ziyade lekesel değerlere bağlı, sağlam bir kompozisyon anlayışının uygulandığı kolaylıkla görülebilmektedir. Turner; çizim defterlerinde, aslında bir özneye kaynak olabilecek ve kendi imgelem dünyasını genişletebilecek, derinleştirebilecek görüntüler arşivi oluşturmakta ve bu nedenle onları özel kaynaklar olarak görmektedir. Turner'ın defterleri, doğaya ve ona içkin nesnelerin detaylarının çizildiği değerli bir görsel arşiv veya bellek olarak nitelenebilir. Nitekim, 18. yüzyıl sanatçılarının doğa ile nasıl bir ilişki kurduyuyla, onu nasıl gördüğüyle, nasıl alımladığıyla ilgili pek çok veriyi bu defter sayfalarında görebilmekteyiz.



**Görsel 1.** William Turner Defteri.



**Görsel 2.** John Constable Defteri.

Turner ile aynı dönemde yaşamış olan ancak ondan farklı şekilde defter tutan John Constable (1776-1837); 1814 yılında 11.3 x 8.6 cm boyutunda küçük boyutlu bir cep defterine sadece kara kalem kullanarak farklı mekân, figür ve içerikte konuları çizmiştir. Defterdeki çizimlerden Constable'ın tutarlı bir gözlemci ve iyi bir çizim ustası olduğunu anlayabilmekteyiz. Sanatçının, doğanın gerçekliğini kavramaya dönük olarak yaptığı bu anlık çizimleri, daha sonra yaptığı



yağlı boya resimlerin kompozisyonlarında biçimsel veriler olarak kullandığı bilinmektedir (Görsel 2).



**Görsel 3.** Paul Gauguin Defteri.

**Görsel 4, 5.** Van Gogh'un Mektup Sayfalarındaki Çizimleri.



**Görsel 6, 7.** Georges Seurat Defteri ve Çizimi.

**Görsel 8.** Henri Matisse Defteri.



**Görsel 9:** Edward Hopper Defteri.

**Görsel 10, 11.** Francis Bacon Defteri.

Paul Gauguin (1848-1903); 1891 Haziran'ından 1893 Haziran'ına kadar Tahiti Adası'ndaki izlenimlerinden yola çıkarak birçok resim yapmış ve oradaki günlük yaşamı anlatan pek çok sahneyi ve manzarayı görsel ve yazınsal notlar şeklinde defterine geçirmiştir (Görsel 3). Gauguin, bu defterdeki kimi çizimleri, daha sonra yağlı boya resimlerinde farklı biçimlerde yorumlayarak kullanmıştır. Kasım 1891'de ressam arkadaşı Paul Sérusier'e yazdığı bir mektupta adadaki çalışmalarıyla ilgili süreci şöyle aktarmıştır: "Çok çalışıyorum ve ciddiyetle



çalışıyorum. Çalışmalarım iyi mi, bunu bilmiyorum çünkü çok fazla çalışma yapıyorum ve bunlar bazen hiçbir şey ifade etmiyor. Henüz bir resim ortaya çıkmadı, bir şeye zemin oluşturacak pek çok araştırma yaptım, kullanabileceğim birçok not tuttum, umarım...” (Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.). Gauguin’in yazdıklarından yola çıkarak, onun, bir konuya kaynak olabilecek biçimleri, kompozisyonları elde edebilmek için sıkı bir şekilde çalıştığını anlayabilmekteyiz.

Gauguin ile bir dönem arkadaşlık yapmış olan Van Gogh’un da (1853-1890) defter tuttuğunu, kardeşi Theo’ya yazdığı mektuplardan anlayabilmekteyiz. Van Gogh; Eylül 1888’de kardeşi Theo’ya yazdığı mektupta, *Arles’teki Yatak Odası* isimli resmini nasıl tasarladığı ile ilgili şunları yazmıştır: “Çalışmalarımın ne yönde geliştiği konusunda hiç değilse bir fikir verebilmek için sana küçük bir eskiz gönderiyorum sonunda. Bugün oldukça iyiyim. Gözlerim hâlâ yorgun gerçi ama aklıma yeni bir resim fikri geldi, eskizini çizmeden edemedim. İşte bu (Görsel 4). Otuz numara bir tual olacak bu da. Bu kez yalnızca yatak odamı yapacağım ama burada her şeyi renkle vereceğim, her şeyi basitleştirerek daha görkemli hâle getirmek ve genelde bir *dinlenme* ya da uyku izlenimi bırakmak istiyorum. Kısacası, bu tabloya bakanın beyni ya da daha doğrusu imgelemi dinlenmeli” (Van Gogh, 2001: 207). Van Gogh, kardeşi Theo’ya yazdığı pek çok mektupta eskiz çizimlerini onunla paylaşmış ve ona, bu eskizleri nasıl kullanacağıyla ilgili açıklamalar yapmıştır. 1885 Nisan’ında kardeşi Theo’ya ilk önemli yağlı boya resmi olan *Patates Yiyenler* (Görsel 5) hakkında yazmıştır. Çoklu figürleri kapsayan ilk karmaşık kompozisyonlarından biri olan bu resmin üzerinde çalışmaktayken yazdığı bu mektuba resmin bir eskizini de eklemiştir: “Bak, kompozisyonun şu anki hâli. Oldukça büyük bir tual üzerine yaptım ve eskizde olduğu gibi içinde yaşam olduğuna inanıyorum” (<https://www.paulsaindon.com/blog/vincent-van-gogh-lessons-from-his-own-hand>). Van Gogh’un mektupları, sanatçının yaşadığı olayların tarihsel kaydını oluşturur. Van Gogh; Theo’ya yazdığı mektuplarda, ondan para istemekle kalmamış, ona İngiltere ve Hollanda’yı, buradaki sanatçıları ve kendi çalışmalarını anlatmıştır. Mektuplarına madenciler ve köylüler gibi sıradan insanların çizimlerini eklemiştir.

Post-empresyonist ve iyi bir çizim ustası olan Georges Seurat’nın (1859-1891) defterlerindeki çizimler, onun sanat kariyerinde önemli bir rol oynamıştır. 1879-80 yıllarında tuttuğu bir defterinde, gözlemlediği sıradan insanların yaşamlarını anlatan çizimler görebilmekteyiz. Çizimlerin çoğu figürün hareketine odaklanarak yapılmıştır. Bu çizimler aynı zamanda onun ana resimlerini oluşturan ön çizimlerdir (Görsel 6). 1881 ve 1888 yılları arasında *Michallet* adlı kaba el yapımı kâğıda yaptığı siyah beyaz çizimler, biçim açısından onun yağlı boya çalışmalarını çağırırsa bile, konu açısından farklı içeriklere sahiptir (Görsel 7). Yağlı boya resimlerindeki renkli, neşeli temalara karşın bu çizimlerinde doğrudan yaşamdan gelen sıradan sahnelerin ve resimlerinde görülmeyen Paris’in yeni sanayi bölgelerinin, yoksulluklarının ve kış zorluklarının sahnelerini betimlediği görülmektedir. (<https://thedrawingstudiotds.org/georges-seurat-1859-1891/>).

Defter; doğanın, nesnenin gözlem yoluyla belgelenmesini sağlamanın yanı sıra modern/avangart sanatçıların düşüncelerini ve çizimlerini (içsel duygularını yansıtmak) geliştirmek, araştırma yapmak için başvurduğu önemli bir mecra olmuştur. Modern sanatın önemli sanatçılarından olan Henri Matisse de (1869-1954) diğer sanatçılar gibi defteri biçimsel araştırmalar için kullanmıştır. Defterinde yaptığı çalışmaların, sanatçının büyük boyutlu çalışmalarıyla paralellik gösterdiği görülebilmektedir (Görsel 8). Modern sanatçılar içinde düzenli ve sistemli defter kullanan sanatçılardan biri de Amerikalı bir sanatçı olan Edward Hopper’dur (1882-1967). Turner’e benzer bir titizlikle ve yöntemle defter tutan Hopper, defter sayfalarını sabit bir atölye mekânı kadar verimli kullanabilmiş bir sanatçıdır. Defteri bu denli

verimli kullanan sanatçının, defterin her sayfasını değişik resimsel yöntemler denemek için kullandığını, yeni temalara özenle yöneldiğini görebilmekteyiz. Bazı defterlerinde çizimlerine eşlik eden yazılar yer almaktadır. Boş ve dingin mekânların, manzaraların onun yağlı boya resimlerine eşlik ettiği hemen göze çarpmaktadır (Görsel 9).

Francis Bacon (1909-1992), 1961 yılında arkadaşına verdiği yirmi altı sayfadan oluşan spiral ciltli deftere seri ve hızlı bir şekilde yağlı boya çizimler yapmıştır. Detayın neredeyse hiç olmadığı bu yağlı boya çizimler, büyük olasılıkla Bacon'un daha sonra yapacağı resimlerin hazırlık aşamasının yapı taşlarıdır. Fırça ile yapılan çizimlerde bir ya da iki renk kullanılmıştır. Spontane bir biçimde yapılmış bazı çizimlerde tükenmez kalem ve kurşun kalem darbeleri görmek mümkündür (Görsel 10). Bacon'un söz konusu çizimleri modelden mi, fotoğraftan mı yoksa imgelemden mi yaptığını kestirmek güçtür. Ancak figür betimlemelerindeki hareketliliğin önemli bir dönüşüme uğratılmasıyla oluşan görüntünün imgeleme dayalı yapıldığı düşünülebilir. Çizim defteri kullanımı, Bacon'un tek bir tema ya da olgu üzerine değişik çizimler yapmasına olanak sağlamıştır. Defterdeki yirmi altı çizimden olan *İki Baykuş* çizimi Bacon'un resminin karakteristik özelliklerini anımsatır (Görsel 11). Çizim; çok hızlı bir şekilde, ayrıntılandırılmadan yapılmıştır. Bacon defterdeki bu çizimleri tuval resimlerine aktarmamış olsa da bunları, onun sanatsal yaratımının bütünü içinde görmek gerekir.

Üretim sürecinde defterin olanaklarını sonuna kadar kullanan sanatçılardan biri olan Anselm Kiefer'in (1945-) defterlerindeki çizimler, devasa tuval çalışmalarının yalın ve minör hâli gibidir. Defterlerine kendine özgü boya tekniğiyle yaptığı çalışmalar, onun büyük yüzey resimlerine eşlik eden düşünceden ve resimsel dünyadan bağımsız değildir. Kiefer, defterlerde yer alan ve imge dizisine uygunluk taşıyan sulu boya resimleri (gemi imgesini) 1975 yılında yaptığı *Denizaslanı Harekâtı* adlı tuval resminin ve 2005 yılında Paul Celan'a ithaf ettiği resim dizisindeki pek çok yapıtının konfigürasyonunda kullanmıştır (Görsel 12). Öte yandan sanatçının yapıtları arasında, erotik şiirlere dayalı sulu boya resimlerinden; gizemli, ilkel ve karanlık yönleri olan karma aktarım araçlarından oluşmuş defterlerin önemli bir yeri vardır (Görsel 13) (Harten, 2003: 127).

Çalışmalarının büyük bir bölümünü kömür kalem kullanarak yapan William Kentridge'in (1955-), bazı çalışmalarını deftere yaptıktan sonra izleyici karşısına çıkardığı bilinmektedir. Kentridge; çizimlerini hazır, çizgisiz vb. defterlere değil, kendi projesine uygun içerikteki kitapların (ya da farklı amaçlar için doldurulmuş defterlerin) sayfaları üzerine yapmaktadır. Çizim için kullanılan kitapların bazıları resimli, çizgili olabilmektedir. Kitaptaki kimi çizgi, işaret ve biçimleri çiziminin öyküsel ve biçimsel yapısı için önemli birer zemin olarak değerlendiren Kentridge'in, defter olgusunu farklı bir mecraya taşıdığı söylenebilir (Görsel 14).



Görsel 12, 13. Anselm Kiefer Defteri.



**Görsel 14.** William Kentridge Defteri.

**Görsel 15, 16.** Fikret Muallâ Defteri.

Türk resminin en sıra dışı sanatçılarından olan Fikret Muallâ'nın (1903-1967) resimleri gibi çizimleri de yaşamın sıradanlığını yalın, güzelleştirmeden uzak bir anlayışla anlatmaktadır. 1953 yılında Fikret Muallâ, yaşadığı bunalımlardan dolayı akıl hastanesine yatmayı gerektirecek bir düzeye gelmiştir. Bunun yanı sıra yaşadığı parasızlık ve içinde olduğu siyasi ortamdan dolayı zor dönemler geçirmiştir. Muallâ, yaşadığı bu dönemi ve ortamı çizim defterine aktarmaya başlamıştır. 1953'ün 10 Nisan'ı ile 14 Mayıs'ı arasındaki süreyi kapsayan anılarını, gözlemlerini bazı notlar eşliğinde çizmiştir. Defterdeki kimi sayfalara Latince ve Arap harfleriyle yazılmış Türkçe ve Fransızca notlar almıştır. Muallâ, deftere kara kalem ile yaptığı Paris'teki ünlü Dôme kahvesi çizimini başlangıçta Almanca olarak *ahmak*, *budala*, *aptal* anlamına gelen *Dumm* sözcüğünü yazmıştır (Görsel 15). Ancak Alman işgalinden yeni kurtulmuş bir ülkede olanlara Almanca hakaret etmenin kendi aleyhine sonuç vereceğini fark etmiş olmalı ki sonraki çizimlerde *Doom* sözcüğünü kullanmıştır (Koloğlu, 2003: 88). Defterde, Muallâ'nın döneme ilişkin bazı düşüncelerini, anılarını dile getirdiği çizimler de yer almaktadır. Çizimlerdeki karakterler ve diğer öğeler yalın ancak güçlü bir çizimle, herhangi bir süslemeci tahrike kapılmadan, anlatımcı bir anlayışla betimlenmiş, yetkin desenlerdir. Sanatçı daha sonra 1956 yılında tedavi gördüğü Sainte-Anne hastanesindeki günlük izlenimlerinden yola çıkarak mavi tükenmezle defterine yaptığı çizimlerde hastanenin avlularını, bahçesini, koğuş içlerini, yan yana yataklarını, yataklarda büzülüp kalmış insanların, kapanıklığın o müthiş kaderini yansıtmıştır (Görsel 16) (Dino, 2017: 136).



**Görsel 17.** Yüksel Arslan Defteri.

**Görsel 18, 19.** Orhan Peker Defteri.

Türk resminde defteri, bir *akıl/düşün alanı* olarak kullanan sanatçılardan birinin Yüksel Arslan (1933-2017) olduğu söylenebilir. Zihnin doğal bir uzantısı olan sanatçının defterleri; onun düşünüşüne, yaşam öyküsüne dair pek çok şeyi bulabileceğimiz görsel birer depodur. Cisimleşmiş düşüncelerdir onun çizimleri; düş evreninin, yaşamsal ve düşünsel deneyimin sınırsız olarak çizimlendiği, görsel düşünceye çıkarıldığı defterlerdir onun defterleri. Her biçimin diyalektik bağlamlara bağlı geliştiği çizimler, tarihselliğe atıflarda bulunur, onlara ait yeni düşünceler üretilir (Görsel 17). “Yüksel Arslan’ın temel eylemi okumadır. İnsanlığın psikolojik, entelektüel varoluşuyla ilgili metinler okur ve bunları okurken özel defterlerine notlar çıkarır. (...) Defterlerinde, el yazısıyla iç içe geçen desenlerdir. İlk anda bu desenler; ansiklopedilerdeki, ders kitaplarındaki, okunanın daha iyi kavranması için onu betimlemeye, canlandırmaya dönük çizimleri (illüstrasyonları) andırır” (Artun, 2010: 240).

Orhan Peker’in 1963-1964 yıllarında tuttuğu *İspanyol Defteri*’nde İspanyol kültürüne ait pek çok ögeyi görebilmekteyiz (Görsel 18). Defterde “bir yanda, boğa güreşlerinin tören estetiği içinde arena-matador-boğa üçgeni yer alıyor: Kan kırmızısıyla ölüm siyahını buluşturan sert, sıcak üslup Peker’in Akdeniz paletine tıpatıp uyan bir gerçeklik. Bir başka yanda, Endülüs yarımadasının tarihsel profilinden gündelik hayata uzanan fotografik enstantaneler göze çarpıyor. İspanyol kadınları bir ara sokaktan mı fırlayıp karşımıza çıkıyorlar, yoksa Goya’nın bir resminde mi, kesinlemek güç. Flamenkolar da öyle. Gitar, şapka, dans tavernadan mı kopup gelmiş, Lorca’nın bir şiirinden ya da Falla’nın bir ezgisinden mi?” (Batur, 1995: 55-57). Defterin büyük bir bölümü arena ve boğa resimleriyle doldurulmuştur ancak Peker, bunun dışında pek çok İspanyol imgesini, örneğin Goya’yı, Velázquez’in *Las Meninas* (Nedimeler) resmini El Greco ile ilişkilendirdiği fotoğrafı deftere aktarmıştır. Defterde resimlere eşlik eden bazı notlara ve şiirlere de rastlanmaktadır. “Karalama [çizim] defteri, desenle dizinin en rahat kucaklaştığı yerdir” (Ergüven, 2006: 121). Defterdeki resimlerin biçimsel yönden Peker’in daha sonraki resimlerinden pek de ayrı durmadığı, onlarla önemli bir benzerlik kurduğu görülebilmektedir. Lekeci ve kişisel bir biçimlendirme anlayışıyla oluşturulan bu güçlü kompozisyonlarda gezilen, görülen ve hatta duyumsanan olgular bütünlüklü olarak sunulmuştur.

## SONUÇ

Sanat tarihinde defter, taşınabilir ve çoklu bir yapıya sahip olduğundan pek çok sanatçının çizim için kullandığı bir araç olmuştur. Defter sayfaları arasında, sanatçının biçimsel üretim serüveni hakkında pek çok bilgiyi/biçimi, anıyı, nasıl düşündüğüne ilişkin birikimini bulabilmekteyiz. Defter, bir bakıma “kültürel ve metaforik zenginlikler taşıyan zihnin, düşüncenin, yaşanmışlığın/deneyimin bir uzantısı ve tescillenmiş hâlidir” (Çepoğlu, 2003: 228). Her sanatçı, defteri kendi özel algılayışına göre kullanır ve ona göre de sonuçlar alır. Ancak genel anlamda sanatçıların, defteri bir tuval/boya resmi ya da bir tasarım için ön çizimler, taslaklar hazırlamak, biçimsel araştırmalar yapmak (resimsel buluşlar yapmak) için, belli bir düşünceyi, biçimi olgunlaştırma gereksinimi sebebiyle kullandığı söylenebilir. Defter, bu yönüyle sanatçı için yaratıma açılmış önemli bir kapıdır.

Defter, sanatçının özgür bir şekilde rahat çizimler yapabileceği, düşünceler üretebileceği bir alandır. Ondan dolayıdır ki bazı sanatçıların en sıra dışı biçimlerini ve düşüncelerini deftere aktardığını, bu sıra dışı düşüncelerle var olduğu görülebilmektedir. Çoğu sanatçı bu gizemli dünyasını, düş mahzenini başkalarının bilmesini istemez, bu sebeple onu paylaşmaktan kaçınır.



Defter, sanatçının düşünme ve çizim etkinliklerini daima dinamik ve devingen tutan bir işleve sahiptir. Her yer ve zaman diliminde görülenin ve düşlenenin çizime aktarılmasının olanaklandığı bir yerdir.

Sonuç olarak sanatçılar için defter; sanatsal bir etkinliğin ayrı bir düzlemi değildir, tersine, sanatsal üretimin temel manivelasını oluşturan, ona kaynak ve dayanak olabilecek her türlü çalışmanın üretildiği bir zemindir. Bu nedenle kimi sanatçılar, defteri bir yandan elin bir yandan da zihnin uzantısı olarak gördüklerini ve defter eksikliğinin büyük bir boşluk yaratacağını belirtmektedirler.

### KAYNAKÇA

Artun, D. (Ed.) (2010). Resme Bakan Yazılar. (İçinde, Ali Artun, Yüksel Arslan-Sunuş. s.240-41). İstanbul: Galeri Nev.

Batur, E. (Haz.) (1995). Orhan Peker-İspanyol Defteri. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çepoğlu, G. (2003). Sanat Dünyamız, S. 86, s. 226.

Dino, A. (2017). Gören Göz İçin Fikret Muallâ. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.

Ergüven, M. (2006). Aydınlıkta Görmek. İstanbul: Agora Kitaplığı.

Gillian, F. (2019). <https://collections.britishart.yale.edu/vufind/Record/2069877>, Erişim tarihi: 06.02.2019.

Harten, J. (2003). Kiefer'den Bir Yapıt / Defter. Sanat Dünyamız, S. 86, s. 226.

Özdem, F. (2003). Şekilsiz, Kurşundan Gölgeleleriyle Nevhiz'in Defteri. Sanat Dünyamız, S. 86, s. 161.

Koloğlu, O. (2003). Fikret Muallâ, Bir Garip Adam. İstanbul: Boyut kitapları.

Sontag, S. (1998). Sanatçı: Örnek Bir Çilekeş. (Haz. Yurdanur Salman-Müge GürsoySökmen). İstanbul: Metis.

Şengör, A. M. C. (2003). Defter: Bilim Adamının Aklının Arkeolojisi. Sanat Dünyamız. S.86, s.185.

Topçuoğlu, N. (2003). Akıl Defteri. Sanat Dünyamız. S. 86, s. 103.

Van Gogh, V. (2001). Theo'ya Mektuplar. (Çev. P. Kür). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

[http://www.vam.ac.uk/content/articles/a/constable\\_sketchbook/](http://www.vam.ac.uk/content/articles/a/constable_sketchbook/), Erişim tarihi: 07.02.2019.

<https://thedrawingstudiotds.org/georges-seurat-1859-1891/>, Erişim tarihi: 26.03.2019.

<https://www.stephenongpin.com/object/790446/18203/taoa-the-head-of-a-young-tahitian-boy>, Erişim tarihi: 07.02.2019.

<https://www.paulsaindon.com/blog/vincent-van-gogh-lessons-from-his-own-hand>,  
Erişimtarihi: 07.02.2019.

### GÖRSEL KAYNAKÇA

Görsel 1. **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.** tarihi: 01.03.2019.

Görsel 2. [http://www.vam.ac.uk/content/articles/a/constable\\_sketchbook/](http://www.vam.ac.uk/content/articles/a/constable_sketchbook/), Erişim tarihi:  
\_\_01.03.2019.

Görsel 3. <https://opapelnossodecadadia.wordpress.com/2016/08/15/sketchbooks-de-artistas/>,  
Erişim tarihi: 14.05.2019.

Görsel 4. [https://opapelnossodecadadia.wordpress.com/2016/08/15/sketchbooks\\_de\\_artistas/](https://opapelnossodecadadia.wordpress.com/2016/08/15/sketchbooks_de_artistas/),  
Erişim tarihi: 14.05.2019.

Görsel 5. <https://opapelnossodecadadia.wordpress.com/2016/08/15/sketchbooks-deartistas/>,  
Erişim tarihi: 14.05.2019.

Görsel 6. Georges Seurat, 1979-80, 14.4 x 9.5 cm, “Geroge Seurat, The Drawing, İç Kapak.  
The Museum of Modern Art, New York.

Görsel 7. <https://www.themorgan.org/collection/drawings/247442>, Erişim tarihi: 14.05.2019.

Görsel 8. <https://opapelnossodecadadia.wordpress.com/2016/08/15/sketchbooks-de-artistas/>,  
Erişim tarihi: 14.05.2019.

Görsel 9: <http://www.charlesritchie.com/newwork/studies-of-beach-houses/?p=0>., Erişim  
tarihi. 01.03.2019.

Görsel 10, 11. <https://www.tate.org.uk/art/artworks/bacon-two-owls-no-2-t07359>, Erişim  
tarihi: 09.03.2019.

Görsel 12. <https://paintedout.tumblr.com/post/137747547246>, Erişim tarihi. 02.02.2019.

Görsel 13. <https://dantebea.com/2013/12/17/anselm-kiefer-5/>, Erişim tarihi. 02.02.2019.

Görsel 14. <https://eve512408.wordpress.com/assignment-3/research-and-reflection-part-three/>  
Erişim Tarihi: 10.05.2019.

Görsel 15. Koloğlu, O. (2003). Fikret Muallâ, Bir Garip Adam. İst.: Boyut Kitapları. s. 89.

Görsel 16. Dino, A. (2017). Gören Göz İçin Fikret Muallâ. İst.: Kırmızı Kedi Yayınevi. s.160.

Görsel 17. İpşiroğlu, M. Ş., Hilav, S. Edgü, F. (ty). Yüksel Arslan. İst.: Ada Yayınları. s.74 5.

Görsel 18, 19. Peker, O. (1995). İspanyol Defteri. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. s.56.



## SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI'NIN SOSYAL GİRİŞİMCİLİK ROLÜ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

A STUDY ON THE ROLE OF SOCIAL ENTREPRENEURSHIP OF  
NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS

**Doç. Dr. Cemal SEZER**

Sakarya Üniversitesi, İşletme Fakültesi

**Fatma AZİZ**

Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, İşletme Enstitüsü

### Özet

Bu çalışma, sivil toplum kuruluşlarının sosyal girişimcilik rollerini ele almaktadır. Hayırseverlik faaliyetlerinin ve gönüllülüğün kökleri insanlık tarihi kadar eskidir. Şüphesiz bu tür insani etkinliklerin arka planındaki temel olgu inanç temellidir, yani dindir. Konu ve alanı ifade etmek için vakıf, sivil toplum, kar amacı gütmeyen, gönüllü, hükümet dışı kuruluşlar gibi çeşitli kavramlar kullanılmaktadır.

Bu çalışmada veri toplama iki adımda gerçekleştirilmiştir: Bu çalışmada veri toplama iki adımda gerçekleştirilmiştir: ilk olarak, ikincil verilere ulaşılmıştır. Kuruluşlar tarafından sağlanan belgeler ve resmi web sitelerindeki veriler incelenmiştir. Daha sonra ise, birincil kaynak olarak seçilen üç kuruluş ile iletişime geçilmiş bu kaynaklardan görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Başlıca birincil veri kaynakları, her STK'dan bir yönetici/ lider olarak belirlenmiştir. Veri toplama yöntemi, yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeleri içermektedir.

Verilerin analizinde Tematik Analiz kullanılmıştır. Bu yöntem, nitel veri içindeki kalıpları ve temaları tanımlama sürecidir. Bu yöntemde nitel veriler toplanır ve nitel kodlama ve tema geliştirme teknikleri kullanılarak analiz edilir. Tematik analiz, gizli temaları, araştırmacının temel kavramları incelemesini ve verilerin kavramsal çerçevesini geliştirmesini sağlamaktadır.

Araştırma konusu olan üç sivil toplum kuruluşunun Misyonu, ihtiyacı olan insanlara yardım etmektir. Vizyonları ise, fakir nüfusa daha iyi ve kaliteli sağlık hizmeti sunmak ve yardım etmektir. Muhtaç insanlara yardım etmeleri için, birinci ilham kaynakları İslam'dır. Araştırma sonucunda, sosyal girişimcilik özelliklerine sahip olan üç kuruluşun da sosyal girişim olarak, hizmet sağlama, katalizörlük ve ortaklık rolü icra ettikleri görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Sivil Toplum Kuruluşları, Sosyal Girişimcilik, Rol

### Abstract

This study investigate the social entrepreneurship role of the non-governmental organizations. The roots of charitable activities and volunteering are as old as human history. To express the subject and area; various concepts such as foundations, civil society, non-profit, voluntary, non-governmental organizations are used.

In this study, data collection was carried out in two steps: firstly, secondary data were obtained. Documents provided by organizations and data on official websites were examined. Then, three organizations selected as primary sources were contacted and data was collected from these

sources through interviews. The primary primary sources of data are identified as a manager / leader from each NGO. The data collection method included semi-structured interviews.

For data analysis, Thematic Analysis was used. Thematic analysis is the process of identifying patterns and themes within qualitative data. In this method, qualitative data are collected and analyzed using qualitative coding and theme development techniques. Thematic analysis enables the researcher to explore the hidden themes, basic concepts, and develop the conceptual framework of the data.

The mission of the three non-governmental organizations that are the subject of research is to help the people in need. Their vision is to provide and assist the poor population with better and better quality health care. The first source of inspiration to help people in need is Islam. As a result of the study, it is seen that all three organizations having social entrepreneurship characteristics perform the role of providing services, catalytic activities and partnership as social enterprises.

**Keywords:** Non-Governmental Organizations, Social Entrepreneurship, Role

## 1. GİRİŞ

Günümüzde çeşitli toplumsal işlev ve hizmetler gerçekleştiren STK'ların (sivil toplum kuruluşlarının) bulunmadığı ya da çalışmadığı bir ülke yoktur. Teorik olarak bu işlev ve hizmetler insani ve toplumsal refah amaçlıdır. Bu kuruluşlar toplumda olumlu bir değişim geliştirmek ve getirmek için çalışmaktadırlar. STK'ların organizasyon yapısı, klasik bir girişimin veya hiyerarşik bir kurumun yapısıyla aynıdır; yönetim kurulu, kıdemli çalışanlar, genç çalışanlar ve gönüllülerden oluşur. Üst yönetici çoğu durumda liderdir ve tartışmasızdır. (Wong, 2012: 417-422).

Literatürde konu ve alanı ifade etmek için hükümet dışı kuruluş, kar amacı gütmeyen kuruluş, gönüllü kuruluş ve sivil toplum kuruluşu gibi terimler kullanılmaktadır. Uluslararası arenada yaygın olarak hükümet dışı organizasyon/ kuruluş (non-governmental organization/ NGO) terimi ve kısaltması kullanılmaktadır. Türkçede ise bunun karşılığı olarak, sivil toplum kuruluşu/ STK terimi ve kısaltması yaygın olarak kullanılmaktadır. Farklı terimlerin kullanımı açıklayıcı titizliği yansıtmamaktadır. Ancak bu kullanımlar STK'ların ortaya çıktığı farklı tarih ve kültürlerin sonuçları olarak ifade edilebilir (Rahman, 2007: 43).

Sivil toplum kuruluşlarının yasal statüsü çok çeşitlidir ve ülkenin yasa ve yasal uygulamalarına göre farklılık gösterir. Bununla birlikte, "Sivil Toplum Kuruluşlarının Küresel Standartları" kitabında Stillman (2007: 18) tarafından açıklanan dört ana sivil toplum kuruluşu grubu bulunmaktadır. Bunlar: (1) Gönüllü dernekler, (2) Kar amacı gütmeyen kurumlar/ şirketler, (3) Güven, hayır kurumları ve vakıflar ile (4) Özel sivil toplum kuruluşlarıdır. Sivil toplum kuruluşlarının bir başka sınıflandırması ise, heterojen bir grup olarak görülmesiyle ilgilidir. Sivil toplum kuruluşu terimi etrafında inşa edilmiş sınıflandırma ve kısaltmalar listesi şöyledir (Vakil, 1997: 2060). (1) Uluslararası STK'lar (INGO: International NGO), (2) İş yönelimli uluslararası STK'lar (BINGO: Business-Oriented International NGO), (3) Dini uluslararası STK'lar (RINGO: Religious International NGO), (4) Çevre STK'ları ve (ENGO: Environmental NGOs) ve (5) Devleti işlettiği STK'lar (GONGO: Government-Operated NGOs). Sivil toplum kuruluşlarının diğer bir sınıflandırmasında ise üç kategoriden söz edilmektedir. Bunlar (Ishkanian, 2006: 729): Özgün ve Gerçek STK'lar, Yozlaşmış STK'lar ve Cep STK'larıdır. STK'ları sınıflandırmanın olası birçok yolu daha vardır. Dünya Bankası, STK'ları sınıflandırmak için aşağıdaki tipolojiyi kullanmaktadır: (1) Operasyonel STK ve (2)

Savunma STK'ları. Operasyonel STK'ların temel işlevi, kalkınma projelerinin yürütülmesidir. Hem dindar/ dini gruplar hem de dinle ilgisi olmayan seküler/ laik gruplar bu tür yardım faaliyetlerine katılabilirler. Savunma STK'larının temel işlevi ise, belirli bir amacı savunmak veya desteklemektir ( Sidel, 2001: 172).

Hangi sınıflandırma içinde tanımlanıp kategorize edilirse edilsin sonuçta, Özgün ve Gerçek STK'lar toplumda iyi bir değişim yaratmak için aktif katılım gösteren kuruluşlar olarak idealdir. Bu STK'lar şeffaf hedefleri olan STK'lardır ve temel amaçları toplumun iyileştirilmesidir. Operasyonları halkın yararınadır. Sosyal girişimcilik özelliklerini taşıyan ve koruyan bu STK'lar sosyal gelişim vaat eden geniş alanlarda çalışmaktadırlar.

STK'ların (sosyal girişimcilik) rolü kabaca üç temel bileşene ayrılabilir. Bunlar: hizmet sağlama, katalizörlük ve ortaklık rolleridir Hizmet sağlama rolü, hizmetlerin ve malların ihtiyacı olan insanlara sunulmasını sağlamak için kaynakların transferi ve hareketliliği ile bağlantılıdır. Katalizörlük rolü, STK'ların sosyal dönüşüm ve kalkınmayı teşvik etmek için düşünme ve eylem planları geliştirme, ilham verme, katkıda bulunma kabiliyeti olarak tanımlanabilir. Ortaklık rolü ise, daha geniş ve çok-yönlü program veya projelere belirli girdiler sağlamak veya sosyal açıdan sorumlu iş girişimleri yapmak gibi ortak faaliyetler üzerinde çalışmayı; STK'ların hükümet, özel sektör ve bağışçılarla işbirliğini ifade etmektedir. Ortaklık politikası, STK'ların azami avantaj sağlamak için diğer sektörlerle ortak yaşam ilişkisine girmelerini sağlamaktadır (Lewis, 2004: 24; Lewis ve Kanji, 2009: 18).

Pakistan İslam Cumhuriyetinde STK'ların sayısı ve büyüklüğü hızla artmaktadır. Bu dinamik büyümenin nedeni, hükümetin sorumluluklarını yerine getirememesidir. Hükümet, sosyal refah ve büyüme sorumluluğunu paylaşacak kurumlar bulmaya çalışmaktadır. Pakistan'da gönüllülük yeni değildir. İhtiyacı olanlara yardım etme isteği, Pakistan İslam medeniyetinin özüdür. Ülkenin temel inancı, gönüllülüğü de destekleyen İslam dinidir. Pakistan hükümeti STK'ların sosyoekonomik kalkınmadaki çabalarını takdir etmekte ve yasal bir zemin sağlamış bulunmaktadır (Abbasi ve Mussarrat, 2015: 2).

## 2. YÖNTEM

Bu çalışma, sivil toplum kuruluşlarının sosyal girişimcilik rollerini ele almaktadır. Veriler, Pakistan Karaçi' deki üç büyük STK'da (Edhi Vakfı, İndus Hastanesi, Hastaların Refah Derneği), ikincil ve birincil kaynaklardan sağlanmıştır. Birincil kaynaklardan veri sağlama, üç kuruluşun yöneticileri/ liderleri ile yarı yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları şeklinde gerçekleşmiştir. Verilerin analizinde, Tematik analiz kullanılmıştır. Bu yöntem, nitel veri içindeki kalıpları ve temaları tanımlama sürecidir. Bu yöntemde nitel veriler toplanır ve nitel kodlama ve tema geliştirme teknikleri kullanılarak analiz edilir. (Maguire ve Delahunt, 2017: 3351; (Braun ve Clarke, 2019: 847). Bu çalışmada araştırma sorularına dayanak olan ve cevabı aranan dört tema belirlenmiş ve kodlanmıştır:

**T1** (Tema 1): Kimlik,

**T2** (Tema 2): Misyon ve Vizyon,

**T3** (Tema 3): Sosyal Girişimcilik Özellikleri ve

**T4** (Tema 4): Sosyal Girişimcilik Rolü.

### 3. ANALİZ VE BULGULAR

Pakistan Karaçi' deki üç büyük sivil toplum kuruluşu olan Edhi Vakfı, İndus Hastanesi ve Hastaların Refah Derneği'nden elde edilen veriler tematik analize tabi tutulmuş ve elde edilen bulgular aşağıda tablolaştırılarak sunulmuştur. Tablo 1'de kimlik bulguları; Tablo 2'de Misyon ve Vizyon bulguları; Tablo 3'de Sosyal girişimcilik özelliklerine ilişkin bulgular ve Tablo 4'de Sosyal girişimcilik rollerine dair bulgular yer almaktadır. Tema 4 kendi içinde; T4a Edhi Vakfının, T4b İndus Hastanesinin ve T4c Hastaların Refah Derneğinin sosyal girişimcilik rollerine ilişkin bulguları içermektedir.

Yapılan analiz sonucunda, üç kuruluşun da kimlik bulguları doğal olarak farklıdır. Ancak Misyon ve Vizyonları ile bunların birinci ilham kaynağı açısından benzerlik göstermektedir. Sosyal girişimcilik özelliklerinin de benzer olduğu, ancak İndus Hastanesinin ticari değer oluşturmak için uzmanlıktan faydalanma yönüyle farklılaştığı söylenebilir. Sosyal girişimcilik rolleri açısından da benzerlik ve farklılıklar bulunmuştur. Özellikle katalizörlük rolü bağlamında üç kuruluşun da benzeştiği anlaşılmaktadır. Ortaklık rolü açısından, üç kuruluşun da hükümet, özel sektör ve bağışçılarla işbirliği, diğer sektörlerle ortak yaşam ilişkisi bulunmaktadır. Ancak İndus Hastanesinin Devlete ait tesislerde kan nakli ve kan yönetimini kolaylaştırmak için kamu-özel ortaklık anlaşması dikkat çekmektedir.

#### 3.1. Kimlik

**Tablo 1.** Kimlik Bulguları

T1	BULGULAR
<b>Edhi Vakfı</b>	Pakistan'ın en eski ve en büyük STK'sıdır. Bu, Pakistan kar amacı gütmeyen bir sosyal refah programıdır, 1951 yılında Abdul Sattar Edhi tarafından kurulmuştur. Edhi Vakfı, ülke çapında ve yurt dışında bulunduğu yerde 24 saat acil yardım sağlamaktadır. Vakıf, ihtiyaç sahibi olanlara, ücretsiz hastane, tıbbi bakım, ilaç Rehabilitasyon hizmetleri ile ulusal ve uluslararası yardım çalışmalarına barınma sağlamaktadır.
<b>İndus Hastanesi</b>	Üçüncü basamak bir multidisipliner hastanedir. 2004 yılından itibaren inşa edilmiştir ve 2007'den beri işlevseldir. Nüfusu yaklaşık 18 milyon olan Karaçi' deki yoğun nüfuslu bölgelerden birinde yer almaktadır. Ülkedeki ilk ve tek kâğıtsız hastane ağıdır. Hastanenin benzersiz özelliği, özel olması ve ücretsiz sağlık hizmeti sunmasıdır.
<b>Hastaların Refah Derneği</b>	(HRD) Sivil Hastanesi, Karaçi içinde yer olan bir siyasi, sivil toplum kuruluşudur. Yoksul hastalara tıbbi yardım için çalışan Dow Medikal Kolejinin öğrencileri tarafından ücretsiz olarak bir dizi hizmet sunarak çalıştırılmaktadır. Organizasyon işlevselliği ve bakımı, bağışçılara ve gönüllülerine bağlıdır. 1979 yılında Dow Medikal Kolejin üç öğrencisi tarafından kurulmuştur.

#### 3.2. Misyon ve Vizyon

Araştırma konusu olan sivil toplum kuruluşlarının Misyonu, ihtiyacı olan insanlara yardım etmektir. Vizyonları ise, tamamen fakir nüfusa yardım etme amacına dayanmaktadır. Muhtaç insanlara yardım etmeleri için onlara ilham veren ise İslam dinidir.

Tablo 2. Misyon ve Vizyon Bulguları

T2	BULGULAR
<b>Misyon</b>	Üç STK lideri, Misyonlarını muhtaç insanlara yardım etmek olarak ifade ettiler.
<b>Vizyon</b>	Üç STK lideri, Vizyonlarını vatandaşlara daha iyi ve kaliteli sağlık hizmeti ve yardım; zamanında tedavi ve insan refahını sağlama olarak ifade ettiler.
<b>Misyon ve Vizyonun ilham kaynağı</b>	Üç STK lideri de, muhtaç insanlara yardım etmeleri için birinci ilham kaynağının İslam dini olduğunu belirttiler.

### 3.3. Sosyal Girişimcilik Özellikleri

Tablo 3. Sosyal Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Bulgular

T3	BULGULAR
<b>Üç STK'nın sosyal girişimcilik özellikleri</b>	Finansal kazançlar üzerinden sosyal kazançlar Sosyal problemleri anlama Pazar tabanlı stratejilerin sosyal amaçlara uygulanması Sosyal değer yaratmak için uzmanlıktan faydalanma Ticari değer oluşturmak için uzmanlıktan faydalanma (sadece İndus Hastanesi)

### 3.4. Sosyal Girişimcilik Rolü

Tablo 4. Sosyal Girişimcilik Rolüne İlişkin Bulgular

T4	BULGULAR
<b>T4a</b>	<b>EDHİ VAKFI</b>
<b>Hizmet sağlama rolü</b>	Ülke çapında ve yurt dışında bulunduğu yerde 24 saat acil yardım sağlamaktadır. İhtiyaç sahibi olanlara, ücretsiz hastane, tıbbi bakım, ilaç Rehabilitasyon hizmetleri ile ulusal ve uluslararası yardım çalışmalarına barınma sağlamaktadır. Gayrimüslimlere, kendi dini törenlerine uygun olarak bir kilisenin veya tapınağın yardımı ile hizmet verilmektedir.
<b>Katalizörlük rolü</b>	Kamu bilincinde artış Finansal kaynakların üretiminde artış STK'ların kurumsallaşması Standardizasyon Sürdürülebilir gelişme Kendine bağımlı STK'ların oluşturulması
<b>Ortaklık rolü</b>	Hükümet, özel sektör ve bağışçılarla işbirliği, diğer sektörlerle ortak yaşam ilişkisi
<b>T4b</b>	<b>İNDUS HASTANESİ</b>
<b>Hizmet sağlama rolü</b>	Üçüncü basamak bir hastane olduğundan, cerrahi, tıp, laboratuvar bilimleri, pediatri ve fiziksel Rehabilitasyon alanlarında klinik hizmetleri sunmaktadır. Kamu bilincinde artış

<b>Katalizörlük rolü</b>	Finansal Kaynakların üretimi STK'ların kurumsallaşması Standardizasyon Sürdürülebilir gelişme Kendine bağımlı STK'ların oluşturulması
<b>Ortaklık rolü</b>	Hükümet, özel sektör ve bağışçılarla işbirliği, diğer sektörlerle ortak yaşam ilişkisi Devlete ait tesislerde kan nakli ve kan yönetimini kolaylaştırmak için kamu-özel ortaklık anlaşması
<b>T4c</b>	<b>HASTALARIN REFAH DERNEĞİ</b>
<b>Hizmet sağlama rolü</b>	Yoksul hastalara tıbbi yardım için çalışan Dow Medikal Kolejinin öğrencileri tarafından ücretsiz olarak bir dizi hizmet sunarak çalıştırılmaktadır.
<b>Katalizörlük rolü</b>	Kamu bilincinde artış Finansal Kaynakların üretimi STK'ların kurumsallaşması Standardizasyon Sürdürülebilir gelişme Kendine bağımlı STK'ların oluşturulması
<b>Ortaklık rolü</b>	Hükümet, özel sektör ve bağışçılarla işbirliği, diğer sektörlerle ortak yaşam ilişkisi

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde, STK'ların önceden varsayıldığından daha büyük öneme sahip oldukları, 1980'lerden bu yana düşünülmektedir. STK'ların yükselişini dikkate alan bazı politika yapımcıları ve analistler, STK'ların bir devrimin ortasında olduğunu iddia etmektedirler. Bu açıdan, STK'lar genellikle iyi niyetle çalışan, kar ya da siyasi ilişkide bulunmayı bir kenara bırakmış kurumlar olarak düşünülmektedir (Fisher, 1997: 439; Rugendyke, 1991: 2; ). Harvard Üniversitesi'nde görevli bir tarihçi olan Iriye, “STK'ları görmezden gelmek yirminci yüzyıl dünya tarihini yanlış okumaktadır” demiştir.

Özgün ve gerçek STK'lar, şeffaf hedefleri olan STK'lardır ve temel amaçları toplumun iyileştirilmesidir. Operasyonları halkın yararınadır. Tüm STK'lar Özgün ve gerçek STK olma Misyon ve Vizyonunu benimsemeli ve korumalıdır; yozlaşmamalıdır. Özgün ve gerçek STK'lar, Sosyal girişimcilik özelliklerini taşırlar ve bunu kaybetmemelidirler. Böylece Sosyal girişimcilik rollerini (hizmet sağlama, katalizörlük, ortaklık) toplumun iyileştirilmesi yönünde icra edebilirler.

Araştırma konusu olan üç sivil toplum kuruluşunun Misyonu, ihtiyacı olan insanlara yardım etmektir. Vizyonları ise, fakir nüfusa daha iyi ve kaliteli sağlık hizmeti sunmak ve yardım etmektir. Muhtaç insanlara yardım etmeleri için, birinci ilham kaynakları İslam dinidir. Sosyal girişimcilik özelliklerine sahip olan üç kuruluşun da sosyal girişim olarak, hizmet sağlama, katalizörlük ve ortaklık rolü icra ettikleri görülmektedir.

## KAYNAKLAR

1. Abbasi, M. Z. & Mussarrat, R. (2015). Devolution of Powers to Local Governments in Pakistan during Musharraf Regime. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 35(2).



2. Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
3. Fisher, W. F. (1997). Doing Good? The politics and antipolitics of NGO practices. *Annual review of anthropology*, 26(1), 439-464.
4. Iriye, A. (1999). A century of NGOs. *Diplomatic History*, 23(3), 421-435.
5. Ishkanian, A. (2006). From inclusion to exclusion: Armenian NGOs participation in the PRSP. *Journal of International Development*, 18(5), 729-740.
6. Lewis, D. (2004). *The management of non-governmental development organizations: An introduction*. Routledge.
7. Lewis, D. & Kanji, N. (2009). *Non-Government Organizations and Development, London*. Routledge.
8. Ishkanian, A. (2006). From inclusion to exclusion: Armenian NGOs participation in the PRSP. *Journal of International Development*, 18(5), 729-740.
9. Maguire, M. & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 9(3).
10. Rahman, M. (2007). NGO Management and Operation: *A South Asian Perspective*. *Journal of Health Management*, 9(2), 223–236
11. Rugendyke, B. (1991). Unity in Diversity: the changing face of the Australian NGO community. Doing Good: *The Australian NGO Community*. Sydney: Allen & Unwin, 1-19.
12. Sidel, M. (2001). Review essay: Recent research on philanthropy and the nonprofit sector in India and South Asia. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 12(2), 171-180.
13. Stillman, G. B. (2007). *Global standard NGOs: The essential elements of good practice*. Tokyo.
14. Vakil, A. C. (1997). Confronting the classification problem: Toward a taxonomy of NGOs. *World development*, 25(12), 2057-2070.
15. Wong, V. (2012). Social withdrawal as invisible youth disengagement: Government inaction and NGO responses in Hong Kong. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 32(7/8), 415-430.

## ÇOCUKLARDA DUYGUSAL YOKSUNLUK ŞEMASININ GELİŞMESİNİ ÖNLEME: EBEVEYNİN GÖREV VE SORUMLULUKLARI

**Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU**

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

**Prof. Dr. Şahin KESİCİ**

N. Erbakan Üniversitesi, A. Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

**Doç. Dr. Mehmet MURAT**

Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi

### Özet

Çocuklarda duygusal yoksunluk şemasının gelişmesini önlemek için bazı önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu önlemlerin alındığı ilk yer ailedir ve ebeveynler bu noktada çocuklarında duygusal yoksunluk şemasının gelişmesini önlemek için onların hem ihtiyaçlarını karşılamalı hem de onların duygusal yoksunluk yaşamamaları için sergiledikleri ebeveyn tutumlarına dikkat etmelidirler. Bu noktada ebeveynlerin çocuklarında duygusal yoksunluk şemasının hem gelişmemesi hem de duygusal yoksunluk şemasının tetiklenmemesi için yapması gerekenler bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için ilk önce çocuklarda duygusal yoksunluğun nasıl oluştuğu üzerinde örnek bir vaka anlatılarak durulacaktır. Daha sonra ebeveynlerin çocuklarında duygusal yoksunluk şemasının oluşmaması için yapması gerekenler özetlenecektir.

Çocuklarda duygusal yoksunluğun gelişmemesi yani çocuğun sevgiyi her an hissetmesi ve kendini ailesine, topluma ve ülkesine ait hissetmesi gerekmektedir. Kısacası sevgi ve ait olma ihtiyaçları ebeveyn tarafından karşılanan çocuklarda duygusal yoksunluk şemasının gelişme ihtimali azalabilir. Bunun yanında ebeveynler çocuklarına ilgi ve şefkat göstermelidirler. Ebeveynler eğer çocuklarında duygusal yoksunluk şemasının gelişmesini istemiyorlarsa birinci aşamada onlara ilgi ve şefkat göstermelidirler. Yani onların yaptıkları aktivitelerle ilgilenip, birlikte vakit geçirmelidirler. Ayrıca ebeveynler çocuklarını kucaklayıp, sıcaklıklarını ve şefkatlerini hissettirmelidirler. Onların acı ve kederli anlarında temas iletilsinde bulunup onlara şefkatlerini hissettirmelidirler. Ebeveynler ikinci olarak ise çocuklarını hem dinleyip hem de anladıklarını göstermelidirler. Eğer ebeveynler çocuklarını dinlemezlerse onlara değer vermemiş ve onları önemsememiş olabilir. Bu nedenle de çocuklarını dinlediklerini hissettirmelidirler. Diğer yandan ebeveynler çocuklarını dinledikten sonra onları anladıklarını göstermek için geri bildirim yapmalıdırlar. Bu geri bildirimler jest ve mimiklerle de desteklenmelidir. Üçüncü olarak ebeveynler çocuklarında duygusal yoksunluk şeması oluşmaması için onları hem korumalı hem de onlara rehberlik ve kılavuzluk yapmalıdırlar. Yani çocukları zor durumda olan, karşılaştıkları zorlukları aşamadığı zaman onlara bu zorlukları nasıl aşacağı konusunda rehberlik etmelidirler. Bununla birlikte çocuklar hem okul ortamında hem de sosyal ortamlarda bazı tehlikelerle karşı karşıya kalabilir ve bu noktada ebeveynler çocuklarını korumalı ve önlem almalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Duygusal Yoksunluk, Ebeveyn Tutumları, Erken Çocukluk Yaşantıları

Selma 17 yaşındaydı ve halinden hiç memnun değildi. Ailesinin onu hiç anlamadığını bu gidişle de anlamayacağını söylüyordu. Selma ailesini anlatıyordu: Bana bir defa bile annemin içinden gelerek kızım dediğini hatırlamıyorum. En güzel kıyafetlerimi giyerdim. Süslenerek okula giderdim. Herkes bana çok yakıştığını söylerdi. Ancak ne annem ne de babam benim

kıyafetlerime hiçbir şey söylemezdi. Okulumun nasıl geçtiğini hiç sormazlardı. Diğer arkadaşlarımla aileleri sürekli çocukları ile ilgilenirdi. Birlikte vakit geçirirlerdi. Ancak benim ailem asla benimle vakit geçirmezdi. Benimle hiç ilgilenmezdi. Bir defasında elim sınıf kapısının arasında sıkışmış ve parmaklarımla hepsi mor mor olmuştu. Elim o kadar fazla ağrıyordu ki ağrıdan duramıyordum. Annemin yanına koştum. Elimi tutar öper dua eder, en azından doktora götürür ve acıma ortak olur diye düşünmüştüm. Ama yanılmışım. Eli kapıya sıkışan sen misin? Daha dikkatli olsaydın da kapıya elini sıkıştırmasaydın diye birde beni suçladı. Ben ondan sıcaklık cana yakınlık bir samimiyet bir anne şefkati görmek istedim o ise beni suçladı. Ergenlik dönemim pek parlak geçmedi annem sürekli beni suçluyor ve başarısızlığımı yüzüme vuruyor ve en kötüsü de diğer çocuklarla beni kıyaslıyordu. Ona he defasında neden başarısız olduğumu okuldaki dersleri anlamadığımı özellikle matematikte çok zorlandığımı söylememe rağmen beni ders çalışmamakla istersem başarılı olacağımı ama başarılı olmayı gerçekten istemediğimi ve herkes kadar çalışmadığımı söylüyordu. Beni hiç anlamaya çalışmıyordu. Anne okul dediğimde yine şikâyetle başlama diyordu. Kısacası ne beni dinliyordu ne de anlıyordu. En kötüsü de dinlemek ve anlamak için de bir çaba göstermiyordu. Ona anne bak TEOG sınavı var ve ben başarılı olmak istiyorum. İyi bir okulda okumak istiyorum dediğimde yine şikâyete başladın. Anne benim takviyeye ihtiyacım var, bana yardım et. Bu zor durumdan nasıl çıkacağımı bilmiyorum dediğimde başının çaresine bak diyorlardı. Babamda anneme uymuştu ve hiç ses çıkarmıyordu. Sonuçta benim okul başarımla oldukça düştü ve içime kapanık hale geldim. Odamdan çıkmak istemiyordum. Sonuç beklediğim gibi olmuştu ve ben bir yer kazanamamıştım. Üstüne üstelik ailemden bu zamana kadar duymadığım hakareti duymuştum. En kötüsü de durumumda hiç düzelme yoktu ve her geçen gün kendi dünyama daha fazla kapanıyor ve hiçbir kimseyle iletişim kurmuyordum. Sonunda derslerden tamamen başarısız olup sınıfta kaldım ve ailem bu sınıfta kalmanın suçlusunu olarak beni buraya getirdiler. Hala sorunun ne olduğunu göremiyorlar diyordu.

Selma'nın ailesi Selma'nın sevgi ve ait olma ihtiyaçlarını karşılamamıştı. Aşama aşama onu duygusal bakımdan yoksun bırakıcı bir tutum sergileyerek onda duygusal yoksunluğa bağlı sevilme, anlaşılma ve dinlenilmeme en önemlisi de şefkatin ne olduğunu bilememe, hissedememe ile ilgili sorunların çıkmasına yol açmışlardır.

Selma'da gelişen duygusal yoksunluk şemasının gelişimini üç aşamada inceleyebiliriz. Birinci aşamada ilgi ve şefkat yoksunluğu yer almaktadır. Eğer aileler çocuklarının hem yeme içme, uyku gibi fizyolojik ihtiyaçları hem de sevgi ait olma, güven ve saygı gibi psikolojik ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Bunu yaparlarsa çocuklarına ilgi göstermiş ve onlarla ilgilenmiş olurlar. Çocukla ilgilenmek demek, çocukla birlikte kaliteli vakit geçirmek ve onunla ilgilendiğini çocuğa hissettirmektir. Bu da çok kolay bir şekilde gerçekleşebilir. Çocuğa günün nasıl geçti? Aldığınız cevaba ve çocuğun anlattıklarına göre ne hissediyorsun? Ben senin için ne yapabilirim? Soruları çocukla ilgilenmek için bir başlangıç olabilir. Şefkat konusunda ise ebeveynler çocuklarına sarılıp onları kucaklayıp sıcaklıklarını hissettirebilirler. En önemlisi de çocuklarının acılarını, üzüntülerini ve kederlerini gerçekten hem hissedip hem de hissettiklerini karşı tarafa yansıtarak gösterebilirler.

Duygusal yoksunluğun işlemesindeki ikinci aşama ise dinleme ve anlama yoksunluğudur. Dinlemedeki yoksunluğun en önemli göstergesi çocuk kendini ifade etmek için sürekli çaba gösterir ancak ailesi bunu fark etmez. Bir şeyleri anlatmak ister ama ebeveynleri çocuğu hiç dinlemediği gibi susta beni dinle diye üste çıkarlar. Daha sonra çocuk zaten ebeveynlerim beni dinlemiyor diye kendini anlatmaktan vazgeçer. Hâlbuki ebeveynler birkaç dakika sessiz kalsalar, çocuklarını dinleseler, anlamadıkları konuları tekrar çocuğa sorsalar, dinleme esnasında jest ve mimikleri ile çocuğa dinlediklerini hissettirseler çocukta dinleme yoksunluğu

gelişmeyecek, en önemlisi de duygusal yoksunluk gelişmesinin önüne geçilmiş olacaktır. Bununla birlikte ebeveynler çocuklarını dinledikten sonra anladıklarını ifade etmek için çok kısa cümleler kullanarak ve özet olarak karşı tarafa aktarmalıdır. Anlamadıkları konuları sorarak ve çocuğun tekrar anlatmasını isteyerek çocukta anlama yoksunluğunun oluşmasının önüne geçilmelidir. Çocukların ve ergenlerin ebeveynleri ile ilgili en fazla şikâyet ettiği konuların başında ebeveynlerinin kendilerini dinlemedikleri, anlamadıkları hatta onları suçladıklarına dairdir. Bu nedenle biz danışmanlar ebeveynlerin dinleme ve anlama konusunda çocuklarında yoksunluk gelişmemesi için ebeveyn ve çocukla birlikte bir etkinlik yaparız. Bu etkinlik iki şekilde gerçekleşir. Birinci şekilde eğer çocukla ebeveyni arasında tek bir konuda anlaşmazlık varsa, bu anlaşmazlık çözülmüyor ve ailesi de bu anlaşmazlığın farkında değilse, bu farkındalığı geliştirmek için anlaşmazlıkla ilgili sadece bir onunun olduğu durumlarda yapılandırılmış kavga tekniğini uyguluyoruz. Kavgaya kimin başlayacağı yani ergen mi yoksa ergenin annesi mi yoksa babası mı, bunu tespit etmek için yazı tura tekniği uyguluyoruz. Yazı turayı kazanan belirlediğimiz üç veya beş dakikada çatışma konusunu anlatır, diğer taraf müdahale etmez ve notlar almaya çalışır. Bir taraf bitir bitirmez diğer taraf belirlenen sürede yani üç dakika belirlediyseniz üç dakikada veya beş dakika belirlediyseniz bu beş dakikada çatışmaya neden olan konuyu anlatır. Daha sonra belirlenen süre olan üç veya beş dakika taraflar sessiz kalması sağlanır. En sonunda da taraflara ayrı ayrı neler anladıkları ve çatışmanın kaynağını anlayıp anlamadıkları sorulur. Eğer sorunun kaynağı ve yapılması gerekenler anlaşılmadı ise yapılandırılmış kavga bir daha tekrarlanır. Bu teknikle taraflara hem dinleme hem de anlama becerileri geliştirirler. İkinci uygulama ise yine ergen ve ailesine anlaşmazlık konusu genel ise on dakika süre verilir. Yukarıdaki süreç benzer şekilde işletilir. Kısacası dinleme ve anlaşılma çocuklar için son derece önemlidir. Onların kendilerini ailelerine ait hissetmelerinin, sevildiklerinin göstergesi olarak görürler. Bu nedenle de hem anlaşılma hem de dinlenilmek onların benlik saygılarını yükseltir ve kendilerini daha iyi hissetmelerine yol açabilir.

Duygusal yoksunluk şemasının oluşmasını sağlayan üçüncü aşama ise koruma yoksunluğudur. Koruma yoksunluğunu analiz ederken rehber olma yoksunluğu üzerinde de analizler yapılacaktır. Çünkü çocuklar çevrelerinden herhangi bir durumda kendilerini tehdit altında hissettiklerinde ailelerinin sosyal desteklerine ihtiyaç duyarlar ve ailelerinin kendilerini korumasını isterler. Bununla birlikte çocuklar ebeveynlerinden tehlikelerle baş edebilme konusunda onlara kılavuzluk yapmalarını beklerler. Çocuklar ebeveynlerinden hem korunma hem de başlarının çaresine nasıl bakabilecekleri konusunda rehberlik isterler. Bu nedenle ebeveynler çocuklarına tehditler ve tehlikeler karşısında onlara koruma sağlamak istiyorlarsa ilk olarak stresle baş edebilme, problem çözebilme, çatışma çözebilme, etkili iletişim kurabilme, duygularını düzenleyebilme, kendini ifade edebilme, karar verme konularında beceri ve yeterlilikler kazandırmalıdır. Çünkü çocuklar neyin tehdit olup olmadığını, kendilerini nelerden koruyup nelerden koruyamayacaklarını ve nasıl koruyacaklarını bilmeleri için ebeveynler hem çocuklarını eğitmelidirler hem de onlara model olmalıdırlar. Belki de onlara korunma yoksunluğu oluşmaması için söyleyecekleri en etkili ifadelerden birisi “herhangi bir konuda yardıma ihtiyacın olursa koşulsuz ve her zaman yanımdayım, eğer herhangi bir konuda sana yol göstermemi istersen birlikte elimizden gelenin en iyisini yaparız” şeklinde bir ifade onları rahatlatılabilir.

Sonuç olarak biz ebeveynler çocuklarımızda duygusal yoksunluk oluşmasını istemiyorsak veya herhangi bir nedenden dolayı oluşmuş ve gelişmiş bir duygusal yoksunluğu tetikleme istemiyorsak, çocuklarımıza duygusal bakımdan yoksun bırakıcı bir tutum sergilemeden kaçınmalıyız. Anlayışlı ve hoşgörülü olarak onların sevgi, ait olma ve saygı ihtiyaçlarını karşılamalıyız. Onların A dan Z ye kadar yaptıkları davranışlarını elimizden geldiği kadarı ile

ilgilenmeye çalışmalıyız. Onlara ebeveyn olarak sıcaklığımızı ve şefkatimizi göstermeliyiz. Bununla birlikte onları koşulsuz severek, dinleyerek ve anlayarak davranmalıyız. Dinlemek ve anlamak ve en önemlisi de anladığını hissettirmek son derece önemlidir. Diğer yandan çocukları karşılaştıkları sorunlar ve hayatın gerçekleri konusunda uyarmak, korumak en önemlisi de onlara kılavuzluk etmek önemlidir. Kısacası çocukla birlikte vakit geçirmek, onun gözünden dünyayı algılamak, çocuğa kızmadan sinirlenmeden, sabırla olan olaylar ve hayatın gerçekleri konusunda farkındalık geliştirmek ebeveynin sorumluluğudur.

**SINAV KAYGISI İLE BAŞ EDEBİLMEDE EBEVEYN VE  
ÖĞRETMENLERİN ROLÜ****Prof. Dr. Şahin KESİCİ**

N. Erbakan Üniversitesi, A. Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

**Doç. Dr. Mehmet MURAT**

Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi

**Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU**

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

**Özet**

Sınav bir süreçtir. Bu süreç, Sınav tarihinin ilanı, sınavın gerçekleşmesi ve sınav sonucunun ilan edilmesini içerir. Bu nedenle sınav sürecini üç aşamada ele alabiliriz. Bu üç aşamada kaygının durumluk boyutu ortaya çıkar. Yani durumluk ve sürekli kaygı boyutlarında sınav kaygısı durumluk kaygıyı oluşturur ve öğrenciler bu durumluk kaygıyla ya savaşır ya baş ederler, ya da teslim olurlar veya da kaçınırlar. Dolayısıyla öğrencilerin durumluk kaygı olan sınav kaygısı ile baş edebilmeleri için savaş, kaç veya donakal tepkilerinden savaş tepkisini kullanmaları ve sınavla baş edebilmek için sınava meydan okumaları gerekmektedir. Sınav kaygısına meydan okurken öğrencilerin yalnız olmadıkları yanlarında ebeveynleri ve öğretmenleri oldukları öğrencilere hissettirilmelidir. Çünkü sınav kaygısı zorlu bir süreçtir ve aşılması gereken bir engeldir. Bazı öğrencilere göre bu engel aşırı zorlu, bazı öğrencilere göre ise kolay bir engeldir. Bu engelin kolay ve zor olmasını belirleyen ise öğrencilerin sınava ilişkin algıları ve onlara yükledikleri anlamdır. Yani sınavla ilgili öğrencilerde oluşan algılar ve sınavın gerçekleşmesi öncesi, sınav anı ve sınav sonuçlarına dair kendilerinin oluşturdukları bilişsel çarpıtmalar ve bu bilişsel çarpıtmaların oluşmasını sağlayan ebeveyn ve öğretmen tutumlarıdır. Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerdeki sınav kaygısının oluşmasına yol açan ve öğrencilerde bilişsel çarpıtmaların oluşmasını sağlayan ebeveyn ve öğretmen tutumları ve bunların olası etkileri üzerinde durulacaktır. Çünkü eleştirel ve küçümseyici bir ebeveyn tutumu öğrencileri baskı altına almakta ve öğrencinin performansını gerçekleştirilmesini engellemektedir. Ayrıca başarı odaklı bir ebeveyn tutumu da öğrencilerde erteleme ve kaçma davranışının oluşumunu sağlamaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin derslerini ölüm kalım meselesi haline getirmeleri ve aşırı zorlamaları öğrencilerde hem erteleme davranışına hem de öğrencilerin kendilerini yeteneksiz ve zihinsel engelli gibi etiketlemelerine yol açabilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınav Kaygısı, Ebeveyn Tutumları, Öğretmen Davranış ve Tutumları

Sınav kaygısı bir süreçtir ve bu süreç sınav öncesi, sınav anı ve sınav sonrasında oluşur. Sınav kaygısı kaygının durumluk ve sürekli kaygı boyutlarından durumluk kaygı ile ilgilidir ve öğrencilerde sınav kaygısı olduğu anda sınav kaygısı iki boyutta gelişir. İlk boyut duygusallık ve ikinci boyut kuruntu boyutudur. Bu çalışmada hem durumluk kaygı, hem de duygusallık ve kuruntunun oluşmasına yol açan ve savaş kaç ve donakal tepkilerinin nasıl oluştuğunu anlayabilmek için iki vaka üzerinde durulacaktır. İlk vakada sınav kaygısının oluşmasına yol açan ebeveyn tutumları üzerinde durulacaktır. İkinci vakada ise sınav kaygısının oluşmasına yol açan öğretmen davranışları ve tutumları üzerinde durulacaktır.

**Örnek olay 1:** Ömer matematik dersinden çok korkuyordu ve bir türlü motive olamıyordu. Sürekli ders çalışmayı erteliyordu. Yine matematik yazılısının tarihi belirlenmişti. Bir hafta



sonra yazılı olacaktı. Ömer ilk önce çalışacağı konuları tespit etti ve sıraya koydu. İlk gün böyle geçti. İkinci gün ders çalışma masasının başına oturdu tam ders çalışmaya başlayacaktı ki annesinin sözleri aklına geldi ve çok üzüldü. Annesi oğlum hep beni utandırıyorsun. Biliyorsun matematik dersi olmadan her hangi bir yer kazanamazsın. Ne zaman veli toplantısına gitsem senden utanıyorum. Öğretmenlerin hep senin ne kadar başarısız ve tembel olduğunu söylüyorlar ve ben senin başarısızlığından ve tembelliğinden bıktım. Sen tembel ve başarısızsın. Ömer'in kulağında sen başarısız ve tembelsin sözleri çınlıyordu. Morali bozuldu ve biraz dinlenmek için yatağına uzandı ve uykusu geldi. Üçüncü gün ise hangi konuya çalışıp çalışmaması gerektiği konusunda karar verme süreci ile geçti. Dördüncü gün ise biraz çalışmaya başladı ve anlamadığı için kendine kızdı ve kendisinin zekâ problemi olduğunu düşünmeye başladı. Beşinci gün ise konuları artı listelese de yetiştiremeyeceğini düşünmeye başladı. Altıncı gün ise yine zayıf not alacağını düşünmeye başladı ve annesinin başarısızsın ve tembelsin sözlerini hatırladı. Yine annem beni diğer çocuklarla kıyaslayacak ve benden utanacak diye düşündü. Sınava son gün kala istesem de yapamam, zaten sınavda zor sorular çıkacak ve bende yapamayacağım diye düşünmeye başladı ve en iyisi biraz dinleneyim ve sabaha kadar uykusuz kalırım ve bir şeylere bakarım diye düşündü. Çalar saati iki saat sonraya kurdu. İki saat sonra saat gecenin on biri idi. İki saat daha uyuyayım diye düşündü ve saati gece 1'e kurdu ve bu sabaha kadar sürdü. Sabah kalktığı anda başında çok şiddetli bir ağrı vardı. Canı hiçbir şey yemek istemedi. Sınav saati gelmişti. Kalbi küt küt atıyordu. Nefes alıp vermekte zorluk çekiyordu. Dili damağı kurumuştur ve en önemlisi de nefes alıp vermekte zorluk çekiyordu. Bedenine hakim olamıyordu. Vücudu sınava isyan ediyordu ve bu baskıyı kaldırmakta zorlanıyordu. Neyse zulüm bitmişti ve sorular dağıtılmıştı. Sorulara bir baktı yapacağı hiçbir soru bile yoktu. Kendine ders çalışıp, zamanı iyi kullanmadığı konusunda kızdı. Annesinin söyleyeceği laflar aklına geldi. Allah bilir annem neler söyleyecek ve beni kimlerle kıyaslayacak diye düşündü. Yine aynısı oldu. Yine önlem alamadım diye tekrar kendine kızdı. Ömer; her zaman aynısı oluyor ve hep başarısız oluyorum diye düşündü. Bu arada öğretmen sürenin dolduğunu söyledi ve kâğıtları topladı.

