



8. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi -Sosyal ve Eğitim Bilimleri-

the 8th International Scientific Research Congress
-Social and Educational Sciences-

(UBAK)

(22 – 23 August 2020)

HATTUŞA / Çorum

Bildiri Tam Metin Kitabı
Proceeding Book

Editör / Editor

Dr. Öğr. Üyesi Kemal ÇİFTYILDIZ



Hattuşa 2020

Yayın Koordinatörü/ Broadcaste Coordinator•
Muhammet ÖZCAN

Yayın Yönetmeni / General Publishing Director •
Dr. Öğr. Üyesi Kemal ÇİFTYILDIZ

Editör / Edited by •
Dr. Öğr. Üyesi Kemal ÇİFTYILDIZ

Kapak Tasarım / Cover Design
Kadir ERTEKİN

İç Tasarım / Interior
Kadir ERTEKİN

Birinci Basım / First Edition• ©
Ağustos 2020 // August 2020-Hattuşa

ISBN: 978-625-7813-07-5

ASOS YAYINEVİ

1st Edition / 1.baskı: Ağustos/August 2020

Address / Adres: Çaydaçıra Mah. Hacı Ömer Bilginoğlu Cad. No: 67/2-4
MERKEZ/ELAZIĞ

Mail: asos@asosyayinlari.com - Web: www.asosyayinlari.com

Instagram: <https://www.instagram.com/asosyayinevi/>

Facebook: <https://www.facebook.com/asosyayinevi/>

Twitter: <https://twitter.com/Asosyayinevi>



KURULLAR

DÜZENLEME KURULU

- Prof. Dr. Behset KARACA, Süleymanemirel Üniversitesi
Prof. Dr. Bünyamin KOCAOĞLU, Milli Savunma Üniversitesi
Prof. Dr. Osman KÖSE, History Studies Dergisi Editörü
Doç. Dr. Hayrettin ZENGİN, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Emel İSLAMOĞLU, Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin U. SAKARYA, İstanbul Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kemal ÇİFTYILDIZ, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nermin ATİLA, Hitit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa BAKAN, Hitit Üniversitesi
Arş. Gör. Elif ALP, Sakarya Üniversitesi

BİLİM KURULU

- Doç. Dr. Ramazanova Nurgul ABIYEVA, Eurasian National University
Doç. Dr. Gulnara ACIMAMBETOVA - Kırım Müh. ve Pedagoji Üniversitesi
Prof. Dr. Murat AKGÜNDÜZ, Harran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sibel AKOVA, Yalova Üniversitesi
Doç. Dr. Krasikova L. ALEKSANDROVNA, Rus Devlet Adalet Üniversitesi
Prof. Dr. Türkan Bayer ALTIN, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Prof. Dr. Numan ARUÇ, MANU Üniversitesi, Makedonya
Prof. Dr. Lütviyye ASGERZADE, Azerbaycan Bilimler Akademisi
Doç. Dr. Özlem ATALAN, Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nermin ATİLA, Hitit Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin AVCI, Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice AYDIN, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Cemile A. AYTEKİN, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Gaybullah BABAYAROV, Özbekistan İlimler Akademisi
Prof. Dr. Sabina BAKŠIĆ, University of Sarajevo
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL, Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Nevzat BAYRI, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Viktor BUTANAIEV, Rusya İlimler Akademisi
Prof. Dr. Baurjan BAYTANAYEV, Kazakistan İlimler Akademisi
Doç. Dr. Abdurrahman BENLİ, Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla BİTİŞ, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla BLİLİ, Tunus Manube Üniversitesi

Prof. Dr. Verda CANBEY, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Ümmügülsüm CANDEĞER, Osmaniye Üniversitesi
Prof. Dr. Ebru CEYLAN, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Alishina Khanisa CHAVDATOVNA
Doç. Dr. Birol ÇAYMAZ, Galatasaray Üniversitesi
Prof. Dr. Zeki ÇEVİK, Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Nihada DELİBEGOVIĆ DŽANIĆ, Tuzla Üniversitesi, Bosna –Hersek
Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Murat DEMİR, Harran Üniversitesi
Prof. Dr. İgor DESPOT, Zagreb Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut DOĞAN, İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Füsun Ç. DÖŞKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. A. Baran DURAL, Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa DURGUN, Harran Üniversitesi
Prof. Dr. Necmettin ELMASTAŞ, Harran Üniversitesi
Prof. Dr. Juliboy ELTAZAROV, Semerkant Devlet Üniversitesi
Doç. Dr. Emrullah ERDEM, Adıyaman Üniversitesi
Prof. Dr. Peter GOLDEN, New Jersey Üniversitesi,,
Prof. Dr. Feyzan Vural GÖKHAN, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Prof. Dr. Amira Turbic HADZAGIĆ, Tuzla Üniversitesi, Bosna -Hersek
Doç. Dr. Elmira HABİBULİNA, Kazan Federal Üniversitesi
Doç. Dr. Ramil HAYRURDİNOV, Kazan Federal Üniversitesi
Prof. Dr. Yuriy HUDYAKOV, Rusya Glimler Akademisi
Prof. Dr. Maria IVANICS, Szegevd Üniversitesi, Macaristan
Doç. Dr. Esmâ İGÜS, Mimar Sinan Üniversitesi
Prof. Dr. Dilek İNAN, Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Cemalettin İPEK, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Emel İSLAMOĞLU, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Necla Öykü İYİGÜN, İstanbul Ticaret Üniversitesi
Doç. Dr. Ergin JABLE, Kosova Hasan Piriştina Üniversitesi
Prof. Dr. Nurşat JUMADILOVA, Karaganda Bolaşak Akademisi
Prof. Dr. Aleksandr KADIJEVIĆ, University of Belgrade
Doç. Dr. Beyhan KANTER, Mardin Artuklu Üniversitesi
Prof. Dr. Behset KARACA, Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Sevinç KASIMOVA, Bakü Devlet Üniversitesi
Doç. Dr. Fethi KAYALAR, Erzincan Üniversitesi
Doç. Dr. Hilal KAZU, Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Mohammad T. E. KHOEÏ, Tahran ğahit Bihişti Üniversitesi
Doç. Dr. Z. Demet KIRBULUT, Harran Üniversitesi
Prof. Dr. Bünyamin KOCAOĞLU, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Şengül KOCAMAN, Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Emina BERBIĆ KOLAR, Osijek Üniversitesi, Hırvatistan
Prof. Dr. Dariusz KOŁODZIEJCZYK, Varşova Üniversitesi
Prof. Dr. Nimet Haşıl KORKMAZ, Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Elvira LATIFOVA, Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Şilova N. LEONİDOVNA, Petrozavodsk State University
Prof. Dr. Sevinç Sakarya MADEN, Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Zekiya MAHMUTOVA - Kırım Mühendislik ve Pedagoji Üniversitesi
Prof. Dr. Duken MASİMKHANOLİ, Nursultan Avrasya Milli Üniversitesi
Doç. Dr. Yener Lütfü MERT, İstanbul Galata Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz METE, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Leyla MURATHAN, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Meruert MUSABAEVA, Eurasian National
Prof. Dr. Tofiq MUSTAFAZADE, Azerbaycan Ulusal Bilimler Akademisi
Doç. Dr. Gemer MÜRŞÜDLÜ, Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Kujtim NURO, Toronto
Doç. Dr. Aleksandr Ivanoich OSTAPENKO, Moskova State University, Russia
Prof. Dr. Nabeel S. OTHMAN, University of Mosul
Prof. Dr. Yonca ÖZKAN, Harran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Vahdet ÖZKOÇAK, Hitit Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma ÖZMEN, Kıbrıs İlim Üniversitesi
Prof. Dr. Levent ÖZTÜRK, Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Serap PALAZ, Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Pavel N. PETROV, Rusya İlimler Akademisi
Prof. Dr. Elisabetta RAGAGNİN, Freie Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim SADAVİ, Tunus Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ULUTÜRK SAKARYA, İstanbul Sağlık B. Üniversitesi
Prof. Dr. Yulai SCHAMİLOĞLU, Wisconsin Üniversitesi
Prof. Dr. Leila SALEKHOVA, Kazan Federal University / Kazan
Prof. Dr. Andreas SCHACHNER, Alman Arkeoloji Enstitüsü
Prof. Dr. Redžep ŠKRIJELJ, Novipazar Üniversitesi
Doç. Dr. Nikolay N. TELİTSİN, Petersburg Devlet Üniversitesi
Doç. Dr. Nadya TIDIKOVA, Rusya Altayistik Enstitüsü
Doç. Dr. Türkmen TÖRELİ, Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç.Dr. AyşeUlusoy TUNÇEL, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Suat UĞUR, çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman UYAR, Alaaddin Keylubat Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar ÜLGEN, Tokat Gaziosoğomanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Ali ÜNAL, Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. İlkey NOYAN YALMAN, Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Sinem YILDIRIMALP, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Nadia YASEEN, Bağdat Üniversitesi
Prof. Dr. Mehtap YEŞİLORMAN, Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Arsun Uras YILMAZ, İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ali İzzet YILMAZ, Hitit Üniversitesi

SERĞİ JÜRİ VE DÜZENLEME KURULU

Prof. Clive BARSTOW
Prof. İhsan DOĞRUSÖZ
Prof. Leyla Varlık ŞENTÜRK
Doç. Muhammet Emin KAYSERİLİ
Doç. Menduha Satır KAYSERİLİ
Doç. H. Kübra KUZUCANLI
Doç.. Gülser AKTAN
Ass. Prof. Alam SHAMMAY
Öğr. Gör. Tolga ŞENOL

SEKRETERYA

Kadir ERTEKİN
Zuhal KOÇ

İçindekiler

Önsöz	9
Ahmet SAYKAL / Şafak ULUÇINAR SAĞIR - Okul Yöneticilerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimler Hakkındaki Görüşleri	11
Dilek ÇELİK SOLYALI / Serdal IŞIKTAŞ - İlkokuma-Yazma Öğrenimi Sürecinde Veli Rolünün Değerlendirilmesi	31
Hülya KODAN - Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmeni ve İlkokuma ve Yazmaya İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla Analizi.....	49
Mustafa ÇINAR - Bir Bilim Adamı Olarak Ali Tantâvî’Nin Hayatı, İlk-Orta ve Üniversite Eğitimine Yaklaşımı Üzerine Bir İnceleme	67
Sevinç SAKARYA MADEN / Merve EFE - “Jugendjournal 1-2-3 A1.1 ve A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitapları”ndaki Kültürel Öğeler	81
Sevinç SAKARYA MADEN / Merve EFE - “Jugendjournal 1-2-3 A1.1 ve A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitapları”nın Bernstein ve Guadalupe ve Llampallas Tarafından Geliştirilen Rubrik Işığında Değerlendirmesi	95
Muhsin ÖNAL - Kütahya’da Protestan Bir Yerli Vaiz Baron Gregor	115
Necla YASDIMAN DEMİRDÖVEN - Kur’an’da Asıl Anlamları Dışında Kullanılan Soru Edatları	133
Kadir Tekin ERTEKİN / Esra TÜRE - Kastamonu Vilayet Salnamelerinde Boyabat Kazasının İdari Yapısı.....	151
Ramazan SONAT - Birinci Dünya Savaşı’nda Musul’dan Bağdat’a Yapılan İaşe Sevkiyatına Dair Bazı Değerlendirmeler	163
M. Murat YURTSEVER - Müstensihlerin Osmanlı Bilim Hayatına Katkısı.....	177

Derya Fatma BİÇER / İbrahim İŞCAN - Tüketici Davranışları Açısından Dijital Bağımlılığa Etki Eden Motivatörleri Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma	187
Leyla KUBAT - Seramik Bünyelerde Gönen Bölgesi Trakit'in Hammadde Olarak Kullanımı	207
Ümmügülsüm ZOR - Digitalization in Accounting Courses: Pros and Cons From the Perspective of Accounting Professors	219
Ayhan ÇETİN - Türkçü Aydınlar da İslam'ın Milliyetçi Yorumu	233
Ahmet Alper SAYIN / Ümmü KÜÇÜK – Lojistik Faaliyetlerde Yaşanan Sorunlar – Gıda Firması Örneği.....	251
Esra TÜRE / Kadir Tekin ERTEKİN – Askeri Rejim Vesayetinde “Demokrasiye Geçiş” Örneği: Kurucu Meclis ve Çalışmaları.....	265

ÖNSÖZ

İçinde bulunduğumuz sonbahar mevsiminde tabiat bize bütün güzelliği ile tüm renkleri bir arada görme fırsatını sunarken, bu mevsimin bu güzel yönü ile uyumlu bir şekilde birçok bilim dalından farklı farklı konuları ele alma ve dinleyiciler ile buluşturma fırsatı veren kongremizi siz değerli bilim insanları ile beraber gerçekleştirme fırsatı bulduk. Bu kez her ne kadar pandemi süreci dolayısı ile yüzyüze gele-mesek te ilerleyen teknolojinin nimetlerinden faydalanarak yüz yüze iletişime en yakın yöntemler ile bu atmosferi beraberce oluşturmaya gayret gösterdik. Bir acı kahvenin kırk yılı hatırı vardır derler bu mana ile siz değerli katılımcılarımıza bir kahave sunma fırsatı bulamasak ta, sizleri en iyi şekilde ağırlamak ve sunumlarınızı yapabileceğiniz rahat ve sıcak bir atmosfer oluşturmak için tüm kongrelerimizde olduğu gibi bu kongremizde de yine gönlümüzü de işin içine katmaya gayret gösterdik.

Tüm bilim dallarında olduğu gibi sosyal bilimler de geçmişte edindiği kazanımlar ile yerinde saymayarak insan oğlu var olduğu sürece hiç bitmeyecek olan bir gelişim süreci içinde kendini yenilemeye devam etmektedir. Katılımcılarımızın kıymetli katkıları ile sosyal bilimlerin bu hiç bitmeyecek olan serüvenine birbirinde farklı konularda yeni bakış açıları ile yeni kazanımlar eklenmiştir. Bu kitap içerisinde yer alan eserler hem mevcut konulara getirdikleri farklı bakış açıları hem de gündeme getirdikleri yepyeni konular ile sonraki çalışmalar için bir ışık niteliğinde olacaktır.

İçinde bulunduğumuz ve herbirimizin yaşam ve çalışma biçimlerini ciddi bir şekilde etkileyen pandemi sürecinde Kanuni'nin veciz "Halk içinde muteber bir nesne yok devlet gibi, Olmaya devlet cihanda, bir nefes sıhhat gibi" sözünün haklılığını daha net anlıyor, Atatürk'ün "Uygarlık yolunda başarı yenileşmeye bağlıdır. Sosyal hayatta, iktisadi hayatta, ilim ve fen sahasında başarılı olmak için yegane gelişme ve ilerleme yolu budur" sözünden hareketle şartlar ne olursa olsun bilimsel çalışmaların hiç durmadan devam etmesinin önemini bir kez daha anımsıyoruz. Bu veciz sözlerden hareketle katkı sağlayan hocalarımıza ve kongrede emeği geçen herkese, bu zor dönemde büyük özveriler göstererek sosyal bilimlere yapmış oldukları katkılardan ötürü teşekkürlerimizi iletir, nice farklı bilimsel mecralarda tekrar bir araya gelmeyi arzu ederek sağlıklı günler dileriz.

Saygılarımla,

Dr. Öğretim Üyesi Kemal ÇİFTYILDIZ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KATILDIKLARI HİZMET İÇİ EĞİTİMLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Ahmet SAYKAL

Amasya Üniversitesi

Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR

Amasya Üniversitesi

Özet: Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin katıldıkları hizmet içi eğitimler hakkındaki görüş ve gereksinimlerini belirlemektir. Araştırma olgubilim desenindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve yapılandırılmış gözlem çizelgesi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışma Milli Eğitim Bakanlığı merkezi ve mahalli hizmet içi eğitim faaliyetlerine en az birer defa katılmış en az iki yıl okul yöneticiliği yapmış ve halen okul yöneticiliği yapan 4 okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma da veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre yönetici eğitim seminerlerinin katılımcılara fayda sağladığı ancak eğitim seminerleri ortamlarının yeterliliği, içerik, eğitim görevlisinin; konuya hakimiyeti, eğitim teknolojilerini kullanma becerisi, faaliyet içeriğine uygun yöntem teknik seçimi, eğitim programını etkili uygulamaya yönelik araç-gereç ve doküman kullanımı, katılımcıların derse aktif kalımı gibi konularda eksiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hizmet içi eğitim; Okul yöneticisi; Hizmet içi eğitim ihtiyaçları.

VIEWS OF SCHOOL MANAGERS ABOUT THE IN-SERVICE TRAINING ATTENDED

Abstract: The aim of this study is to determine the views and needs of school administrators about the in-service trainings they attend. The research is in phenomenological design. Semi-structured interview technique and structured observation chart were used as data collection tools in the study. Criterion sampling technique, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group of the study. In this direction, the study was carried out with 4 school principals who participated in the central and local in-service training activities of the Ministry of National Education at least once, worked

as a school administrator for at least two years and are still school administrators. In the research, the data were analyzed by content analysis. According to the findings of the research, the manager training seminars benefit the participants, but the adequacy of the training seminars environment, the content, the trainer; It has been concluded that there are deficiencies in subjects such as mastery of the subject, ability to use educational technologies, method and technique selection suitable for the activity content, use of tools and documents for effective implementation of the training program, active participation of the participants in the course.

Keywords: In-service training; School manager; In-service training needs

1. Giriş

Toplumların, kendilerini geliştirmesi ve yenileyebilmeleri için toplumu oluşturan bireylerin nitelikleri doğrultusunda kendilerini geliştirmesi gerekmektedir. Bireyleri içinde yaşadıkları toplumun kurallarına uyma, kendilerini geliştirme, mesleki gelişimlerini sağlama, kendilerini ileriye doğru götürecektir hedefler oluşturma gibi bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması gereklidir (Eryılmaz, 2002). Kurum ve kuruluşların hedeflerini gerçekleştirmesinde insan ögesi en önemli kaynaktır. Ancak insanın hedefleri gerçekleştirmesinde kullandığı bilgi ve becerisi değişen ve gelişen şartlar çerçevesinde sürekli değişmektedir. Daha önceden almış olduğu eğitimin yeterli olmayacağı anlaşılmış insanların kendini geliştirmesi zorunluluğu doğmuştur. Bu nedenle diğer kaynakları kullanarak verimli şekilde hedefe ulaşmak isteyen insanın sürekli olan değişim ve gelişime hizmet içi eğitimler vererek ayak durmasını sağlanabilir (Taymaz, 1997). Hizmet içi eğitimler ile üretilen ürün veya hizmetin niteliğini ve niceliğini artırmak, defolu üretimi azaltmak, kazancı artırmak, tasarruf sağlamak, teknolojiyi etkili ve verimli kullanmak, gelişim ve yeniliklere uyum sağlamak, iş kazalarının önüne geçmek, personel arasında ilişki ve iletişimi güçlendirmek, personelin güdülenmesini ve moralini yükseltmek, personele gerekli bilgi, beceri ve yeterliliği kazandırarak gelişim ve yeniliklere uyum sağlayıp belirlenen hedeflere ulaşmak amaçlanır (Çevikbaş, 2002; Taymaz, 1997).

Hizmet içi eğitim kavramı her kurum için kendi içinde değişik şekillerde olabilir. Ana amaç olarak, her kurum için hizmetteki verimlilik ve kaliteyi arttırmak için bireyin kendisini yenilemesi ve geliştirmesidir. Hizmet içi eğitim kavramını Eryılmaz (2002) şu şekilde tanımlamaktadır “Hizmet içi eğitim kurum veya kuruluşlar-

daki kişilere mesleklerinde daha iyi olmaları için verilen kısa zamanlı eğitimidir. Kişilerin hizmetteki verimlilik ve etkinliklerinin araştırılmasına, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve anlayışlarının zenginleştirilmesine yöneliktir.” Taymaz (1997) ise “özel veya resmi kurumlarda belirli bir ücret karşılığı çalışan bireylerin iş yerlerindeki hizmetleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlarında kendilerini geliştirmeleri için yapılan eğitim” olarak tanımlamaktadır.

Bilimsel ve teknolojik alandaki hızlı gelişmeler, insan yaşamını ve toplumsal hayatı çeşitli alanlarda etkilediği gibi kurumlarında yapı ve işlevlerini de değiştirmektedir. Bu değişime katkı sunup ayakta kalması gereken kurumlarında değişen ve gelişen dünyanın yeni kriterlerini kurumsal bazda değerlendirip kendisine uygun bir şekilde içselleştirmesi gerekir. Sürekli değişim ve gelişimin yaşandığı günümüz dünyasında bazı meslekler değişmekte, bazı meslekler yok olmakta ve yeni meslek türleri ortaya çıkmaktadır. Sürekli değişim ve gelişim içinde bulunduğumuz sürece ayak uydurmak, kurum olarak toplumsal ihtiyaçlara cevap vermek için ve hizmetteki verimliliği en üst seviyede sağlayabilmek için hizmet içi eğitimler bir zorunluluktur (Durmuş, 2003).

Sürekli gelişen ve değişen ortamda, bir eğitim kurumunun, insana yaşamı boyunca veya mesleki çalışma süresince yeterli olacak kadar bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumları bir defada vermesi imkansızdır. Ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmelerin çok hızlı bir şekilde değiştiği bu zamanda bilgi değişimi hızlanmış farklı uzmanlık alanları doğmuştur. Bu sürekli değişen ve gelişen bilgiler toplumların gereksinim ve ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri de değiştirmiştir. Toplumların gereksinim duyduğu bilgi ve becerileri kazandırma görevini üstlenen eğitim kurumlarının da değişen ve gelişen çağa ayak uydurabilmesi gerekir. Bunun için çağın gerisinde kalan programlar yenilenmeli, uzmanlık gerektiren alanlarda bireyler eğitilmeli ve yeni, güncel bilgileri yetişen nesillere aktarmak için çok önceden görülmüş öğrenimin yeterli olmayacağını farkında olunmalı ve ihtiyaca yönelik hizmet içi eğitimler ile bu açık kapatılmaya çalışılmalıdır. Hizmet içi eğitimler hem mesleğine yeni başlayanlar için mesleği öğrenmede hem de mesleki yeterlilik açısından gelişmesi gereken bireyler olacağından zorunluluk haline gelmiştir (Taymaz, 1997).

Eğitim kurumlarında çalışan bireylerin niteliği çok önemlidir. Eğitim kurumları toplumsal hayatın temelinde yer aldığından ve toplumun temelini oluşturan her bireyin bu eğitim kurumlarında hayata hazırlanmasından ötürü eğitim kurumlarında görev yapan bireylerin de bu bilinçle görev yapmaları gerekir (Durmuş, 2003). Eğitim kurumunda görev yapan bireylerin bulunduğu kurumun üstlenmiş olduğu misyon ve vizyon çerçevesinde verimliliğini en iyi kullanabilecek şekilde kendini geliştirme ve yetiştirme gerekir. Öğrenme güdüsünü diri tutmalı ve yenilikler karşısında

açık olmalıdır. Bu nedenle eğitim kurumlarında yöneticilik yapan bireyler, hitap ettiği bireysel ve toplumsal çevre karşısındaki sorumluluğunun farkında olmalıdır. Okul yöneticileri için hazırlanacak hizmet içi eğitim programlarına katılım gösterecek bilimsel ve teknolojik alanda değişimleri, kültürel, sosyal ve ekonomik alandaki gelişimleri takip edebilmeli ve bu değişimlere ayak uyduracak gerekli bilgi, beceri, ve tekniği edinmelidir (Ersoy ve Bulut, 1994). Okul yöneticileri edindikleri bilgiler ile kendilerini geliştirmeli ve buldukları okullardaki insan ögesini de kendilerini geliştiren ve değişen şartlara uygun olarak yetiştirmesine teşvik etmelidir. Bulduğu ortamdaki insan ögesinin diğer kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanmasını sağlayarak verimliliği artırmış olarak ulaşmak istediği misyon ve vizyona yönelik çalışmalara liderlik edebilecektir (Eryılmaz, 2002). Bu durumda hizmet içi eğitim, eğitim kurumunun çalışanlarını okulun amaçları doğrultusunda yönlendirilmesinde ve desteklenmesinde daha etkili duruma getirmekte, hem okulun değişen şartlara uyumunu sağlamakta, hem de verimliliğin artırılmasında değişen ve gelişen şartlara ayak uydurmak için yapılan etkinliklerden biri olmalıdır (Eryılmaz, 2002).

Son yıllarda, başta gelişmiş ülkeler olmak üzere okulların niteliğinin artırılmasında ve nitelikli bir toplum oluşturulmasında eğitim yöneticilerine hayati sorumluluklar düştüğü konusunda görüş birliği olup, bu bağlamda nitelikli eğitim yöneticisi yetiştirmenin önemine vurgu yapılmaktadır. Okul müdürlerinden, öğrenci öğrenmesi ve başarısına dair vizyon, öğretme ve öğrenmeye odaklanma, etik davranışlar ve ilişkilerin geliştirilmesinde toplumun sürece dahil edilmesi konusunda beklentiler artmaktadır. Buradan hareketle, okul üzerinde önemli bir görevi üstlenen müdürlerin yetiştirilmelerinin de önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Müdürler başkalarını yönetmeden önce kendilerini yönetmeyi öğrenmelidirler. Bunun için de müdürler hizmet içinde ve hizmet öncesinde iyi yetiştirilmelidirler.

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin katıldıkları hizmet içi eğitimler hakkındaki görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemektir. Bu amaçla şu alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin:

- katıldıkları hizmet içi eğitimlerin yeterli düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- katıldıkları hizmet içi eğitimlerin konuları nelerdir?
- katıldıkları hizmet içi eğitimlerin katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- hizmet içi eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- hizmet içi eğitimlere ilişkin önerileri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Okul yöneticilerinin katıldıkları hizmet içi eğitimler hakkındaki görüş ve gereksinimlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, nitel araştırma deseninde olgu bilim fenomenoloji (olgu bilim) araştırması olarak tasarlanmıştır. Fenomonoloji, olayları, durumları, deneyimleri, kavramları incelemek ve açıklamak amacıyla fenomenoloji yöntemi sosyal bilimlerde kullanılan bir yöntemdir (Creswell 2018). Fenomenolojik araştırmalarda veri kaynakları araştırmanın kapsadığı olguyu yaşayan ya da bu olguyu ifade edebilecek birey ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2010). Bu doğrultuda çalışma grubu Amasya ilinde çalışan en az iki yıl okul yöneticiliği yapmış ve halen aktif olarak okul yöneticisi olarak görev Milli Eğitim Bakanlığı merkezi ve mahalli hizmet içi eğitim faaliyetlerine en az birer defa katılmış 4 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Okul yöneticilerine ait özellikler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

<i>Katılımcı Kodu</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Öğretmenlik Süresi (Yıl)</i>	<i>Müdür Yardımcılığı Süresi (Yıl)</i>	<i>Okul Müdürlüğü Süresi (Yıl)</i>	<i>Toplam Kıdem</i>	<i>Katıldığı Hizmetiçi Eğitim Sayısı</i>
<i>M1</i>	<i>Erkek</i>	<i>5</i>	<i>4</i>	<i>6</i>	<i>15</i>	<i>7</i>
<i>M2</i>	<i>Erkek</i>	<i>9</i>	<i>3</i>	<i>7</i>	<i>19</i>	<i>12</i>
<i>M3</i>	<i>Erkek</i>	<i>6</i>	<i>2</i>	<i>5</i>	<i>13</i>	<i>5</i>
<i>M4</i>	<i>Erkek</i>	<i>4</i>	<i>2</i>	<i>4</i>	<i>10</i>	<i>6</i>

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul yöneticilerin katıldıkları hizmet içi eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek için; araştırmacı tarafından, standartlaştırılmış açık uçlu soru tekniğine (Patton, 2018) uygun olarak yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu ve katılımsız gözlem metodu ile yapılan gözlemleri kaydetmek için yapılandırılmış gözlem çizelgesi hazırlanmıştır.

Oluşturulan görüşme formu toplam yedi adet açık-uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme sorularının iç geçerliğini sağlamak için açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu iki uzmana verilmiş, uzman incelemeleri sonunda alınan geri bildirimlerden sonra sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme formundaki soruların kapsam geçerliliğini ölçebilmek amacıyla bir okul yöneticisi ile pilot çalışma yapılmıştır. Bu süreçte formda yer alan soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı, verilen yanıtların sorulan soruların yanıtlarını yansıtıp yansıtmadığı incelenmiştir. Görüşme formundaki soruların istenilen verileri sağladığı kanısına varıldığında görüşme formu örneklem kapsamında okul yöneticilerine uygulanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda sunulmuştur:

- Katıldığınız yönetici eğitim seminerlerini beklenti ve ihtiyaçlarınızı karşılamak açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Yönetici eğitim seminerlerinin planlanmasına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?
- Yönetici eğitim seminerlerinin uygulamalarına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?
- Yönetici eğitim seminerlerinin değerlendirilmesine yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?
- Yönetici eğitim seminerlerinde işlenen konulara eklemek istediğiniz konular var mı?
- Yönetici olarak hangi konularda hizmet içi eğitim programlarına katılmak istersiniz?
- Yönetici eğitim seminerlerinin başarılı olabilmesi için neler önerirsiniz?

Görüşme sürecinde sorular açık ve anlaşılır bir biçimde çalışma grubundaki okul yöneticilerine yöneltilmiş ve gerekli durumlarda ek sorularla araştırılan konunun derinleştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Oluşturulan gözlem formunda toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Gözlem maddelerinin geçerliğini sağlamak için 27 maddeden oluşan gözlem çizelgesi iki uzmana verilmiş, uzman incelemeleri sonunda alınan geri bildirimlerden sonra maddelere son şekli verilmiştir. Yapılan gözlemlerin iç güvenilirliğini sağlamak için gözleme dayalı güvenilirlik yöntemi uygulanmıştır. Aynı zaman diliminde birden fazla araştırmacının aynı olgu ya da olayı aynı biçimde ölçmesi gözleme dayalı güvenilirliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı birlikte gözlem yapacağı araştırmacıya gözlem öncesi gerekli bilgileri vermiş ve aynı anda aynı yerde gözlemlerini yapmışlardır. Yapılan gözlemlerin birbiri ile uyum içinde olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinde içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin içerik analizi ile analiz edilmesindeki amaç; birbirine yakın verilerin belirlenen kavram ve temalar etrafında bir araya toplanarak anlaşılması ve yorumlanması kolay veriler haline getirip okuyucuların kolay anlaması sağlanmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre içerik analizinin yapılması beş aşamada olur. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, oluşturulan kod ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir. Bu çalışmada verilerin kodlamaları iki araştırmacı tarafından yapılmış ve bu bağlamda çeşitli temalara ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra veriler düzenlenmiş, temalara göre gruplandırılmış. Sonuç olarak, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Görüşmelere İlişkin Bulgular

Yönetici eğitim seminerlerine katılan yöneticilerin “katıldığınız yönetici eğitim seminerlerini beklenti ve ihtiyaçlarınızı karşılama açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Yöneticilerin Beklenti ve İhtiyaçlarına İlişkin Görüşlerin Analizi

	<i>Temalar</i>	<i>Frekans</i>	<i>%</i>
<i>Beklenti ve İhtiyaçları Karşılama</i>	<i>İyi bir planlama</i>	2	50
	<i>Bilgi ve Beceri Artırma</i>	2	50
	<i>Etkili İçerik</i>	2	50

<i>Verimli ve Etkili Olması</i>	2	50
<i>İyi Bir Fiziksel Ortam</i>	2	50
Zaman	2	50
Eğitici	3	75

Görüşmenin ilk sorusunda verilen cevaplar iyi bir planlama, bilgi ve beceri artırma, etkili içerik, verimli ve etkili olma, iyi bir fiziksel ortam, zaman ve eğitici temalarında kodlanmıştır. Adı geçen kodlara örnekler aşağıda verilmiştir.