Görüldüğü gibi Ömer; sınav kaygısının hem duygusallık hem de kuruntu boyutlarını yaşamıştır. Duygusallık boyutunda sınav başlamadan önce çok heyecanlanmış ve vücudu tepkilerini kontrol altına alamamıştır. Bu vücut tepkileri öğretmenin sınav kâğıtlarını dağıttığı sırada en üst seviyeye ulaşmıştır. Bu tür duygusal tepkileri önlemek için danışmanlar öğrencilere gevşeme egzersizlerini öğretip kendini ve duygularını tanımalarına katkıda bulunabilirler. Bu egzersizler öğrenciyle birlikte çalışıldıktan sonra öğrencinin evde kendi kendine devam etmesi için ev ödevi şeklinde de verilebilir. Diğer yandan öğrencinin okulda yapacağı ve diyaframdan nefes alma egzersizi vardır ve öğrenci sınavdan önce sırasında yoğun stres, baskı ve kaygıdan kurtulmak için içinden yavaş şekilde üçe kadar sayarak nefes alır ve bu aldığı nefesi iki saniyede dışarı vermeye çalışır. Yani üç saniyede nefes alır ve iki saniyede verir. Bu egzersizi kendini rahat hissedinceye kadar birkaç defa yapar ve bu şekilde aşırı heyecanı engellemiş olabilir.

Ömer'de sınav kaygısının duygusallık boyutu yanında kuruntu boyutu da görülmektedir. Çünkü annesinin onunla ilgili söyledikleri ve Ömer'in kendisi ile ilgili algıları onda kuruntuların oluşmasına yol açmıştır. Ömer'in başarısız ve tembel olduğu, aynı zamanda da zihinsel engeli bulunduğu dair hem annesinin hem de kendisinin yaptığı etiketlemeler son derece zararlı olmuştur. Bununla birlikte sürekli zayıf not alacağına dair kuruntu geliştirmesi de son derece yanlıştır. Özellikle Ömer'in etiketleme, hatalı falcılık gibi bilişsel çarpıtmaları onda kuruntunun oluşmasına yol açmıştır ve Ömer yoğun kaygı ve baskı ile bahsedebilmede annenin sosyal desteğini alamamış ve kendini olabildiğince yalnız hissetmiştir.

Sınav kaygısının oluşmasına yol açan kuruntularla ve bu kuruntuların oluşmasına yol açan bilişsel çarpıtmaları ortadan kaldırmak için bilişsel davranışçı terapinin kanıt karşı kanıt, kazanç

kayıp ve yeniden yapılandırma tekniklerini kullanılabilir. Bunları yapabilmek için Ömer'in temel inancını ortaya çıkaracak sorular üzerinde durmak gerekmektedir. Ömer'in temel inancını ortaya çıkardıktan sonra ara inançları tespit edilir ve Ömer'de gelişen bilişsel çarpıtmalar ortadan kaldırılabilir bilinir. Sınav kaygısı vakalarında genellikle etiketleme, aşırı genelleme, zihin okuma hatalı falcılık ve ya hep ya hiç düşünce hataları görülmektedir. Bütün bunlara rağmen öğrenciler arasında ki bireysel farklılıklar da unutulmamalıdır.

Ömer'de sınav kaygısının oluşmasında annenin yani ebeveynin etkisi ile ilgili örnek bir vaka anlatıldı. İkinci vakada da yine sınav kaygısı ve öğretmenin davranış ve tutumunun sınav kaygısını nasıl oluşturduğuna dair Burhan vakası anlatılacaktır.

Örnek olay 2: Burhan dersleri iyiyi ve başarılı bir çocuktan ama matematik dersinde oldukça kötü durumdaydı. Öğretmenini bir türlü anlamıyordu ve öğretmenin söylediklerine içerliyordu. Matematik dersinin çok zor olduğunu matematik dersinde başarılı olmak için zekânın tek başına yeterli olmadığı ve bunun yanında insanın aklını kullanması gerektiğini söylüyordu. Bunu da herkesin yapamayacağını söylüyordu matematik için geçer not yok. Öğrenci matematiği ya yapar ya da yapamaz diyordu. Burhan soru sorduğunda onu etiketliyor sen yapamazsın. Zekâsin ama aklını kullanamıyorsun diyordu. Burhan matematik dersinden başarılı olmak için elinden geleni yapmaya çalışıyordu. Her seferinde öğretmen onu tahtaya kaldırıyor ve arkadaşlarının önünde en zor problemleri soruyor ve çözüm yolları konusunda ona rehber olmuyordu. Buna karşın, onu yargılayarak ben sana söylemedim mi sen aklını kullanamıyorsun diye etiketledikten sonra Bir de matematiğin çok zor olduğunu ve matematikten sadece akıllı insanların başarılı olacağı diğerlerinin olamayacağına dair aşırı genelleme yapıyordu. Yani öğretmen hem etiketleme, hem de aşırı genelleme ve felaketleştirmeye yol açacak davranış ve tutumları sergiliyordu. Matematik yazılısı gelmişti ve Burhan diğer derslere hazırlık yaptığı gibi matematik dersine de hazırlık yapmıştı ama öğretmenin söyledikleri aklından bir türlü çıkmıyordu. Burhan vücudunu heyecandan kontrol edemiyordu. Kalp atışı, nefes alış veriş ve terlemelerini ve ağız kuruluğu artıyordu ve yine başarısız olacağım diye düşünüyor ve bu ada yine çok zor sorular soracak diye hem felaketleştiriyor hem de hatalı falcılık yapıyordu. Sınav kâğıdını gördüğünde yanılmadığını da gördü. Çok sinirliydi ve eli ayağına dolaşıyordu. Görüldüğü gibi Burhan vakasında da sınav kaygısının oluşmasında öğretmenin davranış ve tutumları etkili olmuştur.

Öğretmen dersi kolaylaştırmak ve derse ilişkin olumlu tutum sergilemektense aksine öğrencileri dersten soğutmuş ve dersi zorlaştırmıştır. Bu nedenle yapılması gereken ise öğretmenin derse ilişkin pozitif tutum geliştirmesi ve dersin nasıl öğrenileceğine dair öğrencilere kılavuzluk yapması önemlidir. Öğretmen matematik dersi için öğrenme stratejisi olarak tekrar, anlamlandırma, örgütleme, planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerinden hangisinin veya hangilerinin gerekli olduğunu öğrencilere belirtmelidir. Bu şekli ile öğrencilerde bir farkındalık geliştirerek, derste başarılı olma ve kendilerini iyi hissetmelerini sağlayarak, sınav kaygısının oluşumuna yol açan öğretmene ve derse ilişkin negatif tutumlar pozitif dönüşebilir. Bununla birlikte öğretmen öğrenme stratejilerinin yanında öğrenme malzemelerinin yani kavram kategorileri, kavramsal basamaklar dizisi, çağrışımsal anlam ve çağrışımsal basamaklar dizisinin nasıl kullanılacağı konusunda öğrencilerine bu öğrenme malzemelerini öğretmelidirler.

Kısacası hem Ömer hem de Burhan vakasında gördüğümüz gibi hem anne hem de öğretmen kuruntu oluşmasına zemin hazırlayacak davranış ve tutumlar sergilemişlerdir. Bunun yanında hem anne hem de öğretmen sınav kaygısının oluşmasına yol açacak bilişsel çarpıtmaların

oluşmasına zemin hazırlamışlardır. Üstüne üstelik öğretmenin davranışları ve tutumları Burhanı hem dersten soğutmuş hem de kendi kendini olumsuz değerlendirmesine yol açmıştır.

**KENDİME OLAN SAYGIMI NASIL GELİŞTİRİRİM****Prof. Dr. Şahin KESİCİ**

N. Erbakan Üniversitesi, A. Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

**Doç. Dr. Mehmet MURAT**

Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi

**Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU**

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

**Özet**

Bireyin saygı değer bir varlık olduğunun göstergesi yine bireyin kendisine bağlıdır. Birey kendisini saygı değer olarak görüp algırsa ve bu saygıyı koruyup muhafaza etmek istiyorsa yapması gerekenler vardır. Bu çalışmanın amacı; bireyin kendisine yönelik saygısını geliştirmek ve muhafaza etmek en önemlisi de kendisine yönelik saygısını zedeleyecek davranış ve tutumlara nasıl tepki göstereceğini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşabilmek için bireyin kendisini başarılı olarak algılayıp kendisine özgüven duyması ve neleri başarıp, neleri başaramayacağı konusundaki farkındalığı yine bireyin kazanması konusunda farkındalık geliştirmektir. Bireyin kendisine olan saygısını artırmak için ikinci olarak karar verme, problem çözme ve çatışma çözme konularında kendisi inisiyatif alıyor mu? Yoksa başka birilerine bağımlı mı? Eğer kendisine dair saygıyı artırmak istiyorsa bağımlı değil bağımsız, yetersiz değil yeterliliklerini artırması gerekmektedir. Kendisine olan saygıyı artırma ve muhafaza etmedeki üçüncü yapılması gereken ise birisinden onun dehşetinden korkarak ona boyun eğmemesi yerine kendi yoluna bakmasını sağlayabilmesidir. Eğer başka birisinin öfkesinden çekinerek ilk önce kendi ihtiyaçlarımızı değil de başkalarının ihtiyaçlarını sırf bana zarar vermesin korkusu ile yaparsak kendimize olan saygımızı kaybederiz. Kendimize olan saygıyı geliştirmek ve muhafaza etmek için dördüncü olarak ise en yakınımıza bile sınır koymalı ve kendimize ilişkin her şeyi anlatmamız gerekmektedir. Çünkü bireyin kendisinden bile sağladığı ve hiçbir kimseye paylaşmadığı sırları vardır. Eğer birileri kendimize dair olup bitenleri anlatmamızı istiyor ve biz onu üzmemek için anlatıyorsak; daha sonra anlattığımız için suçluluk hissediyorsak kendimize olan saygımıza zarar verebiliriz. Bu engelleri aştığımız zaman yani başarısızlık, özgüven eksikliği, bağımlılık, yetersizlik, boyun eğcilik, teslim olma, yapışıklık veya iç içe geçmişliği önlersek kendimize olan saygıyı artırabiliriz. Bunları yaptığımız zaman yüzde yüz kendimize olan saygımız artar mı? Hayır, yüzde yüz artmaz ama kendimize olan saygımızı artırmak, geliştirmek ve muhafaza etme konusunda eper epey yol almış oluruz.

**Anahtar Kelimeler:** Saygı, İhtiyaç, Erken Dönem Uyumsuz Şemalar

Bireyler saygı görmeye ihtiyaç duyarlar ve bu ihtiyaç karşılanmaz ise hem kendilerini kötü hissederler hem de özgüvenlerinde zedelenme ortaya çıkabilir. Bireylerin saygı ihtiyacının karşılanması sırasında kendileri, aileleri ve çevre arasında kurulan üçgenin dengesinin iyi kurulması gerekmektedir. Üçgenin dengesini sağlayan, yine üçgenin alanını tespit edilmesi, alana kimlerin gireceği kimlerin üçgenin alanına giremeyeceği, üçgenin sınırlarının nasıl tespit edileceği, üçgenin sınırlarının ihlal edilmesini tetikleyen davranışların neler olup olmadığı konuları, bu ihlalden bireyin hissedeceği neler olduğu, bu rahatsızlığın bireyin kendine duyacağı saygıyı nasıl etkileyeceği ile ilgili tespitler bur da yer alacaktır.

Saygı ihtiyacını zedeleyen ve saygı ihtiyacının güçlü bir derecede hissedilmesini sağlayan yine yukarıda bahsettiğimiz üçlü dengenin sağlıklı bir şekilde kurulamamasından

kaynaklanmaktadır. Çünkü Üçgenin tabanında bireyin kendisi vardır ve bireyin kendi kendisini olumsuz yönde algılaması, sürekli yapamadıklarını aklına getirmesi ve kendisini kötü hissetmesi ve başına felaketlerin geleceğini düşünmesi ve hep kendisini olumsuz koşullandırması bireyin kendisine olan saygısını yitirmesine yol açabilir. Bu nedenle eğer birey saygı ihtiyacını karşılamak istiyorsa üçgenin tabanını kendisi inşa etmeli ve tabanda neye ihtiyaç duyup duymadığı ile ilgili tespitleri yine kendisi belirlemelidir. Üçgenin sağ tarafına ise iletişim kurduğu, yaşadığı çevreyi koymalıdır. Kendine olan saygıyı geliştirmek için sağ kenarın taşınması gereken özellikler tespit edilmelidir. En önemlisi de akranları, öğretmenleri, diğer kişilerle kuracağı iletişimdeki öncelikleri ve sınırları tespit etmelidir. Daha sonra sınır ihlalleri olduğunda yapacağı uyarılar hemen yapılmalı ve üsluba dikkat edilmelidir. Üçgenin sağ tarafına ise bireyin çekirdek ve geniş ailesi yerleştirilmelidir. Ailesi ile kuracağı ilişkiler ve yapılması gereken ritüeller tespit edilmelidir. Uyulması gereken kurallara uyulmalıdır. Elbette kuralların önceden tespit edilmesi gerekmektedir. Üçgenin üç kenarının da yerleştirilmesi, dengesinin kurulması, sürekli muhafaza edilmesi için yapılması gereken ise anlayış, hoşgörü ve iletişimdir. Aynı zamanda üçgende bireyin diğer insanlar ve bireyin ailesi ile kuracağı iletişim önemli olduğu için karşılıklılık ilkesine dikkat edilmelidir. En önemlisi de empatik olmada üçgenin dengesi açısından önemlidir. Üçgenin dengesini bozacak ise sürekli, haksız olarak yapılan eleştiriler, önyargılar, suçlamalar ve anlayışsız olma sayılabilir. Bu davranışları yapmadığımız, yukarıda belirttiğimiz karşılıklılık ve empatik olabilmek ilkeleri üçgenin dengesinin kurulması için kaçınılmaz ilkelere.

Üçgenin dengesini korumak ve üçgenin alanında saygısızlığı değil de saygıyı hakim kılabilmek için ilk önce bireyin kendisine olan saygıyı geliştirememesi ve muhafaza edememesindeki engel olan başarısızlık algısını değiştirmekte fayda vardır. Başarısızlık evet bir algıdır ve bir bireyin tamamen başarısız olması diye bir şey yoktur. Bazı konularda iyi olur, bazı konularda da kötü olur. Çünkü bir insan düşünelim; bu insanın her konuda başarılı, ful yetenekli ve kapasiteli olması imkânsızdır. En iyi orta düzeyde ve düşük düzeyde başarılı, bazen de hiç başarısız olduğu alanlar vardır. Bireyin bu alanların hepsinde başarılı olamayacağını kabul etmesi gerekmektedir. Ama insanların bir kısmı bu gerçeği kabullenemiyor çünkü kendisi ile diğer insanları kıyaslıyor ve en kötüsü de yukarı doğru sosyal kıyaslama yaptığı için ruh sağlığı bozuluyor. Kendisine olan saygısını kat edebilir. Çünkü kendisini sürekli daha iyilerle kıyasladığı için bir beceriyi, potansiyeli gerçekleştirecek kadar yetenek ve kapasitesi olmadığını düşünüyor. Kendisini çaresiz ve aciz olarak görmeye başlıyor. Bu çaresizlik, acizlik bireyde okula yani akademik alanda başarılı olamayacağını düşüncelerini yerleştiriyor. Dolayısıyla iş, meslek ve kariyer alanında başarısızlığın kaçınılmaz olduğunu hissettirmeye başlayabilir. Akademik işlerdeki başarısızlık, kısır döngü ve kendini gerçekleştiren kehanet ortaya çıkmaya başlıyor. Benzeri nedenlerden dolayı birey akranları ile ilişkilerini sürdürmez hale geliyor ve herhangi bir sportif, sanatsal alanda bireyin istekli olması, çaba göstermesi, ortaya performans koyması engellenmektedir. Küçük adımlar ilkesi ve kademeli yaklaşımla akademik, kariyer, sportif ve sanatsal alanlarda inisiyatif almalı ve mücadele etmelidir. Eğer bu alanlarda herhangi bir başarısızlık varsa başarısızlığın kendisinden mi yoksa diğer insanlardan mı kaynaklandığının farkına varmalı ve çözüm için yapılması gerekenleri ortaya koymalıdır. Bu davranışları gerçekleştirirse kendisine olan saygısını artırabilir. Çünkü kendisi için mücadele etmiş ve elinden geleni yapmıştır. Pes etmemiş ve pes etmeyi düşünmemiştir.

Bireyin kendisine olan saygıyı kaybetmesinin nedenlerinden birisi de bireyin kendisini birilerine bağımlı olarak hissetmesidir. Bu hissin kökeninde de yetersizlik yatmaktadır. Çünkü birey kendisi ile ilgili çok önemsiz bir konuda bile karar alamamaktadır ve bu kararı en yakınındakinin vermesini istemekte ve sorumluluktan kaçmaktadır. Aynı zamanda da karar vermekte zorluk çeken birey, çatışma çözme, problem çözme, stresle baş edebilme ve herhangi

bir konuda İnisiyatif almada kendisini yetersiz hissetmektedir. Bu durum bireyin başkalarına olan bağımlılığını artırmaktadır. O halde bireyin ben başkalarına bağımlı değilim ve kendi ayaklarımın üzerinde durabiliyorum diyebilmesi için inisiyatif ve sorumluluk olarak kendi kararını kendisi vermeli ve çatışmaları kendisi çözmelidir. Bu bütün kararlar alırken ve çatışmaları çözerken kendi başına hareket etmesi anlamına gelmemelidir. Bilgisine ve görgüsüne güvendiği kişilere ihtiyaç duyduğu bilgileri elde etmek için sorular sorar ve sonuçta kendi kararını kendisi verir. Unutulmamalıdır ki bağımlılık saygı ihtiyacının karşılanmasının önündeki engel olduğu kadar özgürlük ihtiyacının karşılanmasının önündeki engellerden birisidir de. Bu nedenle bağımlılığımızı azaltmak, yetersizliklerimizi telafi etmek için bağımsız karar verme, çatışma çözme, problem çözme, etkili iletişim kurma, hayır diyebilme, stresle baş edebilme, duyguları düzenleyebilme ve yaşamı anlamlandırabilme gibi konularda yeterliklerimizi artırmalıyız. Eğer bu konularda eksiklerimiz varsa profesyonel yardım almalıyız.

Bireylerin kendilerine olan saygılarını kaybetmelerine ve muhafaza edememelerine yol açan nedenlerden birisi de karşı karşıya kaldıkları olumsuz ve zorba tutumlara teslim olmaları yani boyun eğmeleridir. Bu teslim olma davranışının nedenleri arasında bireyin algısı, bu algıya bağlı olarak geliştirdiği endişe ve korkular yatmaktadır. Birileri bireyi istemediği bir şeyleri yapmaya zorlamaktadır. Birey eğer bu davranışı yapmazsa o bireyin kendisine veya yakın çevresine zarar vereceğine dair endişeleri olmaktadır. Bu nedenle de yaşayacağı korkudan kurtulmak, zorbanın kendisine ve yakınlarına zarar vermemesi için karşı tarafın isteklerini kabul etmekte, ona rıza göstermektedir. Yani boyun eğmektedir. Bu nedenle de geçicide olsa korkudan kurtulmaktadır ama yanıldığı bir nokta vardır ki o da birey kendi ihtiyaçlarını ötelemekte ve karşı tarafın ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçları pahasına karşılamaktadır. Sonuç elbette tehlikeden kurtulmuş ve artık zarar görmemiştir. Ama kendi ihtiyaçlarını karşılamadığı için bağımlı hale gelmiştir. Kısacası kendisinin artık bir önemi yani saygıya değer bir tarafı yoktur. Karşı taraf izin verirse ihtiyacı karşılanır yoksa ihtiyacı karşılanmaz. Hatta kendisinin bir şeylere ihtiyacı olduğunu söyleyemez bile. Onu koruyan kollayan en kötüsü de suiistimal eden birisi artık onu kurban yani kendisine bağımlı hale getirmiştir. Bu nedenle de ilk başta teslim olma ve zarar görmeme hoşuna giderken ilerleyen zamanlarda artık ihtiyaçları karşılanmadığı ve kendisini değersiz ve önemsiz hissettiği için bir köşeye sıkışmış veya kapana kısılmış olarak hisseder. Bu durumdan çıkış yolu bulamadığı için depresif belirtiler göstermeye başlayabilir. Bu noktayı nazarda bu tip bireylerin depresyonda olup olmadıklarını tespit etmek için bir psikiyatristten profesyonel yardım almaları son derece önemlidir. Çünkü bireyin kendisini değersiz, hiç olarak görmesi, boyun eğip tamamen teslim olduğu için önce kendisine kızması sonra kendisini suçlaması veya yakınlarının görmüş olduğu zararın sorumlusu olarak kendisini görüp suçlamasına neden olacaktır. Bu durum onun kendisine yönelik saygısını kaybetmesine ve zedelenmesine yol açacak duygu ve düşünceleri üretecektir. O halde yapılması gereken nedir? Yapılması gereken teslim olma ya da kaçmak yerine üzerine gitme, bu şekilde devam edildiği takdirde haklarını arayacağını karşı tarafa iletebilmekten geçmektedir. Bu isteklerini yapamam. Yaptığım zaman kendimle çelişirim ve kendime olan saygımı kaybederim diyebilmek gerekmektedir.

Bireylerin kendilerine olan saygılarını kaybetmeleri veya muhafaza edememelerine yol açan nedenlerden birisi de üçgenin sağ tarafında yer alan yani diğer kişiler arasında saydığımız, bireyin en samimi arkadaşı veya en yakın akranına kendisine dair en özelleri anlatması ve daha sonra anlattığı için yaşadığı pişmanlıktır. Bu bilgiler bazen de üçgenin sol tarafındaki ebeveynlerden birisi veya kardeşlerden birisine çok özellerin veya kendisine dair her şeyin anlatılması yani kendisi olamaması yani yapışık olmaktır. Birey aile üyesi veya başka birisi ile çok iç içe olmuştur ki artık kendisine dair hiç özeli kalmamıştır. Daha sonra herhangi bir nedenle bu özeller paylaşılmaya başlandığında kendisini kötü hissetmekte, her şeyi neden



anlattığı ve kendisine sınır koyamadığı için suçluluk duygusu yaşamaktadır. Bu nedenle bireyler kendileri eğer saygı görmek istiyorlarsa kendilerine sınır koymalı ve kendilerine dair özellikleri ebeveynleri olsa bile kimseyle paylaşmamalıdır. Bilinmelidir ki, insanın kendisinden bile sakladığı sırrı vardır. Sır saklama önemli bir meziyettir ve bu meziyetin bu çalışmada karşılığı gerçekçi sınır koyma ihtiyacıdır. Bu ihtiyaç zorunlu bir ihtiyaçtır. Aynı yeme ve içme gibi. Çünkü yaşadığımız sıkıntıların ve kendimizi üzdüğümüz konuların başında sınır koyamama gelmektedir.

## ÖZEL EĞİTİM İLE İLGİLİ TALİM VE TERBİYE KURULU KARARLARININ İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE DECISIONS OF THE BOARD OF EDUCATION AND  
TRAINING RELATED TO SPECIAL EDUCATION

**Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN**

Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**Sinan BAYAT**

Doktora Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Eğitimi  
Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

### Özet

Bu araştırmanın amacı Talim Ve Terbiye Kurulu'nun 2004-2018 yılları arasında özel eğitim alanında aldığı kararların betimsel analizini yapmak ve Milli Eğitim Bakanlığının özel eğitim politikasını elde ki veriler ışığında değerlendirmektir. Yapılan analiz sonucunda 2004 yılından itibaren Talim ve Terbiye Kurulu kararlarında mutlaka özel eğitim ile ilgili karar alınmış, sadece 2017 yılına ait Talim ve Terbiye Kurulu kararlarında özel eğitim ile ilgili her hangi bir karar alınmamıştır. Bunun yanında 2004 ile 2018 yılları arasında Talim ve Terbiye Kurulu kararlarında özel eğitim ile ilgili alınan kararları sayısal bakımdan incelendiğinde yıl içerisinde 11 karar ile en çok kararın 2008 ve 2018 yılında alındığı, az kararın ise 1 karar ile 2006 yılında alındığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Politikası, Özel Eğitim, Talim ve Terbiye Kurulu Kararları

### Abstract

The aim of this research is to make a descriptive analysis of the decisions taken by the Board of Education and Training between 2004-2018 and to evaluate the special education policy of the Ministry of National Education in the light of the data obtained. As a result of the analysis, every year decisions regarding the special education were taken in the decisions of the Board of Education and Training since 2004, and no decision regarding the special education was taken in 2017 alone. In addition, when the decisions taken on the special education in the Education and Training Board decisions between 2004 and 2018 were analyzed numerically, it was seen that the most decisions were taken in 2008 and 2018 with 11 decisions during the year and the few decisions were taken in 2006 with 1 decision.

**Keywords:** Education Policy, Special Education, Board of Education and Decisions

### 1. GİRİŞ

Devletlerin bilgi birikimleri sürekli değişim halindedir ve devletler, toplumlar bu şekilde varlıklarını sürdürmektedirler (Ereş, 2015). Yeni nesillere aktarılacak ve belli bir politika üzerinden yetiştirilecek olan nesiller için aktarılacak bu bilgi birikiminin belirlenmesi, aktarılması, belli sistemler dâhilinde kararlar almasına ve alınan kararların uygulanması gerekmektedir.

Eğitim politikası, eğitimin içine giren bütün unsurların, yönetim, denetim, planlama, ekonomi, felsefe, istihdam, iktidar ya da politika yapımcılarca karar verme işlemi ve uygulama sürecidir. Eğitim politikasının en belirleyici unsuru siyasal erkin devlet kurumları üzerinden yansıttığı

felsefedir. Bu felsefenin eğitime yansıma şekli eğitim felsefesi üzerinden eğitim politikasıdır. Bu eğitim politikası eğitim programlarına oradan da öğretim programlarına yansiyarak somutlaşır. (Usta, 2015).

Eğitim politikası belirlenirken geçmiş yıllarda, ülkeyi yönetmiş siyasi partilerin çıkardığı kanun, kanun hükmünde kararname, yönetmelik vb. şeyler kullanılmaktadır. Bunlar; Devrim yasaları, anayasalar, eğitime ilişkin yasalar (1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, -1960 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu vb), hükümet programları, kalkınma planları ve ülkemizin üyesi bulunduğu uluslararası kuruluşların anayasaları, sözleşmeleri vb. yazılı metinlerdir. Eğitim politikasına kaynaklık eden bu yazılı metinler ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (Talim ve Terbiye Kurulu, Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu, Milli Eğitim Şurası) , Devlet Planlama Teşkilatı, YÖK, gibi birçok kurumla yeniden şekillenmektedir. (Adem, 1997).

Bu kurumlar arasında eğitim politikası oluşturma açısından etkili olan organlardan biride Milli Eğitim Bakanlığı'dır. Bakanlıkta bu amaç için çeşitli birimler kurulmuştur. Bu birimler Milli Eğitim Şurası, Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'dur. (Tural ve Karakütük, 1991).

Eğitim politikası ülkemiz örgün ve yaygın eğitimine dâhil olan bütün öğrencileri kapsamaktadır. İlk başlarda eğitim denince akla her ne kadar normal bireyler gelse de, işin işine girildiğinde eğitim sistemimize dâhil olan öğrencilerin sadece normal öğrenci olmadığı, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerinde eğitim sistemimize dâhil olduğu ve eğitim politikasının onlarında kapsadığı ve onlar içinde ayrı planların ve programların yapıldığı görülmektedir.

Özel eğitim ile genel eğitim ayrıntılı olarak incelenirse; özel eğitim genel eğitimden uygulanan yöntem ve tekniklerin, materyallerin, öğrencilerin seviyelerine göre sınıflandırılması gibi unsurların farklı olması ve eğitim alanların ihtiyaçları açısından da farklılaşmanın yanında, plan programların istenilen düzeyde olması yönünden kendi içerisinde de paralellik göstermektedir. Genel eğitim özel eğitimi gelişme bazında kapsar nitelikte olduğundan dolayı genel eğitim içindeki her ilerleme, özel eğitim hizmetlerinin etkinliğini ve niteliğini de arttıracaktır (Orhan ve Genç, 2015).

Talim ve Terbiye Kurulu Türk Milli Eğitim Bakanlığı'nın teşkilat yapısı içinde en önemli kurumların başında gelir. Milli Eğitimin nitelik yönünden çalışmaları düzenlemek ve yürütmekle görevli, bilimsel danışma ve karar alma organı olan Talim ve Terbiye Kurulu özel eğitim ve genel eğitimin programlarının oluşturulmasında, yönetmelik ve yönergeler gibi belli düzenlemeler, eğitim ve öğretim programları ve ders kitapların hazırlanması gibi önemli görevleri vardır (URL-1).

Bu araştırmanın amacı Talim Ve Terbiye Kurulu'nun 2004-2018 yılları arasında özel eğitim alanında aldığı kararların betimsel analizini yapmak ve Milli Eğitim Bakanlığının özel eğitim politikasını elde ki veriler ışığında değerlendirmektir.

## 2. YÖNTEM

Araştırma doküman inceleme yoluyla yapılmıştır. Betimsel analiz modeli, tarama ve doküman incelemesi gibi çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş belli bir konunun özetlenmesi ve yorumlanmasını belli temel başlıklarına göre sınıflandırılan bir analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı araştırdığı konu ile ilgili görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtılabilmek amacıyla, doğrudan alıntılara sık sık yer

verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç, elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulması; bilimin gözlem, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma nitelikleri söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### VERİ TOPLAMA

Çalışma Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın kendi internet sitesinde yayınladığı kurul kararlarından 2004 ve 2018 yılları ve arası kararlar, betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. (MEB, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı 2005-2006 yılında ilk ve orta dereceli okullarda uygulanan eğitim programlarını yapılandırmacı yaklaşıma göre dizayn etmiştir (Gür, Dilci, Arseven, 2013). Bundan dolayı araştırmanın alt sınırı 2004 olarak belirlenmiştir. Üst sınırı ise Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın sitesinde en son 2018 kararları bulunmaktadır. Bundan dolayı 2018 üst sınır olarak kabul edilmiştir. 2004 ve 2018 yılları ve arası yılların bütün kararları incelenmiş, alınan kararlar içerisinde her yıl özel eğitim ile ilgili kararların alındığı, sadece 2017'de özel eğitim ile ilgili herhangi bir kararın alınmadığı görülmüştür.

### 3. BULGULAR

**Tablo 1.** Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2004 Yılında Özel Eğitim İle İlgili Aldığı Kararlar

Tarih	Alınan Kararlar
26.02.2004	3-6 Yaş Görme Engelli Çocuklar İçin Okula Hazırlık ve Destek ve 7 Yaş ve Üzeri Görme Engelli Çocuklar İçin Okula Hazırlık ve Destek Kurs Programları
13.08.2004	Özel Eğitim Kurumları Bedensel ve Zihinsel Engelli Bireyler İçin Kaba ve İnce Motor Becerilerini Geliştirme Çerçeve Programı
27.09.2004	İlköğretim Mezunu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Mesleki Eğitim Merkezi Eğitim Programı
27.09.2004	Özel, Özel Eğitim Kurumları Tip Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik
12.11.2004	Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik
26.11.2004	Milli Eğitim Bakanlığı Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri Yönergesi

Tablo 1'de görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 2004'de; görme engelli bireyler için, "3-6 Yaş Görme Engelli Çocuklar İçin Okula Hazırlık ve Destek" ve "7 Yaş ve Üzeri Görme Engelli Çocuklar İçin Okula Hazırlık ve Destek" Kurs Programları, bedensel ve zihinsel engelli bireyler için, "Özel Eğitim Kurumları Bedensel ve Zihinsel Engelli Bireyler İçin Kaba ve İnce Motor Becerilerini Geliştirme Çerçeve Programı", orta düzey öğrenme yetersizliği olan öğrenciler için, "İlköğretim Mezunu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Mesleki Eğitim Merkezi Eğitim Programı", otizmi olan çocuklar için, "Milli Eğitim Bakanlığı Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri Yönergesi" gibi kurs programları, çerçeve programlar, eğitim programları ve yönergeler ile ilgili kararlar almıştır. Bunun yanında özel eğitimin genel çerçevesini oluşturan "Özel, Özel Eğitim Kurumları Tip Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" ve "Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" ile ilgili de kararlar almıştır.

**Tablo 2.** Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2005 Yılında Özel Eğitim İle İlgili Aldığı Kararlar

Tarih	Alınan Kararlar
21.02.2005	İlköğretim Mezunu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Öğrencilerin Devam Ettiği “Mesleki Eğitim Merkezi Eğitim Programı”nın isminin İş Okulu Eğitim Programı” Olarak Değiştirilmesi
18.07.2005	Özel, Özel Eğitim Kurumları Bedensel ve Zihinsel Engelli Bireyler İçin, Kaba ve İnce Motor Becerileri Geliştirme Çerçeve Programı”nın İsmi “Özel, Özel Eğitim Kurumları Bedensel ve/veya Zihinsel Engelli Bireyler İçin, Kaba ve İnce Motor Becerileri Geliştirme Çerçeve Programı” olarak değiştirilmesi
18.07.2005	Özel, Özel Eğitim Kurumları Bedensel ve /veya Zihinsel Engelli Bireyler İçin Fiziksel Fonksiyonları, Günlük Yaşamda Bağımsızlığı Arttırma ve Mesleki Becerileri Geliştirme Çerçeve Programı
24.08.2005	Özel Eğitim Kurumları ve İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgeleri
21.12.2005	Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Gerektiren Bireyler İçin Evde Eğitim Hizmetleri Yönergesi
21.12.2005	Milli Eğitim Bakanlığı Özel, Özel Eğitim Kursları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik

Tablo 2’de görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 2005’de; ilköğretim mezunu orta düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin için eğitim programında ki “mesleki eğitim merkezi” kelimesini “iş okulu” olarak değiştirmiştir. “Özel, Özel Eğitim Kurumları Bedensel ve Zihinsel Engelli Bireyler İçin, Kaba ve İnce Motor Becerileri Geliştirme Çerçeve Programı”nın İsmi “Özel, Özel Eğitim Kurumları Bedensel ve/veya Zihinsel Engelli Bireyler İçin, Kaba ve İnce Motor Becerileri Geliştirme Çerçeve Programı” olarak değiştirilmesi” ilgili kararda ise “bedensel ve zihinsel” kelimesi, aynı kişide iki engel türünün olması gibi anlaşılacağı için, yapılan değişiklikle “ve/veya” bağlaçları eklenerek, bir kişide iki engel türünden bir tanesinin olmasının da, kişinin bu çerçeve programından faydalanmasını sağlamıştır. Bedensel ve /veya zihinsel engelli bireyler için fiziksel fonksiyonları, günlük yaşamda bağımsızlığı arttırma ve mesleki becerileri geliştirmeleri için Talim ve Terbiye Kurulu tarafından “Özel, Özel Eğitim Kurumları Bedensel ve /veya Zihinsel Engelli Bireyler İçin Fiziksel Fonksiyonları, Günlük Yaşamda Bağımsızlığı Arttırma ve Mesleki Becerileri Geliştirme Çerçeve Programı” çıkarılmıştır. Özel Eğitim Kurumlarının da kapsandığı okullarda okutulacak derslerin ders saatleri ile ilgili çizelge yayınlanmıştır. Örgün eğitime karılamayacak öğrenciler için “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Gerektiren Bireyler İçin Evde Eğitim Hizmetleri Yönergesi” çıkarılmıştır. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında özel eğitim gerektiren öğrenciler için açılan kurs programların düzenleyen yönetmelikte değişiklik yapılmıştır.

**Tablo 3.** Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2006 Yılında Özel Eğitim İle İlgili Aldığı Kararlar

Tarih	Alınan Kararlar
18.05.2006	Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

Tablo 3’de görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 2006’da özel eğitim ile ilgili sadece “Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile ilgili karar almıştır. Talim ve Terbiye Kurulunun 2006’da çıkardığı bu yönetmelik 18.1.2000 tarihli ve 23937 mükerrer sayılı Resmî Gazete’ de yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” yürürlükten kaldırılmıştır (URL-2). Bu çalışma özel eğitim çalışmalarını yönetmelik bazında daha uygun hale getirmeyi amaçlamaktadır.

**Tablo 4.** Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2007 Yılında Özel Eğitim İle İlgili Aldığı Kararlar

Tarih	Alınan Kararlar
05.04.2007	Bakıma Muhtaç Özürlü Bireylere Hizmet Verecek Bakım Elemanı Yetiştirme Kurs Programı
09.07.2007	Özel, Özel Eğitim Kurumları İşitme Engelliler Bireysel ve Grup Eğitimi Programı

Tablo 4'de görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 2007'de özel eğitim ihtiyacı olan bireylere hizmet edecek elemanları yetiştirmek için "Bakıma Muhtaç Özürlü Bireylere Hizmet Verecek Bakım Elemanı Yetiştirme Kurs Programı" ve işitme engelli bireylerin bireysel ve grup eğitimi için "Özel, Özel Eğitim Kurumları İşitme Engelliler Bireysel ve Grup Eğitimi Programı" ile ilgili kararlar almıştır.

**Tablo 5.** Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2008 Yılında Özel Eğitim İle İlgili Aldığı Kararlar

Tarih	Alınan Kararlar
24.01.2008	Özel Eğitim İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgeleri
08.08.2008	Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik
25.08.2008	Özel, Özel Eğitim Kurumları Dil ve Konuşma Güçlüğü İçin Bireysel ve Grup Eğitim Kurs Programı
01.12.2008	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar İlköğretim Okulları", "Otistik Çocuklar Eğitimi Merkezleri" ve "İş Okulları Haftalık Ders Çizelgeleri" ile "Seçmeli Dersler Listesi
26.12.2008	Görme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı
26.12.2008	İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı
26.12.2008	Dil ve Konuşma Güçlüğü Destek Eğitim Programı
26.12.2008	Bedensel Engelli Destek Eğitim Programı
26.12.2008	Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı
26.12.2008	Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı
26.12.2008	Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı

Tablo 5'de görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 2008'de; özel eğitim okulları için 2005 de çıkartılan ders çizelgeleri kararını 2008'de güncellenmiştir. 2006'da yürürlüğe konan "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"nin de 2008 de değişiklik yapılmıştır. Dil ve konuşma güçlüğü, görme engelli, işitme engelli, dil ve konuşma güçlüğü çeken, bedensel engelli, yaygın gelişimsel bozukluğu olan, zihinsel engelli, öğrenme güçlüğü çeken bireyler için kurs ve eğitim programları çıkarılmıştır.

**Tablo 6.** Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2009 Yılında Özel Eğitim İle İlgili Aldığı Kararlar

Tarih	Alınan Kararlar
23.02.2009	Milli Eğitim Bakanlığı Özel, Özel Eğitim Kursları Tip Yönetmeliğinin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik
23.02.2009	Milli Eğitim Bakanlığı Özel, Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliğinin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik
02.03.2009	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik



02.03.2009	Milli Eğitim Bakanlığı Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri Yönergesinin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönerge
02.03.2009	Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Gerektiren Bireyler İçin Evde Eğitim Hizmetleri Yönergesinin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönerge
20.04.2009	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik
19.06.2009	Özürü Bireylere Uygulanacak Destek Eğitim Programları ve Eğitim Giderlerinin Karşılmasına Dair Yönetmelik
03.08.2009	Özürü Bireylere Uygulanacak Destek Eğitim Programları ve Eğitim Giderlerini Karşılmasına Dair Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik

Tablo 6’de görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 2009’da; özel eğitim gerektiren bireylerin ihtiyacına cevap veremeyen “Milli Eğitim Bakanlığı “Özel, Özel Eğitim Kursları Tip Yönetmeliğinin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik”, “Milli Eğitim Bakanlığı Özel, Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliğinin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik”, “Milli Eğitim Bakanlığı Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri Yönergesinin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönerge”, “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Gerektiren Bireyler İçin Evde Eğitim Hizmetleri Yönergesinin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönerge”leri yürürlükten kaldırılmıştır. 2006’da çıkarılan ve 2008’de değişiklik yapılan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nde 2009 yılı içerisinde iki defa değişiklik yapılmıştır. 2009’da çıkarılan “Özürü Bireylere Uygulanacak Destek Eğitim Programları ve Eğitim Giderlerinin Karşılmasına Dair Yönetmelik” de aynı yıl içinde değişiklik yapılmıştır.

**Tablo 7.** Talim ve Terbiye Kurulu’nun 2010 Yılında Özel Eğitim İle İlgili Aldığı Kararlar

Tarih	Alınan Kararlar
03.02.2010	Milli Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi
15.06.2010	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik
17.09.2010	Görme Engelliler, İşitme Engelliler, Ortopedik Engelliler, Beyin Felci (Serebral Palsili), Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar İlköğretim Okulları ile Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri, Eğitim ve Uygulama Okulu ve İş Okulları Haftalık Ders Çizelgeleri
17.09.2010	Özel Eğitim İşitme Engelliler ve Ortopedik Engelliler Meslek Liselerine Ait Haftalık Ders Çizelgeleri

Tablo 7’de görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 2010’da; “Milli Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi”ni çıkarmıştır. En son değişikliği 2009’da yapılan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin” de tekrar değişiklik yapılmıştır. Özel eğitim gerektiren bireylerin devam ettiği okullar ile ilgili haftalık ders çizelgeleri yayınlanmıştır.

**Tablo 8.** Talim ve Terbiye Kurulu’nun 2011 Yılında Özel Eğitim İle İlgili Aldığı Kararlar

Tarih	Alınan Kararlar
08.04.2011	İşaret Dili Kurs Programı
08.04.2011	İşaret Dili Öğretici ve Tercüman Eğitimi Kurs Programı

20.04.2011	Özürlü Bireylere Uygulanacak Destek Eğitim Programları ve Eğitim Giderlerinin Karşılanması Dair Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik
30.12.2011	Görme Engelli Bireyler Destek Eğitimi Programında Değişiklik Yapılması

Tablo 8’de görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 2011’de; İşitme engelli bireyler için “İşaret Dili Kurs Programı” ve bu kursu verecek eğitimciler için “İşaret Dili Öğretici Ve Tercüman Eğitimi Kurs Programı” çıkarmıştır. En son 2009’da değişiklik yapılan “Özürlü Bireylere Uygulanacak Destek Eğitim Programları ve Eğitim Giderlerinin Karşılanması Dair Yönetmelikte” tekrar değişiklik yapılmıştır.

2008’de görme engelli bireyler için çıkarından “Görme Engelli Bireyler Destek Eğitimi Programı”nda 2011’de değişiklik yapılmıştır.

**Tablo 9.** Talim ve Terbiye Kurulu’nun 2012 Yılında Özel Eğitim İle İlgili Aldığı Kararlar

Tarih	Alınan Kararlar
29.06.2012	Görme Engelliler, İşitme Engelliler, Ortopedik Engelliler, Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar İlkokulu ve Ortaokulu İle Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okul Ağır veya Orta Düzeyde Zihinsel Engelliler/Otistik Çocuklar) Haftalık Ders Çizelgeleri
03.09.2012	Eğitim ve Uygulama Okulu Eğitim Programı adlarında yer alan okul adlarının Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu), İş Okulu Eğitim Programı’nın adının Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) Eğitim Programı olarak değiştirilmesi
05.09.2012	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu), (Hafif Düzey Zihinsel Engelliler), Özel Eğitim Meslek Eğitim Merkezi (Okulu), (Görme Engelliler), Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (Ağır veya Orta Düzey Zihinsel Engelliler/Otistik Çocuklar) Özel Eğitim Meslek Liseleri (İşitme Engelliler) ve Özel Eğitim Meslek Liseleri (Ortopedik Engelliler) Haftalık Ders Çizelgeleri

Tablo 9’da görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 2012’de; Özel eğitim gerektiren bireylerin devam ettiği okullar ile ilgili haftalık ders çizelgeleri güncellenerek tekrar yayınlamıştır. Eğitim programında yazan okul adlarında değişikliğe gidilmiştir.

**Tablo 10.** Talim ve Terbiye Kurulu’nun 2013 Yılında Özel Eğitim İle İlgili Aldığı Kararlar

Tarih	Alınan Kararlar
07.03.2013	Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) 1 ve 2’inci Kademe Eğitim Programları (Otistik Çocuklar İçin)
24.07.2013	Görme Engelliler, İşitme Engelliler, Ortopedik Engelliler, Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar İlkokulu ve Ortaokulu Haftalık Ders Çizelgeleri ile Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okul-Ağır veya Orta Düzeyde Zihinsel Engelliler/Otistik Çocuklar) Haftalık Ders Çizelgelerinde Değişiklik Yapılması
24.07.2013	Özel Eğitim Merkezi (Okulu) (Hafif Düzey Zihinsel Engelliler), Özel Eğitim Meslekî Eğitim Merkezi (Okulu) (Görme Engelliler), Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (Ağır veya Orta Düzeyde Zihinsel Engelliler/Otistik Çocuklar), Özel Eğitim Meslek Liseleri (İşitme Engelliler) ve Özel Eğitim Meslek Liseleri (Ortopedik Engelliler) Haftalık Ders Çizelgelerinde Değişiklik Yapılması

Tablo 10’da görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 2013’de; birinci ve ikinci kademe eğitim gören otizmli öğrenciler için eğitim programı çıkarılmıştır. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin devam ettiği ilkokullar, ortaokullar ve liseler için ilgili haftalık ders çizelgeleri güncellenerek tekrar yayınlamış ve ders çizelgeleri ile ilgili yeniden karar alınmıştır.

**Tablo 11.** Talim ve Terbiye Kurulu’nun 2014 Yılında Özel Eğitim İle İlgili Aldığı Kararlar

Tarih	Alınan Kararlar
23.01.2014	Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmenliği (1, 2, 3 Ve 4. Seviye, 540 Saatlik) Kurs Programları
12.06.2014	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) İş Eğitimi ve Meslek Ahlakı Dersi Öğretim Programı

Tablo 11’de görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 2014’de; zihinsel engelliler öğretmenliği açığına gidermek için “Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmenliği Kurs Programı” oluşturmuştur. Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezlerinde verilmek üzere “İş Eğitimi ve Meslek Ahlakı Dersi Öğretim Programı” oluşturulmuştur.

**Tablo 12.** Talim ve Terbiye Kurulu’nun 2015 Yılında Özel Eğitim İle İlgili Aldığı Kararlar

Tarih	Alınan Kararlar
30.04.2015	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) Eğitim Programı (Görme Engelliler İçin)
28.07.2015	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) İş Eğitimi ve Meslek Ahlakı Dersi Öğretim Programına Gıda Teknolojisi, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, Konaklama ve Seyahat Hizmetleri Tarım İle Yiyecek İçecek Hizmetleri Alanlarına Ait Mesleki Öğretim Programlarının Eklenmesi
29.07.2015	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar İlkokulları ve Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi ile İşitme Engelliler İlkokulları ve Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesinde Değişiklik Yapılması
29.07.2015	Türk İşaret Dili Dersi (1. Sınıf) Öğretim Programı

Tablo 12’de görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 2015’de; 2014 yılında çıkartılan “İş Eğitimi Ve Meslek Ahlakı Dersi Programı”na yeni programlar eklenmiştir. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin devam ettiği ilkokullar ve ortaokullar için ilgili haftalık ders çizelgeleri güncellenerek tekrar yayınlamıştır. İlkokul birinci sınıflarda okutulması için “Türk İşaret Dili Dersi (1. Sınıf) Öğretim Programı” oluşturulmuştur.

**Tablo 13.** Talim ve Terbiye Kurulu’nun 2016 Yılında Özel Eğitim İle İlgili Aldığı Kararlar

Tarih	Alınan Kararlar
12.01.2016	24.07.2013 Tarihli Ve 69 Sayılı Kurul Kararı Ekinde Yer Alan EK-4 Özel Eğitim Meslek Liseleri (İşitme Engelliler) Haftalık Ders Çizelgesi ile İlgili Açıklamalar ve EK-4 Özel Eğitim Meslek Liseleri (Ortopedik Engelliler) Haftalık Ders Çizelgesi ile İlgili Açıklamalar Bölümlerinde Değişiklik Yapılması
31.03.2016	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) İş Eğitimi ve Meslek Ahlakı Dersi Öğretim Programına, Bilişim Teknolojileri, Büro Yönetimi ve Giyim Üretim Teknolojisi Alanlarına Ait Modül Programların Eklenmesi

<b>31.03.2016</b>	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) İş Eğitimi ve Meslek Ahlakı Dersi Öğretim Programı (Görme Engelliler İçin)
<b>26.07.2016</b>	Türk İşaret Dili Dersi (1, 2 Ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı

Tablo 13’de görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 2016’da; Özel eğitim gerektiren öğrencilerin devam ettiği okullar ile ilgili haftalık ders çizelgeleri güncellenerek tekrar yayınlamıştır. Görme engelli öğrenciler için eğitim programı hazırlanmıştır. İş eğitimi ve meslek ahlakı dersi öğretim programına yeni programlar eklenmiştir. 2015’de birinci sınıfa giden işitme engelli öğrenciler için çıkartılan öğretim programı ikinci ve üçüncü sınıflar içinde çıkartılmıştır.

**Tablo 14.** Talim ve Terbiye Kurulu’nun 2018 Yılında Özel Eğitim İle İlgili Aldığı Kararlar

<b>Tarih</b>	<b>Alınan Kararlar</b>
<b>18.04.2018</b>	Özel Eğitim Okulları Haftalık Ders Çizelgeleri
<b>18.04.2018</b>	Erken Çocukluk Özel Eğitim Programı (0-36 Ay)
<b>18.04.2018</b>	Okul Öncesi Özel Eğitim Programı (37-78 Ay)
<b>18.04.2018</b>	Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) I. Kademe Öğretim Programları
<b>18.04.2018</b>	Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) II. Kademe Öğretim Programları
<b>18.04.2018</b>	Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) III. Kademe Öğretim Programları
<b>18.04.2018</b>	Görme Engelliler İlkokulları Oyun, Fiziki Etkinlikler ve Bağımsız Hareket Dersi Öğretim Programı
<b>18.04.2018</b>	Görme Engelliler Ortaokulları Beden Eğitimi, Spor ve Bağımsız Hareket Dersi Öğretim Programı
<b>18.04.2018</b>	Görme Engelliler Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi Beden Eğitimi, Spor ve Bağımsız Hareket Dersi Öğretim Programı
<b>06.09.2018</b>	Özel Eğitim Meslek Okulu Haftalık Ders Çizelgesi, İş Eğitimi ve Meslek Ahlakı Dersi İle Kişisel ve Mesleki Gelişim Dersi Öğretim Programları
<b>03.12.2018</b>	Özel Eğitim Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar İlkokul ve Ortaokulları, İşitme Engelliler İlkokul ve Ortaokulları İle Ortopedik Engelliler İlkokul ve Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgeleri

Tablo 14’de görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 2018’de; özel eğitim okullarının haftalık ders çizelgeleri güncellenmiştir. Genel eğitimde okul öncesi denk gelen, erken çocukluk ve okul öncesi özel eğitim programı yayınlanmıştır. Özel eğitim uygulama merkezlerinin ilkokul, ortaokul ve lise programları yayınlanmıştır. Görme engelliler ilkokulları, ortaokulları ve liselerinin de (mesleki eğitim merkezi) okutulan “Oyun, Fiziki Etkinlikler ve Bağımsız Hareket Dersi”, “Beden Eğitimi, Spor ve Bağımsız Hareket Dersi” öğretim programları yayınlanmıştır. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin devam ettiği okullar ile ilgili haftalık ders çizelgeleri yayınlamıştır. Özel eğitim meslek okullarında okutulan iş eğitimi ve meslek ahlakı dersi öğretim programı yayınlanmıştır.

**Tablo 15.** Yıllara Göre Alınan Karar Sayıları

<b>Sıra</b>	<b>Yıl</b>	<b>Alınan Karar Sayısı</b>
<b>1</b>	2004 Yılı Kararları	6
<b>2</b>	2005 Yılı Kararları	6
<b>3</b>	2006 Yılı Kararları	1
<b>4</b>	2007 Yılı Kararları	2

5	2008 Yılı Kararları	11
6	2009 Yılı Kararları	8
7	2010 Yılı Kararları	4
8	2011 Yılı Kararları	4
9	2012 Yılı Kararları	3
10	2013 Yılı Kararları	3
11	2014 Yılı Kararları	2
12	2015 Yılı Kararları	4
13	2016 Yılı Kararları	4
14	2017 Yılı Kararları	0
15	2018 Yılı Kararları	11

Tablo 15’de görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın yıllara göre özel eğitim konusunda alınan karar sayılarına baktığımızda ilk sırada 11’er karar ile 2008 ve 2018 yılları, ikinci sırada 8 karar ile 2009 yılı, üçüncü sırada 6’şar karar 2004 ve 2005 yılları, dördüncü sırada 4’er karar ile 2010, 2011, 2015 ve 2016 yılları, beşinci sırada 3’er karar ile 2012, 2013 yılları, altıncı sırada 2’şer karar ile 2007, 2014 yılları ve son olarak da 1 karar ile 2006 yılı gelmektedir. 2017 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nda özel eğitim ile ilgili hiç karar alınmamıştır.

**Tablo 16.** Talim ve Terbiye Kurulu’nun Aldığı Kararların Konusu ile İlgili Sınıflandırma

Kararların Konusu	Sayısı
Eğitim, Kurs, Çerçeve Programı	35
Yönetmelik ve Yönerge	18
İsim Değişikliği	3
Haftalık Ders Çizelgeleri	13
Toplam	69

Tablo 16’da görüldüğü gibi Talim ve Terbiye Kurulu 2004 – 2018 yılları arasında özel eğitim ile ilgili toplam 69 karar almıştır. Bu 69 kararın 35 tanesi özel eğitim ile ilgili eğitim programı, kurs programı ve çerçeve programı ile ilgilidir. 18 karar özel eğitim ile ilgili yönetmelik ve yönergeler, 3 karar uygulanacak programların isim değişikliği, 13 karar ise özel eğitim okullarında uygulanacak haftalık ders çizelgeleri ile ilgilidir.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel eğitim ile ilgili her yıl alınan karar sayılarına baktığımızda Talim ve Terbiye Kurulu özel eğitim alanını sürekli güncel tutmaya çalışmıştır. Bu tutum bilimsel veriler ışığında özel eğitim öğrencileri için yeni öğrenme türleri, yeni çalışmalar, özel eğitime hizmet etmek için elaman yetiştirilmesi vb. çalışmaları kapsamaktadır. Bu özel eğitim politikasının eğitimde karar mercileri tarafından sürekli takip edildiği ve onlara verilecek hizmeti sürekli güncel tutulmaya çalışıldığını göstermektedir.

Özel eğitim çalışmaları genel eğitim çalışmalarından farklılık gösterdiğinden dolayı, Talim ve Terbiye Kurulu özel eğitim ile ilgili çalışmaları, yetkileri Talim ve Terbiye Kuruluna eşdeğer bir kurulda yapmasının daha iyi olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

Âdem, M. (1997). Ulusal eğitim politikamız nasıl olmalıdır?. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*.52 (1). 51-65.

Ereş, F. (2015). Vatandaşlık eğitimi ve karakter eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,36,120-136

Gür, T., Dilci, T., & Arseven, A. (2013). Geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçişte öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri; bir söylem analizi, *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(17), 196-208.

MEB, (2019). Talim ve Terbiye Kurulu Kararları. Ankara. Erişim Tarihi: 05.05.2019. Erişim Adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/fihristler.aspx>.

Orhan, S. & Genç, K. G. ( 2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 15(35/2), 115-146

Tural, N. & Karakütük, K. (1991). Eğitim Politikası, *Eğitim ve Bilim*, 15 (82). 16-39

URL-1 (2019).Talim ve Terbiye Kurulu. İstanbul. Erişim Tarihi: 08.05.2019. Erişim Adresi: [https://www.academia.edu/8735888/TAL%C4%B0M\\_VE\\_TERB%C4%B0YE\\_KURULU\\_T%C3%9CRK\\_M%C4%B0LL%C4%B0\\_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M\\_S%C4%B0STEM%C4%B0N%C4%B0N\\_YASAMA\\_ORGANI](https://www.academia.edu/8735888/TAL%C4%B0M_VE_TERB%C4%B0YE_KURULU_T%C3%9CRK_M%C4%B0LL%C4%B0_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M_S%C4%B0STEM%C4%B0N%C4%B0N_YASAMA_ORGANI)

URL-2 (2019). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Madde 94. Ankara. Erişim Tarihi: 08.05.2019. Erişim Adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm>

Usta, M.E. (2015). Siyasi parti programlarına göre eğitim politikaları. *TYB Akademi*,13, 55-74

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## BİREYDE DEĞERLER EĞİTİMİ BİLİNCİ OLUŞTURMADA MEDYA YAZARLIĞININ ROLÜ

### ТҰЛҒАНЫҢ ҚҰНДЫЛЫҚТЫҚ БАҒДАРЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА МЕДИАШЫҒАРМАШЫЛЫҚТЫҢ РӨЛІ

Мехмет КАВАКЛЫ

Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің докторанты,  
Түркістан, Қазақстан

**Түйіндеме:** Бұл мақалада оқушылардың тілге құндылық бағдарын қалыптастыру мәселесі қарастырылады. Қазақ тілі сабағында оқушыларға тілді ұлттық құндылық ретінде бағалай білуді үйрету, ұлттық тілге құрмет сезімдерін қалыптастыру тәсілдері, осы бағытта орындауға болатын медиашығармашылық тапсырмалар берілген. Оқушылардың тілге құндылық бағдарын қалыптастыруда тілді оқытудың неғұрлым тиімді құралдары мен тәсілдерін сұрыптап қолдану, оқушылардың шығармашылығын дамытуға ақпараттық құралдар арқылы жағдай жасау және өзін-өзі жетілдіру үшін мүмкіндік туғызу қажет деген тұжырым жасалады.

**Кілт сөздер:** Ұлттық құндылық, құндылық бағдар, тіл, рухани құндылық, әдіс-тәсіл, мәтін, ойын әдісі

**Özet:** Bu makalede öğrencilere değerler eğitimi vermede, değerler eğitimi bilinci oluşturmada medya yazarlığının, medya okuryazarlığının rolü ele alınmıştır. Medya okuryazarlığının öğrencilerin değerler eğitimine olan olumlu ve olumsuz etkilerine değinilmiştir. Medyanın kullanımı ile değerler eğitiminin ilişkileri irdelenmiş ve medyanın öğrencilerin değerler eğitimine etkileri konu edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler eğitimi, medya yazarlığı, medya okuryazarlığı, dil öğretimi

**Abstract:** This article deals with the formation of language values in schoolchildren. Teaching pupils in the Kazakh language lesson to appreciate the language as a national treasure is also given ways of building a sense of respect for the national language, and therefore presented a media creative task to perform. It was concluded that selective use of effective techniques and methods for the formation of linguistic values of pupils in the process of language learning, the creation of conditions for the development of pupils' creativity through information technologies and by making self-improvement possible.

**Keywords:** national value, value orientation, language, spiritual value, methods, text, game methods

Оқушының құндылықтық бағдарын қалыптастыру үшін қазақ тілін оқыту нақты қағидаларға негізделіп жүргізілуі шарт. Атап айтқанда: тілді меңгерту үдерісінде тәрбиені адамзат болмысының атрибуты ретінде ұстану; адами құндылықтарды технократтық, өндірістік, экономикалық және т.б. құндылықтардан артық қою идеясына негізделген білім беруді ізгіліктендіру (гуманизациялау); оқушының өзін-өзі жетілдіруін қамтамасыз ететін білім беруді демократияландыру; тілді оқытуда сауаттылық пен дүниетанымдық аспектіні тең қамту қағидаларын басшылыққа алу ана тілін оқыту үдерісінде ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтарды бойына сіңірген, өздігінен шешім жасауға қабілетті тұлға қалыптастыруға жол ашады.

5-7-сынып оқушыларының құндылықтық бағдарларын қалыптастыру арқылы «Қазақ тілі» пәнін оқыту процесінде төрт негізгі мәселеге назар аударылды. Олар – құндылықтық бағдар қалыптастырудағы ең негізгі финалдык немесе абсолюттік құндылықтар деп аталатын Адам, Денсаулық, Табиғат құндылықтары мен медиабілім. Осы бағытта білімді меңгерудің әрі жолы, әрі қазіргі заманғы білім беру мақсатымен, әлеуметтік сұранымдармен тығыз сабақтасатын медиабілім арқылы тұлғаның дамуына ықпал ететін мүмкіндікті пайдаланудың тиімді әдістемесін жасау міндеттелді. Зерттеушілердің барлығы да атап көрсеткендей, Адамды «абсолютті құндылық» деп таныту арқылы оқушының бүкіл жаратылысқа да, өзіне де құндылықтық қатынасы өзгереді. Өйткені оқыту үдерісінде жалпы құндылықтарды бір мақсатқа бағыттап, оларды үйіріп, шоғырландырып отыратын өзек ұғым болуы тиіс. Зерттеуде ол ұғым Адам деп белгіленді. Сонда оқушының әрбір құндылықтың адам үшін, яғни өзі үшін маңызын саналы түсініп, сезініп, бойына дарытуы табиғи үдеріс сипатында жүргізіледі деп саналды. Адамды құндылық деп тану оқушының тұлғалық мәдениетін кешенді дамытуға, яғни оның ойлау, сөйлеу, еңбек мәдениетін өзара бірлікте дамытуға, жол ашады. Денсаулық пен Табиғатты сол адам игілігі үшін қажетті құндылық деп тану арқылы Адам құндылығының мәні терең ашылады. Қандай тапсырма орындалса да, «Құндылық атаулының барлығының өзі мен айналасындағы адамдардың игілігі үшін» екенін сезінуі, түсінуі керек деген концептуалдық тұжырым негізге алынды.

Ал, қазақ тілін оқыту үдерісінде медиабілімді ерекше бөле алуымыздың да өзіндік уәжі бар. Біріншіден, мультимедиялық технологиялардың дамуы білім беру жүйесінің алдына мемлекет деңгейінде шешілуі тиіс жаңа проблемалардың тууына себеп болып отыр. Білім беруді гуманитарландыру, қолжетімді ету, ізгілендіру, ақпараттандыру, оперативтендіру қажеттігі арта бастады. Бұлар өз кезегінде медиамәдениеттің мәнінің жоғарылауына алғышарт қалыптастырып отыр. Олай болса, осы мәселелердің шешілуі үшін медиабілім жағдайында оқушының құндылықтық бағдарларын қалыптастырудың жолдарын анықтап, оны жүйелі түрде жүзеге асыру қажет

деп саналды. Бұл тұлғаның дамуы оқу мен білімнің бірлігіне негізделіп құрылуы қажеттігін көрсетті. Яғни ана тілі ретінде оқытылатын «Қазақ тілі» пәнінің білім мазмұны мен әдістемесінде оқыта отырып тәрбиелеу мақсатына жетудің ең тиімді жолдарын нақтылау біздің зерттеу жұмысымыздың басты бағыттардың бірі болуы керектігі айқын көрінді. Сол себепті әдістерді іріктеуде медиабілім арқылы құндылықтық бағдарларды қалыптастыру маңызды бір жол ретінде таңдалды.

Екіншіден, қазіргі ақпараттық технологиялар қарыштап отырған уақытта жасөспірімдердің құндылықтық бағдарларын қалыптастырудағы маңызды факторлардың бірі – медиабілім. Медиа (латын тілінен аударғанда «medium» - құрал, байланыстырушы) қазіргі таңда «бұқаралық ақпарат құралдары» терминінің баламасы ретінде де жиі қолданылып жүр. Медиа кинематография, теледидар, бейне-, аудиожазбалар, баспасөз, фотография, музыка, байланыс, интернет, радио, ұялы телефон және т.б секілді қоғам мен әлемнің әртүрлі құрылымдарының арасын байланыстырушы деген идеяны да қамтиды. Олай болса, ақпараттық қоғамда баланың білімді меңгеру тәсілдерін онымен байланыстырмау мүмкін емес, керісінше, сол құралдарды оңтайлы қолдану міндет деп белгіленді.

Үшіншіден, «медиамәдениет» ұғымы ақпараттық қоғам мәдениетінің ерекше түрі болып саналады. Оны заманауи мәдениеттаным қоғам мен мемлекеттің, социум мен биліктің арасындағы дәнекер деп тану керек. Олай болса, бала өзі өмір сүріп жатқан қоғамның,

сол қоғамдағы құндылықтардың дамуы мен өзгеруіне айрықша ықпал ететін медиақұралдарды қолданып, өзінің бағыт-бағдарын әлеуметтік дамумен тығыз бірлікте тануға төселуі тиіс. Оған қоса заманауи білім беру жүйесіндегі басты талаптың бірі – оқушыларды ақпараттық қоғамда өмір сүруге бейімдеу. Ең бастысы, медиа білім мәдениеттің бір бөлігіне айналып отырған бүгінгі уақытта медиамәдениеттің өзінде де медиақұндылықтар басымдыққа ие болып отыр.

Зерттеушілердің пікірінше, «медиамәдениет – адамзаттың мәдени-тарихи даму үдерісінде қалыптасып, дара тұлғаның қоғамдық санасы мен әлеуметтенуін қамтамасыз ететін ақпараттық-коммуникативтік құралдардың, материалдық және рухани құндылықтардың бірлігі. Оған дара тұлғаның даму жүйесіне ене отырып, ақпаратты беру мен оны меңгеру мәдениетін, медиамәтінді қабылдауға, талдауға, бағалауға, медиа арқылы жаңа білімді меңгеруге, медиашығармашылықпен айналысуға қабілеттілікті жатқызуға болады» [1, 9-б]. Сондықтан да оқушының құндылықтық бағдарларын қалыптастыруда, жалпы жас адамды тәрбиелеуде әлемдік педагогика медиабілімнен де, медиашығармашылықтан да айналып өте алмайды. Себебі медиабілім медианың түрлері саналатын графикалық, баспасөз, дыбыстық, экрандалған түрлі технологиялардан тыс жүзеге асырылмайды. Оқушының шығармашылық, ізденіс жұмыстарын оларсыз елестету мүмкін емес, коммуникативтік қабілет, сыни ойлау, интерпретация, талдау, бағалау, сол өзі жасаған тұжырымдарын медиатехника мен технологиялар арқылы жеткізу дағдыларының барлығы да осы медиабіліммен байланыста меңгертіледі. Сондықтан бүгінгі оқушыға қойылатын бір талап медиабілімді меңгеру, ал оның нәтижесі – медиасауаттылық, медиақүзіреттілік немесе медиашығармашылық деп аталады.

Дәстүрлі немесе жаңартылған оқу бағдарламалары бойынша оқушының әртүрлі қайнаркөздерден материалдар тауып, оны өңдеп, талдап, жүйелеп, өз ой қорытындысын немесе шығармашылық тапсырмаларды орындау міндеттеледі. Бұл орайда құндылықтық бағдарларды қалыптастыруға мүмкіндік өте мол. Себебі оқушы барды талдау, саралау, одан өзіндік ой қорыту жолымен өз бойына жақсыны сіңіреді, жаманнан жерінеді. Осы арқылы құндылықтардың мәнін ұғынады. Олардың өз өмірінде атқаратын рөлін түсінеді. Бұл түсінік оқушының өмірлік ұстанымдарын қалыптастырады.

Ескеретін бір мәселе: бұқаралық коммуникация құралдарымен жұмыс барысында жасөспірімдерге жаттанды, жасанды нәрселерді ұсынуға болмайды. Олардың жағымды немесе жағымсыз қатынасын шынайы, табиғи түрде қалыптастырудың жолдарын табу мақсат етілді. Баланы шын қуантып немесе шын ойландыруға мәжбүрлейтін материалдарды іріктеу міндеттелді. Ол үшін тапсырмаларды орындатуға арналған оқу материалдары әлеуметтік игілік, әлеуметтік белсенділік, таным, тәртіп, жауапкершілік, нақты бір мамандыққа бейімділік, бос уақытында пайдалы іспен шұғылдануға ынталылық, мәдениетке деген мүдделілік, достық, махаббатты қадірлеу және т.б. құндылықтарға бағытталуы тиіс деп шешілді.

Л.С.Зазнобинаның ұсынған медиабілім стандартында көрсетілген оқушы орындай алуы тиіс іскерліктер кешені біздің зерттеу жұмысымызда басшылыққа алынды. «Атап айтқанда:

- тыңдаған, көрген я оқыған ақпараттық хабарламалардағы басты мәселені айыра алуға;
- ақпараттар ағымындағы бағыттарды, коммуникацияның мақсатын ажырата алуға;

- әртүрлі контексте, әрқилы формада берілген тапсырмаларды түсіне алуға;
- өзінің жеке пікірін жетікізе білуге;
- альтернативті сипатта айтылған әртүрлі көзқарастарды қабылдай отырып, оларға қатысты өз ой-тұжырымын «ия», «жоқ» позициясы тұрғысынан айта алуға;
- алынған ақпараттағы қателіктерді табу және оған түзетулер енгізуге қатысты өз ұсыныстарын айта алуға;
- әртүрлі қайнаркөздерден талап етіліп отырған ақпараттарды таба алуға;
- берілген тапсырмаға сай алдын ала ұсынылған немесе өзі жинақтаған ақпараттарды белгілеріне қарай жүйелеп, реттей алуға;
- ұзақ уақыт бойы (тақырыптық, тоқсандық, жартыжылдық аралығындағы жоба жұмыстары болуы мүмкін) өзіне қажетті ақпараттарды жинау, оларды жүйелей алуға;
- әртүрлі тақырыптардағы ақпараттардың арасындағы ортақ мәселелерді жүйелей алуға;
- алынған ақпараттағы негізгі деректерді, ойларды кесте, сызба түрінде рәсімдей алуға;
- ақпараттық хабарлама бойынша жоспар жасай алуға, оны қажетті формада жеткізе білуге;
- сөзбен жазылған ақпарат мәтінін кестеге, кестемен берілген ақпараттарды сөзге айналдыра алуға;
- тыңдаушылардың ерекшелігі мен коммуникативтік өзара қарым-қатынас мақсаттарына сай ақпаратты тасымалдауға, оның формасын, белгілер жүйесін және т.б. алмастыруға және т.б. баулу» [2, 29-б.].

Оқушы өзіне берілген медиатапсырмаларды дұрыс орындау үшін, мұғалім алдын-ала медиамәтінді, әртүрлі шығармашылық жұмыстарды сауатты атқару үшін оларға монтаж жасау, көрнекі кестелер құрау және т.б. аудиовизуальді сауаттылығын қалыптастыруға ықпал ететін теориялық білім де бере алу керек. Ол көп жағдайда сандық тұрғыдан емес, мысалы, слайд саны, сөз көлемі, тұсаукесердің безендірілуі тұрғысында ғана емес, материалдарды монтаждау, материалдарды тартымды етіп орналастыру, жаңаша бағдарламаларды (мысалы, Prezi, Power Point) құрау талаптарымен, жолдарымен таныстыру шарт. Жұмысты бағалау критерийлері де нақты болуы керек. Алуан түрлі формадағы бұқаралық ақпарат құралдары оқушының медиамәдениетін қалыптастыратындай мақсатта әдістемелік тұрғыдан жасы мен қабылдауына сай сауатты қолданылуы қажет. Өйткені баланың шамасынан тыс оқу тапсырмаларын беру – білім сапасының төмендеуіне ғана әкеліп қоймайды, оқушының тарапынан өзіне деген сенімін азайтады. Сондықтан ақпараттық технологияны қолдану дегенді жалау етіп, күрделі тапсырмаларды берместен бұрын оның берер пайдасы мен залалын таразылап алу ескеріліп отырды. Өйткені қазіргі таңда бастауыш сыныптан бастап балаларға жоба жұмысын орындату қаншалықты ұтымды, қаншалықты жөнсіз екенін көруге болады. Оқушыларға берілетін тапсырмалардың денін ата-аналары орындайтыны да жасырын емес. Сондықтан ұлттық психологияның негізін салған Жүсіпбек Аймауытұлы

Айтқандай «баланың шамасына қарай шағындатып берілмейінше, ешқандай тапсырма оның дамуына алғышарт қалыптастырмақ емес» [3, 64-б.].

Шындығында да, заманауи медиакеңістіктен жасөспірімді шектеп ұстау мүмкін емес, сондықтан оған шектеу қоюдың орнына өзі шешім жасайтындай оқу материалдарын құндылықтық бағдарларын қалыптастыру тұрғысынан қолданған дұрыс. Мәселен, тақырып нысанына алынып отырған денсаулық құндылығының бала бойында өзінің денсаулығын сақтауға құндылықтық бағдарын қалыптастыру үшін де ол туралы ақпараттарды өзі ізденіп тауып, өз қолымен жасап, өз ойымен таразылау мүмкіндігі кеңейетіні ескерілді. Бұл орайда оқушылардың өз еріктерімен тақырып тандап алумен қатар, оны дайындау, құрастыру, безендіру, тұсаукесердің форматын таңдау бағытындағы жұмыстарды жүйелі әрі мұғалімнің тікелей басшылығы арқылы сатылап жүргізілуін қадағалау мәселесіне көңіл бөлінді. Өйтпеген жағдайда ақпараттық технологиялар мен медиамәтіндер үйлесімінен туатын сауатты жұмысқа қол жеткізу мүмкін болмайды деп саналды. Себебі балаға басынан бастап-ақ дұрыс бағыт беріліп отырмаса, тек соңғы нәтижесі ғана бағаланса, онда оқушылардың тапсырманы орындауға ынталылығы төмендейді, енжар қатынас қалыптасады. Осындай кері жағдайдың алдын алудың жолы – жоғары оқу орындарындағы сияқты мектеп жасынан балаларды өздік жұмыстарын орындауда медиамәдениетке баулу.

Балалардың тақырып бойынша алған білімдерін құндылықтық тұрғыдан меңгеруі үшін шығармашылық тапсырма беру көзделді. Ол жұптық жұмыс түрінде орындатылды. Оқушы ақпарат көздерінен денсаулыққа байланысты 3 мақал-мәтел тауып, сол тапқан мақалдар бойынша ребус құрауы қажет. Осы ребустарды слайдтарға салып, сынып оқушыларына көрсетеді, олар қандай мақал екенін шешуі тиіс. Бұл тапсырманың оқушылардың денсаулық туралы біліммен бірге тілдік, қарым-қатынастық дағдыларының дамуына, танымдық тұрғыдан өсуіне қанадай ықпалы болды деген тұрғыдан таратып айтсақ: бұл тапсырма балалардың бірлесіп жұмыс жасауына негізделгендіктен, олардың бір-бірімен тіл табыса жұмыс істеуіне алғышарт қалыптастырылды. Екіншіден, балалардың ізденімдік қабілеті артты. Өйткені оларға дайын материалдар берілген жоқ. Оны өздері іздеп, тауып, бірлесіп талдады. Үшіншіден, тіл сабағында сөздің мағынасына, мәніне бойлады, оны терең түсінді. Төртіншіден, сөз мағынасын графикалық тәсілдермен берудің жолын меңгерді. Бесіншіден, ойды қысқа да нұсқа түйіндеп жеткізуге үйренді. Алтыншыдан, олар осы тапсырма арқылы денсаулықтың адам үшін, өзі үшін маңызына мән берді. Оған деген құндылықтық қатынасы қалыптасты. Жетіншіден, ақпараттық технологияны дұрыс қолдану дағдысы дамытылды. Балалар жасаған ребустарын суретке түсіріп, оны слайдқа көшірудің тәсілдерін меңгерді. Сегізіншіден, орындалған тапсырманы безендірудің тілдік құрылымы мен талаптарын орындады. Тоғызыншыдан, көпшілік алдындағы сөз этикетін меңгерді. Оқушылар сыныптағы балалардың назарын аударудың, оларды тапсырманы шешуге қызықтырудың коммуникативтік құралдарын қолдануға төселді. Оныншыдан, бәсекелестік рух қалыптасты. Сонымен қатар, өзгенің жұмысын бағалау, өзін-өзі бағалау дағдылары дамытылды. Ал, мұның барлығы да оқушының білімге қызығушылығын арттырумен қатар, денсаулыққа құндылықтық бағдарларын қалыптастыруға мүмкіндік берді.

Қорыта айтқанда, білімнің мазмұнынан оқушының құндылық бағдары, ал медиашығармашылықпен айналысудан тұлғалық қабілеттері қатар дамиды.

**Пайдаланылган әдебиеттер:**

1. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический Проект, 2006. 448 с. -С 7-13.
2. Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // стандарты и мониторинг в образовании. 1998. №3 С. 26-34.
3. Аймауытов Ж. Психология. - Алматы: Санат, 2001. -240 б.



**ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ GENÇLİĞİNİN ADIYAMAN'A BAKIŞI**  
ADIYAMAN UNIVERSITY YOUTH'S PERSPECTIVE ON ADIYAMAN**Doç. Dr. Bekir KOCADAŞ**

Adıyaman Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü

**Özet**

Adıyaman ili, üniversitenin kurulduğu 2006 kendi iç dinamiklerini pek harekete geçirememiş, Güneydoğu Anadolu Bölgesinin kendi halinde bir ili görünümündedir. Üniversitelerin şehirlerin özellikle kültürel açıdan gelişmesine ön ayak olurken, ekonomik açıdan da bir canlılık getirmektedir. Şehirlerin çok hızlı bir şekilde hem sosyolojik anlamda hem de fiziki ve coğrafi anlamda değişmesi aslında pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir. Adıyaman ili geçen 13 yılda bu değişmeyi ve problemleri yaşamış bir şehir olarak çalışmamızın merkezinde yer almıştır. Üniversitesi olan şehirlerin değişmesinde en önemli rolü başka bölgelerden ve şehirlerde gelen öğrenciler üstlenmektedir. Aslında değişimin sağlanmasında yeniliklerin taşınması görevini üstlenen öğrencilerin ilk geldiklerinde karşılaştıkları yerli kültür özellikleri ve toplumsal yapı özellikleri hakkında düşünceleri önemlidir. Zira onların bu kültür ve toplumsal yapı hakkındaki görüşleri bizlere, dışardan gelen yabancı birinin yerli kültür ile ilgili ilk izlenimlerini öğrenmek açısından ve onu tespit etmek açısından önemli ipuçları vermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Adıyaman Üniversitesi Gençliği, Adıyaman'ın Sosyal Yapısı, İl Dışından Gelen Öğrenciler

**Abstract**

Adıyaman province, in which the university was founded in 2006, could not mobilize its own internal dynamics, it seems to be a province of the Southeastern Anatolia Region. While the universities lead the development of cities especially in terms of culture, it also brings economic vitality. The fact that cities change rapidly both in sociological and physical and geographical terms brings many problems. Adıyaman has been at the center of our study as a city that has experienced this change and problems in the last 13 years. Students from other regions and cities play the most important role in the change of cities. In fact, it is important that the students who take on the task of carrying the innovations to ensure change think about the indigenous cultural characteristics and social structure characteristics they encounter when they first come. Because their views on this culture and social structure give us important clues in terms of learning and identifying the first impressions of an outsider about the local culture.

**Keywords:** Adıyaman University Youth, Social Structure Of Adıyaman, Students Coming From Out Of Province

## GİRİŞ

Gençlik tanımlanırken hemen başta “duyarsız” olmakla ithama başlanır, “sorumlu” olmakla devam edilir, “bencil” olmakla da bitirilir. Oysa tanımladığımız dönem aslında hepimizin bir zamanlar yaşadığımız ve dolayısıyla geçtiğimiz süreci ifade eder. Gençlik dönemi yaşamadan yetişkinlik aşamasına geçebilen var mıdır acaba? Sanırım yoktur. O halde biraz genç ve gençliğe karşı sabırlı ve toleranslı olmakta fayda var. Zira genç ve gençlik bizden sonraki kuşaktır. Bizim yerimizi alacaktır.

Gençlik dönemini Kocadaş (2019:2), içinde bulunmuş olduğu dönem nedeniyle dalgalı bir denizde yüzmeye çalışan gemideki bir kişiye benzetir ve her zaman düşünceleri değişmeye açıktır, meyillidir. Hayatı da istikrarlı ve düzenli değildir. Değişken bir kişilik özelliğine sahiptir ve maymun iştahlıdır. Her şeyin en güzeli, en iyisini giymek ve yemek ister, her şeyi olsun ister. Çalışarak ve uzun emekler harcanarak elde edilen kazanımları hayatın başında elde etmek ister. Kısacası gençlik böyle bir şeydir. Genç, sürekli hatalar ve yanlışlar yapmasından dolayı pek çok araştırmanın da konusu olmuştur. İnsanoğlunun yaşam sürecinde en fazla hata yaptığı dönemin adıdır gençlik ve suç işlemeye en eğilimli olduğu dönemdir. Hataların ve yanlışların bolca yapıldığı bu dönemde genç, yapılan bazı yanlış ve hatalardan dönelebildiği gibi bazılarında da dönemez.

Gençlik neden her toplumsal sorunun merkezine konur acaba? İnsanlar hata yapar, yapan için hemen “genç mi?” diye sorulur, trafik kazası olur hemen hüküm verilir; “genç işte, tecrübesiz ve sorumsuz” diye. Örneğin işsizlik sadece “gençliğin” sorunudur ve hemen sınıflandırılır “üniversite mezunu genç işsizliği, lise mezunu genç işsizliği vb.” diye. Bu toplumda çok çeşitli yaş gruplarında insanlar yaşamaktadır. Aslında toplumdaki toplumsal sorunların hem sebebiyiz hem de çözümü. Sorunun sebebi olan ile sorunu çözmek esastır, dolayısıyla çözümleri de çok uzaklarda aramamak gerekir. Gençliğe değer verdiğimizizi karşımızdakine yani “gence” anlatabilmek önemlidir. Bunun yolu, toplumsal yaşamda ona yer açmak, düşüncelerine kulak vermektir.

Bütün bu hassasiyetlerden dolayı biz de bu çalışmada onlara *yer açtık* ve düşüncelerine kulak verdik. Dolayısıyla onlara üniversite okumaya geldikleri kentle ilgili değerlendirmelerde bulunmalarına olanak sağlamak için bazı sorular sorduk. Kısacası Adıyaman dışından gelen ve kendi içinde buldukları kültür çevresinden farklı bir ortamda olmaları dolayısıyla karşılaştıkları sorunları değerlendirmeleri bu bildirinin konusunu oluşturmuştur. Onların dışardan olmaları sebebiyle aslında, Adıyaman üzerine değerlendirmelerde bulunmaları önemlidir, kıymetlidir. Aslında onların tespitlerine kulak vermek ve özellikle de eksik

gördükleri taraflarla ilgili gerekli değerlendirmeleri yaparak, sorunların çözümüne katkıda bulunmak mümkündür.

Sonuç olarak, Adıyaman ve benzeri üniversite kentlerinin yaşamış olduğu benzer pek çok sorunu vardır. Bu sorunların çözülebilmesi için öncelikle sorunun olduğu alanların tespit edilmesi ve bunların kabullenilmesi gerekir. Zira tedavi öncesi, sorunun kabullenilmesi tedaviyi kolaylaştırmaktadır. Bu sebeple sorunun tespitinde dışardan bir gözün sorunu daha kolay görmesi ve tespit etmesi çok daha kolay olabilir. Onun için üniversite gençliğinin kentle ve hatta mevcut üniversiteyle ilgili bu değerlendirmeleri, sorunların tespit edilmesi açısından çok önemlidir. Bu araştırmada yapılmaya çalışılan tam olarak budur.

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmanın anketleri, 2016-2018 tarihleri arasında Adıyaman Üniversitesinde kayıtlı öğrencilere uygulanmıştır. Adıyaman Üniversitenin üç fakültesinde kayıtlı öğrenci sayısı göz önüne alınarak, nicel araştırma yönteminin sahadan veri toplama aracı olan anket tekniği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Bu araştırma, Adıyaman Üniversitesinde demografik, sosyal, ekonomik ve kültürel kıstaslar göz önünde bulundurularak, farklı sosyal yapıdan gelen gençlerin okudukları üç fakültede ve bölümlerde cinsiyet dağılımına uygun olarak uygulanmıştır. Değerlendirmelerde SPSS 16 programı kullanılmıştır.

Araştırmanın evreni, Adıyaman Üniversitesinde kayıtlı ve öğrenciliği devam eden gençlerden oluşuyor. Araştırmanın örnekleme, tabakalı örneklem tekniğine göre, evreni temsil etmesini sağlayacak uygunlukta belirlenmiştir. Anket uygulaması ile yapılan araştırma; açıklayıcı alan araştırmasıdır.

### BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

**Tablo 1.** Cinsiyet

		N	%
Valid	Erkek	233	44,0
	Kadın	291	55,0
	Total	525	99,2
Missing	System	4	,8
Total		529	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında, erkeklerin %44 (233 kişi), kadınların %56 (291 kişi) oranında olduğu görülecektir. Üniversitemizde bazı bölümlerimizde kızların oranı (sosyoloji gibi) yüksektir. Ayrıca buradaki dağılım, Türkiye'nin ve Adıyaman'ın cinsiyet dağılımına da aşağı yukarı uymaktadır.

**Tablo 2.** Yaş

		N	%
Valid	18	8	1,5
	19	43	8,1
	20	79	14,9
	21	104	19,7
	22	130	24,6
	23	80	15,1
	24	52	9,8
	25 üstü	32	6,0
	Total	528	99,8
Missing	System	1	,2
Total		529	100,0

Bu araştırmaya katılan gençlerin yaş ortalamaları genel olarak 21 (%19,7) ve 22 (%24,6) yaşlarında toplanmaktadır. Bu yaş ortalaması genellikle toplumumuzda üniversite okuyan gençlerin buldukları yaş ortalamasıdır.

**Tablo 3.** İkamet Yeri

		N	%
Valid	Kır	119	22,5
	Kent	363	68,6
	Total	482	91,1
Missing	System	47	8,9
Total		529	100,0

Araştırmaya katılanların %68,6'sı kentlerde, %22,5'inin kırsal alanlarda ikamet etmektedir. Gün geçtikçe ülkemizde kent nüfusu sürekli artmaktadır. Bu tablodaki oran bunun en önemli göstergesidir.

**Tablo 4.** Sosyal Tabaka

	N	%
Valid Üst Tabaka	21	4,0
Orta Tabaka	425	80,3
Alt Tabaka	83	15,7
Total	529	100,0

Bu araştırmaya katılan gençlere kendilerini hangi sosyal tabakada gördükleri soruldu ve %4'ü kendini üst tabakada, %80,3'ü kendini orta tabakada ve %15,7'si de kendini alt tabakada gördüğünü ifade etmiştir. Bu tabakalaşma piramidi aslında tartışmaya açıktır.

**Tablo 5.** Fakülte

	N	%
Valid Fen Edebiyat Fakültesi	181	34,2
Eğitim Fakültesi	227	42,9
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	120	22,7
Total	528	99,8
Missing System	1	,2
Total	529	100,0

Araştırmada yer alan gençlerin %42,9'u Eğitim Fakültesinde, %34,2'si Fen Edebiyat Fakültesinde ve %22,7 si de İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim görmektedir. Anketler fakültelerin öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak uygulanmıştır.

**Tablo 6.** Öğrencinin Geldiği Bölge

	N	%
Valid		
Doğu Anadolu	64	12,1
Güneydoğu Anadolu	362	68,4
Akdeniz	61	11,5
Ege	11	2,1
Marmara	10	1,9
Karadeniz	6	1,1
İç Anadolu	13	2,5
Total	527	99,6
Missing		
System	2	,4
Total	529	100,0

Adıyaman Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere hangi bölgelerden geldikleri sorulduğunda, %68,4 (362 kişi) Güneydoğu Anadolu bölgesinden cevabını verdi. Bu bölgeyi, %12,1 ile Doğu Anadolu Bölgesi, %11,5 ile Akdeniz bölgesi takip etmektedir. Bu sonuçlardan Adıyaman Üniversitesinin daha çok kendisinin de içinde bulunduğu Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşayan insanlar tarafından tercih edildiği görülmüştür.

Adıyaman Üniversitesinde öğrenim gören, farklı bölgelerden gelmiş olan gençlere Adıyaman'da ahlaki değerlerde bir yozlaşma yaşanıp yaşanmadığı sorulmuştur. Bu soruya Güneydoğu Anadolu Bölgesinin farklı kentlerinden gelen gençler %67,2 (180 kişi) oranında yozlaşma olduğu yönünde cevap vermiştir. İkinci sırada %14,9 (40 kişi) oranında yozlaşma olduğu yönünde cevap vermiştir. Burada önemli durumun oluştuğu görülmektedir. Gençlerin gelmiş oldukları bölgeler dikkatle incelendiğinde, Adıyaman Üniversitesinde öğrenim gören gençlerin %68,9'nun (356 kişi) bölgenin çeşitli kentlerinden geldiği görülmektedir. Adıyaman Üniversitesi tam bir bölge üniversitesi görünümündedir. Bunun avantaj ve dezavantajlarının olduğu hatta daha çok dezavantajlarının olduğu bilinmelidir. Bu yapının değişmesi Adıyaman'a kültürel anlamda bir zenginlik olarak geri dönecektir.



Tablo 7. Geline Bölgeye Göre Ahlaki Değerlerde Yozlaşma Yaşanıp Yaşanmaması Durumu

		Ahlaki değerlerde yozlaşma yaşanmaktadır			Total
		Evet (Çok)	Biraz	Hayır (Hiç)	
<b>Geline Bölge</b>	Doğu Anadolu	40	17	5	62
		14,9%	8,9%	8,6%	12,0%
		7,7%	3,3%	1,0%	12,0%
Güneydoğu Anadolu	180	137	39	356	
	67,2%	71,7%	67,2%	68,9%	
	34,8%	26,5%	7,5%	68,9%	
Akdeniz	27	27	5	59	
	10,1%	14,1%	8,6%	11,4%	
	5,2%	5,2%	1,0%	11,4%	
Ege	6	3	2	11	
	2,2%	1,6%	3,4%	2,1%	
	1,2%	,6%	,4%	2,1%	
Marmara	3	4	3	10	
	1,1%	2,1%	5,2%	1,9%	
	,6%	,8%	,6%	1,9%	
Karadeniz	2	2	2	6	
	,7%	1,0%	3,4%	1,2%	
	,4%	,4%	,4%	1,2%	
İç Anadolu	10	1	2	13	
	3,7%	,5%	3,4%	2,5%	
	1,9%	,2%	,4%	2,5%	
Total	268	191	58	517	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	51,8%	36,9%	11,2%	100,0%	

**Tablo 8.** Cinsiyete ile Adıyaman’da Kültürel Yabancılaşma ve Toplumsal Çözülme Yaşanıp Yaşanmaması Arasındaki İlişki

	Adıyaman’da kültürel yabancılaşma ve toplumsal çözülme yaşanmaktadır			Total
	Evet (Çok)	Biraz	Hayır (Hiç)	
Cinsiyet Erkek	104	98	26	228
	49,1%	40,5%	44,8%	44,5%
	20,3%	19,1%	5,1%	44,5%
Kadın	108	143	32	283
	50,9%	59,1%	55,2%	55,3%
	21,1%	27,9%	6,2%	55,3%
Total	212	242	58	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	41,4%	47,3%	11,3%	100,0%

Aslında üniversitelerin kuruluşunun başlangıç safhalarında hızlı sosyo-kültürel değişimlerin olduğu hep görülür. Bir kentin sosyal yapısına yeni birim ya da yapı (kuruluş, örgüt, grup) eklendiğinde, mevcut yapıda değişimler meydana getirmesi normaldir. Bunu kültürel çözülme olarak görmemek ve telaşa düşmemek gerekir. İnsan bünyesine bile aşı yoluyla mikrop verildiğinde, insan bünyesi de başlangıçta mikroba alışana kadar rahatsız oluyor, sonra verilen mikroba daha sonra maruz kalındığında bünye mücadele ediyor. Sosyal yapıya eklenen üniversite gibi yapıların getirmiş olduğu yeni kültürel değerler bir müddet tepkiyle karşılanırsa da daha sonra kabul görecektir. Bu tabloyu bu açıdan okumakta fayda var. Zira Adıyaman Üniversitesi daha yeni bir üniversitedir.

**Tablo 9.** Cinsiyet ile Ahlaki Değerlerde Yozlaşma Yaşanıp Yaşanmadığı Arasındaki İlişki

	Ahlaki değerlerde yozlaşma yaşanmaktadır			Total
	Evet (Çok)	Biraz	Hayır (Hiç)	
Cinsiyet Erkek	132	74	23	229
	49,6%	38,5%	40,4%	44,5%
	25,6%	14,4%	4,5%	44,5%
Kadın	134	117	34	285
	50,4%	60,9%	59,6%	55,3%
	26,0%	22,7%	6,6%	55,3%
Total	266	192	57	515
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	51,7%	37,3%	11,1%	100,0%

Araştırmaya katılanların %51,7'si ahlaki değerlerde bir yozlaşma yaşandığı noktasında hemfikirdir. Cinsiyete göre bakıldığında, erkeklerin genel olarak araştırmaya katılanlar içinde %25,6'sı (132 kişi) ahlakı değerlerde bir yozlaşma yaşandığını kabul ederken, kadınların ise %26' (134 kişi) kabul etmektedir. Ahlaki değerlerde biraz yozlaşma yaşanıyor diyenlerle birlikte bu oran %89'lara yükselmektedir. Demek ki ahlaki değerlerin aktarılmasında ve yaşama geçirilmesinde bir sorun var.

**Tablo 10.** Cinsiyet ile Kentleşme ve Altyapı Problemleri Yaşanıp-Yaşanmaması Arasındaki İlişki

	Kentleşme ve altyapı problemleri yaşanmaktadır			Total	
	Evet (Çok)	Biraz	Hayır (Hiç)		
Cinsiyet	Erkek	179	44	7	230
		45,9%	39,3%	41,2%	44,3%
		34,5%	8,5%	1,3%	44,3%
	Kadın	210	68	10	288
		53,8%	60,7%	58,8%	55,5%
		40,5%	13,1%	1,9%	55,5%
Total	390	112	17	519	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	75,1%	21,6%	3,3%	100,0%	

Araştırmaya katılanların %75'i (390 kişi) kentleşme ve alt yapı problemlerinin yaşandığını onaylamaktadır. Geriye kalanların %21'6'sı (112 kişi) biraz yaşandığını kabul etmektedir. Genel olarak bu konuda bir problem olduğunu kabul edenlerin oranı %96,7'dir. Nerdeyse araştırmaya katılanların yüzde yüze yakını Adıyaman'da bir kentleşme ve alt yapı sorunu yaşandığını kabul etmektedir. Kentleşme ve alt yapı problemlerine karşı kadınların daha hassa olduğu da görülmüştür.

**Tablo 11.** Cinsiyet ile Belediyelerin Fiziksel İhtiyaçlara Yoğunlaşım, Sosyo-kültürel İhtiyaçları Göz Ardı Etmeleri Arasındaki İlişki

	Belediyeler fiziksel ihtiyaçlara yoğunlaşım, sosyo-kültürel ihtiyaçları göz ardı etmektedirler			Total
	Evet (Çok)	Biraz	Hayır (Hiç)	
Cinsiyet Erkek	152	63	15	230
	45,0%	41,7%	53,6%	44,5%
	29,4%	12,2%	2,9%	44,5%
Kadın	185	88	13	286
	54,7%	58,3%	46,4%	55,3%
	35,8%	17,0%	2,5%	55,3%
Total	338	151	28	517
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	65,4%	29,2%	5,4%	100,0%

Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde pek çok belediyenin genel olarak alt yapı sorunlarını daha çözemediği yapılan çeşitli araştırmalarla ortaya konmaktadır. Yaptığımız araştırmada da benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır. Daha alt yapı sorunlarını çözememiş belediyelerin sosyo-kültürel faaliyetleri ağırlık vermesi düşünülemez. Bu tablo aslında bunun en güzel örneğidir. Genel olarak belediyelerin fiziksel ihtiyaçlara yoğunlaşım, sosyo-kültürel ihtiyaçları göz ardı ettikleri katılımcıların %65,4'ü (338 kişi) tarafından kabul edilmektedir. Kadınlar bu konuda da erkeklere oranla daha hassas olduklarını yine göstermişlerdir.

**Tablo 12.** Sosyal Tabaka ile Adıyaman'da Kültürel Yabancılaşma ve Toplumsal Çözülme Yaşanması Arasındaki İlişki

		Adıyaman'da kültürel yabancılaşma ve toplumsal çözülme yaşanmaktadır			Total
		Evet (Çok)	Biraz	Hayır (Hiç)	
Sosyal tabaka	Üst Tabaka	12	7	2	21
		5,6%	2,9%	3,4%	4,1%
		2,3%	1,4%	,4%	4,1%
	Orta Tabaka	163	201	50	414
		76,2%	82,4%	86,2%	80,2%
		31,6%	39,0%	9,7%	80,2%
	Alt Tabaka	39	36	6	81
		18,2%	14,8%	10,3%	15,7%
		7,6%	7,0%	1,2%	15,7%
Total	214	244	58	516	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	41,5%	47,3%	11,2%	100,0%	

Araştırmamıza katılan 517 öğrencinin %80,5'i (418 kişi) kendisini orta tabakada görmektedir. Bu tabakada olduğunu kabul edenlerin %39,3'ü' (204 kişi) ahlakı değerlerde yozlaşma yaşandığını kabul ederken, %32,6'sı biraz yozlaşma olduğunu ve %8,7'si hiç yozlaşma yaşanmadığını söylemektedir. Nihayetinde örnekleme oluşturanların %51,6'sı (268 kişi) bir yozlaşma olduğunu kabul etmektedir.



**Tablo 13.** Sosyal Tabaka ile Çevre Kirliliği ve Ekolojik Sorunlar Artması Arasındaki İlişki

		Çevre kirliliği ve ekolojik sorunlar artmaktadır			Total
		Evet (Çok)	Biraz	Hayır (Hiç)	
Sosyal tabaka	Üst Tabaka	13	6	2	21
		3,6%	4,6%	7,4%	4,1%
		2,5%	1,2%	,4%	4,1%
	Orta Tabaka	294	102	20	416
		81,4%	78,5%	74,1%	80,3%
		56,8%	19,7%	3,9%	80,3%
	Alt Tabaka	54	22	5	81
		15,0%	16,9%	18,5%	15,6%
		10,4%	4,2%	1,0%	15,6%
Total		361	130	27	518
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		69,7%	25,1%	5,2%	100,0%

Sosyal tabaka göz önünde bulundurularak çevre kirliliği ve ekolojik sorunların artması arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, kendilerini orta tabakaya ait olarak hissedenlerin %80,3'ünden (416 kişiden) yaklaşık olarak %81,4'ü (294 kişi) çevre kirliliği ve ekolojik sorunların arttığını kabul etmektedirler. Kendini üst, orta ve alt tabakada görenlerin toplamda %69,7'si bu konuda bir sorun olduğunu kesinlikle kabul ediyor. Bunların %25,1 de biraz sorun olduğunu yönünde fikir beyan ediyor.

**Tablo 14.** Sosyal Tabaka ile Konut Sorununun Yaşanıp-Yaşanmaması Arasındaki İlişki

	Konut sorunu yaşanmaktadır			Total	
	Evet (Çok)	Biraz	Hayır (Hiç)		
Sosyal tabaka	Üst Tabaka	13	3	5	21
		4,2%	1,9%	9,6%	4,0%
		2,5%	,6%	1,0%	4,0%
	Orta Tabaka	236	141	44	421
		76,4%	87,6%	84,6%	80,7%
		45,2%	27,0%	8,4%	80,7%
	Alt Tabaka	60	17	3	80
		19,4%	10,6%	5,8%	15,3%
		11,5%	3,3%	,6%	15,3%
Total	309	161	52	522	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	59,2%	30,8%	10,0%	100,0%	

Tablo-14 incelendiğinde, sosyal tabakaya göre konut sorununun olup olmadığı hususunda bir fikre sahip olmak mümkündür. Araştırmaya katılan gençlerin büyük kısmının kendisini orta tabakada olduğu yukarıda vurgulamıştı. Burada da orta tabakanın bu soruna karşı duyarlı olduğu görülmektedir.

**Tablo 15.** Öğrenim Görülen Fakülte ile Ahlaki Değerlerde Yozlaşma Yaşanıp-Yaşanmaması Arasındaki İlişki

	Ahlaki değerlerde yozlaşma yaşanmaktadır			Total
	Evet (Çok)	Biraz	Hayır (Hiç)	
Fakülte Fen Edebiyat Fakültesi	100	58	17	175
	37,5%	30,1%	29,3%	33,8%
	19,3%	11,2%	3,3%	33,8%
Eğitim Fakültesi	103	92	28	223
	38,6%	47,7%	48,3%	43,1%
	19,9%	17,8%	5,4%	43,1%
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	64	43	13	120
	24,0%	22,3%	22,4%	23,2%
	12,4%	8,3%	2,5%	23,2%
Total	267	193	58	518
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	51,5%	37,3%	11,2%	100,0%

Fakülde bazında, ahlaki değerlerde yozlaşma yaşanmakta olup olmadığı değerlendirildiğinde, Adıyaman Üniversitesinin üç büyük fakültesinde öğrenim gören gençler konuya ne kadar duyarlı olduklarını bir kez daha göstermişlerdir. Bu fakültelerde okuyan öğrencilerden değerlerde yozlaşma var mıdır sorusuna evet (çok) ve biraz var diye cevap verenlerin oranı %88,8'dir.

## SONUÇ

Bu araştırmada göze çarpan en önemli bulgu, katılımcı öğrencilerin sosyal sorunlara karşı göstermiş oldukları duyarlılıklardır. Öğrenim görmeye geldikleri kentin sorunlarına bu kadar aşına olmaları ve duyarlı davranmaları, insanın aklına Mustafa Kemal Atatürk'ün şu sözünü getirmektedir: “Bütün ümidim gençliktedir.”

Gençlik, aslında dinamizmi temsil etmektedir. Toplumun dinamizmini koruyabilmesinin yolu gençliği anlamaktan ve onlara sosyal hayatta ‘yer açmak’tan geçer. Bu nasıl olacak diye sorulabilir. Gençlik, yaş itibarıyla hayatın başlarında olması sebebiyle tecrübesiz olabilir. Fakat onların da kendilerine göre hasletleri vardır. Bu hasletleri ortaya koymalarına olanaklar tanımakla işe başlanabilir. Böyle sosyal hayatın içine girmeleri sağlanabilir. Oysaki bizim gençliğimiz tecrübesizliği ve bilgisizliğinden dolayı hep sosyal hayatın kıyısında yaşamaya mahkûm edilmiştir. Toplumlar böyle yaparak, kendini bir adım daha ileriye taşıyacak olan bir olanaktan önemli bir süreliğine kendini mahrum etmektedir. İşe onlara sorumluluklar vererek başlanabilir. Kendi kendilerine bir şeyler yapabileceklerine inanmalılar. Ayakları üzerinde durmaları ve hayatın zorluklarıyla mücadele etmeleri sağlanmalıdır. Şimdiden buna alıştırtılmaları gerekiyor.

Onlara kulak vermek gerekir. En absürt, en uçuk, en uç, en hayal ötesi düşünceler onlarda var. Bazen olur, her insan hayatı uçlarda (en azından duygusal açıdan) yaşar ya da yaşamak ister, eğer yaşayamıyorsanız işte o zaman gençlere hayatınızda ‘yer açın’.

Sosyal sorunları görmek, tespit etmek veya anlamak istiyorsanız gençlere toplumsal hayatta ‘yer açın’. Hayatın uçlarında olmak ne demek gençler iyi bilir. Zira onlar hep uçlarda yaşar. Zira sosyal sorunlarda ortalarda dolaşmaz, hep uçlarda olur. Gençlerle aslında sık sık karşılaşılır çünkü hep aynı ortamları paylaşırlar. Onun için sosyal sorunları tespit etmek isteyenler gençlere biraz kalak vermeleri; ‘yer açmaları’ gerekir.

Bu araştırmada onların gençlere ‘yer açmak’ için onların görüşlerine başvurduk. Kentin sorunlarına dair fikirlerini sorduk. Sorun gördükleri konular bu araştırmada ortaya konulmaya çalışıldı. Başarı bir araştırma olduğunu söylemek mümkün. Bu araştırmayla tespit edilen sorunlardan, kentin önde gelenleri ve yönetenleri neler yapmaları ya da yapmamaları gerektiğini görebileceklerdir.

## KAYNAKLAR

Kocadaş, B.-Çevik, M. ve Gücenmez, T. (2019). Adıyaman Uyuşturucu Suçları ve Uyuşturucu Bağımlılığı Risk Haritası. (Edit.: Bekir Kocadaş). Gazi Kitabevi. Mayıs.

**DEĞİŞMEMEK İÇİN DEĞİŞİM VE KANLI BİR MODERNLEŞME: TÜRK VE RUS MODERNLEŞMESİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR BAKIŞ****Ayşe MENTE**

Yüksek Lisans Öğrencisi, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı

**Özet**

Modernleşme; çoğunlukla Batılı ülkelerde sosyal, ekonomik ve siyasal yönden ilerlemeyle ilgili olan süreci belirtir. Aynı zamanda modernleşme Batı'da şartların zorlamasıyla gerçekleşmiş ve doğal bir seyir izleyerek dünyanın bütün bölgelerine yayılan gelişimin temel çıkış noktası olmuştur. Batı'da başlangıç tarihi 12.yy'a kadar gidebilecek modernleşme süreci Ortaçağ kilise yapılanmasının temelini sarsmış bunun sonucunda Avrupa'daki teknik ilerleme ve gelişme hız kazanmıştır. Avrupa'da kilise yerini krallıklara bırakmış daha sonra krallıklar modern anlamda ulus-devletlere evrilmişlerdir. Yüzyıllar süren bu gelişmelerle birlikte Batı'nın teknik ve askeri gücü gerek savaşların gerek ticari anlaşmaların ışığı altında bağlantı kurduğu ülkeler tarafından fark edilmiştir.

17.yüzyıla kadar topraklarını genişleterek büyük bir imparatorluğu kuran ve yöneten Osmanlı Devleti Batı'da ve Doğu'da askeri, siyasi, ekonomik ve sosyal açıdan saygın bir pozisyon elde etmiştir. Ancak Avrupa'da gözlenen gelişimler, yeni ticaret yollarının keşfi ve sömürü faaliyetlerinin gerçekleşmesi Osmanlı Devleti'ni ekonomik açıdan olumsuz etkilemiştir. Buna bağlı olarak askeri gücü de zayıflamış ve 17.yüzyılda Osmanlı padişahları tarafından Batı'ya elçiler gönderilerek Batı'daki tekniği ülkeye getirip Osmanlı'yı yeniden eski gücüne kavuşturmak istenilmiş böylece Osmanlı Devleti de modernleşme sürecine dahil olmuştur. Rusya'nın ise bu sürece dahil olması Osmanlı'ya benzer sebeplerle başlamış olsa da modernleşme anlamında iki ülkenin farklı rotalar izlediği görülmüştür. Rusya; Büyük Petro'nun Avrupa'ya ziyaretinden sonra ülkesine geri dönerek adeta 'kanlı' bir modernleşme başlatmasıyla değişime uğramıştır.

Bu çalışmada modernleşme kavramı irdelenerek söz konusu kavramı ele alan farklı yaklaşımlar tanımlanmıştır. Modernleşme sürecinin Batı'daki tarihsel arka planıyla beraber sosyal değişim bağlamında bir tahliline yer verilmiştir. Bu çerçevede Türk ve Rus modernleşmeleri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Çalışmada söz konusu modernleşme karşılaştırmaları kültürel farklılıkların yaratmış olduğu sonuçlar kapsamında değerlendirilmiştir. Son olarak çoğunlukla toplumsal koşullardan etkilenen sanat alanının modernleşme süreciyle birlikte Türk ve Rus toplumlarındaki gelişimiyle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Modernleşme, Türk Modernleşmesi, Rus Modernleşmesi, Devrim, Reform

**GİRİŞ**

Modernleşmeden; geleneğe dayalı toplumsal yapıların, ekonomik sistemlerin veya tekniğin yerine modern ölçütlerin geçiş sürecini anlarız. Batı'da Aydınlanma dönemi ile ortaya çıktığı düşünülen modernleşme süreci kısa zamanda dünyadaki pek çok ülkeyi etkisi altına almıştır. Ancak modernleşme farklı ülkelerde farklı şekillerde sirayet etmiştir. Bu durumun temel sebeplerinden biri toplumdan topluma değişim gösteren gelenekler, kültürel özellikler ve toplumsal değerleri içinde barındıran söz konusu ülkelerin sosyal yapısı olmuştur. Makalede



ele alınan Türk ve Rus modernleşmeleri karşılaştırması üzerinden sosyal yapının izlerinin hem modernleşme sürecinde hem de sürecin neticesinde etkili olduğunun altı çizilmiştir.

Türk toplumunda Osmanlı Devleti hakimiyeti öncesi için Batı ile olan ilişkilerin yalnızca ticari ve askeri amaçlı olduğu gözlemlenmiştir. Buna bağlı olarak Batı'da kültürel anlamda bir alışveriş gerçekleşmişse de Türk toplumları o dönemde gözünü Mezopotamya'ya çevirmiştir. Selçuklu döneminde çoğunlukla Uzak Doğu ülkeleriyle etkileşim gerçekleşmiş bu durum devletlerarasında evliliklerin oluşmasına yol açmıştır. 1299'da Osman Bey tarafından Osmanlı Devleti'nin kurulmasıyla beraber Türk toplumu 600 yılı aşkın süre içerisinde gerek imparatorluğun yayıldığı alan gerek fethedilen topraklardaki kültürel farklılıklar açısından genişlemiştir. Bununla sınırlı kalmayıp imparatorluğun güç kaybettiği dönemlerde, devleti kurtarmak ve eski gücüne kavuşturmak adına saray çevresi tarafından Batı; kültürel, bilimsel, askeri ve siyasal açıdan tanınmıştır. Ancak Osmanlı Batı'yı tanıdıkça modernleşme sürecine dahil olmuş ve bunun sonucunda geleneksel yapı ile Batılı kültür çatışmıştır. Osmanlı Batı'yı takip edince imparatorluğu verip cumhuriyeti kurmak zorunda kalmıştır.

Ruslar ilk olarak 9.yüzyılda devlet kurmuş ardından bu devlet yıkılmış ve Ruslar uzun süre Moğolların hakimiyeti altında yaşamışlardır. 17.yüzyılda kendi devletini kuran Rus toplumu ancak I.Nikolay devrinde kültürel açıdan birtakım gelişmeler göstermeye başlamıştır. I.Nikolay döneminin amansız otokrasininin gölgesinde Batılı ve özgün Rus kültürünün edebiyat, sanat, tiyatro ve müzik alanında kendisini gösteren bir sanat anlayışı doğmuştur. Özellikle Gogol'un romanları ile birlikte romana 'kent' kavramı girmiş ve modern şehir kurma hayalleri gelişmiştir. Rusya'nın modernleşmesinin başkahramanı ise Büyük Petro olmuştur. Kendisi bizzat Avrupa'ya seyahat ederek buradaki yaşantıyı gözlemlemiş ve ülkesindeki Strelsilerin başlattığı ayaklanma sonucunda Rusya'ya giderek adeta kanlı bir devrimin sonucunda modernleşme sürecine hız kazandırmıştır. Rus devleti Batılı anlamda bir askeri eğitimin ve sanayi sisteminin oluşturulmasına öncelik vermiş ve bu yönüyle Osmanlı modernleşmesinden tamamen farklı bir yol izlemiştir. Osmanlı Batı'yı yeniden eski gücüne kavuşmak için bir araç olarak görürken Rusya Batı'yı modernleşme aşamasının temel amacı olarak görmüş ve imparatorluğunu uzun süre idame ettirebilmiştir.

Tepeden inme devrimlerin var olduğu toplumların çoğunda görüldüğü gibi yenilikler öncelikli olarak yönetim ve çevresindekiler tarafından benimsenir. Yönetimin çevresi ise modern devletlerde çoğunlukla bürokratlardan oluşan aynı zamanda aydın kesim ya da entelijensiya adı verilen dönemin yazarları, şairleri veya sanatçılarıdır. Türk modernleşmesine baktığımız zaman 18.yüzyılda sanatın pek çok alanında Batı kültürünün izlerine rastlamak mümkün hale gelmiştir. Osmanlı sanatının özellikle edebi ve teatral eserlerinde sürekli olarak geleneksel olanla modernleşme arasında kalma durumu için tabiri caizse bir tür 'alay etme' söz konusudur. Buna karşın Rusya'nın modernleşme döneminde ortaya çıkan yeni edebiyatı ise daha çok yerele seslenerek imparatorluğa karşı koyma konularını işlemiştir. Kent olgusuna da ilk defa bu dönemlerde değinen Rus edebiyatı modern kentlerin kurulmasıyla birlikte imparatorluğun yıkılacağını böylece hem köylü kimliğiyle hem de sanayi devriminin yarattığı sorunlarla muhatap olmadan tarım toplumuna dayalı gelişmiş bir sosyalist ülke kurma hayallerinin adeta tetikleyicisi olmuştur.

Bu makalede yukarıda genel bir değerlendirmesine yer verilen konular tarihsel bir bağlamda ele alınmış ve Türk ve Rus modernleşmesinin ışığı altında öncelikle genel bir modernleşme tanımı yapılmıştır. Bu bağlamda neredeyse benzer dönemlerde gerçekleşen Türk ve Rus modernleşmeleri değerlendirilmiş ve iki ülkede farklı şekilde sonuçlanan modernleşme sürecinin temel sebepleri tartışılmıştır. Karşılaştırmalı bir metotla ele alınan iki farklı ülkenin

söz konusu süreçleri sosyal yapının etkileri üzerinde durularak açıklanmıştır. Toplumun bir yansıması olarak sanat anlayışından yola çıkılarak Türk ve Rus devletlerinin sanatsal alanlarında modernleşme sürecinde gerçekleşen dönüşümlere ve bu dönüşümlerin toplumsal yapıdaki değişimlerle olan bağlantısına yer verilmiştir.

### MODERNLEŞME VE BATILILAŞMA

Modernleşme; kelime anlamı olarak ‘asrileşme’ anlamına gelmekle birlikte görece geri kalmış toplumların, kendinden ilerideki toplumlara yetişebilmesi demektir. (KONGAR, 1985) Bu bağlamda modernleşme bir tür ilerlemeden ziyade eşitleme sürecidir. Modernleşmeyle birlikte geri kalmış toplumlar kültürel, toplumsal, siyasi ve ekonomik açıdan değişim gösterirler. “Kısacası modernleşme toplumsal bir kültür değişimi demektir.” (BARAN, 2013) Bundan dolayı modernleşme ancak hızlı ve planlı bir değişim süreci içerisinde gerçekleştirildiğinde ‘sağlıklı modernleşme’ mümkündür. Modernleşme Batı’da doğal bir süreci tanımlamakla birlikte Avrupa’daki ilerlemeyi yakalamak adına modernleşip devleti kurtarmak isteyen Osmanlı devletinde Batı’dan parça parça alınan kültürel değerlerin bütünleşmemesi sorununa sebep olarak bugün dahi tartışılan kültürleşme bunalımına sebep olmuştur. (BARAN, 2013)

Modernleşme süreciyle beraber Ortaçağ Avrupa’sında coğrafi keşifler, Rönesans, Aydınlanma ve Reform Hareketleri, Fransız İhtilali ve Sanayi Devrimi gerçekleşmiştir. Coğrafi keşifler sonucunda ekonomik bağımsızlığa kavuşan Batılı tüccarlar kralı da yanlarına alarak kiliseye başkaldırabilme imkanı bulmuşlardır. Kiliseden bağımsız gerçekleşen bu ilk imtiyazlar daha sonra Rönesans ve Aydınlanma Hareketleriyle birlikte Ortaçağ’ın sonunu getirmiştir. Aklın üstün olduğu aydınlanma dönemi yeni bir bilim, yeni bir siyasi düzen, yeni bir siyasi düşünce yapısı ve yeni bir ahlak anlayışının doğmasına temel oluşturmuştur. (ÇETİN, 2007) Aydınlanmanın ışığında Katolik Kilisesi’ne karşı başlatılan dinsel bir hareket olarak Reform Hareketi, Luther’in önderliğinde İncil’in Almanca ’ya çevrilmesiyle başlamıştır. Reform Hareketleri sonucunda Luther kilise tarafından aforoz edilse de yaydığı fikirler Protestanlık mezhebini doğurarak kilisenin otoritesinin yerine krallığın yönetimini getirmiş ve öğretileriyle kapitalist sistemin fikrîsel altyapısının oluşmasına zemin hazırlamıştır. (WEBER, 1999) Çoğunlukla bireysel hak ve özgürlüklerin elde edilmesiyle alakalı olan Fransız İhtilali ise otoritenin kendisine başkaldırarak o güne kadar duyulmamış pek çok kavramın hemen hemen tüm dünyaya yayılmasıyla sonuçlanmıştır. Eşitlik, hürriyet, özgürlük ve hak kavramlarının ana temasını oluşturduğu İnsan Hakları Bildirgesi(1789) Batı’da, Rusya’da ve Osmanlı’da bazı eşitsiz sınıfların isyanlarına sebep oldu. İngiltere’de özel mülkiyet anlayışını geliştiren eşitlik fikirleri Sanayi Devrimine yol açmıştır. Sanayi Devrimi Batı’ya Doğu karşısında üstünlük tanımıştır. Batı’da bu şekilde gerçekleşen modernleşme süreci yeni bir bilim anlayışı, yeni bir siyasal düzen, yeni bir iktisadi düşünce yapısı ve yeni bir ahlak anlayışını ortaya koymuştur. (ÇETİN, 2007)

Batılılaşma ise; “Batı Avrupa’nın toplumsal ve fikrîsel bileşimini erişilmesi gereken bir hedef olarak gören yaklaşımdır.” (BARAN, 2013) Burada önemli nokta Batı’yla alakalı olan bu hedefin daha genel olan modernleşme kavramıyla karıştırılmaması gerektiğidir. Batılılaşma belli bir medeniyetin dayatılmasıyla ilgilidir. (BARAN, 2013) Bu bağlamda Türkiye gibi Batılılaşmayı kendilerine hedef gören ülkeler Batı’dan kültürel anlamda da birtakım etkilenmeler yaşamaktadırlar. Ancak Osmanlı Devletinin çöküş döneminde gerçekleştirmeye çalıştığı Batılılaşma çabalarının da başarısızlığından görünmektedir ki; kültürel değerler Batı merkezci nitelikler göstermek konusunda başarısız olmuşlardır. Baran’a göre; “Türkiye, Batı’dan örnekleme konusunda, kendi tarihî sürecinden kopuk ve geç kalınmış alıntılar yaptığı için uyumda sorunlar yaşamıştır.” (BARAN, 2013) Batılılaşmanın yarattığı bir diğer olgu ise

sömürüdür. Batı; ülkelerin ekonomilerini Batılılaştırmaktan ziyade söz konusu ülkeleri sömürmektedir. Türköne ise bu konuda şöyle bir yorum yapmıştır: "Batıyı zengin ve güçlü yapan ilim ve fenni, terakki aleminde katettiği mesafe değil, kar hırsı ve bu kar hırsı yüzünden gözü dönmüş acımasızlığıdır. Batının zenginliğinin ardında kendi toplumlarına yaşattığı acılar ve vahşet mevcuttur." (YÜKSEL, 2006) Batılılaşma karşısındaki mevcut yaklaşımlar bu şekilde literatüre girmektedirken modernleşme ile kesin çizgilerle birbirinden ayrılmışlardır.

### OSMANLI-TÜRK MODERNLEŞMESİ

"Siyasi anlamıyla, Osmanlı Devleti yeni bir varlıktı; ancak siyaset felsefesi ve toplumsal düzen bakımından, kendisini Selçuklu ve diğer Ortadoğu Devletlerinin mirası üzerine oturtmuştu." (KARPAT, 2008). Osmanlı Devleti bu siyasi sistemlerle İstanbul'un fethine kadar olan süreçte devlet yönetimine topraklarda uzun süre varlığını korumuş olan yönetim şekilleriyle devam etmiş ancak fetih sonrasında söz konusu yönetimlerin etnik-dini sorunları çözmedeki görece yetersizliği toplumsal ve siyasal yaşantıda aksaklıklar meydana getirmiştir. 15.yüzyıla gelindiğinde Osmanlı Devleti tüm coğrafi faaliyet alanında sistemli bir şekilde İmparatorluğunu ilan edince siyasi, kültürel, toplumsal ve ekonomik anlamda kozmopolit bir yapıya ulaşmıştır. Ancak söz konusu kozmopolit yapılanma 1630'da Koçi Bey'in Risaleleri'nde değinildiği üzere bu dönemde İmparatorluğun içerisinde sosyal çalkalanmaların yaşanmasına sebep olmuştur. (KARPAT, 2006) Osmanlı Devleti'nin bu klasik döneminde Hristiyanlık ve Müslümanlık dinlerinin oluşturduğu kendi liderlik gruplarındaki farklı tabakalar gerek devlet yönetimi içerisinde gerek sosyal yapıda ikili ayrımlara sebep olmuştur. İlerleyen süreçte Fransız Devrimi'nden sonra yayılan Milliyetçilik düşünceleri ise ayrımları hak talep etme yoluna kadar götürerek Hristiyan azınlıkları ticari alanda ayrıcalıklı sosyal, siyasal ve askeri alanda ise eşit konuma getirmiştir.

17.yüzyılda savaşların mağlubiyetlerle sonuçlanması Osmanlı Devleti'nin askeri alanda birtakım yenilikler yapmasına sebep olmuştur. Özellikle Sultan III. Mustafa ve Sultan I. Abdülhamit döneminde gerçekleştirilen askeri reformlar "dış ve iç saldırılara karşı devletin bekasını sağlamayı amaçlıyordu." (KARPAT, 2006) Sultan III. Selim ise dönemin imparatorluk ordusu olan Yeniçeri Ocağı'nın tamamen yetersiz olduğunu düşünerek 1793 tarihinde ocağı kaldırarak Nizam-ı Cedid ordusunu kurmuştur. (GÜMÜŞOĞLU, 2014) Karpata göre III. Selim'in reformlarının temel çabası eski düzeni yeniden sağlamak adına. (KARPAT, 2006) Ancak sosyal yapıda büyük bir değişim olmuş, milliyetçilik fikirleri yayılmış, tarımda tımar sistemi sekteye uğramış ve ayanlar üzerinde güçlü bir otorite kurma gerekliliği doğmuştur. Merkeziyetçi yönetim sisteminin yeniden sağlanabilmesi için Osmanlı İmparatorluğu'nun bilinegelen anlamını tümüyle değiştirmesi gerekmiştir. (KARPAT, 2006) Öncelikle orduda ardından modern eğitim anlayışının benimsenmesinde, Avrupa'da elçiliklerin kurulmasında merkeziyetçi yönetim anlayışının esintilerini görmek mümkün olmuştur. Ancak Osmanlı'nın eski gücüne kavuşması için reformlar oluşturan III. Selim 1807'de tahttan indirilmiş ve yerine II. Mahmut geçince Yeniçeri Ocağı yeniden işlevsel bir hale gelmişse de kısa sürede tamamen ortadan kaldırılarak Asakir-i Mansure-i Muhammediye ordusu kurulmuştur. Beraberinde tımar sistemini kaldırarak II. Mahmut devletin toprak mülkiyetini arttırarak toprak ağalarının gücünü kırmış ve bürokratik yapının gelişmesini sağlamıştır. Artan ve her siyasi, sosyal-ekonomik alan yayılan bürokrasi için işgücü II. Mahmut'un kurmuş olduğu yeni eğitim kurumlarında sağlanmıştır.

Osmanlı 1789-1856 yılları arasında önemli sosyal ve politik baskılara cevap vermek adına doğal ve tedrici bir şekilde değişim geçirmiştir. Kabul edilir ki bu değişimlerin dönüm noktası da 1839 yılında Gülhane Parkı'nda Abdülmecit'in padişahlığında okunmasıyla kabul edilen

Tanzimat Fermanı olmuştur. Ferman II. Mahmut'un da mücadele etmek zorunda kaldığı ayanlara(toprak ağalarına) karşı halkın yaşam ve mal güvencesini vaat etmiş aynı zamanda devletin refahını sağlamak amacıyla bankacılık kurumunun gelişmesini desteklemiştir. Tanzimat Fermanı ile birlikte Batılılaşma çabaları hız kazanınca sosyal yaşama ilişkin birtakım farklılıklar doğmuştur. Tanzimat döneminde topluma yayılan Batılı kültürler dönemin edebiyatçıları tarafından 'alafrangalık' olarak tanımlanmış ve Frenk adetler yozlaştırıcı bulunmuştur. Batı tipi yönetim şekli ise 1856 Islahat Fermanı ile gayrimüslimlere verilen eşitlik haklarıyla devreye geçmiş ve bu ferman ile Osmanlı'da liberal demokratik siyasi anlayışın uygulanmasına zemin hazırlanmıştır. Bu değişimleri izleyen süreçte Kanuni Esasi(1876) ilk anayasa olarak ilan edilmiş ve hemen ardından Meşrutiyet kurularak Osmanlı Devleti yeni bir siyasi yönetim şeklini benimsemiştir. Meşrutiyet fikirlerinin altyapısı 1860'larda Paris ve Londra'da; anayasa, parlamento gibi kavramları seslendiren Genç Osmanlıların fikirleriyle sağlanmıştır. (BİRECİKLİ, 2008) Genç Osmanlıların arasında pek çok Türk düşünür olmasına rağmen hareket İbrahim Şinasi, Namık Kemal ve Ziya Paşa tarafından gerçekleştirildiği için bu isimlerle anılmaktadır. Bunlar İslami politik geleneğini ve modern kurumları kurumsal açıdan gerekliliğini destekleyerek Osmanlı'nın karşılaştığı Batılılaşma sorununa toplumsal ve siyasi anlamda çözümü liberal yönetim şekillerinde görmüşlerdir. Ancak imparatorluğun ağır bir yenilgi aldığı ve bu yenilginin sebebinin ise Meclis-i Mebusan olarak düşünüldüğü Osmanlı-Rus savaşlarından sonra meclis II. Abdülhamit tarafından dağıtılmıştır. Karpat'a göre "Abdülhamit dönemi farklılaşmış sosyal yapı ve ideolojisi giderek işlevlerinin yitirmiş olan bir yönetim düzeni arasındaki çatışmaları daha açık biçimde ön plana çıkarmış olan yoğun bir gelişme dönemi idi." (KARPAT, 2006) 1908'deki Jön Türk devrimi de devletin gelişme döneminde yetiştirilen subaylar, iyi eğitilmiş bireyler ve bu bireylerin çocukları tarafından gerçekleştirilmiştir. Abdülhamit'in 33 yıllık yönetim döneminde Jön Türk hareketi de güçlenmiş ve 1908 yılında saraya yapılan baskılar sonucunda Meşrutiyet yeniden yönetime konulmuştur. II. Meşrutiyet imparatorun ve imparatorluğun sonunu getirmiştir.

Osmanlı'da gerçekleşen tüm bu değişimler içerisinde toplum yapısına baktığımızda ise göreceğimiz şey hükümet ile halk arasındaki derin uçurum olmuştur. Osmanlı siyasi liderleri Batı'dan aldığı tüm değişimleri uygulamaya çalışırken kendi toplumlarının farkına varamamışlardır. Karpat'a göre birkaçı haricinde Osmanlı yönetim kadrosu değişimlerin neliğini kavrayamamıştır. (KARPAT, 2006) Değişmeye devam eden toplum iç dinamiklerinde birtakım karşı koymalarla ve tepkilerle karşılaşırken, hükümet tamamen farklı yerlerden derleme fikirler ile politikalar geliştirmiştir. Dolayısıyla Osmanlı modernleşmesi toplum ile devlet arasında bir ayrıma sebep olmuş Cumhuriyet dönemi ve sonrasında da bu ayrımın düzeltilmesi çabası önemli hale gelmiştir.

### RUS MODERNLEŞMESİ

"Osmanlı İmparatorluğu genişleme siyasetine dayanarak kurulmuş bir devlettir." (YÜKSEL, 2006) Dolayısıyla sürekli olarak farklı medeniyetlerle muhatap olmuştur. Rusya; Osmanlı'nın genişleme bölgelerinde kurulmuş bir devlet olduğu için Osmanlı ile Rus devletleri arasında 1677 ve 1918 yılları arasında on üç defa savaş yapılmıştır. Bu savaşlar bazen Osmanlı'nın bazen de Rusların lehine sonuçlanan antlaşmalarla son bulmuştur. Dolayısıyla iki devlet arasında sürekli bir etkileşim gerçekleşmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nun Batı'yı takip ederek gelişmeye başladığı 18.yüzyılda Rusya'da gelişim göstermiştir. Rus modernleşmesinin başlangıcı I. Petro ve II. Katerina'nın reformları sonucunda gerçekleşmiştir.

Öncelikle modernleşme öncesi Rus halkı özgür bir şekilde hayatlarını idame ettirmiştir. Topraklar Avrupa'daki gibi sistematik olarak bölünmüşse de toprağı işleyen halk her konuda



serbestliğe sahip olmuştur. Serflik anlayışı olmadığı için toprak babadan oğula geçmemiş, devlet tarafından başkalarına da kiralanabilmiştir. Tarım ve avcılıkla uğraşan Rus devleti Moğolların istilası sonrasında kurumsal bir hale bürünmüştür. Uzun yıllar kanunlarla veya sistematik belgelerle yönetilmeyen Rus devleti için III. Ivan (Korkunç Ivan) döneminde onaylanan kanunlar halk tarafından tepkiyle karşılanmıştır. Bu tepkiler sonucunda gelişen ayaklanmalar serflikin getirilmesi ve arazilerin aristokratlara kiralanarak köylünün aç bırakılması sonucunda bizzat köylüler tarafından devlete karşı yapılmıştır. (COŞGUN, 2014) Devletin değişim çabaları 18.yüzyıla gelinceye dek tedrici bir biçimde toplumsal yaşamda yer bulmuştur. Rusya’da askeri, dini ve siyasi alanlarda birtakım Batılı anlayışlar benimsenmeye devam ederken halkın tepkisi de her anlamda hissedilmiştir. Rus modernleşmesinin kilit noktası Büyük Petro’nun reformları oldu. Petro henüz çar olmadan önce Avrupa’da kimliğini gizleyerek buradaki gelişmeleri direkt olarak gözlemleme fırsatı bularak Hollanda’da tersanecilik işlerini; İngiltere’de ise tophane, müze ve laboratuvarları incelemiştir. (CEYHAN, 2012) Ancak Avrupa seyahati sırasında ülkesindeki tüfekçi birliği olan streltsiler ayaklanınca Moskova’ya dönmek zorunda kalan Petro, “sosyal ve siyasi yapının tamamen değişmesi için reformlara yönelir; bu yüzden de keskin ve kanlı bir modernleşme süreci yaşanır. Karşı bir güç odağı olmaya aday kesimleri hiyerarşik bir düzene sokarak kendisine bağlar.” (TÜRKER, 2012) Bunların içinde Osmanlı’daki Yeniçeri Ocağı’na benzer bir yapısı olan streltsiler de dahil olmuştur. 1701’de I. Petro tarafından kurulan Matematik ve Denizcilik Okulu Rus modernleşmesinin diğer önemli parçalarını oluşturmuştur. Aynı zamanda çeviri eserlerin sayısını arttıran Petro toplumda dinin etkisini yitirip kilisenin eleştirilmesine yol açmıştır. Eğitim faaliyetlerine önem veren Petro’dan sonra Çariçe I. Elizabet [1741-1762] döneminde Rusya’da 1755 yılında Moskova Üniversitesi açılmıştır. Rusya’da Osmanlı’dan farklı olarak Batı’ya gönderilen öğrencilerin birçoğu ülkelerinde dönerek bilimsel anlamda Rusya’nın gelişmesinde öncülük etmişlerdir. (CEYHAN, 2012) Burada devletin ülkelerine dönen bu öğrencilere sağladığı imkanların da büyük payı vardır.

“Kapitalizmin yavaş yavaş ülkenin iliklerine işlediği süreçte, ithalat ve ihracatın artması ve bunun sürekliliğinin sağlanması için buharla çalışan vapurların yanı sıra ilk demiryolu hattı da I. Nikola zamanında Petersburg – Moskova arasında inşa edilmiştir.” (COŞGUN, 2014) I. Nikola yönetimi amansız bir otokrasinin yanı sıra Rus kültürünün gelişim gösterdiği en önemli dönem olmuştur. (BUSHKOVITCH, 2012) Üniversitelerin açılması ve matbaanın serbestliği ilkesinin yürürlüğe girmesiyle birlikte Rus aydını da kendini en iyi biçimde ifade etme imkanı bulmuştur. Buna bağlı olarak 19.yüzyılda nihilizm, Panslavizm ve halkseverlik gibi akımlar doğmuştur. Aydınlar tarafından eleştirilere maruz kalan Britanya’nın gölgesinde yetişen Rus sanayisi Petersburg’u modern bir şehir haline getirerek dönemin romanlarına konu etmiştir. Henüz kentlerde görünür hale gelen ve aydın sınıfında tartışmalara yol açan modernleşme çabaları Rus köylüsünün hazır olduğu bir olgu değildi. Çar Nikolay Avrupa’daki anayasal değişimlerin dahi Rus toplumuna uygulanamayacağını anlamıştır. Çünkü Rus köylüsü hala okur-yazar değildi ve Rus nüfusunun çoğunluğu köylülerden oluşmaktaydı. Eğitimli sınıf azdı. Toplum Avrupalı tarzda bir özgür ve anayasal devleti kaldıramazdı. (BUSHKOVITCH, 2012) Ancak; Nikolay’dan sonra çar olan II. Aleksandr Batı’nın gelişmişliğinin Rusya’yı dünyanın gerisinde bırakmasının oluşturduğu baskının ve aydınlarının devlet sistemleri üzerine yaptığı eleştirilerin sonucunda tepeden inme bir reform döneminin gerçekleştirilmesini öngörmüştür. Aynı zamanda köylüler soylulara karşı bir isyan başlatma çabasında olduğu için devlet tehdit altında kaldığı için reformların hızlandırılması gerekmiştir. Aleksandr’ın reformları sonucunda 1864 yılında Rusya “Avrupa’daki en ilerici hukuk sistemlerinden birine kavuşmuştur.” (BUSHKOVITCH, 2012) Aydın kesimin yetersiz bulduğu, toplumun %80’inini oluşturan köylü sınıfının ise desteklemediği reformlar büyük bir dirençle karşılaşmıştır. (COŞGUN, 2014) Üniversitelerdeki nihilist öğrenciler yeni sistemi eleştirerek sosyal-demokratlara veya

liberallere dahil olmuşlardır. III. Aleksandr'ın istibdad döneminde ise halkın desteğini alan sosyal-demokratlar Rus tarihini değiştirmeyi amaçlamışlardır. Bu neslin Osmanlı Jön Türklerinden en önemli farkı Batı'nın sanatına ve bilimine sahip olmalarına rağmen Rus kültüründen, öznesinden vazgeçmemesi olmuştur.

1890'lara gelindiğinde Rusya artık büyük bir kapitalist mabed olma yoluna girmiştir. Bununla beraber sanat ve bilim alanında da büyük katkılar sağlamaya başlamıştır. Ancak bu gelişimin arkaplanında "bir yandan toprak koşulları ve iklim şartları nedeniyle diğer yandan tarım teknolojilerinin geliştirilememiş olması hasebiyle sanayi ve ticaret meşgalesi yüksek olan bölgeler ile tarım uğraşı vasıtasıyla geçinen bölgeler arasında uçurum giderek artmıştır." (COŞGUN, 2014) İşçi hareketlerinin, üniversite öğrencilerinin ve köylülerin ayaklanmaları sonucunda "iktidar daha önce başvurulmuş olan sansür, sürgün cezaları ve fabrikalardaki hükümet ajanlarının yetersiz savunma araçları olduğunun farkına vararak işçi hareketini ele geçirmek ve hükümete olan güvensizliklerini ortadan kaldırmak amacıyla onların arasına işçi psikolojisinden anlayan ve iktidara sadakati onaylanmış ajanlar göndermiştir." (ATALI, 2002) 1905 yılının Ocak ayında Petersburg'taki işçiler kışlık saraya doğru yürümüşler ve burada çar olmamasına karşı askerler tarafından bir katliam başlamış bunun sonucunda olay Kanlı Pazar diye adlandırılmıştır. Ertesi gün şehirdeki hiçbir atölye ve fabrika işbaşı yapmayarak önemli bir grev gerçekleştirmişlerdir. Lenin'in desteklediği işçi sınıfı ayaklanmalarının yanı sıra köylerde de açlık ve toprak sorunları ayaklanmalara sebep olmuştur. Ekim ayında gerçekleşen genel grev ise dünya tarihinde hiç görülmediği kadar farklı gruplardan insanları hiçbir siyasi grubun ortak amacının bir parçası olmayacak şekilde birleştirmiştir. Ancak dönemin çarı Nikolay devrimleri bastırmak amacıyla Petersburg şehrinin dört bir yanından bombalar savurarak grevi dağıtmış hemen ardından da parlamenter rejime geçilmiştir. (ATALI, 2002)

Rusya'da kanlı başlayan modernleşme girişimleri ülkede büyük çaplı değişimlere sebebiyet vermiştir. Rus siyasi sistemi dünyada otokrasinin en önemli örneğini oluşturarak yeniliklerin önündeki engelleri kaldırabilmiştir. Gerek streltsilerin ortadan kaldırılması gerek devrimlere karşı uygulanan şiddet örnekleri çara olan itaati ve aynı zamanda güvensizliği arttırmıştır. 'Halka rağmen halk için' gerçekleştirilen kapitalistleşme süreci Rusya'da özellikle ağır sanayinin gelişmesiyle hız kanmıştır. Sanayi peşi sıra iktidar karşıtı bir işçi sınıfı oluştururken köylü de topraklarının elverişsiz olduğu Rusya'da teknolojik gelişimin gölgesinde kalarak yoksullaşmıştır. Tüm bu koşullar altında gerçekleşen modernleşme çabaları sonucunda demokratik yönetim sistemlerinden uzak bir biçimde varlığını sürdüren Rus iktidarı, halk ve aydın kesim içerisinde önemli ideolojilerin yer bulmasına zemin hazırlamıştır.