M2: “hizmet içi eğitimlerin planlamasının iyi yapılması gerekir”

M4: “seminerlerin katkısı olmalı bilgi ve becerileri artırmalı”

M1: “seminer programlarında içerik etkili ve verimli olmalı”

M3: “katıldığım hizmet içi eğitim programlarında ortamlar fiziksel olarak yeterli seviyede değildi”

M4: “zaman, fiziki mekan ve içerik açısından eksiklikler olmasına rağmen hizmet içi eğitim seminerlerinin faydalı”

M1: “ hizmet içi eğitim seminerlerini kendini geliştirmiş kişiler veya akademisyenler tarafından verilmesi bizim açımızdan daha verimli olmaktadır”

Çalışma grubunun “yönetici eğitim seminerlerinin planlamasına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların içerik analizi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Yönetici Seminerlerinin Planlanmasına İlişkin Görüşlerin Analizi

	Temalar	Frekans	%
<i>Yönetici Eğitim Seminerlerinin Planlanması</i>	<i>Eğitim Verileceklerin Seçimi</i>	2	50
	<i>Katılımcılar</i>	1	25
	<i>Seminerlerin Takvimi</i>	4	100

Tabloda verilen yönetici eğitim seminerlerinin planlanması ile ilgili eğitim verileceklerin seçimi, katılımcılar, seminer takvimi temaları belirlenmiştir. Temalara ait görüşmeye katılan yöneticinin görüşleri detaylı olarak şu şekildedir:

M2: “Hizmet içi eğitimler gönüllü yöneticilere ve bu eğitimi hayata geçirebilecek yöneticilere verilmeli.”

M1: “...hizmet içi eğitim programı hazırlanmadan yöneticilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekir”.

M4: “...seminerlerin okulların açık olduğu dönemlerde yapılmamalı, tatil zamanı yapılmalıdır”, M3 “...katılımcıların planladığı bir zamanda yapılmalıdır”

M2 “iş yoğunluğunu az olduğu ve zamanının önceden haber verildiği zamanlarda planlanmalıdır”

Görüşme yapılan müdürler hizmet içi eğitime katılacak kişilere dayatma olmaması gerektiğini belirtirken, kitle ve tarihler açısından kısmen sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda katılımcılarında ifade ettiği gibi yönetici eğitim seminerlerinin katılımcıları önceden belirlenmeli, bu kitle ile hem içerik hem de seminer tarihleri ile ilgili fikir ve görüş alınması önerilmektedir.

Yönetici eğitim seminerlerine katılan yöneticilerin “yönetici eğitim seminerlerinin uygulamalarına yönelik program süresi, konuların kapsamı, uzmanların yeterliği, konuların işleniş ve yöntemi ve bununla birlikte fiziksel ortam olarak görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Eğitim Semineri Uygulamaları Hakkında Görüşlerin Analizi

<i>Temalar</i>	<i>Frekans</i>	<i>%</i>
<i>Seminer Süresi Uzun</i>	3	75
<i>Konuların Kapsamı Geniş</i>	3	75
<i>Yönetici Eğitimi Seminer Uygulamaları</i>		
<i>Konuların İşleniş Uygulamalı Olmalı</i>	3	75
<i>Uzmanlar Akademisyen Olmalı</i>	4	100
<i>Fiziksel Ortam Yetersiz</i>	3	75

Tabloda verilen yönetici eğitim seminerlerinin uygulanması ile ilgili temalar sürenin uzunluğu, konu kapsamının genişliği, konuların işleniş uygulamalı olması,

uzmanların akademisyen olması, fiziksel ortam yetersizliği şeklinde kodlanmıştır. Görüşmeye katılan yöneticilerin görüşlerine örnekler şu şekildedir.

M1: “...eğitim süresi uzadıkça verim azalmaktadır. Daha kısa süreli katılım-cının daha aktif olduğu şekilde yapılmalıdır”.

M4: “eğitim konusunun çok geniş kapsamlı olmaması gerekir.”

M1: “eğitimi anlatan kişilerin alanlarında uzman olması veya akademisyen olması ilgimizi artırmakta ve iletişimi verimliliği artırmaktadır.”

M1: “fiziksel ortam ve araç gerecin yeterli olması gerekmektedir”

Yukarıdaki ifadeler göz önünde bulundurularak yönetici eğitim seminerlerinin program sürelerinin genelde uzun olduğu ve bunun verimliliği düşürdüğü söylenebilir. Uzmanlar açısından ise seminerleri veren uzmanların akademisyen olması gerektiği hakkında fikir birliği olduğu görülmektedir. Akademisyenler tarafından sağlanan yönetici eğitimi seminerleri katılımcılar için daha verimli olacağı kanısı vardır. Fiziksel ortam konusunda ise fiziksel ortamın tam olarak yeterli olmadığını belirtmiştir.

Yönetici eğitim seminerlerine katılanların “Yönetici eğitim seminerlerinin değerlendirilmesine yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Eğitim Seminerlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşlerin Analizi

		<i>Temalar</i>	<i>Frekans</i>	<i>%</i>
<i>Yönetici</i>	<i>Eğitim</i>			
<i>Semineri</i>		<i>Katılımcıdan Dönüt</i>	<i>1</i>	<i>25</i>
<i>Değerlendirilmesi</i>		<i>Uygulamalı Değerlendirme</i>	<i>2</i>	<i>50</i>

Eğitim seminerlerinin değerlendirilmesine yönelik görüşlerden katılımcıdan dönüt ve uygulamalı değerlendirme temaları oluşturulmuştur. Müdürlerin görüşlerine örnekler aşağıdadır.

M2: “...seminerin tabi ki faydası olmaktadır ama bunu hemen seminerden sonra değerlendirmek doğru mudur bilmiyorum. Asıl değerlendirme seminer alan kişilerin aldıkları eğitimi uygulayıp uygulayamamalarıdır. Uyguluyorlarsa ve işlerine yarıyor ise faydalıdır denebilir”

M3: “...eğitimi alan yöneticiler aldıkları eğitim ile neler başarmaktadır. Aldıkları eğitim hangi işlerde yardımcı oldu, yöneticilik açısından neler kazandırdığını süreç içerisinde dönüt alınarak değerlendirme yapılabilir”

Görüşme yapılan müdürler, yönetici eğitimi seminerlerine katılan yöneticilerin takip edilip izlenmesi gerektiğini, alınan eğitimin sonradan sürece nasıl etkisi olduğunu da değerlendirilmesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışma grubundakilerin “yönetici eğitim seminerlerinde işlenen konulara eklemek istediğiniz konular var mı?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Eğitim Seminerlerine Eklenmesini İstedikleri Konulara İlişkin Görüşlerin Analizi

	<i>Temalar</i>	<i>Frekans</i>	<i>%</i>
	<i>İletişim</i>	<i>3</i>	<i>75</i>
<i>İşlenen Konulara Eklenmek</i>	<i>Çağdaş Yönetim Yaklaşımları</i>	<i>2</i>	<i>50</i>
	<i>Kriz Yönetimi</i>	<i>2</i>	<i>50</i>
<i>İstenen Konular</i>	<i>Halkla İlişkiler</i>	<i>2</i>	<i>50</i>
	<i>Etik Davranışlar</i>	<i>1</i>	<i>25</i>
	<i>Vizyon Eğitimi</i>	<i>1</i>	<i>25</i>

Tabloda görüşme yapılan müdürlerin iletişim, çağdaş yönetim yaklaşımları, kriz yönetimi, halkla ilişkiler, etik davranışlar ve vizyon eğitimi temalarında kodlanan konuları yönetici eğitim seminerlerinde işlenen konulara eklenmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan yöneticilerin görüşlerine örnekler şu şekildedir.

M2: “...çağdaş yönetim yaklaşımları konusu kapsamında eğitim modeli olarak iyi bir modele sahip ülkelerin modellerinin incelenmesi ve bu ülkelerdeki yönetici vizyonlarının yönetici eğitimi semineri alan yöneticilere aktarılmasının faydalı olacaktır.”

M1: “...kriz yönetimi, halka ilişkiler ve etik davranışlar konularının da yönetici eğitimi semineri alan yöneticilere verilmesinin faydalı olur.”

Araştırmaya katılan yöneticilerin “yönetici olarak hangi konularda hizmet içi eğitime katılmak istersiniz?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 7’de özetlemiştir.

Tablo 7. Katılmak İstenen Hizmetiçi Eğitim Kursu Konuları Hakkındaki Görüşlerin Analizi

	<i>Temalar</i>	<i>Frekans</i>	<i>%</i>
	<i>İletişim</i>	<i>4</i>	<i>100</i>
	<i>Yönetim Teknikleri</i>	<i>4</i>	<i>100</i>
	<i>Liderlik</i>	<i>3</i>	<i>75</i>
	<i>Takım Kurma ve Yönetimi</i>	<i>2</i>	<i>50</i>
<i>Katılmak</i>	<i>Stratejik Yönetim</i>	<i>1</i>	<i>25</i>
<i>İstenilen</i>	<i>Karar Verme</i>	<i>1</i>	<i>25</i>
<i>Hizmet İçi</i>	<i>Mevzuat</i>	<i>1</i>	<i>25</i>
<i>Eğitim Ko-</i>	<i>Enformasyon</i>	<i>1</i>	<i>25</i>
<i>nuları</i>	<i>Kurumsallaşma</i>	<i>1</i>	<i>25</i>
	<i>Kurum Kültürü Oluşturma</i>	<i>1</i>	<i>25</i>

Katılımcının görüşmede vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda Tabloda görüldüğü gibi yöneticilerin en çok iletişim ve liderlik konularında hizmet içi eğitim almak istediği tespit edilmiştir. Katılımcılar kurum içinde iletişimin çok önemli olduğunu ve değişimine yöneticilerin ayak uydurması gerektiğini savunarak iletişim ve liderlik konularına ağırlık vermiştir. Bunların dışında yöneticilik, takım kurma ve yönetimi, stratejik yönetim, karar verme, mevzuat, enformasyon, kurumsallaşma ve kurum kültürü oluşturma konuları da görüşmeye katılan yönetici tarafından katılmak istenilen hizmet içi eğitim konularıdır.

Yönetici eğitim seminerlerine katılan yöneticilerin “yönetici eğitim seminerlerinin başarılı olabilmesi için Milli Eğitim Müdürlüklerine, meslektaşlarınıza, okul yönetimlerine ve öğretmenlere neler önerirsiniz?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen sonuçlar Tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Eğitim Seminerlerine Yönelik Önerilere İlişkin Görüşlerin Analizi

	<i>Temalar</i>	<i>Frekans</i>	<i>%</i>
<i>Milli Eğitim</i>			
<i>Müdürlüklerine</i>	<i>Seminerlerin planlanması</i>	2	50
<i>Öneriler</i>			
	<i>Hizmet içi eğitim seminerine katılma</i>	4	100
<i>Meslektaşlara</i>	<i>Yeniliğe açık olma</i>	3	75
<i>Öneriler</i>	<i>Hizmet içi eğitim seminerine katkı sağlama</i>	1	25
	<i>Hizmet içi eğitim seminerine katılma</i>	4	100
<i>Okul Yönetimlerine</i>	<i>Çalışanlar ile iletişim</i>	2	50
<i>Öneriler</i>	<i>Yeniliğe açık olma</i>	3	75
	<i>Öğretmenleri seminere teşvik etme</i>	2	50
<i>Öğretmenlere</i>	<i>Hizmet içi eğitim seminerine katılma</i>	4	100
<i>Öneriler</i>	<i>Kendini geliştirme</i>	4	100
	<i>Kendini yenileme</i>	2	50

Tabloda verilen yönetici eğitim seminerlerinin başarılı olabilmesi için Milli Eğitim Müdürlüklerine görüşmeye katılan yöneticiler tarafından önerilenler detaylı olarak şu şekildedir;

M2: “*Milli Eğitim Müdürlüklerinin planlama yapmadan önce ihtiyaç duyulan konuları belirleyip bu çerçevede seminer planlarsa daha verimli olabilir.*”

M4: “*meslektaşlarımın kesinlikle hizmet içi eğitimlere katılmalarını istiyorum.*”

M1: “...meslektaşlarım bu seminerlere önyargılı olmamalı ve katılım göstermelidir”

M1: “...öğretmenler de üniversiteyi bitirdikten sonra tekrar bir eğitime gerek yok anlayışını bırakmalıdır”

M4: “...öğretmenler sürekli kendini yenilemeli, yeniliğe ve eleştiriye açık olmalıdır. Öğretmenler hem öğrenen hem öğreten olmalıdır.”

M2: “...meslektaşlarım hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasında mutlaka aktif yer almalıdır.”

M3: “...okul yönetimleri öğretmenlere seminerler için fırsatlar sunmalıdır”

M2: “okul yönetimleri öğretmenlerini hizmet içi eğitim seminerleri konusunda farkındalık sahibi yapmalı ve öğretmenleri bu seminerlere yönlendirmelidir” ifadeleriyle okul yönetimlerinin öğretmenlerin seminerlere teşvik edilmesinde önemli rolü olduğunu dile getirmiştir.

M1: “...öğretmenler de üniversiteyi bitirdikten sonra tekrar bir eğitime gerek yok anlayışını bırakmalıdır. Öğretmenler sürekli kendini yenilemeli, yeniliğe ve eleştiriye açık olmalıdır. Öğretmenler hem öğrenen hem öğreten olmalıdır”

M4 “öğretmenler ise kendilerini geliştirmeli ve yenilemelidir”

Görüşülen müdürler öğretmenlerin kendileri sürekli yenilemesini, seminer planlamasının yapılmasında yöneticilerin eksikliklerin belirlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Gözlemlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde elde edilen veriler hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı mekân, eğitimciler ve katılımcılar başlıklarında incelenmiştir.

Eğitim faaliyetlerinin yapıldığı mekâna ait bulgular

Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı mekân, düzen, temizlik, sıcaklık, havalandırma, aydınlatma, genişlik, yemek hizmetleri, iletişim hizmetleri, sosyal imkanlar ve teknik donanım açısından gözlemlenmiştir. Gözlemler sonucunda mekânın düzeni, temizliği, havalandırması, aydınlatması, genişliği gibi alanlarda sorun olmasa da yemek hizmetleri, iletişim hizmetleri, sosyal imkanlar ve teknik donanım açısından yetersizlikler olduğu tespit edilmiştir.

Eğitimcilerle ilgili bulgular

Eğitimcilerle ilgili yapılan gözlemlerde iletişim kurma becerisi, katılımcıların motivasyonunu sağlama yeterliği, konuya hâkimiyeti, faaliyet içeriğine uygun yöntem ve teknikleri kullanma yeterliği, eğitim programını etkili uygulamasına yönelik araç-gereç ve doküman kullanım yeterliği, dersleri açık, anlaşılır ve seviyeye uygun işlemesi, katılımcıların derse aktif kalımını teşvik etmesi, eğitim teknolojilerini kullanma becerisi, faaliyet içeriğini katılımcıların görev alanı ile ilişkilendirmesi ve faaliyet programına uyması konularında gözlemler yapılmıştır. Yapılan gözlemler neticesinde: iletişim kurmakta bir sorun yaşamadığı, dersleri açık, anlaşılır ve seviyeye uygun işlediği, katılımcıların motivasyonunu sağladığı, fakat eğitim görevlisinin konuya tam olarak hakim olamadığı, eğitim teknolojilerini kullanma becerisinin yetersiz olduğu, faaliyet içeriğine uygun yöntem teknik seçemediği, eğitim programını etkili uygulamasına yönelik araç-gereç ve doküman kullanımının yetersiz olduğu, katılımcıların derse aktif kalımını teşvik edemediği, faaliyet içeriğini katılımcıların görev alanı ile ilişkilendiremediği gözlemlenmiştir.

Katılımcılarla ilgili bulgular

Katılımcılar ile ilgili olarak derse aktif katılımları, eğitim görevlisi ile iletişimi, birbiri ile olan iletişimleri ve yapılan etkinliklerdeki işbirliği konularında gözlemler yapılmıştır. Yapılan gözlemler neticesinde katılımcıların derse aktif katıldıkları, eğitim görevlisi ile rahat bir iletişim kurdukları, birbirleri ile olan iletişimlerinin çok iyi olduğu, yapılan etkinliklerde işbirliği yaptıkları gözlemlenmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin yönetici eğitimi seminerlerinin yeterliğine ilişkin görüşleri amacı ile gerçekleştirilmiş olan bu araştırmada öncelikle okul müdürleri ile görüşme yapılmış ve ardından okul yöneticilerinin katıldıkları iki hizmet içi eğitim semineri çalışması gözlemlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; yönetici eğitim seminerlerinde edinilen bilgiler mesleki başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Yönetici eğitim seminerlerinde öğrenilen bilgilerin birçoğu görevi yapılırken kullanılmaktadır ve yönetici eğitim seminerleri yaşanan mesleki sorunları çözmeye yardımcı olmaktadır. Taymaz, (1997) hizmet içi eğitimin çalışan personelin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesinde oldukça önemli rol oynadığını belirtmektedir. Her ne kadar okul müdürleri derslerin anlatım yöntemi ile ilgili olarak olumlu görüş bildirmeseler de okullardaki rol, görev ve pozisyonları açısından bakıldığında, okul müdürlerinin yönetici eğitim

seminerlerinde edinilen bilgilerin mesleki başarılarını olumlu yönde etkilediğini, öğrendikleri bilgilerin birçoğunu görev sırasında kullandıklarını ve yönetici eğitim seminerlerinin yaşanılan mesleki sorunları çözmeye yardımcı olduğunu belirtmeleri önemlidir. Okul yöneticisinin okulun başarısındaki yadsınamaz rolü artık herkes tarafından kabul edilmektedir.

Araştırma bulgularına göre yönetici eğitim seminerlerinin katılımcılara fayda sağladığı ancak, eğitimlerin içerik olarak çok da yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine seminerlerin verildiği ortam ile ilgili genel olarak olumlu bir görüşün var olduğu söylenebilir. Fakat yapılan görüşme ve gözlemler neticesinde ortamın araç gereç açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yönetici eğitim seminerlerinden beklenenler verimli ve etkili olması, iyi bir planlama ile yapılması, içeriğinin etkili olması ve fiziksel ortamın iyi olmasıdır. Bu bağlamda en büyük sorunun yönetici eğitim seminerlerinin zamanlaması ile ilgili olduğu söylenebilir. Yönetici eğitim seminerlerinin kitle ve tarihler açısından kısmen sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Yönetici eğitim seminerlerinin program sürelerinin genelde uzun olması verimliliği düşürmektedir. Eğitimleri veren uzmanların akademisyen olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü akademisyenler tarafından sağlanan yönetici eğitimi seminerleri katılımcılar için daha verimli olacağı kanısı vardır. Sezgin-Nartgün, (2006) hizmet içi eğitimlerde zamanlama açısından sorunlar olduğunu belirtmiştir. Yapılan gözlemlerde eğitimcinin konuya tam olarak hakim olamadığı, eğitim teknolojilerini kullanma becerisinin yetersiz olduğu, faaliyet içeriğine uygun yöntem teknik seçemediği, eğitim programını etkili uygulamasına yönelik araç-gereç ve doküman kullanımının yetersiz olduğu, katılımcıların derse aktif katılımını teşvik edemediği, faaliyet içeriğini katılımcıların görev alanı ile ilişkilendiremediği görülmüştür. Kanlı ve Yağbasan (2001) ve Uztosun (2017) hizmetiçi eğitim programlarının etkili olmadığını, daha etkin hale getirilmezse zaman ve maddi kayıp olacağını ifade etmektedir. Hizmetiçi eğitim programlarına katılanların gönüllülük esaslı değil zorunluluktan katılmaları verimlerini düşürmektedir. Yine eğitimcilerin de konularında uzman olmaması, çalıştıkları yerden uzaklaşma ve tatil fırsatı olarak görmeleri (Özdemir, 1997) eğitim seminerlerinin amacına ulaşmasını engellemektedir. Pepeler, Özbek, Adanır ve Kılavuz(2017) de yaptıkları çalışmada öğretmen görüşlerinden hizmetiçi eğitim ortamının yeterliliğini orta düzeyde bulmuşlar, eğitim seminerlerinin planlamasının yaşadıkları yerde olmasını istediklerini, eğitimcilerle ilgili olumlu görüşlerini ifade etmişlerdir.

İletişim konusunun yönetici eğitimi seminerlerine eklenmesi gerektiği ile ilgili öneri olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak, çağdaş yönetim yaklaşımları konusu görüşü vardır. Bunun dışında liderlik, halka ilişkiler, karar verme ve etik davranışlar

konularının da yönetici eğitimi semineri alan yöneticilere verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bir okulda veli, öğretmen ve öğrencileri de içine alan tüm personelin yönetimi ve eğitim sürecinin doğru bir şekilde yürütülebilmesi için okul yöneticilerin iletişim ve liderlik becerilerinin son derece iyi olması gereklidir. Görüşülen öğretmenlerin mesleki kıdemleri göz önüne alındığında yöneticilikte karşılaştıkları sorunların onların eğitim gereksinimlerini ve seminer olmak istedikleri konuları etkilediği düşünülebilir. Kişilerin yönlendirilmesi ve eğitim sürecin yürütülmesinde okul yöneticilerinin lisans eğitimlerinde aldıkları derslerin veya kişisel deneyimlerinin yeterli olmayacağı değişen yaklaşımlardan ve yeni uygulamalardan da haberdar olmaları gerekliliği ortaya çıkmıştır. Günbayı ve Taşdöğen (2012) de öğretmenlerin iletişim, sınıf yönetimi gibi konularda hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını, alan uzmanlarından eğitim almak istediklerini ve fiziksel şartların iyileştirilmesini beklediklerini belirtmiştir.

Seminerlerin değerlendirilmesinde de sürecin değerlendirilmesi ve katılımcıların aldıkları eğitimi uygulamalarına nasıl yansıttıkları hakkında geri dönüt alınması şeklinde yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir eğitimin etkili olabilmesi için uygulamaya dönüştürülebilir olması gerekir. Okul müdürlerine verilen eğitimlerde süreç takibi yapılmazsa bunun etkililiği veya karşılaşılan farklı sorunlar hakkında bilgi sahibi olunamaz. Teorik olarak verilen eğitimlerin farklı şartlarda uygulamadaki sonuçlarının değerlendirilmesi sonraki eğitim ihtiyaçlarına yönlendirici olduğundan önemlidir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, yönetici eğitimi seminerlerinin yöneticiler için mesleki hayatta fayda sağladığı söylenebilir. Bu nedenle yönetici eğitim seminerlerini veren kişilerin ders konularını daha anlaşılır ve düzenli bir eğitim durumu oluşturarak anlatması önerilmektedir. Bu şekilde yönetici eğitimi seminerleri hem sıkıcı geçmemiş olur hem de seminerlere olan ilgi artırılabilir. Seminerlerin eğitim-öğretim dönemine denk gelmesi yöneticilerin işlerini aksatmaktadır. Bundan dolayı yönetici eğitim seminerlerinin zamanı ile ilgili yöneticilerden dönüt alınması önerilmektedir. Ayrıca bazı seminerlerin akademisyenler tarafından verilmesi seminerlerin daha verimli ve etkili olmasını sağlayabilir. Yönetici eğitim seminerlerine katılan yöneticilerin mutlaka bir değerlendirme sürecine tabi tutulması gerekmektedir. Bu değerlendirme eğitimi alan yöneticinin bu eğitimi kendi yöneticiliğine nasıl yansıttığı ile ilgili dönütler alınarak yapılabilir. Katılımcıların da ifade ettiği gibi yönetici eğitim seminerlerinin katılımcıları önceden belirlenmeli, bu kitleden içerik ile ilgili fikir ve görüş alınması önerilmektedir. Milli Eğitim Müdürlüklerinin okul yöneticileri ile iletişim halinde olması, seminer uzmanlarını iyi seçmesi ve seminer planlamasını yöneticilerin dönütler alarak yapması gereklidir. Yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi

eğitim seminerlerine katılımları teşvik edilerek, kendilerini geliştirme ve yenilemelerine fırsat tanınmalıdır. Eğitimler öncesinde okul yöneticilerinden ihtiyaç analizi yapılarak hizmet içi eğitim süreçlerinin planlanmasında bu verilerden yararlanılabilir.

KAYNAKÇA

- Bağcı, N. ve Şimşek, S. (2000).** Milli eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitimine genel bir bakış. Milli Eğitim, 146, 9-12.
- Büyüköztürk, Ş. (2018).** Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Cresswell, J. W. (2018).** Nitel Araştırma Yöntemleri. (Çev. Edt. M. Bütün ve B. Demir),Ankara:Siyasal Kitapevi
- Ergin, İ. ve Akseki, B. (2012).** İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Cilt:11 Sayı:42 (055-066)
- Eryılmaz, A. (2002).** Kavramsal değişim sürecine bilgi, inanç ve ilginin rolü, Fen Öğretimi Araştırma Dergisi 39 (10): 1001-1015
- Gümüş, M. (2018).** İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin meb hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi
- Günbayı, İ. ve Taşdöğen, B. (2012).** İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: bir durum çalışması, İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1(2), 87-117.
- Kanlı, U., ve Yağbasan, R. (2001).** Fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim yaz kursları, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3), 39-46.
- Karadağ, R. (2015).** Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), ss.33-50.
- MEB (1988).** Hizmet İçi Eğitim Kuruluş, Geliştirme, Faaliyetler (1960-1987) Ankara: MEB Yayınları.

- Merriam, S. B. (2018).** Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev: Ed. S. Turan), Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S. (1997).** Her organizasyon hizmetiçi eğitim yapmalıdır. Milli Eğitim Dergisi. 133(1), 17-19.
- Öztürk, M., Sancak, S. (2007).** Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri. Journal Of Yasar University, 2(7), 761-794.
- Patton. M. Q. (2018).** Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev. Edt. M. Bütün ve B. Demir), Ankara: Pegem Akademi.
- Pepeler, E., Özbek, R., Adanır, Y. Ve Kılavuz, Y. (2017).** Ortaokul öğretmenlerinin MEB hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri (muş ili örneği), Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6 (1), 71-83.
- Sezgin-Nartgün, Ş. (2006).** İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkileri üzerine düşünceleri (Bolu ili örneği). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 157-178.
- Şentürk, E. (1999).** Eğitim ve okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimle yetiştirilmelerine ilişkin politika ve uygulamalar, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Taymaz, H. (1997).** Hizmet içi eğitim kavramlar, ilkeler, yöntemler, Ankara: Pegem Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018).** Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Uçar, R. (2017).** Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim uygulamalarının müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Journal of Human Sciences, 14(4), 4725-4741.
- Uçar, R. ve İpek, C. (2006).** İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. III, (I), 34-53.
- Uztosun, M. S. (2017).** In-service teacher education in Turkey: English language teachers' perspectives. Professional Development in Education, 43, 1-13.

İLKOKUMA-YAZMA ÖĞRENİMİ SÜRECİNDE VELİ ROLÜNÜN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dilek ÇELİK SOLYALI

Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi,

Yrd. Doç. Dr. Serdal İŞIKTAŞ

Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi,

Özet: Çocukların eğitim yaşantılarının temellerinin atıldığı ilkokuma yazma eğitimi sürecinde öğrenciler zaman zaman çeşitli nedenlerle büyük zorluklar yaşamaktadırlar ve bu durum onların tüm eğitim yaşantılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu süreci sağlıklı geçirebilmek için süreci etkileyen önemli unsurların gözönüne alınması gerekmektedir. Ailenin rolü de bu sürecin önemli unsurlardan biridir. Bu araştırmanın amacı, eğitim sürecinin içinde önemli bir role sahip olan veli görüşlerinin incelenmesi ve ilkokuma yazma eğitimi sürecinde çocuklarının karşılaştıkları sorunları, beklentilerini, ihtiyaçlarını gün yüzüne çıkarıp daha etkili ve verimli bir ilkokuma yazma eğitimi sağlamaya katkı koymaktır. Bu çalışmada, nitel araştırmanın tarama yöntemi ile rastgele örnekleme metodu kullanılmıştır. Bu çalışmanın evreni KKTC’de 2019-2020 öğretim yılında çocuğu ilköğretim birinci sınıfta bulunan ilkokul öğrenci velilerinden oluşmaktadır, örnekleme ise rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen 2019-2020 öğretim yılında çocuğu ilköğretimde bulunan 71 kişiden oluşmaktadır. Bu çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi ile çalışmaya ait veriler toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre çocukları ilkokuma yazma sürecinde olan velilerin büyük bir çoğunluğunun bu dönemde sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Sorunlarının önemli bir kısmının çocuklarının yaşadığı isteksizlik ve evde yapılması gereken etkinlikleri etkili bir şekilde yaptırmanın yöntemini bulamamalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. İlkokuma yazma öğretmenlerinin etkili/verimli ilkokuma yazma eğitimi gerçekleştirmelerinin ve olumlu kişilik özelliklerine sahip olmalarının velilerin en önemli beklentileri olduğu saptanmıştır. Velilerin süreçle ilgili bilgilendirme eğitimlerine ve süreç boyunca öğretmenle iletişimde olup evde sağlanacak destek eğitimiyle ilgili geri dönütler almaya ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Ayrıca annelerin babalara oranla süreçte daha az sorun yaşadığı belirtilmiştir. Bu çalışmanın bulgularının okul, aile, öğretmen ve öğrenci işbirliğinin etkililiğini artıracak ve Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesine, ilkokullara ve öğretmenlere daha etkili ve verimli bir ilkokuma yazma eğitimi sağlamada oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: İlkokuma-yazma eğitimi, velilerin rolü, KKTC’de ilköğretim

Evaluation of the Role of Parents in Literacy Education

Abstract: Students often experience major difficulties due to several reasons during the process of literacy education where the foundation of their educational life is laid. These difficulties can adversely affect their whole educational life. In order to successfully complete this process, important factors affecting the process of literacy education should be taken into account. The role of the parents is one of those important factors. The aim of this study is to evaluate the views of parents who have an important role in the process of literacy education and to contribute to the achievement of a more effective and efficient literacy education by determining the problems faced by students and students' expectations and needs during the process of literacy education. Surveying method and random sampling technique of qualitative analysis are used in this study. The population under study is composed of parents who have a child studying the first year of primary school during 2019-2020 academic year in Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). Sample of the population constitutes 71 people who have a child studying the first year of primary school during 2019-2020 academic year in TRNC. Data are collected through a semi-structured interview method. According to the findings of this study, the majority of parents whose child is in the process of literacy education experienced problems. The majority of those problems are due to the reluctance of students and due to parents who do not know how to effectively make their child do his/her homework. In addition, delivering effective literacy education and owning positive personality characteristics are the most important expectations of parents from teachers according to the results. This study also made it evident that parents need both informative education regarding the process of literacy education and feedbacks about the support education provided at home with a close contact with the teacher. Moreover, it is revealed that mothers of students experience less problems than fathers do. It is expected that the findings of this study will not only improve the effectiveness of the collaboration of school, parents, teachers and students, but also be useful to Ministry of Education and Culture, primary schools, and teachers for providing a more effective and efficient literacy education.

Keywords: literacy education, role of parents, primary education in TRNC

1. GİRİŞ

İlkokuma yazma eğitimi dönemi, çocukların eğitim yaşantılarının temellerinin atıldığı ve onları ömür boyunca etkileyecek olan bir süreci kapsamasından dolayı, her yönü ile ele alınması gereken oldukça önemli bir süreçtir (Doygunel ve Güneyli, 2018). Bu süreci sağlıklı bir şekilde geçirmek, sadece öğrencinin elinde olan bir durum değildir. Süreci etkileyen birçok unsur vardır. Aile de bu unsurlar arasındadır ve eğitimin ailede başlamasından dolayı önemli bir yere sahiptir. Aile, çocuğun eğitiminin temellerinin atıldığı bu dönemde onun yanında ise ve okulda öğrendiklerine paralel olarak, istenilen nitelikte eğitim desteğini evde verebiliyorsa, çocuk okuma yazmadaki zorlukların üstesinden daha kolay gelir (Aşıcı, 2007). Çocuk sadece okur yazar olmaz, nitelikli bir okuyucu olur ve işlevsel bir yazma becerisi kazanır (Şahin ve Tuğrul, 2019).

Türkçe alan yazına bakıldığında Türkiye’de ilkokuma yazma eğitiminde aile katılımı ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Şahin ve Tuğrul, 2019; Şad ve Gürbüzürk, 2013; Şerefli, 2008; vb.). Velilerin çocuklarının okuma yazma eğitimini desteklemek için ayırdıkları sürenin okuma yazma başarısını önemli derecede etkilediği bulunmuştur (Şahin ve Tuğrul, 2019). Ailelerin gelir düzeyinin, çocuklarına sağladığı sağlıklı çalışma ortamını etkilediği saptanmıştır (Şad ve Gürbüzürk, 2013). Okuma yazma öğretimi sürecinin ailelere yüklediği sorumluluklar ve ailenin okuma yazma başarısına etkisi değerlendirilmiştir (Şerefli, 2008). Ayrıca ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin yer aldığı çalışmalar da bulunmaktadır (Yangın, 2006; Sarı, 2008; Çelenk, 2002; vb.).

KKTC’de ilkokuma yazma eğitimi ile ilgili çalışma sayısı az olmakla birlikte, yapılan çalışmalarda ilkokuma yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik, öğretmen görüşleri (Babayiğit ve Konedralı, 2009) ve okul yöneticilerinin görüşlerinin alındığı (Doygunel ve Güneyli, 2018) çalışmalar bulunmaktadır. Ancak ilkokuma yazma sürecinin temel unsurlarından olan ailelerin, bu sürece yönelik görüşlerinin yer aldığı herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de ve KKTC’de okuma yazma süreci ile ilgili önemli sorunlarla karşılaşılmaktadır (Doygunel ve Güneyli, 2018). Bu sorunlar, öğrenci, öğretmen, çevre ve aile kaynaklı olabilmektedir. Aile kaynaklı sorunlara baktığımızda, ailenin okulda öğretilenleri destekleyen nitelikte katkıları süreci olumlu etkilerken, aile katkısının yanlış veya eksik verildiği, ya da hiç verilemediği durumlarda ise çocuğun eğitim süreci olumsuz etkilenmektedir (Şerefli, 2008).

2. AMAÇ

Bu çalışmada ilkokuma yazma eğitimi döneminde, öğretim sürecinin içinde önemli bir role sahip olan ailelerden süreçle ilgili geri dönütler istenmiştir. Bu geri dönütlerle ilkokuma yazma eğitimi sürecinde çocuklarının karşılaştıkları sorunları, beklentilerini, ihtiyaçlarını gün yüzüne çıkarıp daha etkili ve verimli bir ilkokuma yazma eğitimi sağlamaya katkı koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

a. KKTC’de ilkokuma yazma eğitimine ilişkin veli görüşleri nelerdir?

b. Velilerin cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi gibi demografik özelliklerine göre görüşleri nelerdir?

KKTC’de ilkokuma yazma süreciyle ilgili öğretmen görüşleri ve okul yönetici görüşleriyle ilgili çalışmalar yapılmış ancak aile görüşlerini betimlemeye yönelik bir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışma ile süreci etkileyen önemli paydaşlardan olan ailelerin de görüşleri alınarak bu eksikliğin giderilmesi hedeflenmektedir. Bu çalışmada ailelerden alınan görüşler ve geri dönütler değerlendirilerek, yaşanan zorluklar belirlenmiş ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Bu çalışmanın bulgularının okul, aile, öğretmen ve öğrenci işbirliğinin etkililiğini artıracak ve Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesine, ilkokullara ve öğretmenlere daha etkili ve verimli bir ilkokuma yazma eğitimi sağlamada oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Evren-Örneklem

Bu çalışmanın evreni KKTC’de 2019-2020 öğretim yılında çocuğu ilköğretim birinci sınıfta bulunan ilkokul öğrenci velilerinden oluşmaktadır. Örneklemi ise rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen, 2019-2020 öğretim yılında çocuğu ilköğretimde bulunan 71 kişiden oluşmaktadır.

3.2. Çalışma Yöntemi

Bu çalışmada, nitel araştırmanın tarama yöntemi ile rastgele örnekleme metodu kullanılmıştır. Araştırmada ilkokuma yazma eğitimi döneminde, öğretim sürecinin içinde önemli bir role sahip olan veli görüşlerinin incelenmesi amaçlandığından nitel bir araştırma yapılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve döküman analizi

gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tarama modeli ise çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan taramalardır (Karasar, 1994). KKTC’de çocuğu ilköğretim birinci sınıfta okuyan öğrenci velileri rastgele seçilerek yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak görüşleri alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi ile çalışmaya ait veriler toplanmıştır. Görüşme formu etik kurul görüşü alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgi soruları yer almaktadır. İkinci bölümde ise “Sorular” başlığı altında 4 açık uçlu soru yer almaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi, bireylerin kişisel düşüncelerini, bakış açılarını, deneyim ve tecrübelerini, duygu ve algılarını açığa çıkarmak amacı ile kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yöntem, çalışmada ilköğretim birinci sınıfta çocuğu bulunan velilerin, okuma yazma eğitimi sürecine yönelik görüşlerini derinlemesine analiz etmek amacıyla tercih edilmiştir. Sık kullanılan görüşme tekniklerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı çalışma öncesi hazırladığı yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile verileri toplar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.4. Veri Analizi

Araştırmada toplanan verilerin incelenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Elde edilen veriler nicelleştirilerek kategorilendiği ve ne sıklıkla söylendiğinin belirlendiği bir analiz çeşididir. Verilerin önce kavramsallaştırılması, sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Toplanan verilerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve yaş gibi demografik özelliklere ait özeti Tablo 1’de sunulmuştur.

4. BULGULAR

Aşağıda 2019-2020 öğretim yılında, çocukları ilkokuma yazma eğitimi alan velilerin, görüşme formundaki açık uçlu sorulara verdikleri yanıtların değerlendirilmesi yer almaktadır.

4.1. Açık Uçlu Sorulara Ait Bulgular

Görüşme formunda velilere 4 adet açık uçlu soru sorulmuştur, bu sorular “İlkokuma yazma dönemi sürecinde çocuklarının öğretmeninden beklentileri, okuma yazma dönemi sürecinde çocuğuna karşı kendi sorumlulukları, ilkokuma yazma eğitimi sürecinde çocuklarıyla ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu dönemde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olabileceği” ile ilgili sorulardır. Velilerin bu sorulara verdikleri cevaplar aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Elde edilen veriler “beklentiler, sorumluluklar, sorunlar ve öneriler” kategorileri ele alınarak değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Toplanan verilerin demografik özelliklerine göre özeti

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER		Frekans (f)	Yüzde (%)
CİNSİYET	ERKEK	24	33.8
	KADIN	47	66.2
	TOPLAM	71	100.0
		Frekans (f)	Yüzde (%)
EĞİTİM DÜZEYİ	DOKTORA	3	4.2
	LİSE	12	16.9
	ORTAOKUL	5	7.0
	ÜNİVERSİTE	42	59.2
	YÜKSEK LİSANS	9	12.7
	TOPLAM	71	100.0
		Frekans (f)	Yüzde (%)

YAŞ	29 VE ALTI	8	11.3
	30-39	32	45.1
	40-49	27	38.0
	50 VE ÜST	4	5.6
	TOPLAM	71	100.0

4.1.1. Birinci açık uçlu soruya ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak için “Veli olarak okuma yazma dönemi sürecinde çocuğunuzun öğretmeninden beklentileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve velilerin verdikleri yanıtlar Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere veli görüşleri doğrultusunda en yüksek beklenti, “etkili/verimli ilkokuma yazma eğitimi gerçekleştirmek” temasında görülmüştür. Bir sonraki en yüksek beklentinin ise “Olumlu kişilik özelliklerine sahip olmak” teması ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu beklentiler, Doygünel ve Güneşli (2018)’nin okul müdürleriyle yaptıkları çalışmada elde ettikleri bulgular ile örtüşmektedir.

4.1.2. İkinci açık uçlu soruya ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak için “Okuma yazma dönemi sürecinde çocuğunuza karşı kendi sorumluluklarınız nelerdir?” sorusu sorulmuş ve velilerin verdikleri yanıtlar Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 2. İlkokuma yazma sürecinde velilerin çocuklarının öğretmenlerinden beklentileri

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
Beklentiler	1-Olumlu kişilik özelliklerine sahip olmak (sıcak ve şevkatli yaklaşım, sabır, ilgi, özveri, güler yüz)	33	26.0
	2-Etkili/verimli ilkokuma yazma eğitimi gerçekleştirmek	42	33.1

	3-Okuma yazma süreci ile ilgili bilgilendirme yapmak	20	15.7
	4-İletişim halinde olmak	8	6.3
	5-Öğrenci motivasyonunu sağlamak	13	10.2
	6-Çocukların süreçte yarıştirilmaması, aceleye getirilmemesi, kendi hızına göre öğretim yapılması.	4	3.1
	7-Okuma yazmayı sevdirmek	6	4.7
	8- Okuma yazma konusunda aileye çok fazla sorumluluk yüklememek	1	0.8
	Toplam	127	100

Tablo 3. İlkokuma yazma sürecinde velilerin çocuklarına karşı sorumlulukları

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sorumluluklar	1-Zamanında ve hazır bir şekilde okula ulaştırmak	5	4.4
	2-Derslerini ve ihtiyaçlarını takip etmek	22	19.5
	3-Ödevlerini yaptırmak/kontrol etmek	21	18.6
	4-Okulda öğrenilenlerin, evde tekrarını yaptırmak	29	25.7
	5-Okuma yazmaya karşı onu olumlu motive etmek	11	9.7
	6-Sabırlı olmak	11	9.7
	7-Çalışma düzeni oluşturmak	9	8.0
	8-Öğretmen ile iletişim içinde olmak	4	3.5

	9- Okuma yazma öğretimi sürecinde velinin sorumluluğu yoktur, tamamen öğretmenin sorumluluğudur	1	0.9
	Toplam	113	100.0

Tablo 3’de görüldüğü üzere veli görüşleri doğrultusunda okuma yazma sürecinde en yüksek sorumluluklarının, “Okulda öğrenilenlerin, evde tekrarını yaptırmak” olduğu görülmüştür. Daha sonra ise “Derslerini ve ihtiyaçlarını takip etmek” ve “Ödevlerini yaptırmak/kontrol etmek” sorumlulukları yer almaktadır. Şerefli (2008) yaptığı çalışmada, çocukların sağlıklı okuma ve yazma becerisini edinebilmesi için ailelerin de üzerine düşen önemli sorumlulukları olduğunu belirtmektedir.

4.1.3. Üçüncü açık uçlu soruya ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak için “Veli olarak ilkokuma yazma eğitimi sürecinde çocuğunuzla ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusu sorulmuş ve velilerin verdikleri yanıtlar Tablo 4’de belirtilmiştir.

Tablo 4’de görüldüğü üzere veli görüşleri doğrultusunda, okuma yazma sürecinde en çok karşılaşılan sorunun “Çocuğun sorumluluklarını yerine getirmekte isteksiz olması” ve “Velilerin ev ödevlerini ve ders tekrarlarını etkili bir şekilde yaptırmanın yöntemini bulamamaları” olduğu görülmüştür. Tablo 3’te görülen bir diğer önemli nokta ise velilerin %17’sinin bu süreçte sorun yaşamadığını dile getirirken, %83’ü gibi büyük bir çoğunluğun ise süreçte sorunlar yaşadığını dile getirmesidir. Ünüvar (2002) ilkokuma ve yazma eğitimi sürecinde velilerden ve öğrencilerden kaynaklanan sorunlara değinmiş ve velilerin konuyla ilgili bilgi eksikliğinin sorunlara yol açtığını belirtmiştir. Ünüvar (2002)’in yaptığı çalışma buradaki bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 4. İlkokuma yazma sürecinde velilerin çocuklarıyla ilgili yaşadıkları sorunlar

Kategori	Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sorunlar	1-Çocuğun sorumluluklarını yerine getirmekte isteksiz olması	23	26.1
	2- Velilerin ev ödevlerini ve ders tekrarlarını etkili bir şekilde yaptırmanın yöntemini bulamamaları	13	14.8
	3-Okumada sorunlar	12	13.6
	4-Yazmada sorunlar	5	5.7
	5-Dikkat dağınıklığı	10	11.4
	6-Süreci hiç bilmedikleri için süreçte zorlanma	3	3.4
	7-Yarış ortamı	1	1.1
	8-Sürecin çok hızlı,yoğun geçmesi	2	2.3
	9-Önceden yanlış öğretilmiş harflerin düzeltilmesi	1	1.1
	10-Okuma yazmayı bilerek okula gelmesi	2	2.3
	11- Sınıfta ödül ceza yönteminin eksik kalması ve teşvik edici faktörlerin olmayışı.	1	1.1
	12-Sorun yaşamadım	15	17.0
	Toplam	88	100.0

4.1.4. Dördüncü açık uçlu soruya ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak için “Bu yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve velilerin verdikleri yanıtlar Tablo 5’de belirtilmiştir.

Tablo 5’te görüldüğü üzere veli görüşleri doğrultusunda, okuma yazma sürecinde sorun yaşayan velilerin en çok dile getirdikleri çözüm önerisinin “Öğretim ve tekrarların oyunlarla, etkinliklerle yapılarak sürecin eğlenceli hale getirilmesi” olduğu görülmüştür. Bir sonraki en çok dile getirilen çözüm önerisinin ise “Öğretmenle daha güçlü iletişim sağlanmalı, evde yapılması gerekenler hakkında ve süreç hakkında veliye bilgilendirme yapılmalı” olduğu görülmüştür. Padak ve Rasinski (2006)’nin yaptıkları çalışmadaki bulgular ile buradaki bulgular örtüşmektedir.

4.2. Demografik Verilere Ait Bulgular

Görüşme formunda yer alan cinsiyet, eğitim düzeyi ve yaş değişkenine göre 4 açık uçlu soruya verilen cevaplar incelenmiştir. Velilerin genel görüşleri incelendiğinde, cinsiyet hariç diğer değişkenlerde aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeninde ise sadece üçüncü açık uçlu soruya ilişkin bulgularda farklılık gözlemlenmiştir ve bu bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 5. İlkokuma yazma sürecinde sorun yaşayan velilerin sorunlara yönelik çözüm önerileri

Kate- gori	Tema	Fre- kans (f)	Yüzde (%)
Çözüm Öneri- leri	1-Çocuğa verilen sorumlulukların biriktirilmeden, günlük olarak zamanında yapılmasını sağlamak	6	7.3
	2- Ödüllerle teşvik etmek	2	2.4
	3-Daha az ödev verilmeli	2	2.4
	4-Ödevler daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirilerek verilmeli	5	6.1
	5-Öğretmenle daha güçlü iletişim sağlanmalı, evde yapılması gerekenler hakkında ve süreç hakkında veliye bilgilendirme yapılmalı	13	15.9
	6-Öğretim ve tekrarların oyunlarla, etkinliklerle yapılarak sürecin eğlenceli hale getirilmesi	18	22.0

	7-Evde aileyle ders yapmak istemiyorlar, etüd merkezleri iyi bir çözüm oluyor	2	2.4
	8-Sürecin biraz daha yavaşlatılması ve zamana yayılması	1	1.2
	9-Öğretmenin daha çok yardımcı olması	6	7.3
	10-Çocuğa karşı anlayışlı ve sabırlı olmak hatalarını güzel bir dille ifade edip sevgiyle yaklaşmak	5	6.1
	11-Kitap okumasını sağlamak için rol model olmak ve seveceği konulardaki kitapları birlikte seçmek	2	2.4
	12-Sorunumu nasıl çözeceğimi bilemiyorum	5	6.1
	13-Bu süreçte sorun yaşamadım	15	18.3
	Toplam	82	100.0

Tablo 6’da görüldüğü üzere, Tema 1 “Çocuğun sorumluluklarını yerine getirmekte isteksizlik” kadın veliler için en yüksek oranlı (%30.5) sorun iken, erkek velilerde Tema 1’in yanında Tema 5 yani “Dikkat dağınıklığı” da en yüksek oranlı eş sorunlar (%17.2) olarak görünmektedir. Bu verilere göre, kadın veliler dikkat dağınıklığının çocuklarının en önemli sorunlarından biri olduğunu düşünmemektedirler. Ayrıca tablodan elde edilebilecek bir diğer sonuç ise kadın velilerin %18.6 oranla Tema 12’yi yani “Sorun yaşamadım” temasını belirtirken, erkek velilerde bu oranın %13.8 olduğu görülmektedir, dolayısıyla kadın velilerin süreçte daha az sorun yaşadığını söyleyebiliriz.

Tablo 6. Cinsiyete göre ilkokuma yazma sürecinde velilerin, çocuklarıyla ilgili yaşadıkları sorunlar

Tema	Frekans (f)		Yüzde (%)	
	ER-KEK	KA-DİN	ER-KEK	KA-DİN
1-Çocuğun sorumluluklarını yerine getirmekte isteksizlik	5	18	17.2	30.5
2-Evde yapılması gereken ödev ve tekrarların etkili bir şekilde yaptırmanın yöntemini bulamama	4	9	13.8	15.3
3-Okumada sorunlar	4	8	13.8	13.6
4-Yazmada sorunlar	1	4	3.4	6.8
5-Dikkat dağınıklığı	5	5	17.2	8.5
6-Süreci hiç bilmedikleri için süreçte zorlanma	3	0	10.3	0.0
7-Yarış ortamı	1	0	3.4	0.0
8-Sürecin çok hızlı,yoğun geçmesi	0	2	0.0	3.4
9- Önceden yanlış öğretilmiş harflerin düzeltilmesi	0	1	0.0	1.7
10-Okuma yazmayı bilerek okula gelmesi	2	0	6.9	0.0
11- Sınıfta ödül ceza yönteminin eksik kalması ve teşvik edici faktörlerin olmayışı	0	1	0.0	1.7
12-Sorun Yaşamadım	4	11	13.8	18.6
Toplam	29	59	100	100

5. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu kısımda dört alt problem için elde edilen bulgular ve demografik verilere bağlı olarak verilen cevaplar incelenmiş, sırasıyla tartışılmış ve sonuçlar sunulmuştur.

Öğretimin önemli bileşenlerinden olan veliler, ilkokuma yazma öğretmenlerinden etkili/verimli ilkokuma yazma eğitimi gerçekleştirmelerini ve olumlu kişilik özelliklerine sahip olmalarını beklemektedirler. Alan yazın incelendiğinde, bu beklentiler okul müdürlerinin öğretmenlerden beklentileriyle örtüşmektedir (Erginel 1996; Doygunel ve Güneyli 2018).

Velilerin ilkokuma yazma sürecindeki sorumluluklarına yönelik algıları incelendiğinde, okulda öğrenilenlerin evde tekrarını yaptırmanın, çocuklarının derslerini ve ihtiyaçlarını takip etmenin ve ödevlerini yaptırıp kontrol etmenin önemli sorumlulukları arasında yer aldığı görülmektedir. Şahin ve Tuğrul (2019) velilerin bu sorumluluklara ayırdıkları zaman ile çocuklarının okuma ve yazma başarısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumda, velilerin ilkokuma yazma süreciyle ilgili sorumluluklarının bilincinde olmalarının çocuklarının okuma ve yazma başarısında oldukça önemli olduğu söylenebilir.

İlkokuma yazma sürecinde, velilerin büyük bir çoğunluğunun (%83) bu süreçte sorunlar yaşadığını dile getirdiği görülmektedir (Tablo 3). Buna göre, velilerin karşılaştıkları en önemli sorunlar olarak, çocuklarının sorumluluklarını yerine getirmekte isteksiz olmaları, velilerin ev ödevlerini ve ders tekrarlarını etkili bir şekilde yaptırmanın yöntemini bulamamaları olduğu görülmüştür. Padak ve Rasinski (2006) yeterli ev etkinlikleri yaptırabilecek düzeyde ve donanımda olmayan ailelerin varlığının da eğitimde sorunlara yol açtığından bahsetmektedir. Doygunel ve Güneyli (2018) veli ve öğrenciden kaynaklanan sorunların okuma yazma eğitiminde karşılaşılan diğer sorunlara nazaran, ilkokuma yazma sürecini daha olumsuz etkilediğini saptamışlardır. Bu bulguların yanında, velilerin birçoğunun yoğun çalıştığı ve çocuğunun evde eğitimi için ayırarak çok fazla zamanı olmadığı yönündeki bulgular da alan yazında yer almaktadır (Padak ve Rasinski 2006).

İlkokuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunların aşılmasına yönelik olarak velilerin sunduğu en önemli çözüm önerileri, öğretim ve tekrarların oyunlarla ve etkinliklerle yapılarak sürecin eğlenceli hale getirilmesi, öğretmenle daha güçlü iletişim kurularak evde yapılması gerekenler ve süreç hakkında veliye bilgilendirme yapılması olduğu görülmüştür. Padak ve Rasinski (2006) ailenin pozitif yönde etki sağlaması için ilkokuma yazma sürecinde evde verilen destek eğitiminin önemli olduğunu ama bu eğitimin iyi planlanması ve belirli özelliklere (seansların kısa olması

ve tekrarların eğlenceli hale getirilmesi gibi) sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Öz (2009) ilkokuma ve yazma sürecinde başarılı olmanın sadece öğrenci ve öğretmene bağlı olmadığı, velilerin de bu süreçte katkı sağlamasının öneminden hareket ederek, velilere eğitim verilerek bilinçlendirilmelerinin ve işbirliği içerisinde hareket etmenin öneminden bahsetmektedir. Crosby vd. (2015) okul tarafından yönlendirilen evde yapılan destek eğitiminin 10-15 dakikalık eğlenceli tekrar aktivitelerinden oluşmasının süreci olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

Demografik özelliklere göre cevaplar incelendiğinde cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklı sonuçlar elde edilmiştir.

İlkokuma yazma döneminde çocuklarına evde destek eğitimi veren babaların, annelere oranla daha çok sorun yaşadığı görülmektedir (Tablo 6). Ayrıca anneler en çok çocuklarının sorumluluklarına karşı isteksizlik duyduklarını dile getirirken babalar için dikkat dağınıklığı sorunu da aynı derecede önem arz eden sorunlar arasında dile getirilmektedir.

6. ÖNERİLER

İlkokuma yazma sürecinde çocukları öğrenim gören velilerin beklentilerinin öğretmenlerin etkili/verimli ilkokuma yazma eğitimi gerçekleştirmeleri ve olumlu kişilik özelliklerine sahip olmalarıdır. Dolayısıyla, öğretmenin etkili/verimli eğitim sağlayabilecek bilgi ve beceriye sahip olmasının yanında, rol model olması ve yaş itibarıyla küçük olan çocuklara sıcak ve şevkatli yaklaşması, sabır ve ilgi göstermesi, özveri olması bu sürecin başarısını oldukça olumlu yönde etkileyebilir.

Velilerin ilkokuma yazma sürecinde, okulda öğrenilenlerin evde tekrarını yaptırmaları, çocuklarının derslerini ve ihtiyaçlarını takip etmeleri ve ödevlerini yaptırıp kontrol etmeleri gibi sorumluluklarının bilincinde olmalarının, öğretmen ve okul yönetimi tarafından sağlanması, öğrencilerin başarısına önemli derecede olumlu katkı sağlayabilir.

İlkokuma yazma sürecinde, birçok velinin sorun yaşadığı görülmektedir ve sorunlarının önemli bir kısmının çocuklarının yaşadığı isteksizlik ve evde yapılması gereken etkinlikleri etkili bir şekilde yaptırmamanın yöntemini bulamamalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu yüzden, bu noktada öğretmenin ve okul yönetiminin ilkokuma ve yazma sürecinin başında ve belirli aralıklarla düzenleyecekleri eğitimlerle velileri bilinçlendirmeleri ve süreç içerisinde sürekli velilerle iletişimde bulunarak öğrencilerin süreçteki başarılarını olumlu yönde etkileyebilecekleri söylenebilir.

Burada dikkat edilmesi gereken nokta, gerek birçok çalışan velinin çocuğu ile geçirebileceği kısıtlı bir zamanı olmasından, gerekse birçok velinin konuyla ilgili bilgi ve tecrübeye sahip olmamasından dolayı, velilere somut olarak 10-15 dakikalık kısa ve eğlenceli etkinlik önerilerinin öğretmen tarafından günlük olarak sunulması ve alacağı geri dönütlerle sürecin takibini sağlamanın süreci çok daha fazla etkili hale getirebileceğidir. Ayrıca, öğretmen çocukla evde kimin ilgilendiğinin bilincinde olmalı ve buna yönelik anne ve babaların belirlenen farklılıklarını dikkate alarak, onların ihtiyaçları doğrultusunda farklı farklı etkinlik önerilerinde bulunması süreci kolaylaştırabilir. Bu öneriler uygulanarak, ilkokuma ve yazma sürecindeki eğitimin kalitesinin önemli derecede artırabileceği öngörülebilir.

KAYNAKÇA

- AŞICI, M. (2007). Etkinliklerle Türkçe Öğretimi. *İlköğretimde Alan Öğretimi*, Ed. Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Babayiğit, S., & Konedralı G. (2009). KKTC'deki ilkokuma-yazma öğretimi ile ilgili uygulamalar ve bunlara ilişkin öğretmen görüş ve değerlendirmeleri. *Proje Raporu, University of the West of England*.
- Crosby, S. A., Rasinski, T., Padak, N., & Yildirim, K. (2015). A 3-year study of a school-based parental involvement program in early literacy. *The Journal of Educational Research, 108*(2), 165-172.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online, 1*(2), 40-47.
- Doğan, Ş.Ö. (2018). İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri (Ağrı ili örneği). *Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Doygunel, A., & Güneylı, A. (2018). Öğretim Liderleri Olarak Okul Yöneticilerinin Görüşleri Temelinde İlkokuma Yazma Eğitiminin Değerlendirilmesi: Kıbrıs Örneği. *İlkogretim Online, 17*(1).
- Erginer, E., (1996). İlkokuma ve yazma öğretimindeki öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi ve sınıf öğretmenliği eğitimine yansımaları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.

- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243.
- Karasar, N. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi (5. Basım). *Ankara: 3A Araştırma ve Eğitim Danışmanlık Ltd.*
- Padak, N., & Rasinski, T. (2006). Home-school partnerships in literacy education: From rhetoric to reality. *The Reading Teacher*, 60(3), 292-296.
- Sarı, H. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Şad, S. N., & Gürbüz Türk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitime katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 993-1011.
- Şahin, S., & Tuğrul, B. (2019). İlköğretim Birinci Sınıfta Okuma ve Yazma Eğitimine Ailenin Katkı Düzeyinin Belirlenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 45-61.
- Şerefli, Y. (2008). İlkokuma ve yazma öğretiminde ailenin rolü üzerine bir araştırma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.*
- Ünüvar, P. (2002). Burdur ili ilköğretim okullarında ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.*
- Yangın, B. (2006). Yöneticilerin ve öğretmenlerin altı yaş grubundaki öğrencilerin ilk okuma ve yazmaya hazırlanmalarına yönelik bilgileri ve görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi e-dergi Sistemi*, 12, 161-175.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Basım), Seçkin yayıncılık.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SINIF ÖĞRETMENİ VE İLKOKUMA VE YAZMAYA İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA ANALİZİ

Dr. Öğr. Üyesi Hülya KODAN
Bayburt Üniversitesi

Özet: Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının *sınıf öğretmeni* ile *ilk okuma ve yazma* kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirleyebilmektir. Araştırma, Bayburt Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği'nde öğrenim görmekte olan ve İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersi almış, 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören 93 sınıf öğretmeni adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler 2019 yılı Aralık ayında toplanmıştır. Veri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmeni ve İlkokuma ve Yazma Kavramlarına Yönelik Metafor Belirleme Formu" kullanılmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni olarak tasarlanmış olup, verilerin çözümlenmesinde ve değerlendirilmesinde "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda, sınıf öğretmeni adaylarının "sınıf öğretmeni" ve "ilkokuma ve yazma" kavramlarına ilişkin algılarının çeşitlilik gösterebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin *sınıf öğretmeni* kavramına yönelik en çok tercih ettiği metaforların anne/baba, mum, güneş olduğu belirlenirken, *ilkokuma ve yazma* kavramına yönelik metaforlarının ise ilk adım, doğum, oyun olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: sınıf öğretmeni, ilkokuma ve yazma, metafor

Analysis of Classroom Teacher Candidates' Perceptions Towards Classroom Teacher and the Primary Reading and Writing Through Metaphors

Abstract: The aim of this research was to determine the perceptions of classroom teacher candidates towards classroom teachers and concepts of primary reading and writing through metaphors. The research was conducted on 93 classroom teacher candidates who were at the 2nd and 3rd grade at the Department of Classroom Teaching at Bayburt University and who took the Primary Reading and Writing Teaching course. The data was collected in December 2019. In order to collect the data, "Metaphor Identification Form for Classroom Teacher and Primary Reading and Writing Concepts," which was developed by researcher, was applied. The study was designed as a phenomenology

design, which is one of the qualitative research methods, and the "content analysis" technique was used in the analysis and evaluation of the data. Results demonstrates that the perceptions of classroom teacher candidates towards "classroom teacher" and concepts of "primary reading and writing" could be varied. The study showed that the most preferred metaphors related to the concept of classroom teacher were "mother/father," "candle" and "sun," while the metaphors related to the concepts of primary reading and writing were "the first step," "birth," "game."

Key Words: Classroom teacher, primary reading and writing, metaphor

GİRİŞ

Okuma ve yazma bireylerin eğitim hayatıyla birlikte kazanması gereken iki temel dil becerisidir. Çocuğun hayatı anlamlandırması, sosyal ve akademik başarıyı kazanmasında bu temel beceriler önemlidir. Bu becerilerin kazandırılmasındaki formal eğitim, ülkemizde sistematik olarak, ilkokullarda, sınıf öğretmenleri tarafından sunulmaktadır.

Bireyler okuma becerisiyle birlikte yeni bilgi, olay ve durumlarla karşılaşır. Böylece de bu beceri sayesinde birey, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünme becerilerini de geliştirebilir (Bozpolat, 2015). Yazma becerisiyle birlikte de bireyler duygu ve düşüncelerini, hayallerini belirli kurallar çerçevesinde aktarabilir. Hem okuma hem de yazma becerisinin kazanımında en önemli rolü sınıf öğretmenlerinin üstlendiği düşünülmektedir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin akademik becerileri kazanmalarına yardımcı olmanın yanı sıra, gelişim ve kişilik kazanımlarında da önemli etkidir. Özellikle de sınıf öğretmenleri küçük yaşta itibaren çocukların davranışlarını belirlemede, değer öğretiminde, sosyal ve kişisel gelişimlerinde çok önemli bir rol modelidir.

Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri için davranışlarının şekillendirilmesinde önemli bir modeldir. Dolayısıyla bireylerin yaşantılarını doğrudan veya dolaylı olarak etkilemekte ve yönlendirmektedir (Çelik ve Çelik, 2017). Bu nedenle de sınıf öğretmenleri her birey için farklı anlamlar taşıyabilmektedir.

Bireyler için farklı anlamlar taşıyan sınıf öğretmeni ve ilkokuma ve yazma kavramlarını açıklamada metaforlardan yararlanılabilir. Çünkü, Lakoff ve Johnson'a göre (2015:145), bizim için önemli olan kavramların birçoğu soyut olduğu yahut tecrübemizde çok belirgin olmadıkları (duygular, düşünceler, zaman vb.) için, onları

anladığımız diğer kavramlar aracılığıyla kavramamız gerekir. Bu gereklilik de kavram sistemimizde metaforik tanımlamaya yol açar. Metaforlar, bireyin oldukça soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe yarayan güçlü birer zihinsel araç oldukları söylenebilir (Güneş, Tezcan, 2017). Bu çalışmada da kavramların açıklanmasında, somutlaştırılmasında oldukça etkin olduğu düşünülen metaforlar aracılığıyla “sınıf öğretmeni” ile “ilkokuma ve yazma” kavramlarının öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının “sınıf öğretmeni” ve “ilkokuma ve yazma” kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirleyebilmektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının “sınıf öğretmeni” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Sınıf öğretmeni adayları tarafından “sınıf öğretmeni” kavramına ilişkin üretilen metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavram kümeleri altında toplanmaktadır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının “ilkokuma ve yazma” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
4. Sınıf öğretmeni adayları tarafından “ilkokuma ve yazma” kavramına ilişkin üretilen metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavram kümeleri altında toplanmaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmeni adaylarının “sınıf öğretmeni” ve “ilkokuma ve yazma” kavramlarına yönelik algılarının incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışma nitel bir araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) modeline göre desenlenmiştir. Fenomenolojik araştırmanın amacı, araştırmadaki katılımcıların yaşam dünyalarına ilişkin bir bakış açısı kazanmak ve onların “yaşanmış deneyimleriyle” yapılandırdıkları kişisel anlamları (yani, şeylerin onlar için ne anlam ihtiva ettiği) ortaya çıkarmaktır (Johnson ve Christensen, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören, ilkokuma ve yazma öğretimi dersi almış, 2. ve 3. sınıfta öğrenimine devam eden toplam 93 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo1. Çalışma Grubuna Ait Nitelikler

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
2. sınıf	51	54.83
3. sınıf	42	45.17

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının yarıdan fazlasını n=51 (% 54,83) 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluştururken, 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ise çalışma grubunun % 45,17'sini (n=42) oluşturmaktadır.