### **TÜRK VE RUS MODERNLEŞME SÜREÇLERİNDE KARŞILAŞTIRMALI SANAT VE TOPLUM ANLAYIŞI**

Batı ekseninde gelişen iki farklı devletin izlemiş olduğu modernleşme rotasının karşılaştırmalı bir biçimde incelenebileceği önemli alanlardan biri sanat ve sanatın etkilediği-etkilendiği sosyal hayat olmuştur. Değişme Belge'nin de değindiği gibi kolayca gerçekleştirilebilecek bir olgu değildir. (BELGE, 2016) Dolayısıyla değişim her zaman dirençle karşılaşmıştır. Değişimin amacı ise çoğu zaman devleti ilerletmek olmuştur. Batılı devletler gerek sosyal gerek ekonomik koşullarından dolayı sürekli bir değişim ve yenilik evresi geçirmişler Sanayi Devrimi'nin gerçekleşmesine sebebiyet veren bu değişimlerin sonucu da Batıyı her anlamda diğer ülkeler üzerinde üstünlük sağlayacak hatta yeri geldiğinde söz konusu ülkeleri hakimiyeti altına alacak bir tür üstünlük vermiştir. Ancak Osmanlı ve Rusya gibi ilerlemenin gölgesinde kalan devletler Batı'nın üstünlüğünü kırmak adına Batı'yı taklit etme yoluna girerek modern askeri ve ekonomik sistemlerin karşısında yeniden eski güçlerini kazanmayı hedeflemişlerdir.



Rusya’da Petro 1698’de ülkesine dönüp streltsileri ortadan kaldırıncaya reformların önünü açmıştır. Benzer durum ise Osmanlı’da Vaka-i Hayriyye olayının hemen ardından başlayan Batılılaşma çabalarıyla başlamıştır. Ancak Rus çarı Petro, II. Mahmut’tan daha hızlı davranarak reformları Osmanlı’dan neredeyse yüz yıl erken başlatmıştır. Rusya’da okullar açılırken Osmanlı eğitim alanında Batılılaşma konusunda da Rusya’dan geride kalmıştır. 1724’te Bilim ve Sanat Akademisi’ni de kuran Petro değişimi sağlayan en önemli faktörlerden biri olan çeviriyi arttırdı. Petro kiliseyi devletleştirip gücünü kırıncaya pek çok devletten bağımsız ‘dindar’ Rus köylüsünü gerek anayasalarla gerek orduyla yönetime tabi kılmıştır. (BELGE, 2016) Rusya’da 1703 yılında çıkarılan gazete ve beraberinde gelişen basın-yayın faaliyetleri Osmanlı’da 1831’de Takvimi Vakaiye’nin kurulmasıyla gerçekleşmiştir. Ekonomik açıdan da yine Rus devletleri Batılı sanayiye Osmanlı’dan erken görebilmişler ve askeri anlamda Osmanlı’nın karşısına önemli bir güç olarak çıkmışlardır. Rusya’da 1755’te kurulan Moskova Üniversitesi de düşünsel alanda Rusya’nın gelişimine katkı sağlamıştır. “Rusya’da 18. yüzyıldan başlayarak düşünce hayatında tartışma konusu olan Batılılaşma, Osmanlı’da 19. yüzyılda, özellikle de Tanzimat’ın ilanından sonra aydın kesimin gündemini oluşturmuştur.” (ARSLAN, 2011)

Osmanlı ve Rusya’da aydınlar tarafından kaleme alınan edebi eserlerden yola çıkarak modernleşmeye karşı tutum ve eleştirel düşünceye ulaşmak mümkündür. Osmanlı edebiyatı görece Rus edebiyatından daha gelişmiş ve sağlam temellere sahip olmuştur. Rusya’da edebiyat ve beraberinde pek çok sanat ortamı kilisenin ve din adamlarının tekelinde var olmuştur. Buna karşın Rusya’da halk arasında sözlü gelenek hala oldukça zengin bir dil kullanılarak devam etmekteydi. 16.ve 17.yüzyıllara gelindiğinde ise Batı ile ilişkiler kurmaya başlayan Rus toplumunda düz yazı gelişme göstermeye başlamış, daha seküler denebilecek eserler kaleme alınmaya başlanmıştır. Osmanlı’da ise düzyazı henüz teşekkül etmemiş bu durum ise 19.yüzyılda Osmanlı ve Rus modernleşmesindeki büyük farklılığa sebebiyet vermiştir. Edebiyat alanındaki bu gelişmeler tiyatrodaki da aynı seyirde gerçekleşmiş Rusya’da 1672 yılında çar tarafından sarayda bir tiyatro kurma kararı verilirken Osmanlı’da ilk defa Şinasi’ni Şair Evlenmesi adlı tiyatro eseri 1860’lı yıllarda sarayda sergilenmiştir. (BELGE, 2016) Sonuç olarak baktığımızda Osmanlı’da 18.yüzyılda sanat alanındaki gelişmeler Rusya’daki değişimlerle kıyaslandığında henüz yetersiz kalmış ancak 19.yüzyılda roman türünde gelişim gösteren Osmanlı edebiyatı Rus yazarların ‘dünya klasiklerini’ oluşturduğu bu dönemlerde yine Rus modernleşmesinin gerisinde kalmıştır.

Belge’nin Carly Emerson’dan aktardığı bilgilere göre; 19.yüzyılda Rusya’daki okur-yazar insan oranı toplam nüfusun yalnızca %5’ini oluşturmaktadır. (BELGE, 2016) Bunun en büyük sebeplerinden biri tıpkı Osmanlı devleti gibi Rusya’nın da çoğunluklu nüfusunu köylülerin oluşturmasıydı. İki devletinde uzun yıllar temel geçim kaynağı tarım olmuş ve her zaman kır kentin egemenliğinde olmuştur. Rusya’da kent kavramını dolduran ilk şehir Petersburg olmuştur. Petro, 1703 yılında denizlerde de başarılı olmak adına bu liman kentini kurmuştur. Ardından pek çok edebi romana konu olan Petersburg şehri hızla gelişmiş ve sanayi kenti halini almıştır. Petro, şehri modernleştirmek adına pek çok insanı insani olmayacak koşullarda çalıştırarak üç yüz bin civarında işçinin ölümüne sebep olmuştur. (BELGE, 2016) Kanlı modernleşme sürecinin askeri alanın dışında sosyal alandaki değişimlere de sıçramıştır. Osmanlı’da zaten İstanbul, Bursa, Konya, Halep, Diyarbakır gibi kentler uzun zamandan beri varlığını sürdürmekteydi. Osmanlı’da İstanbul sanat ortamı açısından gelişim gösteren önemli bir şehir olmuş, Cumhuriyet dönemi ve sonrasına kadar bu önemini muhafaza etmiştir. Dolayısıyla Tanzimat dönemindeki edebiyat konularını çoğunlukla İstanbul yaşantısı oluşturmuştur. Rus romanlarındaki şehir tasvirlerine bakıldığında ise özellikle Puşkin ile başlayan yoğun bir şehirleşme eleştirisi görülmektedir. Dostoyevski yüce Rus ruhunun

Batılılaşma ile gerçekleştiremeyeceğini ancak Rus maneviliğinin geliştirdiği sevgi anlayışı ile doğru bir yol izleneceğini savunmuştur. Onun haricinde pek çok Rus romanında köylüler idealize edilmez ancak romanlara genel olarak eşitlikçi bir tavır hakimdir. Rus romanı uzun yıllar Batılı eğitim almış ve ülkesindeki sınıfsal çözülmenin sebep olduğu çelişkiyi yaşamış bunun karşısında ise ‘gereksiz adam’ rolüne bürünmüş Rus düşünürünü taşlamıştır. (ARSLAN, 2011) Roman türünde ‘gereksiz adam’ın en önemli örneği Gonçarov’un 1859 yılında yayınladığı Oblomov romanının ana karakteridir. Bu karakter “okuru isyan edecek noktaya getiren, neredeyse, romanın içine dalıp onu silkeleyip sarsmak isteyecek kadar tembel, hareketsiz, fakat zeki ve duygulu” (ARSLAN, 2011)dur. Osmanlı’da ise Batılılaşmanın kimliğini oluşturduğu modern birey tiplmesi edebiyat alanında çoğunlukla ‘alafranga’ olarak nitelendirilen davranışlarda bulunup ironik bir duruma düşmesi ve komedi unsuru haline gelmesiyle eleştirilmektedir. Batılı yaşam biçimlerine uymanın komedi ögesi olarak eleştirildiği Tanzimat dönemi edebiyatı Rus edebiyatı kadar özgün eserler üretmek konusunda başarısız olmuştur.

Osmanlı ve Rus modernleşmeleri siyasi, ekonomik ve askeri alanda gösterdiği farklılık ve benzerlikleri sanatsal açıdan toplumsal sorunların ele alınışı konusunda da görülmektedir. 19.yüzyıl boyunca bu iki devletin modernleşme süreci temel sınıfsal dengeyi değiştirme amacını gütmemektedir. Temel sav, sınıfsal yapının korunması ve modernleşmeden Batılılaşmanın anlaşılması yerli bir modernleşme sürecinin gerçekleştirilmesi gerektiği noktasında toplanmıştır. Rusya’da köylünün sesi köy ile hiçbir ilişkisi bulunmayan yazarlar tarafından romana aktarılmış ve köylü sınıfın sorunlarına Marksizm’in geliştirdiği sol çerçeveden bakılmıştır. Bu yüzden Rusya köylü ve işçi sınıfı ayaklanmalarını gerçekleştirirken Osmanlı’da bu tarz ayaklanmalar çoğunlukla etkisiz kalmıştır. I.Dünya Savaşı’na bu şekilde gerçekleşen toplumsal çalkalanmaların beraberinde giren Rusya savaşının sonunda bir devrim ile birlikte SSCB’yi kurarak aydın-işçi-köylü sınıfını birleştirmiştir. Osmanlı Devleti’nde ise askeri aydınlar ve halk savaştan sonra da bağımsızlık savaşını sürdürmüş, modernleşme sonucunda devlet çökmüş ve Cumhuriyet kurulmuştur.

## SONUÇ

Osmanlı ve Rus modernleşmeleri benzer dönemlerde benzer hareketlerin temelinde gerçekleştirilmiştir. Ancak modernleşme konusunda Osmanlı, Rusya’nın gerisinde kalmış, bugün de Türkiye askeri ve ekonomik bu konumu hala korumaktadır. Dolayısıyla her ne kadar benzer dönemlerde modernleşme süreçlerine dahil olsalar da Osmanlı ve Rusya döneminin sosyal, ekonomik, idari ve askeri koşulları incelendiğinde iki ülke arasındaki farklılıklar netleşmektedir. Öncelikle Osmanlı’daki sınıfsal farklılıklar birtakım kast sistemi oluşturmamakla birlikte tarıma dayalı ekonominin oluşturduğu Osmanlı ekonomik yapılanmasında toprakların neredeyse tamamı tımar sistemiyle işlenmekteydi. Rusya’da ise tarımsal alan çoğunlukla serbest bir şekilde işlenip dağıılmaktaydı. Dolayısıyla Rus köylüsü özerk olmayı başarmış ve modernleşmenin ilk adımlarında gerçekleşen toprak mülkiyetinin gerçekleşmesi durumunda ayaklanmalar gerçekleştirmiştir. Ancak Osmanlı köylüsü devlete vergi vermek ve orduya asker yetiştirmekle görevli olmuştur. Devlet yapılanması kısmen de olsa sağladığı eşitlikçi yapıyla asker ve köylüyü uzun süre bir arada tutabilmiştir. Toplumsal inanışlar bakımından Osmanlı ve Rusya’da iki farklı dinin neredeyse toplumun tamamına yayıldığını görebilmekteyiz. Osmanlı’da Müslümanlık ve Rusya’da Hristiyanlık dinleri halkın benimsediği temel inanışları oluşturmaktaydı. Bunun yanı sıra iki toplumda da aydın kesim demografik açıdan oldukça azdı. Çoğunlukla bürokratlar-Osmanlı’da saray ve çevresi- ve soylulardan oluşan aydın kesim 18.yüzyılda Rusya’da ve 19.yüzyılda Osmanlı’da Batılılaşma sürecinin önemli referans noktalarını oluşturmuştur. Kısacası iki devletin sosyal yapısı bu

şekilde iken gerçekleşen modernleşme çabaları söz konusu yapının dinamiğinde de birtakım değişimlere sebebiyet vermiştir.

Osmanlı devleti yayılcı bir politika izleyerek askeri alanda önemli savaşlar ve paralar kaybetmiş ve kazanmıştır. Dolayısıyla devlet hazinesi 17.yüzyılda artan savaşların etkisiyle önemli derecede kayıp vermiştir. Bunun yanı sıra Osmanlı saray yaşantısı pek çok açıdan erken dönem lüks tüketiminin adeta mihenk taşını oluşturmaktaydı. Devletin maddi açıdan en güçlü olduğu dönemlerde önemli saraylar inşa edilmiş ve bu saraylar değerli madenlerle süslenmiştir. Ancak yine devletin askeri alanda güç kaybettiği dönemlerde saray harcamaları devlet hazinesinden karşılanamamış ve halktan alınan vergilerin miktarı artırılmıştır. Osmanlı'da devletin artan baskısı ise halk üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Rusya'da da yine köylünün topraktan mahrum bırakılıp açlığa terkedilmesiyle başlayan halk isyanları ve askeri isyanlar Petro tarafından erkenden bertaraf edilerek modernleşme çalışmalarına başlanmıştır. Osmanlı'da ise II.Mahmut dönemine kadar çözülemeyen Yeniçeri problemi modernleşmenin önündeki en büyük engel olmuştur.

Devrim kendi çocuklarını yer ve Osmanlı ve Rus modernleşme devrimlerinde bunu net bir şekilde görmek mümkündür. Ancak büyük bir fark vardır ki Osmanlı devrimi çocuklarını peyder pey yiyerek modernleşme sürecine dahil olma konusunda Rusya'nın oldukça gerisinde kalarak yıkılmıştır. Petro stratejik davranarak Batı'nın tekniğini ülkesinde kanlı bir biçimde de olsa oturtabilmeyi başarmış ve işçi sınıfının oluşumunu gerçekleştirebilmiştir. Kısa zamanda sanayi devletine dönüşebilmiş ve bugün güçlü bir ekonomik yapılanmaya sahip olmuştur. Aynı zamanda Rusya oluşturduğu kent bünyesinde önemli bir sanat ortamı geliştirmiştir. Bugün 'dünya klasikleri' olarak değerlendirmeye alından pek çok Rus edebi eserinin temelleri de yine bu şehirleşme, Batılılaşma, sanayileşme ve beraberinde getirdiği problemler merkezinde gelişmiştir. Osmanlı'da sanat ve düşünce alanına bakıldığında ise Rusya'daki sanat anlayışından farklı olarak görülmektedir ki: Osmanlı düşünce ortamı bünyesinde gelişen aydın kesim Meşrutiyet'in ilanında daha sonra da Cumhuriyet'i kurulmasında önemli bir rol oynarken; Rus aydını sosyalizme kayan fikirleriyle köylüyü ve işçiyi ayaklandırarak Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin oluşumunu gerçekleştirmiştir.

#### KAYNAKÇA

Arslan, Nihayet, OSMANLI VE RUS TOPLUMLARINDA MEDENİYET DEĞİŞMESİ: BİHRUZ'LAR VE OBLOMOV'LAR, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi 18, 1 (2011), Ankara.

Atalı, Esra, 1905 RUS DEVRİMİ İLE 1908 JÖN TÜRK DEVRİMİ'NİN KARŞILAŞTIRMALI İNCELEMESİ, ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ KAMU YÖNETİMİ (SİYASET BİLİMİ) ANABİLİM DALI YÜKSEK LİSANS TEZİ, 2002, Ankara.

Belge, Murat, Step ve Bozkır: Rusça ve Türkçe Edebiyatta Doğu-Batı Sorunu ve Kültür, İletişim Yy., 2016, İstanbul.

Birecikli, İhsan Burak, Yüzüncü Yılında II. Meşrutiyet'in İlanı Üzerine Bir İnceleme, Akademik Bakış Dergisi, Cilt:2 Sayı:3, 2008, Ankara.

Buskovitch, Paul, Rusya'nın Kısa Tarihi, Boğaziçi Üniversitesi Yy., 2012, İstanbul.

Ceyhan, C. Ozan, Rusya ve Osmanlı Modernleşmelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış, Türk - Rus İlişkileri Üzerine Makaleler, Doğu Kitabevi, 2012.

Coşgun, Melih, EKİM DEVRİMİ'NE AÇILAN KAPI: RUS MODERNLEŞMESİ, AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ, Sayı: 44, Temmuz – Ağustos 2014, Kırgızistan.

Çetin, Halis, Modernleşme Krizi: İdeoloji ve Ütopya Arasındaki Türkiye, Orion yy., 2016, Ankara.

GÜMÜŞOĞLU, Hasan, Devlet-i Aliyye'nin Sonbaharı: Osmanlı ve Modernleşme, Ensar Yay., İstanbul, 2014.

Karpat, Kemal H., Osmanlı Modernleşmesi: Toplum, Kurumsal Değişim ve Nüfus, İmge Kitabevi, 2008, İstanbul.

Karpat, Kemal H., Osmanlı'da Değişim, Modernleşme ve Uluslaşma, İmge Kitabevi, 2006, İstanbul.

Kongar, Emre, Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği, Remzi Kitabevi,

Türker, Taşansu, Osmanlı ve Rus Modernleşmesi: Tarihten Günümüze Yansımalar, Küresel Araştırmalar Merkezi Mayıs-Temmuz 2012 Faaliyetleri, E-Bülten:5.

WEBER, Max, Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu, Ayraç Yay., Ankara, 1999.

Yüksel, Dilek Yiğit, RUS MODERNLEŞMESİ VE TÜRKİYE (1682-1905), Doktora Tezi, ANKARA, 2006.

**MÜZAKERECİ DEMOKRASİ VE YÖNETİŞİM****Kübra Aybike KOCADAŞ**

Yüksek Lisans Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı

**Özet**

Demokrasi ve liberalizm birbirinden farklı temellerden ortaya çıkan iki kavram olmasına rağmen bu iki kavram 20. Yüzyılda son derece bütünleşerek demokrasi denildiğinde akla liberal demokrasi kavramının gelmesine sebep olmuştur. Liberal demokrasi, temsili demokrasi ile liberalizmin sanayi toplumunun oluşmaya başladığı sanayi devrimi döneminde bir araya gelmesiyle ortaya çıkmıştır. Yirminci yüzyılın sonunda reel sosyalizmin yıkılmasıyla bazı düşünürler serbest piyasa ekonomisi ile liberal demokrasinin alternatifsiz bir demokrasi tipi olduğunu öne sürmüştür. Ancak liberal demokrasinin uygulama alanı olan ulus devlet, başta küreselleşme olmak üzere kapitalist sistemde ortaya çıkan problemler sebebiyle bir kriz içine girmiştir. Bu kriz durumu liberal demokrasinin alternatifsiz ve üstün bir model olduğu düşüncesinin geçerli olamayacağını da ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan krizden kurtulmak için liberal demokrasiye alternatif oluşturacak yeni demokrasi modelleri üzerinde durulmaya başlanmıştır. Ve bu arayışlar sonucunda “orta yol” olarak Müzakereci Demokrasi modeli ortaya çıkmıştır.

Jürgen Habermas’ın öncülüğünü yaptığı müzakereci demokrasi kuramı, halkın yönetime etkin şekilde katılımını hedefler. Habermas, bütün insanların katılabileceği bir müzakere sürecinden bahseder. Bireyler bu süreç içerisinde hiçbir sınırlama olmaksızın sürece katılmada özgür ve eşittir.

**Anahtar Kelimeler:** Demokrasi, Liberal Demokrasi, Müzakere

**Abstract**

While democracy and liberalism are two concepts that emerge from different foundations, these two concepts have become highly unified in the 20th century and have led to the concept of liberal democracy. Liberal democracy emerged as a result of the combination of representative democracy and liberalism in the period of industrial revolution in which industrial society began to form. With the collapse of real socialism at the end of the twentieth century, some thinkers have argued that the free market economy and liberal democracy are a non-alternative type of democracy. However, the nation state, which is the application area of liberal democracy, has entered into a crisis due to the problems arising in the capitalist system, especially globalization. This crisis has also revealed that liberal democracy cannot be considered as a non-alternative and superior model. In order to get rid of the crisis, new models of democracy have been started to be an alternative to liberal democracy. And as a result of these searches, the aker middle way ”emerged as the negotiating model of Democracy.

The deliberative theory of democracy, led by Jürgen Habermas, aims to ensure the effective participation of the people in the administration. Habermas talks about a negotiation process in which all people can participate. Individuals are free and equal in joining the process without any limitations in this process.

**Keywords:** Democracy, Liberal Democracy, Negotiation

## 1. KAVRAMSAL OLARAK MÜZAKERECİ DEMOKRASİ

Müzakereci demokrasi kapsamında “müzakere” kavramı, ilgili kimselerin kendilerini ilgilendiren herhangi bir meselede karar vermeden önce, birbirlerini ikna etmek ve ortak bir karara varabilmek için yapması gereken istişare sürecini ifade eder. Bu bağlamda müzakereci demokrasi, toplumu ilgilendiren meselelerle ilgili kararların böylesi bir tartışma süreci içerisinde alınması gerektiğini belirtir (Zabunoğlu, 2017: 805).

Müzakereci demokrasinin ne olduğunu anlamak için önce bu terimde yer alan “müzakere” kelimesinin anlamını belirginleştirmek gerekir. Türkçe’de “müzakereci demokrasi” olarak adlandırdığımız kavram İngilizce’de “deliberative democracy” teriminin karşılığıdır. Belirtmek gerekir ki, İngilizce “deliberative” kelimesini “müzakere” ile karşılamak bir anlam kaymasına yol açmaktadır. Çünkü deliberative (arka planındaki deliberation kelimesi nedeniyle) derin ve uzun uzadıya tartışmayı, istişareyi, hep birlikte bilinçli, dikkatli ve soğukkanlı şekilde düşünüp taşınmayı ima ederken, Türkçedeki “müzakere” kelimesi “pazarlık etme” anlamını çağrıştırmaktadır. Hâlbuki müzakereci demokrasi teorisyenleri deliberative kelimesinin münakaşadan, herhangi bir tartışma ve görüşmeden ve karşılıklı taviz verme ve pazarlıktan farklı olduğuna dikkat çekmektedirler. Fakat tüm bunlara rağmen “delibrative” kavramına “müzakere” kavramından daha uygun bir çeviri bulunamamıştır (Erdoğan, 2012: 27).

Günümüz demokrasisinde yaygın olarak yapılan liberalizm ve liberal demokrasi tartışmaları, yeni demokrasi kavramları ve yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Fiilen var olan liberal demokrasi kuramı, çıkarlarını maksimize etmeye çalışma anlayışına ve siyasetin serbest piyasa ilkesine göre düzenlenmiş olan ekonomik modellerle uyum sağlaması düşüncesine dayanması nedeniyle eleştirilere maruz kalmaktadır. Demokrasi ile liberalizm arasındaki ilişki reddedilerek bunların ayrı gelenekler olduğu, hatta aralarında bir gerilim bulunduğu bazı kuramcılar tarafından savunulmaktadır. Bu uyumsuzluk birinin diğerine tercih edilmesinden, birbirlerine daha uyumlu olarak bağlanabilecekleri bir model arayışına yol açmıştır (Altınkök 2015: 8).

Tüm bu arayışların sonunda Habermas’ın üçüncü bir yol olarak ortaya koyduğu müzakereci demokrasi modeli liberal ve cumhuriyetçi modellerin eleştirisi olarak ortaya çıkmıştır. Habermas’ın teorisi demokrasinin yurttaşlık, toplum, kimlik, temsil, kamusal alan vb. temel kavramlarını yeniden ele alır. Fakat bu yine de kökten bir eleştiri sayılamaz; müzakereci demokrasi, söz konusu diğer iki modelin sivri uçlarını ortadan kaldırarak ya da eksik taraflarını tamamlamak adına ortaya konan bir orta yol (üçüncü yol) gibi görünmektedir. Bu orta yol, cumhuriyetçi doktrinin etik bireyleri ile liberal doktrinin rasyonel bireyleri arasında bir denge çabasıdır (Atagül, 2017).

### 1.1. Müzakere Süreci

Müzakereci demokrasinin temelini “görüşme” olgusu oluşturmaktadır. Siyasal görüşme, belirli bir amaç ve önceden belirlenmiş bir gündem olmaksızın özgür vatandaşların gönüllü olarak yürüttükleri siyasal nitelikli görüşme veya tartışmadır. Bu görüşme yoluyla vatandaşlar kendi kişisel deneyimleriyle dışarıdaki siyasal hayat arasında köprü kurmaktadır. Ancak, müzakereci demokrasinin sadece karşılıklı görüşme anlamına gelmediğini de belirtmek gerekir. Müzakereci demokrasi aynı zamanda siyasal problemleri çözmeye odaklanmıştır. Demokratik işlemlerin amacı belli bir faydayı bulmak olmayıp, herhangi bir ortak faydayı bulmaktır. Ortak fayda ise bu süreçte icat edilmemekte, sadece biçimlendirilmektedir. Bu açıdan ortak fayda, müzakere sürecine katılan taraflar tarafından üretilir ve önceden mevcut belirli normatif bir statüsü yoktur (Altınkök 2015: 13).



Müzakerenin nasıl yapılacağı da üzerine tartışılması gereken bir meseledir. Müzakerelerde esas alınması gereken ilkeler altı başlık altında ele alınabilir. İlk olarak, müzakere süreçleri bir tartışma ortamında, yani önermeleri eleştirel bir biçimde ele alan ve doğruluklarını kendi içinde sınavan taraflar arasında bir görüş alışverişi şeklinde gerçekleştirilmelidir. İkinci olarak müzakerelerin belli sınırlar koyularak halka açık bir şekilde yapılması ve hiç kimsenin dışlanmaması gerekir. Müzakerede alınacak kararlardan etkilenecek olan herkes müzakereye eşit şartlarda katılma imkânına sahip olmalıdır. Üçüncü olarak müzakereler herhangi bir dış etken olmaksızın ve katılımcılar arasındaki eşitliği bozmayacak şekilde serbest olmalıdır. Katılımcıların tümü konuşmak, görüşlerini ifade edebilmek, fikirleriyle katkıda bulunmak veya eleştirmek konusunda eşit imkânlarla sahip olmalıdır. Dördüncü olarak müzakereler mantık çerçevesinde bir uzlaşmayı hedeflemeli, şartsız olarak devam ettirilmeli veya herhangi bir zamanda askıya alınabilmelidir. Beşinci olarak siyasal müzakereler herkesin eşit çıkarlarını düzenleyebilecek şekilde, ihtiyaçların belirlenmesi, siyasal tutumların ve tercihlerin değiştirilmesi gibi konuları kapsamalıdır. Son olarak müzakerenin sonuçları temel özgürlük ve adil fırsat ilkelerine aykırı olmamalıdır (Altınkök 2015: 14).

Müzakere ilgilere hitap etmenin, anlaşmazlıkları çözenin ve çatışmaların üstesinden gelmenin diğer yurttaşlara sebepleri açıklanmış argümanlar sunmaya dayalı bir “orta yolu bulma” arayışıyla ilgilidir. Sonuç olarak müzakereci demokrasi bakımından müzakere, yetkili kişilerin herhangi bir meselede bir karara varmadan önce gerekçeli olarak birbirlerini ikna etmeyi ve böylelikle ortak bir karara ulaşmayı sağlayacak şekilde aralarında istişare etmeleri süreci olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2012: 27).

## 2. MÜZAKERECİ DEMOKRASİNİN ORTAYA ÇIKIŞI

Müzakereci demokrasi modeli, liberal demokrasinin eksiklerinden yola çıkılarak ortaya çıkmıştır. Müzakereci demokrasiye göre yasanın meşruiyeti, yalnızca belli kişilerin çıkarlarını korunması ve temsiline değil; ondan etkilenen herkes tarafından eşit çıkar sağlanmasına bağlıdır. Kabul edilebilirlik ise ancak serbest ve açık müzakere şartları içinde sağlanır. Jürgen Habermas ve takipçileri tarafından ortaya çıkarılan modelde müzakereci yaklaşımın temel amacı, özellikle halk egemenliği kavramı olmak üzere demokratik teorinin klasik kavramlarını yeniden düzenlemektir. Özgür ve eşit vatandaşlar, kamu müzakerelerine katılarak politik karar almayı ve kendi kendini yönetmeyi meşrulaştırma görevini üstlenirler. Buradaki ana amaç müzakere süreçleri sayesinde halkın yapılan tercihleri incelemesi ve test edebilmesini sağlamaktır (Köse, 2012: 91).

Müzakereci demokrasi kuramının en önemli teorisyenlerinden olan Seyla Benhabib’e göre meşruiyet, “*karmaşık toplumlarda ilgi alanını oluşturan meseleler hakkında herkesin katıldığı özgür ve kısıtlanamaz kamusal müzakereden kaynaklanmaktadır.*” Meşruiyetin kaynağı bireylerin daha önceden belirlemiş oldukları kararlarda değil, bu kararların oluşma sürecinde aranmalıdır. Müzakereci demokrasi anlayışı, temsile dayalı bir sistemden ziyade yurttaşların aktif katılımını amaçlayan bir anlayıştır. Bu amaçları sağlayabilecek toplumsal kurumlar ve girilecek süreçler müzakereci demokrasinin işleyişi açısından çok önemlidir. Kısacası, müzakereci demokrasi modeli, demokrasiyi kamusal bir süreç olarak görür ve yurttaşların kamusal müzakere yoluyla birlikte akıl yürütmesini öngörür (Köse, 2012: 91-92).

Müzakereci bir demokrasi modelinde herkes tarafından kabul görecektir genel davranış biçimleri ve müzakere sürecinin bazı kuralları bulunmalıdır. Bu kurallar ikiye ayrılabilir. İlk olarak, böyle bir müzakereye katılımı eşitlik sağlanmalı; konuşmayı başlatma, soru sorma, sorgulama ve tartışma açma bakımından herkes aynı fırsatlara sahip olmalıdır. İkinci olarak ise herkesin

fikirleri beyan etme usulünün kuralları, bunları ortaya atma, uygulama ve yürütülme tarzı hakkında görüşlerini bildirmeye hakkı olmalıdır. (Altınök, 2015: 11).

Müzakereci bir demokrasi, bu ideali kurumsallaştırmayı hedefler. Müzakereci demokrasi görüşünde yalnızca bir siyaset biçimi olmayan demokrasi, eşit yurttaşlar arasında katılım, birlik oluşturma ve ifade koşullarını sağlama yoluyla özgür tartışmayı kolaylaştıran toplumsal ve kurumsal bir araçtır. Yani müzakereci demokrasi anlayışı, kişileri müzakere sürecine dâhil etme ve ortak yarar ilkesi ile eşit siyasal hakları destekler bir tavır sergiler. Bu tür haklar diğer temel hakları korumazlar ancak ortak çıkarları geliştirmek için bir araç görevi görürler (Altınök, 2015: 11).

### 2.1. Müzakereci Demokrasinin Temel İlkeleri

Müzakereci demokrasinin temelinde yer alan ilkeler teorisyenler tarafından farklı şekillerde değerlendirilmiştir.

Joshua Kohen'e göre müzakereci demokrasinin beş temel özelliği bulunmaktadır. 1. Müzakereci demokraside süregelen, kesinlikten uzak ve bağımsız bir işbirliği vardır. 2. Eşitler arasındaki özgür müzakere meşruiyetin temelini oluşturur, çünkü aktörler müzakereci kuralları ve sonuçları hakkında anlaşmaya varmışlardır. 3. Müzakereci demokraside tercih ve amaç çoğulculuğu vardır; zorunlu tercih ve görüşlere yer yoktur. 4. Aktörler amaçlarını gerçekleştirmede müzakereci yöntemin uygulanmasını talep ederler, müzakere sürecine açık olması ve bu süreç tarafından kolaylıkla izlenebilmesi için de her yasanın nedensel bir meşruiyet gelişimine sahip olması arzu edilir. 5. Müzakereci demokraside müzakere ehliyetinin karşılıklı tanınması esastır (İnce, 2012: 90).

Seyla Benhabib, adil ve eşit bir süreç yaşanması gerektiği yönünde tavır ortaya koyar. Ona göre konuşma edimlerini başlatma, soru sorma vs. haklar bakımından herkes eşit olmalıdır. Belirlenen konuşma konularını herkesin sorgulama hakkı bulunmaktadır, ayrıca müzakere konularına yönelik kısıtlamalara yer verilmemesi gerekir (Zabunoğlu, 2017:807).

Keyman farklı kimliklerin bu süreçte yer almasını demokratik yönetimin bir gereği olarak görür. Ayrıca sivil toplum, süreçteki iletişimsel aklın önemli bir parçasıdır. Bu süreçte zıtlıklar yerini uzlaşmacı bir tavra bırakmalıdır (Zabunoğlu, 2017:807).

Greiff'e göre ise müzakereci demokrasi, vatandaşların karar alma sürecine katılımını belli bir faydaya ulaşmak için değil karşılıklı bilgi alışverişi ile ortak bir faydaya ulaşmak için olduğunu kabul eden ve meşruluğun bulunan ortak faydanın katılımcı kişiler tarafından benimsenmesi noktasında oluşacağını iddia eden demokrasi modeli olduğunu söylemek mümkündür (Tunç, 2008: 1129).

### 3. MÜZAKERECİ DEMOKRASİNİN KURUMSALLAŞMASI YÖNÜNDE ORTAYA ATILAN DÜŞÜNCELER

Müzakereci demokrasinin kurumsallaşmasına yönelik ortaya atılan düşüncelerden "Vatandaş Jürileri" kuramı, Smith ve Wales tarafından geliştirilmiştir. Bu kuram, müzakereci demokrasinin kapsayıcılık, müzakere ve vatandaşlığa ilişkin ilkeleri esas alır. Vatandaş Jürileri kuramı, gelişigüzel seçilmiş bir grup vatandaşın belli bir konuyu müzakere etmek üzere bir araya gelmesiyle oluşur (Sitembölükbaşı, 2005: 154).

Evans ve Boyte ise “Serbest Alanlar” olarak nitelendirdikleri teorilerinde, herkese açık tartışma ortamlarının oluşturulmasını öngörürler. Burada insanlar daha açık ve katılımcı bir grup oluşturur. Ayrıca toplumla ilgili yetenekleri ve işbirliği değerlerini öğrenirler. Serbest alanlar, insanların geçmişten gelen kimliklerini ve günlük yaşantılarını demokratik bir tarza dönüştürmeyi hedefler. Serbest alanlar aracı kurumlar olarak işlev görür, yani bu kurumlar bireyin özel dünyası ile devlet arasında bulunan ve kar amaçlı olmayan dini mabetler, okullar gibi hizmet kuruluşları aracılığıyla uygulamaya konulur (Zabunoğlu, 2011: 811).

“Vatandaş Birlikleri” ise müzakereci demokrasinin kurumsallaşmaya yönelik bir diğer modelidir. Bu birlikler, vatandaş temelli kuruluşlar olarak bütün vatandaşlara açıktır. Ayrıca siyasi partilerden uzak ve bağımsız bir şekilde faaliyet gösterir. Vatandaş birliklerinin amacı, vatandaşların öncelikli sorunlarının tespit edilerek bunlar üzerinde müzakere yapılmasıdır. Müzakereler neticesinde ortaya çıkan gerekli öneriler doğrultusunda ilgili karar mekanizmalarını etkilemek de bir diğer amaçtır. Bu sayede vatandaşların gündemdeki gelişmelere yakın tutulması, yerel yönetim üzerinde denetim kurulması, politika konularının kamu görevlileriyle tartışılması gibi hedeflere de ulaşılmış olacaktır. Bu birlikler vatandaşları eğiterek onlara önderlik vasfını kazandırmayı amaçlar (Sitembölükbaşı, 2005: 155).

Müzakereci demokrasinin pratikte uygulanma şekline yönelik ilkeler içeren bu görüşler, müzakereci demokrasinin zayıf yönlerini görmemiz açısından da önem arz etmektedir.

### 3.1. Müzakereci Demokrasi Modeline Yöneltilen Eleştiriler

Müzakere sürecinde konu bakımından bir sınırlandırmanın olmaması liberal yazarlar tarafından kabul görmemektedir. Bu bağlamda Rawls, kamusal aklın kullanılmasının bütün siyasi sorunlar için geçerli olmadığını ifade etmiştir. Rawls’a göre, siyasi meselelerden yalnızca anayasal esaslar ve temel adalet sorunları kamusal tartışma kapsamına girmelidir. Ayrıca her konunun tartışılabilmesi bireysel özgürlükler bakımından kaygı verici sonuçlar doğurabilir (Sunay, 2002: 60).

Pennington yapılmış olan birçok araştırma sonucunda, çok fazla bilgiye maruz kalan grupların müzakere öncesi görüşlerini pekiştirme eğilimine girdiklerini ifade etmiştir. Diana Mutz ise yaptığı araştırmalar neticesinde müzakereci demokrasi için gerekli olan açık düşüncelilik ve hoşgörüyü gösterenlerin siyasi aktivistler değil, aktif politikadan kaçınma eğilimindeki kişiler olduğunu belirtmiştir. Mutz, siyasi aktivizme girenlerin partizan ve hoşgörüsüz ve “kesin inançlı” kişiler olduğunu belirtir. Bu kimselerin tartışmaya giren farklı görüşlere karşı radikal bir tutum takınması daha muhtemeldir (Erdoğan, 2012: 36-37).

Bir diğer eleştiri de müzakereci kuramın eşitlik anlayışına yöneliktir. Müzakereci demokrasi kuramcıları, siyasal ve ekonomik gücü bir tutmanın konuşmacılara eşit bir ortam sağlayacağını varsayar. Oysa insanların siyasal ve ekonomik eşitlikten yoksun olması, onların eşitlik ilkesinin zedelenmesi için tek neden değildir. Bunun dışında; içselleştirilmiş duygular, kimi insanların konuşma üslubunun değersiz görülmesi veya aksine üslubunun yüceltilmesi gibi durumlar da eşitlik faktörünü doğrudan etkiler. Müzakerenin eşit konuşmacılar arasında yapılması hedefleniyorsa, siyasal ve ekonomik güç dengesizliklerinin yanında, kültürel farklılıkların da ortadan kaldırılması gerekir (Zabunoğlu, 2011: 812).

#### 4. TÜRKİYE’DE MÜZAKERECİ DEMOKRASİ MODELİNİN (UYGULANABİLİRLİĞİ)

Günümüzde küreselleşmeden ve sınır ötesi göçlerden nasibini alan ve içince çeşitliliği barındıran bir ülke olarak Türkiye’de müzakereci demokrasinin imkanı nedir?

Bu konuda belirtilmesi gereken ilk şey, Türk siyasal kültüründe yönetim müzakere ve uzlaşma esasına değil, devletin topluma baskın gelmesi esasına dayanmasıdır. Osmanlı da asıl üreticinin, ülkeye katma değer kazandıran kesimin köylü olmasına rağmen, yönetim gücünün ve söz hakkının padişaha ait olması bize merkeziyetçi bir eğilimin varlığını işaret eder. Bu eğilim Cumhuriyet’in ilanından sonra da devam etmesi müzakere ortamının varlığını kısıtlamıştır (Heper, 2015: 240).

Müzakereci demokrasi imkânı, devletin toplum üzerindeki egemenliği ile bireylerin özerkliğini tasarlayabildikleri alanların birbirlerinden hukuki bir biçimde ayrışması ile mümkündür. Yakın dönemimiz dahil siyasal kültürümüzde farklı fikirlere karşı çok fazla toleransın olmaması müzakereci bir demokrasiye çok fazla imkan tanımamaktadır. Eğer müzakereci demokrasinin etkili bir biçimde uygulanabilmesi ve demokratik kültürün artırılması isteniyorsa bu durum yurttaşların aktif ve etkin bir biçimde siyasal alana katılımlarının önündeki engellerin kaldırılması ve bu fikirlerini beyan ettikleri bu siyasal alanın üslup ve dengelerini belirlemede de söz sahibi olmaları gerekmektedir (Heper, 2015: 244).

#### KAYNAKÇA

Altınkök, S. (2015). Müzakereci Demokrasi Ve Uygulama Yöntemi Olarak “Vatandaş Jürileri” Yaklaşımı. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*. (6). 1-39.

Zabunoğlu, G. (2017). Bir Radikal Demokrasi Teorisi Olarak Müzakereci Demokrasi (Deliberative democracy as a radical democracy theory). *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*. 66(4). 795-818.

Tunç, H. (2008). Demokrasi Türleri Ve Müzakereci Demokrasi Kavramı. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*. 12(1-2). 1113-1132.

Sitembölükbaşı, Ş. (2005). Liberal Demokrasinin Çıkmazlarına Çözüm Olarak Müzakereci Demokrasi. *Akdeniz University Faculty of Economics & Administrative Sciences Faculty Journal/Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(10).

Köse, S. C. (2012). Müzakereci Demokrasi Kuramı ve Toplumsal ve Politik Dönüşümün İmkanları: Kürt Açılımı Üzerine Bir İnceleme. *Spectrum: Journal of Global Studies*, (4), 89-116.

Atagül, E. (2017). Üçüncü Yol Olarak Habermas’ın Müzakereci Demokrasi Modeli. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 42-50.

Erdoğan, M. (2012). Müzakereci Demokrasi ve Sınırları. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Yıl:11. Sayı: 22

İnce, M. (2012). Çağdaş Siyaset Felsefesinde Agonistik Politika. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

Heper, M. (2015). *Türkiye’de Devlet Geleneği*. 5. Basım. Doğu Batı Yayınları. Ankara.

**YAPISAL FONKSİYONALİST KURAMI BAĞLAMINDA TOPLUMSAL  
CİNSİYET VE AİLE**GENDER AND FAMILY IN THE CONTEXT OF STRUCTURAL FUNCTIONALIST  
THEORY**Sibel SARİBOĞA**Yüksek Lisans Öğrencisi, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji  
Anabilim Dalı**Özet**

İnsanlar biyolojik olarak kadın ve erkek cinsiyetiyle nitelendirilse de cinsiyet olarak ele aldığımızda bireyler cinsiyete dayalı rollerini yaşadığı toplumun kültürüne ve yaşayış biçimine göre şekillendirmektedir. Toplumsal cinsiyet değişimine paralel olarak toplumsal cinsiyet rolleri de deneyimlenme ve öğrenme yoluyla toplumdan bir sonraki topluma aktarılmaktadır (Güzel, 2016: 2). Toplumun bireylerin rollerini şekillendirmesi öncelikle bireyleri dünyaya getiren ebeveynlere büyük yük düşmektedir. Persons'un yapısal işlevselcilik kuramına göre de toplumu denge de tutan yapılardır. Her yapının içindeki parçalarda bütünün dengesini ve devamını sağlamaktadır. Toplumun en küçük ve en önemli kurumu olan aile bireylerin toplumsaldaki cinsiyet algısını ve cinsiyete göre davranışları ilk aile kurumunda öğrenmektedir. Aile de kadın ve erkeğin rolleri ve sorumlulukları toplum tarafından belirlenmiştir bu roller toplumdaki cinsiyete göre düzeni ve dengeyi sağlamaktadır. İşlevselci yaklaşıma göre aile de bireylerin cinsiyetine verilen rol ve sorumluluklar eşitsizlik ve çatışmadan çok uyumluluk ve karşılıklı bağımlılığı düzeni beraberinde getirir. Her cinsiyetin farklı görevleri bulunmaktadır. Her cinsiyet ise birbirini tamamlayandır. Yapının devamı için parçalardan oluşan ebeveyn ve çocukların kendilerine düşen sorumluluk ve rolleri yerine getirerek aile kurumu güçlenir ve toplumdaki cinsiyet algısına yönelik feminist yaklaşımlar toplumu kaosa sürüklemeyebilir. Her birey belli yük ve işlevlere sahiptir. Hem kendisinin varlığı hem de yapının varlığı için üstüne düşen görevi yapmaktadır. Zaman geçtikçe toplumsal cinsiyet algıları da toplumdan topluma da değişme göstermektedir. Ataerkil toplumlarda kamusal alanda aktif olan erkek bireyler toplum içerisinde güç egemenliğine sahiptir. Özel alanda bulunan kadın bireyler ev içerisinde güç egemenliğine sahiptir. Kadın ve erkeğin alanları farklı olup farklı alanda söz sahibidir. Özellikle ataerkil toplumlarda dışarı, kamusal alan erkeğe aitken özel ve ev alanı kadına aittir. Kadın ve erkeğin bu alanlarda ki işlevleri farklıdır toplum tarafından kadına ve erkeğe biçilen roller toplumdaki dengeyi sağlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Toplumsal Cinsiyet, Aile, İşlevselci Yaklaşıma Göre Toplumsal Cinsiyet**Abstract**

Although people are biologically qualified as male and female, when we consider them as gender, individuals shape their gender-based roles according to the culture and way of living of the society they live in. In parallel with gender change, gender roles are transferred from one society to the next through experience and learning (Güzel, 2016: 2). The shaping of the roles of individuals by society is primarily a burden for parents who bring individuals into the world. According to Persons' theory of structural functionalism, they are structures that keep society in balance. It ensures the balance and continuity of the whole parts in each structure. As the smallest and most important institution of the society, family members learn gender perception and behaviors according to gender in the first family institution. The roles and responsibilities of women and men in the family have been determined by the society and these roles provide



order and balance according to gender. According to the functionalist approach, the roles and responsibilities given to the gender of individuals in the family bring harmony and interdependence rather than inequality and conflict. Each gender has different tasks. Each gender is complementary. For the continuation of the structure, the family institution is strengthened by fulfilling the responsibilities and roles of the parents and children, and feminist approaches to the perception of gender in society do not lead to chaos. Each individual has certain burdens and functions. It performs its duty for both its existence and the existence of the structure. As time changes, gender perceptions change from one society to another. In patriarchal societies, male individuals active in the public sphere have power domination within the society. Women in the private sphere have power domination within the home. Women and men have different fields and have a say in different fields. Especially in the patriarchal societies, the outside, the public sphere belongs to the male, while the private and home sphere belongs to the female. The functions of women and men in these areas are different and the roles assigned to women and men by society provide balance in society.

**Keywords:** Gender, Family, Gender by Functionalist Approach

## 1. GİRİŞ

İnsanlar biyolojik olarak kadın ve erkek cinsiyetiyle nitelendirilse de cinsiyet olarak ele aldığımızda bireyler cinsiyete dayalı rollerini yaşadığı toplumun kültürüne ve yaşayış biçimine göre şekillendirmektedir. Toplumsal cinsiyet değişimine paralel olarak toplumsal cinsiyet rolleri de deneyimlenme ve öğrenme yoluyla toplumdan bir sonraki topluma aktarılmaktadır (Güzel, 2016: 2). Toplumun bireylerin rollerini şekillendirmesi öncelikle bireyleri dünyaya getiren ebeveynlere büyük yük düşmektedir. Persons'un yapısal işlevselcilik kuramına göre de toplumu denge de tutan yapılardır. Her yapının içindeki parçalarda bütünün dengesini ve devamını sağlamaktadır. Toplumun en küçük ve en önemli kurumu olan aile bireylerin toplumsaldaki cinsiyet algısını ve cinsiyete göre davranışları ilk aile kurumunda öğrenmektedir. Aile de kadın ve erkeğin rolleri ve sorumlulukları toplum tarafından belirlenmiştir bu roller toplumdaki cinsiyete göre düzeni ve dengeyi sağlamaktadır. İşlevselci yaklaşıma göre aile de bireylerin cinsiyetine verilen rol ve sorumluluklar eşitsizlik ve çatışmadan çok uyumluluk ve karşılıklı bağımlılığı düzeni beraberinde getirir. Her cinsiyetin farklı görevleri bulunmaktadır. Her cinsiyet ise birbirini tamamlayandır. Yapının devamı için parçalardan oluşan ebeveyn ve çocukların kendilerine düşen sorumluluk ve rolleri yerine getirerek aile kurumu güçlenir ve toplumdaki cinsiyet algısına yönelik feminist yaklaşımlar toplumu kaosa sürüklemeyebilir. Her birey belli yük ve işlevlere sahiptir. Hem kendisinin varlığı hem de yapının varlığı için üstüne düşen görevi yapmaktadır. Zaman geçtikçe toplumsal cinsiyet algıları da toplumdan topluma da değişme göstermektedir. Ataerkil toplumlarda kamusal alanda aktif olan erkek bireyler toplum içerisinde güç egemenliğine sahiptir. Özel alanda bulunan kadın bireyler ev içerisinde güç egemenliğine sahiptir. Kadın ve erkeğin alanları farklı olup farklı alanda söz sahibidir. Özellikle ataerkil toplumlarda dışarı, kamusal alan erkeğe aitken özel ve ev alanı kadına aittir. Kadın ve erkeğin bu alanlarda ki işlevleri farklıdır toplum tarafından kadına ve erkeğe biçilen roller toplumdaki dengeyi sağlamaktadır. Toplumun bireylerin rollerini şekillendirmesi öncelikle bireyleri dünyaya getiren ebeveynlere büyük yük düşmektedir. Çocuklar cinsiyet kavramını ve anlamını ilk aileden alır sonra çevreden deneyim ve davranışlarla sonuçlandırmaktadır. Doğru teşvik ve doğru eğitimle doğru bireyler doğru davranışlar sergilerken, cinsiyetler arasında çatışmaya yol açan fikir ve geleneksel davranışlar küllenerek en güzel filizi verir.



## 2. TOPLUMSAL CİNSİYET

Toplumsal cinsiyet, kadının ve erkeğin rol ve sorumluluklarının şifresini vermektedir. Toplum bireyin rollerini belirlemede cinsiyeti göz önünde bulundurur. Toplum tarafından belirlenen her özellik ve roller bireyler tarafından benimsenir (Ayan, Bilgin ve Boylu, 2016: 955). Toplumun iki temel sınıflaması vardır bu kadın ve erkektir. Biyolojik ve Fizyolojik olarak farklılıkları vardır. Bu farklılıklara cinsiyet denilmektedir. Ayan, Bilgin ve Boylu' ya göre (2016:956) Cinsiyet kelimesi bireyin fizyolojik ve biyolojik özelliklerini anlatma ve belirtmelerde kullanılmaktadır. Cinsiyet kavramı kadının ve erkeğin sosyal rollerini, sorumluluklarını ve davranışları açıklayan bir kavramdır. Toplumsal cinsiyet erillik ve dişilik üzerinde kurulmuştur. Toplumsal ve kültürel bağlarla alakalıdır. Simone de Beauvoir "*Kişi kadın doğmaz, kadın olur.*" (Tire, 2017: 99) sözüyle toplumun, cinsiyet üzerindeki gücünü görmekteyiz.

Avcı ve diğerlerine göre (2019: 263) Toplumsal cinsiyet, toplumsal ortamda oluşan bireye ilişkin beklentileri ve toplumda bireye atfedilen konumu gösterir. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet bireyin genetik özelliklerinden ziyade içinde yaşanılan kültür tarafından oluşturulmuştur. Toplumsal Cinsiyet, cinsiyete dair işleri bedensel yapı olarak cinsiyetler arasındaki farkı sadece kadında aramamaktadır. Toplumsal cinsiyet sadece kadında aranmaz kadına atfedildiği gibi erkeğe de atfedilmektedir. Böylece kadının ve erkeğin pozisyonunu toplum belirlemektedir. Erkeğin ve kadının rol ve sorumlulukları toplumda nasıl davranılır ne yapılır ne şekilde giyinilir bu konular hakkında bizlere ipucu vermektedir. Örneğin;

Geleneksel aile düzenine göre kadının para kazanma işlevi erkek kadın ayrımı olmadan paylaşmaya dayalı rolleri bulunurken ev içindeki rol ayrımında kadının ve erkeğin İş bölümü farklılığı göz önüne gelmektedir. Ev işlerinde kadınlık ve erkeklik algısını belirtmektedir. Bu algı toplum içindeki kalıp yargıların direncine maruz kalmaktadır.(Ayan, Bilgin ve Boylu, 2016: 962).

### 2.1. Cinsiyet

Kadınlık veya kadınsılık; erkeklik veya erkeksilik toplumsal ve kültürel bildirilerdir. Zaman ve mekanlara göre de değişiklik gösterebilmektedirler (Bingöl, 2014: 109). Geleneksel rollerde erkeğin işi evi geçindirmek iken kadının işi eş olmak, anne olmak, gelin olmak, gibi rollerle kadının iş yaşamında aktif olmasını sınırlamaktadır. Kadını ev dışındaki diğer işlerde çalışması kadının evine ayırdığı zaman sınırlı ve sabit olmasından dolayı çatışma olurken kadının psikolojik olarak stres ve depresyona da yol açtığı görülmektedir (Bayer, 2013: 109).

Toplumda rol ve sorumluluklar cinsiyete göre belirlenirken bireylerin bulunduğu zaman ve kültüre göre değişiklik göstermektedir. Bu değişiklikler kültürden kültüre hatta alt kültüre göre farklılığı gösterebilmektedir. Toplum tarafına bilinen rol ve sorumluluklar duygusal yönden bireyleri tetiklemektedir.(Ayan, Bilgin ve Boylu,2016: 956). Bilinen ve öğrenilen her rol bireyin toplum içinde ki statüsünü, konumunu belirlemektedir. Yaşamın ilk yıllarında kız ve erkek çocukların nasıl davranmaları gerektiğini öğrenip karşı cinsiyetlerine veya kendi cinsiyetlerine uygun davranışları sergilemeye başlarlar.

Kadın ve erkekler birbirinden farklı biçimde giyinme, belli mesleklerde yoğunlaşma, ev içinde farklı sorumluluklar üstlenme, çocuk yetiştirmede farklı sorumluluklar üstlenme gibi eğilimleri (Avcı ve diğerleri 2019: 263) gösterebilmeleri toplumda kadının kadınsı görünmesi erkeğin erkeksi görünmesi cinsiyet rollerini belirtmektedir. Kapitalist üretim ilişkilerinin gelişmesiyle özel alan ve kamusal alan ortaya çıkmıştır. Kadının kamusal alanda çalıştığı gibi özel alanda çalışıp bulunması sosyal problemleri de beraberinde getirmiştir.

Avcı ve diğerlerine göre (2019:262-263) cinsiyet farklılıkları kadınların hayatını biçimlendirdiği gibi erkeklerin hayatını da biçimlendirmektedir. Böylece kadın ve erkeğin sosyal yaşama katılımı toplumda benimsetilen cinsiyet algısından etkilenmektedir.

Kadın cinsiyeti var oldukça kadının mesleğine hangi sosyal statüde olsa da kadını ev içindeki ev hanımlığı rolü ve sorumluluğu olarak bilinecektir. Kadını ev içindeki enerjisi ve emeği somutlaştırıp belli bir değer verilmediği sürece “ emeğin görünmeyen yüzü” olarak emek sömürülecektir (Gül, 2013: 260).

Kadının ev içindeki emeği yapılması ve kadın olduğu için yapmalıdır fikri toplumda oluşmaktadır. Bireylerin cinsiyet kimlikleri ev içinde kullandıkları ev teknolojileri ile bir sınıflandırmaya gidilmektedir. Kadın ve erkek toplum tarafından verilen rolleri ve sorumlulukları topluma uygun şekilde davranışları sergilemektedir. Kadın eve bakan ev işleriyle uğraşan ev işleriyle ilgili konu ve problemlere hâkim olmandır. Erkek eve bakan evin maddi ihtiyaçlarını gideren kapitalist sistemde kadının, çocukların ihtiyaçlarını karşılayan para makinası gibi sorumlulukları bindirmiştir. Kadın ve erkek toplumsal cinsiyete uygun davranışlar sergilemektedir. İsteddiği tutum ve davranışlarda bulunmamaktadır. Toplumun yönlendirilmesiyle hayatı şekillendirilmektedir.

Bingöl'e göre (2014:109-110) tarih boyunca kadın ve erkek ayrımında iki cinsiyete biçilen roller farklılık göstererek iki cinsiyetin birbirlerine davranışlarını da etkilemiştir. Kadın cinsiyetine verilen empoze edilen roller girişken olmama, korunma, savunmada bulunma, arka planda yer alma gibi özellikler olup kadının özelliklerin yapılması ve olması gerekirken erkeğin iktidarına, aile ve toplumdaki gücüne zarar verilmeyecek şekilde kadına hak verilmektedir. Kadın pasifliği ve korunması onun anne ve eş olmasıyla erkek tarafından korunması öncelikli olmaktadır. Onlara verilen isimlerle bile güç ilişkilerini tetiklemektedir. Erkeğe (Yiğit, Mert, Kudret, Şahin vd. ) isimler konulurken kadına (Damla, Su, Gül, Pınar vd. ) isimler konularak kadının narin ve korunmaya muhtaç olduğunu konulan isimlerle göstermekteyiz (Tir,2017:100) böylece erkek toplumdaki güçlü iktidar sahibi görünürken kadın ise korunmaya muhtaç ve bakılması gereken birey olarak görünmektedir.

Baştan kadına verilen pasiflik, duyarlılık ve toplumda işbirliği yapısıyla görülürken; erkeğin baskın, hovarda, güçlü, sinirli gibi modeller almasının nedenlerini sorgulamaya itmektedir.( Özmete ve Yanardağ, t.y. 2).

Toplumda cinsiyet farklılıklarının çok olması çalışmalarda ‘Kadının Üreme Rolüne’ dayandırılmaktadır. Geleneksel cinsiyet rolü tutumları, erkeğin evi geçindiren kişi, kadının ise ev hanımı-anne rolünü vurgular ( Büyükbayraktar ve Can, 2018: 358). Böylece bir sonraki kuşak ebeveynlerindeki rol modeli olarak toplumdaki cinsiyet farklılıklarının devamını sağlayacaktır.

### 3. AİLE

Aile ebeveynler ve çocuklardan oluşan duygusal açıdan birbirlerine bağlanmış ekonomik, sosyal problemlere çözüm bulmaya birlikte karar veren, hak sorumlulukları paylaşan yapıdır. Normların ve değer yargılarının en aktif, yoğun olduğu yapıdır aile. Sosyalleşmenin ilk olduğu yerdir (Bayer, 2013: 102). Aile yapısı her dönemde kişi sayısı ve işlevleri olarak değişiklik göstermiştir. Her dönemdeki değişikliğe rağmen kadın, erkek ve çocuk şeklinde oluşan yapısını korumuştur. Toplumsal yapının devamı için gerekli olan aile yapısal olarak çözümlere maruz kalsa da toplumun temel yapı taşı olarak hep kalacaktır (Bayer, 2013: 105). Böylece aile toplumdaki değişimleri ve gelişmeleri göstermektedir.

Aile, insan topluluklarının bir arada yaşamaya başlamalarından sonra oluşan ilk kurumdur ve çocuğun ilk eğitimini aldığı ortam, çocuğun yaşamını etkileyen en önemli kurum olarak görülür. Kurumlar toplumu var eden toplumda düzen sağlayan bir işlevi vardır. Aile kurumu da çocuklarda düzen ve istikrarı sağladığı gibi cinsiyet rollerini de öğretmektedir. Kadın ve erkek algısını çocukta zenginleştirmektedir. Cinsiyet ve cinsellik çocuklarda şekillenmektedir. Çocuğun karakter oluşu aile de ebeveynlerinin diyalog halinde olmasıyla zenginlik kazanır. Çocuk ebeveynlerini gözlemleyerek “model alarak öğrenme” süreci içinde öğrendiklerini örgütler ve anne babasını model alarak özdeşim kurar, tavır ve davranışlarını taklit eder (Akar ve Aksoy, 2018: 32). Anne ve babanın sahiplendiği rollere göre çocuk bu rolleri taklit etmektedir. Çocuklar kişiliklerini şekillendirirken önce ebeveynleri rol model alıp sonra çevrenin, sosyal yapının biçimine göre rolleri içselleştirmektedirler.

Toplumun kadın ve erkeğe göre beklentileri, kişilerden cinsiyetine göre davranış sergilemelerine yol açmaktadır. Doğumdan önce kız çocuklarını pembe dünyaya bırakırken erkek çocuğu da mavi dünyaya bırakılmaktadırlar. Kız çocuğu pembe dünyadan kadına yönelik figürleri nesnelere ve anlamlarını bilinçsizce öğrenirken; erkek çocuğun da mavi dünyadaki nesnelere ve araçlara göre öğrenmektedir. Zamanla da çocuklar kendilerinin kız mı erkek mi olduklarını öğrenirler. Toplumsal cinsiyet rolleri değişebilir, genetik yapımız değişmez (Kaypak, 2014: 345-346).

### 3.1. Aile ve Yapı

Kadınlık ve erkeklik algısı öncelikle aile aracılığıyla anne ve baba kurumu üzerinden çocuklara aktarılmaktadır. Erkek çocuk babaya, kız çocuk ise anneye benzemeye çalışmaktadır. Bu süreçte ebeveynler rol aktarımını ödül ve cezalandırma yöntemi, güdülenme ve rol model alma aracılığıyla gerçekleştirmektedirler (Yıldırım, 2018: 149). Kadının erkeği yüceltmesi aslında ataerkil toplumlarda kendini yüceltmedir.

Ataerkil sistemi ele alan çalışmalar incelendiğinde görülmektedir ki bu yapı erkeğe atfedilen rolleri, kadına verilenlerden daha fazla önemser ve değer verir. Erkeğin rolleri temeli oluştururken, kadına verilenler ikincil kalmakta; ancak erkeği tamamlar nitelikte olmaktadır. Örneğin, kadınların ev işlerinden yegâne sorumlu kişi olarak görülmesi onların aile üyelerine karşı duydukları sevginin bir göstergesi olarak görülmektedir (Kıran ve Avcı, 2018: 988). Türk aile yapısını erkek egemenliği üzerine temel kurulduğu belirtilmektedir. Ailenin temeli, domino taşı erkek olarak görülmüştür. Ailenin yapısını erkeğin gücü ile birleşerek kültürel değerlerin sınırları belirlenmiştir (Kara, 2015: 60). Domino taşını sarsılması bir bütünü yol ettiği gibi erkeğin egemenliğinin sarsılması, toplumdaki erkek iktidarının yıkımı ve kaosudur.

Cinsiyet rolü tutumlarının önemli bir bölümü, kadınların ailedeki rolleriyle ilgilidir. Aile ile ilgili cinsiyet rolleri, kadınların yerel ve kamusal alanlar arasındaki tercihlerini ve bu alanlardaki işlevleri etkilemektedir. Aileye ve toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarda bireyler arasında önemli farklılıklar vardır. Bu bağlamda cinsiyete, aileye ve toplumsal cinsiyet rollerine yönelik daha geleneksel veya daha alışılmadık tutumlarla ilişkili bireysel özellikleri belirlemek önemlidir (Büyükbayraktar ve Can, 2018: 357). Cinsiyet rollerinin, bireysel cinsiyet özelliklerinden çok sosyal ve kültürel bağlamın güçlü etkilerinin bulunduğu, toplumsal bir kurgu olduğuna dikkat çekmektedir (Orta, 2014: 36).

Toplumsal cinsiyet rollerine ve kadının çalışmasına ilişkin tutumların belirlenmesinde; toplumsal cinsiyet rollerinin oluşma ve algılanma biçiminin, cinsiyetin, eğitim durumunun, gelirin medeni durumun, bireylerin yaşamının çoğunluğunu geçirdiği yerin, ailenin özellikle

anne babanın eğitim düzeylerinin etkisinin olduğu yapılan (Çiçek ve Çopur, 2018: 18) çalışmalar sonucunda bizlere göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet rolünün, aile içindeki rollere, cinsiyetlerin toplumsal işbölümüne katılımı, aldıkları eğitimi (kadınların sözel zekanın, sanatsal becerileriyle erkeklerin ise sportif, atletik, güç gerektiren alanlar, sayısal ve görsel, mekânsal becerileriyle) eğitimi tercih etmektedirler (Çiçek ve Çopur, 2018: 4). Cinsiyet rollerin aşılmasında annenin ve anne eğitiminin babanın etkisinden daha çoktur (Yıldırım, 2018: 161).

Toplumsal cinsiyet ilişkileri cinsellik ve cinsiyet etrafında oluşmasını gösterir. Kadının duygu erkeğin ise akıl ile yakın şekilde tasvir edildiği görülmektedir (Connell, 1998 Akt. Kıran ve Avcı, 2018: 986-987).

İş bölümüne göre; “baba-koca” ailenin beslenme barınma gereksinimini karşılayıp, aile üyelerinin dış çevreyle bağlantılarını kurarak aile bütünlüğünü devam ettirirken; “anne-kadın” da aile içi ilişkilerin düzenlenmesi, aile üyelerine duygusal destek sağlanması ve ailenin bir arada çatışmadan yaşamını sürdürmesi için gerekenleri yapmaktadır. Kadının özel alanda bulunması toplumsal cinsiyet rollerine göre erkek para kazanma, kadın ise ev bakımı (ev işleri, çocuk ve yaşlıların bakımı vb.) işlevini üstlenmiş olsa da çalışan kadın için bu durum çokta farklılaşmamakta, aile içindeki roller eşit şekilde paylaşım söz konusu olmamaktadır (Çiçek ve Çopur, 2018: 4). Cinsiyet kalıpları da bu süreçte olmaktadır, sosyalleşme ve kültürel öğrenmelerin en yoğun olduğu bebeklik ve çocukluk birincil süreçken, ikincil toplumsallaşma aileden çok okul, akran grupları, medya, iş yerleri vb. alanlarda olmaktadır (Kaypak, 2014: 345).

Çocukların toplumsallaşmasını sağlayan en önemli öğelerden biri oyun ve oyuncaklardır. Kız çocuğu bebek, minyatür mutfak eşyaları gibi oyuncaklarla, çok küçük yaşlardan başlayarak ev içi rollere ısındırılırken, erkek çocuk saldırganlık simgelerini barındıran silah, araba, uçak gibi oyuncaklara yönlendirilmektedir (Vatandaş, t.y. 39). Erkek çocuğa daha güç gerektirecek mesleklere yönelik minyatür oyuncaklar (kamyon, Mikser, Dozer vb.) alınmaktadır. Çocuklar sevme biçimlerini de cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Kız çocuklarını kucaklamak onları daha naif ve kırılmalı bir şekilde sevme onları okşama ve şefkat gösterme her zaman kız çocukları karşı cinslerinde bir sevgi arama yoluna düşmektedir. Erkek çocuğu havaya kaldırmak zıplatmak hoyratça sevildiğini fark etmesi de çocukta sevgisini başkasına verme ve sevmeyi öğrenme tutumu sergileyerek duygularını içinde yaşayacak bir birey topluma kazandırılmaktadır.

Çocuk gözünü kadın ve erkek dünyasına açtığı andan itibaren norm değerlerin bombardımana maruz kalmaktadır. Tüm toplumların kültürlerine göre çocuklara öncelikle kadın ile erkek arasındaki farkı öğretmektedir. Oyuncaklar, isimler, giyilen kıyafetlerin rengi, meslekler, hobiler vb. cinsiyete göre farklılık gösterir. Cinsiyete özgü sosyalleşme sürecinde kız çocuklarına öğretilenler daha çok sosyal ve konuşma becerileri ile fiziksel görseellik, eve bağlılık ve annelik olurken, erkek çocuklara öğretilenler teknik beceri, otoriterlik ve fiziksel güç ve evin diğer üyelerinden “sorumlu” olma anlayışıdır (Ersöz, 2010: 168-169).

Çocuklar ilk cinsel kimliklerini öğrenirler. Sonra başkalarınınkini öğrenmektedirler. Çocuklar çevresindekilerin cinsiyetlerine ilişkin kalıp yargıları öğrenip ona göre tutum ve davranışları sergilerler (Vatandaş, t.y. 35). Çocuk erkek egemenliğini aile büyüklerinde alır. Aile içinde büyük bir mevzu varsa erkekler toplanılır erkeğin gücü problemi çözer kadın sadece o ortamda hizmet eden konumdadır. Örneğin bir boşanma davasında aile büyükleri olarak erkekler ve

erkeklerin ataları söz sahibidir. Kadının bu konularda söz gücü çok azdır. Ataerkilliğin topluma mal etmiş olduğu cinsiyet ayrımıdır.

Ataerkil toplumda toplumsal cinsiyet farklılığı biyolojik farktan çok toplum içinde kadınlık ve erkeklik rol ve sorumluluklarına atfettikleri anlam ve ifadeler göstermektedir. Cinsiyet farklılığı sosyal ve kültürel yapılandırmalarla oluşup değişmektedir (Kaypak, 2014: 345).

Kültür bireye hayatta iyi ve kötü şeylerin kalıplarını gösterir. Bir kadının, erkeğin, çocuğun toplumda nasıl tutum ve davranışlarda bulunmasını ve bu tutum ve davranışların iyi veya kötü olduğu konusunda bilgi verir (Özdemir, t.y. 82). Aile öncelikli olarak ekonomik bir birim ve babanın ailesi üzerinde tam bir otoritesi vardır (Çev. Rastgeldi, Brown, 2012: 227).