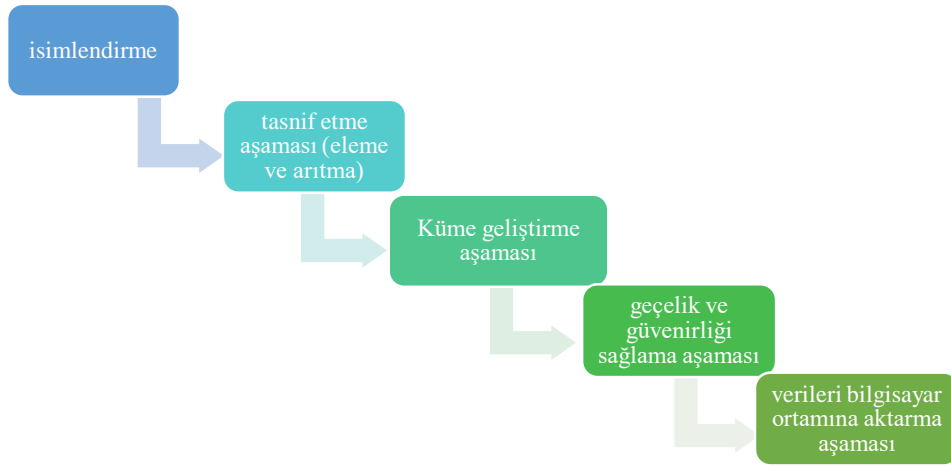
Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacının hazırladığı “Sınıf Öğretmeni” ile “İlkokuma ve Yazma” Kavramlarına Yönelik Metafor Belirleme Formu” kullanılmıştır. Bu formda katılımcılara “sınıf öğretmeni.....e/a benzer/gibidir, çünkü.....” şeklinde yarım bırakılmış ve katılımcılar tarafından doldurulması istenen bir cümle yer aldığı yarı yapılandırılmış form verilmiştir. Öğretmen adaylarının “sınıf öğretmeni” ile “ilkokuma ve yazma” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforları “çünkü” den sonra gerekçeleriyle birlikte yazmaları istenmiştir. Bu işlem için katılımcılara yaklaşık 20 dakikalık bir süre verilmiş ve bu formlardan elde edilen veriler araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin belirli kurallar doğrultusunda kodlanarak bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu süreçte öncelikle öğrencilerin yazarak cevapladıkları formlar sayılmış, değerlendirmeye alınamayacak durumda olanlar iptal

edilmiştir (2 kişi). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “sınıf öğretmeni” ile “ilkokuma ve yazma” kavramlarına ilişkin metaforların analiz edilmesi ve yorumlanmasında Saban (2009) tarafından kullanılan çeşitli aşamalar izlenmiş olup, izlenen aşamalar Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Metafor Analiz Aşamaları

Çalışmanın güvenilirliği için ise elde edilen kavramsal kategoriler altında sunulan metaforların ilgili kategoriye temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrı ortam ve zamanlarda formlardaki veriler listelenmiş ve bilgisayar ortamına aktarılarak tasnif edilmiştir. Her iki araştırmacının kayıtları ile elde edilen dökümler arasında bir farklılık olup olmadığı karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. Daha sonra uzman görüşü de dikkate alınarak araştırmanın (Güvenirlik Formülü = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) güvenilirliği hesaplanmış ve “sınıf öğretmeni” kavramına yönelik güvenilirlik 0.93 iken “ilkokuma ve yazma” kavramına yönelik güvenilirlik ise 0.96 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 2015).

Bulgular**1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Öğretmeni Kavramına Yönelik Metafor-
ları**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları “sınıf öğretmeni” kavramına ilişkin kırk sekiz geçerli metafor üretmişlerdir. Tablo 2’de öğretmen adaylarının “sınıf öğretmeni” kavramıyla ilgili geliştirmiş oldukları metaforlar sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Kavramına İlişkin Metaforlar

<i>No</i>	<i>Metafor</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>No</i>	<i>Metafor</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	harita	1	1,08	25	oyuncak	1	1.08
2	Anne/baba	24	25.92	26	mühür	1	1.08
3	taht	1	1,08	27	deniz feneri	3	3.24
4	yıldız	1	1,08	28	madenci	1	1.08
5	mum	5	5.40	29	yönetmen	1	1.08
6	pusula	3	3.24	30	arkadaş	2	2.16
7	Can suyu	1	1.08	31	komutan	1	1.08
8	bahçıvan	1	1.08	32	evin temeli	2	2.16
9	trafik levhası	2	2.16	33	bilge	1	1.08
10	ayna	2	2.16	34	çiftçi	1	1.08
11	sanatçı	4	4.32	35	lamba	1	1.08
12	yol	1	1.08	36	gözlük	1	1.08
13	tanrı	1	1.08	37	google	1	1.08
14	Teknik direktör	1	1.08	38	heykeltıraş	1	1.08
15	deniz	1	1.08	39	ağaç	2	2.16
16	Bahar	1	1.08	40	rüzgar gülü	1	1.08
17	güneş	5	5.40	41	kar temizleme aracı	1	1.08
18	hediye	1	1.08	42	tüm dersler kitabı	1	1.08

19	aşk	1	1.08	43	yönetici	1	1.08
20	Tükenmez kalem	1	1.08	44	saat	1	1.08
21	aile	3	3.24	45	testere	1	1.08
22	işçi	1	1.08	46	çocuk	1	1.08
23	Orman yangını	1	1.08	47	kardeş	1	1.08
24	inşaat ustası	1	1.08	48	toprak	1	1.08

Öğretmen adaylarının “sınıf öğretmeni” kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforlar incelendiğinde en çok “anne/baba, mum ve güneş.” metaforlarını geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmeni adayları tarafından oluşturulan metaforların olumlu olduğu görülmektedir.

2. Sınıf Öğretmeni Kavramına İlişkin Üretilen Metaforların Ortak Özellikleriyle Oluşan Kavram Kümeleri

Öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni ile ilgili geliştirdikleri metaforlar benzer özellikleri dikkate alınarak birer tema altında toplanmış ve Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının “Sınıf Öğretmeni” Kavramına İlişkin Geliştirmiş Oldukları Metafor Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	Metafor sayısı	Metafor frekans	Metafor yüzdesi
Yetiştirici ve öğretmen	Can suyu (1), bahçıvan (1), sanatçı (4), bahar (1), hediye (1), tükenmez kalem (1), orman yangını (1), oyuncak (1), mühür (1), madenci (1), yönetmen (1), komutan (1), inşaat temeli (1), aktör (1), çiftçi (1), gözlük (1),	20	23	41.66

Hülya KODAN					
		ayna (1), heykeltraş (1), kar temizleme aracı (1), toprak (1)			
Bilgi kaynağı olarak öğretmen	Mum (5), Tanrı (1), deniz (1), işçi (1), bilge (1), lamba (1), google (1), tüm dersler kitabı (1), testere (1)	9	13	18.75	
Yol Gösterici olarak öğretmen	Harita (1), yıldız (1), pusula (3), trafik levhası (2), güneş (5), deniz feneri (3), mum (5),	7	20	14.58	
Lider olarak öğretmen	Taht (1), teknik direktör (1), inşaat ustası (1), rüzgar gülü (1), yönetici (1), saat (1)	6	6	12.50	
Fedakârlık Örneği olarak öğretmen	Anne/baba (24), aşk(1), aile (3), arkadaş (2), kardeş (1)	6	31	12.50	
Toplam	5 kategori	48	93	100	

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların sınıf öğretmenliği kavramına yönelik geliştirmiş oldukları metaforlar 5 farklı kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler sırasıyla (1) “yetiştirici ve geliştirici olarak öğretmen” (2) “bilgi kaynağı olarak öğretmen” (3) “yol gösterici olarak öğretmen”, (4) “lider olarak öğretmen”, (5) “fedakârlık örneği olarak öğretmen” kategorileridir. Tablo 3’e göre, “yetiştirici ve geliştirici olarak öğretmen” kategorisinde 23 öğretmen adayı toplam 20 farklı metafor geliştirirken “bilgi kaynağı olarak öğretmen” kategorisinde ise 13 öğretmen adayı toplam 9 farklı metafor geliştirirken, “yol gösterici olarak öğretmen” kategorisinde 20 öğretmen adayı toplam 7 farklı metafor, “lider olarak öğretmen” kategorisinde ise 6 öğretmen adayının toplam 6 farklı metafor , “fedakârlık örneği olarak öğretmen” kategorisinde 31 öğretmen adayının toplam 6 farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Kategorilere ilişkin öğretmen adaylarının geliştirdikleri metafor örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Kategori 1. Yetiştirici ve geliştirici olarak öğretmen

“Sınıf öğretmeni gözlük gibidir çünkü bakış açısı kazandırır, bizim görebilmemize olanak sağlar.” Ö65.

“Sınıf öğretmeni can suyu gibidir çünkü çocuğun ilk etkileşime girdiği kişi sınıf öğretmenidir.” Ö8

Sınıf öğretmeni sanatçıya benzer çünkü Gazi Mustafa Kemal Atatürk’ün dediği gibi, eserinin üzerinde imzası olmayan yegane sanatçıdır.” Ö13

Kategori 2. Bilgi kaynağı olarak öğretmen

“Sınıf öğretmeni Google gibidir çünkü aradığımız, merak ettiğimiz her şeyi onda bulma şansımız var.” Ö68

“Sınıf öğretmeni tüm dersler kitabına benzer çünkü her türlü bilginin her türlü dersten olması gereken, yeri geldiğinde bir matematik kitabı yeri geldiğinde hayat bilgisi kitabı olmalı, bizlerden her türlü bilgi beklenmektedir.” Ö75

“Sınıf öğretmeni Tanrıya benzer çünkü olağanüstü özelliklere sahip, herşeyden sorumlu, herşeyi öğreten özelliklere sahiptir.” Ö15

Kategori 3. Yol gösterici olarak öğretmen

“Sınıf öğretmeni yola çıkmamız için gerekli olan, yol gösteren bir harita gibidir çünkü ona göre kendimize bir yol belirler ve ona göre yolumuza devam ederiz.” Ö1

“Sınıf öğretmeni deniz feneri gibidir çünkü en karanlık günlerde bile öğrencilerin yanında olur, onları aydınlatır, geleceğe yöneltir.” Ö48

“Sınıf öğretmeni bir muma benzer, çünkü kendi yandıktan sonra etrafına ışık saçar.” Ö66

Kategori 4. Lider olarak öğretmen

“Sınıf öğretmeni saat gibidir çünkü aksar veya durursa herkesi yanltabilir.” Ö81

“Sınıf öğretmeni yönetici gibidir çünkü öğrencileri istediği gibi eğitir.” Ö78

“Sınıf öğretmeni teknik direktör gibidir, çünkü moral, motivasyonu düşük, en kötü futbolcuyla bile işe yarar, takımın temel taşı haline getirebiliyorsa o teknik direktör hiçbir zaman yılmaz, öğretmen de teknik direktör gibi olmalıdır.” Ö16

Kategori 5. Fedakârlık örneği olarak öğretmen

“Sınıf öğretmeni anne gibidir çünkü anne gibi şefkati ve merhametiyle bizi destekler ve yanımızda olur.” Ö20

“Sınıf öğretmeni çocuğu yetim ya da öksüz kalmış anne-baba gibidir çünkü öğretmen yeri geldiğinde bir anne bir baba olabilir. Ö79

“Sınıf öğretmeni öğrencilerin annesi gibidir çünkü onları korur, kollar ve kendi çocukları gibi sever.” Ö93

3. Öğretmen Adaylarının İlkokuma ve Yazma Kavramına Yönelik Metaforları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları “ilkokuma ve yazma” kavramına ilişkin elli yedi geçerli metafor üretmişlerdir. Tablo 4’te öğretmen adaylarının “ilkokuma ve yazma” kavramıyla ilgili geliştirmiş oldukları metaforlar sunulmuştur.

Tablo 4. İlkokuma ve Yazma Kavramına İlişkin Metaforlar

No	Metafor	f	%	No	Metafor	f	%
1	kitap başlığı	1	1.07	30	pusula	2	2.15
2	bisiklet	2	2.15	31	bilim insanı	1	1.07
3	şeker	1	1.07	32	makine	1	1.07
4	oyun	5	5.37	33	sevilmeyen yemek	1	1.07
5	macera	1	1.07	34	yeni dil öğrenme	1	1.07
6	çiçek	1	1.07	35	sıva	1	1.07
7	fidan	2	2.15	36	icad	1	1.07
8	yemek	2	2.15	37	kılıç kalkan kullanmayı öğrenme	1	1.07

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmeni ve İlkokuma ve Yazmaya İlişkin Algılarının...

9	heyecan	1	1.07	38	anahtar	2	2.15
10	kozadaki tırtıl	1	1.07	39	ihtiyaç	1	1.07
11	pencere	1	1.07	40	resim çizme	2	2.15
12	doğum	6	6.45	41	engelli bir koşu	2	2.15
13	güneş	2	2.15	42	ışık	1	1.07
14	çim saha	1	1.07	43	seyahat bileti	1	1.07
15	tohum	2	2.15	44	bilinmeyen bir şehir	1	1.07
16	hayatı anlamlı kılan şey-ler	2	2.15	45	kalem	1	1.07
17	bebek	2	2.15	46	yapboz	1	1.07
18	su	3	3.22	47	dağa tırmanmak	1	1.07
19	inşaat temeli	3	3.22	48	tablo	1	1.07
20	gelecek	1	1.07	49	bulmaca	1	1.07
21	havuz	1	1.07	50	araba	1	1.07
22	kristal	1	1.07	51	lokomotif	1	1.07
23	keşfedilmemiş kıta	1	1.07	52	sığınak	1	2.15
24	mücevher	2	2.15	53	ekmek	1	1.07
25	heyecan	1	1.07	54	kar tanesi	1	1.07
26	gül bahçesi	1	1.07	55	merdiven	2	2.15
27	başlangıç	3	3.22	56	hayatın aşamaları	1	1.07
28	cumhuriyet	1	1.07	57	oyun hamuru	1	1.07
29	İlk adım	9	9.67				

Öğretmen adaylarının “ilkokuma ve yazma” kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforlar incelendiğinde en çok “ilk adım, doğum, oyun” metaforlarını geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

4. İlkokuma ve Yazma Kavramına İlişkin Üretilen Metaforların Ortak Özellikleriyle Oluşan Kavram Kümeleri

Öğretmen adaylarının ilkokuma ve yazma ile ilgili geliştirdikleri metaforlar benzer özellikleri dikkate alınarak birer tema altında toplanmış ve Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının “İlkokuma ve Yazma” Kavramına İlişkin Geliştirmiş Oldukları Metafor Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	Metafor sayıları	Metafor frekansı Öğrenci sayısı	Metafor yüzdesi
Süreç olarak ilkokuma ve yazma	Kitap başlığı (1), çiçek (1), fidan (2), kozadaki tırtıl (1), tohum (2), bebek (2), inşaat temeli (3), havuz (1), kristal (1), mücevher (2), makine (1), gelecek (1), yeni dil öğrenme (1), sıva (1), kılıç kalkan kullanmayı öğrenme (1), engelli bir koşu (2), hayatın aşamaları (1), dağa tırmanmak (1), kar tanesi (1), hayatı anlamlı kılan şey (2),	21	29	36.84
Vasıta/araç olarak ilkokuma ve yazma	bisiklet (2), pusula (2), araba (1), lokomotif (1), merdiven (2), kalem (1), cumhuriyet (1), ışık (1)	8	11	14.03
Keşif olarak ilkokuma ve yazma	macera (1), heyecan (1), pencere (1), bilim insanı (1), icad (1), anahtar (2), bilinmeyen bir şehir (1), keşfedilmemiş kıta (1),	8	9	14.03

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmeni ve İlkokuma ve Yazmaya İlişkin Algılarının...

Gereksinim olarak ilkokuma ve yazma	Şeker (1), yemek (2), su (3), ihtiyaç (1), ekmek (1), sığınak (1), sevilmeyen yemek (1)	7	10	12.28
Başlangıç olarak ilkokuma ve yazma	Doğum (6), güneş (2), başlangıç (3), ilk adım (9), seyahat bileti (1),	5	21	8.77
Eğlence/oyun olarak ilkokuma ve yazma	Oyun (5), bulmaca (1), yapboz (1), çim saha (1), oyun hamuru (1)	5	9	8.77
Sanatsal faaliyet olarak ilkokuma ve yazma	resim çizme (2), tablo (1), gül bahçesi (1)	3	4	5.26
Toplam	7 Kategori	57	93	100

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların sınıf öğretmenliği kavramına yönelik geliştirmiş oldukları metaforlar 7 farklı kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler sırasıyla (1) “süreç olarak ilkokuma ve yazma”, (2) “vasıta/araç olarak ilkokuma ve yazma”, (3) keşif olarak ilkokuma ve yazma, (4)“gereksinim olarak ilkokuma ve yazma”, (5) “başlangıç olarak ilkokuma ve yazma (6) “eğlence/oyun olarak ilkokuma ve yazma”, ve (7) sanatsal faaliyet olarak ilkokuma ve yazma kategorileridir. Tablo 5’e göre, *süreç olarak ilkokuma ve yazma* kategorisinde 29 öğretmen adayı toplam 21 farklı metafor geliştirmiştir. *Vasıta/araç olarak ilkokuma ve yazma* kategorisinde 11 öğretmen adayının toplam 8 farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. *Keşif olarak ilkokuma ve yazma* kategorisinde 9 öğretmen adayı 8 farklı metafor geliştirirken, *gereksinim olarak ilkokuma ve yazma* kategorisinde ise 10 öğretmen adayının toplam 7 farklı metafor, *başlangıç olarak ilkokuma ve yazma* kategorisinde ise 21 öğretmen adayı toplam 5 farklı metafor, *eğlence/oyun olarak ilkokuma ve yazma* kategorisinde 9 öğretmen adayı toplam 5 farklı metafor geliştirmişlerdir. Son kategori olan *sanatsal faaliyet olarak ilkokuma ve yazma* kategorisinde ise 4 öğretmen adayının 3 farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Kategorilere ilişkin öğretmen adaylarının geliştirdikleri metafor örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Kategori 1. Süreç olarak ilkokuma ve yazma

“İlkokuma ve yazma kozanın içindeki tırtıla benzer çünkü öğrenim bittikten sonra çocuk hayatına başka bir formda devam eder.” Ö11

“İlkokuma ve yazma bir fidan gibidir çünkü fidan ne kadar iyi dikilmişse ağaç olduğunda kökleri daha kuvvetli olur.” Ö7

“İlkokuma ve yazma makine gibidir çünkü beynimizin çarkları okudukça düşünür ve dönerler. Ö45

Kategori 2. Vasıta/araç olarak ilkokuma ve yazma

“İlkokuma ve yazma, araba gibidir çünkü nasıl araba bizim hayatımızı kolaylaştırıyorsa okuma ve yazma bilmemizde bizim hayatımızı kolaylaştırır.” Ö77

“İlkokuma ve yazma kalem gibidir çünkü tutulması zor olur ama tutuktan sonra çizmeyi bırakamazsınız.” Ö93

“İlkokuma ve yazma lokomotif gibidir çünkü onu kaçıran vagonlar yol alamazlar”. Ö81

Kategori 3. Gereksinim olarak ilkokuma ve yazma

“İlkokuma yazma, suya benzer çünkü okuma yazma öğrenmede su gibi hayatımızın her anında gereklidir.” Ö20

“İlkokuma ve yazma suya benzer çünkü okuma yazma öğrenme de su gibi hayatımızın her anında bize gereklidir.” Ö20

“İlkokuma ve yazma ekmek gibidir çünkü bir şeyleri öğrenebilmek için de ilkokuma yazmaya ihtiyacımız var.” Ö84

Kategori 4. Başlangıç olarak ilkokuma ve yazma

“İlkokuma ve yazma, doğuma benzer çünkü yazma okuma bilmek bir nevi hayata başlamaktır.” Ö57

“İlkokuma ve yazma seyahat bileti gibidir çünkü biletimiz olmadan yolculuk yapmayız, ilkokuma ve yazma da bizim hayat yolculuğumuzun biletidir.” Ö65

İlkokuma ve yazma ilk adım gibidir çünkü yüzlerce kilometrelik yollar bile bir adımla başlar. Ö79

Kategori 5. Eğlence/oyun olarak ilkokuma ve yazma

“İlkokuma ve yazma, bulmaca gibidir çünkü boşluklar doldukça eğlenceli olur.” Ö76

“İlkokuma ve yazma oyun gibidir çünkü bana eğlenerek öğrenmeyi öğretir.” Ö12

“İlkokuma ve yazma bulmaca gibidir çünkü boşluklar doldukça eğlenceli olur.” Ö76

Kategori 6. Keşif olarak ilkokuma ve yazma

“İlkokuma ve yazma, bilmediğimiz bir şehre benzer çünkü bilmediğimiz bir şehrin sokaklarıyla ilk kez karşılaştığımız şaşkınlık ve tedirginlik ilk okuma yazma ile eşdeğerdir.” Ö66

“İlkokuma ve yazma bilim insanı gibidir çünkü yeni bir şeyler öğrenmek ya da icat etmiş gibi, yeni buluşlar yapmak gibidir.” Ö44

“İlkokuma ve yazma bir anahtar gibidir çünkü ilkokuma ve yazmayı öğrendikten sonra çoğu kapı açılır.” Ö67

Kategori 7. Sanatsal faaliyet olarak ilkokuma ve yazma

“İlkokuma ve yazma bir tabloya benzer çünkü öğrenciyi ne kadar iyi okuyabilirsek öğrencinin potansiyelini o kadar iyi fark ederiz.” Ö75

“İlkokuma ve yazma resim çizmeye benzer çünkü hayallerimizi çizgiler ve sembollerle anlatmamızı sağlar.” Ö59

“İlkokuma ve yazma gül bahçesi gibidir çünkü bireyin hayatı ilkokuma ve yazma iyi öğretildiği ve öğrendiği takdirde gül bahçesi gibi rengarenk olur.” Ö36

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmenleri çocukların küçük yaşlardan itibaren unutamadıkları, onların gelişimlerinde büyük katkısı olan öğretmenlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcılar, sınıf öğretmeni kavramıyla ilgili 48 farklı metafor geliştirmişlerdir. Sınıf öğretmeni ile ilgili metaforlar 5 kategoride toplanmıştır: “yetiştirici ve geliştirici olarak öğretmen”, “bilgi kaynağı olarak öğretmen”, “yol gösterici olarak öğretmen”, “lider olarak öğretmen” ve “fedakârlık örneği olarak öğretmen”. Üretilen metaforlardan

yola çıkılarak katılımcıların sınıf öğretmenine ilişkin algılarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları Cerit (2008), Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013), Koç (2014), Saban (2004), Çelik ve Çelik (2017), Ekiz ve Koçyiğit (2013), Gür (2012), Kıral (2015) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın konusu olan bir diğer kavram ise ilkokuma ve yazma kavramıdır. Katılımcılar, ilkokuma ve yazma kavramıyla ilgili 57 farklı metafor geliştirmişlerdir. İllokuma ve yazma ile ilgili metaforlar 7 kategoride toplanmıştır: “süreç olarak ilkokuma ve yazma”, “vasıta/araç olarak ilkokuma ve yazma”, “gereksinim olarak ilkokuma ve yazma”, “başlangıç olarak ilkokuma ve yazma”, “eğlence/oyun olarak ilkokuma ve yazma”, keşif olarak ilkokuma ve yazma ve sanatsal faaliyet olarak ilkokuma ve yazma”. İlkokul öğrencilerine yönelik yapılan çalışmalarda (Bulut ve Kuşdemir, 2018; Susar Kırmızı ve Çelik, 2015) öğrencilerin ilkokuma ve yazmaya yönelik metaforlarında benzerlikler bulunmaktadır. Ulusoy’un (2013), sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının okuma kavramıyla ilgili geliştirdikleri metaforlar ile bu çalışma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Köksal (2010), ilkokul birinci sınıf öğrencilerine, öğretmenlerine ve ebeveynlerine yönelik yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin okuma ve yazmaya yönelik geliştirdikleri metaforlarla bu çalışmada öğretmen adaylarının geliştirdiği metaforlarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu çalışmayla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının “sınıf öğretmeni” ve “ilkokuma ve yazma” kavramlarına yönelik algıları ortaya konulmuştur. Çalışma sadece sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilmiştir, daha detaylı bilgi edinebilmek amacıyla sınıf öğretmenlerine ve ilkokul öğrencilerine, farklı veri toplama teknikleri kullanılarak da incelenebilir.

Kaynakça

- BOZPOLAT, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 10 (11), 313-340.
- BULUT, P. ve KUŞDEMİR, Y. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi, *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 11 (1), 74-86.,
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., ve DEMİREL, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- CERİT, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.
- ÇELİK, Ö. ve ÇELİK, M. A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bir meslek olarak sınıf öğretmenliğine ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 75-91.
- EKİZ, D. ve KOÇYİĞİT, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin "Öğretmen" kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- GÜNEŞ, C. ve TEZCAN, R. (2017). Metafor nedir, ne değildir? , s. 1-14, (Ed.) KILCAN, B., *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*, Pegem Akademi, Ankara.
- GÜR, H. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği ile ilgili metaforları: Kosova örneği. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3), 885-897.
- JOHNSON, B. & CHRISTENSEN, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları* (Çev.) DEMİR, S.B., Eğiten Kitap, Ankara.
- KIRAL, E. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen metaforları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 57-65.
- KOÇ, S. E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72. doi: 10.17679/iuefd.79408.
- KÖKSAL, Ç. (2010). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin "okuma-yazma" kavramına yükledikleri anlamlar: metaforik bir

analiz, *Yüksek Lisans Tezi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev.) YAVUZ, D., Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

SABAN, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

SABAN, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 281-326.

SUSAR KIRMIZI, F., ÇELİK, D.(2015).İlkokul öğrencilerinin ilkokuma yazma öğrenme sürecine ilişkin metafor algıları, *Turkish Studies International Periodical for the Languages*, 10 (10), 793-816.

ULUSOY, M. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe ve Öğrenme Alanları İle İlgili Metaforları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 1-18.

YILMAZ, F., GÖÇEN, S. ve YILMAZ, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164.

BİR BİLİM ADAMI OLARAK ALİ TANTÂVÎ'NİN HAYATI, İLK-ORTA VE ÜNİVERSİTE EĞİTİMİNE YAKLAŞIMI ÜZERİNE BİR İNCELEME¹

Dr. Öğretim. Üyesi Mustafa ÇINAR

Kafkas Üniversitesi

Özet: Bu çalışmada, İslam dünyasının önde gelen, en önemli, dil, din, edebiyat ve eğitim âlimlerinden biri olarak kabul edilen ve 1909 yılında Şam merkeze bağlı Akabe mahallesinde mütevazı bir aile ortamında dünyaya gelen Ali et-Tantâvî'nin hayatı, edebi kişiliği, eğitimi ve Eğitim-Öğretim alanlarında kendine özgü yöntem ve analizleri incelenmiştir. Yeni nesil dil, eğitim ve edebiyatçıları tarafından pek fazla tanınmasa da, daha küçük yaşlarda babasını kaybeden ve ailesinin bütün sorumluluklarını üstlenen Tantâvî, Devletin çeşitli kademelerinde önemli görevlerde bulunmuştur. Eğitimin bütün alanlarında uzun bir süre görev yapan Tantâvî'nin, günümüze kadar ulaşan sayısız eserleri vardır.

Tantâvî'nin, eğitime; İlk, Orta ve Üniversite olmak üzere üç farklı yaklaşımı vardır. Eğitim-öğretim ile ilgili kaleme aldığı pek çok eserinin yanı sıra sayısız kitap, makale, radyo ve televizyon konuşmaları da yaptığı bilinmektedir. Çalışmada; Tantâvî'nin, Eğitim-Öğretimin bütün kademelerinde uygulanan öğretim programında belirlenen çalışma alanlarının, bu alanlara bağlı konuların, derslere göre dağıtılmaları ve bazı kurallara da uyulması gerekmektedir. Bu şekilde evrensel değerlerle donanmış, sorgulayıcı, tartışan, geleceğe güvenle bakan öğrencilerin yetiştirilmesi sağlanmalıdır görüşleri incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Eğitim, Üniversite, Şam, Kadı, Okul, Edebiyat

¹ Bu çalışmada, 1909 yılında Şam'da dünya'ya gelen ve 1999 yılında Suudi Arabistan'a giderek,90 yaşında burada vefat eden bilim adamı Ali et-Tantâvî'nin,1986 yılında kaleme aldığı ve VIII Ciltten oluşan "*et-Tantâvî: Ali.*" *Zikreyât* " (hatıralar) adlı kitabında yer alan; hayatı, İlk-Orta ve Üniversite Eğitimine yaklaşımı ile ilgili bazı Bölümlerin; Temim Mahmut FÂHÜRÎ tarafından hazırlanan, 2008 yılında Suriye'nin Halep şehrinde savunması yapılan ve " Dâru'n-Nahc li'd-Dirâsât ve'n-Neşir ve't-Tevzîi " matbaasının da 2009 yılında ISBN 978-9933-426-00-2 numarası ile kitap olarak yayınlanan "*Ali et-Tantâvî ve'l-cevânibu't-Terbeviyye ve'l-ta'limiyye fi zikrâhû fi'l-Edebi'l-Kadim*" adlı Yüksek Lisans Tezinin bazı Bölümlerinin çevrisi yapılmıştır.

A Study on Ali Tantâvî's Life As A Scientist, His Approach to Primary-Secondary and University Education

Abstract: In this study, the life, literary personality, and education of Ali et-Tantâvî, who was accepted as one of the leading, most important linguists, Muslim ecclesiastics, literature and educational scholars of the Islamic world and was born to a modest familial environment in the Aqaba neighborhood in Damascus in 1909, and his original methods and analysis in the field of Education was analysed. Although he was not widely recognised by the new generation of linguists, educationists and men of letters, Tantâvî, who lost his father at a young age and assumed all the responsibilities of his family, held important positions at various governmental agencies. Tantâvî, who worked in all fields of education for a long time, has numerous works that have survived so far.

Tantâvî has three different approaches to education about Primary, Secondary and University education. In this study it is recommended that Tantâvî's fields of study which were determined in the curriculum applied at all levels of education, the issues related to these fields and its distribution according to lessons and some rules should also be followed. In this way, the view about the necessity of education of the students who were equipped with universal values, questioning, discussing, and looking to the future with confidence, has been studied. It is known that he produced numerous books, articles, radio and television talks in addition to his many works on education and training.

Keywords: Education, Damascus, Qadi, Secondary Education, Literature

GİRİŞ

1. Hayatı ve Yaşamı

H.1250 m. 1834 yılında, Mısır'ın başkenti Kahire'ye bağlı Tantâ şehrinden Suriye'ye gelen dedesi Muhammed'in soyuna dayanan, 20.Yüzyılın sonlarında ve 21. Yüzyılın başlarında yaşayan, Edebiyatçı, Eğitimci, bilim adamı ve hâkim Ali et-Tantâvî, h.1327 m.1909 yılında Şam'da mütevazı ve fakir bir aile ortamında dünyaya geldi (et-TANTÂVÎ,1409/ 1989: *Ali, Zikreyât, 257*;eş-Şarkel-Avsat,1420/1999).

Nezih ve soylu bir aileye mensup olduğunu söyleyen Tantâvî, büyük babasının Osmanlı ordusunda emekli bir imam olarak görev yaptığını, ecdadından kendisine miras olarak büyük bir kütüphane kaldığını söylemiştir(FÂHÛRÎ,1430/2009: *Ali et-Tantâvî, 26-27*). Mısır'da Edebiyat, Eğitim ve İslami bilimler alanında tahsilini tamamlar tamamlamaz, Halep'e dönmüş, burada bir müddet kaldıktan sonra, Şam'a

gitmiş ve buraya yerleşerek, bilimsel faaliyetlerine burada devam etmiştir (et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât*, I, 32, V, 45).

Temyiz Mahkemesinde Divan başkanı ve Şam Ticaret Lisesinde okul müdürü olarak görev yapmıştır. O yaşamı boyunca doğru bildiklerini hiç çekinmeden ve korkmadan herkesin önünde söylemeye devam etmiştir (et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât*, I, 175-177; FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî*, 26-27). Yaşamı boyunca; Edebî, dinî ve sosyal alanlarda geniş izler bırakan, Tantâvî'yi döneminde yetişmiş, âlim ve edebiyatçılardan ayıran bazı özellikleri vardır. Bunların başında, onun öğrencilerine anlaşılabilir ve akıcı bir üslupla; Arapçayı söz sanatlarını ve kelimelerin köklerini öğretmesi gelmektedir. Ailesinin maddî durumunun iyileşmeye başladığı bir ortamda, henüz kırk altı yaşındayken babasının ani ölümü ile sarsılan Tantâvî, uzun bir süre evsiz barksız ve parasız yaşamını idame ettirmiştir. (et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât*, 1999: I, 177, VII, 151; FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî* 26-27).

Yedi kişiden oluşan ailenin en büyük çocuğu olduğundan, onlarla ilgilenilebilmek için bir süre eğitime ara vermek zorunda kalmıştır (et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât*, I, 111-112, IV, 85; FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî*, 29). Bir müddet sonra ailenin maddî durumu iyileşmeye başlayınca, tekrar eğitime dönmüş, 1929 yılında Felsefe Bölümünden, (et-TANTÂVÎ, 1406/1986: *Ali, Zikreyât*, I, 242, 246, II, 36, VII, 233) 1933 yılında ise, Şam Üniversitesi Hukuk Fakültesinden mezun olmuştur. (et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât*, III, 170: FÂHÛRÎ, 1430/2009: 29).

Okumayı çok sevdiğinden olsa gerek ki, çocukluğundan beri, kendini okuma ve araştırmadan bir türlü uzak tutamamıştır. Soranlara da, ben öğrenciyim benim öğrenciliğim henüz bitmedi, ölene kadar da öğrenci kalacağım diye cevap vermiştir. Pek çok devlet okulunda müderrislik yapmanın yanı sıra Fetâ el-Arap, elif bâ, el-Kabes, el-Eyyâm gibi Suriye'de neşrolunan mahalli gazetelerde köşe yazarlığı ve editörlük yapmıştır. (et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât*, I, 242, II, 170, VIII, 8; FÂHÛRÎ, 1430/ 2009: 29).

1931 yılında 43 yaşındaki annesinin ani ölümü onu derinden hüzne boğmuş, adeta yıkılmıştır. Çünkü babasından sonra annesinin de vefatı onun kardeşlerine karşı olan sorumluluğunu bir kat daha artırmıştır. Çalıştığı gazetelerde yeteri kadar para kazanamadığını gören Tantâvî, 1923 yılın da Ceridetü'l-Yevi adlı gazeteden ayrılarak devlete bağlı okullarda öğretmenlik yapmak zorunda kalmıştır (et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât*, II, 35-49) 1941 yılında Adalet Bakanlığının açmış olduğu Hâkimlik sınavını birincilikle kazanan Tantâvî, önce Nebek daha sonra

Duma 'da hâkim olarak göreve başlamış, kısa bir süre sonra da Şam merkeze tayin olmuştur. Şam da bir müddet çalıştıktan sonra, birinci derece Hâkim Unvanını almış, 1953 yılında ise Temyiz Mahkemesine müsteşar olarak atanmıştır (et-TANTÂVÎ,1409/1989:*Ali, Zikreyât*, IV,204-259 vd; FÂHÛRÎ,1430/2009: *Ali et-Tantâvî*, 31).

Bütün bu İdari görevlerine ek olarak, Suriye, Mısır ve Irak'ta yayımlanan gazetelerde yazmaya devam ederken, Şam radyosunda sayısız konuşma yapmıştır. 1936 yılında Irak Üniversitesin de, 1937 yılında ise, Beyrut Üniversitesinde ders verdiği de bilinmektedir (et-TANTÂVÎ,1409/1989: *Ali, Zikreyât*, I,175, IV,245,III, 207). Hâkimlik görevini 1966 yılına kadar sürdüren Tantâvî, Suudi Arabistan'a giderek hayatının sonuna kadar burada yaşamıştır. Suudi Arabistan'da kaldığı sürece, farklı farklı okullarda ders vermeye devam etmiştir. Mesâil ve Müşkilât adlı iki radyo konuşma programının yanı sıra, Hatıralarını da kaleme alan Tantâvî, 1999 yılında 90 yaşında burada vefat etmiştir (et-TANTÂVÎ,1409/1989:*Ali,Zikreyât*, IV,204-259; FÂHÛRÎ,1430/2009: *Ali et-Tantâvî*,30).

2. Kişiliğinin Gelişimi

Tantâvî'nin; üstün zekâlı, ileri görüşlü oluşundan, dilinin akıcılığından, dindar ve muhafazakârlılığından, samimi, içten, doğal, gerçekçi ve mizah sahibi olduğundan bahsedilmektedir. Şüphesiz bu özelliklerin hepsi veya bir kısmı bir insanda toplandığında o insana, başkalarını etkileme yeteneği kazandıran bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir de bu özelliklere, Tantâvî'nin ilmî, edebî, ahlakî, insanî ve halkla olan ilişkisi eklendiğinde, onun ne derece büyük bir kişiliğe sahip olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Hayatında bir kere olsun eğlence meclislerine katılmamış, mümkün oldukça buralardan uzak durmaya çalışmıştır. (FÂHÛRÎ,1430/2009: *Ali et-Tantâvî*,33).

O daha küçük yaşlarda ve Orta mektepte okurken, bütün akranları arasında Arapçayı en iyi ve en düzgün konuşan biri olarak tanınmaktaydı. Bazı arkadaşları, fâsih Arapçayı onlardan daha güzel konuştuğu için, onu kıskanır alay edip dalga geçerlerdi. Bu durum karşısında çok rahatsız olan babası, oğlunun kaydını buradan alıp başka bir okula nakletmek zorunda kalmıştır. Arap Edebiyatçılarından El-Câhız ve el-Menfeluti'nin fikir ve düşüncelerini çok beğendiğini söyleyen Tantâvî, dil kitaplarının yanı sıra, tarih, eğitim, klasik ve modern edebiyat kitaplarını da okumayı ihmal etmemiştir (et-TANTÂVÎ,1409/1989:*Ali,Zikreyât*,I,264,IV,297; FÂHÛRÎ, 1430/2009:*Ali et-Tantâvî*,33-38)Kendini öğrenmeye o kadar kaptırmış ve bilim derecesini o kadar yükseltmiş ki, edebiyatçıların ve eğitimcilerin arasına girdiğinde sen

eğitimci ve edebiyatçısı, Fakih ve fukahanın arasına girdiğinde de sen fakihsin diyerek taltifte bulunurlardı (et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât*, I, 264, IV, 279, V, 11, VII,65).

3. Etkilendiği Hocaları ve Akademik Alan

Bütün hal ve hareketlerini, kendine örnek aldığı ve dizinin dibinden hiç ayırmadığı hocası Abdülkadir el-Mübarek'ten almıştır. Hocasının etkisinde o kadar kalmış ki, onun öğrencilerinden birini, kendi öz evlatlarından biri gibi görmüş ve ona çeyrek asır boyunca özel ilgi göstermiştir. Lise eğitimi döneminde konuşup tanıştığı kendine daha yakın gördüğü, dünya ve ahret görüşlerinden büyük ölçüde etkilendiği, pek çok bilim adamıyla da tanışmıştır. Bunların başında; Ahmet Hasan ez Ziyâd, Şeyh Mesut el-Kevâkî, Mustafa Sadık er-Râfiî, Şeyh Mahmut Akkâd (et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât*, I, 104, II, 77, III, 18; FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî*, 41, 43, 47, 49) vs. gibi daha pek çok bilim adamı gelmektedir.

Akademik alanın uzmanlık isteyen bir alan olarak gördüğü için, Eğitime pek fazla girmek istemediğini söyleyen Tantâvî, Eğitimle ilgilenen ve bu konuda uzmanlaşan bilim adamları gibi, ben terbiye eğitimi ile hiç ilgilenmedim demiştir. Çünkü benim eğitimleri ile ilgilendiğim; kardeşlerim, kızlarım ve sayılarının 40'a ulaştığı torunlarım var. Dolayısıyla bunların eğitim ve terbiyesi bana yeter. Zira ben, çocuk ve torunlarımın terbiyesine h.1345 m. 1926 yılından itibaren başladım ve bu alanda sayısız kitap ve dergi okumama rağmen, kendimi hiçbir zaman o büyük Eğitimcilerin arasında görmedim demiştir (et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât*, II, 46, III, 172, VI, 234, VIII, 347). Bütün bunlara ek olarak Tantâvî, günümüz eğitim kurumlarında uygulanmakta olan Eğitim-Öğretim programlarını;

a) Toplumun temel eğitiminde kullanılan üslup, yöntem ve metotları, günümüz koşullarına uyumlu hale getirilerek geliştirilmesi,

b) Eğitimde, öğretici ve yol gösterici konumunda olan din adamlarının, etkisinin daha da artırılarak verimli hale getirilmesi,

c) En önemlisi de, Devletin resmi ve özel tüm eğitim kurumlarında ders veren hoca ve öğretmenlerin, bilgi ve becerilerinden daha fazla istifade edilmesi. (FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî*, 33-37) gibi üç ana başlık altında toplamıştır.

4. EĞİTİM DENEYİMİ VE TECRÜBESİ

Tantâvî, İlk Okulu farklı Köy Okullarında, Orta–Lise ve Üniversite eğitimini ise şehir okullarında tamamlamıştır (FÂHÛRÎ,1430/2009:*Ali et-Tantâvî*, 64, 65, 95-97). Daha sonra sırasıyla; Irak, Lübnan, Riyad ve Mekke’de çok sayıda Üniversite öğrencisine fıkıh, dil ve edebiyat dersleri vermiştir.(et- TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali,Zikreyât*, I,37,III,37,V,146,VI,236).

Biz bura da, Tantâvî’nin eğitim alanında geniş deneyimleri çerçevesinde alınması gereken önlemleri, kat edilmesi zorunlu olan merhaleleri ve bu merhalelerle ilgili görüşlerini başlıklar halinde vermeye çalışacağız.

4.1.İlk ve Orta Eğitimi Hakkında

Eğitim alanında ilk ve orta eğitiminin temel ve esas olduğunu söyleyen Tantâvî, sayıları küçümsenmeyecek kadar az olmayan bazı öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde yapmış oldukları tahrifatı ne lise ve ne de Üniversite hocalarının düzeltmeleri imkânsızdır. Tantâvî’ye göre İlk ve Ortaokullarda ders veren öğretmenler, yeni inşa edilen bir binanın temelini atan ustalara benzerler. Eğer yapılan binanın temeli sağlam atılırsa binada sağlam bir şekilde yükselir. Çürük ve zayıf atılırsa o bina yükselmez, zayıf temeller üzerine inşa edildiği için hemen çöker. Çünkü o binanın temeli mesnetsiz ve çürük atılmıştır. Zira öğrencinin hayatındaki en temel ve en etkili eserin başında kendini eğitip yetiştiren öğretmeni gelmektedir.(et-TANTÂVÎ ,1409/1989: *Ali, Zikreyât*, III,263,VIII,245).

Tantâvî bir öğretmen olarak, Devletin resmi okullarında göreve başladığında, öğretmenlik mesleğinin toplum ve insanlığa hizmet ettiği için ne kadar kutsal ve şerefli bir meslek olduğunu daha iyi anladığını söylemektedir (FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî*, 96-97).

Daha sonra bütün deney ve tecrübelerine dayanarak, eğitimdeki olumlu ve olumsuzlukları özellikle de, öğretmenlerin ders verdikleri öğrencilerinin haleti ruhiyelerini ve içinde buldukları toplumun yaşantısını da göz önünde bulundurmak zorundadırlar bilgisini bize vermeye çalışmaktadır (et-TANTÂVÎ ,1409/1989: *Ali,Zikreyât*, III,263,264).

Tantâvî, Şam merkezde bulunan Emniyye adındaki bir okulda öğretmen olarak ders vermeye devam ettiğim süre içinde, bütün çaba ve gayretlerimi öğrencilerimin eğitimi için sarf ettim. Öğrenciler arasında hiçbir ayırım gözetmeden bütün konularda elimden geldiği kadar onlara yardımcı olmaya çalıştım. Öğrencilerin pek azının ilim

yolculuğunda ilerlemeye devam ederken, çoğunun bilinmeyen sebeplerden dolayı okumayı bırakmak zorunda kaldıklarına şahit oldum.

Zira Allah her insana bir anlama ve kavrama kabiliyeti vermiştir. Bir çocuğun akıl ve zekâ seviyesi bir diğer çocukta bulunmaya bilir. Çünkü insanlar farklı farklı yaratılmıştır. Dolayısıyla, “Okul Müdür ve yardımcıları başta olmak üzere, buralarda ders veren öğretmenlerin okuttukları öğrencilerinin bu durumlarını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir” demiştir. Tantâvî sözlerine şöyle devam eder. Bir gün benim de sürekli takip ettiğim bir radyo programında, bayan sunuculardan biri, çocuklarla konuşuyordu. Konuşması esnasında öğrencilerin pek anladıklarını sanmadığımı kısık sesli garip sözler telaffuz ediyordu. Bir müddet sonra sesini iyice kısıtı ve aniden sözlerini şakaya dönüştürerek; Siz benim ne demek istediğimi anladınız değilmi? Sevgili çocuklar (öğrenciler) diyerek onlara sordu. Ancak öğrencilerin, sunucunun bu kısık sesli sözlerinden hiçbir şey anlamadıkları için susmayı tercih ettiklerini gördüm (FÂHÛRÎ, 1430/2009: Ali et-Tantâvî, 98).

Oysa toplum da söz sahibi olanların üzerine düşen, radyo ve benzeri programlara çıkartılan çocukların o körpecik beyinlerini boş şeylerle doldurmak değildir. Büyüklemlerin üzerine düşen, onlarla beraber oturup çalışarak, onların zihinlerini güzel, hoş ve faydalı şeylerle doldurmak olmalıydı. Örneğin, yalan dolan haberler üzerine kurulmuş pek çok çizgi filmlerden, hikâyelerden, hadise ve olaylardan onları uzak tutmalıyız. Çünkü bu tür yalan uydurma haber ve sözler çocukların aklını, fikrini karıştırarak, onları olumsuz hayaller kurmaya itmektir (et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât*, III, 109, 228, 293, II, 260).

4.2. Dil (gramer) Eğitimi Hakkında

Tantâvî, diğer konularda olduğu gibi, nahiv (dil) eğitimi ile ilgili konularda da yapılan hataların düzeltilmesi için büyük gayret ve çaba sarf etmiştir. Bunun sebebi ise dil kitaplarındaki karmakarışıklık ve ders işleme metotlarının yanlış ve yetersiz oluşudur. Kendine özgü bir metot ve yöntem geliştiren Tantâvî, bu üslup ve yöntemini şöyle açıklamaktadır: Ben sınıfta, öğrencilere herhangi bir konuda bir metin okurum, okumayı bitirdikten sonra bir öğrenciden okuduğum bu metni benim gibi okuması için ondan talep ederim. Metni okurken hata yaptığı zaman onu uyarır ve hatasını düzeltmesini isterim. Daha sonra öğrenci tarafından yapılan hataları sınıf ortamında hep beraber düzelttikten sonra bir sonraki konuya geçerim (et-TANTÂVÎ, 1409/1989, *Ali, Zikreyât*, age, c.VIII, s. 211).

Zira ben öğrencilere dil eğitimi ile ilgili vermeye çalıştığım her derste, yeni bir konu işlemeye özen gösteririm. Çünkü bir konu ne kadar uzarsa o kadar dağılır, dağılan her konu öğrencilerde bıkkınlık ve sıkıntı yaratır. Arapça “ Merfuû ” Yani “ ref ” nedir? Kelimesinin kısım ve aksamalarını öğrencilere kısaca tanıtır daha iyi kavramaları için de yeterince örnek vererek açıklamaya çalışırım. (FÂHÛRÎ, 1430/2009:*Ali et-Tantâvî*, 99).Örneğin: Kim okudu diye yöneltilen bir soruya, Ahmet okudu derler. İşi yapan, başka bir ifadeyle okuyan Ahmet‘ tir.Yani fâil o dur. Ahmet kitabı okudu. Burada Fiil, Fâil ve Meful açık gelmiştir. Yani cümlede (Yüklem, özne ve nesne) vardır. Ahmet ne okudu? Kitap okudu. Okunan şey başka bir ifadeyle nesne yani (meful) olan şey kitap’tır. Başka bir örnekte ise, Ahmet kitabı akşam okudu. Burada akşam kelimesi zaman zarfı olarak gelmiştir. vs. gibi daha pek çok örnek vermek mümkündür. Öğrencilerin konuyu anladıklarından emin olduktan sonra başka yeni bir konuya geçerim (et-TANTÂVÎ,1409/1989: *Ali,Zikreyât*, VIII,211; FÂHÛRÎ,1430/2009:*Ali et-Tantâvî*,100).

Tantâvî’ye göre, Arapça’yı öğrenirken, bu dilin i’râbını (harekesini) başka bir ifadeyle, fethasını, üstününü, zammesini ve cezmini terk etmemek gerekir. Yani Arapça bir kelimenin sonunu İ’râba uyumlu ve düzenli yapmak zorunludur demiştir (et-TANTÂVÎ,1409/1989: *Ali,Zikreyât*, IV,257-258, II,151,VI,260-261; FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî*,101).

4.3.İnanç ve Din Eğitimi Hakkında

Tantâvî, Dini konularla ilgili yazılan kitapların, zamanımıza uygun ve herkesin anlayabileceği bir dille yazılması gerektiği görüşünü savunmaktadır. Toplumun her kesimine hitap etmesine rağmen, ağır bir dille yazılan bu kitapları okuyan İlk-Orta ve Üniversite öğrencileri, okudukları kitapların içeriğini anlamadıkları için; abdest, namaz, oruç, hac vb gibi dini konular hakkında çizilip yazılanlardan oldukça uzak kalmaktadırlar. Çünkü belli bir eğitim seviyesinden geçen günümüz öğrencileri, yüzyıllar önce o günün şartlarına uygun ağır bir dille kaleme alınan bu kitapların kapsam ve muhtevasını anlamakta güçlük çekmektedirler. Yine Tantâvî, günümüz eğitim kurumlarında eski eğitim-öğretim yöntemine göre öğretilen; din, kültür ve ahlak bilgisi derslerindeki üslup ve yöntemin de bir an önce değişmesi gerektiği konusundaki, öneri ve görüşleri desteklediğini söylemektedir (FÂHÛRÎ,1430/2009:*Ali et-Tantâvî*,101-102).

Zira buralarda ders veren öğretmenler, öğrencilerine eski kural ve sistemi öğretmenin yerine, bugünün modern ölçüm aletleriyle mesafelerin nasıl ölçüldüğünü öğretirseler daha iyi anlaşılır kanaatindeyim. Örneğin: Niçin öğrencilere, sefere çıkan

birinin namazı kısaltması için, eski mesafe ölçme sistemi olan fersah yerine, çağımıza uygun gelişmiş ve herkes tarafından beğeniyle kullanılan sistemi yani kilo metreyi öğretmiyoruz. Görüldüğü gibi Tantâvî, İlk-Orta ve Üniversitede okuyan öğrencilerin beyinlerini klasik ve ağır bir dille kaleme alınmış bilgilerin yerine, modern çağın bilgi, beceri ve teknolojiyle yazılmış bilgilerle doldurmayı denemiyoruz ki demeye çalışmaktadır (et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât*, VI, 263, VIII, 222; eş-Şark el-Avsat, *Zikreyât Tantâvî*, 1420/1999).

4.4. Üniversite Eğitimi Hakkında

O'da, diğer bilim adamları gibi, kamu ve özel Üniversitelerde verilen derslerin pek çoğunun ezberciliğe dayanan bir sistemin ürünü olduğunu ve bu uygulamaya da şiddetle karşı çıktığını söyler. Bu eğitim kurumlarında verilen dönem derslerini iki başlık altında toplar:

1- Bir dersin hocası, öğrencilerin satın almalarını zorunlu tuttuğu, eğitim-öğretim dönemi boyunca da ders olarak vermeyi planladığı kitaptan onları sınavlarda sorumlu tutar.

2- Bir diğer dersin hocası ise, öğrencilere belli bir konu üzerinde araştırma yapmalarını ve yaptıkları bu araştırmayı da sınıf ortamında sunmalarını talep eder. Görüldüğü gibi birinci sıradaki hoca, öğrencilerini ezberciliğe iterken, ikinci sıradaki ise, tam aksine onları araştırmaya bilgi, kaynak ve veri toplamaya yönlendirmektedir. Daha sonra yaptıkları bu çalışmayı sınıf ortamında bütün arkadaşlarının huzurunda kendisine sunmalarını onlardan ister (et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât*, II, 171, VIII, 145, 239).

Pek çok eğitimci gibi, o da ikinci sıradaki hocaların görüşlerini benimseyerek desteklediğini söyler. Tantâvî, Öğretmenlik yaptığım süre boyunca öğrencilerime, derslerini ve hocalarını çok sevmelerini, eğitimleri süresince de ezberciliği terk etmelerini tavsiye ettim. Daha sonra sınavlara nasıl hazırlanacaklarını, girdikleri bütün sınavlardan nasıl yüksek not alabilecekleri taktik ve yöntemleri öğrettim (FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî*, 102-103).

Hatta okudukları bütün konuları nasıl anlayabileceklerini ve anladıkları konular üzeri ne de nasıl bir yorum yapabileceklerini onlara öğrettim demiştir. Tantâvî'ye göre, Üniversitede okuyan öğrencilerin zorunlu olarak aldıkları bütün derslere katılmak mecburiyetinde olmalıdırlar (FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî*, 100-103). Çünkü öğrenciler; ilminden, bilgisinden, edebinden ve tecrübesinden istifade

ettikleri tüm hocaların derslerine sevecek ve rahatça katılım sağlamalıdır (FÂHÛRÎ,1430/2009:*Ali et-Tantâvî*, 104,105).

SONUÇ

Sonuç olarak, Tantâvî ve bazı arkadaşlarının dini konular başta olmak üzere dil, edebiyat ve daha pek çok konuda Üniversite öğrencilerine ders vermek için, kurmuş oldukları ilim meclislerinin varlığından söz edilmektedir. Onlar bu meclislerde, öğrencilerin kendilerini yetersiz gördükleri konularda bir nevi takviye dersleri veriyorlardı. Yeni nesil bilim, edebiyat ve Üniversite öğrencileri tarafından pek fazla tanınmasa da, fakir bir aile ortamında dünyaya gelen

Tantâvî'nin daha küçük yaşlarda kendini eğitime adanmış, resmi ve özel okullarda dersler verdiği bilinmektedir.

Ancak o,“ İlk-Orta ve Üniversiteler başta olmak üzere pek çok eğitim kurumlarında verilen derslerin çoğunun ezberciliğe dayanan dersler olduğunu ve buralarda eğitim veren hocaların da bu sistemden bir an önce vaz geçerek, öğrencilerini araştırma yapmaya yönlendirmeleri gerektiği ” görüşünü savunmaktadır. Memlekette aktif bir şekilde faaliyet gösteren, Resmi ve özel Üniversitelerin; Fakülte, Yüksekokul ve Bölümlerinde sayısız bilim adamı ve hoca görev yapmaktadır. Bunlar, ulusal ve uluslar arası pek çok alanda ödül alarak memleketin medarı iftihar olmuşlardır. Tıp, Fizik- Kimya alanında, Sosyal Bilgilerin yanı sıra, İlahiyat'ın bütün alanlarında (Kur'ân, Tefsir, Hadis, Fıkıh) vb. gibi daha pek çok alanda sayısız ödüle sahip olan bilim adamlarımız vardır (et-TANTÂVÎ,1409/1989: *Ali, Zikreyât*, II,135,VIII, 289, 244 (FÂHÛRÎ,1430/2009: *Ali et-Tantâvî*,104,105).

KAYNAKÇA

Bkz. et-TANTÂVÎ,1409/1989: *Ali, Zikreyât*, age,c. I, s.175,177;
FÂHÛRÎ,1430/2009: *age, Ali et- Tantâvî*,26-27

Bkz. et-TANTÂVÎ,1409/1989: *Ali, Zikreyât*, age, c.I, s.111-112,c. IV, s. 85; Ayrıca bkz. FÂHÛRÎ,1430/2009: *Ali*

et-Tantâvî, age, s. 29.

Bkz. et-TANTÂVÎ,1406/1986: *Ali, Zikreyât*, age, c.I, s.242,246, II, 36,c.VII, s.233,254, C.VII,

99.

Bkz. et-TANTÂVÎ,1409/1989: *Ali, Zikreyât*, age, c.I, s. 242,c. III, s. 170, c. VIII, s. 8;

FÂHÛRÎ,1430/2009: *Ali et-Tantâvî*, age, s. 29.

Bkz. et-TANTÂVÎ,1409/1989: *Ali, Zikreyât*, age, c.II, s.109.

Bilgi için bkz. et-TANTÂVÎ,1409/1989: *Ali, Zikreyât*, age, c.IV, s.195 vd.

Bilgi için bkz. et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât*, age, c.I, s. 175, c. III, s.188; Ayrıca bkz.

FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî*, age, s. 32.

Bkz. et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât*, age, c.IV, s. 199.

Bkz. et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât*, age, c.IV, s. 204, 259; Ayrıca bkz. Ceridetü'ş-

Şark el-Evsat, “ *Zikreyât Tantâvî*, “ yayın tarihi, m. 20.06.1999 / h. 06.03.1420.

Bkz. et-TANTÂVÎ,1409/1989: *Ali, Zikreyât*, age, c.I, s.264, c. IV, s. 279, c. V, s.11, c. VII, s. 65

Bkz. et-TANTÂVÎ,1409/1989: *Ali, Zikreyât*, age, c.I, s.104,120, 124, c. II, s. 77, c. III, 18,31, c.

VIII, s. 38

Bkz. et-TANTÂVÎ,1409/1989: *Ali, Zikreyât*, age, c.II, s.46, c. III, s. 172, c. VI, s. 234, c. VIII, s.

347

Bkz. et-TANTÂVÎ,1409/ 1989: *Ali, Zikreyât*, age, c.I, s.37, c. III, s. 37, c. V, s. 146, c. VI, s.

236,C.VIII, s.241. bkz. FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî*, age, s. 64.65.95-97.

Bkz. et-TANTÂVÎ,1409/1989: *Ali, Zikreyât*, age, c.III, s.263,264; FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-*

Tantâvî, age, s. 96-97.

- Bkz. et-TANTÂVÎ, 1409/1989, *Ali, Zikreyât, age*, c.III, s. 190, 228, 293, c.II, s. 260.
- Bkz. FÂHÛRÎ, *Ali et-Tantâvî, el-Câhib et-Terbeviyye ve't-Ta'limiyye fi Zikrâhu, (Mâcister fi'l-Edebi'l-Kadim, age*, s. 99- 101.
- Bkz. et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât, age*, c.VI, s. 257, c. II, 151, c.VI, s. 261; Ayrıca
- bkz. FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî, age*, s. 101.
- Geniş bilgi için Bkz. et-TANTÂVÎ, 1409/1989, *Ali, Zikreyât, age*, c.II, s.171, c.VIII, s. 145, 239;
- FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî, age*, s.102-103.
- Daha geniş bilgi için bkz. et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât, age*, c.IV, s.161 vd.
- Daha geniş bilgi için bkz. FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî, age*, s. 33-37.
- Daha geniş bilgi için, bkz. et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât, age*, c.III, s.263,c. VIII, s. 245; Ayrıca bkz. FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî, age*, s. 96.
- Daha geniş bilgi için Bkz. et-TANTÂVÎ, 1409/1989, *Ali, Zikreyât, age*, c.VIII, s. 211.
- Geniş bilgi için bkz. et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât, age*, c.I, s.264, c. VIII, s.317;
- Ayrıca bkz. FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî, age*, s. 33
- et-TANTÂVÎ, 1409/ 1989: *Ali, Zikreyât, age*, c.I,s. 132, c.V, s. 45.
- et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât, age*, c.I,s.177, c.VII, s.151; Ayrıca bkz. FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî, age*, s.26-27.
- et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât, age*, c.III, s.170, C.VIII, 8.
- et-TANTÂVÎ, 1409/1989: *Ali, Zikreyât, age*, c.VI, s. 263-264, c.VIII, s. 221-222; Ayrıca bkz.
- Ceridetü'ş-Şark el- Evsat*, yayın tarihi, m. 20.06.1999 / h. 06.03.1420
- et-TANTÂVÎ, 1409/ 1989: *Ali, Zikreyât, c. I, s.242,c. III, s.170, c.VIII, s.8.*
- FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî, age*, s. 98.
- FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî, age*, s.101-102

FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî*, age, s. 96-97.

FÂHÛRÎ, Temim Mahmut, *Ali et-Tantâvî, el-Cânib et-Terbeviyye ve 't-Ta'limiyye fi Zikrâhu*, (

Mâcister fi'l- Edebi'l-Kadim, Dârun-Nehiç, s.26-27, Halep- Suriye, 1430 /2009

FÂHÛRÎ,1409/2009: *Ali et-Tantâvî*, age, s.100-103.

FÂHÛRÎ,1409/2009: *Ali et-Tantâvî*, age, s.104-105.

FÂHÛRÎ,1409/2009: *Ali et-Tantâvî*,age,s.104.

FÂHÛRÎ,1409/2009: *Ali et- Tantâvî*, age, s.104- 105.

Geniş bilgi için bkz. et-TANTÂVÎ,1409/1989: *Ali, Zikreyât*, age, c.II, s.104 vd.C.III, 191.

Geniş bilgi için bkz. et-TANTÂVÎ,1409/1989: *Ali, Zikreyât*, age, c.IV, s. 204, 259 vd. C.VI,

267,C.VIII, S.30,52; Ayrıca bkz. FÂHÛRÎ, 1430/2009: *Ali et-Tantâvî*, age, s. 31.

Geniş bilgi için bkz. et-TANTÂVÎ,1409/1989: *Ali, Zikreyât*, age, c.VI, s. 267, C.VIII, 77.

Hayatı ve ailesi hakkında geniş bilgi için bkz. *et-TANTÂVÎ: Ali, Zikreyât, VIII cilt, Neşir*,

Dâru'l-Menâr, Suudî Arabistan, 1409/ 1989, Cidde, c.I, s. 257; Ayrıca bkz. Ceridetü'ş-

Şark el- Evsat, “ *Zikreyât Tantâvî*, “ yayın tarihi, m. 20.06.1999 / h. 06.03.1420,

JUGENDJOURNAL 1-2-3 A1.1 VE A1.2 DÜZEYİ ALMANCA DERS KİTAPLARI”NIN BERNSTEIN VE GUADALUPE VE LLAMPALLAS TARAFINDAN GELİŞTİRİLEN RUBRİK İŞİĞINDA DEĞERLENDİRMESİ

Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN

Trakya Üniversitesi

Merve EFE

Trakya Üniversitesi

Özet: Bu çalışmada Bernstein, Guadalupe ve Llampallas (2015) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilen “rubrik” kullanılarak öğrenci ve öğretmenlerin puanlama yapmak suretiyle “Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 ve A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitapları”nı değerlendirmeleri istenmiş, öğrenci ve öğretmenlerin Almanca ders kitaplarını ne derece yeterli buldukları sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmen ve öğrencilerden rubrikte 13 bölüm başlığı altında toplanmış olan 112 maddeyi A bölümünde 0 (önemli değil), 1 (önemli) veya 2 (çok önemli) puanlarından birini vererek bunların kitaplarda olmasını ne derece önemli bulduklarını ifade etmeleri, öte yandan B bölümünde 112 madde ile ilgili 0 (kötü), 1 (iyi) veya 2 (çok iyi) puanlarından birini vermek suretiyle bu maddelerin kitapta verilmiş biçimini ne derece iyi veya kaliteli bulduklarını belirtmeleri istenmiştir. Rubrikte yer alan A ve B bölümlerine ayrı ayrı maksimum 224 puan verilebilecek iken öğretmenler A bölümüne ortalama 196,46, öğrenciler ise 159,21 puan vermişlerdir. Rubriğin B bölümüne ise öğretmenler ortalama 147,3 puan, öğrenciler ise 127,4 puan vermişlerdir. Veriler, 13 başlık altında toplanan 112 maddeyi gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin çok önemsendiğini ancak ilgili maddelerin kitaptaki verilmiş biçimlerini çok da iyi bulmadıklarını başka bir deyişle ortalamanın biraz üzerinde, iyi düzeyine denk gelen puanlar verdiklerini ve öğrencilerin verdikleri puanların öğretmenlerinkinden daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 ve A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitabı, Öğretmen, Öğrenci, Memnuniyet Anketi.