#### 4. İŞLEVSELÇİ YAKLAŞIMA GÖRE TOPLUMSAL CİNSİYET

Cinsiyet konusundaki sosyoloji temelli tartışmalar toplumsal cinsiyet kavramı etrafında toplanmaktadır. Doğuştan sahip olduğumuz fizyolojik özellikler biyolojik cinsiyetimizi belirlerken, parçası olduğumuz toplumun bizi kadın ya da erkek olmamıza dayanarak şekillendirmesi ise toplumsal cinsiyeti oluşturmaktadır. Eğitimden, iş yaşamına, komşuluk ilişkilerinden sağlık hizmetlerine kadar uzayan pek çok alanda toplumsal cinsiyet örüntülerinin yansımaları gözlemlenmektedir (Kıran ve Avcı, 2018: 985). Toplumsal cinsiyet bireysel bir tercih değildir. Birey tercihinin dışsal olan ve içine doğduğu toplumun kültürel birikimini, gündelik yaşamın pratiklerini alarak bireyin rol ve sorumluluklarında panoyu tamamlanmaktadır. İbn-i Haldun'un meşhur çıkarımı "coğrafya kaderdir" bağlamında değerlendirildiğinde toplumsal cinsiyete dair kalıplar mekâna göre değişse de toplumsal cinsiyet örüntüleri dünyanın neredeyse tüm toplumlarında kadın aleyhine işleyen bir sistemi resmetmektedir (Kıran ve Avcı, 2018: 987).

##### 4.1. Yapısal İşlevsel Analiz

Toplumsal cinsiyet; kadın ve erkeğin sorumluluklarını, rollerini, toplumsal konumlarını, güçlerini ve ilişkilerini belirleyen ve tanımlayan bir kavramdır. İnsanların cinsiyetlerine göre sosyal rollerini, davranış ve fiziksel görünüşlerini ifade etmektedir. Bu kavramın içindeki normlar, sosyalleşme sürecinde öğrenilmektedir (Kurtuldu, 2018: 100). Yapısal etkileşim kuramında da yapıyı oluşturan elemanlar olarak normlar, adetler, gelenekler ve kurumlar analiz edilir (Kasapoğlu ve Diğerleri, 2011: 10). Aile yapısını belirleyen toplumda bireylere verilen rol ve sorumluluklardır. Aile içinde de bir yapı vardır anne mutfak işleri, temizlik evin atalarına hizmet etme, eşinin ihtiyaçlarını karşılama görevine sahip olmaya çalıştırılırken, erkek de evin ekonomik ihtiyacını gideren, evin sosyal problemlerine çözüm bulan görevler verilmektedir. Her bireyin aile içinde belli işlevleri bulunmaktadır. Çocuk ailede pek bir şey yapmaz evin normlarına ve gelenekleri dışına çıkmadığı sürece aile içindeki sisteme de zarar vermemektedir.

Cinsiyet farklarının biyolojik doğanın gerçekleri olduğu ve bunun toplumsal sonuçlarının da normal kabul edilmesi gerektiğini savunan ataerkil yapı çeşitli yapı ve kuramlarla yeniden üretilmektedir. Toplumsal cinsiyet toplum içinde yaşam ve kültür göz önüne alınarak bir kurgu olduğunun dikkati çekilmektedir. Bu anlayışın oluşmasında toplum cinsiyete uygun kurallar koymakta ve bunlar aile, arkadaşlar, okul ve medya gibi toplumsallaştırma etkenleri tarafından somutlaştırılmaktadır (Orta, 2014: 57).

Persons'un yapısal işlevselcilik kuramına göre de toplumu denge de tutan yapılardır. Her yapının içindeki parçalarda bütünün dengesini ve devamını sağlamaktadır. Toplumun en küçük ve en önemli kurumu olan aile bireylerin toplumsaldaki cinsiyet algısını ve cinsiyete göre



davranışları ilk aile kurumunda öğrenmektedir. Aile de kadın ve erkeğin rolleri ve sorumlulukları toplum tarafından belirlenmiştir bu roller toplumdaki cinsiyete göre düzeni ve dengeyi sağlamaktadır. İşlevselci yaklaşıma göre aile de bireylerin cinsiyetine verilen rol ve sorumluluklar eşitsizlik ve çatışmadan çok uyumluluk ve karşılıklı bağımlılığı düzeni beraberinde getirir. Her cinsiyetin farklı görevleri bulunmaktadır. Her cinsiyet ise birbirini tamamlayandır. Yapının devamı için parçalardan oluşan ebeveyn ve çocukların kendilerine düşen sorumluluk ve rolleri yerine getirerek aile kurumu güçlenir ve toplumdaki cinsiyet algısına yönelik feminist yaklaşımlar toplumu kaosa sürüklemeyebilir. Her birey belli yük ve işlevlere sahiptir. Hem kendisinin varlığı hem de yapının varlığı için üstüne düşen görevi yapmaktadır. Zaman geçtikçe toplumsal cinsiyet algıları da toplumdan topluma da değişme göstermektedir. Ataerkil toplumlarda kamusal alanda aktif olan erkek bireyler toplum içerisinde güç egemenliğine sahiptir. Özel alanda bulunan kadın bireyler ev içerisinde güç egemenliğine sahiptir. Kadın ve erkeğin alanları farklı olup farklı alanda söz sahibidir. Özellikle ataerkil toplumlarda dışarı, kamusal alan erkeğe aitken özel ve ev alanı kadına aittir. Kadın ve erkeğin bu alanlarda ki işlevleri farklıdır toplum tarafından kadına ve erkeğe biçilen roller toplumdaki dengeyi sağlamaktadır.

## 5. SONUÇ

Toplumsal cinsiyet kalıpları gündelik yaşamın her tür katmanında etkisi deneyimlenen toplumsal sınıflandırmalardır. Aile başta olmak üzere tüm toplumsal kurumlarda cinsiyet temelli örüntülerin var olduğu bilinmektedir. Bireyler kadın ya da erkek olmanın toplumsal gereklerini yerine getirmek ya da getirmemek durumunda çeşitli olumlu ve olumsuz durumla karşılaşmaktadırlar. Kadınlara ve erkeklere uygun görülen meslekler, kamusal alan-özel alan ayrımı üzerinden yapılan sınırlamalar, eğitim imkânlarına erişim gibi pek çok konuda toplumsal cinsiyet farklarının ön planda olduğu gözlemlenmektedir (Kıran ve Avcı, 2018: 993). Toplumsal cinsiyet farkları aile de başlar böylece topluma ve bireylere mal olmaktadır.

Toplumsal cinsiyet, biyolojik farktan ziyade beden üzerindeki manevilik duygusuna önem verilerek kadının kadınlığı; erkeğin erkekliği hakkında belirleyicidir. Kadın ve erkek eşitsizliğine de eve sahipliği yapmaktadır (Bingöl, 2014:108). Aile içinde ki en önemli güç ilişkileri eşitsizliğini oluşturmaktadır. Evin reisi kimdir. Evde en son sözü kim söyler gibi çatışmacı ilişkiler doğmaktadır. Toplumsal cinsiyetin ön gördüğü kadın, kadın gibi erkek, erkek gibi olmalıdır. Toplumsal cinsiyete göre roller erillik ve dişilik göz önüne alınarak bireylere mal edilmektedir. Sosyalizasyon rollerin içselleşmesiyle olmaktadır (Vatandaş, t.y. 34-35).

Türk toplumundaki cinsiyet ayrımı kadınlık ve erkeklik olgusunu geniş çerçeveden alarak, yüzyıllardır biriktirilen ve oluşan olgunun kimlikleri nasıl ve ne şekilde yönlendirdiğine bu yönlendirmenin doğru veya yanlışlığına doğru eğitimle sağlayabiliriz (Bingöl, 2014: 110) doğru tercihler doğru sonuçlar doğurur.

Toplum kadın ve erkeğe farklı davranmaktadır. Onlara farklı özellikler, davranışlar, görevler, duygular yüklemektedir. Özellikle ataerkil toplumlarda kadın ve erkeğe yüklenen eşitsiz bir güç ilişkisi bulunmaktadır. Kadına değer görülmemeyen zirvenin arkasındaki işler mal edilirken erkeğe zirve rolü verilmiştir. Kadın ve erkeğe verilen sorumluluk ve rol değişip kadın korunan pasif iken erkek aktif ve koruyandır. Evin gücü erkeğe verilmektedir. Kadınlara biçilen bu geleneksel roller, bir yandan onların toplumsal hiyerarşideki derecesini alçaltırken diğer yandan erkelere göre daha kolay ve derinden yoksullaşmalarına neden olmaktadır (Tire, 2017: 97).

Toplumda özellikle de erkeklerde toplumsal cinsiyet algısının beklenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Toplumsal cinsiyetin yarattığı eşitsizlikler önemli bir halk sağlığı sorunudur ve



bu eşitsizliklerin iyileştirilmesi için uzun bir zaman gereklidir. Toplumsal açıdan ayrımcılığa uğrayan kadınlar eğitim, siyaset, iş yaşamı gibi alanlarda desteklenmelidir. Kadını gücünün olduğuna her alanda başarılı olunacağına destek verilmelidir Kadın ve erkek arasındaki cinsiyet uçurumu ortadan kaldırılmalıdır. Ulusal ve uluslararası platformda hükümetler, eğitimciler, sivil toplum kuruluşları, medya ve sağlık çalışanları güçlerini birleştirmelidir. Toplumda farkındalığın artması için yapılan çalışmaların sayısı artırılmalıdır (Ak ve diğerleri, 2017: 120). Aile içindeki güç eşitliğine önem verilmelidir. Hiçbir cinsiyet birbirinden üstün değildir. Aksine birbirini tamamlayandır. Yapılan her çalışma ve proje toplum içindeki cinsiyet ayırımını en aza indirir. Toplum tarafından bireye biçilen roller cinsiyete göre verilmemelidir. Ebeveynlere de büyük yük düşmektedir. Sen kız ya da erkeksin ayrımı yapılmadan çocuğa ilköğrenimleri verilmelidir. Şenol ve diğerlerine göre (2018: 25) aile içerisinde çocuklar, cinsiyetlerine göre belirlenmiş rol modellerini öğrenirler ve bu rol modelleriyle tutarlı davranmaları için teşvik edilirler.

### KAYNAKÇA

1. Akar, T. ve Aksoy A. B. (2018). “Çocukların Anne Babalarına Yönelik Algılarının Toplumsal Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi”. Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 9 (1), 31-46.
2. Aktaş, G. (2013). “Üretiyorum Öyleyse Varım: Buldan’da Ev Eksenli Çalışan Kadınların Aile ve Toplumsal Yaşamda Görünmeyen Emeği”. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, Cilt: 5, Sayı:1, 258-267.
3. Adak, N. (2007). “Kadınların İkilemi: İş ve Aile Yaşamı”. Ülgen Oskay’a Armağan Özel Sayısı (Hakemsiz), Sosyoloji Dergisi, 138-152.
4. Ak, N., Dikmen, A. U. ve İlhan, N. M. (2017). “Toplumsal Cinsiyet Algısının Değerlendirilmesi”. Ankara, 1 (2): 108-121.
5. Avcı H. Ö., Özdemir, E., Yiğit, S., Hasret, Y. ve Tozar, M. Z. (2019). “Toplumsal Cinsiyete Dayalı Meslek Seçimi Ölçeğinin Geliştirilmesi- Erkek Formu”. Üniversite Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 262-275.
6. Ayan. H., Bilgin, İ. ve Boylu, A. A. (2016). “Toplumsal Cinsiyet ve Ev Teknolojilerinin Kullanımına Etkisi”. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Cilt:5, Sayı:4, 955-965.
7. Bayer, A. (2013). “Değişen Toplumsal Yapıda Aile”. Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, cilt: IV. sayı: 8, 101-129.
8. Bingöl, O. (2014). “Toplumsal Cinsiyet Olgusu ve Türkiye’de Kadınlık”. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 16 (Özel Sayı1), 108-114.
9. Büyükbayraktar, G. Ç. ve Can İ. (2018). “ Erkeklerin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları”. Selçuk Üniversitesi Ali Akkanat Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, (39): 355-372.
10. Brown, A. H. (2016). Marx ’ta Toplumsal Cinsiyet ve Aile. (Çev.: Gamze Rastgele). 1. Baskı. Ankara: Dipnot Yayıncılık.

11. Çiçek, B. ve Çopur, Z. (2018). “Bireylerin Kadınların Çalışmasına ve Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları”. International Journal of Eurasian Education and Culture, 4, 1-21.
12. Ersöz, G. A. (2010). “Türk Atasözleri ve Deyimlerinde Kadına Yönelik Toplumsal Cinsiyet Rollerini”. Gazi Türkiyat, Sayı:6, 168-181.
13. Tire, O. (2017). “Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından Türkiye’de Kadın Yoksulluğu”. Mavi Atlas, Cilt:5, Sayı:1, 97-112.
14. Güzel, A. (2016). “Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumları ve İlişkili Faktörleri”. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3-90.
15. Özmete, E. ve Yanardağ, Z. M. (Tarih Yok). “Erkeklerin Bakış Açısıyla Toplumsal Cinsiyet Rollerini: Kadın ve Erkek Olmanın Değeri”. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, 4-12.
16. İlkaracan, İ. (2010). İş ve Aile Yaşamını Uzlaştırma Politikaları, Emek Piyasasında Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Doğru, Mega Basım İTÜ BMTKAUM, Kadının İnsan Hakları Yeni Çözümler Derneği, 1. Baskı, İstanbul, 1-90.
17. Özdemir, E. D. A. (Tarih Yok). “Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarının Çocuk Oyunlarına Yansıması”. GSF Sanat Dergisi, 80-89.
18. Orta, N. (2014). “Değiştiren ve Dönüştüren Aşk: Romantik Komedi Filmlerinde Toplumsal Cinsiyet ve Aşk İlişkisi”. Araştırma Makalesi, Cilt:5, Sayı:2, 35-60
19. Kara, B. (2015). “Değişen Aile Dinamikleri Açısından Erken Yaşta Evlilikler Sorunu ve Toplumsal Önemi”. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, C.20, S.2, 59-72.
20. Kaypak, Ş. (2014). “Toplumsal Cinsiyet Bakış Açısından Kente Bakmak”. Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 1, 344-357.
21. Kasapoğlu, A. ve Karkıner, N. (2011). Aile Sosyolojisi, Açık Öğretim Fakültesi, 1. Baskı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 1-253.
22. Kıran, E. ve Avcı, G. M. (2018). “Sporla Aşılan Toplumsal Sınırlar: Dangal Filmi ve Toplumsal Cinsiyet”. Uluslararası Bilimsel Araştırma Dergisi, Cilt:3, Sayı:2, Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye, 985-994.
23. Kurtuldu, R. Ö. (2018). “Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Ve Kadına Karşı Aile İçi Şiddetle Mücadele Kampanyaları; Sabancı Vakfı “İş Dünyası Aile İçi Şiddete Karşı” Projesi Analizi”. Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi, Cilt:2, Sayı:2, 97-110.
24. Macionis, J.J. (2017). Sosyoloji. (Çev.: Vildan Akan). 13. Basım, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
25. Şenol, D. Ve Kaya, H. E. (2018). Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi, Oğul Matbaacılık, 1. Baskı, İstanbul, 13-356.

26. Vatandaş, C. (Tarih Belirsiz). “Toplumsal Cinsiyet Ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı”. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, 29-56.
27. Yıldırım, S. (2018). “Toplumsal Cinsiyet Rollerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Atatürk Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Örneği”. Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:7, Sayı: 2.148-164.

**SANAT ESERİNİN YATIRIM ARACI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ, BU BAĞLAMDA TEZHİP SANATI**

AN EVALUATION OF A WORK OF ART AS AN INVESTMENT TOOL,  
THE ART OF GILDING IN THIS SENSE

**Dr. Öğr. Üyesi Pınar TOKTAŞ**

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Geleneksel Türk Sanatları Bölümü

**Özet**

Geçmişte yaşanan ekonomik gelişmeler ve yaşanan sosyal hayattaki değişikliklere paralel olarak sosyal statü belirlemedeki rolü açısından değerlendirildiğinde sanat, toplumsal yapıda belirleyici rol oynama özelliğini günümüzde de sürdürmektedir. Sanat eserleri, sanatseverler tarafından esere sahip olmanın getirdiği duygusal tatmin duygusunun yanı sıra yatırım araçlarına bir alternatif olarak da değerlendirilmektedir. Bireylerin sosyal ve ekonomik durumlarına paralel olarak sanat eserine sahip olma isteği farklı değişkenleri içerebilmektedir. Buna karşın bir yatırım aracı olarak sanat eserinin finansal piyasalardaki dalgalanmalardan bağımsız olarak hareket etmesi önemli bir tercih sebebidir. Bununla birlikte galeriler, müzayedeler, fuarlar, binalar ve trianelerin artması, koleksiyonerlerin yaygınlaşması, sanat eserinin yatırım aracı olarak tercih edilmesinde etkili olmuştur. Türkiye'de özellikle son 10 yıl olmak üzere geçtiğimiz 30 yıl içerisinde sanat piyasasında önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bunda koleksiyonerlerin ve müzelerin Türk sanatçıların eserlerini önemli bir yatırım ve tanıtım aracı olarak görmelerinin büyük payı vardır. Yatırım aracı olarak sanat eseri, sahte olma riski, kaza, değerinin düşmesi ve sigorta maliyetlerinin yüksek oluşu gibi faktörleri beraberinde getirir de eserin tek ve eşsiz olma özelliği, sanatçısının hayatta olup olmama durumu, ekonomik değişimlerden etkilenmemesi de tercih edilebilmesinde etken olmaktadır. Araştırmada sanat eserinin bir yatırım aracı olarak tercih edilme durumu, Türkiye'deki gelişmeler ve bu bağlamda tezhip sanatının durumu incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma evreni Ankara ili olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri doğrultusunda tezhip eserlerin tercihinde tezhipten ziyade hattın daha belirleyici bir unsur olarak yer aldığı, hattın yer almadığı sadece tezhipli eserlerin de alıcı bulmasına karşın hat ile birlikte tezhiplenmiş eserlerin daha çok tercih edildiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Sanat Yatırımı, Sanat Piyasası, Tezhip Eserler

**Abstract**

When art is considered in terms of its role in determining social status in line with economic developments experienced in the past and the changes in the social life, it carries on its feature of playing a determinant role in social life today as well. Works of art are regarded as an alternative to investment tools as well as the emotional satisfaction feeling brought about by the art lovers for the work of art. The feeling of having a work of art parallel to the social and economic status of individuals could comprise different variables. On the other hand, it is an important reason for the preference that a work of art moves independently from the fluctuations in the financial markets as a tool of investment. Besides that, increasing in the numbers of galleries, auctions, fairs, biennales and triennales, the fact that collectors become widespread became effective on the preference of a work of art as an investment tool. Important developments have been experienced in Turkey in the last 30 years, particularly in the last 10 years, in the market of art. The fact that collectors and museums consider the works of Turkish

artists as an important tool of investment and promotion is of a great importance. Even though a work of art as an investment tool brings such factors as being fake, accident, losing its value and high insurance costs together, the feature that the work of art is unique and only, the status whether the artist is alive or not, not being affected from economic changes could be a factor in its preference. In the current research, the preference status of the work of art as an investment tool, developments in Turkey and the status of the art of gilding in this sense were investigated. The population of the research was determined as the city of Ankara. Depending on the data of the research, it was found that calligraphy rather than gilding is a more determinant factor in the preference of gilded works, and that the works gilded with calligraphy are preferred more even though just gilded works without calligraphy can find buyers.

**Keywords:** Art Investment, Art Market, Gilded Works

## 1. GİRİŞ

Geçmişte yaşanan ekonomik gelişmeler ve yaşanan sosyal hayattaki değişikliklere paralel olarak sosyal statü belirlemedeki rolü açısından değerlendirildiğinde sanat, toplumsal yapıda belirleyici rol oynama özelliğini günümüzde de sürdürmektedir. Para, piyasa ve sanat kavramlarının ilişkilendirilmesi, sanatın bir meta olarak görülmesine yönelik eleştirilerin mevcudiyeti ile birlikte, bu kavramların bir araya gelmesi 17. yüzyıla dayanmaktadır (Demirel, 2017, 1177). Sanat eserleri, sanatseverler tarafından esere sahip olmanın getirdiği duygusal tatmin duygusunun yanı sıra yatırım araçlarına bir alternatif olarak da değerlendirilmektedir. Özellikle son 10 yıl içinde gerek genç sanatçılarımızın başarıları gerek piyasası artık oturdu gözüyle bakılan daha yaşlı ya da vefat etmiş usta sanatçıların eserlerine olan talep, ülkemizde sanat piyasasının yaşanan krizlerden etkilenmeden büyümesini sağlamıştır (Ünal, 2013). Sanat eserleri, sanatseverler tarafından esere sahip olmanın getirdiği duygusal tatmin duygusunun yanı sıra yatırım araçlarına bir alternatif olarak da değerlendirilmektedir. Farklı değişkenleri içerse de bir sanat eserine sahip olmanın en temel gerekçesinde o esere sahip olmanın getirdiği duygusal haz yer almaktadır. Başka bir değişken de geçmişte farklı toplumlarda, farklı kültürlerde de olduğu gibi esere sahip olmanın getirdiği sosyal statü ve prestij rolüdür. Günümüzde de aynı etkenin geçerliliğini sürdürdüğünü söylemek mümkündür. Konumuz olan bir diğer değişken ise sanat eserinin yatırım aracı olarak tercih edilmesidir.

Sanat eserinin tek ve benzersiz oluşu, çok sık el değiştirmemesi, hemen nakite çevrilemeyişi, işlem maliyetleri gibi birçok farklı etken açısından değerlendirildiğinde diğer finansal piyasalardan farklılık göstermektedir. Sanat yatırımlarında, farklı sanatçılar, farklı türde ve ortamlardaki eserler, farklı dönemlere ait eserler, farklı fiyat kategorilerindeki eserler yatırımcıların sanat eserleri portföyünü çeşitlendirmede rol oynamaktadır (<http://www.paraanaliz.com>).

Sınırlı arza sahip benzersiz bir ürün olduğundan dolayı sanatın talebi yüksektir. En saygın eserler müzeler ya da özel koleksiyonlarda yer almaktadır. Sanat ekonomik durgunlaşma dönemlerinde iyi çalışan bir savunma değeri olarak yerini almıştır (Ralevski, 2008, 4).

Sanat üretiminin pazarlamaya ya da pazarlamanın sanat üretimine etkilerini değerlendirirken yaratıcılık, bu iki disiplini ortak paydada buluşturan bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Fillis, 2002, 137).

Bununla beraber bir sanat eserinin ekonomik değerinin belirlenmesinde farklı etkenler söz konusudur. Sanatçıların yurtdışında çalışmalarını sürdürmüş olması, yabancı sanatçılar ile ortak çalışmalar yürütmüş olması, önemli galeriler tarafından temsil edilmesi, eserlerinin müzeler ve

koleksiyonlarda bulunması, yurtdışı piyasasında tanınıyor olması, almış olduğu ödüller yurtiçinde de eserinin değerinin artmasında etkilidir. Tabi ki bu durum şu anda hayatta olan ve çalışmalarını sürdüren sanatçılar için söz konusudur.

Geçmiş dönemlerde yapılan eserler açısından değerlendirildiğinde ise sanat tarihi boyutunun ön plana çıktığını söylemek mümkündür. Eserin konusu, yapıldığı dönem, eserin adı, yılı, sanatçısının imzası, sanatçısının en verimli olduğu dönemde mi ürettiği, hızlıca yaptığı bir eser mi, gözden düştüğü dönem mi, eserin hikâyesi, hayatta olup olmadığı eserin görsel özelliklerinin de ötesine geçebilmektedir.

Sanat eserinin eşsiz ve tekil oluşu, bir başka ürünle kıyaslanamayışı eserlerin alım satımının normal piyasaların işleyişinden farklılaştırmaktadır. Bu piyasada etkili olan kişiler koleksiyonerler, sanatçılar ve sanat eleştirmenleridir. Sanat piyasası sürekli satışların olmadığı bir piyasa olması sebebiyle arz çoğu kez talebe cevap verememektedir. 2006'dan 2012'ye kadar sanat piyasasında büyük bir gelişme ve getiri artışı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte sanatı bir yatırım aracı olarak değerlendirmek için donanımlı olmak gerekmektedir (<http://www.xtrlarge.com/2016/08/30/yatirim-araci-olarak-sanat>)

Son yıllarda büyük koleksiyonerler ve müzeler Türk sanatçıların eserlerini önemli bir yatırım ve tanıtım aracı olarak görmektedirler. Burhan Doğançay, Erol Akyavaş, Nejad Melih Devrim, Abidin Dino, Mübin Orhon gibi isimler yurt içinde ve dışında çok yüksek fiyatlara alınıp satılabilmektedir (Ünal, 2013).

Türkiye'nin de aralarında bulunduğu, Ortadoğu modern ve çağdaş sanat açık artırma pazarı incelendiğinde önemli oranda bir yükseliş gözlemlenmektedir. Christie's ve Sotheby's' müzayede firmalarının Arap, İran ve Türk modern ve çağdaş sanatına yönelik olarak gerçekleştirdiği toplam satışları, 2012 yılı ile karşılaştırıldığında 10 milyon dolarlık bir yükselişle 2013 yılında 18.5 milyon dolara ulaşmıştır. Bu yükseliş İranlı, Mısırlı, Lübnanlı ve Türk sanatçılara olan talepteki artışın yönlendirilmesiyle gerçekleşmiştir ([www.kinstonsmith.co.uk](http://www.kinstonsmith.co.uk) 'dan akt. Demirel, 2014, 17).

Dünya sanat piyasasını yürüten kurumlar içerisinde eskisi gibi ulusal müzelerden ziyade, özel şirketlerin desteklediği galeriler, fuarlar, bianeller ve müzayede evleri etkili hale gelmiştir. Plastik sanatlar konusunda köklü bir geçmişe ve kurumlara sahip olmasa da Türkiye, son yıllarda dünyada yaşanan gelişmelere de paralel olarak gelişme göstermiştir.

Art arda açılan modern ve/veya çağdaş sanat müzeleri, düzenli olarak organize edilen çağdaş sanat fuarları ve bianeller, ortaya çıkan yeni koleksiyonerprofili, galerilerin genç sanatçıları desteklemeye başlaması, müzayedelerin artması ve bankaların sanatla ilgili yatırım hizmetleri vermesi bu gelişmenin göstergesidir.

Sanat eserlerindeki genel fiyat artışı artan talebin bir göstergesidir. Tüm bunların yaşanıyor olmasına karşın Türkiye sanat ihracatı listesinde Endonezya, Nepal, Malezya, Tayland, Bangladeş gibi Asya ülkelerinin gerisindedir. Hong Kong, Hindistan, Singapur, Çin, Japonya, Güney Kore gibi ülkeler ise Türkiye'nin çok ilerisindedir (<http://www.star.com.tr/acik-gorus/bir-yatirim-araci-olara-cagdas-sanat-haber-778626>) .

Araştırmada konumuz itibariyle daha çok geleneksel sanatlarımızdan olan tezhip sanatının piyasadaki durumu incelenmeye çalışılmıştır. Tezhip sanatını kısaca tanımlamak gerekirse tezhip Arapça zeheb (altın) kelimesinden gelen, altın ile birlikte toprak boyaların kullanıldığı, hattın bezendiği, hattın giysisi olarak da ifade edilen ancak geçmişi hattan daha eski olan, başta



Kur'an-ı Kerim olmak üzere, dini kitaplar, divanlar, mesneviler, tarihi, ilmi ve edebi yazmalar ile birlikte, levhalar, murakka albümler, hilyeler ve tuğralarda uygulama alanı bulmuş geleneksel kitap sanatlarımızdan biridir.

## 2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmada geleneksel kitap sanatlarımız arasında yer alan tezhibin günümüz sanat piyasasındaki durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Konuya ilişkin literatür taranmış, kaynak kişilerle birebir görüşmeler yapılmıştır. Çeşitli sanatkârlar ile müzayede ve galeri sahiplerinin görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda tezhip eserlere talep olup olmadığı, koleksiyonerlerin ne tür eserleri tercih ettikleri, sanatkâr, konu, teknik vb. tercihlerinin olup olmadığı, son yıllarda tezhibin sanat piyasasında geldiği durum incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler değerlendirilerek yorumlanmıştır. Araştırmada evren olarak Ankara ili belirlenmiştir.

## 3. BULGULAR VE YORUMLAR

Ankara'da yer alan sanat galerileri ve müzayedelerin görüşleri doğrultusunda koleksiyonerlerin tezhip eser tercihlerinde daha çok hattın etkili olduğu, tezhibin hat ile bilindiği anlaşılmıştır. Serbest düzenleme ile yapılmış, hattın yer almadığı eserlerin ikinci planda tercih edildiği öğrenilmiştir. Hattın seçiminde ise öncelikle manasına ve hattatına daha sonra yazı çeşidine dikkat edildiği anlaşılmıştır. Ankara'da günümüz piyasasında daha çok kûfi yazı çeşidi ile yazılmış müzehhep hatların tercih edildiği görülmüştür. Koleksiyonerlerin Hattat Hamit Aytaç, Hasan Çelebi, Fuad Başer, Davut Bektaş, Adem Sakal, Ali Toy, Turan Sevgili, Fevzi Gününç, Hüseyin Öksüz, Ahmet Zeki Yavaş, Savaş Çevik ve Ali Hüsrevoğlu'nun hattının yer aldığı müzehheb eserleri tercih ettikleri öğrenilmiştir. Bununla beraber eğer ulaşabiliyorlarsa son Osmanlı dönemi hattatlarından Bakkal Arif'in eserlerini talep ettikleri anlaşılmıştır. Tezhip açısından ise sanatkâr tercihlerinin hatta oranla eser alımında çok etkili olmadığı öğrenilmiştir. Buna karşın müzehhip/müzehhibe olarak Ankara'da Memnune Birkan'ın, merhum Melek Antel, merhum Sevim Kayaoğlu'nun yapmış olduğu eserleri, İstanbul'daki sanatkârlardan Münevver Üçer, genç sanatkârlardan ise Eda Şahan'ın eserlerini talep etmektedir. Müzayedelerde zaman zaman müzehheb yazma eserler ve Kur'an-ı Kerimlerin de satışının olduğu, özellikleri, ait olduğu dönem ve günümüzdeki durumu doğrultusunda yaklaşık 500.000 ve 1.000.000 Türk lirası civarında alıcı bulduğu öğrenilmiştir. Bununla birlikte bu tip eserlerin çok kısa sürede alıcıyla buluştuğu anlaşılmıştır.

Koleksiyonerler ve sanatseverlerin eser tercihinin göreceli olduğu anlaşılmıştır. En çok satışı yapılan eserler, Besmele-i Şerif, Hilye-i Şerif, Allah (C.C.) ve Hz. Muhammed (S.A.V.) lafzı, AyetülKürsi, Nas ve Felaksûreleri ile Maşallah yazılarının tezhiplendiği eserlerdir. Koleksiyonerlerin eser alırken önce tercih ettikleri bir müzehhip/müzehhibe ya da hattatın eserlerini topladıkları daha sonra da farklı hattat ve müzehhiplerin eserlerini satın aldıkları öğrenilmiştir. Günümüz müzehhipleri tarafından yapılmış eserlerinin yaklaşık 15.000 ile 40.000 civarında alıcı bulduğu öğrenilmiştir.

Hat açısından özellikle Kuveyt, Suudi Arabistan, Birleşik Arap Emirlikleri, Katar'dan daha çok talep olduğu öğrenilmiştir. Orta Doğu ülkelerinin daha nitelikli yazılar yazıldığı için Türkiye'yi tercih ettiği öğrenilmiştir. Satışların açılan sergiler ile doğru orantılı olduğu, daha çok açılan sergilerde satış yapıldığı öğrenilmiştir. İranlı sanatkârların tezhip ve minyatür eserlerinin gerek Ankara gerek Türkiye sanat piyasasında talep gördüğü buna karşın Arap camiasında daha az tercih edildiği anlaşılmıştır. Geçmiş yıllarda Amerika ve Avrupalı sanatsever ve koleksiyonerlerin müzehhep hat eserlere daha yoğun ilgi gösterdiği ancak artan İslâmafobi ile

bu sanat dallarının eskisi gibi talep görmediği anlaşılmıştır. Bu kesimin daha çok plastik sanatlara yöneldiği öğrenilmiştir.

Mevcut istatistiklerdeki verilerle doğru orantılı olarak Ankara sanat piyasasında da sanat eserlerinin ekonomik krizlerden çok fazla etkilenmediği, alımların sürdüğü öğrenilmiştir. Ancak Ankara'da piyasanın İstanbul'a oranla daha kısıtlı olduğu sanat ortamının bürokratik ortamın gerisinde kaldığı anlaşılmıştır. Galeriler sanatsal ve kültürel ortamın oluşması adına önemli bir misyonu üstlendiklerini, yaklaşık 20 sene önce tezhip sanatının tanınmadığını, aynı zamanda bu alanda bir sanat piyasasının varlığından söz etmenin pek de mümkün olmadığını belirtmişlerdir.

Tezhip sanatı açısından Ankara sanat piyasası genel olarak değerlendirildiğinde tezhibin tam olarak anlaşılammış olduğu, eksikliklerin bulunduğu, her ne kadar resmi kurumlar ve özel atölyelerin faaliyetleri, yetişmiş nitelikli müzehhip ve müzehhibelerin bulunmasına karşın, talep edilen seviyeye ulaşmadığı öğrenilmiştir. Tezhip sanatının tanıtılması ve sanat piyasasında daha aktif işlem görmesi için medyada daha çok yer alması gerektiği ifade edilmiştir. Öncelikle tezhip eserlerin bir yatırım aracı olduğunun bilinmesi ve bu yönde farkındalığın oluşması gerektiği, sanatı ve kültürü bilen, sanatsal okuryazarlığa sahip entellektüel kesimin varlığının sanat piyasasını da olumlu yönde etkileyeceği öğrenilmiştir. İstanbul'un sanat piyasasının Ankara piyasasına oranla daha aktif olmasının aslında nüfusun fazla olması ve ticaret şehri olmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Ankara'nın İstanbul piyasasını yakalamak için nitelikli ve iyi mekânlarda açılmış sergilere öncelik vermesi gerektiği belirtilmiştir.

#### 4. SONUÇ

Günümüz sanat piyasası, sanatsal etkinlikler ve yetişmiş nitelikli sanatkâr potansiyeli açısından değerlendirildiğinde İstanbul, önemli bir gücü bünyesinde barındırmaktadır. Buna karşın Ankara da geçtiğimiz yıllarda bu yönde önemli bir seviyeye gelmiş, gerek yetişmiş sanatkârlar açısından gerekse yapılan nitelikli sanatsal aktiviteler açısından gelişme göstermiştir. Tezhip sanatının daha çok gündemde olması, medyada yer alması, nitelikli ve iyi mekânlarda açılmış sergilerin yapılması, çeşitli kamu ve özel kuruluşlar tarafından desteklenmesi sanat piyasasında da hak ettiği noktaya ulaşmasında katkı sağlayacaktır denilebilir.

#### KAYNAKÇA

Demirel, E.Ü. (2017). Finansal Bir Yatırım Aracı Olarak Sanat ve Türk Sanat Piyasası. International Congress on Economic Researches and Financial Markets. <https://www.researchgate.net/publication/322065198>, (Erişim Tarihi: 19.10.2018)

.....(2014). Kültürel Ekonomi Açısından Kültür ve Sanat Ürünleri Pazarlaması İle Tüketimi Arasındaki İlişkinin Ampirik Olarak Analizi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Fillis, I. (2002). *Creative Marketing and the Art Organization: What Can The Artist Offer?*. International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing. 7, 2, 131-145.

SEÇKİN, A. ,Doğan, S. Yatırım Aracı Olarak Sanat: Sanat Piyasasının İşleyişi ve Genç Sanatçılar konulu Panel, (<http://www.xtrlarge.com/2016/08/30/yatirim-araci-olarak-sanat>) (Erişim Tarihi: 18.10.2018)

Ünal, F. (2013). *Bir Yatırım Aracı Olarak Sanat*. 1 Sanat. <http://www.1sanat.com/biryatirimaraciolaraksanat.html>, (Erişim Tarihi: 06.10.2018)

<http://www.paraanaliz.com/2017/yazarlar/bir-yatirim-araci-olarak-sanat-17624/>, (Erişim Tarihi: 18.10.2018)

<http://www.kingstonsmith.co.uk/upload/pdf/Middle%20East%20Art%20Market%20Report%20FINAL.pdf>, (Erişim Tarihi: 07.05.2014)

Su, S. Bir Yatırım Aracı Olarak Sanat , (<http://www.star.com.tr/acik-gorus/bir-yatirim-araci-olara-cagdas-sanat-haber-778626>), (Erişim Tarihi: 18.10.2018)

**TÜRKİYE’DE HAYVANCILIK SEKTÖRÜ VE SORUNLARI: DOĞU ANADOLU BÖLGESİ ÖRNEĞİ**

LIVESTOCK SECTOR AND PROBLEMS IN TURKEY EASTERN REGION SAMPLE

**Prof. Dr. Ali Yılmaz GÜNDÜZ**

İnönü Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisad Bölümü

**Özet**

Dünya nüfusu son yıllarda hızla artmakta ve bu artan nüfusun dengeli ve sağlıklı bir şekilde beslenebilmesi büyük bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Tarımsal alanların sınırlı olması nedeniyle birim alandan daha fazla ve kaliteli ürün alabilmek için bilimsel ve teknolojik çalışmalara şiddetle ihtiyaç hissedilmektedir. Bu nedenle kalkınma ve sanayileşmenin yanı sıra tarımın önemi de büyük ölçüde artmaktadır. Türkiye'nin zengin florası, uygun ekolojisi ve bol miktarda çayır-mer'a varlığı ile dünyada önemli bir yere sahiptir. Ülkenin her bir bölgesi hayvancılık için oldukça elverişlidir. Türkiye büyükbaş ve küçükbaş hayvan varlığı bakımından dünyada önde gelen ülkelerden biri olmasına rağmen birim başına verim oldukça düşüktür. Bunun nedeni hayvanların büyük bir bölümünün düşük verimli yerli ırkların oluşturması, yem üretiminin yetersizliği ve yem fiyatları ile ürün fiyatları arasındaki dengesizlik, hastalıkla mücadelenin yetersizliği, pazarlama zincirinin uzunluğu, örgütlenmenin eksikliği gibi birçok nedenler hemen akla gelenlerdendir. Anadolu'da yerli ırkların ağırlığı oldukça fazladır. Yurt dışından ithal edilen sığırların etkin bir şekilde üretimlerin arttırılıp Anadolu'da arzu edilen bir şekilde yaygınlaştırılamaması sonucu da et ve süt verimi bakımından gelişmiş ülkeler seviyesine yükselmemizi engellemektedir. Bugün Türkiye'de yaklaşık olarak 12 milyonun üzerinde sığır, 50 milyona yakın koyun ve 14 milyon civarında da keçi bulunmaktadır. Bu hayvan varlığı içerisinde Doğu Anadolu Bölgesinin payı Büyükbaşta %24, küçük baş hayvan varlığındaki payı ise %34.3'dür. Bu çalışmada hayvancılık sektörünün önemi ve sorunları ele alınıp incelenecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Hayvancılık sektörü, Büyükbaş, küçükbaş ve Doğu Anadolu Bölgesi**Abstract**

The population of the world is growing rapidly in recent years and this situation introduces a big problem of feeding of this growing population healthy. Because of the limited agricultural areas, scientific and technological studies are strongly needed to obtain more and high class products. Therefore, the importance of agriculture as well as development and industrialization is increasing. Turkey's rich flora, with suitable ecology and plenty of pastureland presence has an important place in the world. Each region of the country is very suitable for animal husbandry. The presence of Turkey per unit yield is very low in terms of cattle and sheep production even though being one of the leading countries in the world. This is due to the facts that most of the animals are low-yielding indigenous breeds, lack of feed production, imbalance between feed prices and product prices, insufficiency of fight against diseases, length of marketing chain and lack of organization. The weight of indigenous races in Anatolia is quite high. Inability of increasing production of imported cattle from abroad effectively and spreading them in Anatolia prevents us from reaching to the desired level of advanced countries in terms of meat and milk yield. Today, there are approximately 12 million cattle, 50 million sheep and 14 million goats in Turkey. The share of Eastern Anatolia Region in this animal existence is 24% in cattle, and 34.3% in sheep and goats. This study will examine the importance of the live stock sector in Turkey and the Eastern Anatolia Region and will address the problems of it.

**Keywords:** Livestock Sector, Cattle, Sheep And Eastern Region

## 1. GİRİŞ

Ülke nüfusunun hızlı bir şekilde artış gösterdiği ve ekonomik kalkınma çabalarının yoğun olarak sürdürüldüğü bir ortamda Türkiye’de hayvancılık sektörü bir taraftan yeterli ve dengeli bir beslenmenin sağlanabilmesi diğer taraftan da kalkınma için gerekli sermayenin elde edilebilmesi için oldukça önemli bir sektördür. Gelişmiş ve az gelişmiş bir ülkenin sosyo-ekonomik refah düzeyleri bakımından bölgelerinin varlığı o ülkedeki bölgelerde bulunan ekonomiye yön veren dinamik bir sektörün varlığından kaynaklanmaktadır. Türkiye’nin en önemli sorunlarından biri bölgelerarası gelişmişlik farkıdır. İstanbul, İzmir, Ankara ve Antalya gibi büyük göç alan kentlerin nüfus artışından kaynaklanarak ortaya çıkan çarpık kentleşmenin altında bölgelerarası gelişmişlik farkı yatmaktadır(Kazancık,2007:125).

Günümüzde sürdürülebilir ve dengeli büyüme için makro modellerin sektör ve bölge düzeyinde belirlenecek mikro modellerle desteklenmesi, geleneksel sektör modellerinin ötesine geçilerek, sektörel analizlerin mekânsal analizlerle bütünleştirilmesi önem kazanmıştır. Her bölgenin mutlaka görece bir üstünlüğü ve potansiyeli bulunmaktadır. Önemli olan bu potansiyelin ortaya çıkarılıp harekete geçirilmesidir.

İnsanın büyümesi, gelişmesi ve sağlıklı kalabilmesinin yanı sıra, beyin gelişimi bakımından da önemli olan sekiz adet aminoasit, sadece hayvansal kökenli proteinlerde yeterli miktarda bulunmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) verilerine göre sağlıklı bir insanın vücut ağırlığının her kilogramı için günde 1 gr protein tüketmesi ve bunun da %42’ sinin hayvansal kökenli olması önerilmektedir. Hayvansal besinlerdeki protein miktarları ette %15–20, balıkta %19–24, yumurtada %12, sütte %3-4, peynirde ise %15- 25’dir. Sağlıklı beslenme için kırmızı et, beyaz et, süt, yumurta gibi hayvansal ürünlerin düzenli olarak tüketilmesi gerekmektedir. FAO verilerine göre 2013 yılında ülkemizde tüketilen günlük protein miktarının %72’si bitkisel kökenli gıda maddelerinden karşılanmaktadır. İnsanların yeterli ve dengeli beslenmesinde önemli rolü bulunan hayvancılık sektörü; ulusal geliri ve istihdamı artırmak, et, süt, tekstil, deri, kozmetik ve ilaç sanayi dallarına hammadde sağlamak, kalkınmaya katkıda bulunmak ve ihracat yoluyla döviz gelirlerini artırmak gibi önemli ekonomik ve sosyal fonksiyonlara sahiptir. Günümüzde Hayvancılık sektörü; yem sanayi, et ve mamulleri sanayi, süt ve mamulleri sanayi, dericilik ve tekstil sanayileri, veteriner ilaçları ve hayvancılık ekipman sanayileri vb. bileşenleri yeni istihdam alanları oluşturmakta ve hayvansal ürünlerin işlenmesiyle katma değer yaratmaktadır. Ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan önemli kriterlerden birisi de kişi başına tüketilen hayvansal besin miktarıdır. Bu bağlamda hayvansal protein tüketimi ile kalkınmışlık arasında sebep sonuç ilişkisinin var olduğu görülmektedir TİGEM,(2017:4). Hayvancılık bugün, gelişmiş ülkelerde bir endüstri haline gelmiş, ekonominin ayrılmaz bir parçası olmuştur. Bu durum, tarımın ve dolayısıyla hayvancılığın ulusal düzeyde geliştirilmesi gereken stratejik bir sektör olduğunu ortaya koymaktadır.

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye hayvan varlığı önemli değişim göstermiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarından İkinci Dünya Savaşına kadar önemli bir sayısal artış yaşanmıştır. Savaş yıllarında artış hızı düşmüş, hatta bazı türlerde azalma meydana gelmiştir. Savaşın bitmesini takip eden dönemde sayısal artış hızlanmış, türlere bağlı olarak en yüksek sayısal değerlere 1960-1980 yılları arasında ulaşılmıştır. 1980’li yıllarda ise bütün türlerde hayvan sayısı hızla azalmaya başlamıştır. Bununda en önemli nedeni hayvancılığın yoğun olarak yapıldığı Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşanan terör olayları, ülkede uzun yıllardır

popülist eğilimlerin ağırlık kazanması sebebiyle tarımda uygulanan destekleme politikaları ekonomiyi ve istikrar tedbirlerini olumsuz etkilemiştir.(  
<https://www.tigem.gov.tr/WebUserFile/DosyaGaleri/2018/2/a63b4c8bce146/dosya/2017%20TIGEM%20HAYVANCILIK%20SEKTOR%20RAPORU.pdf>

## 2. TARIM SEKTÖRÜNÜN ALT SEKTÖRLER İTİBARIYLA ANALİZİ

Türkiye'nin coğrafi yapısı, iklimi ve nüfusunun önemli bir kısmının kırsal bölgelerde yaşadığı göz önünde bulundurulduğunda tarım sektörü özellikle sanayinin gelişmediği kesimlerde hayati önem arz etmektedir. Bu nedenle tarım sektöründeki potansiyelinde ortaya konulması, bölgesel politikaların belirlenmesinde faydalı olacaktır. Aşağıdaki tablo:1'de 2000 ve 2017 yılları arasındaki hayvan sayısı ve toplamdaki yüzde oranları yer almaktadır.

**Tablo 1.** Türkiye 2000-2017 Yılları Arasındaki Toplam Hayvan Sayısı ve Yüzde Payları

Yıl	Toplam (000)	Sığır	Toplam Payı %	Manda	Toplam Payı %	Koyun	Toplam Payı %	Keçi	Toplam Payı %
2000	40.122	9.003	24.0	121	0.3	24.800	59.9	6.780	15.8
2003	41.878	9.803	23.4	121	0.3	25.173	60.1	6.800	16.2
2004	41.904	10.069	24.0	104	0.2	25.201	60.0	6.609	15.7
2005	41.984	10.526	24.8	105	0.2	25.304	59.6	6.517	15.7
2006	43.232	10.871	25.1	101	0.2	25.616	59.3	6.643	15.5
2007	42.832	11.037	25.7	85	0.2	25.462	59.4	6.286	14.7
2008	40.870	10.859	26.8	86	0.2	23.974	59.2	5.593	13.8
2009	37.614	10.723	28.5	87	0.2	21.749	57.7	5.128	13.6
2010	40.788	11.369	27.8	85	0.2	23.089	56.5	6.293	15.4
2011	44.837	12.386	27.7	98	0.2	25.031	55.9	7.277	16.2
2012	49.793	13.915	27.9	107	0.2	27.425	55.1	8.357	16.8
2013	53.042	14.415	27.2	117	0.2	29.284	55.2	9.225	17.4
2014	55.830	14.223	25.5	121	0.2	31.140	55.8	10.344	18.5
2015	56.051	13.994	25.0	133	0.2	31.507	56.2	10.414	18.6
2016	55.551	14.080	25.3	142	0.3	30.983	55.8	10.345	18.6
2017	60.417	15.943	26.4	161	0.3	33.677	55.7	10.634	17.6

TÜİK,(2018) , Et ve Süt Kurumu, İstatistiki verileri

Tablo1'den de görüldüğü üzere 1970'li yıllara kadar artan hayvan sayısına 2017 yılında önceki yıllardaki seviyesine ulaşamamıştır. 2000 yılında toplam 40 milyon olan hayvan varlığı 2017 yılında 60 milyonu aşmış durumdadır. Oysa bu rakam 1960 yıllarda 60 milyonu aşmış durumdaydı. Bu azalmadaki en önemli sebep hayvancılığın yoğun bir şekilde yapıldığı Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşanan terör nedeniyle hayvancılık faaliyetlerinin terk edilmesinden kaynaklanmaktadır.

2003 yılında tarım sektöründe bitkisel üretim miktarı 93.8 milyon ton ve üretim değeri cari fiyatlarla yaklaşık 40,6 milyar liradır. Canlı hayvanların toplam değeri yaklaşık 14.4 milyar lira ve toplam hayvansal üretim değeri 13.4 milyar liradır. Yine 2003 yılı itibariyle Türkiye'de 1000 kişiye düşen hayvan sayısı Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında büyükbaş hayvan sayısında (1388) , Fransa (3258), Hollanda (2328), Almanya (1665) düşük ve küçükbaş hayvan sayısında ise Türkiye'de 4515 iken Fransa'da 1742, Hollanda da 903, Almanya da 342'dir. Kümes hayvanlarında ise bu sayı Türkiye'de 39.772, Fransa da 43.318, Hollanda da 62.834,



Almanya da 14.707 dir. Büyükbaş hayvancılık Doğu ve Orta Karadeniz bölgesinde ve Kayseri, Kars ve Erzurum bölgesinde yoğunlaşırken, küçükbaş hayvancılık Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde ağırlıklı olarak görülmektedir. Kümes hayvancılığı ise Balıkesir ve Kocaeli bölgesinde yoğunlaşmıştır.

### 3. DOĞU ANADOLU BÖLGESİNDE HAYVANCILIK SEKTÖRÜ

Türkiye’de hayvancılığın yoğun bir şekilde yapıldığı bölgelerin başında Doğu Anadolu Bölgesi gelmektedir. Doğu Anadolu Bölgesi Türkiye’deki büyükbaş hayvan varlığının yaklaşık %24.4’üne ve küçükbaş hayvan varlığının ise yaklaşık olarak %35’ine sahiptir(Anonim,2004), Türkiye’de tarımsal istihdamın payı % 39’dur. Bu oran Amerika’da %2.8 ve Avrupa da ise %5’dir. Tarımın GSMH içindeki payı Türkiye’de %14 iken ABD’de %1.6 ve Avrupa da ise %1.9 seviyesindedir. İşletme genişliği ise ABD’de 180 ve Avrupa’da 17.4 hektar iken Türkiye’de 5.9 hektardır.(Uğur,2004).

Doğu Anadolu Bölgesinde istihdamın sektörel dağılımı itibariyle tarım ağırlıklı bir yapı sergilemektedir. Tarım sektöründe çalışanların toplam istihdam içindeki oranı % 66.4’dür. Tarım sektöründe çalışanların istihdamdaki paylarının yüksek olmasına rağmen kırsal nüfus başına düşen üretim değeri ülke ortalamasının oldukça altındadır. 2000 yılında Doğu Anadolu Bölgesinde kırsal nüfus başına tarımsal üretim değeri, cari fiyatlarla 884 milyon lira civarında iken, ülke ortalaması 1.1 milyar lira düzeyindedir. Ayrıca Doğu Anadolu Bölgesinin Türkiye tarımsal üretim değerine katkısı da %9.5 gibi çok düşük orandadır(Dinçer v.d., 2003:91).

Avrupa Birliği ülkeleriyle kıyaslandığında Türkiye’nin hayvansal üretim değerinin toplam tarımsal üretim değeri içerisindeki payı çok düşüktür. Örneğin, AB’de tarımsal üretimde hayvancılık sektörünün payı ortalama %50 civarındadır. Bazı ülkelerde bu oran %75’e hatta %80’e kadar çıkmaktadır. Türkiye’de ise bu oran %25 seviyesindedir(Babacan,2006).

Hayvancılık sektörü, Türkiye ekonomisinde önemli bir yere sahiptir. 2006 yılında tarımsal üretim değerinin %30’unu hayvansal üretim değeri oluşturmaktadır(Saçlı,, 2007), Bu sektörün kırsal alandan kente nüfus göçünü önlemek gibi yaşamsal önem taşıyan bir sosyo-ekonomik görevi de bulunmaktadır. Ayrıca dünyada nüfus artışına paralel olarak artan beslenme ve gıda sorunu her geçen gün hayvancılığın stratejik önemini arttırmaktadır(Ertuğrul,2004).

Türkiye böylesine önemli bir sektörün gelişmesi bakımından yeterli ekolojik ve doğal kaynaklara sahiptir. Ancak, hayvancılığa yönelik politikaların yetersiz oluşu ve bunun sonucu olarak hayvancılık faaliyetlerinin doğaya bağlı geleneksel yöntemlerden tam olarak kurtulamaması, hayvan başına verimliliğin düşük oluşu ve sektörde oluşan yapısal bozukluklar sonucunda, hayvancılık sektöründe istenilen düzeye ulaşılamamıştır(Kabukçı,1985; Ögüt,1990; Yavuz ve Keskin,1996).

Doğu Anadolu Bölgesi 163 bin km<sup>2</sup> yüzölçümü ile coğrafi sınıflandırmaya göre Türkiye de en büyük bölgedir. 17 ili içeren ve Türkiye nüfusunun %9.47’sini barındırırken bu oran 2017 yılında %8.03’e gerilemiştir. Bölge terörün yanı sıra istihdam yetersizliği nedeniyle son 20 yıl içinde yoğun göç vermiştir ([https://www.ntv.com.tr/turkiye/turkiyenin-nufusu-80-milyonu-asti-illere-gore-turkiyenin-nufusu,ja\\_jL7LhCUqiU9byi2064A](https://www.ntv.com.tr/turkiye/turkiyenin-nufusu-80-milyonu-asti-illere-gore-turkiyenin-nufusu,ja_jL7LhCUqiU9byi2064A)).

### 4. BÖLGEDE HAYVANCILIK SEKTÖRÜ İÇİN POLİTİKA ÖNERİLERİ

Doğu Anadolu Bölgesinin gelişmemesinin en önemli nedeni bölgede iktisadi anlamda bir sektörün bulunmamasıdır. Bölgedeki tarım ve hayvancılık faaliyetleri ticari amaçlı olmaktan

ziyade geleneksel olarak bir toplumsal faaliyet olarak görülmektedir. Bu sektörde üretim faaliyetlerinin sektörel uzmanlaşma ve işbölümüne imkân tanınması, sektörde çalışan bireyler kendi ihtiyaçlarını karşılamaktan ziyade piyasa içi mal ve hizmet üretiminde bulunmalıdır. Tarımsal üretimde asıl hedef kendi ihtiyacını karşılamak olduğu sürece sektörde gelişme gözlenemez. Kendine yeter ekonomik yapısı bulunan bir toplumda piyasa mekanizması çalışmaz. Piyasa anlayışının olmadığı bir durumda gelişme, uzmanlaşma ve ilerleme de olmayacaktır. Tarıma dayalı tarımsal sanayi dallarının gelişmediği bir yapı gelişemeyecektir. Bu çerçevede hayvancılık faaliyetlerine iktisadi bir sektör kimliğinin kazandırılması için öncelikle mevcut sorunların ortaya konulması gerekmektedir. Daha sonra bu kapsamda yeni bir kurumsal yapı önerilecektir. Hayvancılık sektöründeki sorunlar kısaca verimlilik, uygun ölçekte üretim yapılamaması, iç ve dış pazara uzak bir pazarlama anlayışı ve piyasalaşma sorunu şeklinde sayılabilir. (Kabukçu,1985).

**Verimlilik Sorunu:** Bölge hayvancılığının en başta gelen sorunu verim düzeyinin düşük olmasıdır. Örneğin, AB’de bir ineğin süt verimi bir laktasyon döneminde 6 ton civarında iken Türkiye’de 1.7 ton hatta daha da düşüktür(Tarım ve Köyişleri Bakanlığı, 2017). Van bölgesinde ise 1000 kg’dır.

Doğu Anadolu Bölgesi, hayvan varlığı itibarıyla Türkiye genelinde yüksek bir yere sahip olması bölge için bir avantaj teşkil ederken pazarlama açısından bakıldığında İstanbul ve Ortadoğu ülkelerine uzak oluşu bir dezavantaj teşkil etmektedir. Dışa kapalı bir üretim tarzı olan böyle bir sektörün arzu edilen gelişmesi mümkün olmamaktadır. Ekstansif üretim biçiminden entansif üretim biçimine geçilmesini gerekli kılmaktadır. İşbölümü birlikte üretim kültürünü, uzmanlaşma ise bireysel farklılaşmayı tetikler. Böylece üretimde verimlilik artarken sosyal hayatta genişleme ve zenginleşme olur. Türkiye’de kırsal bölgelerde kurumsal gelişmenin önemli engellerinden birisi de bu dışa kapalı ekonomik yapıdır. Yaşam alanı dışındaki dünya ile iletişimi olmayan bireyler doğal olarak ekonomik ve sosyal alanda işbirliği alanlarına kapalı olacaktır. Bu nedenle köylerde kurumsal yapıların gelişmesi mümkün olmamaktadır(Akpınar, v.d.,2011: 5-9).

Doğu Anadolu Bölgesinde hayvancılık sektörü için politika önerileri olarak mevcut şartlarda gerek bölgenin yapısının uygun olması gerekse emek yoğun bir sektör olması nedeniyle hayvancılık sektörünün bölgenin gelişmesine önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bölgedeki hayvancılık sektörünün yeniden rehabilitesine gerek vardır. Bunlardan **birincisi** bölge hayvancılığı aile işletmeciliği tarzında yapılan bir faaliyet olmaktan çıkarılması, kolektif üretimin özendirilmesi gereklidir. Avrupa Birliği yolunda olan Türkiye ‘de et, süt ve yumurta gibi temel gıda maddelerinin üretiminden sofraya gelene kadar her aşamasında belirli sağlık ve kalite standartlarına uyulması önem arz etmektedir. Bu çerçevede Tarım Bakanlığı hayvansal üretimin her aşamasını denetim altında tutmalı ve gerekli standartları geliştirmelidir. **İkincisi** ise hayvancılık sektöründe piyasa mekanizmalarının işlemlerini sağlayacak ve iktisadi sektör mantığını geliştirecek yapıların kurulmasıdır.

Hayvancılık sektörünü düzenlemek ve piyasa etkinliğini sağlamak üzere ‘‘ Hayvancılık Piyasa Denetleme Kurulu (HPDK)’’ oluşturulmalı ve sektör tarafından üretilen katma değerlerin serbest piyasa ortamında değerlendirilebilmesi için ‘‘ Hayvancılık Menkul Kıymetler Borsası (HMKB)’’ kurulmalıdır.

**Üçüncüsü**, hayvancılığı bir köy yaşam tarzının neticesi olmaktan çıkararak özel sektörü çiftlik besiciliğine sevk etmek gerekmektedir. Et, süt ve yumurta üzerine kurulacak modern tesisler bilimsel bir altyapı ile çalışabilmelidir. Başta Van, Kars, Ağrı ve Erzurum olmak üzere orta ve

büyük ölçekli işletmelerce yapılması için gereken bölgesel teşvik ve destek mekanizmaları kurulmalıdır.

**Dördüncüsü** ise kalifiye çoban eksikliğinin giderilmesidir. Tüm Türkiye’de olduğu gibi özellikle de Doğu Anadolu Bölgesinde hayvancılığın önemli sorunlarından biri de çoban bulunamamasıdır. Bu konu da çoban yetiştiriciliği kursları düzenlenmeli, çoban yetiştirilmeli ve çobanlık mesleği özendirilmeli ve çobanlara her türlü sosyal haklar sağlanmalıdır. Bunların dışında;

**Yem fiyatları ile ürün fiyatları arasındaki dengesizlik:** Yem fiyatlarının pahalılığı yüzünden üretim yapamaz hale gelen hayvancılık işletmelerinde, ürün fiyatlarına paralel yem fiyatı uygulanmasının yapılmasının hiç şüphesiz maliyetlerini düşürerek daha ucuza üretim yapmalarına imkân sağlayacaktır.

**Hayvan hastalıkları ile mücadelenin yetersiz oluşu:** Yeterli derecede bilinçli olmayan kişilerce yönetilen ve kırsal kesimde geleneksel yöntemlerle üretim yapmaya çalışan işletmelerin varlığı hayvan hastalıklarının bertaraf edilmesinde sıkıntılara yol açmaktadır.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Doğu Anadolu Bölgesinin kalkınmasına yönelik uygulanan teşvik edici politikaların başarılı olmamasının nedeni bölgede potansiyel varlığı yüksek olan hayvancılık sektörünün kalkınma için dinamik bir hale getirilememesidir. Yoksulluk ve gelir dağılımı arasında devam eden kısır döngü ilişkisi bölgede kalıcı hale gelmiş durumdadır. Bu ilişkilerin kırılması için hayvancılık sektörüne gereken özen verilmeli, hayvancılık sektörü ile ilgili yeni bir yasa çıkarılmalıdır. Et, süt üretimine dayalı katma değeri yüksek yeni imalat sanayiler geliştirilmelidir. Hayvancılık sektöründe çalışan personelin eğitimi ve bilgi birikimlerinin artırılması işletmelerde hem kalite ve hijyenik üretim yapılmasını hem de üretim maliyetinin düşürülmesi için oldukça önemlidir.

Türkiye’nin ekonomik kalkınması açısından tarım ve hayvancılık sektörü önemli bir potansiyele sahiptir. Ülkede hayvancılığın yoğun bir şekilde yapıldığı bölgelerin başında %24.4’lük bir payla Doğu Anadolu Bölgesi gelmektedir. Küçükbaş hayvan varlığındaki payı ise %34.3’dür.

Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de gerek nüfusun hızlı artışı, gerekse şehirleşme ve yaşam standartlarındaki artışlar nedeniyle hayvansal ürünlere olan talep giderek artmaktadır. Buna rağmen mera ve otlakların mevcut hayvan sayısı için dahi yetersiz oluşu ile yem bitkisi üretimindeki artış hızının yavaş oluşu, üretim artışının hayvan sayısının çoğaltılmasından çok hayvan başına verimin artırılması ile gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle verimliliğin artırılması amacı doğrultusunda Türkiye başta Avusturya ve Hollanda olmak üzere birçok Avrupa ülkesinden büyükbaş hayvan ithal etmiştir. Bu ithal edilen sığırlar Karacabey Tarım İşletmesinde saf olarak yetiştirilirken bir yandan da kurum halk elinde bulunan yerli ırkların ıslahında rol almışlardır. Türkiye’nin Avrupa ülkelerinden ithal ettiği sığır ırkları olarak Montafon (Esmer) , Angler, Jersey, Siyah Alaca, Fleckvich (Simmental), Aberden-Angus ve Hereford gibi ırklar başlıcaları olarak sayılabilir. Bugün dahi bu ırklardan bazılarının ithali sürdürülmektedir.

Her ne kadar artış hızı tatminkâr olmasa da gerek yapay ve tabii tohumlama faaliyetleri ve gerekse damızlık hayvan ithali sonucu kültür ırkı ve melezi hayvanların sayısı yıldan yıla hızla artmaktadır. Bu da Türkiye’deki hayvancılık sektörü açısından önemli bir gelişme olduğunu göstermektedir.

**KAYNAKÇA**

Akpınar, R.,(2004), Doğu Anadolu Bölgesinde Hayvancılık Sektörünün Rekabet Edebilirliğinin Analizi, Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi,2011

Anonim, (2004), Tarımsal Yapı ve Üretim, DPT, Yayın No:3032

Babacan,S., (2006),Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye Hayvancılık Sektörünün Avantaj ve Dezavantajları, İzmir Ticaret Odası, Dış İlişkiler Müdürlüğü Yayını, İzmir

Dinçer, v.d.,(2003), İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması, DPT Yayını, Ankara

Ertuğrul,C.,(2004),Hayvancılık Sektöründe Destekleme Politikalarının Analizi ve Üretim Artışı İçin Gerekli Önlemler, Hayvancılık 2000 Kongresi-II 21-23 Kasım Ankara

Kabukçu,M.A.,(1985),Türkiye’de Hayvancılığın Önemi, Bugünkü Durumu,Geleceği, Sorunları ve Geliştirilmesi İçin Öngörülen Önlemler, Doğu Anadolu Hayvancılık Sempozyumu,(19-20 Aralık), Elazığ

Kazancı,Leyla,B,(2007), ‘ Bölgesel Gelişme ve Sektör-Bölge Yığınlaşması’’,2.Bölgesel Kalkınma ve Yönetişim Sempozyumu 25-26 Ekim İzmir, DPT Yayını

Öğüt,H.,(1990), Ülke Hayvancılığının Durumu, Hayvancılık-Su Ürünleri Politikası ve Ara Stratejiler Türkiye AT Sempozyumu Sonuçları, Süt ve Et Sanayiciler Birliği (SETBİR) Ankara

Saçlı,Y.,(2007), AB’ye Dönüşüm Sürecinde Hayvancılık Sektörünün Dönüşüm İhtiyacı, DPT Uzmanlık Tezi, Yayın No:2707, Ankara

Tarım ve Köyişleri Bakanlığı, Stratejik Geliştirme Başkanlığı, (2017), TRB Ortadoğu Anadolu Bölgesi, Tarım Master Planı, Ankara

TİGEM,2017, 2017 Yılı Hayvancılık Sektör Raporu

TÜİK, (2004),Tarımsal Yapı ve Üretim, Ankara

Uğur,E., (2004), Hayvancılık Sektörü Destekleme Politikaları Araştırma ve Meslekler Geliştirme Müdürlüğü Bülteni, Ankara

Yavuz,F ve Keskin, A.,(1996), Türkiye’de Hayvancılık Sektöründe Bölgelerarası Yapısal Değişmelerin Ekonomik Analizi, Türkiye II Tarım Ekonomisi Kongresi (4-6 Eylül) Adana

<https://www.tigem.gov.tr/WebUserFile/DosyaGaleri/2018/2/a63b4c8bce146/dosya/2017%20TIGEM%20HAYVANCILIK%20SEKTOR%20RAPORU.pdf>

[https://www.ntv.com.tr/turkiye/turkiyenin-nufusu-80-milyonu-asti-illere-gore-turkiyenin-nufusu,ja\\_jL7LhCUqiU9byi2064A](https://www.ntv.com.tr/turkiye/turkiyenin-nufusu-80-milyonu-asti-illere-gore-turkiyenin-nufusu,ja_jL7LhCUqiU9byi2064A)

**İLK TÜRK TOPLUMLARINDAN CUMHURİYETE GİDİLEN SÜREÇTE ÇOCUK EĞİTİMİNE VERİLEN ÖNEM****Birgül PESEN**

Doktora Öğrencisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Tarih Anabilim Dalı

**Özet**

Türk Eğitim Tarihi bilinen ilk Türk toplumları ile başlamaktadır. Türklerin yaşantıları, geçirmiş oldukları tarihi süreç eğitime yansımıştır. Yeri geldiğinde erkek çocukları yurtlarını korumak için savaş eğitimi almış ve bu eğitim sayesinde başarılar elde edebilmişlerdir. Kız çocukları da annesinin yanında onun yaptıklarına bakarak yaşantısını sürdürmüştür. Eğitim, ilk zamanlar bu şekilde hayat sahasını bulmuştur. Zaman içerisinde yazılı kaynakların varlığı ile artık kâğıt üzerinde de çalışmalar yürütülmeye çalışılmıştır. Eğitim, hayat boyu sürmektedir. Bu hayat sürecinde çocuklara iyi bir eğitim vermek, geleceği şekillendirmek açısından önemlidir. Onlar için açılan mektep ve medreseler, okutulan dersler her geçen gün artmaktadır. Bu okullarda uygulanan disiplin, öğretmen ve öğrenci ilişkisi kayda değerdir. Öğretmenin öğrenciye karşı yumuşak olması gerektiği düşünürler tarafından da ifade edilmiştir. Türkler için disiplinde kimi zaman dayak, falaka gibi cezaların uygulandığı hatta padişahların bile çocuklarını hocaya verdiklerinde onlara kayıtsız teslim ettikleri görülmektedir. Nitekim Tanzimat dönemi ile birlikte nizamname ve talimatnamelerle uygulanan cezaların kaldırıldığı bunun yerine daha yumuşak, ikna edici faaliyetlerin yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Birkaç düşünürün de sözlerinde yumuşak olmanın çocuklar üzerindeki etkisi ifade edilmiştir. Çocuk eğitimi sürecinde çocuğa karşı sevgi ile yaklaşmak, onu sosyalleştirmek önemlidir. Bu süreçte öğretmenin, eğitici kişinin yapması gerekenler belirtilmiştir.

Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu durum, yaşantı öğrenciyi etkilemekteydi. Kurtuluş savaşı döneminde çocuklarda vatan sevgisi, milli bilincin arttığı görülmektedir. Bilincin uyanmasında hem içinde bulunulan durum hem de öğretmenin etkisi inkâr edilemez. Öğretmen, bir toplumun önemli bir yapısını oluşturmaktadır. Yine Öğretmen, Çocukların eğitilmesinde onlara ışık olmaktadır. Öğretmenler, çocukların eğitilmesi için çağın gelişmelerinden haberdar olmalı onların ileriye doğru adım atmalarını sağlamalıdır. Atatürk, " Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır" derken öğretmenlerin yeni nesli yetiştirmede ne kadar önemli olduklarını vurgulamıştır. Eğitim, geçmişten geleceğe bütün toplumların geleceğini belirleyen önemli bir süreçtir. Bu süreç içerisinde çocuklara verilen eğitim ne kadar sağlam olursa devletin diğer kurumları da bu eğitimden payını alacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk, Eğitim, Aile, Disiplin, Öğretmen**GİRİŞ**

Eğitim, bireyin kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme sürecidir.<sup>1</sup> Yine eğitim, kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümü olarak ifade edilmektedir. Eğitim hayat boyu sürmektedir yine eğitim plânlı ya da tesadüfi olabilir.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Servet Hali, Selcan, Rencüzoğulları, "İslamiyet Öncesi Türklerde Eğitim", **21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum**, Cilt 6 Sayı 17 Yaz 2017,s.426.

<sup>2</sup>Yahya, Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2007,s.2.



Eğitim, belli bir süreç içerisinde varlığını sonlandırmayıp planlı ya da plansız bir şekilde varlığını devam ettirmektedir.

### İlk Türk Toplumlarında Çocuk Eğitimi

Türk Eğitim Tarihi, bilinen ilk Türk toplumları ile başlamaktadır. İlk Türk toplumları ve devletleri olarak bilinen Hunlar, Köktürkler ve Uygurlarda eğitim biçimini şekillendiren onların yaşam koşulları olmuştur.<sup>3</sup> Türkler, Müslüman olmalarından önce çocukların ve gençlerin toplumsallaştırılıp eğitilmesinde önemli rol oynamışlardır. Toplumun eğitiminde törenin, yaşantının etkili olduğu görülmektedir. Eski Türklerde genellikle cinsiyet farkı gözetmeksizin büyük bir çocuk sevgisi vardır. Hunların eğitimini yaşayış biçimleri şekillendirmiştir. Töre gereğince çocukların güçlü ve iyi bir asker olarak yetiştirilmelerine çok önem verilmiştir. Erkek çocuğun yetişmesinde ve savaş sanatını öğrenmesinde babasının çok önemli öğretici ve eğitici görevi vardır.<sup>4</sup>

### Türklerin Müslüman Olmalarından Sonra Çocuk Eğitimi

Türklerin Müslüman olmalarından sonra da çocuk eğitimine verdikleri değer önemlidir. Her dinde ilk amaç, inananları kendi öğretisi doğrultusunda harekete geçirip eğitmektir. Müslümanlıkta da eğitim önemlidir. Hz. Muhammed'e gelen ilk vahiy "Oku" dur. Okumak, bir toplumun olmazsa olmazı olarak kabul görmektedir. Bireylerin ilmi nerde olursa olsun almaları gerekmektedir. "İlim Çin'de bile olsa gidip alınır", bu hadis ile ilmin ne kadar önemli olduğu ve ilim arayışının olması gerektiği üzerinde durulmuştur. İlim öğrenmek sadece erkeklere has bir durum değil, kadınların da ilmi öğrenmeleri gerekmektedir. İlim sayesinde ki çocuk yetiştirmek görünenden çok da zor değildir. "Her ağacın bir meyvası olduğu gibi kalbin de meyvası çocuktur. O, mutluluğun ve dünyada övüncün kaynağı olarak görülmüştür.<sup>5</sup> Kadınların çocuk yetiştirmedeki rolü büyüktür. İyi bir eğitim almış kadının çocuğuna yararlı olacağını ve onu iyi bir şekilde yetiştireceğine inanılmaktadır.<sup>6</sup>

Medreselerin ilk dönemlerinde disiplini sağlamak adına dayağa ve falakaya başvurulmuştur. Bunun yanı sıra çocuk üzerinde etkili olan unsurlar da vardır. Mektep ortamı, hocanın kişiliği, okutulan dersler, hazır bulunmayışlık gibi özellikler 10.yüzyılda yaygındır. Bu yüzyılda Endülüslü Ebubekir İbnü'l – Arabî, öngörülen eğitimin çocuk düzeyinin çok üstünde olmasının aynı zamanda çocuğa okuma- yazma öğretilmeden önce Kur'an'ın öğretilmesinin yanlış ve sakıncalı olduğu üzerinde durmuştur. Buna karşın 12.yüzyıl da sıbyan mektepleri için okuma yazma koşulunu ve bir takım iyileştirmeleri getiren talimatnamenin yürürlüğe girmesine kadar (1847) durum değişmemiştir.<sup>7</sup>

Aile, bireyin sağlıklı yetişmesini sağlayan bir yapı olması hasebiyle önemlidir. Dede Korkut Hikâyelerinde çocuk, aile ortamında anne- babadan farklı şeyler öğrenmektedir.<sup>8</sup> Farabi'nin eğitim görüşlerinde aile reisi ailenin eğitiminden sorumludur. Toplumun temel taşı olan

<sup>3</sup> Hali, Rencüzoğulları, "İslamiyet Öncesi Türklerde Eğitim",s.427.

<sup>4</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**,s.2-7.

<sup>5</sup> Necdet, Sakaoglu, **Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi**, İstanbul Bilgi Üniversite Yayınları, İstanbul, 2003,s.9.

<sup>6</sup> Tahsin, İçer, **Osmanlı Ailesinde Çocuk Eğitimi**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Van,2010,s.72.

<sup>7</sup> Sakaoglu, **Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi**, s.13.

<sup>8</sup> Tarık, Çetin, **Kutadgu Bilig'de Çocuk ve Çocuk Eğitimi**, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2018,s.17.



çocuklar ve gençler bir eğitimci tarafından eğitilmelidir.<sup>9</sup> İnsanın dünyaya bırakacağı en önemli eserlerden biri iyi yetiştirilmiş bir evlattır. Bu eğitim sürecinde aile vazgeçilmezdir. Çocuğun ilk eğitimi aile içinde başlamaktadır.<sup>10</sup> İslam'da çocuğa sevgi, şefkat ve hoşgörü ile yaklaşılması istenmektedir. Ayet ve hadislerden yola çıkılarak verilmek istenen mesajın özünde çocuğun topluma yararlı olması için ona iyi bir eğitimin verilmesidir.<sup>11</sup>

Farabi'nin eğitim görüşlerinde çocukların eğitilmesine önem verdiği anlaşılmaktadır. Ona göre çocuklar, karar verme yeteneği güçlü ve sorumluluk duygusuna sahip olarak yetiştirilmelidir. Disiplin ne sert ne yumuşak olmalı, ılımlı bir yol izlenmelidir. Çocuk sözle ikna edilmezse zora başvurulabileceği de ifade edilmektedir.<sup>12</sup>

İslam düşünürü olan Gazali'nin çocuk eğitimine dair görüşlerinde dönemselsel olarak farklılıklar görülmektedir. Gazali, çocuğun erginliğe ulaşmaya kadar anne ve babanın, dadının gözetiminde olmasını dünyasal olarak ele alırken ergin yaşa gelen her gencin yalnızca "ahiret işlerine değer verecek şekilde" yetiştirilmesini dünya nimetlerinin geçici, ahiret mutluluğunun ise sonsuz olduğunu ifade etmiştir. Gazali, gencin bu düşünceden hareketle kötüye meyledemeyeceğini vurgulamıştır.<sup>13</sup> Gazali'ye göre çocuk, anne-babaya ilahi bir emanet olarak verilmiştir. Onun iyi bir şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir.<sup>14</sup>

İbnî Sina ise görüşlerinde çocuk süttan kesilir kesilmez, "kötü huylar edinmeden eğitime başlanmalıdır." diyerek çocuk eğitiminin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaya çalışmıştır. Çocuğun ilk eğitimi ahlâk eğitimidir.<sup>15</sup> İbn-i Sina, öğretmenin yumuşak huylu olması halinde bu durumun çocuk üzerinde olumlu etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Çocuklar bir arada ve toplu şekilde eğitilmelidir. Buradaki amaç ise çocukların kaynaşmalarını sağlamak onları sosyalleştirmektir. İbn-i Sina sosyalleşmenin okulda başlayacağı konusunda da görüşlerini bin yıl önce ortaya koymuştur.<sup>16</sup>

Farabi, Gazali ve İbn-i Sina'nın yanı sıra Mevlâna'nın da eğitim tarihi hakkındaki görüşleri kayda değerdir. Mevlâna'ya göre öğretmenin, öğrenciyeye yumuşak davranması, onu motive etmeye çalışması gerekir. Öğretmen, öğrencisini destekleyici ifadelerle tebrik etmelidir.<sup>17</sup> Mevlana'da öğretmenin yumuşak olması gerektiğini ifade etmesi ile İbn-i Sina ile hemfikirdir.

İslam filozoflarından olan Tusî eğitime farklı bir pencereden bakmıştır. Ona göre kız çocukları okuma ve yazmadan men edilmelidir. Ancak Ali Çelebi ise ilim öğrenmenin hem erkeğe hem kadına farz kılındığını belirterek kız çocuklarının da eğitim hakkına sahip olduğunu izah etmiştir.<sup>18</sup>

<sup>9</sup> Selim Hilmi, Özkan, **Türk Eğitim Tarihi**, İstanbul,2017,s.12.

<sup>10</sup> Çetin, **Kutadgu Bilig'de Çocuk ve Çocuk Eğitimi**, s.59.

<sup>11</sup> Çetin, **Kutadgu Bilig'de Çocuk ve Çocuk Eğitimi**, s.19.

<sup>12</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s.24.

<sup>13</sup> Sakaoğlu, **Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi**,s.14.15.

<sup>14</sup> İcer, **Osmanlı Ailesinde Çocuk Eğitimi**, s.70.

<sup>15</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s.49.

<sup>16</sup> Özkan, **Türk Eğitim Tarihi**, s.13.

<sup>17</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s.55.

<sup>18</sup> İsmail, Doğan, **Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2010,s.181.

## Selçuklular ve Anadolu Beylikleri Döneminde Çocuk Eğitimi

Selçuklular, Anadolu Beylikleri, yoksul ve yetenekli çocukların okutulup topluma kazandırma düşüncesi içerisinde olmuşlardır.<sup>19</sup> Her çocuğu topluma kazandırmak önemlidir. Çünkü onlar geleceğin mirasçıları olarak düşünülmüştür.

Selçuklularla çağdaş Avrupa'daki eğitimde ise Şarhman, din adamlarının bilgili yetiştirilmelerini, halk çocuklarına ilköğretim vermelerini de istiyor ve izliyordu.<sup>20</sup> Eğitime sadece Türklerin önem vermediği Avrupa'nın da eğitime değer verdiği anlaşılmaktadır.

## Osmanlı Devleti'nde Çocuk Eğitimi

Osmanlı Devleti'nin klasik döneminde dayak, çocukların evde ve mektepte sık karşılaştıkları bir olaydır. Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan itibaren bütün dönemlerinde dayanın çocuklar üzerinde bir eğitim aracı olarak yoğun bir şekilde kullanıldığı anlaşılmaktadır. Dayanın belli halk kesiminde olanlarla sınırlı kalmadığı padişah çocuklarının da eğitilmesinde dayaya başvurulduğu anlaşılmaktadır. Mesela Şehzade Mehmet'in, hocası Molla Gürani'den dayak yediği vaka tarihteki en bilinen örneklerden biridir. Diğer taraftan Osmanlılar çocuğu sevgi ve şefkat kelimeleriyle birlikte anmışlardır. Osmanlı Devleti'nde çocuk eğitiminde din ve ahlak eğitimi de önemlidir.<sup>21</sup>

Osmanlı döneminde eğitime önem verilmiş Sahn-ı Seman, Tetimme medreseleri ve Süleymaniye Medreseleri çocukların gençlerin eğitilmesinde etkili olmuştur. Öğrencinin öğretmene karşı saygılı olması istenir. Eğitimde kitaplar ve öğretim dili esas olarak Arapçadır. Farklı bilimlerin de okutulduğu görülmektedir. Dinî- hukukî bilimler, müsbet bilimler, alet bilimleri gibi alanlarda eğitimin verildiği anlaşılmaktadır. Zaman içerisinde medreselerde disiplinin bozulması ile öğrencilerde de disiplin bozulmaya başlamıştır. Osmanlılar, Selçuklularda ve öteki İslam ülkelerindeki mektep, kütüphane denilen ilköğretim düzeyindeki okulları almışlardır. Vakfiyelerde bunların adı Darü'ttâlim, mektep, mektephane, muallimhane Darü'lilm şeklinde görülmektedir. Halk ise bunlara Mahalle Mektebi, sıbyan mektebi demektedir. Tanzimat'tan sonra mekteplere farklı adlar da verilmiştir.<sup>22</sup>

Çocuk eğitiminde Kınalızâde Ali Çelebi'nin ifadeleri kayda değerdir. Öncelikli olarak Kınalızade, çocuklara sahip olmanın Allah'a bir şükür vesilesi olduğuna inanmaktadır. Onun için önemli olan çocuğun iyi bir şekilde yetiştirilmesidir. Çocukta terbiye, hayâ duygusunun olması gerektiğini vurgulamıştır. Hayâ(utanma,sıkılma) duygusu çocukta olursa onun efendi ve asil olacağını belirtmiştir. Çocuğun yetişmesinde çevrenin de etkili olduğunu vurgulanmıştır. Çocuk, iyi arkadaş edinmeli ve yine çocuğun oyun dünyasına karışılmaması gerekmektedir. Çocuk hangi alanda yetenekli ise ona göre muamele edilmelidir. Çocuğun yeteneği fark edilip ona göre hareket edildiğinde çocuktaki başarı oranının artmasının mümkün olduğu söylenmiştir. Ali Çelebi, bütün ilimleri öğrenmenin imkânsız olduğunu belirtmiş ve çocuğun kendisini gösterebilecek alana alınmasını gerekli görmüştür.<sup>23</sup>

Avrupa'da 16.yüzyıl ve 17.yüzyıllarda önemli düşünürlerin fikirleri eğitim açısından kayda değerdir. Eğitimci olan Ratke'nin düşüncesinde kız ve erkek çocukların devamında anne ve

<sup>19</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s.49.

<sup>20</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s.50.

<sup>21</sup> Ümmü Gülsüm, Arslan **Osmanlı Yenileşme Hareketleri Döneminde Çocuk Eğitimi**, Yüksek Lisans Tezi, Antalya, 2017,s.9,10.

<sup>22</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**,s.65-71

<sup>23</sup> Doğan **Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri**,s.180,181.

babaların eğitim sürecinde önemli olduklarını belirtmiştir. Okuma ve yazmada başarı gösteremeyen çocukların okul hayatından alınmaması gerektiğini belirtmiş bunun yanı sıra her çocuğun farklı olabileceğini, çocuklardaki yeteneğin fark edilmesi ve çocuğun fark edilen yeteneğine göre davranılması istenmektedir. Öğrenmeyi kolaylaştırmak ve merak uyandırmak amacıyla farklı yöntemlere başvurulması gerektiğini söylemiştir. Bu öğretme işinde büyük sorumluluğun öğretmende olduğu ve öğretmenin de bu yolda ilerlerken hümanist bir yaklaşım içerisinde olması gerektiği ifade edilmiştir.<sup>24</sup> Yine önemli bir eğitimci olan J.Amus Comenius (1592-1670)'de Büyük Didaktika'sında eğitimin iyileştirilmesinde bazı nedenlerin iyileştirmeyi engellediği düşünülmüştür. Bunlardan biri olarak durumu iyi olmayan çocukların eğitimden yoksun bırakılması ve onlara kendilerini gösterebilecekleri imkânların sunulmayışı olarak belirtilmiştir.<sup>25</sup>

Tüm Müslüman toplumlarında, sıbyan mekteplerinin genellikle tek temel dersi vardı ve o da Kuran'ın anlamı açıklanmadan yalnızca okunuşunun öğretilmesidir. Bunun neden olduğunun cevabını Kuzey Afrikalı sosyolog, tarihçi, gezgin İbni Haldun da buluruz. Ona göre, bu çocukların boyun eğver ve etkilenebilir çağlarında, kalplerinde Kur'an sevgisini yerleşmesi için düşünülmüştür. O dönemde okulların programında I.Mahmut'un annesi Galata'da yaptırdığı mektebin vakfiyesinde bir meşk hocasının çocuklara güzel yazı yazmasını amaçlamaktadır. I.Abdülhamit' in vakfiyesinde de benzer bir kayıt vardır ve yetenekli çocuklara Arapça, Farsça öğretileceği de yazılıdır. Sıbyan mekteplerinde çocuklara ayrıca temel dinî bilgiler ve uygulamalar öğretilirdi. Ana babası isterse çocuk hafızlığa da çalışırdı, ona Kur'an tümüyle ezberletilirdi. Çocukların hafız olması, ana babaların genellikle özlemiydi. Fatih, kendi mektebine yetim, yetim bulunmazsa fakir çocukların alınacağını vakfiyesinde belirtmiştir. Çocuklar mektebe her zaman başlayabilirdi. Mektebe başlamada dikkat edilen bir husus vardı. Bu, bed'i besmele cemiyeti ya da halk arasında âmin alayı denen ve hocanın, mektep ve mahalle çocuklarının katıldığı, ilahili, yürüyüşlü bir törenle olmaktadır. Bu törenler çocukları okumaya özendirirdiği gibi ana babaların da çocuklarını okutturmaları için bir arzu oluştururdu. Çocuklarda arzu uyandırmanın yanı sıra onların ihtiyaçlarının da karşılanmaya çalışıldığı görülür. Bazı mekteplerin vakfiyelerinde, çocuklara para, elbise, yiyecek verileceği belirtilir.<sup>26</sup>

Öğretim sürecinde sıbyan mekteplerinde çocuklar mektebin hasır, kilim ya da evlerinden getirdikleri minderler üzerine diz çökerek oturur, önlerinde rahleler üzerindeki Kur'an ve dua kitaplarını okumaktadırlar. Disiplin konusunda ana babalar çocuklarını hocaya teslim ederken elini öptürür ve "eti senin kemiği benim" derlerdi. Bu sözle, hocaya, çocuklarını dövebileceğini ifade etmiş olurlardı. Dayak eğitimin en önemli aracı olarak görülür, hoca da çocukları tokatla, değnekle, falaka ile döverdi.<sup>27</sup> Disiplinin amacı, öğrenciye kendi davranışlarını denetleme, değerlendirme yeterliliğini kazandırmaktır. Eğitimde disiplin ile bireyde hangi davranışın istenilir olduğu gösterilip, öğretilerek onun da bu davranışı izleyerek ve bunun sonucunda onun beklenenden iyi yaptığı bir davranışı ödüllendirmesi gerçekleşir. Beklenenden kötü yaptığı bir harekette ise onun cezalandırılması ön görülmektedir.<sup>28</sup>

Osmanlılarda saray eğitim ve öğretim kurumlarında Enderun Mektebi, Şehzadegân Mektebi ve Meşkhane'nin varlığı görülmektedir. Enderun Mektebi, esas olarak Hıristiyan tebaadan alınan yetenekli çocukları iyi ve güvenilir devlet adamı ve asker yapma amacını güdüyordu.

<sup>24</sup> Sakaoğlu, *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*,s.49.

<sup>25</sup> Sakaoğlu, *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*,s.49.

<sup>26</sup> Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*,s.88,89.

<sup>27</sup> Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*,s.90.

<sup>28</sup> Cengiz, Akçay, *Türk Eğitim Sistemi*, Anı Yayıncılık, Ankara,2006,s.154.

Osmanlılar özellikle yükselme döneminde ırk ve dini ne olursa olsun, yetenekli insanlara çok değer verip onlara gelişme imkânı tanımıştır.<sup>29</sup>

Kabusname'nin çocuk eğitimi ile ilgili ifadeleri de önemlidir. Burada bir babanın en önemli görevi olarak görülen husus oğlunu iyi yetiştirmektir. Bir babanın çocuğunu iyi yetiştirebilmek için mücadele etmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çocuğun küçüklüğünden büyüene kadar babanın onun yanında yer alması gerektiği yine büyüünce de onun ailesini kurması için destek çıkılması babadan istenmektedir.<sup>30</sup> Aile, en küçük insan topluluğudur. İçinde yaşanan iletişime göre çocuk şekillenmektedir. Bu nedenle de ailenin iyi bir iletişim kurması gerekmektedir. Çocuk, iyiyi- kötüyü, doğruyu-yanlış ailesinden öğrenmektedir.<sup>31</sup>

Sadi'nin de çocuk eğitimi üzerinde durduğu görülmektedir. O, 8-10 yaşlarına gelmiş olanların eğitimi üzerinde fikirlerini beyan etmektedir. Sadi, eğitim konusunda hem Aristocu, hem Eflatuncu görüşler ileri sürmektedir. Bu nedenle bazen çelişkilere düştüğü de olmuştur. Çocuk eğitiminde uygulanacak yöntem ve öğretmenin davranışları konusunda fikirleri vardır. Ona göre: Çocuk kötü bir öğretmene verilmemelidir. Öğretmenin çocuğa yaklaşımında yumuşak olması gerektiği belirtilir. Öğretmenlerdeki kabiliyet farklılığından dolayı da her öğrencinin bir olmadığı anlaşılır.<sup>32</sup>

Amasyalı Hüseyinoğlu Ali'nin Türk eğitim tarihinde çocuk eğitimi üzerinde vurguladığı husus da konunun anlaşılması açısından önemlidir. Anne babanın çocuğu güzel ve tatlı dil ile terbiye etmesi gerektiği ona güzel sözler öğretmesi gerektiği belirtilir. Sıbyan mektebine yeni başlayan bir çocuğa öğretmenin iyi davranması gerektiği izah edilir. Çocuğu iyi bir şekilde tanımak gerektiği, kırıncı, utandırıcı hareketlerde bulunmaktan kaçınmanın öneminden bahsedilmektedir. Amasyalı Hüseyinoğlu Ali, özellikle, “çocuğun yaratılışını tanımak” gereğini ortaya koymakta, bireysel farklılıklara göre bir eğitim-öğretim yöntemi uygulamasını istemekle, öğretmenin sabırlı, güleryüzlü olması gerektiğini belirtmekle, her çocuğa uygun bir yaklaşım ve yöntem izleyerek hiçbirinden umut kesilmemesi gerektiğini belirtmiştir.<sup>33</sup> Her çocuk özel olup keşfedilmeyi beklemektedir. Bu yolda hem ailenin hem de öğretmenin rolü büyüktür.

Kınalızade Ali'nin Ahlâk İlmi'nde yazar, eşler, çocuklar arasındaki ilişkileri ele alır. Bölümlerinden biri “aile ve çocukların terbiyesi” başlığını taşır. Ona göre erkek ya da kız olsun, çocuk tanrının bir armağanı bilinmelidir. Ona güzel bir ad koymalı, bedeni ve akli sağlam, ahlâklı bir süt ana bulunmalıdır. Çocuğun arkadaşları iyi olmalıdır, çünkü onun huyu, davranışları arkadaşlarında gördükleri ile şekillenmektedir. Öğretmenin de çocuğun davranışlarında etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle de öğretmenin akıllı, dindar, iyi, öfkesinde ve yumuşaklığında ılımlı olmasına dikkat edilmektedir.<sup>34</sup> Birçok düşünürün görüşlerinde önemle vurgulanan hususun öğretmenin yumuşak olması gerektiği, çocukların da bu durumdan ister istemez etkilendiği anlaşılmaktadır.

Kâtip Çelebi'nin eğitime dair görüşlerinde öğretmenin iyi öğütler veren, soyu temiz bir insan olması, Tanrı'nın rızası için ve öğrencilerine doğru yolu göstermek için öğretim yapması, ücret istememesi gerektiği vurgulanır. Kâtip Çelebi, ana babalara şöyle seslenmektedir:

<sup>29</sup> Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s.94,95.

<sup>30</sup> Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s.114.

<sup>31</sup> İcer, *Osmanlı Ailesinde Çocuk Eğitimi*, s.24.

<sup>32</sup> Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s.116,118.

<sup>33</sup> Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s.120-122.

<sup>34</sup> Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s.124,125.

“Çocuklarınıza okuyup yazmayı öğreterek ikramda bulunun, çünkü okuyup yazmak en önemli işlerdendir.”<sup>35</sup>

Divan edebiyatında öğretici şiir türünün önemli temsilcilerinden sayılan Nabi, Hayriyye adıyla oğluna öğüt vermek için manzum bir eser yazmıştır. Bu öğütler zamanla, toplumda, tüm Osmanlı Müslüman çocukları için uygun görülmüş ve benimsenmiştir.<sup>36</sup>

Eğitimde ilk yenileşme hareketleri 1776-1839’da, birçok sayıda okulların açılması ile çalışmaların arttığı görülmektedir. Açılan okullarda çocuğun eğitimine önem verilmiş, Türkçe’nin öğrenilmesi yolunda çalışmalarda bulunulmuştur. Zaman içerisinde Rüşdiye okullarının varlığı da görülmektedir.<sup>37</sup>

Fr.W.A.Fröbel(1782-1852), kendi vatanı olan Almanya’dan daha çok başka ülkelerde ün kazanmıştır. Fröbel, eğitim tarihinde önemli bir kişidir. Hocası olan Pestalozzi’den etkilenmiştir.Onun “ İnsan Eğitimi” ne dair görüşüne bağlı kalmıştır. O, okul öncesi eğitimin kurucusu olarak ele alınmaktadır. Ona göre çocuk doğru yetiştirilmeli, yeteneğine göre hareket edilmelidir. Çocuk,serbest bir şekilde bırakılmalıdır. Çocuklar ve gençler için her gelişim dönemi neyi gerekli kılıyorsa o şekilde onlara davranılmalıdır.<sup>38</sup> Yine Karl Marx ve Engels’in çocukların eğitimine dair görüşleri önemlidir. İki düşünür de Komünist Manifestosu’nda şunu talep etmektedirler. Bütün çocuklar için resmi ve parasız bir öğretimin olması aynı zamanda onların eğitim camiasında olmaları fabrika gibi yerlerde çalıştırılmamaları gerektiği ifade edilmiştir.<sup>39</sup>

Osmanlı Devleti, çocuk eğitime önem vermiş ve çocuğa yönelik risalelerin, çocuk dergilerin ve gazetelerin yayın hayatına girmesi için çaba harcamıştır.<sup>40</sup> 1824 Fermanı ile okuma yazmanın gerekliliğine vurgu yapılarak eğitimde zorunluluk getirilmiştir. Çocuklara okutulacak derslerde Kur’an’ın öncelik olduğu akabinde ise çocuğun yeteneğine göre farklı derslerin de öğretildiği görülmektedir.<sup>41</sup>

1826’lı yıllarda çocuk eğitiminde tartışmalar yaşanmıştır. Bu tartışmaların nedeni ise çocukların yetiştirilmesinde anne ve babaların farklı düşünceleridir. Anneler, geleneksel bir çizgide çocuğunu yetiştirmek isterken babanın ise çocuğunu yeni dönemin şartlarına göre yetiştirmek istemesidir. Kendileri değişmese bile çocuklarının çağın gerisinde kalmaması için harekete geçmişlerdir. Bu harekete geçme neticesinde çocuklarının yabancı bir dadının gözetiminde eğitim alması istenmektedir.<sup>42</sup>

II. Mahmut’un son on beş yılında yabancılarla olan ilişkisi ve Avrupa usullerine yönelme gibi faaliyetleri her geçen gün artmaya devam etmiştir. Padişahın emri ile birçok sayıda öğrencinin Avrupa’ya öğrenime gönderilmesine karar verilmiştir.<sup>43</sup> Tanzimat döneminde eğitime verilen önem daha da artmıştır. Bu dönemde meslekî ve teknik eğitimin temelleri atılmaya

<sup>35</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**,s.128.

<sup>36</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**,s.131.

<sup>37</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**,s.148.

<sup>38</sup> Kemal, Aytaç, **Avrupa’da Eğitim Tarihi**, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları-225, II.Basım, Ankara,1980,s.272,273.

<sup>39</sup> Aytaç, **Avrupa’da Eğitim Tarihi**,s.288.

<sup>40</sup> İlber, Ortaylı, **Osmanlı Toplumunda Aile**, Timaş Yayınları, İstanbul, 2009,s.125.

<sup>41</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**,s.151.

<sup>42</sup> Tuncer, Baykara “ Değişme ve Medeniyet Anlayışı Açısından XIX.Asırda Osmanlı Yöneticilerinin Aile Yapısı”, **Sosyo- Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi**, T.C.Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayın No:71, Ankara,1992,s.214.

<sup>43</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**,s.152.



başlanmıştır. Kızlara yönelik çalışmaların da yürütüldüğü anlaşılmaktadır. İlk kez kızlar için orta dereceli okullar açılmıştır.<sup>44</sup>

Her öğrencinin kabiliyeti, dersi kavrayışı, eğitim çalışmaları ile fark edilmiştir. Tanzimat dönemi ile öğrencilerin bilgi düzeylerine göre gruplara ayrıldığı da görülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler karışık değil kendi aralarında oturacaklardır. Onlara heceler ve harflerin birbirleriyle birleşme biçimleri öğretilecektir. Yedi yaşına giren çocukların sıbyan mekteplerine devamı zorunlu görülmektedir.<sup>45</sup> Mesela 1838’de Mekteb-i Maarif-i Adliye’nin açılışında öğrencilerden malî durumu elverişli olanlar, gündüzlü olarak devam edeceklerini belirtmişlerdir. Yalnız fakir aileden olanlarla, uzak semtlerde oturanlar okula yatılı olarak girebileceklerdir. Okulda birkaç yıl okuyup da başarı gösteremeyen öğrencinin kalemlerden başka işlerde kullanılmaları, bu işlerde de kullanılmayacak derecede istidatsız görülenlerin ise, bir san’ata geçmek üzere okuldan çıkarılacakları belirtilmektedir. Okul öğrencisine verilecek olan yazlık ve kışlık elbisenin ve bütün ders araçlarının türü, miktarı bir bir sayılmıştır.<sup>46</sup> 1838’de Meclis-i Umur-ı Nafia’nın temel eğitim sistemi alanında aldığı kararlar içerisinde hocaların genel durumu ile bilgi derecelerinin yoklanması durumları çocukların eğitimine uygun olmayanların uzaklaştırılması istenmektedir.<sup>47</sup>

Osmanlı devletinde disiplin her alanda sağlanmaya çalışılmıştır. Bu alanlardan biri de eğitimidir. 1847’de sıbyan okullarının düzenlenmesinde disipline önem verilmiş gerek dinen gerekse aklen fena bir hareket olarak düşünülen bir kabahat yapan çocuk falakaya vurulur. Tembelliği görülen çocuklar da bu falaka cezasına çarptırılırdı. Yeni disiplin kurallarında dayak cezası yasaklanmış olduğundan, mekteplerde de dayak menedilmiştir. Altı yaşını tamamlayıp yedi yaşına basan her çocuk okula devamı mecburdur. Daha küçük yaşta, yani dört veya beş yaşlarında bulunan çocukların okula başlatılması anne ve babalarının isteğine bırakılmıştır. Bu gibi çocukların okula kabulünden kaçınmak doğru değildir. Mecburî devam yaşına girdiği halde çocuklarını okula vermeyip cahil bırakarak, padişahın fermanına uymayanlar din cihetinden azarlanmaya layık olacaklarından, bu gibi çocukları araştırmak üzere memurlar tayin edilir. Aile durumları kötü olan, yani fakirlikleri yüzünden çocuklarını okula yollayamayan aileler, çocuklarını para kazansın diye işe sokar, bir yere çirak olarak verirlerdi. Yaşları yediden on bir veyahut on üçe ulaşmış bulunan çocukların kazançlarına engel olunmazdı. Yalnız bu gibi çocuklar dinî akidelerini öğrenmek üzere sabahları bir saat okula mecbur tutulduğu görülmüştür.<sup>48</sup>

Osmanlı Devleti’nde eğitimin yürütülebilmesi için mekteplerin olmadığı yerlerde başka yapıların da eğitim için kullanıldığı bilinmektedir. Osmanlı şehir, kasaba ve köylerinde sıbyan mektebi olmayan yerlerde çocukların eğitimi için camiinin kullanılması oldukça yaygındır.<sup>49</sup>

Tanzimat döneminde disiplinde Falaka’nın “şeriatte olmadığı için” kaldırıldığı anlaşılmaktadır. Hoca’nın öğrenciye davranışında dikkat etmesi gerektiği onun onurunu kırarak kötü söz ya da azarlamadan kaçınması gerektiği vurgulanmaktadır. İlköğretimde önemli adımların 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile atıldığı görülmektedir. İlköğretimin

<sup>44</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s.159.

<sup>45</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s.161.

<sup>46</sup> Hasan Ali, Koçer **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1991, s.44,45.

<sup>47</sup> Meral, Güdek, **Modernleşme Döneminde Osmanlı’da Çocuk Eğitimi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2012, s.14.

<sup>48</sup> Koçer, **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**, s.58,59.

<sup>49</sup> Ünal, Taşkın, “Klasik Dönem Osmanlı Eğitim Kurumları”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, C.1/3 İlkbahar, 2008, s.359.



zorunluluğunun uygulanışı ve buna uymayan ana babalara verilecek para cezalarına değinmektedir. Kızların eğitimine önem verildiği de görülür.<sup>50</sup>

Osmanlı Devleti'nde eğitim ile ilgili mevzunun basına da yansıdığı anlaşılmaktadır. Tanzimat döneminde basında ya da kitaplarda halkın eğitilmesinin gereği ve önemi üzerinde çok durulmuştur. Çocuklar için yazılmış dergilerin 1869'dan sonra yayınlanmaya başladığı görülmektedir. Osmanlı Devleti'nde kimi zaman öğretmenlere yönelik eleştirilerin olduğu zaman da olmuştur. Mesela Ziya Paşa, okullardaki medrese çıkışlı öğretmenlerin, ellerinden başka bir iş gelmeyen kişiler olduğunu, yabancı ülkelerde böyle bilgisizlere çocukların asla teslim edilmediğini vurgulamaktadır. Hatta bizdeki azınlıkların öğretmen ve okullarının bizimkilerden çok üst düzeyde öğretim yaptıklarını, onlardan on beş yaşındaki pek az çocuğun iki satır yazıp gazete okuyabildiğini söylemektedir.<sup>51</sup> Yine Namık Kemal, medrese zihniyetine karşı çıkmış, dönemin eğitim sorunlarını tartışmış, halkın kültür düzeyini yükseltmeye çalışmıştır. Namık Kemal, çocukların eğitimsiz kalmaları ya da kötü eğitim almalarında tutucu cahil hocaları ve cahil anneleri de sorumlu tutmaktadır.<sup>52</sup> Ali Suavi'nin görüşleri içerisinde öğrenci başarısız oluyorsa bunun sebebi ona göre öğretmenlerin çoğunun şuradan buradan toplanmış, öğretmenlik için yetişmemiş, yeni yöntemleri bilmeyen diplomasız kişiler olduğundandır. Bunların yerine diplomalı ve üstelik daha az maaş vererek öğretmenler bulmuştur (Akyüz, Ankara,s203).

Kimi zaman da öğretmenlerin öğrencileri daha yakından tanıyabilmek için farklı uygulamalarda ve gözlemlerde bulunduğu görülmektedir. Mesela Selim Sabit Efendi, Rehnümâ-yı Muallimîn'de öğretmenlere, öğrencilerin davranışları ve velileri ile ilgili bilgileri kaydedecekleri defterler tutmalarını önerir ki bu da öğrencinin izlenmesi ve rehberliği ile ilgili son derece önemli ve çağdaş bir görüştür. Onun kitabında bulunmayan fakat öğrencisi Kilisli Muallim Rıfat'tan önemli görüşler vardır. Burada çocukların sorunları cevapsız bırakılmamalıdır, aksi halde onlardaki merak ve gerçeği araştırma arzusu sönmektedir. “ Terakki” için, çocuklara eşya ve olayların özüne doğru bilgiler vermek şarttır. Çocukların oyuncak vs. ile oynamaları iyidir. Harflerin şekerden yapılarak öğretilmesi yararlıdır. Çocuklara, yetişkinlere olduğu gibi saygı göstermek gerekir.<sup>53</sup> Çocukların da toplumun bir parçası olduğu vurgulanmaya çalışılmıştır.

Osmanlı Devleti'nde yaşayanların ekonomik durumu elverişli olmayanlara da yardım eli uzatılmıştır. Onların eğitimden mahrum olmaması için düzenlemeler getirilmiştir.1875'te neşredilen talimatnamede fakir çocuklardan ücret alınmayacağı belirtilmiştir<sup>54</sup>

Osmanlı döneminde farklı dönemlerde disiplini sağlamak adına faaliyetlerin yürütüldüğü görülmektedir. Yine Mutlakiyet döneminde (1878-1908) öğrenci disiplinine önem verilmiş cezalara göre uyarıların, cezaların verildiği anlaşılmaktadır. O dönemlerde öğrencilere, başarılı oldukları ya da uygun davranışlar gösterdikleri zaman küçük kâğıt parçaları verilirdi.<sup>55</sup> Eğitimde cezanın yanında istenilen davranışları sergileyenlere de onları motive edici, destekleyici çalışmalar yürütülmüştür.

<sup>50</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**,s.163.

<sup>51</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**,s.197.

<sup>52</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**,s.199.

<sup>53</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**,s.206.

<sup>54</sup> Bayram, Kodaman, **Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi**, TTK Basımevi, Ankara,1988,s.70,71.

<sup>55</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s.235.

Münif Paşa'nın eğitime dair görüşlerinde çocukların eğitimi ve öğretimi, bir ülkenin servet, mutluluk ve gücünün kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Münif Paşa'nın kızların eğitimi, özel eğitim, ticaret eğitimi, kütüphanecilik, öğretmen yetiştirme alanında bazı kurumlar açarak eğitimimize katkıda bulunmuştur. O, yeni öğretim yöntemlerini bilen öğretmenlerin yetişmesi için çaba harcamıştır. Öğrenci disiplini konusunda görüşleri önemlidir. Ona göre: Okullarımızda çocukların dövülmesi çok yanlıştır. Oysa artık suçlular bile dövülmüyor. Dayak eşeğe yakıştır. Çocuklar uygun dille uyarılmalı, yine de tembellik gösterenlere dersleri birçok kez yazdırılmalıdır.<sup>56</sup> İlk zamanlarda bazı aileler çocuğunu öğretmene verirken eti senin kemiği benim deyip de ve vermişlerdir. Süreç içerisinde bu durumu fark eden bazı düşünürler böyle bir uygulamanın değiştirilmesini istemiştir. Eğitimde farklı uygulamalarla çocuğun eğitime kazandırılabilmesi de vurgulanmıştır.

Ahmet Mithat Efendi'ye göre uygun bir aile ortamı çocuğun eğitiminde önemlidir. Düzenli bir ailede yetişen çocuğun düzenli olacağı, karışık bir ailede yetişen çocuğun ise düzensiz olacağını ifade etmektedir.<sup>57</sup> Ahmet Mithat Efendi, Pedagoji ve Eğitim Bilimine İlişkin, çeviri-uyarlama yoluyla hazırladığı yazı ve eserleriyle de eğitimimize hizmet etmiştir. Ona göre, iyi ana baba ve eğitimci olmanın ilk şartı, Pedagoji ilmini hakkıyla bilmektir.<sup>58</sup>

1891'de "Dersaadet Mekâtip-i İptidâiyesi İçin Tâlimât-ı Mahsûsa"nın yayınlandığı anlaşılır. Bu talimatın getirmek istediği hususlarda ceza ve mükâfatlar belirtilmiştir. Burada, öğrenciyi dövmek, okulda dayak ve falaka bulundurmamak yasaktır. Öğrencilere, yaptıkları suçun derecesine göre; nasihat, tenbih, takdir, ayakta durmak, teneffüse çıkarmamak ve velisine göndermek gibi cezalar verilirdi. Öğrenciyi teşvik için, çalışanlar takdir ve taltif gibi yollarla mükâfatlandırılırdı.<sup>59</sup>

Sait Paşa, eğitime dair düşüncelerinde çözüm yolu olarak farklı düşüncelere önem vermiştir. Çocuk bahçeleri, bu konuda önemlidir. 4-8 yaş arasındaki çocukların çeşitli eğlence ve oyunlar vasıtasıyla eğitimini sağlayan yerler olarak düşünülmüştür. Sait Paşa, eğitimci olmamakla beraber, çocukların ruh ve bedence dengeli şekilde yetiştirilmesinin önemini kavramış ve bunun tatbikini istemiştir.<sup>60</sup>

II. Meşrutiyet döneminde kızlar için ilk kez bir yükseköğretim kurumunun açıldığı anlaşılmaktadır. Çocuklar için Satı Bey, İstanbul'da bir Çocuk Yuvası açmıştır.<sup>61</sup> Mahalle mektepleri eğitim-öğretime II. Meşrutiyet döneminde de devam etmiştir. Bu dönemde ortaya çıkan savaşlar nedeniyle çocuklara vatanseverlik duyguları aşılanmaya başlanmıştır.<sup>62</sup>

Osmanlı Devleti, kimsenin eğitimden mahrum olmaması için düzenlemelere gitmiştir. 1913 tarihli Tedrisat-ı Kanun –i Muvakkati, "Ruh ve beden zayıf olan çocuklar ile sağır, dilsiz ve âmâ çocuklara ilköğretim imkânlarını sağlayacak bir nizamname yapılacaktır."<sup>63</sup>

Mehmet Âkif bir makalesinde, çocuklarımızı kendi yetiştirdiğimiz biçimde değil, Hz. Ali'nin de dediği gibi gelecek için, ciddi biçimde ve eğitim biliminin esaslarına göre yetiştirmemizi

<sup>56</sup> Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s.260.

<sup>57</sup> İçer, *Osmanlı Ailesinde Çocuk Eğitimi*, s.73.

<sup>58</sup> Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s.262.

<sup>59</sup> Kodaman, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, s.76,77.

<sup>60</sup> Kodaman, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, s.83.

<sup>61</sup> Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s.266,267.

<sup>62</sup> Arslan, *Osmanlı Yenileşme Hareketleri Döneminde Çocuk Eğitimi*, s.5.

<sup>63</sup> Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s.279.

istemektedir.<sup>64</sup> Eğitimde değişikliklerin, yeniliklerin farkında olmak gerekir. Eğitimde yeri geldiğinde farklı duyguların da uyandırılmaya çalışıldığı görülür. Mesela Ziya Gökalp, çocukların beşikten itibaren milli duygularla ve erdemli olarak yetişmeleri için çocuk şiirleri ve masallar yazmıştır.<sup>65</sup>

İsmail Hakkı Baltacıoğlu, eğitime dair görüşlerinde ana babaların çocuklarını eğitirken dikkatli olması gerektiği, onların yanlış terbiye anlayışlarının değiştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu terbiye anlayışının yerini inkılaplara bırakılması gerektiğini izah etmiştir.<sup>66</sup> Kurtuluş Savaşı (1919-1922) dönemi, eğitimi derinden etkilemiştir. Eğitim de bu mücadeleye katkıda bulunmuştur.<sup>67</sup>

1921 Maarif Kongresinde Mustafa Kemal, Kongreden “Türkiye’nin milli maarifini kurmasını” istemektedir. Mustafa Kemal, çocuklara, gençlere neler öğretilmesi gerektiğini de belirtmektedir: “Onlara özellikle varlığı ile hakkı ile birliği ile çatışan tüm yabancı unsurlarla mücadele lüzumu ve millî fikirleri kendinden geçerek her zıt fikre karşı şiddetle ve fedakârca koruma gereği telkin edilmelidir.” Mustafa Kemal, öğretmenleri “gelecekteki kurtuluşumuzun saygıdeğer öncülerini” olarak tanımlamıştır.<sup>68</sup> Gazi Mustafa Kemal Paşa’nın ifade etmek istediği çocuklarımıza değer verilmesi gerektiği ve hangi yaşta olursa olsun onlara geleceğin büyükleri gözüyle bakılması ve ona göre davranılmasıdır.<sup>69</sup> Eğitim sürecinde çocuğu yetiştirecek olan aile, öğretmen çok önemlidir. Çünkü onların yetiştirdikleri her birey gelecek için inşa edilmiş olacaktır. Bu yapının da sağlam olması için her bireyin donanımlı yetiştirilmesi, bireylerin kabiliyetlerinin fark edilmesi ile onların farklı alanlara yönelmeleri sağlanmalıdır. Eğitici görevini üstlenenlerin gelişim ve değişimlerin farkında olması gerekmektedir. Zaman sürecinde herkese düşen görev çağdaşlaşma yolunda ilerlemek, çalışmalarda bulunarak geleceğe ışık olmaktadır.

## SONUÇ

Eğitim, insanoğlunun yaşadığı her yerde varlığını göstermiştir. Eğitim bulunulan şartlara, ortama göre faaliyetlerini yürütmeye çalışmıştır. İlk Türk toplumlarında göçebe bir yaşam tarzı, Türklerin savaşçılık özellikleri eğitime de yansımıştır. Erkek çocukları daha çok babanın yanında eğitimini alırken kız çocuklarının da annenin yanında yer alarak ondan bir şeyler öğrendiği görülmektedir.

İlk Türk toplumlarında çocuklara değer verilmiştir. Türk toplumunda çocuğa gösterilen sevgi onun davranışlarında olumlu bir etkiye sahip olmuştur. Zaman içerisinde açılan mektep, medreseler ile çocukların eğitimi sağlanmaya çalışıldı. Onların öncelikli olarak Kur’anı sevmeleri sağlandı. Başarılı olanlar fark edildiğinde onların farklı alanlarda çalışmaları için çocuklara destek verildi. Çocuğun eğitiminde yoksul olan kesime devlet yardım eli uzattı onların toplumla kaynaşabilmeleri için onları bir araya getirdi. Osmanlı Devleti de kendisinden önceki toplumların, devletlerin faaliyetlerini bir kenarda bırakmamış yürütülen çalışmaları, faaliyetleri daha da geliştirmiştir. Medreselerin sayısı artmış, öğretmenlerin iyi bir şekilde yetişmeleri ve çocuklara verimli olabilmeleri için çalışmalar yapılmıştır. Öğretmenin öğrenciye karşı nasıl davranması gerektiği, yine öğrencinin öğretmene karşı saygılı olması gerektiği

<sup>64</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s.307.

<sup>65</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s.310.

<sup>66</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s.314.

<sup>67</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s.317.

<sup>68</sup> Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s.320-321.

<sup>69</sup> Atatürk ve Eğitim, Türk Eğitim Derneği Bilim Dizisi No:5, Ankara,1981.

vurgulanmıştır. Disiplin konusunda zaman içerisinde düzenlemelere gidilmiştir. Osmanlı devleti çocuk eğitiminde disiplini sağlamaya çalıştı.

Kurtuluş Savaşı döneminde de içinde bulunulan durumdan çocukların etkilendiği anlaşılmaktadır. Atatürk, çocuk eğitimine önem verilmesi gerektiğini ifade etmiş bu yolda öğretmenlerin çalışmalarıyla onlara ışık olmalarını istemiştir. Eğitim, insanların yaşadığı her yerde vardır. Tarih süreci içerisinde çocuklara önem verilmiş, onların iyi bir eğitim-öğretim görebilmeleri için mücadele verilmiştir.

#### KAYNAKÇA

- AKÇAY, Cengiz, **Türk Eğitim Sistemi**, Anı Yayıncılık, Ankara,2006.
- AKYÜZ, Yahya, **Türk Eğitim Tarihi**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2007.
- ARSLAN, Ümmü Gülsüm, **Osmanlı Yenileşme Hareketleri Döneminde Çocuk Eğitimi**, Yüksek Lisans Tezi, Antalya, 2017.
- AYTAÇ, Kemal, **Avrupa’da Eğitim Tarihi**, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları-225, II.Basım, Ankara,1980.
- Atatürk ve Eğitim, Türk Eğitim Derneği Bilim Dizisi No:5, Ankara,1981.
- BAYKARA, Tuncer, “ Değişme ve Medeniyet Anlayışı Açısından XIX.Asırda Osmanlı Yöneticilerinin Aile Yapısı”, **Sosyo- Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi**, T.C.Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayın No:71, Ankara,1992,ss.199-215.
- ÇETİN, Tarık, **Kutadgu Bilig’de Çocuk ve Çocuk Eğitimi**, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2018.
- DOĞAN, İsmail, **Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2010.
- GÜDEK, Meral, **Modernleşme Döneminde Osmanlı’da Çocuk Eğitimi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara,2012.
- HALİ, Servet, RENCÜZOĞULLARI, Selcan, “İslamiyet Öncesi Türklerde Eğitim”, **21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum**, Cilt 6 Sayı 17 Yaz 2017,ss.425-437.
- İÇER, Tahsin, **Osmanlı Ailesinde Çocuk Eğitimi**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Van,2010.
- KOÇER, Hasan Ali, **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1991.
- KODAMAN, Bayram, **Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi**, TTK Basımevi, Ankara,1988.
- ÖZKAN Selim Hilmi, **Türk Eğitim Tarihi**, İstanbul,2017.
- SAKAOĞLU, Necdet, **Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi**, İstanbul Bilgi Üniversite Yayınları, İstanbul, 2003.
- TAŞKIN, Ünal, “Klasik Dönem Osmanlı Eğitim Kurumları”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, C.1/3 İlkbahar, 2008,ss.343-366.

**HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ BENLİK SAYGISININ  
BELİRLENMESİ**

DETERMINATION OF VOCATIONAL SELF-ESTEEM OF NURSING STUDENTS

**Dr. Hilal KUŞCU KARATEPE<sup>1</sup>, Uzm. Fatma Nuray KUŞCU<sup>2</sup>,****Uzm. Mesut KARAMAN<sup>3</sup>, Uzm. Ulviye ÖZCAN YÜCE<sup>1</sup>**<sup>1</sup>Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü<sup>2</sup>Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Sağlık Kurumları İşletmeciliği PR<sup>3</sup>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı**Özet**

Bu çalışma hemşirelik adaylarında mesleki benlik saygısı düzeylerinin belirlenmesi ve demografik değişkenlere göre incelenmesi amacıyla Korkut Ata Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü öğrencilerinde uygulanmıştır. Araştırmaya 150 öğrenci katılım göstermiştir. Veri toplama aracı olarak Arıcak (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Veriler sayı yüzdeler hesaplama, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi, açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilmiştir. Ölçeğe yönelik ilk olarak yapı geçerliliği testleri uygulanmış ve ölçeğin tek faktörlü yapısının doğruluğu sınanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin mesleki benlik saygısı ölçeği puan ortalaması  $3,66 \pm 0,71$ 'dir ve orta düzeydedir. Öğrencilerin mesleki benlik saygısı ölçeği puan ortalaması ile cinsiyet, mesleği önerme, mesleği seçme ve aile de sağlık personeli bulunma durumları ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Öğrencilerin mesleki benlik saygı düzeylerinin yükseltilmesi için eğitsel ve uygulayıcı faaliyetlerin yapılması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Hemşirelik, Mesleki Benlik Saygısı**Abstract**

This study was carried out in Korkut Ata University Faculty of Health Sciences Nursing Department students in order to determine their professional self-esteem levels in nursing candidates and to examine them according to demographic variables. 150 students participated in the study. As a data collection tool, Professional Self-Esteem Scale developed by Arıcak (1999) was used. Data were evaluated with number percentage calculation, independent sample t test, one way variance analysis, explanatory factor analysis and confirmatory factor analysis. Firstly, construct validity tests were applied to the scale and the accuracy of the single factor structure of the scale was tested. As a result, the mean score of the self-esteem scale of the students was  $3.66 \pm 0.71$  and the mean score was moderate. A statistically significant difference was found between the students' self-esteem scale mean score and gender, proposing the occupation, choosing the profession and family health personnel. It may be advisable to conduct educational and practical activities to increase the level of professional self-esteem of the students

**Keywords:** Nursing, Professional Self-Esteem

## 1. GİRİŞ ve AMAÇ

Mesleki benlik saygısı, bireyin tercihte bulunduğu mesleğine ilişkin geliştirdiği değerlilik yargısıdır (Dilmaç ve Arıca, 2003: 1-7). Bireyin mesleki kimlik gelişimi ve kişilik gelişimi açısından meslek benlik saygısı en önemli unsurlardan biridir. Bir bireyin bulunmuş olduğu meslekte kendisinden istenilen sorumlulukları yerine getirmiş olma becerisi, zaman içerisinde akranlarından, eğitim aldıkları uzman kişilerden ve meslektaşlarıyla birlikte edindikleri deneyimler ile yeni tecrübelerin kazanılmış olması o kişinin mesleki benlik saygısını şekillendirir (Özdelikara, 2018: 102).

Hemşireliğin mesleki konumunun henüz istenilen düzeyde olmaması, uygulama kapsamının netleşmemesi, olumsuz hemşirelik imajı gibi birçok faktör yüksek düzey mesleki benlik algısı önündeki önemli engellerdir. Ayrıca mesleki eğitim süreci de bir mesleğe yönelik mesleki algının oluşmasında en önemli etkenlerden biridir. Benner “Hemşirelik Uzmanlık Aşamaları Modeli”, meslek üyesinin acemilikten başlayıp uzmanlığa kadar devam eden beş basamaklı sürecini tanımlamakta, bu süreçte sergilenen davranışların tutumların ve rol modellerinin önemini değinmektedir (Aktaran Chitty ve Black, 2007). Hemşirelik adaylarında mesleki eğitim sürecince akademisyenlerin ve meslektaşlarının tutum, düşünce ve davranışları önemlidir. Eğitim süreci boyunca başarısızlık korkusu, kaygı ve öz güven eksiliği, teori ve pratik arasındaki uyumsuzluk, hata yapma korkusu, eğiticisine bağlılık ve eğitici tarafından olumsuz değerlendirme durumunun da öğrencilerin mesleki benlik saygılarını etkileyeceği öngörülmüştür (Çakır, 2014: 1-2).

Bu çalışma Hemşirelik adaylarında mesleki benlik saygısı düzeylerini belirlemek ve demografik değişkenler açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışma tanımlayıcı ve kesitseldir. Araştırma evrenini Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi’nde hemşirelik bölümünde öğrenim görmekte olan tüm öğrenciler oluşturmuştur ve herhangi bir örneklem seçimi yöntemi yapılmayarak araştırma evreninin tamamına gönüllülük esas alınarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı 150’dir. Uygulama ilgili kurum izni ile yapılmıştır.

Veri toplama aracı olarak iki form kullanılmıştır. İlk form yazar grubu tarafından oluşturulan kişisel bilgi formudur. İkinci form ise, Arıca (1999)’ın geliştirmiş olduğu Meslek Benlik Saygısı Ölçeği’dir. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği 30 maddeden oluşmuştur ve ölçek bir mesleği tercih etmiş, bir alanda mesleki eğitim gören ya da bir mesleği icra eden 17 yaş ve üstü bireylerin, ilgili mesleğe olan saygı tutumlarını ölçmek amacıyla uygulanır. Verilerin puanlaması “(1) kesinlikle katılmıyorum” ile başlayıp “(5) kesinlikle katılıyorum” arasındadır. Verilerin analiz işlemine geçilmeden önce normal dağılım testi uygulanmış ve verilerin -1 ile +1 arasında dağılım gösterdikleri görülmüştür (Hair vd., 2013). Verilerin analizinde sayı-yüzdeler hesaplaması, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi, açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.



## 3. BULGULAR ve TARTIŞMA

Tablo 1. Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri.

		N	%				%
Cinsiyet	Kadın	98	65,7	Ailede sağlık personeli bulunma durumu	Evet	36	24
	Erkek	52	34,7		Hayır	114	76
Anne eğitim durumu	Okuryazar değil	23	15,3	Mesleği önerme	Evet	98	65,3
	İlköğretim	95	63,3		Hayır	52	34,7
	Lise	32	21,3	Mesleği seçme durumu	İstekli	100	66,7
Baba eğitim durumu	İlköğretim	91	60,7		İsteksiz	50	33,3
	Lise	47	31,3	Aile tipi	Çekirdek	127	84,7
	Yüksekokul	12	8		Geniş	23	15,3
Sınıf	1.sınıf	36	24	Kardeş sayısı	Bir	12	8
	2.sınıf	59	39,3		İki	33	22
	3.sınıf	55	36,7		Üç	41	27,3
Yaş ortalaması:20,62±1,69					Dört ve üzeri	64	42,7

Öğrencilerin %65,7'si kadındır. Öğrencilerin yaş ortalaması 20,62±1,69'dur. Anne eğitim durumu %63,3'ü ilköğretim mezunu; baba eğitim durumu %60,7'si ilköğretim mezunudur. Öğrencilerin %39,3'ü ikinci sınıftır. Öğrencilerin %76'sının ailesinde sağlık personeli bulunmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin %65,3'ü hemşirelik mesleğini önermektedir. %66,7'si hemşirelik mesleğini istekli olarak seçmiştir. Öğrencilerin %84,7'sinin çekirdek aile tipi aile olduğu belirlenirken kardeş sayılarında ise %42,7'sinin dört ve üzeri kardeşi olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki benlik saygısı ölçeğinin yapı geçerliliği açıklayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. KMO ve Bartlett Testi puanı 0,91 ve açıklanan toplam varyans değeri %62,42'dir. Ölçeğin kapsam geçerlilik indeksi uygun aralıktadır. Ölçeğin tek faktörlü yapısına yönelik faktör yükleri 0,49 ile 0,73 arasındadır. Cronbach's alpha değeri 0,86'dır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile de faktörler sınanmıştır. DFA analizinde uyum iyiliği indeksi değerleri Çokluk vd. (2014)'nin önerdiği indeks değerleri kullanılmıştır (CMIN/DF: 2,22; RMR: 0.08; IFI: 0.92; GFI:0.91; CFI: 0.90; AGFI: 0.89; RMRS:0.07; NFI:0,90). Uyum indeks değerleri uygun aralıktadır.

Öğrencilerin mesleki benlik saygısı ölçeği puan ortalaması 3,66±0,71'dir. Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile mesleki benlik saygısı arasında yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Mesleki Benlik Saygısı Bağımsız Örneklem T Testi Analiz Sonuçları.

		N	Mean	T ve P değeri
Cinsiyet	Kadın	98	3,71±0,63	t:2,871
	Erkek	52	3,38±0,76	<b>p:0,005*</b>
Ailede sağlık personeli bulunma durumu	Evet	36	3,82±0,68	t:-2,254
	Hayır	114	3,52±0,69	<b>p:0,028*</b>
Mesleği önerme	Evet	98	3,78±0,66	t:4,953
	Hayır	52	3,23±0,61	<b>p:0,000*</b>

Mesleği seçme durumu	İstekli	100	3,80±0,67	t:5,797
	İsteksiz	50	3,17±0,53	<b>p:0,000*</b>
Aile tipi	Çekirdek	127	3,57±0,72	t:-0,823
	Geniş	23	3,70±0,56	p:0,412

\* $p < 0,05$

Öğrencilerin mesleki benlik saygısı ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup kadın öğrencilerde mesleki benlik saygısının anlamlı düzeyde daha yüksektir. Harmankaya (2018) çalışması da bu bulguyu desteklemektedir. Literatürde farklı örneklem üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde bu sonucun uyumlu olduğu belirlenmiştir (Güleç ve Ayaz, 2017; Ünal ve Şimşek, 2008; Özkan, 1994; Gürsoy, 1989).

Öğrencilerin ailede sağlık personeli bulunma durumu ile mesleki benlik saygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ve ailede sağlık personeli bulunanlar arasında mesleki benlik saygısı anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuş ve bu sonucun literatür ile uyumlu olduğu görülmüştür (Çakır, 2014; Demir vd., 2011; Çivitçi, 2010; Arıca ve Dilmaç 2003; Ohannessian vd., 1999; Chubb vd., 1997:).

Hemşirelik bölümü öğrencilerinin mesleği önerme durumları ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir fark ve hemşirelik mesleğini önerenlerde mesleki benlik saygısının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmış; bu sonucun literatür ile uyumlu olduğu görülmüştür (Çakır, 2014). Öğrencilerin mesleği seçme durumları mesleki benlik saygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiş olup hemşirelik mesleğini istekli olarak seçenlerde mesleki benlik saygısının anlamlı düzeyde daha yüksektir. Benzer bir sonuca Uslusoy (2016) çalışmasında da rastlanılmıştır. Hemşirelik bölümü öğrencilerinin buldukları aile tipi ile mesleki benlik saygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile mesleki benlik saygısı arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Mesleki Benlik Saygısı Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.

		N	Mean	F ve P değeri
Anne eğitim durumu	Okuryazar değil	23	3,69±0,48	F:0,453 P:0,637
	İlköğretim	95	3,59±0,78	
	Lise	32	3,51±0,56	
Baba eğitim durumu	İlköğretim	91	3,66±0,69	F:1,561 P:0,213
	Lise	47	3,53±0,71	
	Yüksekokul	12	3,32±0,61	
Sınıf	1.sınıf	36	3,74±0,64	F:1,262 P:0,286
	2.sınıf	59	3,58±0,85	
	3.sınıf	55	3,50±0,51	
Kardeş sayısı	Bir	12	3,56±0,90	F:0,955 P:0,416
	İki	33	3,75±0,67	
	Üç	41	3,47±0,75	
	Dört ve üzeri	64	3,59±0,63	

Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumları, sınıf kademeleri, kardeş sayıları ile mesleki benlik saygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve bu sonucun alan yazını ile uyumlu olduğu görülmüştür (Çakır, 2014; Güleç ve Ayaz, 2017; Çakır, 2014).

#### 4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma hemşirelik adaylarında mesleki benlik saygısı düzeylerinin belirlenmesi ve demografik değişkenlere incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin mesleki benlik saygısı düzeyleri orta düzeyin üzerindedir. Öğrencilerin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile cinsiyet, mesleği önerme, mesleği seçme ve aile de sağlık personeli bulunma durumları ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Öğrencilerin ölçek maddelerine dürüst ve samimi bir şekilde cevap vermiş olması, verilerin Korkut Ata Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü öğrencilerinden elde edilmiş olması araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için daha geniş kitlelerde farklı üniversite öğrencileri üzerinde yapılması ve sonuçların karşılaştırılması önerilebilir. Ayrıca farklı bölümlerde yapılacak araştırmalarla mesleki benlik saygısı düzeylerinin bölümlere göre farkını ortaya koyabilir. Müfredat içerisinde mesleki benlik saygısına yönelik dersler ve uygulamalar konabilir. Akademisyenlerin ders ve ders dışı uygulamalarda öğrencilerin mesleki benlik algılarını geliştirebilecekleri rol model olabilmeleri ve öğrencileri desteklemeleri önemlidir. Aynı desteğin hemşire meslektaşları tarafından da verilmesi gerekir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların alan yazınında ilgili boşluğu dolduracağı ve araştırmacılara konuyla ilgili katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

#### KAYNAKLAR

Arıcak, T. (1999). Öğretmen adaylarının benlik saygısı ve mesleki benlik saygılarının geliştirilmesine yönelik bir grupta psikolojik danışma uygulaması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 11-22.

Arıcak, T., Dilmaç, B. (2003). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin bir takım değişkenler açısından benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-7.

Chitty, K. K., Black, B. P. (2007). *Professional Nursing: Concepts and Challenge*. Missouri: Saunders Company.

Chubb, N. H., Fertmen, C. I., Ross, J. L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32(125), 113-129.

Çakır, C. (2014). Öğrenci ve Mezun Hemşirelerde Bilişsel Çarpıtmaların, Mesleki Benlik Saygısı Ve Hemşirelik Algısı İle İlişkinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Antalya.

Çivitçi, A. (2010). Vocational self-esteem and psychological needs in Turkish Counseling Students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 32, 56-65.

Demir, V., Gürsoy, F., Ada, Ş. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 597-614.

Güleç, H., Ayaz, Ö.C. (2017). Öğretmen Adaylarının Benlik Saygıları ve Mesleki Benlik Saygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 556-579.

Gürsoy, C.G. (1989). İlkokul Öğretmenlerinin Benlik Kavramları ile Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşım Düzeyini Etkileyen Bazı Faktörler. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. Ve Tatham, R.L. (2013). *Multivariate Data Analysis*: Pearson. Education Limited.

Harmankaya, H.S. (2018). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısı Ve Umut Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Macit, M. (2015). İşkoliklik, İş-Aile Çatışması ve Tükenmişlik İlişkileri Üzerine Bir Araştırma, Doktora Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tokat.

Ohannessian, C. M., Lerner, R. M., Lerner, J. V. ve Eye, A. V. (1999). Does self-competence predict gender differences in adolescent depression and anxiety? *Journal Of Adolescence*, 22(3), 397-411.

Özdelikara, A., Alkan, S.A., Arslan, B., Albayrak, K., Yazar, A., Geçici, A. (2018). Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleki Benlik Saygısı ve Bilişsel Çarpıtmalarının Değerlendirmesi. *Uluslararası Hakemli Psikiyatri Ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 101-120.

Özkan, Ğ. (1994). Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler. *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9.

Uslusoy, Ç.E., Gürdoğan, P.E., Kurt, D. (2016). Hemşirelerde Mesleki Benlik Saygısı ve Meslekteş Dayanışması. *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 7(1), 29-35.

Ünal, E., Şimşek, S. (2008). İlköğretim bölümü anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*. 7(1), 41-52.

**PSİKOLOJİK İYİ OLUŞUN YAŞAM TATMİNİNE ETKİSİ: HEMŞİRELİK  
ÖĞRENCİLERİNDE BİR UYGULAMA**THE EFFECT OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING ON LIFE SATISFACTION: AN  
APPLICATION ON NURSING STUDENTSUzm. Fatma Nuray KUŞCU<sup>1</sup>, Dr. Hilal KUŞCU KARATEPE<sup>2</sup>,Uzm. Mesut KARAMAN<sup>3</sup>, Doç. Dr. Derya ATİK<sup>2</sup><sup>1</sup>Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Yönetim  
ve Organizasyon Bölümü, Sağlık Kurumları İşletmeciliği PR<sup>2</sup>Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü<sup>3</sup>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sağlık Yönetimi  
Anabilim Dalı**Özet**

Bu çalışma hemşirelik bölümü öğrencileri üzerinde psikolojik iyi oluşun yaşam tatmini üzerindeki etkisi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Demografik değişkenler ile yaşam tatmini, psikolojik iyi oluş ölçekleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek ise çalışmanın ikincil amacıdır. Araştırmaya hemşirelik bölümü öğrencileri katkı sağlamıştır. Veri toplama araçları olarak Diener vd. (2009)'nin geliştirdiği ve Telef (2013)'in geçerlilik güvenilirlik çalışmasını yaptığı psikolojik iyi oluş ölçeği ile Diener vd. (1985)'nin geliştirmiş olduğu Bekmezci ve Mert (2018)'in Türkçe'ye uyarladığı yaşam tatmini ölçeği kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde sayı-yüzdeler hesaplama, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon analizi, regresyon analizi, açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ölçeklerin tek faktörlü yapılarına yönelik geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra araştırmanın amacı doğrultusunda regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak; hemşirelik bölümü öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yaşam tatminini istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif olarak etkilediği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik İyi Oluş, Yaşam Tatmini, Hemşirelik**Abstract**

This study was carried out to determine the effect of psychological well-being on nursing students' life satisfaction. The second objective is to determine whether there is a significant difference between demographic variables and life satisfaction and psychological well-being scales. The nursing department students contributed to the study. As data collection tools, Diener et al. (2009) and Psychological Well-being Scale, which was developed by Telef (2013). (1985) developed by Bekmezci and Mert (2018)'s adapted to Turkish life satisfaction scale was used. In the evaluation of the data, number-percentage calculation, independent sample t test, one-way analysis of variance, correlation analysis, regression analysis, explanatory factor analysis and confirmatory factor analysis methods were used. After making validity and reliability studies for the single factor structure of the scales, regression analysis was performed for the purpose of the study. As a result; It was determined that psychological well-being levels of nursing students affected life satisfaction statistically significantly and positively

**Keywords:** Psychological Well-Being, Life Satisfaction, Nursing

## 1. GİRİŞ ve AMAÇ

Psikolojik iyi oluş, zorluklar ile karşı karşıya gelindiğinde kendini gerçekleştirme ve anlamlı bir yaşam için bireyin potansiyellerini vurgulayan daha önceki klinik ve yetişkin gelişim psikolojisine dayanır (Telef, 2013: 374-375). Bireysel amaçları, kişisel gelişimi sürdürebilme ve insanlar ile anlamlı ilişkiler kurabilme becerilerinin bir bütünüdür. Psikolojik iyi oluş; işte, performansta, gelirden artışa, sağlıklı ve uzun yaşama, daha aktif sosyal ilişkilere sahip olma gibi katkılar sağlar.

Yaşam tatmini ise bireyin mutlu olmasına yönelik incelenen kavramlardan biridir. İnsan mutluluğunun bireysel yönüdür. Yaşam doyumunun önemli belirleyici öğelerinden biri de (Cruice vd., 2010) psikolojik iyi oluştur. Yaşam tatmini, bir toplumun yaşam kalitesinin bir belirleyicisi olarak görülür (Kermen, 2016: 22).

Bu çalışma, psikolojik iyi oluşun yaşam tatmini üzerindeki etkisi belirlemek ve demografik değişkenler ile yaşam tatmini, psikolojik iyi oluş ölçekleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

## 2. YÖNTEM

Araştırma, Araştırma evrenini Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde öğrenim gören tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada herhangi bir örneklem seçimi yöntemi yapılmayarak araştırma evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların araştırmaya katılımlarında gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı 150'dir. Elde edilen anketlerin kullanılabilirliği değerlendirilmiş ve 150 anketin kullanılabilir olduğuna karar verilmiştir. Uygulama ilgili kurum izni ile yapılmıştır.