Abstract: In this study, the teachers and students have evaluated the related book “Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 and A1.2 Level German Textbook” by giving points and using the “rubric”

designed by Bernstein, Guadalupe and Llampallas (2015) and translated into Turkish by the researcher. Teachers and students using that book evaluated it by giving points for 112 items under 13 parts. In part A, participants have used 0 (not important), 1 (important) and 2 (very important) points in order to show how important they think the items are in coursebooks. In part B, participants have used 0 (bad), 1 (good) and 2 (very good) points in order to show how these items are represented in the target coursebooks. The maximum point for the sections in the rubric is 224 points for part A and 224 points for part B. In part A, teachers gave 196,46 points, while students gave 159,21 points. In part B, teachers gave 147,3 points, while students gave 127,4 points. The results showed that both teachers and students generally give importance to the items in 13 parts and they found the target coursebook satisfactory in terms of these expectations. The points by students are lower than the points by the teachers.

Keywords: Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 and A1.2 Level German Textbook, Teacher, Students, Question Title.

1. GİRİŞ

Bu çalışmada Berndt ve Kocamaz (2015) tarafından hazırlanan ve Edirne Safir Koleji'nde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Almanca derslerinde kullanılan “Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 ve A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitapları” ile ilgili Bernstein, Guadalupe ve Llampallas (2015) tarafından geliştirilen ve bu çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilen “rubrik” ile öğrenci ve öğretmen görüşleri alınmıştır.

Öğrenci ve öğretmenler Bernstein, Guadalupe ve Llampallas (2015) tarafından geliştirilen 13 konu başlığı altında yer alan 112 madde ile ilgili A bölümünde 0 (önemli değil), 1 (önemli) ve 2 (çok önemli) puanlarından birini vermek suretiyle bu maddeleri ne kadar önemli bulduklarını belirtmişler, ilgili maddelerin kitapta verilmiş biçimini ne düzeyde iyi bulduklarını ortaya koymak için ise rubriğin B bölümünde 0 (kötü), 1 (iyi) ve 2 (çok iyi) puanlarından birini vermişlerdir. Elde edilen veriler tablolara işlenmiş ve grafikler ile görselleştirilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle öneriler geliştirilmiştir. Bu yönü ile bu çalışma daha önce yapılan Almanca ders kitabı inceleme ve değerlendirme çalışmalarından (Akpınar Dellal, 2005; Akpınar Dellal, 1990; Baykara, 2010; Bayrak, 2006; Cangil Erişkon, 1996; Çalışkan, Kula ve Maden Sakarya, 2017; Genç, 2004; Kalkan, 2012; Koçak, 2014 ve Ünver ve Genç, 2013) farklılık arz etmektedir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de uzun yıllardan bu yana yabancı dil öğretilmesine karşın, bazı dillerin öğretiminde istenilen düzeyde bir başarıya ulaşamadığı görülmektedir. Bu başarısızlığın birçok nedeni vardır. Sorunların bir kısmı ders kitaplarından kaynaklanmaktadır. Bu çalışmada Bernstein, Guadalupe ve Llampallas (2015) tarafından geliştirilen rubrik yardımı ile öğretmen ve öğrencilerin 13 konu başlığı altında yer alan 112 maddenin hangilerinin kitaplarda yer almasını önemli bulduklarını ve bu çalışmaya konu olan öğretim materyalinde bu maddelerin verilmiş biçimini ne kadar kaliteli bulduklarını 0, 1 ve 2 puan vermek suretiyle belirtmeleri istenmiş, bu araştırma ile sorunun kaynağına inilmek istenmiştir.

1.2. Problem Sorusu

Bu çalışmada Edirne Safir Koleji’nde 2017-2018 eğitim öğretim yılında Almanca derslerinde kullanılan “Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 ve A1.2 düzeyi Almanca Ders Kitapları”nda düzenlemelerin öğrencilerin ilgilerini çekecek ve Almanca öğrenme isteğini arttıracak şekilde olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır.

1.3. Amaç

Bu çalışmada “Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 ve A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitapları”ndaki düzenlemeler ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alınması ve öğrenci ve öğretmenlerin daha memnun kalacakları ders kitaplarının hazırlanabilmesi için çözüm önerileri geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma aynı zamanda daha çok kültürel öğelere odaklanan “Jugendjournal 1-2-3 A1.1 ve A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitapları”ndaki Kültürel Öğelere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezi (Efe, 2020) için bir ön çalışma ve pilot çalışması niteliğindedir. Ayrıca Bernstein, Guadalupe ve Llampallas (2015) tarafından geliştirilen rubriğin Türkçeye çevrilmesi suretiyle alana katkıda bulunulması ve tez konusu ile ilintili bir yayın yapılması amaçlanmıştır.

1.4. Önem

Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler, araştırmaya konu olan Almanca ders kitabının ders aracı olarak seçiminde belirleyici bir rol oynayacak, bundan böyle

yazılacak olan ders kitaplarında yer alan düzenlemeleri ele alış biçimini etkileyecektir. Yeni kitaplar yazacaklar bu çalışmadan çıkarımda bulunabileceklerdir. Bu çalışma kapsamında Bernstein, Guadalupe ve Llampallas (2015) tarafından geliştirilen rubriğin Türkçeye çevrilmesi ile birlikte alana geçerliliği ve güvenilirliği olan, pilot çalışması yapılmış, kitaplara ilişkin görüş almaya yarayan yeni bir araştırma aracı kazandırılmıştır.

1.5. Varsayımlar

Katılımcıların ölçme araçlarına verdiği cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı düşünülmektedir. Araştırmada kullanılan rubriğin istenilen özelliği doğru bir şekilde ölçtüğü varsayılmıştır.

2. ARAÇ VE YÖNTEM

2.1. Araştırma Aracı ve Araştırma Modeli

Bu araştırmanın araştırma aracı Bernstein, Guadalupe ve Llampallas (2015) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilen “rubrik”dir.

Rubrik araştırmacılar tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bunlardan bir tanesi; “*Rubrik her bir çalışma için ölçütleri listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren bir puanlama aracıdır*” (Popham,1997).

Barutçugil'e (2002) göre ise rubrik öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesi için kullanılan dereceli puanlama anahtarıdır. Subjectik ve otantik değerlendirmeler için kullanılan bir puanlama aracıdır.

Kutlu, Yıldırım ve Bilican (2009) iki tür dereceli puanlama anahtarından söz etmişlerdir:

1) Bütünsel dereceli puanlama anahtarı: Bu puanlama yoluyla öğretmen çalışmayı bir bütün olarak değerlendirir. Başarı düzeyleri belirlenmiş ve her başarı düzeyinin ayrıntılı açıklaması yapılmıştır.

2) Analitik dereceli puanlama anahtarı: Öğrenci başarısının çeşitli boyutlarındaki başarı düzeyleri hakkında bilgi veren puanlama aracıdır. Her boyutun dereceleri ayrıntılı olarak tanımlanır. Öğrenciye çalışma performansı hakkında ayrıntılı geri bildirim verebilmektedir (Bkz. Kutlu, ve diğerleri, 2009: 51- 64).

Değerlendirme sürecine bakışı bakımından ele alındığında ise, alanyazında holistik ve analitik rubrik olmak üzere iki çeşit rubrik vardır. Holistik rubrik performansın bileşenlerini yargılamaksızın ürünü ya da süreci bir bütün olarak puanlamayı gerektirirken; analitik rubrik performansı oluşturan parçaların ayrı ayrı belirlenen kriterlerin doğrultusunda birbirinden bağımsız olarak puanlanmasını gerektirmektedir (Kan, 2007).

Bu çalışma kapsamında yapılan literatür taraması sonucunda bir rubriğin başka bir deyiş ile *Dereceli Puanlama Anahtarının* gözlemlere ait puanları tanımlanmış kategorilerden (ölçüt ya da ölçütler) uygun düşen boyuta kaydetmemizi sağlayan bir değerlendirme aracı olduğu söylenebilir. Rubrikler genellikle bütüncül olarak puanlanabilirler ancak istenirse analitik olarak da puanlanabilir.

“Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 ve A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitapları”nın değerlendirilmesinde analitik rubrik kullanılmıştır. Analitik rubrik geliştirilirken Goodrich Andrade’nin (2001) önerdiği; ölçütlerin listelenmesi, puanlama stratejisinin belirlenmesi, performans düzeylerinin belirlenmesi ve uzman görüşünün alınması aşamaları göz önünde bulundurulmuştur.

2. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de özel okullarda Almanca öğrenen öğrenciler ve Almanca öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Özel Edirne Safir Koleji’nde beş, altı, yedi ve dokuzuncu sınıflarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında “Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı”yla Almanca öğrenen ve bu çalışma kapsamında rubrik çalışmasına gönüllü katılan 35 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllük esasına göre seçilmiştir. Rubriği 5. , 6. , 7. ve 9. sınıfta okuyan 60 öğrenciden 35’i doldurmuştur.

Araştırmanın öğretmen katılımcı grubu ise “Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 ve A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitapları”nı kullanan birbirinden farklı okullarda ve illerde görev yapan 6 adet Almanca öğretmeninden oluşmaktadır. Tüm öğretmenler de gönüllük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmışlardır.

Bu çalışmada öğretmenler Öm1, Öm2, Öm3, Öm4, Öm5 ve Öm6 kodları ile, öğrenciler ise Öc1, Öc2,..... Öc34 ve Öc35 kodları ile gösterilmiştir ve bu yolla gizlilik ilkesine uyulmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması

Bernstein, Guadalupe ve Llampallas (2015) tarafından geliştirilen ve Türkçeye çevrilen “rubrik”den yararlanılmıştır. Bu çalışmada öğretmen ve öğrencilerden 13 bölüm başlığı altında toplanmış olan 112 maddeyi A bölümünde 0 (önemli değil), 1 (önemli) veya 2 (çok önemli) puanlardan birini vermek suretiyle bu maddelerin kitaplarda olmasını ne derece önemli bulduklarını ifade etmeleri ve öte yandan B bölümünde 0 (kötü), 1 (iyi) veya 2 (çok iyi) puanlarından birini vermek suretiyle bu maddelerin kitapta verilmiş biçimini ne derece iyi bulduklarını belirtmeleri istenmiştir. Kitaba ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri 13 başlık altında toplanmıştır. Şöyle ki;

1. Genel Bakış
2. Metin
3. Dil
4. Konu (temalar) ve İçerikler
5. Beceriler
6. Alıştırmalar
7. Dil Bilgisi
8. Kelime Hazinesi
9. Ses Bilgisi
10. Ülkebilgisi
11. Öğrenme Stratejileri
12. Otonom Öğrenme ve Öz Değerlendirme
13. Kültürlerarasılık

Sorular A ve B olarak aşağıdaki kriterlere göre iki bölümde değerlendirilmiştir:

Bölüm A= Katılımcının ilgili maddeyi ne ölçüde önemli bulduğunu 3 puandan bir tanesini işaretlemek suretiyle (0= önemli değil, 1= önemli, 2= çok önemli) belirtmesi istenmiştir.

Bölüm B= Katılımcının 3 puandan (0= kötü, 1= iyi, 2= çok iyi) bir tanesini işaretlemek suretiyle ilgili maddenin kitapta verilmişini başka bir değişle kalite düzeyini belirtmesi istenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmadaki veriler Dey (1993) tarafından öne sürülen “nitel analiz” basamaklarına göre analiz edilmiştir. Bu basamaklar, örneklem seçimi, betimleme, sınıflama ve ilişkilendirmedir. Betimlemede araştırılan kişi, nesne veya olayların temel özellikleri tanımlanır. Ardından toplanan veriler yazıya dökülerek belirlenen temalar çerçevesinde sınıflandırılır. En sonunda bu temaları birbiri ile ilişkilendirerek veri setinde yer alan değişkenlerin ilişki ve farklılıkları ortaya çıkarılır (Dey, 1993). Bu sürecin aşamalarının da açıklanması ile araştırmanın güvenilirliği desteklenmektedir. Rubrik yardımı ile toplanan veriler tablolara işlenmiş ve grafikler yardımı ile görselleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Çalışmanın geçerliliği ve güvenirliliği ile ilgili bir dizi çalışma yapılmıştır. Şöyle ki;

1. Rubrik Türkçeye çevrildikten sonra Türkçe metin ile ilgili Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda ve Eğitim Fakültesi’nde kadrolu 3 öğretim elemanının ve ayrıca bir Almanca öğretmeninin görüşleri alınmış ve öneriler doğrultusunda düzetmeler yapılmıştır.

2. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı öğretim elemanı Eren Halil Özberk rubriğin Krippendorff Alfa Katsayısı yöntemiyle güvenirliliğinin 0,91 ile uygun olduğunu tespit etmiştir.

3. Öğrencilere rubrik uygulanmadan önce sınıf öğretmenleriyle işbirliğine gidilerek rubrikte yer alan bölümlere ve terimlere ilişkin ön bilgilendirme yapılmış, bir hafta süresince bölümlerde yer alan kavramlar açıklanmış, ardından rubrik uygulanmıştır.

4. Rubrik öğretmenlere e-mail yoluyla doldurtulmuştur.

2.6. Sınırlılıklar

Araştırma; 2017-2018 öğretim yılında Edirne ilinin özel okullarından biri olan Safir Koleji 5, 6, 7 ve 9. sınıf öğrencileri (n=35) ile araştırmaya konu olan “Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 ve A1.2 Düzeyi Almanca Kitapları” ve bu kitapları kullanan Türkiye genelinde görevli bazı Almanca öğretmen-

leri (n=6) ile sınırlıdır. Rubrikte yer alan ucu açık 7 adet sorunun cevaplarına bu çalışmada yer verilmemiştir.

3. ARAŞTIRMANIN PLANLAMA AŞAMALARI

Rubriğin doldurulması ve değerlendirmesi şu aşamalarla yapılmıştır:

1. İlk önce rubriğin kullanılabilmesi ve Türkçeye çevrilebilmesi için Bernstein ve Claudia Guadalupe Garcia Llampallas'den izin alınmıştır.

2. Almanca olan Rubrik araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

3. Rubriğin çevirisi ve dili konusunda Trakya Üniversitesi'nde kadrolu olarak çalışan 3 öğretim görevlisinden ve bir Almanca öğretmeninden görüş alınmış ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

4. Rubriğin geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda kadrolu bir Doktor Öğretim Üyesinden görüş alınmıştır.

5. Rubrik uygulanmadan önce konu ile ilgili öğretmen ve öğrenciler bilgilendirilmiş, rubrikte yer alan bazı terimler açıklanmıştır.

6. Bir pilot uygulama yapıp son düzeltmeler yapılarak rubrik öğretmenlere mail yoluyla öğrencilere yüz yüze sınıfta doldurtulmuştur.

7. İlk olarak rubriği dolduran öğretmen ve öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi toplanmış, elde edilen veriler analiz edilmiş ve sınıflandırılmıştır.

8. Daha sonra rubriğe katılan öğretmen ve öğrencilerin her bir başlık altında A ve B bölümüne verdikleri puanların yüzdelikleri hesaplanmış ve tablolara işlenmiştir.

9. Ardından rubriğin A ve B bölümü ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri grafikler yardımı ile görselleştirilmiştir.

10. Son olarak 13 başlık altında yer alan 112 maddeye ilişkin A ve B bölümünde öğretmen ve öğrencilerin verdikleri puanlar karşılaştırılmış, çıkarımda bulunulmuştur.

4. BULGULAR

4.1. Rubriği Dolduran Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya 5., 6., 7. ve 9. sınıfta okuyan 35 öğrenciye yer verilmiştir. Şöyle ki;

5. sınıf 11 yaşındaki öğrencilerden 6 erkek 5 kız
6. sınıf 12 yaşındaki öğrencilerden 8 erkek 3 kız
7. sınıf 13 yaşındaki öğrencilerden 7 erkek 2 kız
9. sınıf 15 yaşındaki öğrencilerden 2 erkek 2 kız

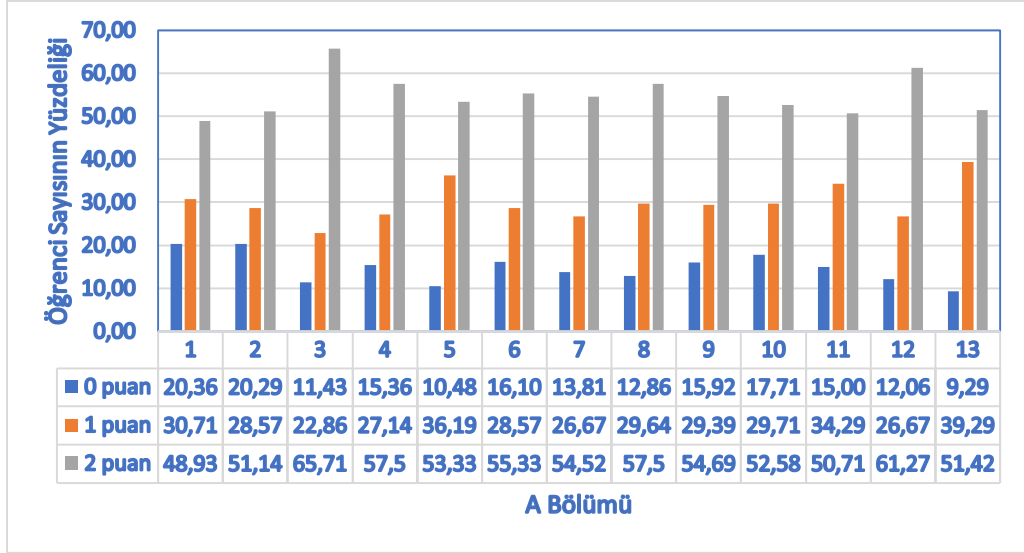
Araştırmaya katılan 6 öğretmen ise Türkiye'nin muhtelif okullarında görev yapan öğretmenlerdir. 26-44 yaş aralığında olan öğretmenlerin 5'i kadın ve 1'i erkektir.

1. Öğretmen: Kadın, 44 yaşında, Ankara Özel Yüce Koleji
2. Öğretmen: Kadın, 42 yaşında, Gaziantep Kolej Vakfı Okulları
3. Öğretmen: Kadın, 26 yaşında, İstanbul Kandilli Koleji
4. Öğretmen: Erkek, 28 yaşında, Zonguldak Çaycuma Koleji
5. Öğretmen: Kadın, 27 yaşında, Muğla Özel Teknoloji ve Kültür Koleji
6. Öğretmen: Kadın, 31 yaşında, İstanbul Özel Erdem Koleji

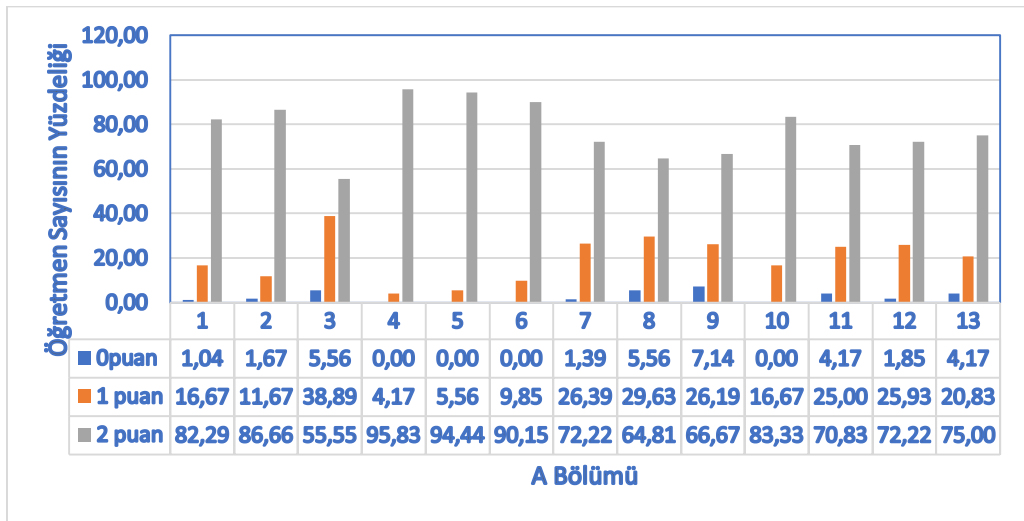
4.2. “Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 ve A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitabı” ile İlgili Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Rubrikteki 13 bölümde yer alan toplam 112 madde ile ilgili öğretmen ve öğrenci puanlama sonuçları aşağıdaki grafiklerde yer almaktadır.

Grafik 1: A Bölümündeki Maddelere İlişkin 0, 1 veya 2 Puan Veren Öğrencilerin Yüzdeleri Dilim Oranları

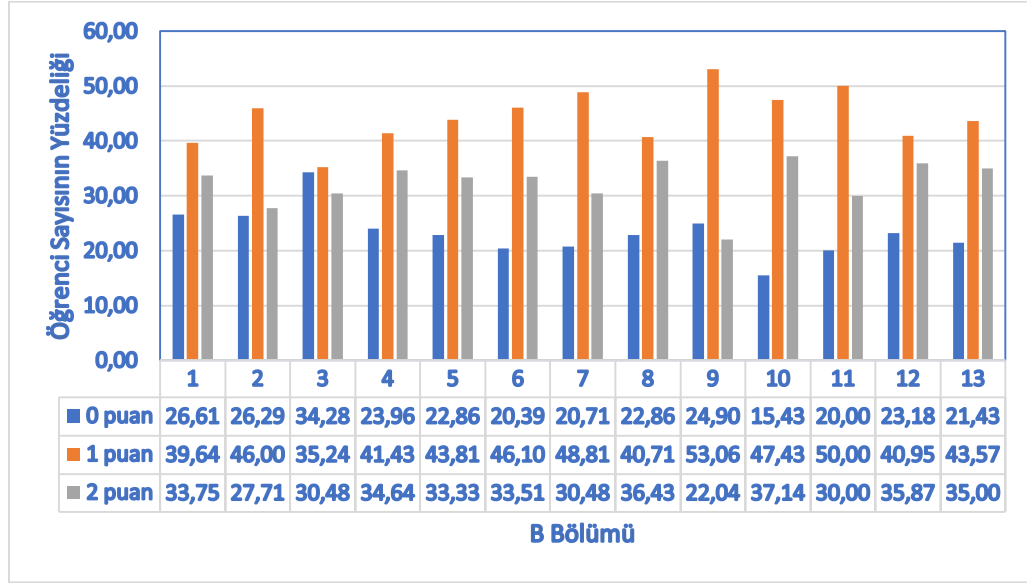


Grafik 2: A Bölümündeki Maddelere İlişkin 0, 1 veya 2 Puan Veren Öğretmenlerin Yüzdelik Dilim Oranları

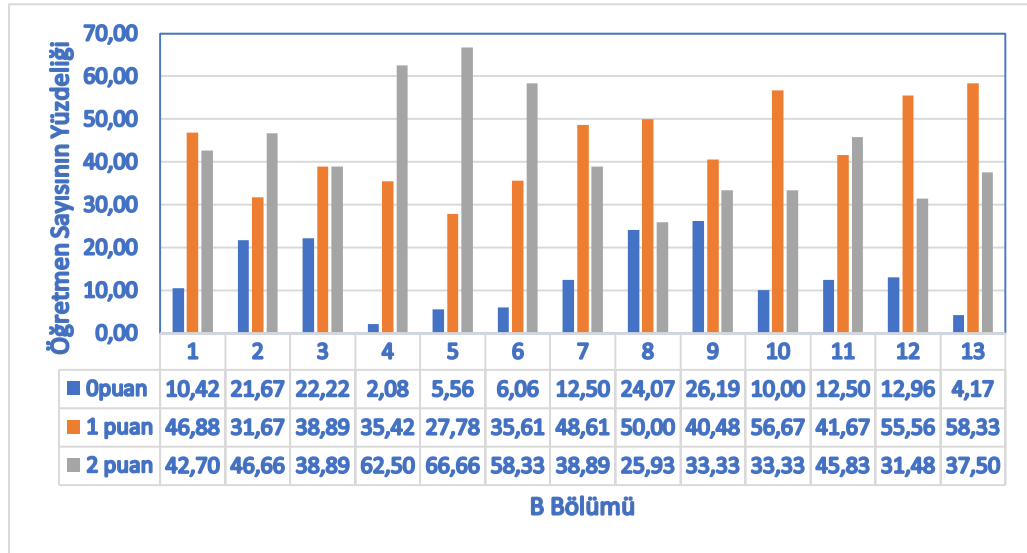


Grafik 1 ve 2 incelendiğinde öğretmen ve öğrencilerin rubriğin A bölümünde (Önem Düzeyi) yer alan maddeler ile ilgili çoğunlukla en yüksek puan olan 2 puan verdikleri ve ilgili maddeleri çok önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Grafik 3: B Bölümündeki Maddelere İlişkin 0, 1 veya 2 Puan Veren Öğrencilerin Yüzdeler Dilim Oranları



Grafik 4: B Bölümündeki Maddelere İlişkin 0, 1 veya 2 Puan Veren Öğretmenlerin Yüzdeler Dilim Oranları



Grafik 3 ve 4'deki veriler öğrenci ve öğretmenlerin B bölümünde (Kalite Düzeyi) yer alan maddeler ile ilgili daha çok 1 puan verdiklerini dolayısıyla ilgili maddelerin kitapta verilmiş biçiminden çok memnun olmadıklarını göstermektedir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Rubrikte yer alan A ve B bölümlerine ayrı ayrı maksimum 224 puan verilebilecek iken öğretmenler A bölümüne ortalama 196,46, öğrenciler ise 159,21 puan vermişlerdir. Rubriğin B bölümüne ise öğretmenler ortalama 147,3 puan, öğrenciler ise 127,4 puan vermişlerdir.

Veriler, 13 başlık altında toplanan 112 maddeyi gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin çok önemsendiğini ancak ilgili maddelerin kitaptaki verilmiş biçimlerini çok çok iyi bulmadıklarını, ortanın biraz üzerinde, iyi düzeye denk gelen puanlar verdiklerini öte yandan öğrencilerin verdikleri puanların öğretmenlerden daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin öğrencilere göre kitabın kalitesini biraz daha iyi bulmalarının sebebi öğretmenlerin Almanca öğretimine ilişkin bilgi ve birikimlerinin daha fazla olmasından ve öğrencilere kıyasla daha fazla kitap ile çalışmış olmalarından ve daha iyi veya daha kötü hazırlanmış kitaplar da görmüş olmalarından kaynaklanabileceği gibi, öğrencilerin öğretmenlere kıyasla beklentilerinin çok daha farklı olmasından da kaynaklanabileceği düşünülebilir. Bu bağlamda bundan sonraki çalışmalarda gerek öğretmen gerekse öğrencilerin Almanca ders kitapları ile ilgili beklentilerini ortaya çıkaracak çalışmalar yapmakta yarar vardır. Öğretmen ve öğrencilere ders materyallerinin nasıl hazırlanması gerektiği konusunda görüş bildirmeleri ve ders kitaplarının içinde nelerin olmasını istedikleri sorulabilir ve bu çalışmalardan elde edilecek veriler ile Almanca öğretme ve öğrenme motivasyonunu yükseltecek ders kitaplarının hazırlanmasına ışık tutulabilir.

KAYNAKÇA

- AKPINAR DELLAL, N. (2005). Interkulturelles Lernen" in der Unterrichtspraxis: Ergebnisse einer empirischen Forschung an zwei Anadolu-Gymnasien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10 (2), 22.
- AKPINAR DELLAL, N. (1990). *Evaluative Analyse der landeskundlichen Aspekte in den Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache an Ortaokul und Lise*. (Çukurova Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- BARUTÇUGİL, İ. (2002). *Performans Yöntemi*, İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- BAYKARA, B. (2010). *Yabancı Dil Eğitiminde Kültürlerarasılık*, (Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elazığ.
- BAYRAK, A. (2006). “Landeskundliche Elemente im Lehrwerk “Hier sind wir”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (15), s. 107-112.
- BERNDT, E. M. L. & KOCAMAZ, G. (2015). *Jugendjournal 1-2-3- (Deutschbuch mit vielen Übungen) - A1. 1*. İstanbul: Deutsch mit Spring Verlag, <https://www.uskudarkitap.com/jugendjournal-1-2-3-a1-1/> (Erişim Tarihi: 20. 04. 2019).
- BERNDT, E. M. L. & KOCAMAZ, G. (2015). *Jugendjournal 1-2-3- (Deutschbuch mit vielen Übungen) - A1. 2*. İstanbul: Deutsch mit Spring Verlag, <https://www.uskudarkitap.com/jugendjournal-1-2-3-a1-2/> (Erişim Tarihi: 20. 04. 2019).
- BERNDT, E. M. L. & KOCAMAZ, G. (2015). *Jugendjournal 1-2-3- (Deutschbuch mit vielen Übungen) (A1.1 & A1.2) Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Deutsch mit Spring Verlag.
- BERNSTEIN, N., GUADALUPE, C. & LLAMPALAS, G. (2015). Ein Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachenzentren. *Deutsch als Fremdsprache/2*, S. 103–112.
- CANGİL ERİŞKON, B. (1996). *Yabancı Dil Olarak Almanca Ders Kitaplarında Ülkebilgisi ve Kültür Aktarımı*. (İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili Edebiyatı Bilim Dalı Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- ÇALIŞKAN, C., KULA, T. & MADEN SAKARYA S. (2017). Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı”nın kültür bilgisi ve kültürlerarasılık bağlamında incelenmesi ve değerlendirilmesi, *Uluslararası*

- Yükseköğretimde Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları Kongresi Sunumu*, 2, 121-143
- DEY, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge Publications.
- EFE, M. (2020). “*Jugendjournal 1-2-3 A1.1 ve A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitapları*”ndaki Kültürel Ögelere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. (Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi. Edirne
- GENÇ, A. (2004). Lern Mit Uns Adlı Almanca Öğretmen Kitaplarında Ülkebilgisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Elazığ. Cilt:14, Sayı:1, s. 91-102.
- GOODRICH ANDRADE, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4), 1-21.
- KALKAN, C., K. (2012). *Deutsch ist Spitze adlı ortaöğretim ders kitabında ülkebilgisi öğelerinin İncelenmesi*. (Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.). Dicle Üniversitesi. Diyarbakır.
- KAN, A. (2007). Performans değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerisinde kullanılacak bir değerlendirme yaklaşımı: Rubrik puanlama yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*,7(1), 129-152.
- KOÇAK, M. (2014). “Toko- Demo” Adlı Almanca Ders Kitabında Ülke Bilgisi. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt:3. Sayı:9, s. 29-41.
- KUTLU, Y., YILDIRIM, A. & BİLİCAN, A. (2009). Öğretmenlerin Dereceli Puanlama Anahtarlarına İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması (ss. 76-88). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2) , 76-88. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13712/166014>. (Erişim Tarihi: 20. 04. 2019).
- POPHAM, W. J. (1997). What’s wrong-and what’s right-with rubrics. *Educational Leadership*. 55, 72-75.
- ÜNVER, Ş. & GENÇ, A. (2013). Görselliğin Gücü: Almanca Ders Kitaplarındaki Görselliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 28-1. 393-402.

“JUGENDJOURNAL 1-2-3 A1.1 VE A1.2 DÜZEYİ ALMANCA DERS KİTAPLARI”NDAKİ KÜLTÜREL ÖĞELER

Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN

Trakya Üniversitesi

Merve EFE

Trakya Üniversitesi

Özet: Bu çalışmada “Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 ve A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitapları”nda yer alan kültürel öğeler *Mannheimer Gutachten* (Engel, Halm, Krumm ve diğerleri, 1981; Engel, Krumm, Wierlacher, 1981), *Stockholmer Kriterienkatalog* (Krumm 1985) ve Funk’un (2004) ölçütlerinden yararlanılarak belirlenen kategoriler doğrultusunda içerik bakımından genel hatları ile incelenmiş ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiş, kitaptaki kültürel öğelerin ne kadarının Türkçede “Ülkebilgisi” olarak karşılık bulan *Landeskunde* (coğrafi, tarihsel, sayısal, istatistiksel vs. gibi bilgiler), Türkçede “Kültürlerarasılık” olarak karşılık bulan *Interkulturalität* veya Türkçede yabancı olanı doğru anlayabilmek olarak karşılık bulan *Fremdverstehen* kavramlarına ait öğeler olduğu sorularına cevap aranmış, erek dili konuşanların sözel olmayan mesajlarını anlamayı sağlayacak düzenlemelere de yer verilip verilmediği irdelenmiş, sonuçlar literatürde yer alan çalışmalar ile karşılaştırılmıştır.

Araştırma neticesinde “Ülkebilgisi” kavramı bağlamında belli ölçüde coğrafi ve tarihsel bilgilere yer verildiği, ancak sayısal ve istatistiksel bilgilere rastlanmadığı sonucuna varılmıştır. Veriler, öğretim materyalinde kültürlerarası öğrenme etkinliklerine de belli bir ölçüde yer verildiğini, ancak erek dili konuşan kişilerin sözel olmayan mesajlarını anlayabilme becerisini geliştirecek düzenlemelere yeterli düzeyde gidilmediği sonucunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Almanca Ders Kitabı, Jugendjournal 1-2-3 A1.1 ve A1.2, Ülkebilgisi, Kültürlerarasılık, Yabancı olanı Anlama

Cultural Elements In Jugendjournal 1-2-3 A1.1 And A1.2 Level German Textbooks

Abstract: In this study, it is aimed to get evaluations about cultural elements in “Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 and A1.2 Level German Textbooks.” By benefiting from the criteria of book reviews by Mannheimer Gutachten (Engel, Halm, Krumm et al., 1981; Engel, Krumm, Wierlacher, 1981), Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm 1985) and Funk’un (2004) the teaching material has been analyzed and evaluated in accordance with determined categories in general terms with regards to content. In addition to this, the study focused on how cultural elements covered in the target coursebooks are related to 1) *Landeskunde* concept, same as “*Country Knowledge*” in Turkish (geographical, historical, numerical, statistical etc. information), 2) the concept of *Interculturalität* corresponding to “*Interculturality*” in Turkish and 3) the concept of *Fremdverstehen*, with the meaning of understanding the foreign units in Turkish. It was also aimed to look for whether there were any content in order to understand the non-verbal messages of the target language speakers and the results were compared with the literature.

As a result of the research, it has been concluded that although historical and geographical information appears in the coursebooks as a part of the concept of “Country Knowledge”, numerical and statistical elements are not covered. In teaching materials, the activities for intercultural comparison are also included for a certain amount in the book. On the other hand, there is not enough arrangements for people of speaking the target language to improve their ability to understand the non-verbal messages.

Keywords: German Textbooks, Jugendjournal 1-2-3 A1.1 and A1.2, Country Knowledge, Interculturality, Understanding the Foreign

1. GİRİŞ

Günümüzde yabancı dil öğretiminde dört temel beceri dinleme-konuşma-okuma-yazmanın geliştirilmesi yanı sıra artık ilgili dilin dilbilgisi kurallarının ve dilin konuşulduğu ülkelerin kültürünün de öğretilmesi gerektiği birçok bilimsel çalışmada (Aktaş, 2005) vurgulanmaktadır. Çok sayıda bilim insanı (Çakır, 2011) bir dilin konuşulduğu ülke ve milletlerin kültürü ile ilgili bilgi edinilmez ise ilgili dilin gerektiği gibi öğretilmeyeceği ve öğrenilmeyeceği görüşündedir. Dil ve kültür arasındaki ilişki üzerine birçok yorum mevcuttur (bkz. Brown, 2000; Demir ve Açık, 2011; Göçer, 2012; Yılmaz, 2012; Choudhury, 2014). Bu yüzden bu çalışmada ana tema olarak yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde kültür ve yabancı dil kitaplarında kültürel öğeler seçilmiş, “Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen

Übungen) A1.1 ve A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitapları”nda yer alan kültürel öğelerin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda ilk önce bugüne kadar benzer çalışmalarda yaygın olarak kullanılan ders kitabı inceleme ölçütlerinden (Engel, Halm, Krumm ve diğerleri 1981; Engel, Krumm, Wierlacher, 1981; Krumm 1985; Krumm, 1994 ve Funk, 2004) yararlanılarak belirlenen kategoriler doğrultusunda kitaplar içerik bakımından genel hatları ile incelenmiş ve analiz edilmiş, daha sonra kitaptaki kültürel öğelerin ne kadarının Türkçede “Ülkebilgisi” olarak karşılık bulan *Landeskunde* (coğrafi, tarihsel, sayısal, istatistiksel vs. gibi bilgiler), Türkçede “Kültürlerarasılık” olarak karşılık bulan *Interkulturalität* veya Türkçede “yabancı olanı doğru anlayabilme” olarak karşılık bulan *Fremdverstehen* kavramlarına ait öğeler olduğu sorularına cevap aranmış, erek dili konuşanların sözel olmayan mesajlarını anlamayı sağlayacak düzenlemelere de yer verilip verilmediği irdelenmiştir. Bu yönü ile bu araştırma daha önce yapılan kitap inceleme ve değerlendirme çalışmalarından (Zeuner, 1997; Çalışkan, Kula ve Maden, 2017; Schmidt, 2006; Akpınar-Dellal, 1990; Genç, 2004; Hakanen. 2017; Kalkan, 2012; Koçak, 2014; Öz, 2010; Seyhan Yücel, 2018; Rost Roth, 1996; Akpınar Dellal, 2005) farklılık arz etmektedir.

Çeşitli sözlükler (Bab.la, Beluka, Dassözlük, Duden, Langenscheidt, Suupso, TDK, Translate) inceleğinde Türkçeye ülkebilgisi olarak çevrilen Almandaki *Landeskunde* kavramının tanımlarının farklılık gösterdiği ve geçmişten günümüze farklı yaklaşımlar ışığında farklı içeriklere yöneldiği ve farklı adlar ile anıldığı görülmüştür.

Yabancı dil öğretiminin önem kazanmasıyla Almanya’da ilk olarak 19. yüzyılın sonuna doğru amaç dilin konuşulduğu ülkenin tarihi, coğrafyası, toplumsal yapısı ile ilgili ansiklopedik bilgiler yabancı dil derslerinde yerini almıştır. Uyar (2007) Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra bu disiplinin “*Kulturkunde*” adı altında yeniden düzenlendiğini ve Humbolt’un “millet ve kültür birliği” tezine dayanan eğitim politikasının ışığında milliyetçi bir içerik kazandığını belirtmiştir. Almanya’nın ahlaki ve kültürel değerlerini yücelten bu anlayış, 1933 den sonra Nasyonsosyalist Partisi’nin propagandasına dönüşmüş ve Nazi döneminde kültürbilgisi dersi, ötekini düşman gösteren, Alman ırkının üstünlüğünü kanıtlamaya çalışan “*Rassenkunde*” dersine dönüştürülmüştür. 1945 yılından sonra Nazilerin oluşturduğu önyargıları yok etmek amacıyla yabancı dil öğreniminde yeni yaklaşımlar geliştirilmiş ve eğitim reformu yapılmıştır. Altmışlı yılların sonlarında öğrenci hareketlerinin başlaması, sanayi ve ticaretin gelişmesi ile yabancı dil öğrenme ihtiyacının artması ile dersin adı “*Landeskunde*” olarak değiştirilerek ders dil edinimi sürecinin bir parçası haline gelmiştir. Günlük yaşam durumlarından yola çıkan bu ders, öğrencinin bildirişimsel

becerisini ve kültürlerarası iletişim becerisini geliştirmeyi hedefleyen içeriklere yönelmiştir. 80’li yıllardan itibaren kültürlerarası iletişimin de kabulü ile ders empati ve anlayış kavramlarını geliştirecek içeriklerle desteklenerek “*Landeswissenschaft*” olarak adlandırılmıştır (Uyar, 2007: 49).

Ülkebilgisi Rösler ve Würfel’e (2014) göre dört gruba ayrılmaktadır:

1. Ansiklopedik Ülkebilgisi (Faktische Landeskunde (Fakten, Daten, Zahlen, Geschichte, Wirtschaft, Politik, Sitte, Gebräuche))
2. Deneyimlenerek Öğrenilen Ülkebilgisi (Erlebte Landeskunde)
3. İletişimsel Ülkebilgisi (Kommunikative Landeskunde (Fahrpläne, Speisekarte, Stadtpläne, Anzeigen, Formulare))
4. Kültürlerarası Yaklaşım Dayalı Ülkebilgisi (Interkulturelle Landeskunde (Empathie, Toleranz)) (Bkz. Rösler & Würfel 2014: 100).

Günter Weimann ve Wolfram Hösch ise yabancı dil derslerinde ülkebilgisi yaklaşımlarını üç başlık altında şu şekilde açıklamışlardır (akt. Pauldrach, 1992: 6):

1. Bilişsel Yaklaşım (Ansiklopedik Ülkebilgisi)

Bilişsel yaklaşım başka bir deyiş ile ansiklopedik ülkebilgisi ile öğrenciye amaç dilin konuşulduğu ülkenin ve milletin kültürü coğrafyası, tarihi, ekonomisi, mimarisi, gelenek, görenekleri, vb. hakkında bilgi verilmesi hedeflenmiştir. Ülkebilgisinin öğrenim amacı sadece amaç-dilin konuşulduğu ülke hakkında sistematik bilgiler verilmesidir. Bu bilgiler öğrenciye okuma parçaları, istatistikler ve tablolar aracılığıyla verilir. Bu bilgilerin yardımıyla öğrencide belirli bir ülke imajı oluşturulması hedeflenir.

2. İletişimsel Yaklaşım

Toplumsal gelişmelerin yabancı dil öğrenimini etkilemesiyle oluşan iletişimsel yaklaşım edimdilbilim ve sözeylem teorisinden yola çıkmıştır. Neyi, kime, niçin, hangi amaçla, hangi koşullarda söylediğimizi araştıran edimdilim ile dilin kullanımı daha çok sorgulanmıştır. İletişimin gerçekleşmesinde dilsel ifadeler önem kazanmıştır: bağlam, durum, roller, mimik- jest-tonlama gibi dil dışı araçlar. Ülkebilgisi bu yaklaşımda artık amaç dil ülkesinin kültürü ile ilgili yalnızca ansiklopedik bilgi vermiyor, aynı zamanda amaç kültürün günlük yaşamına uygun bilgiler de veriyor. İletişimsel yaklaşımda yabancı dil ders kitaplarının metinleri günlük yaşamdan seçilen özgün metinlerdir. Örneğin, bankada, postanede, nüfus müdürlüğünde geçen diyaloglar.

3. Kültürlerarası Yaklaşım

80’li yılların ikinci yarısından sonra dil öğretiminde dilsel ve kültürel öğrenmelerin bağımlılığı daha çok vurgulanmaya başlanmıştır. Her dilsel öğrenmenin aynı zamanda kültürel bir bileşeni olduğu düşüncesi yabancı dil eğitiminde daha etkili hale gelmiştir. Sosyal, ekonomik, siyasal, teknolojik ve kültürel gelişmeler farklı kültürlerden insanların daha çok birlikte yaşamalarını gerektirmiştir. Böylece çok kültürlü şehirler ve bölgeler oluşmuş, küreselleşerek küçülen dünyada iletişim ve birlikte yaşam için dil tek başına yeterli olmaktan çıkmıştır. Farklı yaşam biçimlerinin tanınması, anlaşılması ve bunun sonucunda insanların birlikte yaşamaları için hoşgörü, empati gibi becerilerin geliştirilmesi de gerekmiştir. Bu noktada yabancı dil öğretiminde “kültürlerarası öğrenme” kavramı moda bir kelime haline gelmiştir. Bu yeni yaklaşımın ilk olarak Almanya’da ortaya çıktığı görülmüştür (Weimann ve Hösch akt. Pauldrach, 1992:6).

Pauldrach’a göre (1992) kültür kavramının gelişmesi yabancı dil derslerinde ülkebilgisi yaklaşımlarının oluşumunu da etkilemiş ve Türkçede kültürbilgisi olarak karşılık bulan *Landeskunde* yerini Türkçede kültürlerarasılık kavramına (Almanca: *Interkulturalität*) bırakmıştır. Klaus Weimar (1997: 163) kültürlerarasılık (Almanca: *Interkulturalität*) kavramının iletişim temelinde insan ve kültür bağlantısı olarak görülen bir gelişme olduğundan bahsetmektedir. Türkçede “Kültürlerarasılık” kavramı ile karşılık bulan *Interkulturalität* kavramı Eğitim Sözlüğünde (Demirel, 2000: 91) “Öğrenci grubunun ilgi ve isteklerinin dikkate alındığı bu yaklaşımda, konular gerçek yaşamla bağlantılıdır. Hedef dilin konuşulduğu ülke, medya aracılığıyla tanıtılmakta ve öğrenci sosyal, kültürel farklılıkları görerek, anlayarak kendi kültürünün de farkına varmakta; dilini, kültürünü vs. karşılaştırarak öğrenmektedir” şeklinde tanımlanmıştır. Rösler’e göre (2012) kültürlerarası yaklaşım iletişimsel yaklaşımın geliştirilmiş halidir. Bu yaklaşımda ülkebilgisi, günlük yaşamdaki konuşmanın önemi, kültür ve faydacı anlayış ön plana çıkmaktadır. Kültürlerarası yaklaşım iki kültür arasında bağlantı kurmayı bir başka ifade ile iki kültür arasında köprü oluşturmayı ve iletişimsel yaklaşımda olduğu gibi yabancı dili anadili düzeyinde öğretmeyi hedefleyerek ortaya çıkmıştır. Bu konuyla ilgili görüşlerini dile getiren Aktaş (2008: 62), yabancı dil öğretim kuramlarının çağdaş dil bilim kuramlarından hiçbir zaman ayrı düşünülmemeyeceğini vurgulamakta Padrós ve Biechele’i, (2003) referans göstererek kültürlerarası yaklaşımla yetişen bir öğrencinin bir yandan kendi duygu ve düşüncelerini değişik doğal iletişim ortamlarında bir başkasına kolaylıkla aktarma olanağına kavuşacağını diğer yandan da başkalarının duygu, düşünce ve fikirlerini öğrenme fırsatı elde edeceğini belirtmektedir. İlgili yayında ‘Kültürlerarası Öğrenme’

kavramı ‘yabancı bir kültüre girişi sağlamak’ olarak tanımlanmaktadır (Padrós ve Biechele, 2003: 146, akt. Aktaş, 2008).

Yabancı dil derslerinde Türkçeye 'yabancı olanı anlama' olarak çevrilen *Fremdverstehen* kavramı ile ilgili ise altında evrensel bir kültür verilmesi gerektiği ve öğretim materyallerinde Almanca'da *kulturbezogene Lernprozesse* olarak anılan dilin, sözcüklerin ve görsellerin düz anlamları yanı sıra kültürbilgisinden, duygu, düşünce ve ruhsal ve psikolojik durumdan kaynaklı yan anlamları ve çağrışımları da veren düzenlemelere gidilmesi gerektiği ve öğrencilerin bu tür kültürel öğeler ile karşılaştıklarında bunları çözümleyebilme ve anlayabilme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görüşü ortaya atılmıştır (Hakanen, 2017; Çalışkan, Kula ve Maden Sakarya 2017).

1.1. Problem Durumu

Yıllardır ülkemizde yabancı dil öğretilmesine karşın, bazı dillerin öğretiminde istenilen düzeyde bir başarıya ulaşıldığı söylenemez. Bu başarısızlığın pek çok nedeni vardır: Öğretmenden kaynaklanan sorunlar, öğretmenin uyguladığı yöntemden kaynaklanan sorunlar, öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar vs. Bu çalışmada ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar üzerinde durulmuştur. Zira daha önce yapılan Almanca ders kitabı inceleme ve değerlendirme çalışmalarında (Çalışkan, Kula ve Maden Sakarya, 2017; Kalkan, 2012; Koçak, 2014; Hakanen, 2017; Öz, 2010; Seyhan Yücel, 2018, Akpınar Dellal, 2005; Akpınar Dellal, 1990; Başaran, 2013; Baykara, 2010) aşağıda da görüleceği gibi bazı eksiklikler tespit edilmiştir:

- Yabancı dil öğretiminde özellikle yerel Almanca ders kitaplarında kültür kavramı bağlamında sırasıyla ülkebilgisi, kültürlerarasılık ve yabancı olanı anlama kavramları ders kitaplarında yeterince yansıtılmamıştır.
- Öğretim materyallerinin çoğu kültürel öğeler bakımından yetersiz bulunmuştur.
- Almanca ders kitaplarında yer alan kültürel öğeler öğrencilerin ilgilerini çekecek nitelikte değildir.

1.2. Problem Sorusu

Daha önce incelenmiş ve değerlendirilmiş olan Almanca ders kitapları ile kıyaslandığında daha yeni bir kitap olan Edirne Safir Koleji'nde 2017-2018 eğitim öğretim yılında Almanca derslerinde kullanılan “Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit

vielen Übungen) A1.1 ve A1.2 düzeyi Almanca ders kitaplarında kültürel öğeler hangi yaklaşım ışığında verilmektedir? Daha önce gerçekleştirilmiş olan ders kitabı inceleme ve değerlendirme çalışmaları sonucunda kültürel öğeler bakımından tespit edilmiş olan eksiklikler giderildi mi?

1.3. Alt Sorular

1- Türkçede “Ülkebilgisi” olarak karşılık bulan *Landeskunde* kavramı bağlamında coğrafi, tarihsel, sayısal, istatistiksel vs. gibi bilgilere ne ölçüde yer verilmiştir?

2- Türkçede “Kültürlerarasılık” olarak karşılık bulan *Interkulturalität* kavramına ne ölçüde yer verilmiştir?

3- “Yabancı olanı doğru anlayabilmek” (*Fremdverstehen*) için hedef dilin konuşulduğu ülkeye has kültürel değerlere ve erek dili konuşanların sözel olmayan mesajlarını da anlamayı sağlayacak düzenlemelere ne ölçüde yer verilmiştir?

1.4. Amaç

Bu çalışmada “Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 ve A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitapları”nda kültürel öğelerin güncel literatürde belirtilen yaklaşımlar ışığında verilir verilmediğinin araştırılması ve Efe (2020) tarafından hazırlanan tez çalışması için bir ön çalışması yapılması amaçlanmıştır.

1.5. Önem

Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler, araştırmaya konu olan Almanca ders kitabının ders aracı olarak seçiminde belirleyici bir rol oynayacak, bundan böyle yazılacak olan ders kitaplarında yer alan kültürel öğeleri ele alış biçimini etkileyecektir. Yeni kitaplar yazacaklar bu çalışmadan çıkarımda bulunabilecekler, ilgili öğretim materyali ile çalışacak olan öğretmenler kitaplardaki kültürel öğeler ile yetinip yetinmeyeceğine veya ilgili öğretim materyalini ek bazı materyaller ile destekleme gereği olup olmadığına karar vereceklerdir.

1.6. Varsayımlar

Ölçme araçlarının gerçeği yansıttığı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilk olarak Jugendjournal 1-2-3 A1.1 ve A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitapları (Öğrenci Ders Kitabı, Çalışma Kitabı, Öğretmen Kılavuzu Kitabı) *Mannheimer Gutachten* (Engel, Halm, Krumm ve diğerleri, 1981; Engel, Krumm, Wierlacher, 1981), *Stockholmer Kriterienkatalog* (Krumm, 1985) ve Funk'un (2004) kitap inceleme ölçütlerinden yararlanılarak oluşturulan kategoriler doğrultusunda genel hatları ile incelenmiş, daha sonra kültürel öğelerin hangi yaklaşıma göre verildiği irdelenmiştir. Araştırma modeli nitel araştırma yöntemleri temel alınarak desenlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan belge/doküman incelemesi araştırma modeli kullanılmıştır. Seçilen araştırma yöntemi konuya uygun görülmüştür. Şimşek ve Yıldırım'ın (2006: 187) ifade ettiği gibi doküman analizi yönteminde “eğitimle ilgili araştırmalarda müfredat programları, okul içi ve okul dışı yazışmalar, ders kitapları, öğrenci kayıtları, öğretmen ve öğrenci el kitapları, ders ve ünite planları vb. dokümanlar kullanılabilir”.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Almanca ders kitapları oluşturmaktadır. Örneklem ise “Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı”, “Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitabı” ve öğretmen el kitabıdır.

2.3. Sınırlılıklar

Araştırma; 2017-2018 öğretim yılında Edirne ilinin özel okullarından biri olan Safir Koleji 5, 6, 7 ve 9. sınıf öğrencileri ile araştırmaya konu olan “Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 ve A1.2 Düzeyi” kitapları ile sınırlıdır.

2.4. Verilerin Toplanması

Çarıkçı Kula ve Maden Sakarya'nın 2017 yılında yayımlanan “*Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı'nın Kültür Bilgisi ve Kültürlerarasılık Bağlamında İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*” başlıklı makalelerinde *Mannheimer Gutachten* (Engel, Halm, Krumm ve diğerleri, 1981; Engel, Krumm, Wierlacher, 1981), *Stockholmer Kriterienkatalog* (Krumm, 1985) ve

Funk’un (2004) kitap inceleme ve değerlendirme ölçütlerini esas alarak belirledikleri kategoriler bu araştırmada da araştırma aracı olarak kullanılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmadaki veriler Dey (1993) tarafından öne sürülen “nitel analiz” basamaklarına göre analiz edilmiştir. Bu basamaklar, örneklem seçme, betimleme, sınıflama ve ilişkilendirme. Betimlemede araştırılan kişi, nesne veya olayların temel özellikleri tanımlanır. Ardından toplanan veriler yazıya dökülerek belirlenen temalar çerçevesinde sınıflandırılır. En sonunda bu temaları birbiri ile ilişkilendirerek veri setinde yer alan değişkenlerin ilişki ve farklılıkları ortaya çıkarılır (Dey, 1993). Bu sürecin aşamalarının da açıklanması ile araştırmanın güvenilirliği desteklenmektedir.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde A1.1 ve A1.2 Almanca düzeyindeki iki öğrenci kitabı ve öğretmen kılavuzu bu araştırma için belirlenen ölçütler doğrultusunda ayrı ayrı incelenmiş ve değerlendirilmiş, ardından öğretim materyalinin hangi kültürbilgisi yaklaşımlar doğrultusunda hazırlanmış olduğu tartışılmıştır.

3.1. Öğretim Materyalinin Genel Hatları İle İlgili İnceleme ve Değerlendirme Verileri

“Jugend Journal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 ve A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitapları”nın yazarları Else Marie Luise Berndt ve Nalan Gül Kocamaz, kitabın editörü Emin Erdemir’dir. Düzen ve grafik Hüseyin Güneş, düzeltme Lili Krüger’e aittir. 2015 yılında İstanbul’da Matsis Matbaa tarafından basılmış olan ders materyali, A1.1 ve A1.2 düzeyindeki ders kitapları ve öğretmen kılavuzu kitabından oluşmaktadır.

Mannheimer Gutachten (Engel, Halm, Krumm ve diğerleri, 1981; Engel, Krumm, Wierlacher, 1981), *Stockholmer Kriterienkatalog* (Krumm, 1985) ve Funk’un (2004) ölçütlerinden yararlanılarak belirlenen ve Çalışkan, Çarıkçı Kula ve Maden Sakarya’nın (2017) da bir çalışmalarında yararlandıkları kategoriler doğrultusunda içerik bakımından genel hatları ile incelenmiş olan “Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 ve A1.2 düzeyi Almanca ders kitapları ile ilgili analiz sonuçları 3 ayrı başlık altında toplanmıştır.

3.1.1.Jugenjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı (Schülerbuch)

A1.1 Almanca düzeyindeki öğrenci kitabı toplam 144 sayfadan oluşmaktadır, renklidir ve çok sayıda görsel öge içermektedir. Kitabın “*Inhalt*” başlığını taşıyan içindekiler kısmında, Türk Bayrağı eşliğinde İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe, Atatürk’ün bir adet fotoğrafı bulunmaktadır. İçindekiler kısmını kitapta kullanılmış olan işaretlerin açıklandığı bölüm takip etmektedir. Kitabın ilk sayfalarında ayrıca talimatların ne anlama geldiğinin izah edildiği (A... b... = Füllt aus!) ve biri hapşurduğunda veya tualete gitmek istendiğinde ne söylenmesi gerektiğinin anlatıldığı ‘*Was sagst du?*’ başlıklı bölüme yer ayrılmıştır. Ünitelere geçmeden önce ilk sayfalarında ayrıca “Almanca kolaydır!” anlamına gelen “*Deutsch ist einfach!*” gibi bazı cümlelere de yer verilmiştir. Bu söylemler ile öğrencilerin Almanca öğrenmeye istekli olması ve motivasyonlarının artırılması hedeflenmiştir. Bu bölümde Almanya haritasına, alfabeye, Almanca’nın ana dil olarak konuşulduğu ülkelere, çeşitli sayısal verilere yer verilmektedir. Bu örnekler Almanca’da *Faktische Landeskunde* olarak adlandırılan ansiklopedik ülke bilgisine ait örnekler olarak nitelendirilebilir. Kitapta daha çok Almanya’nın kültürü hakkında genel bilgilere yer verilmektedir. Kitap “Freunde”, “Familienalbum”, “Normale und besondere Tage” ve “Schule macht Spaß” başlıklı 4 modülden her bir ana başlığın altında 3 ünite olacak biçimde toplam 12 üniteden oluşmaktadır.

Her ünite kendi içinde çok sayıda fotoğraf ve resim içeren üç alt başlıktan oluşmaktadır. Ünitelerin bu alt bölümlerinde metinlere ve metinlerde ilk defa karşılaşılan yeni kelimelerin yer aldığı arka planı sarı kutucuklara yer verilmiştir. Her üniteye üniteyle ilgili fiiller ve dilbilgisi yapılarının yer aldığı turuncu ve mavi renkte kutucuklar mevcuttur. Ayrıca uyarı notlarının yer aldığı kırmızı renkte kutucuklara da yer verilmiştir. “Jugend Journal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı”nın ayrıca bir çalışma kitabı yoktur. Alıştırmalar okuduğunu anlama, duyduğunu anlama ve duyduğunu sesli tekrar etme ve yazma becerisini geliştirecek türde alıştırmalardır. Alıştırma veya etkinlikler becerileri birbiriyle bütünleşik bir biçimde (‘dinleme ve okuma’, ‘Dinleme ve yazma’, ‘Okuma ve yazma’, ‘Dinleme ve sesletim’, ‘Konuşma ve yazma’, ‘Okuma ve konuşma’ ve ‘Karşılıklı konuşma’) geliştirecek şekilde düzenlenmiştir. Alıştırmaların çoğunda öğrenciden metnin bazı yerlerinin altını çizmesi veya bazı bölümleri, kelimeleri veya resim ve kelimeleri birbiriyle eşleştirmesi istenmektedir. Kitapta ayrıca bulmacalara, bir sözcüğün veya cümlenin anadilde karşılığını yazma veya cümlelerde boşluk doldurma etkinliklerine, cümle tamamlama alıştırmalarına ve sorulara cevap verme veya kısa yazma etkinliklerine de yer verilmiştir. Alıştırmaların oklar, resimler, renkler,

figürler, oyunlar yardımı ile yapılması istenmektedir. Bu kitapta yer alan metinlerin dili A1.1 dil düzeyine uygundur ve çok uzun metinler değildir. Diyaloglar daha çok ikili çalışma yapılacak biçimde konuşma bölümlerinde yer almaktadır. Her 4 ana başlığın 3 ünitesinin sonunda üniteye bulunan kelimelerin yer aldığı bir kelime listesine yer verilmiştir. Ayrıca konuların nasıl öğrenileceğine dair ip uçları vardır. Bu bölümde öğrencinin uygulama yapmasına olanak sağlayacak bir proje çalışmasına ve öğrencinin kendi kendini kontrol edebileceği ve değerlendirebileceği “*ich kann*” başlıklı sayfalara da yer verilmiştir. Bu yolla öğrenci neyi ne derecede yapabildiğini dolayısıyla öğrenebildiğini görebilmekte ve kendi öğrenme sürecini değerlendirebilmektedir. Ünitelerin bitiminde Atatürk sayfalarına yer verilmiştir. Bu sayfalarda Atatürk hakkında genel bilgilerin bulunduğu alıştırmalar görülmektedir. Atatürk bölümünü dilbilgisi sayfaları izlemektedir. Bu sayfalarda ünitelerde geçen dilbilgisi konuları ile ilgili kurallar yeniden verilmiştir. Dilbilgisi bölümünden sonra test bölümü bulunmaktadır. Burada her ünite başlığı ve alt üniteler için öğrencilerin kendi kendini değerlendirebilecekleri testlere yer verilmiştir. Kitabın sonunda öğrencilerin not alabilmeleri için 6 sayfa boş bırakılmıştır. Kitaptaki yönergeler Almanca, sayfa numaraları ise Türkçedir. Kitapta genel olarak basit, sade ve günlük konuşma dili kullanılmıştır. Farklı ağız, şive ve diyalektlere ya da yöresel farklılıklara rastlanmamaktadır. Veriler, bu kitapta Almanca öğrenen bir kimsenin hedef dil kültürel öğelerini tekrar tekrar görmesini, duymasını ve bu yolla zihninde hayal edebilmesini ve kendi kültürü ile karşılaştırma yapmasını sağlayacak türde düzenlemelere yer verildiğini göstermiştir. Amaç dilin konuşulduğu Almanya, İsviçre ve Avusturya ile ilgili coğrafi, tarihi ve kültürel bilgilere yer verilmiştir. Alıştırmalar ve ünite sonunda bulunan soruların cevapları ile ilgili kitapta herhangi bir cevap anahtarına rastlanmamıştır. Kitapların ön kapaklarında 2 kız 2 erkekten oluşan 4 tane gencin bulunduğu bir grup resmi yer almaktadır. Haritanın verildiği sayfada bu gençlerin isimleri, yaşları ve nereden geldikleri anlatılmaktadır. Bu gençlerden ikisi Almanya’nın farklı şehirlerinden, biri İsviçre, diğeri ise Avusturya’dan gelmektedir. Kitaplarda konular ve alıştırmalar bu 4 genç üzerinden verilmiştir. Gençlerin yaşları ile bu kitap ile Türkiye’nin okullarında Almanca öğrenen gençlerin yaşları örtüşmektedir.

3.1.2. Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitabı (Schülerbuch)

A1.2 düzeyi öğrenci kitabı aynen A1.1 düzeyi öğrenci kitabında olduğu gibi toplam 144 sayfadan oluşmaktadır ve A1.1 Almanca düzeyi öğrenci kitabının bir de-

vamıdır. Kitap sayfaları incelendiğinde düzenlemenin çok renkli yapıldığı ve çok sayıda görsel öge içerdiği görülmüştür. Kitabın ilk 4 sayfasında aynen A1.1 düzeyi Almanca kitabında olduğu gibi “*Inhalt*” başlıklı içindekiler bölümünü Türk Bayrağı, İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe, Atatürk'ün bir adet fotoğrafının yer aldığı sayfalar izlemektedir. Bu kitapta da aynı A1.1 düzeyi ders kitabında olduğu gibi 4 modüle yer verilmiştir. “*Schönheit und Gesundheit*”, “*Mode, Einkaufen und mehr*”, “*Wohnen*” ve “*Feiertage und Reisen*” başlıklı 4 modülün herbiri 3 farklı alt başlıklı ünitelerden oluşmakta, kitapta toplam 12 ünite bulunmaktadır.