Veri toplama aracı olarak üç form kullanılmıştır: İlk form yazar grubu tarafından oluşturulan kişisel bilgi formudur. İkinci form; Diener vd. (2009)'nin geliştirmiş olduğu Telef (2013)'in geçerlilik güvenilirlik çalışmasını yapmış olduğu psikolojik iyi oluş ölçeği üçüncü form ise; Diener vd. (1985)'nin geliştirmiş olduğu Bekmezci ve Mert (2018)'in Türkçe adaptasyon çalışmasını yaptığı yaşam tatmini ölçeğidir. Veriler SPSS 21 paket programı ve AMOS 22 programları ile analiz edilmiştir. Verilerin puanlaması "(1) kesinlikle katılmıyorum" ile başlayıp "(5) kesinlikle katılıyorum" arasındadır. Verilerin analiz işlemine geçilmeden önce normal dağılım testi uygulanmış ve verilerin -1 ile +1 arasında dağılım gösterdikleri görülmüştür (Hair vd., 2013). Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ise, sayı-yüzdeler hesaplaması, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi, pearson korelasyon analizi, regresyon analizi, açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizidir.

## 3. BULGULAR ve TARTIŞMA

Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.



**Tablo 1.** Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri.

		N	%				%
Cinsiyet	Kadın	98	65,7	Ailede sağlık personeli bulunma durumu	Evet	36	24
	Erkek	52	34,7		Hayır	114	76
Anne eğitim durumu	Okuryazar değil	23	15,3	Mesleği önerme	Evet	98	65,3
	İlköğretim	95	63,3		Hayır	52	34,7
	Lise	32	21,3	Mesleği seçme durumu	İstekli	100	66,7
Baba eğitim durumu	İlköğretim	91	60,7	Aile tipi	İsteksiz	50	33,3
	Lise	47	31,3		Çekirdek	127	84,7
	Yüksekokul	12	8		Geniş	23	15,3
Sınıf	1.sınıf	36	24	Kardeş sayısı	Bir	12	8
	2.sınıf	59	39,3		İki	33	22
	3.sınıf	55	36,7		Üç	41	27,3
Yaş ortalaması:20,62±1,69			Dört ve üzeri		64	42,7	

Öğrencilerin çoğunun kadın, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumlarının ilköğretim mezunu olduğu belirlenmiş; yaş ortalaması 20,62±1,69'dur. Katılımcı öğrencilerin çoğu ikinci ve üçüncü sınıftır; üç, dört ve üzeri kardeşleri vardır. Çekirdek aile tipi çoğunluktadır; mesleği seçmede istekli oldukları ve seçecek adaylara önerdikleri belirlenmiştir. Örneklemin dörtte bir oranında ailelerinde sağlık personeli bulunmaktadır.

Psikolojik iyi oluş ölçeği yapı geçerliliğini test etmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. KMO ve Bartlett Testi sonucu 0,85'tir, açıklanan toplam varyans değeri %52,82'dir. Kapsam geçerlilik indeksinin uygun değerde olduğu belirtilmiştir. Psikolojik iyi oluş ölçeğinde orijinal ölçekte tek faktörlü olan yapının tek faktör altında toplandığı ve faktör yüklerinin 0.59 ile 0.77 arasında değiştiği belirlenmiştir. Faktör analizi neticesinde tek boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.87 olarak hesaplanmıştır (Macit, 2015: 122-123). DFA analizinde uyum iyiliği indeksi değerleri Çokluk vd. (2014)'nin önerdiği indeks değerleri kullanılmış ve analiz neticesinde kabul edilen değerler CMIN/DF: 2,22; RMR: 0.08; IFI: 0.96; GFI:0.95; CFI: 0.96; AGFI: 0.89; RMRS:0.07; NFI:0,93 şeklindedir. DFA'da ölçeğin tek boyutlu yapısına yönelik elde edilen uyum iyiliği indeksi değerleri sonucunda ölçeğin geçerli bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Yaşam tatmini ölçeği yapı geçerliliği için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. KMO ve Bartlett Testi sonucu 0,84'tür. Açıklanan toplam varyans değeri %61.06'dır. Orijinal ölçekte tek boyutlu olan yapı yine tek boyut altında ve 5 maddeden oluşmuştur. Tek boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.82'dir. Doğrulayıcı faktör analizi için Çokluk vd. (2014)'nin önerdiği indeks değerleri kullanılmış ve analiz neticesinde kabul edilen değerler CMIN/DF: 1.12; RMR: 0.04; IFI: 0.96; GFI:0.98; CFI: 0.97; AGFI: 0.97; RMRS:0.03; NFI:0.98 şeklindedir. DFA'da analizi sonucunda ölçeğin geçerli bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Yapı geçerliliğinin sınanmasının ardından ölçekler ile demografik değişkenler arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için verilerin normal dağılım sağlandığı için parametrik analizler kullanılmıştır.

Katılımcıların psikolojik iyi oluş algıları ile mesleği önerme arasında anlamlı bir fark olduğu ve meslek önerisi bulunanlarda psikolojik iyi oluşun anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu

bulunmuştur. Yaşam tatmini ölçeği ile hemşirelik öğrencilerinin mesleği önerme durumları arasında anlamlı bir fark olduğu ve hemşirelik mesleğini öneren hemşire adaylarında yaşam tatmininin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin meslek seçme durumları ile yaşam tatminleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ve meslek seçme durumlarında istekli olanlarda yaşam tatmininin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiş ve bu sonuç literatür ile uyumlu bulunmuştur (Özdelikara vd. 2016; Çatak ve Bahçecik, 2015; Kundak vd. 2015; Karaman vd. 2011).

Katılımcıların psikolojik iyi oluş ile yaşam tatmini arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlı pearson korelasyon analizi yapılmıştır (Tablo 2).

**Tablo 2.** Psikolojik İyi Oluşun Yaşam Tatmini İle İlişkisi.

	Mean±ss		Psikolojik iyi oluş	Yaşam tatmini
Psikolojik iyi oluş	5,20±1,06	r	1	,601**
		p		,000
Yaşam tatmini	4,28±1,27	r	,601**	1
		p	,000	

Katılımcıların psikolojik iyi oluş ile yaşam tatmini arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiş ve bu sonuç literatür ile uyumlu bulunmuştur (Kermen, 2016). Katılımcıların psikolojik iyi oluş düzeylerinin artmasıyla yaşam tatmini düzeylerinin de aynı şekilde artacağı ifade edilebilir (Tablo 2). Katılımcıların psikolojik iyi oluş puan ortalaması 5,20±1,06 olarak bulunurken, yaşam tatmini ölçeği puan ortalaması 4,28±1,27 olarak bulunmuştur. Ölçeklerden elde edilen puan ortalamaları değerlendirildiğinde katılımcıların psikolojik iyi oluş ve yaşam tatmini algılarının literatür ile kıyaslandığında yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir (Kermen, 2016).

Psikolojik iyi oluşun yaşam tatmini üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır (Tablo 3).

**Tablo 3.** Psikolojik İyi Oluşun Yaşam Tatminine Etkisi.

Değişken	Unstandardized Coefficients		Standardize d Coefficients	t	p	F	Model (p)
	B	Std. Error	$\beta$				
Sabit	,545	,417		1,308	,000	83,59	,000*
Psikolojik iyi oluş	,718	,079	,601	9,143	,000**	1	
R <sup>2</sup> :0,361 R: 0,601 *P<0,001 **p<0,01 Adjusted R <sup>2</sup> :0,357							

Oluşturulan regresyon modeli ve t istatistik değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların psikolojik iyi oluş düzeylerinin yaşam tatmininin açıklama oranı R<sup>2</sup>:0,361 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların psikolojik iyi oluş düzeylerindeki bir birimlik artış ile yaşam tatmini düzeylerinde 0,71'lik bir artış sağlanacaktır.

#### 4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma sağlık çalışanlarının önemli bir sayısını oluşturan hemşire adaylarında psikolojik iyi oluşun yaşam tatmini üzerindeki etkisini tespit etmek ve demografik değişkenler ile yaşam tatmini, psikolojik iyi oluş ölçekleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek

amacıyla yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin öncelikli olarak yapı geçerliliği testleri yapılmış psikolojik iyi oluş ve yaşam tatmini ölçeklerinin tek boyutlu yapılarına yönelik doğrulayıcı faktör analizi ile kanıtlanmıştır.

Sonuç olarak, hemşirelik bölümü öğrencilerinin mesleği önerme ve meslek seçme durumları ile yaşam tatmini ölçeği puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri arttıkça yaşam tatminini düzeylerinde de aynı şekilde bir artışın olacağı yapılan analiz sonucunda ifade edilebilir. Öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yaşam tatminini istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir.

Her araştırma olduğu gibi bu araştırmanın da sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma Korkut Ata Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü öğrencilerinin gönüllü katılımı ile sınırlıdır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için, farklı üniversitelerde daha geniş kitlelerle araştırmaların yapılması ve sonuçların karşılaştırılması önerilmektedir. Bölüm müfredat derslerinde psikolojik iyi oluşa yönelik etkinlikler veya ders içeriklerine eklemeler yapılabilir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ile alan yazınının zenginleşeceği, akademisyenlere ve öğrencilere yol göstereceği düşünülmektedir.

#### KAYNAKLAR

Bekemezci, M., Mert, S.İ. (2018). Yaşam Tatmini Ölçeğinin Türkçe Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 166-177.

Cruice, M., Worrall, L., Hickson, L., Murison, R. (2003). Finding a focus for quality of life with aphasia: Social and emotional health, and psychological well-being. *Aphasiology*, 17(4), 333-353.

Çatak, T., Bahçecik, N. (2015). Hemşirelerin İş Yaşamı Kalitesi ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *MÜSBED* 5(2), 85-95.

Diener, E.D., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

Diener, E., Scollon, C. N., Lucas, R.E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Social Indicators Research Series*, 39, 67-100.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. Ve Tatham, R.L. (2013). *Multivariate Data Analysis*: Pearson. Education Limited.

Karaman, G., Engin, E., Dülgerler, Ş., Öztürk, E. (2011). Yoğun bakım hemşirelerinin iş doyumları ve etkileyen Faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 4(1), 12-8.

Kermen, U., Tosun, İ.T., Doğan, U. (2016). Yaşam Doyumu ve Psikolojik İyi Oluşun Yordayıcısı Olarak Sosyal Kaygı. *Eğitim Kuram ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 20-29.

Kundak, Z., Taş , Ü.H., Keleş , A., Eğicioğlu, H. (2015). Bir Üniversite Hastanesinde Hemşirelik Mesleğinde İş Tatmini ve Motivasyon. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 16, 1-10.

Macit, M. (2015). İşkoliklik, İş-Aile Çatışması ve Tükenmişlik İlişkileri Üzerine Bir Araştırma, Doktora Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tokat.

Özdelikara, A., Ağaçdiken, S., Aydın, E. (2016). Hemşirelik Öğrencilerinin Meslek Seçimi ve Etkileyen Faktörler. *ACU Sağlık Bil Derg.* 2, 83-88.

Telef, B.B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.

**VERNAKÜLER MİMARİ-SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK İLİŞKİSİNİN ŞİRİNCE  
KONUTLARINDA İRDELENMESİ**

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN VERNACULAR  
ARCHITECTURE AND SUSTAINABILITY IN SIRINCE RESIDENCES

**Arş. Gör. Mert Sercan SAĞDIÇOĞLU**

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü,

**Dr. Arş. Gör. Meltem ERBAŞ ÖZİL**

Dicle Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü

**Prof. Dr. F. Demet AYKAL**

Dicle Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü

**Özet**

Halk mimarisi veya vernaküler mimarlık gelişen teknoloji ve yapım teknikleriyle beraber göz ardı edilmeye başlanmıştır. Birçoğu yüzlerce yıllık geçmişe dayanan Anadolu kentleri, halk mimarisi açısından oldukça zengin örnekler teşkil eder. Bu örneklerde, belirli bir tasarımcı yoktur. Yapının kullanıcısı ve doğa, tasarımcı rolünü üstlenir. Deneme yanılma ve kullanım yoluyla oluşan tecrübe, yapıların çevre ve iklim ile uyum sorununu ortadan kaldırır ve topoğrafik koşullara son derece uyumlu bir şekilde inşa edilmesini sağlar. Halk mimarisi, kişisel bir iz bırakma kaygısı gütmeyeceği için zaman içerisinde bölgenin kültürünü yansıtmaya başlar ve kültürel bir sürekliliğin sağlayıcısı konumuna gelir.

Çalışmada halk mimarisi örnekleri, İzmir'in Selçuk ilçesine bağlı olan Şirince köyündeki konut yapıları olarak ele alınmıştır. Bu yapıların sürdürülebilir yapılar olmasını sağlayan ekolojik yaklaşımlar değerlendirilmiştir. Bu amaçla konut yapılarının konum, plan ve iklim açısından analizleri yapılmıştır. Analizler köyde bulunan tüm konutlar üzerinde yapılmış olup sadece 2 konuta ait veriler çalışmada sunulmuştur. Sonuçta sürdürülebilir tasarımların belirlenen temel kriterine bağlı kalınarak yeni yapılar için öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Vernaküler Mimarlık, Halk Mimarisi, Sürdürülebilir Mimarlık, Şirince Köyü

**Abstract**

Folk architecture or vernacular architecture started to be ignored with developing technology and construction techniques. Anatolian cities, many of which are based on hundreds of years of history, contains very rich examples of folk architecture. In these examples, there is no specific designer. The nature's itself and users of the residences takes on the designer role. Experience through trial and error eliminates the problem of adaptation of buildings with environment and climate, and ensures that the structures are constructed that highly compatible with the topographical conditions. Folk architecture does not worry about leaving personal marks, and in time it reflects the culture of the region and becomes a provider of cultural continuity.

The residential buildings in the village of Şirince in Selçuk district of İzmir are considered as the examples of folk architecture in this study. Ecological approaches that make these structures sustainable are evaluated. For this purpose, buildings were analyzed in terms of location,

planning and climate. Analyzes were conducted on all houses in the village and only 2 houses were presented in the study. As a result, suggestions for new buildings were presented in accordance with the determined basic criteria of sustainable designs.

**Keywords:** Vernacular Architecture, Folk Architecture, Sustainable Design, Şirince Village

## 1. GİRİŞ

### 1.1. Problem ve Amaç

Yeni konut mimarisinde, teknolojinin çok gelişmiş olmasına rağmen ekolojik değerlerin göz ardı edilmesi ve çevreye zarar vermesi çalışmanın ana problemidir. Bu çalışma ile konut alanında, oluşturulacak yeni tasarımlarda karşılaşılabilecek topoğrafik uyum ve iklimsel uyum sorunlarının giderilmesine ışık tutmak amaçlanmaktadır.

### 1.2. Önem, Varsayım, Sınırlılık

Çalışma geleneksel ekolojik değerlerin tespiti ve uygulamada devamlılığı açısından önemlidir. Ekolojik kriterlerin yeni tasarımlarda kullanılmasının çevresel problemlerin giderilmesine yardımcı olacağı varsayımıyla yola çıkılmıştır. Çalışma; İzmir ili, Selçuk ilçesine bağlı Şirince Köyü'nde bulunan özgün dokusunu korumuş konutlarla sınırlı tutulmuştur. Nişanyan Evi ve 206. Sokakta bulunan 20/4 no.lu üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Belirlenen kriterlerin yeni konut yapıları için plan kararları aşamasında kullanılması önerilmektedir.

### 1.3. Yöntem

Çalışmanın giriş bölümünde; çalışma konusu olan problem tanımlanmış, bu problemle ilgili varsayım belirlenmiştir. Çalışmanın amacından bahsedilmiş, problemin çözümünde kullanılacak yöntem ve çalışma alanının sınırlarına yer verilmiş, çalışmanın önemi vurgulanmıştır. Kullanılan yöntem, Şirince köy dokusunda mevcut mimari verilerin iklim, plan ve konum bakımından analiz edilmesidir. Çalışmanın ikinci bölümünde, araştırma konusuyla ilgili kaynak taramasının sonucu terminolojik bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, çalışma alanı olan Şirince ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Şirince'nin yerel mimari özellikleri tanımlanmış, çevresel verilere yer verilmiş, mevcut yapılarda kullanılan malzemelere ve yapım tekniklerine değinilmiştir. Yapıların konumlandırılması ve yapılarda göz önüne alınacak iklimsel kriterler açıklanmıştır. Yapı konumları; güneşlenme, hakim rüzgar, manzara açısından arazi kesitiyle değerlendirilmiştir ve iki ev özelinde analizler yer almıştır. Çalışmanın son bölümünde ise araştırmanın sonuçları yer almaktadır.

## 2. EKOLOJİ, SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK, SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA, EKOLOJİK MİMARLIK

Ekoloji, canlı ve cansız varlıkların birbirleriyle ve çevreyle olan ilişkileri olarak tanımlanır. Doğal ve yapma çevrenin hiçbir elemanı birbirinden bağımsız düşünülmemeyeceğinin ifadesi olan ekoloji, yerel yapı kavramının ortaya çıkmasından beri mimarinin konusu içerisinde (İnanç, 2010).

Sürdürülebilirlik ise "Herhangi bir sistemin işlevini kesintisiz, bozulmadan, aşırı kullanımla tüketmeden ya da sistemin hayati bağı olan ana kaynaklara aşırı yüklenmeden sürdürülebilmesi yeteneği." olarak tanımlanır (Erbaş, 2011). İlk kullanımı 1987'de Brundtland Raporu'ndadır.



Teknoloji insanoglunun günlük yaşamında ciddi değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Yapı malzemelerinden barınma ihtiyacının karşılanmasına kadar etki eden bu değişikliklere ayak uydurma çabası insanları farklı çözümlere itmiştir. Doğanın bütün sistemleri kendi içerinde devirli bir Şekilde çözülürken endüstriyel sistemlerimizin çoğu devirsiz ve doğrusaldır (Ulus, 2009). Bu tek yönlü enerji akışının yaygın kullanımı uzun vadede getirisinden daha çok zarara yol açma olasılığını doğurur. Gezegenimiz leğinde insanların ne kadar ciddi bir tahribat kaynağı olduğu tartışmaya açık olsa da kendi kullandığımız yenilenemeyen kaynaklar açısından bencil davranmamalı ve gelecek nesilleri göz ardı etmemeliyiz. Kullandığımız kaynakların gelecek nesillerin ihtiyacını tehlikeye atmadan yönetilmesine sürdürülebilir kalkınma denir.

Ekoloji bilimi günümüze kadar gelen süreçte biyolojinin bir alt dalı olmaktan çıkıp fizik, kimya ve biyoloji bilimlerinin çevre ile ilişkilerini kapsayan konuları toplamış ve tek başına bir çatı haline gelmiştir. Genelden özele giden bu tanımla beraber mimarlık alanındaki gelişmeler ve çevresel kaygılar zamanla “ekolojik mimarlık” kavramını ortaya çıkarmıştır. Teknoloji ve sanayideki gelişmeler; modern çağda, yapma çevrenin ekosistemler üzerindeki etkilerini aşırı derecede arttırıp olumsuzlaştırmıştır. Bunu bir sonucu olarak yaklaşık 2500 yıllık bir kavram olan ekolojik mimarlık göz ardı edilmeye başlanmıştır (Bozdoğan, 2003). Yeşil mimarlık veya ekolojik mimarlık kavramı “Az (atık) reten, az (enerji) tüketen, çevreyi ve insan sağlığını bozmayan.” olarak tanımlanabilir (Balanlı, 2016).

Yapıların kaynak tüketimleri, kaynak üretimleri ve çevreyle olan bütün ilişkileri ekoloji ile birlikte yeniden ele alınmaktadır. Bu nedenle ekoloji kelimesinin bir tanımı da az atık üreten ve az enerji tüketen hâline gelmiştir. Estetik, ekonomik, formsal ve fonksiyonel kaygıların yanına çevresel kaygılarında eklenmesi ekolojik mimarlık anlayışını açıklar. Yapıların tek başına bir ekosistem olarak değerlendirilmesi bu tanımı ortaya çıkarmıştır. Ekolojik yapı kavramı, yapıların sadece tasarım, kullanım veya yıkım süreçlerini ayrı olarak değil yapının yerküredeki varlığının tamamını içerisine alır. Ekolojik nlemler sadece tasarım sırasında değil kullanım ve tadilat sırasında da öncelik teşkil eder. Bu nedenle yapıda kullanılacak malzemelerin elde edilmesi ve inşa alanına sevkine kadar bütün süreçlerdeki çevresel etmenler ekolojik mimarlığın konusu içerisinde yer alır ve ekolojik ölçüt olarak değerlendirilmelidir. Yapılar kullanılırken oluşan hafriyat atığı doğa için ciddi bir tehdit oluşurmaktadır. Basit bir ıslak hacim yenileme işlemi bile buna dâhildir. Bunun önüne yine doğru ve yerel malzeme kullanımı ile geçilebilir. Yapılar kullanım ömrünü tamamladıktan sonra ise hafriyat olarak yine canlı ve cansız çevre için tehlike arz eder. Bu tür durumlarda geri dönüştürülebilir malzeme kullanımı, geri dönüştürülebilir ambalaj kullanımını, var olan yapı ve malzemelerin yeniden kullanımını bir gereklilik olarak ele alınmalıdır.

Mimari yaklaşım olarak ekolojinin kriterleri ise atık üretimi ve enerji kullanımı başlıkları altında toplanabilir. Her iki başlık altında incelenecek kriterlerin tamamının doğa ve insan sağlığı açısından sonuçları ise bir geri bildirim mekanizması olarak tüm yaklaşımı etkileyecektir. Enerji kullanımı; yapıların plan geometrileri, kullanılan malzemeleri, yalıtım performansları, yapının peyzaj ürünlerinin seçimi, suyun ve bitki örtüsünün kullanımı, yenilenebilir enerji tercihi, kabuk tasarımı, arazi ilişkileri, iklim verilerinin kullanımı gibi değişkenleri kapsar. Amaç en az tüketilen kadar enerji üretebilecek bir yapıdır. Atık retimi ise suyun kullanımı, yapının çevresi ile ilişkisi, oluşturduğu atıkların uzaklaştırılması, oluşan atıkların değerlendirilmesi, oluşan atıklarının ekosistem dengesini bozmaması gibi kararları içeren süreçleri tanımlar.

İnsanın doğanın bir parçası olduğunu ve tasarımlarının da çevreyle bütünleşik bir Şekilde olması gerektiği, ekoloji ve sürdürülebilirlik kavramlarıyla daha da anlaşılır olmaktadır. Bu bağlamda Anadolu’da yerel mimarlık, tüm çevresel verilerle, kullanıcılarıyla ve kültürle uyumunu, alçak

gönüllü bir biçimde evrenselleşerek ifade eder (Yüksek, 2008). Nur Akın; Türk kentinin ancak yaya ve motorsuz araçların geçebileceği kadar geniş, düzgün olmayan yollardan ve aynı karakterdeki evlerin yan yana dizilmesinden oluştuğunu belirtir (Akın, 1980). Anadolu'daki yerel karaktere sahip ve vadi veya yamaç topoğrafyasıyla uyumu yüksek yerleşimlere birden fazla kez rastlamak mümkündür. Ildırı, Şirince, Kayaköy yerleşmelerinin yanı sıra Kuzeybatı Anadolu, Alanya, Antalya gibi yerlerde bulunan örneklerde bir üslup birliğinden söz edilebilir. Hatta Arnavutluk'ta bulunan, Osmanlı yönetimi altında 18-19. Yüzyıllardan kalma Berat kentinde de bu karakteristik yapıya rastlanabilir. Şirince ise örnekler arasında bu özelliklere yoğun olarak rastlanabilecek ve özelliklerini hâlen ihtiva etmekte olan bir yerleşimdir.

### 3. ŞİRİNCE'NİN MİMARİ, FİZİKSEL ÖZELLİKLERİ VE KONUT DEĞERLENDİRMELERİ

Şirince köyü İzmir'in güneyinde olan Selçuk ilçesine bağlıdır. İzmir'e 83 km., Selçuk'a ise 8 km. uzaklıktadır (Şekil 1). Deniz seviyesinden yüksekliği 330 metredir. Nüfusu 530 olan köyde yaklaşık 200 konut günümüze ulaşabilmiştir.



Şekil 1. Şirince ile ilgili bilgiler.

Köyün batısında ve güneyindeki iki yamacın ortasındaki vadiye kuruludur. Vadiden, Küçük Menderes Havza'sına akan Şirince deresi geçmektedir. Köydeki evler yamaçlarda bulunmaktadır ve Şirince Vadisi manzarasına yönelmiştir. Yerleşim 345 kotunda başlar ve yamaçların eğimi %20-45 arasında değişmektedir, köyün doğusunda yeraltı su seviyesi 25 mt., güneyinde ise 62 mt. derinliktedir. (Beker, 2002). Köy arazisi toplam 20.040 dekadır, bunun %59'u tarımsal alan, %39 orman kalan %2'si ise yerleşim alanıdır (Semenderoğlu, Çakıcıoğlu, 2007).

Şirince Köyü mimarisi, içgüdüsel bir eğilim olarak doğayla bütünleşik bir tasarıma sahiptir. Her ev kendi kullanıcısının spesifik özelliklerini yansıtmaktadır ve yerel tecrübenin meydana getirdiği özgün bir plana sahiptir.



Şekil 2. (M. Sağdıçoğlu tarafından çekilmiştir. 18.12.17).

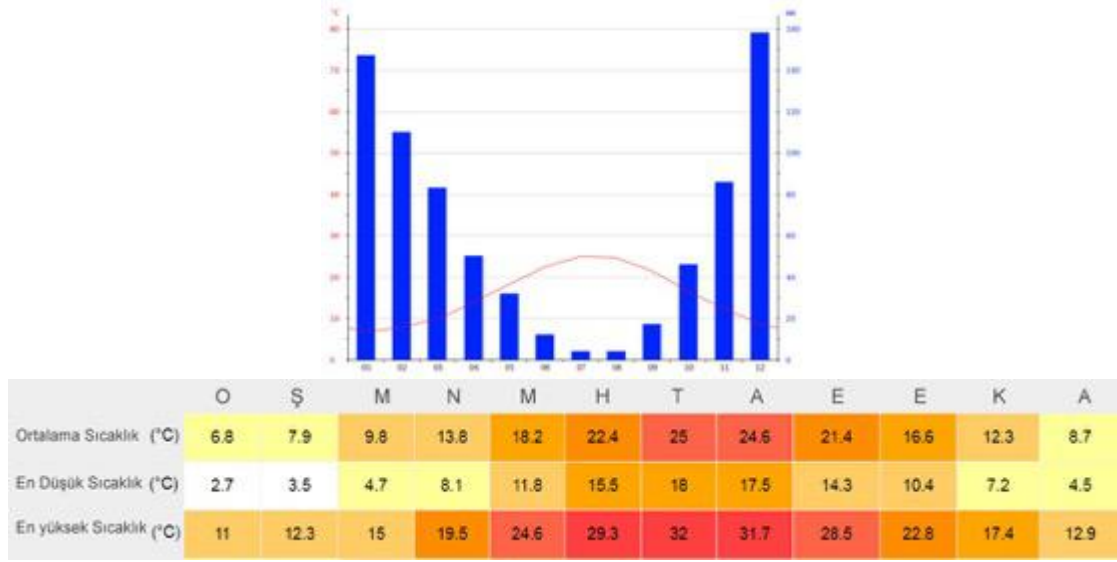


Şekil 3.<sup>2</sup> Şirince haritası.

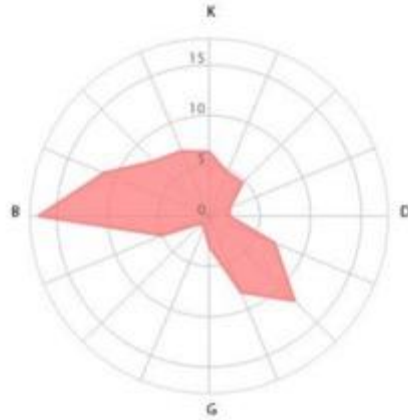
Bütün evlerde ortak bir strüktür göze çarpar. Zemin katlarda doğal taş, kerpiç bağlayıcıyla kullanılmış; üst katlarda ise ahşap karkas sistem ve bağdadi sıva kullanılmıştır. Doğramalarda da ahşap malzeme kullanılmıştır. Kullanılan yapı malzemelerinin tamamı doğal olup, yerel koşullardan elde edilmiştir. Böylelikle tüm evler malzeme sayesinde doğaya uyum sağlamıştır ve ekonomik çözümler uygulanmıştır. Kullanılan doğal malzemelerin başka bir önemli özelliği ise nefes alan malzeme olmalarıdır. Bunun sonucunda yapılar kullanıcıların sağlıklarını tehdit etmemektedir. Doğal havalandırma koşulları üst düzey olup, mekânlarda herhangi bir nem, küf, bakteriyel vb. unsura rastlanmaz. Bina zarfı yoluyla iklimsel uygunluk ise yine kullanılan

<sup>1</sup>Uyar, 2004

malzemeler sayesinde sağlanır. Kullanılan doğal malzemeler iyi derecede yalıtım değerleriyle enerji tasarrufu sağlar.



Şekil 4. 2017 yılı İzmir aylık sıcaklık ve yağış grafikleri (www.climate-data.org – 13.06.18 – 14.35).



Şekil 5. İzmir yıllık rüzgâr yönü grafiği olarak (https://www.windfinder.com – 13.06.18 – 14.35).

Evler hem doğal zemini bozmamak adına hem de birbirlerinin manzara, güneşlenme ve rüzgâr alma koşullarını bozmamak adına gerekli şartları sağlayacak şekilde araziye yatayda ve dikeyde konumlanmıştır. Evlerin çok büyük bir bölümü tabi zemini hafriyat, drenaj veya taban döşemesinin yerleşimi sebebiyle zarara uğratmamıştır. Yapı alanı kullanımlarının asgaride tutulması diğer ekosistemler üzerindeki insan etkisini azaltmaktadır. Yapı zemini dışındaki

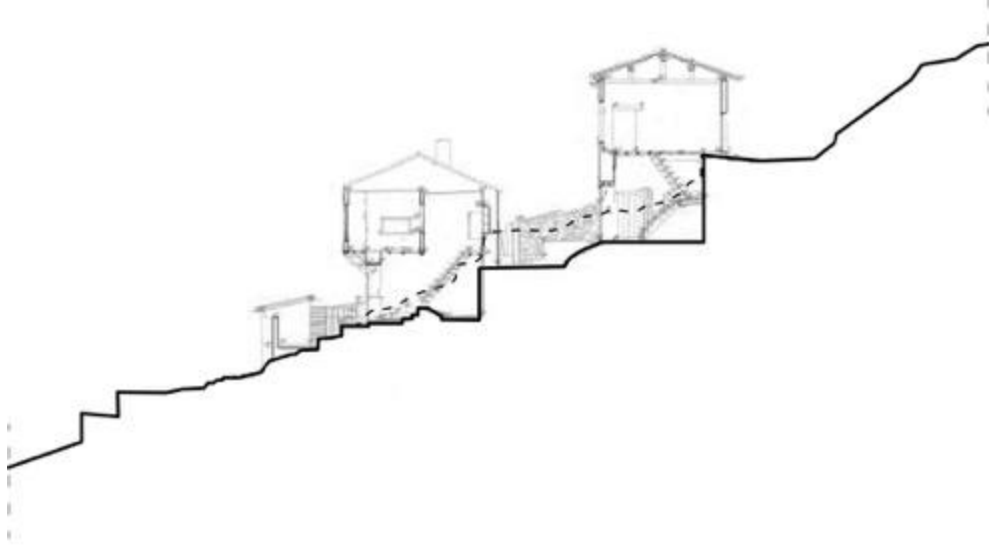


alanlarda yeşil doku korunmuş ve fonksiyonu değiştirilmemiştir. Bu hem ekolojik hem de ekonomik bir çözüm olarak karşımıza çıkar(Resim-3). Binanların konumlandırılmasında, araziye uyumun yanı sıra iklim verileri de kullanılmıştır. Yapılara giriş çıkış, sokakların yönlendirilmesinde yine iklimsel veriler esastır. Evlerin toprağa oturan katları hem araziye uygunluk için hem de soğugun kesilmesi için çeşitli fonksiyonlarda kullanılmıştır. Söz konusu katlarda kalınlığı 50 cm'e varan yerel taş malzeme yapılarda kullanılmıştır. Ayrıca yapı tabanı dışında kalan alanlardaki yeşik dokunu fonksiyonu korunmuş böylece yine doğal yöntemlerle enerji tasarrufu sağlanmıştır. Çatıda kullanılan saçaklar hem yapıyı suyun olumsuz etkilerinden korumuş hem de yaz mevsimi için gölge oluşturmuştur. Kullanılan kepenkler ise yine yalıtım ve denetim amacıyla duvar boşluklarına hizmet eder. Bu kepenkler açıkken ise gündüzleri, yapay aydınlatmaya ihtiyaç duyulmadan iç mekânlarda vakit geçirilebilir. Yapıların formları ise yine iklimsel verilerden yola çıkılarak belirlenen plan kararlarından biridir. Tüm evler geleneksel Türk Evi Plan tipolojisine uygun olarak kola ısıtılabilir mekânlar içeren basit ve etkili formlardan oluşmaktadır. Yamaçların kuzeyli yönlerine bakan mekânlar servis güneyine bakan mekânlar ise yaşama alanlarıdır.



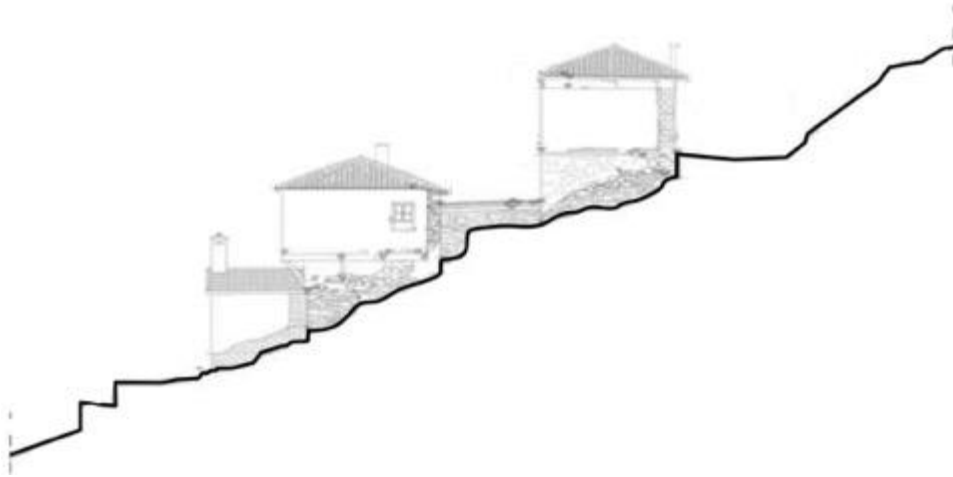
Şekil 6. (M.Sağdıçoğlu tarafından çekilmiştir. 18.12.17).

Yapılarda kullanılan malzemeler yerel olmasının yanı sıra su tüketimi açısından da önemlidir. Bağlayıcı olarak kerpiç kullanılması yapı genelinde inşa sırasında fazla su tüketimine ihtiyaç duymaz. Bu malzemelerin yaşam döngüsü boyunca doğaya verdikleri zarar ise modern yapım teknikleri ve malzemelerine oranla oldukça düşüktür. Yapının hiçbir yerinde sentetik, zehir etkisi yaratan, doğada çözünmeyen madde kullanılmaz. Yapı malzemelerinin fonksiyonel değerleri dışındaki önemli artılarından biri ise köy dokusunda sağlanan üslup birliği ve estetik görünümüdür. İnsanın fiziksel sağlığının yanı sıra, köy silüetindeki korunan yeşil dokuyla birleşen yapılar, kentlerle sanayi kentleriyle karşılaştırıldığında psikolojik açıdan da olumlu etkilidir.



Şekil 7. AA Kesiti<sup>3</sup>.

Aynı alanın görünüş çizimi ise Resim-4'te gösterilmektedir. Görüldüğü gibi doğal zemine asgari şekilde müdahale edilmiştir. Yapının toprağa en fazla gömülü olduğu yerde, yapı tabanının doğal zeminle farkı 3 m'dir.



Şekil 8.<sup>2</sup> AA kesitindeki yapıların görünüşü.

<sup>3</sup> Uyar, 2004.



Köydeki geleneksel Türk sokak dokusu hâlen korunmaktadır. Köy meydanı dışındaki sokaklara araç girmemesi hem doğal yapıyı ve köy dokusunu korumaktadır. Bu şekilde yayalar için güvenli alanlar, bitkiler için korunma, çocuklar için sirkülasyon alanları ve tüm kullanıcılar için mahremiyet koşulu devam etmektedir.

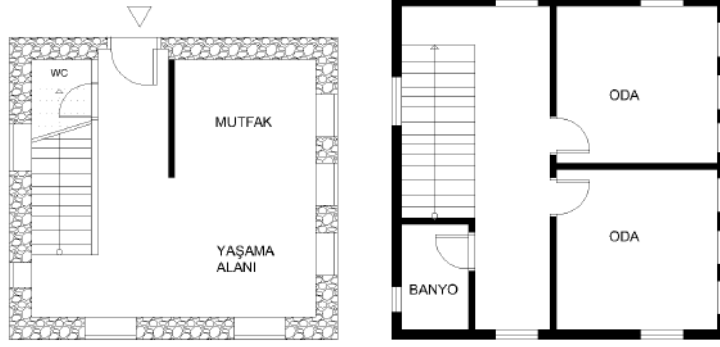


**Şekil 9.** Şirince sokak dokusu. (M. Sağdıçoğlu tarafından çekilmiştir. 18.12.17).

Köy yerleşiminde nadir rastlanan negatif unsurlardan biri ise, iki yamacın zaman zaman birbirine dik konuma gelmesinden dolayı, bazı evlerin tamamen manzara yönelmesi, mekânların güneşe ve hakim rüzgara göre konumlarını yer yer olumsuz etkilemesidir. Bazı evlerde, kötü koşuldaki ahşap elemanlar ve badana işleri yapı bakım maliyetlerini arttırmaktadır. Yine de bu bakım maliyetleri, yapıların yeniden yapım maliyetleriyle kıyaslandığında çok daha fazla avantajlıdır.

### 3.1. Nişanyan Evi Değerlendirmesi

Nişanyan Evi planı incelendiğinde mekân büyüklükleri belirlenirken iklimsel değerlendirme ile belirlendiği sonucuna varılabilir. Ortamın dört mevsimdeki ısı dengesi düşünülerek optimum boyutlarda tutulmuştur. Bu plan kararı yalıtım ile ilgili diğer önlemler ile birleşerek üstün bir enerji tasarrufu sağlamaktadır. Mekan büyüklükleri ve kullanım alanı boyutlarının kolay ısıtılabilir uygun büyüklüktedir (Şekil 10).



**Şekil 10.** Nişanyan Evi Kat Planı Krokileri (M. Sağdıçoğlu tarafından oluşturulmuştur).

Mekânların yapı için ve yapı dışındaki etmenlere göre değerlendirmesi üst düzeydir. belirlenmiştir. Üst kattaki odalar ve zemin kattaki yaşama alanı güney cephesine konumlanmıştır. Yatay ve dikey dolaşım alanlarında kullanım alanlarına baskınlık sağlamaz (Şekil 2).

Evin dış duvarları alt katlarda kalınlığı 50 cm'yi bulan yerel ve doğal taş malzemedendir. Üst katlarda ise ahşap duvarlar tercih edilmiştir. Kiremit çatı örtüsü ve doğal dış duvarlar yapının 1984 yılında hâlini ifade eden Şekil 3'te görülebilir.



**Şekil 11.** (Nişanyan Evi Albümü, Müjde Tönbekici).

Karakteristik yapım tekniği bölgedeki tadilatlarla ve geçen uzun süreye rağmen kullanıma devam etmektedir. Tadilatı devam eden 244 ada 1 parseldeki konuttan alınan görsellerde de görülmektedir (Şekil 12).



Şekil 12. 244 ada 1 parsel konut şantiyesi (M. Sağdıçoğlu tarafından çekilmiştir).

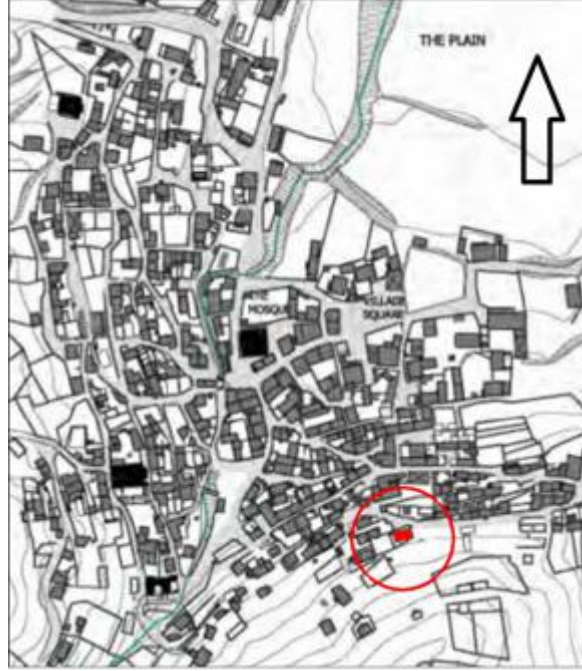
Yapı içi aydınlanma düzeyi mahaller arası değişkenlik gösterse de doğal ışık açısından yetersiz kalmaktadır. Bunun temel sebebi pencere boyutlarının yeterliği olarak gösterilebilir. Katlar arası bağlantıyı sağlayan ve bir tane olarak düzenlenen merdiven de doğal ışık bakımından yetersiz aydınlanmaktadır. Buna rağmen pencere sayıları ve doğrultuları havalandırma açısından yeterli düzeydedir (Şekil 13).



Şekil 13. Pencere boyut, sayı ve büyüklükleri, yapı içi aydınlanma (M. Sağdıçoğlu tarafından çekilmiştir).

Evin rüzgar ve güneşe yönlenmesi enerjiden optimum verim alma üzerinedir. Yapı topoğrafik düzen sebebiyle doğu-batı doğrultusundan saat yönünün tersine birkaç derecelik açıyla

döndürülmüş bir yönelime sahiptir. Bu yönelim yaşama alanlarının gün içerisinde doğrudan güneş almasını engeller. Yapının her cephesinde pencere olması ise kullanılan panjurlar ile dengelenebilir. Fakat yapının tam doğu-batı doğrultusunda olmaması güneydoğudan gelen hakim rüzgarın tam olarak içeri girmesini bazı bölümlerle engellemektedir (Şekil 14).



Şekil 14. Yapı yönelimi. Resim-3<sup>3</sup>.

Bina formu ise iklimsel açıdan en etkili ve geometrik olarak en basit formlardan biri olan dikdörtgen şeklinde düzenlenmiştir. Üst üste yerleştirilmiş biri diğerinden büyük iki dikdörtgen şeklinde tasarlanan yapının tüm cephe ve pencerelerinde rüzgar ve güneş ışığını engelleyecek bir detay bulunmaz. Bu konsept aynı zamanda yatay ve dikey sirkülasyon açısından gayet uygun şekilde çözümlenmiştir. Küçük ve basit olan plan kullanım alanı olarak verimli bir şekilde kullanılmıştır (Şekil 2). Taban alanı olarak parsel alanı ile karşılaştırıldığında optimum bir kullanım söz konusudur. Olabildiğince az kazılmış ve kullanılmış olan arazinin, doğal yapısı yapının inşasından ve tadilat geçirmesinden sonra da bitki dokusu işlevini korumaya devam etmiştir. Yapı bahçesinde bulunan bitkiler yeşil bir estetik görüntü sağlamanın yanı sıra zarar verilmeyen eski ağaçlar ile yalıtım, mahremiyet ve gölge alanları sağlar.

Komşu mülkler ile beraber ele alındığında gün ışığı, manzara ve rüzgar etkisi uygun düzeydedir. Dört cephesi de açık olan Nişanyan Evi tekil konut olarak düzenlenmiştir. Bu sayede tüm iklim etkilerinde komşu mülk bir dezavantaj oluşturmaz. Bu durum ise gizlilik gerekliliklerini beraberinde getirir. Nişanyan Evi insan boyutundan düşük bahçe duvarları ile sokaktan ayrılır fakat yüksek çam ağaçları sayesinde hem rüzgar engellenmemiş hem de ses ve görüntü yalıtımı sağlanmıştır. Düzenlenen oturma alanları ile bahçe dokusu ortak kullanılmış, arka bahçede bulunan teras ağaçlar ve görece alçak bahçe duvarları ile ayrılmış ve rüzgar ve güneşin etkilerinden koparılmamıştır. Bu şekilde hem arazide kullanım alanı niteliği artırılmış aynı zamanda organik doku da ölümcül bir zarara uğramamıştır.

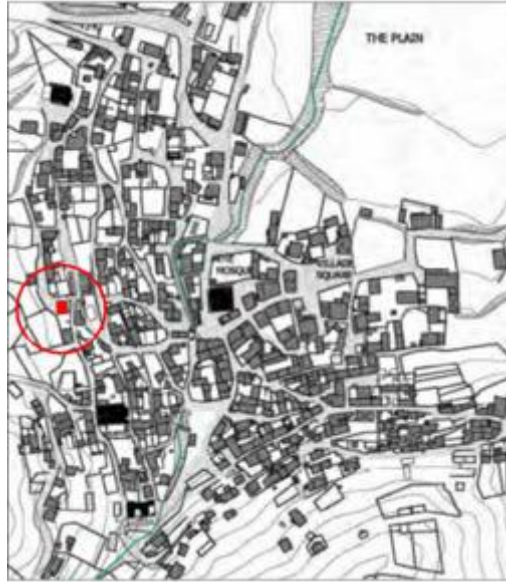
<sup>4</sup>Uyar, 2004





Şekil 15. Yapı bahçesi ([www.nisanyan.com](http://www.nisanyan.com), 13.06.18 – 16.40).

### 3.2. 206. Sk. 20 No.lu Ev Değerlendirmesi

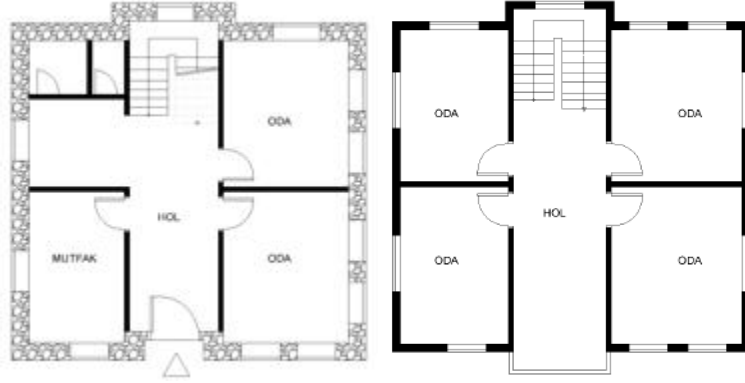


Şekil 16. Yapı yönelimi. Resim-3<sup>4</sup>.

206. sokak 20 no.lu evde köyün ortak mimari dili devam etmektedir. Mekan boyutları ve dolaşım, kullanım oranı giriş holü haricinde optimum düzeydedir. Giriş holünün geniş tutulmasının sebebi oda niteliklerinin değişebilir olmasından kaynaklı olması muhtemeldir. Yapı formu iklimlendirmeye kolay cevap verebilecek, kareye yakın oranlı dikdörtgen

<sup>5</sup>Uyar, 2004

biçimdedir. Dört tarafı açık şekilde düzenlenen yapı güneş ve rüzgârdan yeterine yararlanabilir (Şekil 16). Yaşa alanı güneydoğudan gelen hakim rüzgarı alacak konumdadır. Yapı iç merdiveninde doğal ışık gereksinimi dikkate alınmıştır. Yapım malzemesi olarak yine zemin katta yerel temin edilen doğal taş üst katta ise ahşaptır. Zemin kattaki dış duvarlar doğal taş olup diğer bölücü duvarlar ve üst kattaki dış duvarlar ve döşemeler yine ahşaptır.



Şekil 17. 20 no.lu Ev Kat Planı Krokileri (M. Sağdıçoğlu tarafından oluşturulmuştur).

Yapı, küçük bir parsel kullanmasına karşın taban alanı ona göre uygun boyutta tutulmuştur. Çevresi duvarla örülmüş fakat oturma gibi eylemleri karşılayacak kadar büyük olmayan bir bahçesi vardır. Bahçede yetişen bitki örtü yapısından sonra varlığını korumaktadır. Komşu mülkler yapıya çok yakın olmamakla beraber panjur ve bitki örtüsüyle gayet yeterli bir mahremiyet sağlanmaktadır. Parselin sokakla bağlantısı sayesinde yapı kullanıcıları sosyal ilişkilerden de uzak kalmaz.



Şekil 18. 20 no.lu ev (M. Sağdıçoğlu tarafından çekilmiştir. 18.12.17).

İç mekânlarda aydınlanma düzeyi Nişanyan Evi'ne oranla gayet iyi çözümlenmiştir. Hiçbir mekân doğal aydınlatmadan mahrum değildir. Ayrıca duvar boşlukları ve havalandırma doğrultuları açısından ilişkileri uygun düzeydedir.



Yapı alanı batı yamacına paralel olarak konumlandırıldığından evin giriş cephesi doğuya bakmaktadır. Bu çözüm arka ve ön cephedeki pencerelerin herhangi bir önlem haricinde gündüz süresinin yarısı boyunca güneşi karşıdan almasına yol açar ve Nişanyan Evi'ne göre zayıf kalır. Fakat kullanılan panjurlar sayesinde bu dezavantaj görece giderilebilir.

#### 4. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Şirince köyündeki konut yapılarının sürdürülebilir olmasını sağlayan tasarım yaklaşımları incelenmiştir. Şirince köyünde yer alan mevcut konutlar analiz edilmiş ve özgün dokusunu korumuş iki konuta ait plan, iklim ve konum analizlerine çalışmada yer verilmiştir. Ortaya konan analizler ile belirlenen temel kriterler, yeni yapılar için öneri olarak hazırlanmıştır. Bu öneriler ile karşılaşılabilecek topoğrafik ve iklimsel uyum sorunlarının giderilmesi amaçlanmaktadır. Şirince köyündeki yapı örnekleri mimaride; yerel ve doğal malzeme kullanımının, ekonomik açıdan, estetik açıdan, sağlık açısından ve enerji korunumu açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Köydeki konut yapılarında sağlanan doğayla uyum olgusunun temel şartlarının, çevrebilimsel (ekolojik) tasarım, yerel malzeme ve yerel verilerin kullanımı olduğu görülmektedir. Tüm bunlara modern teknolojik gereçler kullanılmadan da erişilebildiği görülmüştür. Uzun ömürlü, sürdürülebilir ve ekolojik çözümler içeren yapıların kullanım ömürleri de uzun olduğu için ulusal ölçekte iş gücü ve enerji tasarrufu sağlanabilir. Vernaküler mimarinin temel değerlerinin devamlılığın sağlanması sürdürülebilir kalkınmaya olanak sağlayacaktır.

#### KAYNAKLAR

BALANLI, Ayşe. Yapı Elemanları, Yayınlanmamış Ders Notları. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, 2016

BEKER, M., O., 2002, Şirince Kentsel Sit Alanı Koruma Amaçlı İmar Planı Araştırma Raporu

BOZDOĞAN, Burcu, (2003), Mimari Tasarım ve Ekoloji, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

ERBAŞ, Meltem. Enerji etkin yapı tasarımının etkili elemanlarından olan yeşil çatıların dünya ve ülkemiz örnekleri üzerinden bir incelemesi. 2011. YL Tezi. KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü

FERSAN, Nur (Akın). Küçük Anadolu Kentlerinde Tarihsel Dokunun Korunması İle İlgili Bir Yöntem Araştırması. Doktora tez, İTÜ, FBE, 1980

İNANÇ, T. Geleneksel Kırsal Mimari Kimliğin Ekoloji ve Sürdürülebilirlik Bağlamında Değerlendirilmesi Rize Çağlayan Köyü Evleri Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, İstanbul, 2010

SEMENDEROĞLU, Adnan; ÇAKICIOĞLU, Raziye Oban. Şirince'de Kültürel Turizmin Gelişimi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 2010, 22.

ULUS, Cengiz. Mimarlıkta Ekolojik Tasarım Yaklaşımları Ve Vauban Modeli - Toplumsal Boyut Entegrasyonu. Yüksek lisans tezi, MSGSÜ, FBE, 2009.

YÜKSEK, İzzet. Geleneksel Anadolu mimarlığında ekolojik uygulamalar üzerine bir araştırma (Kırklareli kırsal alan örneği). Doktora tezi, Trakya Üniversitesi FBE, 2008.

**MAARİF SALNAMELERİNE GÖRE II. ABDÜLHAMİT DEVRİNDE OSMANLI  
VİLAYETLERİNDE AÇILAN EĞİTİM KURUMLARI**

EDUCATIONAL INSTITUTIONS ESTABLISHED IN OTTOMAN PROVINCES DURING  
THE REIGN OF THE ABDÜLHAMİD THE SECOND ACCORDING TO EDUCATIONAL  
YEARBOOKS

**Doç. Dr. Ünal TAŞKIN<sup>1</sup>, Doç. Dr. Metin KOPAR<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Adıyaman Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü

**Özet**

Sultan II. Abdülhamit saltanatı devrinde Osmanlı Devleti'nin mevcut durumunu düzeltme ve yenileştirme çabası içerisindeydi. Bu düzeltme ve yenileştirme çabasının bir cephesini de eğitim faaliyetleri oluşturuyordu. Eğitim kurumlarının modernleşmesi adına birçok yeni adım atılan bu devirde, mevcut okulların müfredatları yenilenmiş ve bazı okulların fizikî yapısı bir kısım binalar eklenerek genişletilmiştir. Diğer yandan modern eğitim veren yeni okullar yapılmıştır. Devletin eğitim kurumlarına ihtiyaç duyulan hemen her vilayette yeni okullar tesis edilmiş, okulsuz bölge kalmaması için çaba harcanmıştır. Bu yeni binaların inşası için harcanacak miktarların karşılanabilmesi için yeni tahsisatlar yapılmış, bazen halkın desteğine de başvurulmuştur.

Bu çalışmada Sultan II. Abdülhamit devrinde Osmanlı vilayetlerinde açılan okullar hakkında bilgiler verilmeye gayret edilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** II. Abdülhamit, Eğitim, Eğitim Kurumları

**Abstract**

Abdülhamid the Second was in the struggle of improving and reforming the present condition of the Ottoman Empire during his reign. Education constituted a part of this struggle of improving and reforming. In this era when many steps were taken for the modernization of educational institutions, the curriculum of the schools were modernized, and the physical structure of some schools were enlarged with additional buildings. On the other hand, new schools which offered modern education were established. New schools were established in almost every province where educational institutions of state were necessary, and effort was put into leaving region without school. New allowances were provided for the construction of new buildings and popular support were called upon.

In this study, information about the schools established during the reign of the Abdülhamid the Second will be given.

**Keywords:** Abdülhamid, Education, Educational Institutions

**Giriş**

Osmanlı klasik çağında eğitim ve öğretim faaliyetleri, geleneksel anlayışla yapılıyordu. Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman devrilerinde yapılan medrese düzenlemeleri, ihtiyacı karşılayacak nitelikteydi. Hatta uzmanlaşmaya bağlı bir takım kurumlar ihdas edilmişti. Ordunun doktor ihtiyacının karşılanması için oluşturulan tıp medreseleri, uzmanlaşmanın bir vechesini oluşturuyordu. Ancak sonraki dönemlerde, sosyal, ekonomik ve askerî alanlarda aksamaların oluşması eğitim kurumlarına da etki etmiş gibi görünmektedir. Aksaklıkların giderilmesi için çaba gösteren devlet adamları, çareyi ordu personelinin ıslahatında aramışlardır. Avrupa'dan asker eğitimcilerin getirilerek, orduda istihdam edilmeleri ve Kara ile

Deniz Mühendishanelerinin kurulması, devlet için birtakım kazanımları beraberinde getirmiştir. Bu dönemde sadece okulların açılmasıyla yetinilmemiş, çeviri kitaplarla desteklenmiş, kütüphaneler oluşturulmuştur. İşlevselliğini yitiren medreselerin yerini alabilecek yeni eğitim kurumlarının oluşturulması düşüncesi, çok fazla gecikmemiş, her kademedeki eğitim müessesesi oluşturulmaya çalışılmıştır. Sıbyan mektepleri düzenlenerek yeni usulde eğitim verir hale getirilmiş, orta eğitim diyebileceğimiz rüşdiye ve idadiler kurulmaya başlanmıştır<sup>1</sup>.

Devlet eğitim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülebilmesi için, maarif teşkilatlanmasına girişmiş, 1857’de kurulan Maarif Nezareti zaman içerisinde her vilayete birer maarif müdürü atamıştır. 1869 tarihinde yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi teşkilatın idare ve görevlerini kanunî bir hükme bağlamıştır<sup>2</sup>.

Osmanlı eğitim hayatındaki bu gelişmeler, batı dünyası tarafından da takip edilen meselelerdir. Batılılar, yapılan reformları faydalı, bütünüyle ilerici ve son derece hızlı olarak tanımlamaktadırlar<sup>3</sup>.

Yapılan düzenlemelerden bazıları dikkat çekicidir. Tanzimat’tan önce çocuklara bir sanata verilmeden Kur’an ve ilmihal öğretilmesi emredildiği halde 1846’da yayımlanan bir talimatla dört beş yaşındaki çocukların ebeveynlerinin rızası ile okula gönderileceği, altı yaşını bitiren çocuklarını sıbyan mektebine göndermeyenlerin ise cezalandırılacağı ifade edilmiştir. 1868 tarihli tebliğde ise herkesin altı yaşındaki çocuğunu okula göndermeye mecbur olduğu kaydedilmiştir<sup>4</sup>.

Sultan II. Abdülhamid devrinde, birçok alanda yapılan yeniliklerin yanı sıra eğitim üzerine ayrıca mesai harcanan bir mesele olmuştur. Eğitimi modernleştirme çabası, Tanzimat devrinden beri yapılmaya çalışılan reform girişimlerinin ciddiyetle devam ettirilmesi neticesinde, oldukça etkili olmuştur. Sultan Abdülhamid, kendi devrinde eğitimi, daha doğrusu eğitim sistemini merkezileştirerek kontrolünü de arttırmıştır.

Bu dönemde devletin karşı karşıya kaldığı dış baskı ile mücadele edebilmek için çok sayıda savunma aracı yoktu. Devletin direncini sağlayabilecek az sayıdaki silahtan biri de eğitim olarak görülüyordu. Bu sebepten Sultan Abdülhamid maddî veya manevî herhangi bir yatırımdan kaçmadan bu konuya eğildi. Bu dönemde devletin içinde bulunduğu durumdan kurtulmasının tek yolu olarak maarif ve adalet gösteriliyordu<sup>5</sup>. Dönemin sadrazamı Said Paşa’ya göre eğitim alanında yapılan reformlar, diğer bütün gelişmelerin ön şartıydı<sup>6</sup>.

İlköğretim ile ilgili hazırlanan layihalarda mevcut durum zikredilmektedir. 1880 yılında, Osmanlı ülkesinde en geri kalmış grubun Müslümanlar olduğu belirtilerek sancak, nahiyeye ve büyük köylerde ibtidai mekteplerin açılması tavsiye edilmiştir<sup>7</sup>. Bütün bu sebeplerden dolayı, ülkenin hemen hemen her tarafında, eğitim kurumları vücuda getirilmiştir. Bu kurumlar

<sup>1</sup>Ayrıntılı bilgi için bkz. Aziz Berker, *Türkiyede İlk Öğretim I (1839-1908)*, Ankara, 1945; Hasan Ali Koçer, *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğusu ve Gelişimi (1773-1923)*, 1999.

<sup>2</sup> Maarif Nezareti nizamnamesi için bkz. Mahmud Cevad, *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı*, İstanbul, 1338, s. 469-509.

<sup>3</sup> Cengiz Poyraz-Fatih Öztöp, “19. Yüzyılda Yabancıların Gözüyle Osmanlı Eğitimi”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2/1, Şubat 2013, s. 313.

<sup>4</sup> Cahit Baltacı, “Mektep”, *DİA*, XXIX, Ankara, 2004, s. 7.

<sup>5</sup> Fatih Demirel, “Osmanlı Eğitim Sisteminin Modernleşmesi Sürecinde Hiyerarşi”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 2012, s. 520.

<sup>6</sup> Zeki Çevik, “II. Abdülhamit Dönemi Bir Bürokrat Portresi: Sadrazam (Küçük) Mehmed Said Paşa ve Reformları”, *Turkishstudies*, 4/8, 2009, s. 856-857.

<sup>7</sup> Gülmisal Emiroğlu, “II. Abdülhamit Döneminde İlköğretim Konulu Layihalar (1876-1908)”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1/8, s. 173.

oluşturulurken, kaynak veya tahsisatlar farklı kanallar yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır. Devlet desteğinin veya tahsisatının sıkça kullanıldığı kurum inşalarında, büyük oranda halk desteğini de görmek mümkündür. Bazı bölgelerde ise yerel eşraftan kişilerin bu işi üstlendiği, en azından ön ayak oldukları da vakidir. Mesela, Aydın vilayeti'nin Nazilli kazasında Tavashlızade Hacı Mustafa Efendi tarafından ibtidai mektep tesis edilmiştir<sup>8</sup>. Yine Ege Adaları (Cezair-i Bahr-i Sefid) vilayetinin Rodos kazasında, Mikse Köyü Mallimi Ahmed Efendi tarafından bir erkek ibtidaiisi oluşturulmuştur.

Mevcut binaların yeterli olmadığı durumlarda binaların eklemelerle genişletilmesi veya yeni bina satın alma yoluna gidilmiştir. Mesela, Edirne vilayetinin Dedeğaç kazasında kurulması düşünülen idadi için, kasabadan 30.000 guruş bedelle bir bina satın alınmıştır<sup>9</sup>. Yine Bağdat vilayetinin Kerbela kazasında açılacak Rüşdiye mektebinin, eski binası dar olduğundan, okul için tahsis edilen arazide yeniden inşa edilmiştir. Bu inşaat bedelinin bir kısmı maarif idaresinden bir kısmı ise yardımlarla karşılanmıştır<sup>10</sup>. Diğer yandan eski binaların tamir edilerek yeni tarzdaki okullar için hazırlanması veya birtakım yapıların dönüştürülmesi de yapılmış uygulamalar olarak görülmektedir. Erzurum vilayetinin Eleşkirt kazasında yapılan Rüşdiye binası tamir edilerek açılmışken<sup>11</sup>, Adana vilayetinin Haçin kazasındaki rüşdiye mektebi için medrese binası dönüştürülmüştür<sup>12</sup>. Bağdat vilayetinde kurulacak idadi için ise eski gureba hastanesi kullanılmıştır. Okulun arazisi hükümet tarafından verilirken binası için halkın yardımına başvurulmuştur<sup>13</sup>.

Bina yetersizliği ve arazi tahsisatının mümkün olmadığı gibi durumlarda, bazı devlet binalarının birkaç odası birleştirilerek okul tesis edilmiş veya aynı bina içinde iki farklı okul oluşturulmuştur. Mesela, Aydın vilayetinin Ödemiş kazasında oluşturulacak kız ibtidaiisi için hükümet konağındaki bir oda tahsis edilmiştir<sup>14</sup>. İşkodra vilayetinin İşkodra kazasındaki ibtidai mektep ise, Rüşdiye mektebinin alt katında faaliyet alanı bulmuştur<sup>15</sup>.

Okul binalarının ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için vilayetlerin maarif hisselerinden, vakıflardan, bir kısım varidat kalemlerinden ve halkın yardımından faydalanılmıştır. Mesela Beyrut vilayetinde bir kısım kazalardaki okullar, maarif hissesinden idare edilirken, bir kısım kazalardaki okullar ise maarif meclisi kararıyla vakıf ve varidat hisseleri ile idare edilmekteydi<sup>16</sup>.

Bazı vilayetlerde tesis edilen mektepler camilerin uygun bölmelerinde faaliyetlerine devam ediyorlardı. Mesela 1899'da Basra vilayetindeki mevcut mekteplerin hepsi camilerin içindeydi<sup>17</sup>.

### A. Mektepler

Osmanlılar ilköğretim kademesindeki kurumları tanımlarken sıbyan mektebi adını kullanıyorlardı. Bu türden mektepler, daruttalim, darulilm, muallimhane, mahalle mektebi, taş mekteb ve son olarak ibtidai mektep gibi adlarla da anılıyordu. Ana ve babaların, çocuklarına ayet ve hadislerle de desteklenen dini inanç ve şartları öğretme isteği, sıbyan mekteplerinin

<sup>8</sup> 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 392.

<sup>9</sup> 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 301.

<sup>10</sup> 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 415.

<sup>11</sup> 1319 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 348.

<sup>12</sup> 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 339.

<sup>13</sup> 1316 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 973.

<sup>14</sup> 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 391.

<sup>15</sup> 1318 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1027.

<sup>16</sup> 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 437-443.

<sup>17</sup> 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1059.

yaygınlaşmasında etkili olmuş ve hemen hemen her mahallede açılmasından bunlara mahalle mektebi denmiştir<sup>18</sup>.

Sıbyan mektepleri çocuklara Kur'an okutmak, namaz kılma usullerini, namazda okunacak ayetleri ve duaları öğretmek ve biraz da yazı yazdırmak gibi üç önemli amaçla kurulmuştu. Vakfiyelerde genellikle mekteplerin, *sıbyan ve eytam, fakir çocuklar, oğlancıklar eytamı ve Müslümanların yetimlerine* ders verilmesi amacıyla yaptırıldığını kaynaklar ifade etmektedir<sup>19</sup>. Fatih, kurduğu sıbyan mektebine ancak yetim çocukların, yetim bulunmazsa fakirlerin çocuklarının alınmasını şart koşmuştur. Mekteplerin ilk örneği olan küttablarda sadece erkek çocuklar öğrenim görürken Osmanlılar devrinde kız çocukları da erkeklerle birlikte mekteplere devam ederlerdi. Bununla beraber sadece erkek veya kız çocuklarına ait sıbyan mektepleri de vardı. Kızların devam ettiği okullar *inas mektebi* erkeklerin devam ettiği okullar ise *zekur mektebi* olarak adlandırılıyordu. Bazı mekteplerde erkek ve kız çocukları yan yana otururken bazılarında ise ayrı ayrı otururlardı. Sıbyan mekteplerine başlama yaşı ile ilgili farklı rakamlar söz konusudur. Bu rakamı 5-10 yaş arası<sup>20</sup> gösterenler olduğu gibi, 5-6 yaşları<sup>21</sup> diyenler ve bu rakamı daha da aşağı çekenler vardır<sup>22</sup>.

Tanzimat'tan önce çocuklara bir sanata verilmeden Kur'an ve ilmihal öğretilmesi emredildiği halde 1846'da yayımlanan bir talimatla dört beş yaşındaki çocukların ebeveynlerinin rızası ile okula gönderileceği, altı yaşını bitiren çocuklarını sıbyan mektebine göndermeyenlerin ise cezalandırılacağı, 1868 tarihli tebliğde ise herkesin altı yaşındaki çocuğunu okula göndermeye mecbur edildiği kaynaklarda ifade edilmektedir<sup>23</sup>.

Mektebe kaydolup başlamak, çocukların hayatında önemli bir olaydı. “*Bed’-i besmele cemiyeti*” ya da “*amin alayı*” da denilen bu merasim, genellikle Kandil, Pazartesi veya Perşembe günleri düzenlenirdi. Ailenin varlıklı veya yoksul olmasına bağlı olarak bu merasim şekillenmekteydi<sup>24</sup>.

Osmanlılar ıslahat ve yenilenme döneminde klasik dönemin eğitim ve öğretim müesseselerine de yeniden şekil verdiler. Yeniden şekil verilen eğitim ve öğretim müesseselerinden biri de ibtidai mekteplerdi. Tanzimatta dokunulmayan Sıbyan mektepleri, 1279/1862'de ibtidai mekteplere dönüştürüldü ve mevcut 360 sıbyan mektebinden 36'sı ibtidai mektep haline getirilerek yeni usulde eğitim ve öğretime başladı. 1288/1871'de sıbyan mektepleri ıslahatı genişleyerek devam etti. Ancak sıbyan mektepleri tamamen ortadan kalkmadı. Bir taraftan sıbyan mektepleri kendi içinde ıslahata tabi tutulurken, diğer taraftan da ibtidaiye programları geliştirildi. 1891'de şehirlerdeki ibtidailer 3, köylerdeki 4 yıldır<sup>25</sup>. Maarif salnamelerine göre Osmanlı vilayetlerinde, II. Abdülhamid devrinde açılan mektepler ve türleri tablo-1'de verilmiştir. Buna göre Osmanlı vilayetlerinde 75 adet kız ibtidaisi, 114 adet erkek ibtidaisi, 34 adet kız ve erkek ibtidaisi, 2.917 adet ibtidai, 1 adet kız sıbyan mektebi, 35 adet erkek sıbyan mektebi, 232 adet sıbyan mektebi ve 10 adet Hamidiye ibtidaisi Abdülhamid'in cülusundan

<sup>18</sup> Baltacı, “Mektep”, s. 6; Yücel Gelişli, “Osmanlı İlköğretim Kurumlarından Sıbyan Mektepleri (Kuruluşu, Gelişimi ve Dönüşümü)”, *Türkler*, XV, 2002, s. 35

<sup>19</sup> Mefail Hızlı, “Osmanlı Sıbyan Mektepleri”, *Osmanlı*, (edt. Güler Eren), V, Ankara, 1999, s. 212-213.

<sup>20</sup> Hızlı, a.g.m., s. 212.

<sup>21</sup> Cahit Baltacı, *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*, İstanbul, 1976, s. 19.

<sup>22</sup> Bayram Kodaman, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Ankara, 1988, s. 58.

<sup>23</sup> Baltacı, “Mektep”, s. 7.

<sup>24</sup> Ünal Taşkın, “Klasik Dönem Osmanlı Eğitim Kurumları”, *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi-The Journal of International Social Research*, (Volume 1/3 Spring), 2008, s. 346-347, Amin Alayı hakkında geniş bilgi için bkz. Elif Aydın, *Tarihimize Amin Alayları ve Eğitim Açısından Değerlendirilmesi*, (Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2008; Mustafa Öcal, “Âmin Alayı”, *DİA*, III, İstanbul, 1993, s. 63.

<sup>25</sup> Cahit Baltacı, “Osmanlı Devleti'nde Eğitim ve Öğretim”, *Türkler*, XI, 2002, s. 455.

1904-1905 yıllarına kadar tesis edilmişti. Bunların yanı sıra vilayetlerde toplam 85 adet Rüşdiye ve ibtidai binası da bulunmaktaydı.

**Tablo 1. II. Abdülhamid Devrinde Açılan Mektepler ve Türleri**

Vilayet Adı	Kİ	Eİ	KEİ	İ	KS	ES	S	Rİ	Hİ
Edirne	3	1		132			-		
Erzurum				42					
İşkodra				40					
Adana	3	3		74				1	
Ankara	1			29					
Aydın	3			1.046					
Bitlis				7					
Basra	1	1		18					
Bağdad				22					
Beyrut				220					
Ege Adaları	6	16	32	3					
Hicaz	2			5					
Haleb				25					
Diyarbakir				55			232		8
Selanik				59					
Suriye	4	18	2	32					
Sivas				555					
Trabzon				11					
Kastamonu				62					
Kosova	41	22		199	1	35		82	
Mamuratülaziz				68					
Manastır	5	1							
Musul				29					
Van	3	12		4					
Trablusgarb				1					
Yanya				43				2	
Yemen	1			46					
İzmid				23					
Bingazi				2					
Çatalca				32					
Zor	1	40							
Kudüs				26					
Kala-i Sultani	1			7					2
<b>Toplam</b>	<b>75</b>	<b>114</b>	<b>34</b>	<b>2.917</b>	<b>1</b>	<b>35</b>	<b>232</b>	<b>85</b>	<b>10</b>

Kİ: Kız İbtidai, Eİ: Erkek İbtidai, KEİ: Kız ve Erkek İbtidai, İ: İbtidai  
KS: Kız Sıbyan, ES: Erkek Sıbyan, S: Sıbyan  
Rİ: Rüşdiye ve İbtidai, Hİ: Hamidiye İbtidai

## B. Rüşdiyeler

Sıbyan mekteplerinin programının takviyesiyle meydana gelen orta seviyedeki okullara Rüşdiye veya Rüşdi adı veriliyordu. İlk açılan rüşdiyeler (Mekteb-i Maarif-i Adli ve Ulum-ı Edebiye), memur yetiştirmek ve mevcut memurların mesleki bilgilerini arttırmak üzere kurulmuşlardı. II. Mahmut tarafından 5 Şubat 1839 tarihinde açılan rüşdiyelerin, önceleri sıbyan mekteplerinin üstünde *sınıf-ı sanî* olarak açılmasına karar verilmişken, daha sonra bunların adının Rüşdiye olması kararlaştırılmış ve Mekatib-i Rüşdiye Nezareti kurulmuştu. İlk açıldığında eğitim süresi 4 yıl olan rüşdiyelerin, 21 Mart 1850'de Daru'l-Maarif'in açılmasıyla



eğitim süreleri 6 yıla çıkarıldı. Fakat sonraki yıllarda yeni düzenlemelerle 1863'te 5, 1869'da 4, son olarak 1892'de 3 yıla indirildi<sup>26</sup>.

Rüşdiyeler, erkek, kız, karışık, askeri ve özel rüşdiyeler şeklinde açılmış ve bütün Osmanlı ülkesine yayılmıştır. Rüşdiyelerin programı da çeşitliliğine göre değişiklikler göstermiştir. Genel olarak bu mekteplerin, hem yükseköğretime, hem mesleğe yönelik programları uyguladığı görülmektedir. Rüşdiye mekteplerine bir iki defa Kur'an-ı Kerim'i hatmetmiş ve ilmi hal okumuş olan öğrencilerin alınması öngörülmüştür. Bu mektepte okunacak dersler ise Türkçe, Tuhfe ve Nuhbe, Sübha-i Sıbyan gibi dil, Birgivî Risalesi ve diğer ahlak kitapları, hat ve kitabet dersleri olarak programlanmıştır. Bu mektebi bitiren öğrenciler kabiliyet ve başarısına göre, kurulmuş olan yüksekokullardan istedikleri birine alınacaklardı<sup>27</sup>. 1846 talimatnamesine göre, buralarda Kur'an-ı Kerim, Akaid, Arapça, Hesap ve yazı öğretilmekteydi. 1848'de bu programa Farsça, Coğrafya ve Hendese ilave edildi.

1867'ye kadar rüşdiyelere yalnızca müslüman öğrenciler alınırken, bu tarihten sonra gayrimüslim çocukları da alınmıştır<sup>28</sup>.

Bunun yanında kızların eğitilmesi için rüşdiyelerin kızlara mahsus olanlarının açılmasına karar verilmiştir. İlk açılan kız rüşdiyelerinde öğrencileri okutacak bayan öğretmen olmadığı için, nakış derslerini bayanlar, diğer dersleri ise erkek öğretmenler vermiştir. Bu okullara bayan öğretmen yetiştirmek üzere 1870 yılında, Darülmualimat açılmıştır<sup>29</sup>. 1904-1905 yılı kayıtlarını içeren Maarif salnamesine göre, bu zamanda Osmanlı vilayetlerinde toplam 6 erkek ve 27 kız rüşdiyesi hizmete açılmıştı. Aynı yıllarda faaliyet gösteren askeri rüşdiye sayısı ise 2 idi.

<sup>26</sup> Faik Reşit Unat, *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihî Bir Bakış*, Ankara, 1964, s. 44.

<sup>27</sup> Muammer Demirel, "Türk Eğitim Modernleşmesinde Rüşdiye Mektepleri", *Türkler*, XV, 2002, s. 45.

<sup>28</sup> Baltacı, "Eğitim ve Öğretim", s. 455.

<sup>29</sup> M. Demirel, a.g.m., s. 54.

Tablo 2. Osmanlı Vilayetlerindeki Rüşdiye Sayıları (1904-1905)

Vilayet Adı	Rüşdiye	Kız Rüşdiyesi	Erkek Rüşdiyesi	Rüşdiye ve İbtidai	Askeri Rüşdiye
Edirne	10	2	1		
Erzurum	3	1			
İşkodra	1				
Adana	6	1	1	1	
Ankara	10	2			
Aydın	93	3			
Bitlis	5				
Basra	7				
Bağdad	3				
Beyrut	11				
Ege Adaları	1	2			
Haleb	17	1			
Diyarbakir	9				1
Selanik	7				
Suriye <sup>30</sup>	2	1			
Sivas	10				
Trabzon	14	3			
Kastamonu	6	1			
Kosova	14			82	
Mamuratülaziz	6	1			
Manastır	1	3	4		
Musul	2	1			
Van	8				
Trablusgarb	1	1			1
Yanya	1	2		2	
Yemen	5				
İzmid	2				
Bingazi	1				
Kudüs	2				
Kala-i Sultani		2			
<b>Toplam</b>	<b>258</b>	<b>27</b>	<b>6</b>	<b>85</b>	<b>2</b>

İstanbul'da rüşdiyeler yaygınlaştıkça, vilayetlerde de açılması için 1853 yılında bir karar alınmıştır. 1869 yılında ilan edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre rüşdiye mektebi açılacak yerlerin özellikleri belirlenerek açıklamalarda bulunulmuştur. Buna göre, beş yüz haneden fazla olan kasabalarda, halkı sadece müslüman ise bir İslam rüşdiyesi, yalnız hıristiyan ise bir hıristiyan rüşdiyesi açılabilirdi. Halkı karışık olan yerlerde müslümanlar ve hıristiyanlar birer rüşdiye yapabileceklerdi. Ancak nüfusu karışık olan kasabalarda rüşdiye açılabilmesi için, gayrimüslim halkın yüz haneden fazla olması şartı düşürülmüştür<sup>31</sup>.

### C. İdadiler

1869 yılında orta öğretimin II. kademesi olarak açılan bu okullar, daha öncesinde 1845'te Harbiye'ye girecek gençleri yetiştirmek amacıyla oluşturulmuş hazırlık sınıflarına ad olarak verilmiştir. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle, İslam ve Gayrimüslim tebaayı birbirine kaynaştırmak amacıyla, dört yıllık rüşdiyelerin üstünde öğrenim süresi üç yıl olacak şekilde açılmıştır. Sancak merkezlerinde açılacak bu okullarda, çift öğretim dili bulunan bir okul tipi düşünülmüş ve Rüşdiyelerle beraber eğitimi yedi yıla çıkarılmışsa da, bu tasarı belli bir süre akamete uğramış, nihayet 1873'te ilk Mülki İdadi'nin açılmasıyla uygulamaya konulmuştur<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> Ayrıca Suriye vilayetinde gündüz ve yatılı olarak eğitim veren 1 adet rüşdiye daha bulunmaktaydı.

<sup>31</sup> Kodaman, a.g.e., s. 93; M. Demirel, a.g.m., s. 53.

<sup>32</sup> Unat, a.g.e., s. 45.

İdadilerin kurulması devlet için önemli olay olarak kabul edilmiş olmasına rağmen parasızlık sebebiyle hemen açılmaları mümkün olmamıştır. Sadrazam Sait Paşa'nın, birtakım vergileri, eğitim adına toplaması mali kaynağın oluşmasını sağlamıştır. Bu şekilde elde edilen gelir sayesinde idadiler açılmaya başlanmıştır.

Bazı vilayetlerde idadi açma siyaseti yüzünden şikâyetler olmuştur. Taşra maarif yetkilileri, maarif vergisi adı altında halktan toplanan vergilerin, yöre çocukları dururken idadilere ve İstanbul'daki yüksek okullara aktarılmasının haksızlığına değinerek durumu protesto etmişlerdir<sup>33</sup>.

Belli bir süre sonra maddi zorluklar nedeniyle taşra idadileri, beş ve yedi yıllık olmak üzere ikiye ayrılmışlardır. Maarif geliri az olan vilayetlerde beş yıllık neharî idadilerin açılmasına izin verilmiştir. Her iki tip idadi de rüşdiye sınıflarını içine alıyordu. Bazı yerlerde açılmasına izin verilen leyfî idadiler de inşaat masraflarından çok, yıllık masraflarından dolayı devlete ayrı bir yük oluşturmuyorlardı<sup>34</sup>.

**Tablo 3. Osmanlı Vilayetlerindeki İdadi Sayıları (1904-1905)**

Vilayet Adı	İdadi Sayısı
Edirne	6
Erzurum	1
Adana	1
Ankara	5
Aydın	3
Bağdad	1
Beyrut	4
Ege Adaları	2
Hicaz	1
Haleb	1
Diyarbakir	1
Selanik	1
Suriye	2
Sivas	3
Trabzon	1
Kastamonu	6
Kosova	1
Mamuratülaziz	2
Manastır	2 <sup>35</sup>
Musul	1
Yanya	2
Yemen	2
İzmid	1
Çatalca	1
Kudüs	1
Kala-i Sultani	1
<b>Toplam</b>	<b>53</b>

#### D. Darümualliminler

Darümuallimin, Osmanlı vilayetlerinde açılan okulların öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere açılmış olan Öğretmen okullarına verilen isimdir. Kız okullarındaki öğretmen eksikliğinin giderilmesi için ise Darümuallimatlar açılmıştır. Zamanla ilköğretim ve ikinci kademe için

<sup>33</sup> Kodaman, a.g.e., s. 119-120.

<sup>34</sup> Kodaman, a.g.e., s. 123.

<sup>35</sup> Manastır vilayetinde 1 adet gündüz eğitimi veren idadi daha bulunmaktaydı.

farklı öğretmenlerin yetiştirilmesi için bazı vilayetlerde Darülmualiminlerin ibtidai kısımları açılmıştır.

**Tablo 4. Darülmualimin ve İrfan Mektebi Açılan Vilayetler (1904-1905)**

Vilayet Adı	Darulmuallimin	Darulmuallimin İbtidai	İrfan Mektebi
Edirne	1	-	
Beyrut	1		
Sivas	1		
Manastır		1	
Musul		1	
Trablusgarb	1		1
Yemen	1	1	
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

### E. Sanayi Mektepleri

Mithat Paşa, ordunun ihtiyaçlarını karşılamak üzere 1865'te Rusçuk'ta bir ıslahhane açmıştı. Bu ıslahhaneler, temelde kimsesiz çocuklar için açılmış olsa da sonradan hali vakti yerinde olanlardan belli bir ücret karşılığında öğrenci alımı da yapılmıştır. Mithat Paşa, Tuna valiliğinden sonra, Şura-yı Devlet reisliğine atanınca, ıslahhaneler ile ilgili çalışmalarını İstanbul'da yürütmüş ve Islah-ı Sanayi komisyonuyla çalışmalar yapmıştır. Bunun neticesi olarak 1868 yılında ilk sanayi mektebi İstanbul'da açılmıştır<sup>36</sup>. Bu tarihten sonra ihtiyaca cevap verdiğinden Osmanlı vilayetlerinden bir kısmında daha sanayi mektepleri açılmaya başlandı. Mesela Bursa ıslahhanesi 1889'da Sanayi mektebine dönüştürüldü<sup>37</sup>. Tablo-5'te Maarif salnamelerine göre Sultan Abdülhamid devrinde açılmış sanayi mektepleri ve vilayetleri verilmiştir.

**Tablo 5. Sanayi Mektebi Açılan Vilayetler (1904-1905)**

Vilayet Adı	Sanayi Mektebi Sayısı
Edirne	1
Haleb	1
Diyarbakir	1
Kosova	1
Trablusgarb	1
Yemen	2
<b>Toplam</b>	<b>7</b>

### F. Osmanlı Vilayet Nüfusları ve Vilayetlerdeki Öğrenci Sayıları

Osmanlı vilayetlerinde, 1904-1905 yılı verilerine göre, öğrenciler nüfusun az bir kısmını oluşturuyordu. Vilayetlerdeki öğrenci sayılarının, vilayet nüfusuna oranı Tablo-6'da verilmiştir. Buna göre, vilayetler arasında en fazla öğrencisi olan yer Aydın idi. Fakat bu öğrencilerin genel nüfusa oranı % 11 civarındaydı. Öğrenci nüfusunun genel nüfus içerisindeki payının en fazla olduğu yer % 17,4 ile Kudüs vilayeti idi. Ancak Kudüs'ün bu zamandaki nüfusu 60.000 kadardı. Vilayetler içerisinde an az öğrenciye sahip yer ise sadece 299 öğrencisi bulunan Zor vilayeti idi. Öğrenciler Zor vilayetinde % 0,2'lik bir oranı temsil ediyordu. Osmanlı vilayetleri arasında nüfusu bir milyonu aşan beş yer bulunuyordu. Bu vilayetler Aydın, Hüdavendigar (Bursa), Selanik, Sivas ve Trabzon idi. bu vilayetlerdeki öğrencilerin nüfusa

<sup>36</sup> Yaşar Semiz-Recai Kuş, "Osmanlıda Mesleki Teknik Eğitim İstanbul Sanayi Mektebi (1869-1930)", *Selçuk Türkiyat*, 15, s. 279-280.

<sup>37</sup> Mehmet Ali Yıldırım, "Osmanlı Vilayetlerinde Mesleki Teknik Eğitimin Gelişimine Bakışlar: Bursa Sanayi Mektebi", *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 37, Bahar 2013, s. 71-90.

oranı ise Aydın için % 11, Hüdavendigâr için % 9,1, Selanik için % 9,5, Sivas için % 7,6 ve Trabzon için % 10 civarındaydı.

**Tablo 6. Osmanlı Vilayetlerindeki Nüfus ve Öğrenci Sayıları (1904-1905)**

Yer	Vilayet Nüfusu	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Sayısının Nüfusa Oranı (%)
Adana	424.281	17.749	4,1
Ankara	850.000	31.081	3,6
Aydın	1.630.407	179.783	11
Bağdad	192.006	5.320	2,7
Basra	150.000	3.671	2,4
Beyrut	648.602	38.576	5,9
Bingazi	300.000	1.638	0,5
Bitlis	318.911	11.093	3,4
Ege Adaları	300.000	31.340	10,4
Çatalca	60.000	8.300	13,8
Diyarbakir	472.249	10.383	2,2
Edirne	954.636	105.774	11
Erzurum	647.010	19.693	3
Haleb	817.740	42.080	5,1
Hicaz	-	-	-
Hüdavendigâr	1.500.000	137.098	9,1
İşkodra	200.000	5.164	2,5
İzmid	270.000	35.545	13,1
Kala-i Sultani	140.000	16.525	11,8
Kastamonu	970.692	94.184	9,7
Konya	984.062	87.953	8,9
Kosova	865.445	15.695	1,8
Kudüs	60.000	10.493	17,4
Mamuratülaziz	571.764	22.655	3,9
Manastır	840.454	64.076	7,6
Musul	300.280	6.699	2,2
Selanik	1.028.432	98.547	9,5
Sivas	1.087.555	82.772	7,6
Suriye	559.901	22.745	4
Trablusgarb	500.000	12.375	2,4
Trabzon	1.254.741	125.917	10
Van	430.000	4.042	0,9
Yanya	650.000	35.650	5,4
Yemen	-	-	-
Zor	100.000	299	0,2

## SONUÇ

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde devlet adamlarının, üzerinde kafa yordığı meselelerden biri de eğitimdi. Özellikle Sultan II. Abdülhamid devrinde, daha önceden yapılmaya çalışılan birçok eğitim faaliyeti hayata geçirildi veya düzenlemeler yapılarak devam ettirildi.

Devlet maarif harcamalarını karşılamak için Maarif vergisi adı altında toplanan bir kaynak oluşturularak, çoğu kurum için gerekli parasal kaynağı sağlamayı başardı. Bunun sonucu olarak bütün Osmanlı vilayetlerinde eğitim kurumları tesis edilmeye çalışıldı. Her vilayette oluşturulan maarif idareleri vasıtasıyla kontrole tabi tutulan eğitim sistemi, özellikle Sultan II. Abdülhamid devrinde daha da merkezileşti.

Eğitim meselesi, devletin karşı karşıya kaldığı tehlikeleri bertaraf edebilecek yollardan biri olarak görülüyordu. Bu sebepten, yapılabilecek her türlü yenilik veya düzenlemenin ön şartı olarak eğitime odaklanılmıştı.

Maarif salnamelerindeki kayıtlardan hareketle Sultan II. Abdülhamit devrinde toplam 3.418 mektep, 293 rüşdiye, 54 idadi, 85 Rüşdiye ve ibtidai, 7 Sanayi mektebi, 8 Darülmualimin ve 1 İrfan Mektebi faaliyete geçmiş bulunuyordu.

#### KAYNAKÇA

1316 Maarif Nezareti Salnamesi

1317 Maarif Nezareti Salnamesi

1318 Maarif Nezareti Salnamesi

1319 Maarif Nezareti Salnamesi

1321 Maarif Nezareti Salnamesi

AYDIN, Elif, *Tarihimizde Âmin Alayları ve Eğitim Açısından Değerlendirilmesi*, (Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2008.

BALTACI, Cahit, *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*, İstanbul, 1976.

BALTACI, Cahit, "Mektep", *DİA*, XXIX, Ankara, 2004, s. 6-7.

BALTACI, Cahit, "Osmanlı Devleti'nde Eğitim ve Öğretim", *Türkler*, XI, 2002, s. 446-462.

BERKER, Aziz, *Türkiyede İlk Öğretim I (1839-1908)*, Ankara, 1945.

ÇEVİK, Zeki, "II. Abdülhamit Dönemi Bir Bürokrat Portresi: Sadrazam (Küçük) Mehmed Said Paşa ve Reformları", *Turkishstudies*, 4/8, 2009, s. 838-865.

DEMİREL, Fatih, "Osmanlı Eğitim Sisteminin Modernleşmesi Sürecinde Hiyerarşi", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 2012, s. 507-530.

DEMİREL, Muammer, "Türk Eğitim Modernleşmesinde Rüşdiye Mektepleri", *Türkler*, XV, 2002, s. 45-60.

EMİROĞLU, Gülmisal, "II. Abdülhamid Döneminde İlköğretim Konulu Layihalar (1876-1908)", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1/8, s. 169-191.

GELİŞLİ, Yücel, "Osmanlı İlköğretim Kurumlarından Sıbyan Mektepleri (Kuruluşu, Gelişimi ve Dönüşümü)", *Türkler*, XV, 2002, s. 35-43.

HIZLI, Mefail, "Osmanlı Sıbyan Mektepleri", *Osmanlı*, (edt. Güler Eren), V, Ankara, 1999, s. 207-217.

KOÇER, Hasan Ali, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğusu ve Gelişimi (1773-1923)*, 1999.

KODAMAN, Bayram, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Ankara, 1988.

MAHMUD CEVAD, *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı*, İstanbul, 1338.

ÖCAL, Mustafa, "Âmin Alayı", *DİA*, III, İstanbul, 1993, s. 63.

POYRAZ, Cengiz-ÖZTOP, Fatih, "19. Yüzyılda Yabancıların Gözüyle Osmanlı Eğitimi", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2/1, Şubat 2013, s. 308-316.

SEMİZ, Yaşar-KUŞ, Recai, "Osmanlıda Mesleki Teknik Eğitim İstanbul Sanayi Mektebi (1869-1930)", *Selçuk Türkiyat*, 15, s. 275-295.



TAŞKIN, Ünal, “Klasik Dönem Osmanlı Eğitim Kurumları”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-The Journal of International Social Research*, (Volume 1/3 Spring), 2008, s. 343-366.

UNAT, Faik Reşit, *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihî Bir Bakış*, Ankara, 1964.

YILDIRIM, Mehmet Ali, “Osmanlı Vilayetlerinde Mesleki Teknik Eğitimin Gelişimine Bakışlar: Bursa Sanayi Mektebi”, *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 37, Bahar 2013, s. 71-90.

**MALATYA VİLAYETİ'NİN SOSYO-EKONOMİK DURUMU (1925-1930)**

## SOCIO-ECONOMIC STIUATION OF MALATYA PROVINCE (1925-1930)

**Doç. Dr. Metin KOPAR<sup>1</sup>, Doç. Dr. Ünal TAŞKIN<sup>1</sup>**<sup>1</sup>Adıyaman Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü**Özet**

Malatya, tarihi ilkçağa kadar inen önemli bir yerleşim merkeziydi. Uzun süre Hititlerin hâkimiyet sahası içinde kalan bölge, sonraki yıllarda Asur, Urartu, Kommagene, Pers, Roma, Emevi, Abbasi, Eyyubi ve Memluklu idarelerine tanıklık etti. Yıldırım Bayezid zamanında kısa süreliğine de olsa Osmanlı hâkimiyetiyle tanışan şehir, Timur'un Anadolu'da görünmesinden sonra yağmalanan yerler arasındaydı. Sonraki yıllarda Dulkadirliler ve Memluklar arasındaki hâkimiyet mücadelesine tanıklık eden şehir, Yavuz Sultan Selim zamanında Osmanlı topraklarına katıldı. Yavuz Sultan Selim'in Osmanlı idaresine aldığı şehir, bir sınır şehri olma özelliğini yitirdi ve yavaş yavaş sönükleşmeye başladı.

Milli Mücadele yıllarında Elazığ Valisi Ali Galip ile Malatya mutasarrıfı Halil Bey'e bağlı aşiret kuvvetlerinin Sivas Kongresi'ni basma teşebbüsüyle adını duyuran şehir, Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Vilayet olarak teşkilatlandırıldı. Vilayet, 1928 yılında Akçadağ, Pütürge, Hekimhan, Adıyaman, Kâhta, Arapkir ve Kemaliye kazalarından oluşmaktaydı.

Bu çalışmada cumhuriyetin ilk yıllarında Malatya vilayetinin, iktisadî durumu, hayvan varlığı, teşkilat yapısı, adlî durumu ve nüfus özellikleri ile ilgili bilgiler verilmeye gayret edilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Malatya, Cumhuriyet, Teşkilat, İktisat, Nüfus

**Abstract**

Malatya was an important center of population whose history can be traced back to the ancient ages. The region which had remained under the rule of Hittite witnessed the rule of Assyria, Urartu, Commagene, Persia, Rome, Umayyid, Abbasid, Ayyubid and the Memluks later. The city, which had experienced the rule of the Ottomans for a while, was one of the places plundered after the appearance of Timur in Anatolia. After the city experienced the conflict between the Beylik of Dulkadir, it was incorporated into the ottoman territory during the reign of Yavuz Selim. The city that Selim integrated to Ottoman rule lost its characteristic of border town and gradually declined.

During the National Struggle, the city that hit the headlines because of the attempt of tribe forces subject to Elazığ governor Ali Galip and Malatya mutasarrıf Halil Bey to storm Sivas Congress was organized to be a province after the declaration of the Republic. The province was composed of Akçadağ, Hekimhan, Adıyaman, Kahta, Pütürge, Arapkir and Kemaliye.

In this study, information the economic condition, livestock raising, organizational structure, judicial condition and demographic characteristics of Malatya province will be given.

**Keywords:** Malatya, Republic, Organization, Economics, Demography

Malatya, Tarihi ilkçağa kadar inen önemli bir yerleşim merkezi olarak itibar edilen bir alandır. MÖ 3000'lere tarihlenen çeşitli yapı örnekleri ve eserlerin bulunduğu şehir, ilkçağda Anadolu-

Mezopotamya arasındaki ulaşımı sağlayan önemli noktalardan biriydi. Uzun süre Hititlerin hâkimiyet sahası içinde kalan bölge, sonraki yıllarda Meliddu adı verilen devletin merkezi haline geldi. Mezopotamya merkezli başlayan Asur istila harekâtıyla MÖ 876 yılından itibaren muhatap olmaya başlayan bölge, bu zamandan sonra pek çok kültürün hâkimiyeti altına girdi. Asur, Urartu, Kommagene ve Pers idarelerini Roma idaresi takip etti. Roma döneminde imparatorluğun doğu sınırlarını koruyan bir merkez haline gelen Malatya, Doğu Roma-Sasani ve yine Doğu Roma-İslam Devleti mücadelelerine sahne oldu. İslam Devleti ve Emeviler döneminde müstahkem bir sınır şehri hüviyeti kazanan Malatya, Abbasiler devrinde Avasım adıyla oluşturulan bölgenin önemli merkezleri arasındaydı. Bu devirde Türkmen yerleşmesine tanıklık eden şehir, Türklerin Anadolu'ya girişiyle birlikte çeşitli beyliklerin himayesi altına girdi. Anadolu Selçuklu hâkimiyetinde bulunduğu yıllarda, Sultan I. Alaeddin Keykubad'ın Moğol tehlikesine karşı tahkim ettirdiği şehir, önemli bir kültür ve ilim şehri olarak temayüz etti. Köseadağ Savaşı'ndan sonra, Moğollara karşı direnmeye çalıştıysa da, Moğol istilasından kurtulamadı. Moğol baskısını bertaraf eden Memlukların bölgeyi himayelerine almaları sonucu, Malatya, yedi bölgeden oluşan bir sınır eyaletine dönüştürüldü.

Yıldırım Bayezid zamanında kısa süreliğine de olsa Osmanlı hâkimiyetiyle tanışan şehir, Timur'un Anadolu'da görünmesinden sonra yağmalanan yerler arasındaydı. Sonraki yıllarda Dulkadirli ve Memluklar arasındaki hâkimiyet mücadelesine tanıklık eden şehir, Yavuz Sultan Selim zamanında Osmanlı topraklarına katıldı. Yavuz Sultan Selim'in Osmanlı idaresine aldığı şehir, bir sınır şehri olma özelliğini yitirdi ve yavaş yavaş sönükleşmeye başladı.

Milli Mücadele yıllarında Elazığ Valisi Ali Galip ile Malatya mutasarrıfı Halil Bey'e bağlı aşiret kuvvetlerinin Sivas Kongresi'ni basma teşebbüsüyle adını duyuran şehir, Cumhuriyetin ilanıyla birlikte Vilayet olarak teşkilatlandırıldı. Buraya kadar verilen genel bilgilerden sonra, Malatya vilayetinin cumhuriyetin ilk yıllarındaki sosyo-ekonomik durumu hakkında bilgiler verilecektir.

### **Vilayetin İdari Taksimatı**

Malatya vilayeti, doğuda Elazığ ve Diyarbakır, batıda Maraş ve Sivas, kuzeyde Erzincan, güneyde ise Urfa vilayetleriyle çevriliydi. 1927 yılı itibarıyla 17.000 km<sup>2</sup>'lik bir alan sahipti. Malatya vilayeti 1925 yılında Malatya, Hınımansur, Akçadağ, Kahta, Besni, Hekimhan ve Pötürge kazalarından mürekkepti. 1926 yılında Besni kazası, Gaziantep vilayetine, Arapkir ve Kemaliye ise Malatya vilayetine bağlanmıştır. Dolayısıyla 1926 yılında Malatya vilayeti Merkez kaza, Akçadağ, Hekimhan, Hınımansur (Adıyaman), Kahta, Pötürge (Şiro), Arapkir ve Kemaliye (Eğin) kazalarından oluşmaktaydı. Kazalar ise nahiye adı verilen alt birimlerden müteşekkildi. Merkez kaza, Merkez, Porga (Aşağı Köy), İspendere (Yeni Köy), Tahir, Gözene ve Kale (Piron); Akçadağ (Arga) kazası, Arga (Merkez), Sürgü, Levend (Zakir Hacı) ve Kürecik (Kepez); Arapkir kazası, Merkez, Şavtik ve Mutmor; Pötürge kazası, Merkez, Keferdiz, Merdis (Çifte Hisar), Taraksu (Tahsis) ve Sinan; Kemaliye kazası Merkez, İliç, Ençeti, Ağın ve Paşkili; Hekimhan kazası, Merkez, Hasan Çelebi Gelengeç; Hınımansur kazası, Merkez, Samsat, Kuyucak, Karıcık, Celkan ve Tut; Kahta kazası, Merkez, Tukaris, Merdis (Narince), Alut (Kahta) ve Sincik (Biremiş) nahiyelerinden oluşuyordu<sup>1</sup>.

1930'da yapılan düzenleme ile bir kısım köylerin bağlı buldukları kazalar veya nahiyeler değiştirilmiş, ek olarak yeni nahiyeler teşekkül etmiş veya nahiye merkezleri değişmiştir. Bu düzenlemeye göre Malatya kazası, Kale, İspendere, Ortaköy, İsmetpaşa, Tahir ve Fethiye; Kemaliye kazası, İliç ve Aşutke; Arapkir kazası, Mutmor, Birik ve Ağın; Hekimhan kazası, Hasan Çelebi ve Gelengeç; Akçadağ kazası, Levent, Kürecik ve Viranşehir, Adıyaman kazası,

<sup>1</sup> 1925-1926 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 846-847; 1926-1927 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s.1122; 1927-1928 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s.1220; 1928-1929 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Yıllığı, s.730.

Akpınar, Tut, Celkan, Samsat, Kuyucak ve Koçali; Pötürge kazası, Keferdiz, Tarksu, Gerger ve Sinan; Kahta kazası ise Alut, Sincik, Tukaris ve Narince nahiyelerinden oluşuyordu<sup>2</sup>.

Malatya vilayetinde bulunan köylerin kazalara göre dağılımı Tablo-1’de gösterilmiştir. Tablo-1’e göre vilayette en fazla köy 265 köy ile Hısnımansur kazasında bulunmaktaydı. Hısnımansur kazasını 175 köy ile Kahta kazası ve Merkez kaza takip ediyordu. Hekimhan ve Arapkir ise vilayette en az köye sahip kazalardı.

**Tablo 1. Kazalara Göre Köylerin Dağılımı (1927-1929)<sup>3</sup>**

Kaza Adı	Köy Sayısı
Merkez Kaza	172
Akçadağ	116
Arapkir	80
Pötürge	153
Kemaliye	101
Hekimhan	82
Hısnımansur	265
Kahta	175
Toplam	1.144

### Zirai Üretim

1925-1930 yılları arasında Adıyaman ve civarının ekonomisi büyük oranda tarıma bağlıydı. Kazalarda en fazla yetiştirilen ürünler, buğday ve arpa idi. Bunların yanı sıra çavdar, darı, burçak, mısır, afyon, bakla, pamuk, susam, üzüm, patates, mercimek, keten ve tütün yetiştirilmekteydi. Bu ürünlerden keten, mercimek ve darı sadece Hısnımansur’da ve çavdar ise sadece Kahta’da üretiliyordu<sup>4</sup>. Malatya vilayetinde 1927-28 yıllarında kullanılan tarımsal arazinin dönüm cinsinden miktarı Tablo-2’de, elde edilen ürünün kilogram cinsinden değeri ise Tablo-3’te verilmiştir.

<sup>2</sup> BCA 030.11.1/57.24.9

<sup>3</sup> 1927-1928 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi; 1928-1929 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Yıllığı

<sup>4</sup> 1927-1928 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 670-671.

Tablo 2. Kazalara Göre Ekimi Yapılan Ürünler (Dönüm)<sup>5</sup>

Ürün Adı	Merkez Kaza	Akçadağ	Arapkir	Pütürge	Hekimhan	Hısnımansur	Kâhta	Kemaliye	Toplam
Buğday	104.250	200.000	60.000	6.000	18.250	450.000	58.600	70.000	967.100
Arpa	48.313	25.000	40.000	3.200	2.500	300.000	43.474	35.000	496.887
Yulaf	-	-	1.000	-	-	-	-	-	1.000
Çavdar	-	-	-	-	-	-	1.950	1.200	3.150
Burçak	6.502	-	1.570	5.100	-	20.000	5.450	-	38.622
Mısır	7.800	500	-	-	-	2.000	-	-	10.300
Patates	8.400	100	500	-	-	-	-	30	9.030
Afyon	14.511	50.000	-	10	1.500	1.000	-	-	67.021
Pamuk	12.400	2.500	-	-	-	-	2.500	35	39.935
Tütün	6.200	25.000	-	-	-	63.800	9.200	-	104.200

Tablo 3. Kazalara Göre Yetiştirilen Ürünlerin Miktarları (Kg)<sup>6</sup>

Ürün Adı	Merkez Kaza	Akçadağ	Arapkir	Pütürge	Hekimhan	Hısnımansur	Kâhta	Kemaliye	Toplam
Buğday	16.200.000	2.000.000	1.700.000	850.000	2.952.000	63.000.000	8.500.000	200.000	95.402.000
Arpa	7.140.000	500.000	4.700.000	285.000	200.000	36.000.000	5.850.000	1.500.000	56.175.000
Darı	-	50.000	-	-	9.600	140.000	210.000	10.000	419.600
Çavdar	306.000	-	-	-	-	-	230.000	250.000	480.000
Burçak	62.000	-	4.400	711.000	-	2.800.000	450.000	-	4.271.400
Mısır	-	100.000	-	-	-	280.000	-	-	1.000.000
Patates	1.680.000	200.000	20.000	-	-	-	-	150.000	2.105.000
Afyon	22.100	15.000	-	15	750	10.000	-	-	47.875
Pamuk	744.000	10.000	-	-	-	-	150.000	5.000	909.000
Tütün	520.000	100.000	-	-	150	6.380.000	710.000	-	7.710.150

Ayrıca merkez kazada 250.000 kg kenevir istihsal edilmiştir.

<sup>5</sup> 1927-1928 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 1221-1222.

<sup>6</sup> 1927-1928 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 1221-1222.

Vilayet genelinde bu ürünlerin yanı sıra bağcılık ve meyvecilik de oldukça yaygın yapıyordu. İlkçağlardan beri bölgenin üzümüne övgüler dizilmiştir. Strabon'un kaydettiği ve yüzyıllar sonra bölgeyi gezen Texier tarafından da atıfta bulunulan meşhur Monarit Şarabı'nın yapıldığı üzümler, oldukça saygın ürünlerdendi. Yine Evliya Çelebi, Malatya'nın bağlarını diğer tanınmış bağlarla kıyas ediyordu. 1925'te hala üzüm yetiştiriciliği Malatya'da önem verilen faaliyetler arasındaydı. Öyle ki, bu tarihte Malatya, İzmir'den sonra Türkiye'nin ikinci üzüm bölgesi idi<sup>7</sup>.

İklimi, toprağının verimliliği ve su kaynaklarının bol olması, vilayette çeşitli meyvelerin yetiştirilmesi için imkân sağlamıştır. Bunların başında kayısı gelmektedir. 1929'da hazırlanan bir rapora göre, kuru kayısı Malatya'nın en önemli ihraç malzemelerinden biriydi. Bunun yanı sıra büyük şeftalileri hayret vericiydi<sup>8</sup>. Yine vilayette hatırı sayılır oranda elma, armut ve erik üretimi mevcuttu. 1927 yılı üretimi Tablo-4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. Malatya Vilayeti Meyve Üretimi (1927)<sup>9</sup>**

	Üretim (kg)	İhraç Edilen (kg)	Tüketilen (kg)	Çürümeye Kalan (kg)
Elma	3.550.000	1.500.000	1.700.000	350.000
Armut	1.515.000	1.180.000	260.000	90.000
Şeftali	22.000	-	18.000	4.000
Kayısı	4.705.000	2.460.000	2.165.000	80.000
Erik	3.760.000	120.000	3.270.000	370.000
Kızılcık	9.000	-	8.000	1.000
Ayva	20.500	-	13.000	7.500
Toplam	13.581.500	5.240.000	7.439.000	902.500

### Hayvansal Üretim

Vilayette yetiştirilen hayvanlar koyun ve keçi başta olmak üzere, öküz, inek ve manda gibi et, süt ve derisinden faydalanılan hayvanlar; beygir, kısrak, eşek, katır ve deve gibi taşımacılıkta kullanılan hayvanlardan ibaretti. Deve dışındaki hayvanlar hemen hemen bütün kazalarda yetiştirilmekteydi. Vilayette yapılan hayvansal üretim bal, süt, keçi kılı, yün ve yapağdan oluşmaktaydı (bkz. Tablo-6).

Diğer yandan Malatya esnafı arasında dericilik ve hayvansal ürünlere bağlı beş farklı meslek grubu bulunuyordu. Bunlar debbağ, haffaf, semerci ve palancı, kunduracı ve saraç idi. 1926 yılı kayıtlarına göre vilayette 5 debbağ, 55 haffaf, 58 kunduracı, 5 saraç ve 7 semerci faaliyet gösteriyordu. Bunlara ek olarak bir de küçük deri ve kösele fabrikası mevcuttu<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> Funda Adıtar, "Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Malatya'da İktisadi Gelişmeler", Geçmişten Günümüze Malatya Kent, Kültür, Kimlik 14-16 Nisan 2016, C.2, Ankara, 2017, s. 861-862.

<sup>8</sup> BCA 030.10/158.109.7

<sup>9</sup> F. Adıtar, "Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Malatya'da İktisadi Gelişmeler", s. 862.

<sup>10</sup> F. Adıtar, "Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Malatya'da İktisadi Gelişmeler", s. 865.



**Tablo 5. Kazalara Göre Hayvan Sayıları (Baş)<sup>11</sup>**

	Merkez Kaza	Akçadağ	Arapkir	Pütürge	Hekimhan	Hısnımansur	Kahta	Kemaliye	Toplam
Bargir	383	253	146	-	224	412	69	164	1.651
Kısrak	745	327	194	-	224	121	100	349	2.060
Merkeb	5.552	3.061	1.799	1.850	2.685	2.959	2.488	1.831	22.225
Katır	933	502	365	164	560	421	170	347	3.462
Deve	130	34	-	-	4	92	-	-	260
İnek	17.139	4.153	3.202	3.381	3.589	5.195	4.378	3.716	44.753
Öküz	8.581	6.752	2.987	2.936	4.670	8.011	5.922	3.737	43.578
Manda	7	108	-	-	-	84	35	-	234
Koyun	26.598	26.437	11.549	6.132	19.052	23.243	19.123	10.933	153.067
Keçi	30.897	25.298	18.919	32.837	24.196	42.022	39.004	20.937	234.110

**Tablo 6. Kazalara Göre Hayvansal Ürün Miktarları (Kg)<sup>12</sup>**

Ürün Adı	Merkez Kaza	Akçadağ	Arapkir	Pütürge	Hekimhan	Hısnımansur	Kahta	Kemaliye	Toplam
Süt	4.559.580	500.000	2.749.212	2.290.650	343.725	7.391.130	4.211.300	5.250.000	27.386.597
Yün ve Yapağı	26.598	13.500	9.500	12.264	38.104	36.448	11.300	20.000	167.714
Keçi Kılı	15.448	10.000	5.556	33.810	12.098	18.553	8.960	10.000	114.425

<sup>11</sup> 1927-1928 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 1223.<sup>12</sup> 1927-1928 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 1223.

**Ormanlar**

Malatya vilayeti genelinde ormanlık saha yok denecek kadar azdı. Çoğunlukla baltalık olarak nitelendirilebileceğimiz ağaçlık ve çalılıklardan oluşan vilayetin, Pötürge'de Hazro olarak adlandırılan saha dışında ormanlık alanı yoktu. Vilayetin muhtelif yerlerinde ağaçlık sahalardan elde edilen kereste, odun ve kömür vilayetin ihtiyacı için kullanılmaktaydı<sup>13</sup>. Vilayetteki ormanlık alanlar Tablo-7'de, buralardan elde edilen ürünler ise Tablo-8'de verilmiştir.

**Tablo 7. 1927-28 Yılı Malatya Vilayeti Orman Alanları (Hektar)**

	Ardıç	Meşe	Çınar	Çeşitli Çalılıklar
Merkez	-	-	-	3.200
Hısnımansur	-	41.000	500	16.000
Kahta	-	3.200	-	4.000
Pötürge	-	12.500	-	8.500
Akçadağ	-	-	-	12.000
Arapkir	400	1.000	-	600
Kemaliye	600	2.000	-	10.000
Hekimhan	1.000	10.000	-	18.000
Toplam	2.000	69.700	500	18.000

**Tablo 8. 1927-28 Yılı Malatya Vilayeti Ormanlardan Elde Edilen Ürünler**

	Kereste (Metre Mikabı)	Odun (Kantar)	Kömür (Kantar)
Merkez			
Hısnımansur	120	6.400	2.200
Kahta		600	220
Pötürge		1.200	450
Akçadağ		300	
Arapkir		2.200	1.600
Kemaliye		3.100	1.800
Hekimhan		3.400	1.300
Toplam	120	17.200	7.570

**Fabrikalar ve Sınai Tesisler**

1926-27'de Malatya vilayet merkezinde 30 un değirmeni, 500 adet tezgâh ve 8 haşhaş yağı cenderesi, Kemaliye'de bir halı imalathanesi ile mensucat ve manifatura üzerine iş yapan bir emtia şirketi vardı<sup>14</sup>. Malatya'da Türk Anonim Şirketi tarafından 1926 yılında tesis edilmiş bir elektrik fabrikası bulunuyordu<sup>15</sup>. 620 beygir gücünde bir motora sahip olan fabrika bu tarihte henüz faal değildi. Hısnımansur'da bir pamuk fabrikası bulunmaktaydı. Hısnımansur'daki pamuk fabrikası Hacı Şeyh Ağazade Mehmed'e ait olup 1340 (1924) yılında kurulmuştu ve motoru 10 beygir gücündeydi. Ayrıca bu fabrika yıllık 45.000 kg pamuk işleme kapasitesine sahipti. Bunun dışında Malatya Merkez kazada 111, Hısnımansur'da 20, Akçadağ'da 79, Arapkir'de 25, Kemaliye'de 52 ve Hekimhan'da 60 un ve bulgur işleyen su değirmeni bulunuyordu<sup>16</sup>. 1927 yılı verilerine göre vilayette 1.039 iş yeri vardı. Çoğunlukla ziraata dayalı

<sup>13</sup> 1926-1927 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 1127; 1927-1928 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 1224.

<sup>14</sup> 1926-1927 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 1127.

<sup>15</sup> BCA 030.18.1.1/030.48.15

<sup>16</sup> 1927-1928 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 1225.

sanayi dallarının olduğu şehirde, dokumacılık, maden işletmesi ve makine imalatı ile ağaç işçiliğine bağlı işyerleri de faaliyet gösteriyordu. Genelde küçük işletmelerin olduğu Malatya, 1930 sonrası yapılan yatırımlarla büyük ölçüde gelişme göstermiştir<sup>17</sup>.

### Mektepler, Cemiyetler ve Basın Yayın Hayatı

1925-26'da Malatya'da 1.942 mevcutlu 30 mektep, Akçadağ'da 243 mevcutlu 6 mektep, Hısnımansur'da 284 mevcutlu 11 mektep, Hekimhan'da 482 mevcutlu 21 mektep (1'i kız mektebi) ve Pütürge'de 8 mektep bulunuyordu<sup>18</sup>.

1926-27'de Malatya merkezinde 217 öğrencili Malatya Orta Mektebi, 183 öğrencili Malatya Gece Mektebi ve 50 öğrencili Malatya Şehir Yatı Mektebi faaliyetliydi. Bu okullarda eğitim alanların tamamını erkek öğrenciler oluştuyordu. Yine aynı dönemde vilayet merkezinde faal halde 21 ilk mektep vardı. Bu mekteplerden 3'ü kızlara 18'i ise erkeklere mahsus mekteplerdi. Toplam 1.602 öğrencinin eğitim gördüğü bu okullardaki mevcudun 426'sını kızlar, 1.176'sını ise erkekler oluştuyordu. Bunların yanı sıra Hekimhan kazasında 20 mevcutlu 1 kız ilk mektebi ve 548 mevcutlu 16 erkek ilk mektebi, Akçadağ kazasında 28 mevcutlu 2 kız ilk mektebi ve 257 mevcutlu 9 erkek ilk mektebi, Hısnımansur kazasında 60 mevcutlu 1 kız ilk mektebi ve 558 mevcutlu erkek ilk mektebi, Kahta kazasında 118 mevcutlu 6 erkek ilk mektebi, Pütürge kazasında 62 mevcutlu 2 kız ilk mektebi ve 295 mevcutlu 10 erkek ilk mektebi ve Arapkir kazasında 90 mevcutlu 2 kız ilk mektebi ve 491 mevcutlu 10 erkek ilk mektebi faaliyetliydi. Kemaliye kazasında ise 3 kız ilk mektebi ve 17 erkek ilk mektebi bulunuyordu. Bu mekteplerin toplam öğrenci sayısı 959 olup, erkek ve kız öğrenci sayıları hakkında bir bilgiye sahip değiliz<sup>19</sup>.

1927-28'de merkez kazada 125 mevcutlu bir ortaokul, 100 mevcutlu bir köy yatı mektebi ve toplam 851 mevcutlu altı ilk erkek ve kız mektebi faaliyetliydi. Vilayetin geri kalanında ise toplam 4.789 öğrenciye sahip 107 ilk erkek ve kız mektebi daha bulunuyordu<sup>20</sup>.

Malatya vilayetinde, Cumhuriyet Halk Fırkası (CHF), Türk Ocağı, Hilal-i Ahmer, Teyyare, Himaye-i Etfal ve Muallimler Birliği cemiyetleri ve şubeleri bulunmaktaydı. Vilayetin Akçadağ, Hekimhan, Arapkir, Hısnımansur, Kemaliye kazalarında da CHF dışındaki cemiyetlerin şubeleri faaliyetliydi<sup>21</sup>.

Bu yıllarda vilayette çıkarılan bir gazete vardı. Malatya adıyla çıkarılan bu gazete, 19 Teşrinievvel 1339 (19 Ekim 1923) tarihinde yayın hayatına başlamıştır. Vilayetin resmi gazetesi olan bu gazete haftada bir kez Perşembe günleri çıkarılmaktaydı. Gazetenin imtiyaz sahibi Malatyalı Atmalızade Osman Hilmi Bey, sermuharriri (başyazar) Kavalalı Hafız Nuri Bey, muharrir (yazar) ve müdürü ise Manastırlı Şevki Bey idi. Hidmet Matbaası'nda tab edilen gazete haftalık 500 adet basılıyordu<sup>22</sup>. Gazetenin ortakları ise Hacı Sadızade Mahmut Efendi ve Müminzade Mümin Efendi idi. Gazetenin yazı işlerinde Şevki Bey'e Mehmet (Özkan) ve Halil (Özkan) beyler yardımcı oluyordu. Yine gazetenin çıkarılmasında Faik (Türkmen) Bey ile Abbas Efendi katkıda bulunan kişiler olarak görülmektedir. Gazete 5 kuruştan satışa başlamış ve 13 Mayıs 1926'ya kadar toplam 134 sayı çıkmıştır. Hidmet Matbaası'nın özel idare

<sup>17</sup> F. Adıttar, "Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Malatya'da İktisadi Gelişmeler", s. 866-867.

<sup>18</sup> 1925-1926 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 846-848.

<sup>19</sup> 1926-1927 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 1127.

<sup>20</sup> 1927-1928 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 1228.

<sup>21</sup> 1926-1927 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 1128; 1927-1928 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 1228.

<sup>22</sup> 1925-1926 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 848.

tarafından satın alınmasıyla birlikte, 20 Mayıs 1926 tarihinden itibaren ikinci dönemi başlamıştır. Hizmet Matbaası, Vilayet Matbaası'na dönüştürülmüş ve gazete 9 Ocak 1930'a kadar çıkarılmıştır. 135. sayıdan itibaren bu şekilde basılan gazetenin müdürlüğüne ise 1928'de Haşimbeyoğlu Sait Bey getirilmiştir. 1930'da Şevki Bey'e satılan gazete, Yeni Malatya adıyla neşredilmeye başlanmıştır<sup>23</sup>.

### Sağlık Durumu

Malatya vilayeti Merkez kazada 50 yataklı bir memleket hastanesi ve 10 yataklı trahom mücadele merkezi bulunuyordu. Bunun dışında Hısnımansur'da 20 yataklı trahom<sup>24</sup> mücadele merkezi ile 15 yataklı belediye hastanesi, Hekimhan ve Kemaliye'de 5 yataklı birer muayene ve tedavi evi sağlık alanında hizmet veren kurumlar olarak görülmektedir. Vilayet genelinde görülen hastalıklar ise sıtma, trahom ve romatizma idi<sup>25</sup>.

### Nüfus

Cumhuriyet'in ilk yarısında yapılan nüfus sayımına göre, Malatya vilayet merkezinin nüfusu 20.000'in biraz üzerindeydi<sup>26</sup>. Vilayetin kaza merkezleri ile nahiye ve köylerinin nüfusu Tablo-9'da verilmiştir. Tablo-6'ya göre Malatya, Hısnımansur ve Arapkir merkez nüfusları dikkat çekicidir. Akçadağ, Pütürge, Hekimhan, Kemaliye ve Kâhta nispeten daha küçük yerleşimler olarak görülmektedir.

**Tablo 9. Malatya Vilayeti ve Kazalarının Nüfusu (1927)<sup>27</sup>**

	Şehir ve Kaza Merkezleri			Bağlı Nahiye ve Köyler			Toplam Nüfus		
	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam
Malatya	10.427	9.972	20.399	28.251	26.460	54.711	38.678	36.432	75.110
Akçadağ	916	854	1.770	18.030	16.673	34.703	18.946	17.527	36.473
Pütürge	1.234	968	2.202	20.659	17.688	38.147	21.893	18.456	40.349
Hısnımansur	4.454	4.190	8.644	18.909	18.539	37.448	23.363	22.729	46.092
Hekimhan	1.127	1.224	2.351	15.277	13.361	28.638	16.404	14.585	30.989
Arapkir	3.959	2.823	6.782	8.513	6.483	14.996	12.472	9.306	21.778
Kâhta	331	503	834	15.552	15.633	31.185	15.883	16.136	32.019
Kemaliye	1.975	1.513	3.488	11.444	8.043	19.487	13.419	9.556	22.975
Toplam	24.423	22.047	46.480	136.635	122.680	259.315	161.058	144.727	305.785

Vilayet genelinde nüfus yoğunluğu ortalaması, 1927 sayılarına göre 19 kişiydi. Nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu kaza 29 kişi ile Pütürge kazasıydı. Pütürge'yi 27 kişi ile Merkez kaza, 22 kişi ile Akçadağ takip ediyordu. Bu oran Kâhta'da 18, Hısnımansur'da 16, Hekimhan'da 15, Arapkir ve Kemaliye'de ise 14 kişiydi<sup>28</sup>. Malatya vilayetinin 1927-28 yılına ait doğum ve ölüm sayıları Tablo-10'da gösterilmiştir.

<sup>23</sup> Nezir Kızılkaya, Malatya Basın Tarihi (1923-2003), Malatya Kitaplığı, Malatya, 2016, s.69-79.

<sup>24</sup> Bu yıllar Türkiye'nin muhtelif yerlerinde trahom hastalığı yaygın bir şekilde görülmekle birlikte, vilayetlerde mücadele merkezleri oluşturuluyordu. Hısnımansur ve Malatya hastalığın yaygın görüldüğü yerler arasındaydı. BCA 030.10/177.220.9.

<sup>25</sup> 1926-1927 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 1128; 1927-1928 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 1228.

<sup>26</sup> 28 Teşrin-i Evvel 1927 Umumi Nüfus Tahriri Vilayet, Kaza, Şehir ve Köyler İtibariyle Türkiye Nüfusu, Türk Ocakları Merkez Heyeti Matbaası, 1928, s. 31.

<sup>27</sup> 28 Teşrin-i Evvel 1927 Umumi Nüfus Tahriri, s. 31.

<sup>28</sup> 28 Teşrin-i Evvel 1927 Umumi Nüfus Tahriri, s. 31.

**Tablo 10. Malatya Vilayetinde Doğum ve Ölüm Oranları (1927-28)<sup>29</sup>**

	Ölüm			Doğum		
	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam
Malatya	76	205	281	390	722	1.112
Akçadağ	14	157	171	113	151	264
Pütürge						
Hısnımansur	-	-	152	41	84	125
Hekimhan	19	777	796	101	225	326
Arapkir	55	108	163	410	418	828
Kâhta	1	35	36	63	125	188
Kemaliye	72	108	180	344	394	738
Toplam	237	1.390	1.779	1.462	2.119	3.581

Bu dönemde Malatya nüfusunun % 83'ü 45 yaş ve altındakiler tarafından temsil edilmekteydi. Vilayet nüfusunun % 33'ü, 20-45 yaş arası kişilerden oluşmaktaydı. Nüfusun %5'i ise yaşlı olarak sınıflandırabileceğimiz nüfustur<sup>30</sup>.

1927 sayımlarına göre vilayette bir miktar gayrimüslim nüfus yaşıyordu. Vilayetin Akçadağ kazası dışındaki bütün kazalarında irili ufaklı gayrimüslim cemaatleri bulunuyordu. Gayrimüslim nüfusun en fazla olduğu yer 1.106 Ermeni, 131 Ortodoks, 33 Protestan, 8 Katolik ve mezhebi ve milleti yazılmadan Hristiyan olarak kaydedilmiş 77 kişi ile Arapkir idi. Arapkir 'den sonra Merkez kaza en fazla gayrimüslimin yaşadığı yer olarak göze çarpmaktadır. Merkez kazada 341 Ermeni, 72 Ortodoks, 19 Protestan, 63 Katolik, 1 Musevi ve mezhebi ve milleti yazılmadan Hristiyan olarak kaydedilmiş 231 kişi yaşıyordu. Hısnımansur'da 228 Ermeni, 156 Ortodoks, 47 Katolik ve mezhebi ve milleti yazılmadan Hristiyan olarak kaydedilmiş 3 kişi vardı. Hekimhan'da 13 Ermeni, 3 Hristiyan, Kâhta'da 56 Ermeni, 1 Musevi, Kemaliye'de 77 Ermeni, 199 Ortodoks, 9 Protestan ve Pütürge'de 44 Ermeni, 29 Hristiyan, 1 Ortodoks ve 6 Musevi bulunmaktaydı. Ayrıca vilayet genelinde muhtelif inançlara sahip 351 ve inancı belirtilmeyen 19 kişi daha yaşıyordu. Vilayet genelindeki Müslümanların sayısı ise toplamda 303.519 idi<sup>31</sup>.

1927 yılı verilerine göre Malatya vilayeti genelinde, toplam nüfus içerisinde okuma yama bilenler 10.525 kişiden ibaretti. Geriye kalan 296.357 kişi ise okuma yazma bilmeyenlerden oluşuyordu<sup>32</sup>.

### Vilayet Dâhilindeki Yollar

Malatya vilayeti, komşu şehirler ve kendi kazaları ile muhtelif uzunlukta ve şekilde yol ağına sahipti. Cumhuriyetin ilk yıllarında önceki dönemlerden kalan ve faal bir ticaret yolu olarak kullanılan ulaşım ağıyla irtibatı sağlanan bir şehir görünümündeydi. Ancak bu ulaşım ağının yeterli ve sağlıklı olduğunu söylemek güçtür. Cumhuriyet devrinde, eskiden var olan fakat bozulmuş veya harap olmuş çoğu yol büyük oranda iyileştirilmiş ve ulaşım nispeten rahatlatılmıştır. 1926 yılında Malatya vilayetinde Malatya-Keller yolu, Malatya-Sürgü-Bulam-

<sup>29</sup> 1927-1928 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 1227.

<sup>30</sup> Savaş Sertel, "Cumhuriyet'in İlk Nüfus Sayımı Sonuçlarına Göre Malatya'da Nüfus", Akademik Bakış Dergisi, S. 48, Mart-Nisan 2015, s. 89. Sertel'in verdiği bu oranlar, bugün Adıyaman (Hısnımansur), Kâhta ve Kemaliye kazalarını içermemektedir.

<sup>31</sup> Türkiye Cumhuriyeti Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü, 28 Teşrinievvel 1927 Umumi Nüfus Tahriri Fasikül I, Hüsnütabiât Matbaası, Ankara, 1929, s. 220.

<sup>32</sup> Türkiye Cumhuriyeti Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü, 28 Teşrinievvel 1927 Umumi Nüfus Tahriri Fasikül I, s. 173-174.

Hısnımansur yolu, Malatya-Arga yolu, Malatya-Çırmıkdı yolu, Malatya-Pütürge yolu, Hısnımansur-Kahta yolu gibi güzergahlar iç ulaşımı sağlayan ana hatlar idi. Diğer yandan İzollu-Malatya şosesi ve Malatya-Sivas şosesi diğer yolları oluşturuyordu. Ayrıca Malatya-Elazığ, Keban Arapkir yolu ile Malatya'dan Arapkir'e araçla gitmeye uygun bir hat vardı. Yine Arapkir-Kemaliye yolu da araçla gitmeye uygundu<sup>33</sup>. 1927'de mevcut hatlar iyileştirilerek eklemeler yapılmış, Malatya-Elazığ kara yolu açılmış ve yollar tesviye edilmeye başlanmıştır. Malatya vilayetinin 1927-28'de yol ağı Tablo-11'de gösterilmiştir.

**Tablo 11. Vilayet Dâhilindeki Yollar (1927-28)<sup>34</sup>**

Yolun Başı-Sonu	Yolun Uzunluğu (km)	Sağlam Kısmı (km)	Tamir Olunmakta Olan Kısmı (km)
Malatya-Sivas	108,861	14	90
Malatya-Elazığ	37,415	15	22,415
Malatya-Hısnımansur	145	100	45
Malatya-Sürgü	80	15	65
Hısnımansur-Kâhta	35	-	35
Malatya-Arapkir	62	12	50
Arapkir-Kemaliye	30	30	-
Malatya-Pütürge (Elazığ Yolunun Çiftlik civarında)	75	50	25
Malatya-Akçadağ (Sürgü Yolunun Beylerderesi civarında)	15	-	15
Arapkir-Elazığ Sınırı	40	40	-

Vilayet dâhilindeki yolların 1928-29 yılındaki durumu ise Tablo-12'de verilmiştir. Tablo- göre bir önceki yıl tesviye edilmeye başlanan güzergâhların tamamlandığını, ayrıca yeni yollar inşa edildiğini söylemek mümkündür.

**Tablo 12. Vilayet Dâhilindeki Yollar (1928-29)<sup>35</sup>**

Yolun Başı-Sonu	Yolun Uzunluğu (km)	Sağlam Kısmı (km)	Tamir Olunmakta Olan Kısmı (km)
Malatya-Sivas	108,861	20	88
Malatya-Elazığ	37,415	25,415	12
Malatya-Hısnımansur	160	160	-
Malatya-Bulam-Hısnımansur	55	17,500	37
Hısnımansur-Kâhta	35	35	-
Malatya-Arapkir	52	30	22
Arapkir-Kemaliye	30	30	-
Malatya-Pütürge	75	75	-
Malatya-Akçadağ	36	21	15
Arapkir-Elazığ Sınırı	40	40	-
Adıyaman-Paluş	45	45	-
Erkenek-Paşaköprü	18	18	-
Pütürge-Siverek	75	75	-
Kemaliye-İliç	42	42	-
Arga-Elbistan	95	-	95

<sup>33</sup> 1926-1927 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 1127.

<sup>34</sup> 1927-1928 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 1226.

<sup>35</sup> 1928-1929 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Yıllığı, s. 737.



Malatya ulaşım ağının en önemli adımı olarak demiryolu hattının inşası gösterilebilir. Fevzipaşa (Keller)-Diyarbakır demiryolu projesi<sup>36</sup> Malatya'yı ilerleyen dönemlerde liman kentlerine bağlayacağından, Malatya için özellikle ticari açıdan belirleyici bir unsur olmuştur. 24 Mart 1926 yılında bu hattın inşasının yasalaşmasının ardından<sup>37</sup>, Diyarbakır'a ulaşacak hattın güzergâhı Fevzipaşa (Keller)-Malatya-Ergani-Diyarbakır olarak tespit edilmiştir<sup>38</sup>. İnşa süresince bir takım aksaklıklar olmakla birlikte Aralık 1930'da Malatya'ya ilk tren ulaşmıştır<sup>39</sup>. Bu hattın devamının sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi ve aynı zamanda doğu vilayetleri arasında ulaşımın aksamaması için ayrıca Malatya-Elazığ arasında Kömürhan civarında bir köprünün yapımı da gündeme gelmiştir<sup>40</sup>. Böylece Malatya hem kara hem de demiryoluyla bağlanmış oluyordu.

### Adli Vakalar

1925-26 yılında Malatya merkez kazada 835, Hısnımansur'da 120 (36'sı mahkûmiyetle sonuçlanmıştır) ve Hekimhan'da 313 (171'i mahkûmiyetle sonuçlanmıştır) suç işlenmiştir. 1926-27'de vilayet genelinde işlenen suçlar toplamda 296 adettir. 1927-28 yılında suç unsuru içeren hadiseler ise ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Toplamda 2.325 hadisenin vuku bulduğu bu zamanda, darp, yaralama, hırsızlık, sahtekârlık, dolandırıcılık başta olmak üzere kız kaçırma, silah teşhiri, cinayet, tecavüz, çocuk düşürme, hükümet emirlerine muhalefet gibi suçlar kayıt altına alınmıştır (bkz. Tablo-13). 1928-29 yılında ise 2.507 suç işlenmiştir.

<sup>36</sup> Kanun tasarısı için bkz. BCA 030.18.1.1/017.80.5

<sup>37</sup> İbrahim Tavukçu, "Yeni Cumhuriyet'in İlk Demiryolu Yatırımı: Fevzi Paşa -Diyarbakır Demiryolu Projesi Üzerine Bir İnceleme", Uluslararası Diyarbakır Sempozyumu 02-05 Kasım 2016, C.1, Diyarbakır, 2017, s. 410.

<sup>38</sup> İsmail Yıldırım, "Atatürk Dönemi Demiryolu Politikasına Bir Bakış", Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, C.12, S. 35, Temmuz 1996, s. 391.

<sup>39</sup> BCA 030.10/147.48.9.

<sup>40</sup> BCA 030.18.1.2/9.11.5

Tablo 13. Malatya Vilayetinde Adli Vakalar (1927-28)<sup>41</sup>

	Merkez	Hekimhan	Kemaliye	Pütürge	Kâhta	Arapkir	Hısnımansur	Akçadağ	Toplam
Ahz ve Gasp	7	-	10	12	-	2	-	8	39
Katl	7	4	3	7	-	2	1	8	32
Silah Teşhiri	5	-	3	4	-	1	3	3	19
Sirkat (Hırsızlık)	73	1	9	33	-	20	4	35	175
Hayvan Hırsızlığı	2	-	3	-	-	-	-	17	22
Kundakçılık	-	-	-	1	-	-	-	2	3
Fiili-i Şeni'a (Günahlı İş)	25	2	4	18	-	6	4	5	64
İzale-i Bıkr (Tecavüz)	10	-	-	1	-	-	-	4	16
Kız Kaçırma	13	-	-	11	-	4	1	7	37
Iskat-ı Cenin (Çocuk Düşürme)	2	-	-	1	-	2	-	1	6
Haneye Taarruz	5	-	-	1	-	-	-	2	8
Cerh (Yaralama)	59	6	13	32	-	1	8	27	146
Darp	184	3	31	81	-	-	4	58	361
Sahtekârlık	38	-	-	4	-	-	-	2	34
Dolandırıcılık	6	-	1	-	-	-	-	20	27
Emniyeti Suistimal	10	-	5	10	-	-	-	4	29
Hükümet Emirlerine Muhalefet	9	-	-	1	-	-	-	21	31
Zaptiyeye Hakaret	14	1	-	-	-	1	-	5	21
Rüşvet	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Otomobil vesaire ile Yaralama	6	-	-	-	-	-	-	-	6
Çeşitli Suçlar	677	-	74	164	44	8	3	281	1.251
Genel Toplam	1.142	17	156	380	44	48	28	510	2.325

<sup>41</sup> 1927-1928 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s. 1229.

## KAYNAKÇA

### *Arşiv Belgeleri*

BCA 030.11.1/57.24.9

BCA 030.10/158.109.7

BCA 030.18.1.1/030.48.15

BCA 030.10/177.220.9

BCA 030.18.1.1/017.80.5

BCA 030.10/147.48.9

BCA 030.18.1.2/9.11.5

### *Devlet Yıllıkları ve İstatistikler*

1925-1926 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, İstanbul, Matbaa-i Amire, 1926.

1926-1927 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, Matbaa-i Müdüriyet-i Umumiye Neşriyatı, thsz.

1927-1928 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, Matbaa-i Müdüriyet-i Umumiye Neşriyatı, thsz.

1928-1929 Türkiye Cumhuriyeti Devlet Yıllığı, İstanbul, Matbuat Umum Müdürlüğü Devlet Matbaası, 1929.

28 Teşrin-i Evvel 1927 Umumi Nüfus Tahriri Vilayet, Kaza, Şehir ve Köyler İtibariyle Türkiye Nüfusu, Türk Ocakları Merkez Heyeti Matbaası, 1928.

Türkiye Cumhuriyeti Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü, 28 Teşrinievvel 1927 Umumi Nüfus Tahriri Fasikül I, Hüsnütabiat Matbaası, Ankara, 1929

### *Tetkik Eserler*

ADITATAR, Funda, “Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Malatya’da İktisadi Gelişmeler”, Geçmişten Günümüze Malatya Kent, Kültür, Kimlik 14-16 Nisan 2016, C.2, Ankara, 2017, s. 843-874.

KIZILKAYA, Nezir, Malatya Basın Tarihi (1923-2003), Malatya Kitaplığı, Malatya, 2016.

SERTEL, Savaş, “Cumhuriyet’in İlk Nüfus Sayımı Sonuçlarına Göre Malatya’da Nüfus”, Akademik Bakış Dergisi, S. 48, Mart-Nisan 2015, s. 80-96.

TAVUKÇU, İbrahim, “Yeni Cumhuriyeti’n İlk Demiryolu Yatırımı: Fevzi Paşa -Diyarbakır Demiryolu Projesi Üzerine Bir İnceleme”, Uluslararası Diyarbakır Sempozyumu 02-05 Kasım 2016, C.1, Diyarbakır, 2017, s. 401-424.

YILDIRIM, İsmail, “Atatürk Dönemi Demiryolu Politikasına Bir Bakış”, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, C.12, S. 35, Temmuz 1996, s. 387-396.