Kitabın her ünitesi kendi içinde çok sayıda fotoğraf ve resim içeren üç alt başlıktan oluşmaktadır. Ünitelerin bu alt bölümlerinde metinlere ve aynen A1.1 düzeyi Almanca kitabında olduğu gibi metinlerde ilk defa karşılaşılan yeni kelimelerin yer aldığı arka planı sarı kutucuklara yer verilmiştir. Her üniteye ayrıca turuncu ve mavi renkte çizilmiş olan kutucuklar bulunmaktadır. Bu kutucuklarda ünite ile ilgili fiillere ve dilbilgisi konularına yer verilmiştir. Her üniteye ayrıca öğrencilerin önemli konularda uyarıldıkları notların yer aldığı kırmızı kutucuklar vardır. A1.2 Almanca düzeyindeki kitabın da A1.1 düzeyindeki ciltte olduğu gibi ayrı bir çalışma kitabı bulunmamaktadır. Alıştırmalar okuduğunu anlama, duyduğunu anlama ve duyduğunu sesli tekrar etme ve yazma becerisini geliştirecek türde alıştırmalardır. Bu alıştırmaya veya etkinlikler becerileri birbiriyle bütünleşik (‘Dinleme ve okuma’, ‘Dinleme ve yazma’, ‘Okuma ve yazma’, ‘Dinleme ve sesletim’, ‘Konuşma ve yazma’, ‘Okuma ve konuşma’ ve ‘Karşılıklı konuşma’) bir biçimde geliştirecek türde düzenlenmiştir. Alıştırmalarda çoğunlukla öğrencilerden metinlerin belli yerlerini çizmeleri, kelime veya kelime grupları arasında veya görseller ile kelime veya kelime grupları arasında eşleştirme yapmaları istenmektedir. Kitapta ayrıca bulmacalar bulunmaktadır. Almanca kelime veya cümlelerin anadilde karşılığının yazılması istenmekte, cümle ve metinlerde öğrenci tarafından boşlukların doldurulması talep edilmektedir. Kitapta ayrıca cümle tamamlama, soruları cevaplandırma ve kısa yazma etkinlikleri vardır. Alıştırmaların öğrenciler tarafından oklar çizilmesi, resimler yapılması, çeşitli renklerin ve bazı figürlerin kullanılması suretiyle yapılması istenmektedir. Kitapta ayrıca oyunlara da yer verilmiştir. Bu kitapta yer alan metinlerin A1.1 düzeyindeki kitapta yer alan metinler ile kıyaslandığında biraz daha uzun olduğu söylenebilir. A1.2 Almanca dil düzeyine uygun metinlerdir. Kitapta, bir dinleme metnini dinlemek suretiyle metni yazma (*Diktat*), üniteye bir konu hakkında metin yazma, okuma ve işaretleme, konuşma ve diyalog oluşturma gibi etkinlikler de içermektedir. Diyalogların sayısı düz metinler ile karşılaştırıldığında daha fazladır. Her 4 ana başlığın içinde bulunan her 3 ünitenin sonunda üniteye bulunan kelimelerin yer aldığı kelime listelerine yer verilmiştir. Ayrıca her ünitenin sonunda öğrencilerin kendi kendilerini

kontrol edebilecekleri ve değerlendirebilecekleri aynı A1.1 düzeyi Almanca kitabında olduğu gibi “*ich kann*” başlıklı sayfalar bulunmaktadır. Bu testler ile öğrenci neyi ne derecede yapabildiğini dolayısıyla hangi düzeyde öğrenebildiğini görebilmekte ve kendi öğrenme sürecini değerlendirebilmektedir. Her üniteye ayrıca konuların nasıl öğrenileceğine dair öğrencilere yol gösterilmektedir. Öğrencilerin ayrıca uygulama yapabilmeleri için projelere de yer verilmiştir. Tüm ünitelerin bitiminde, en son sayfalarda Türk kültürüne ilişkin bilgiler aktarılmaya çalışılmıştır. Atatürk sayfalarında Atatürk hakkında genel bilgilere yer verilmiş, Atatürk bölümünden sonra dilbilgisi sayfalarında ünitelerde geçen tüm dilbilgisi konuları ile ilgili kurallar yinelenmiştir. Dilbilgisi bölümünü testlerin yer aldığı bölüm takip etmektedir. Burada her ünite başlığı ile ilgili ve alt üniteler için testlere yer verilmiştir. Kitabın son 6 sayfası, aynı A1.1 düzeyi Almanca ders kitabında olduğu gibi öğrencilerin not alabilmeleri için boş sayfalara yer verilmiştir. Kitaptaki yönergeler hedef dilde, başka bir deyiş ile Almanca, sayfa numaraları ise kaynak dilde yani Türkçe verilmiştir. Kitapta genel olarak basit, sade ve günlük konuşma dili kullanılmıştır. Farklı ağız, şive ve diyalektlere ya da yöresel farklılıklara A1.2 düzeyindeki kitapta da rastlanmamaktadır. Almanca öğrenen bir kimsenin hedef dilin konuşulduğu ülkenin kültürel öğelerini tekrar tekrar görmesini, duymasını ve bu yolla zihninde hayal edebilmesini ve kendi kültürü ile karşılaştırma yapmasını sağlayacak başka bir deyiş ile kültürlerarası öğrenmeyi sağlayacak düzenlemelere her üniteye belli ölçüde yer verildiği görülmüştür. Almancanın konuşulduğu Almanya, İsviçre ve Avusturya gibi ülkeler ile ilgili coğrafi, tarihi ve kültürel bilgilere yer verilmiştir. Kitap içinde yer alan alıştırmalar ve ünite sonunda bulunan soruların cevapları ile ilgili kitapta herhangi bir cevap anahtarına yer verilmemiştir. Her iki ders kitabı akıllı tahta ile uyumludur. Bu öğrencilerin kitaplarını evde unutmaları durumunda akıllı tahta sayesinde konuyu takip etmelerine olanak sağlamaktadır. A1.2 Almanca düzeyindeki ders kitabında aynı A1.1. Almanca düzeyindeki kitapta olduğu gibi kitabın en başında “*Deutsch ist einfach*” başlığı altında Almanya haritası ve Almanya’nın gündelik hayatına ilişkin genel bilgilere yer verilmiş, bu yolla öğrencilerin Almancayı öğrenme istekleri artırılmaya çalışılmıştır. A1.2 düzeyi Almanca ders kitabında da aynı A1.1 düzeyi Almanca ders kitabında olduğu gibi 4. modülün ardından Atatürk, “Grammatik zu den Lektionen”, “Tests zu eigenen Themen” başlıklı bölümlere yer verilmiştir. Bu kitapta da konular A1.1 Almanca düzeyindeki ciltte olduğu gibi ikisi Almanya’nın farklı şehirlerinden, biri İsviçre, diğeri ise Avusturya’dan gelen bir grup genç üzerinden işlenmektedir. Kitaptaki kahramanlar Türkiye’nin okullarında incelenen kitap ile Almanca öğrenen gençler ile aynı yaşlardır.

3.1.3. Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 ve A1.2 Düzeyi Öğretmen El Kitabı

Bu araştırmaya konu olan öğretim materyalinin Öğretmen El Kitabında “Jugendjournal 1-2-3 (Deutschbuch mit vielen Übungen) A1.1 ve A1.2 düzeyi Almanca Ders Kitapları”nda yer alan alıştırmaya ve etkinliklerin cevap anahtarlarına yer verilmiştir.

3.2. Kültürel Ögelere İlişkin Veriler

Öğretim materyalinde kültürel öğelerin hangi yaklaşımlar doğrultusunda verildiği sorusuna ilişkin bulgular aranmış ve elde edilen veriler 3 ayrı başlık altında toplanmıştır.

3.2.1. Kültürbilgisi Kavramı Bağlamında Öğeler

Bu ders kitapları Türkçede ‘Ülkebilgisi’ olarak karşılık bulan *Landeskunde* kavramı bağlamında incelendiğinde daha çok coğrafi, tarihsel bilgilere yer verildiği görülmüş, ancak sayısal ve istatistiksel bilgilere daha az rastlandığı tespit edilmiştir. Kitabın giriş bölümünde Almanya haritasına yer verilmiş, tüm kitaba serpiştirilmiş çok sayıda (Ülke bayrakları, Rockstock, İstanbul’a ait resimler, Hamburg’a ait tren istasyonu resmi, Hamburg Mandela Schule tanıtımı, Flohmarkt (bitpazarı) tanıtımı, Supermarket başlıklı diyalog, Hava durumu, Bayramlar vs.) öğeye yer verildiği görülmüştür.

Ancak bazı konulara hiç değinilmediği, örneğin Almanya’da yenilen yemekler, Almanların giyim tarzları ve Almanların dinledikleri müzik parçaları vs. gibi bazı kültürel öğelerin yeterince tanıtılmadığı görülmüştür.

3.2.2 Kültürlerarası Öğrenme Kavramı Bağlamında Öğeler

Her üniteye Türkçede kültürlerarasılık olarak karşılık bulan *Interkulturalität* kavramı kapsamında yer alan etkinliklere ve düzenlemelere de yer verildiği görülmüştür. Almancada *DACH Länder* olarak adlandırılan ve Almanya, Avusturya ve İsviçre’ye has bilgilere yer veren bir yaklaşım söz konusudur. Kitaplarda 2’si Almanya’dan, 1 tanesi Avusturya, diğeri ise İsviçre’den gelen bir gençler grubu vardır ve tüm konular bu gençler üzerinden işlenmektedir. Bu sayede kültürlerarası bir öğrenme gerçekleşmektedir. Çoğu üniteye Almanca verilen kelimelerin anadildeki karşılıklarının Almanca öğrenen öğrenci tarafından yazılması istenmiştir. Bu yolla ilgili

kavramların Türkçedeki karşılıklarının öğrenci tarafından bulunması istenmekte, bu yolla bir ölçüde iki kültür üzerine düşünmesi karşılaştırma yapması hedeflenmektedir. Öğrencilerden çeşitli ülkelerin köy ve şehir yaşamlarına ilişkin bir sunum hazırlamaları istenmekte ve bu yolla kültürlerarası öğrenmenin gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Kitabın diğer bir ünitesinde bayramlar ve festivaller konusu ele alınmaktadır. Bu konuda sadece Almanya’da bulunan paskalya (Ostern) ve yılbaşı gecesi (Silvester) gibi bayramlara ve etkinliklere yer verilmemiş aynı zamanda Türkiye’de kutlanan 23 Nisan Çocuk ve Egemenlik Bayramı (Kinderfest) gibi resmi bayramlara ve Kurban Bayramı (Opferfest) gibi dini bayramlara da yer verilerek öğrencilerin karşılaştırma yapmalarına olanak sağlanmıştır.

Sonuç olarak verilerden yola çıkılarak ders kitaplarında kültürlerarası öğrenmeye olanak sağlayan düzenlemelere belli ölçüde yer verildiği, ancak ilgili konuların daha da detaylı verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

3.2.3. Yabancı Olanı Anlama ile İlgili Düzenlemeler

Bu araştırmada incelenen Jugendjournal 1-2-3 A1.1 ve A1.2 düzeyi ders kitaplarında Almancada *Fremdverstehen* ile karşılık bulan yabancı olanı anlamaya yaran az sayıda da olsa birkaç örneğe rastlanmıştır. Şöyle ki;

Kitapta “Ich habe Hunger wie ein Bär!” ve “Ich habe einen Bärenhunger” cümlelerine ve aynı zamanda bu cümlelerin ne anlama geldiğini anlatan bir resme yer verilmiştir. Bu cümleler kelime kelimesine Türkçeye çevrildiğinde “ay gibi açım” olarak çevrilirse bir Türk bunu tam olarak anlayamaz veya bazı yanlış anlaşılmalara yol açabilir. Zira bu deyim Türkçede “kurt gibi açım” şeklindedir.

Bu kitapta Almanların birbirine mesaj yazarken kullandıkları kısaltmalara da yer verilmiş ve bunların ne anlama geldikleri açıklanmış ve aynı zamanda anadilde karşılığının yazılması istenmiştir.

Örnek:

AKLA (ALLES KLAR?), RUMIAN (RUF MICH AN!), HEGL (HERZLICHEN GLÜCKWUNSCH), BB (BIS BALD), GN8 (GUTE NACHT!)

Öte yandan “die S-Bahn (Stadtschnellbahn)” ve “die U-Bahn (Untergrundbahn)” gibi ulaşım araçlarından söz edilirken sadece bu ulaşım araçlarının resimlerine yer verilmemiş aynı zamanda bunların ne oldukları, Almanyada bunların nasıl kullanıldığı vs. izah edilmiştir.

4. SONUÇ

Bu araştırma neticesinde Almanya haritası, hava durumu, tren bileti, yemek menüsü, para birimi, süpermarket, bitpazarı, bayramlar, okul-kütüphane, Atatürk'ün hayatı gibi “Ülkebilgisi” kavramı bağlamında belli ölçüde coğrafi ve tarihsel bilgilere yer verildiği, ancak sayısal ve istatistiksel bilgilere rastlanmadığı sonucuna varılmıştır. Veriler, öğretim materyalinde kültürlerarası öğrenmeyi destekleyen etkinliklere de yeterli düzeyde yer verildiğini ortaya koymuştur. Kültürlerarasılık kavramı kapsamında Almanya'nın yanı sıra Avusturya ve İsviçre'den de örnekler (*Dach Länder*) yer verildiği tespit edilmiştir. Almanya'ya ilişkin kültürel öğeler diğer ülkelere oranla daha fazladır. Araştırma öte yandan erek dili konuşan kişilerin sözel olmayan mesajlarını anlayabilme becerisini geliştirecek düzenlemelere yeterli düzeyde gidilmediğini ortaya koymuştur. Bu tespitlerden hareketle günümüzde Türkiye'de hazırlanan ve basılan yerel Almanca ders kitaplarında kültürel öğelerin daha önceden yapılan kitap inceleme ve değerlendirme çalışmalarında varılan sonuçlarda olduğu gibi henüz literatürde belirtildiği gibi düzenlenmediği sonucuna varılmış ve Almanca'yı benzer ders kitapları ile öğretecek olan öğretmenlerin gerektiği kadar ve gerektiği gibi kültürbilgisi aktarabilmek için mutlaka ek materyaller geliştirerek dersleri bu materyaller ile desteklemeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

5. ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında tespit edilen eksikleri tamamlamaya yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir. Şöyle ki;

- Piyasada satılan ve kullanılmakta olan yabancı dil ders kitapları gelişmelere göre güncellenmeli, yenilenmelidir.
- Yabancı dil ders kitapları öğrenci seviyesine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanmalıdır.
- Dört temel becerinin (dinleme-okuma-konuşma-yazma) birbiriyle bütünlük olarak geliştirilmesi yanı sıra ('dinleme ve okuma', 'Dinleme ve yazma', 'Okuma ve yazma', 'Dinleme ve sesletim', 'Konuşma ve yazma', 'Okuma ve konuşma' ve 'Karşılıklı konuşma') kültürel öğelere de yer verilmeli, kitaplarda sadece ansiklopedik bilgiler sunulmamalı, aynı zamanda kültürlerarası öğrenmeyi sağlayacak ve erek dili konuşan kişilerin sözel olmayan mesajlarını anlayabilme becerisini geliştirecek düzenlemelere de yer verilmelidir.

➤ Yabancı Dil Öğretmen El Kitaplarında sadece alıştırmalar ile ilgili cevap anahtarları yer almamalı, aynı zamanda öğretmenlerin derslerde ek olarak kullanabilecekleri kültürbilgisi içeren metinlere de yer verilmeli, kültürlerarası öğrenmenin nasıl gerçekleştirilebileceği konusunda ipuçlarına yer verilmeli ve öğrencilerin erek dili konuşan kişilerin sözel olmayan mesajlarını da anlayabilmeleri için nelerin öğretilmesi gerektiğine işaret edilmelidir. Öğretmenlere bu konuya ilişkin nerelerde basılı ve çevrimiçi kaynak bulabilecekleri gösterilmeli, böylece herkesin kendi öğrenci grubunun ihtiyacına göre ek materyaller bularak veya geliştirerek derslerde kullanmasına olanak sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKPINAR DELLAL, N. (2005). Interkulturelles Lernen" in der Unterrichtspraxis: Ergebnisse einer empirischen Forschung an zwei Anadolu-Gymnasien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10 (2), 22.
- AKPINAR DELLAL, N. (1990). *Evaluative Analyse der landeskundlichen Aspekte in den Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache an Ortaokul und Lise*. (Çukurova Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- AKTAS, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletisimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- AKTAŞ, T. (2008). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı*. S. 61–66. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Bab.la, <https://bab.la/>, (Erişim Tarihi: 10. 05. 2019).
- BAŞARAN, B. (2013). *Ders Kitaplarında Öteki Kültür Evreni*, <http://www.kulturevreni.com/15-116.pdf> (Erişim Tarihi: 15. 07. 2019).
- BAYKARA, B. (2010). *Yabancı Dil Eğitiminde Kültürlerarasılık*, Fırat Üniversitesi (Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- BELUKA, <https://beluka.de/>, (Erişim Tarihi: 10. 05. 2019).

- BROWN, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. London: Pearson Education Limited.
- CHOUDHURY, R.U. (2014). The role of culture in teaching and learning of English as a foreign language. *An International Journal of Multi Disciplinary Research*. 1(4), 1-20.
- ÇAKIR, İ. (2011) “Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarında Kültürün Rolü”, *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Education and Social Sciences (National Education)*, S.40, ss: 248-255.
- ÇALIŞKAN, C., KULA, T. & MADEN SAKARYA S. (2017). Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı’nın kültür bilgisi ve kültürlerarasılık bağlamında incelenmesi ve değerlendirilmesi, *Uluslararası Yükseköğretimde Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları Kongresi Sunumu*, 2, 121-143.
- DASSÖZLÜK, <http://dassozluk.com/>, (Erişim Tarihi: 10. 05. 2019).
- DEMİR, A. & AÇIK, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilim Araştırmaları*, 30, 51-72.
- DEMİREL, Ö. (2001). Eğitim Sözlüğü. Ankara: Pegem.
- DEY, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge Publications.
- DUDEN, <https://www.duden.de/>, (Erişim Tarihi: 10. 05. 2019).
- EFE, M. (2020). “*Jugendjournal 1-2-3 A1.1 ve A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitapları*”ndaki Kültürel Ögelere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. (Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- ENGEL, U. / HALM, W. / KRUMM, H.-J. u.a. (1981). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Band 1., 5. Aufl. Heidelberg, Groos.
- ENGEL, U. / KRUMM, H.-J. / WIERLACHER, A. (1981). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Band 2., 2. Aufl. Heidelberg, Groos
- FUNK, H. (2004): “Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen, ein Verfahrensvorschlag”. *Babylonia* 3/ 2004, s. 41-47.
- GENÇ, A. (2004). Lern Mit Uns Adlı Almanca Öğretmen Kitaplarında Ülkebilgisi. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Elazığ. Cilt:14, Sayı:1, s. 91-102.

- GÖÇER, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*. 729, 50-57.
- HAKANEN, J. (2017). *Bedeutung von Kultur im DaF-Unterricht und ihre Präsenz in finnischen DaF-Lehrbuchreihen. Panorama Deutsch und Kurz und gut*. (Tampere Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi) Tampere. Finlandiya. Erişim Adresi: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101156/GRADU-1495181974.pdf?sequence=1> (Erişim Tarihi: 10. 06. 2019). Tampere.
- KALKAN, C., K. (2012). *Deutsch ist Spitze adlı ortaöğretim ders kitabında ülkebilgisi öğelerinin İncelenmesi*. (Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi. Diyarbakır.
- KOÇAK, M. (2014). “Toko- Demo” Adlı Almanca Ders Kitabında Ülke Bilgisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt:3. Sayı:9, s. 29-41.
- KRUMM, H., J. (1985). *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*. Stockholm: Goethe-Institut.
- KRUMM, H. J. (1994). *Stokholmer kriterienkatalog, zur analyse, begutachtung und entwicklung von lehrwerken für den fremdsprachlichen deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- LANGENSCHIEDT, <https://tr.langenscheidt.com/almanca-turkce/>, (Erişim Tarihi: 10. 05. 2019).
- ÖZ, J. (2010). *Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Almanca Ders Kitaplarında Kültürlerarası Öğrenme*. (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- PAULDRACH, A. (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 6, S. 4-15. Goethe Institut-München: Klett Verlag.
- ROST ROTH, M. (1996). Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(1), 37 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_1/beitrag/rost11.htm
- RÖSLER D. & WÜRFEL N. (2014). *Lernmaterialien und Medien*. Deutschland: Klett.
- SCHMİDT, H. W. (2006). Landeskunde und interkulturelles Lernen. Überregionaler Diskurs und Situation im Deutschunterricht der Türkei, in: (Hrsg: Karakuş.M, Oralış.M.) *Bellek, Mekan, İmge*. İstanbul.

- SEYHAN YÜCEL, M. (2018). Gençlere Yönelik Almanca Ders Kitaplarında Metin Türleri ve İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AU-JEF)*, Prof. Dr. Seyyare Duman (Özel Sayı), 102-112.
- SUUPSO, <https://www.suupso.de/?lang=tr>, (Erişim Tarihi: 10. 05. 2019).
- ŞİMŞEK, H. & YILDIRIM, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin.
- TDK, *Bilim ve sanat terimleri ana sözlüğü*. http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a9cfc92be2ee4.23865024, (Erişim Tarihi: 08.06.2019).
- TRANSLATE, <https://translate.google.com/>, (Erişim Tarihi: 10. 05. 2019)
- UYAR, B. (2007). Eyleme ve Üretime Dayalı Karşılaştırmalı Kültür Çalışmaları Dersi: Don Kişot ile Nasrettin Hoca'yı Tanıştırmak, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/760/9650.pdf>, (Erişim Tarihi: 07.06.2019), 46.
- YILMAZ, F. (2012). Cultural transmission through teaching Turkish as a foreign language course books. *Turkish Studies*, 7(3), 2751-2759. DOI: 10.7827/TurkishStudies.3385
- WEİMAR, K. (1997). *Reallexikon der Deutschen Literaturwissenschaft*, Band I, Berlin-Newyork: Walter de Gruyter.
- ZEUNER, U. (1997). Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen „Deutsch als Fremdsprache“ an der Technischen Universität Dresden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2(1). Erişim Adresi: UR: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-1/beitrag/zeuner.htm>, [Erişim Tarihi: 07.06.2017]

İncelenen Öğretim Materyalleri

- BERNDT, E. M. L. & KOCAMAZ, G. (2015). *Jugendjournal 1-2-3- (Deutschbuch mit vielen Übungen) - A1. 1.* İstanbul: Deutsch mit Spring Verlag, <https://www.uskudarkitap.com/jugendjournal-1-2-3-a1-1/> (Erişim Tarihi: 20. 04. 2019).
- BERNDT, E. M. L. & KOCAMAZ, G. (2015). *Jugendjournal 1-2-3- (Deutschbuch mit vielen Übungen) - A1. 2.* İstanbul: Deutsch mit Spring Verlag, <https://www.uskudarkitap.com/jugendjournal-1-2-3-a1-2/> (Erişim Tarihi: 20. 04. 2019).
- BERNDT, E. M. L. & KOCAMAZ, G. (2015). *Jugendjournal 1-2-3- (Deutschbuch mit vielen Übungen) (A1.1 & A1.2) Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Deutsch mit Spring Verlag.

KÜTAHYA'DA PROTESTAN BİR YERLİ VAİZ BARON GREGOR

Dr. Muhsin ÖNAL

Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı

Özet: Protestanlık, 19. yüzyılda Anadolu'daki gayrimüslim Hristiyan unsurlar arasında ciddi karşılık bulan bir hareket olarak dikkatleri çekmektedir. Öncelikle Büyük Britanya ardından da ABD vasıtasıyla Ortadoğu ve Anadolu ile tanışan Protestanlar, güç ve imkânlarının el verdiği her bölgeye nüfuz etmeye çalışmışlardır. Özellikle diğer mezheplere mensup Hristiyan unsurları etkileyerek toplumsal dinamikleri değiştirme çabası içerisinde olmuşlardır. İlk etapta kendi ülkelerinde dinsel pratikler konusunda eğitim alan ve görev yapacakları coğrafya hakkında ciddi fikir sahibi olan misyonerler vasıtasıyla yürütülen Protestanlaştırma faaliyetleri, zamanla yerli unsurlara terk edilmiştir. Büyük bir çoğunluğu ABD vatandaşı olan bu misyonerlerin ziyaret ettikleri bölgelerde öncelikle kendilerine destek çıkabilecek, zeki ve basiret sahibi yerli kimselerle irtibat kurdukları bilinmektedir. Bu kimselerin Protestanlığa kazandırılması misyonerlere davalarını yayma konusunda geniş imkânlar sunacaktır. Vaiz olarak tanımlanan yerli yardımcıları Osmanlı topraklarında misyonerlerin temsilcisi gibi davranacaklardır. Bu sayede kendilerine aşına kimseler tarafından propagandası yapılan Protestanlık davasının yerli Hristiyan unsurlarla benimsenmesi daha kolay olacaktır. Bu çalışmada ABD'li misyonerlerin Kütahya'daki faaliyetlerinden bahsedilmektedir. Bu faaliyetlerin baş aktörü Baron Gregor çalışmanın temel figürüdür. Çalışma büyük oranda misyonerlerin evrakları incelenerek kaleme alınmıştır. Çalışmanın ana gayesi, Gregor vasıtasıyla Kütahya'da misyonerlik faaliyetlerinde bulunan Protestanların hedeflerine ne derece ulaşabildiklerini tespit etmektir. Sonuç itibarıyla bu çalışmada yerli unsurları etkilemek için kullanılan yöntem ve vasıtaların Kütahya halkına çok fazla tesir etmediği ortaya koyulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Gregor, Yerli vaiz, Protestan, Kütahya

A Protestant Native Preacher in Kutahya: Baron Gregor

ABSTRACT: Protestantism attracts attention as a movement that found a serious response among non-Muslim Christian elements in Anatolia in the 19th century. The Protestants, who first met Anatolia and the Middle East by

means of Great Britain and then the USA, tried to penetrate every region where their power and possibilities allowed. In particular, they tried to change social dynamics by affecting Christian elements belonging to other sects. Evangelization activities, which were carried out at the hands of the missionaries educated in religious practices in their countries and had a critical opinion on the regions they would work, left to the native people in the course of the time. These missionaries, the majority of whom were USA citizens, were known to contact intelligent and heedful native elements who may be able to support them in the regions they visit. Bringing these people in Protestantism would provide extensive opportunities for missionaries to spread their mission. Native helpers, identified as preachers, would act as representatives of missionaries in Ottoman territory. In this way, it would be easier for the native Christian elements to adopt the Protestantism which was propagated by people familiar with them. In this study, the activities of American missionaries in Kutahya are mentioned. The leading actor in these activities, Baron Gregor, is the main figure of the study. The study was mostly penned by examining the documents of missionaries. The main objective of the study is to determine the extent to which Protestants engaged in missionary activities in Kutahya achieved their goals by means of Gregor. As a result of this study, it would be revealed that the methods and means used to influence the native elements did not have much effect on the people of Kutahya.

Keywords: Gregor, Native preacher, Protestant, Kutahya

1. GİRİŞ

Ege Bölgesi ile İç Anadolu arasında sınır vazifesi gören ve oldukça eski ve köklü bir tarihe sahip olan Kütahya'nın kuruluş hikâyesine dair net bilgiler bulunmasa da kentin geçmişinin MÖ 6. yüzyıla kadar uzandığı varsayılmaktadır (Yıldız, 1982: 35). Rivayetler Kütahya'da egemenlik kuran ilk topluluğun Frigler olduğu yönündedir (Kaya, 2013: 10). Ayrıca başlangıçta Kotyom yahut Kutuyom şeklindeki bir telaffuzla isimlendirilen şehrin kayalık bir bölgeye inşa edildiği ifade edilmektedir (Çarşılı, 1932: 7). Roma döneminde Hristiyan dünya için önemli bir merkez konumundaki Kütahya'nın Bizans iktidarında merkezi bir piskoposluk haline dönüştüğü bilinmektedir (Öztürk, 2000: 4). Diğer taraftan Süleymanşah zamanında Selçukluların eline geçen I. Kılıçarslan döneminde ise bir kez daha Bizans toprağı haline dönüşen Kütahya'nın kesin olarak Türkler tarafından fethi Alaeddin Keykubat döneminde gerçekleşmiştir (Kolay, 2001: 24). Selçuklu devletinin yıkılışı ile birlikte Germiyan Beyliğine katılan Kütahya, 1428'de Osmanlı Devletinin eline geçmiştir (Dağlı, 2004: 15). Şehir, Osmanlı Devletinin yönetimi altında sancak merkezi olarak kabul görmüştür (Oran, 2004: 19).

Kentin Türklerin hâkimiyeti sürecinde gelişmesi ve kendinden söz ettirir hale gelmesi 19. yüzyılda Anadolu'yu mesken haline dönüştüren Protestan misyonerlerin dikkatinden de kaçmaması sonucunu doğurmuştur. ABD'den yola çıkıp Anadolu'ya ulaşan misyonerler için bir belde faaliyet yürütebilmek adına en önemli husus o bölgenin kültürel, iktisadi, sosyal ve toplumsal dinamikler bağlamında önem arz eden bir yapıya sahip olmasıdır. Bunun yanı sıra yerleşim biriminin barındırdığı gayrimüslim unsurların nitelik ve niceliği de bir diğer önemli unsurdur. Bu bağlamda değerlendirildiğinde Anadolu özelinde Protestan misyonerliği çağı olarak addedilebilecek 19. yüzyılda Kütahya'da dikkate değer ve önemsenmesi gereken sayıda gayrimüslim nüfusun bulunduğu gözlerden kaçmamaktadır. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde 1870 tarihi itibarıyla kentteki toplam erkek nüfus 33.366'dır. Bu nüfusun 2224'ü ise gayrimüslimdir (Bakan, 2007: 103). Öte yandan 1890 yılı nüfus verilerine göre kentte 15.158 Müslüman yaşamaktadır. Bunun yanı sıra Kütahya'da o dönemde 4050 Rum Ortodoks, 2034 Ermeni Gregoryen, 254 Ermeni Katolik bulunmaktadır (Gül, 2008: 43-44). Toplamda 22.266 kişinin yaşadığı şehirde Hristiyanların kent nüfusunun üçte birinden fazlasını teşkil etmeleri önemsenmesi gereken bir husustur ve kuşkusuz Protestan misyonerlerin de gözünden kaçmamıştır. Ne var ki Protestan misyonerliği açısından değerlendirildiğinde oldukça geç bir tarih sayılabilecek 1890 yılında nüfusu oluşturan gayrimüslim unsurlar içerisinde Protestanların zikredilmemiş olması ABD'li misyonerler açısından bir başarısızlık olarak addedilebilir.

Bütün bu olumsuzluklara rağmen Protestan misyonerler 19. yüzyılın önemli bir kısmında şehirde var olmuşlar ve faaliyet yürütmüşlerdir. Onların nihai hedefi bölgede kurumsallaşma yönünde adımlar atmaktır. Gerek okul gerekse de ibadethaneler açarak kendilerinden olmayan daha doğru bir ifadeyle diğer Hristiyan mezheplerine mensup gayrimüslimleri kazanmak ve onları davalarına nefes kılmak için mücadele eden ABD'li misyonerlerin bu yolda en büyük yardımcıları kendilerine destek çıkan ve yerli vaiz olarak tanımlanan kimselerdir. Kütahya'da ise bu işi için vazifelenen kişi Baron Gregor'dur. Bu çalışmada ABD'li misyonerlerin ve bilhassa da bahsi geçen vaizin bölgede Protestanlaştırma konusunda verdiği mücadele konu edilecektir.

2. BARON GREGOR ÖNCESİ KÜTAHYA'DA MİSYON FAALİYETLERİ

Örgütlü ve planlı bir biçimde Anadolu'yu Protestanlaştırma arzusundaki ABD'li misyonerlerin 1810 yılında Boston'da kurulan Amerikan Board Teşkilatına

(American Board of Commissioners for Foreign Missions) mensup oldukları bilinmektedir (Strong, 1910: 3). Bu teşkilat tıpkı kendisinden önceki yapılanmalar gibi öncelikle ülke sathında faaliyetler yürütmüş özellikle Kuzey Amerika dolaylarındaki yerli nüfusa yönelik misyonerlik mücadelesi vermiştir (Mauney, 1993: 4-5). Ancak Board örgütünü öncüllerinden ayıran önemli bir husus vardır ki o da teşkilat mensuplarının bitmek bilmez bir hırs ve iştihak ile davalarını ülkenin dışına da taşıma yönündeki kuvvetli ihtirastır (Önal, 2019: 44). Bu heves meyvelerini 1819 yılında vermiştir. Söz konusu tarihte Pliny Fisk ve Levi Pasons adlı iki misyoner Osmanlı Devleti'nin Ortadoğu kısmında daha açık bir ifadeyle Filistin'de bilhassa da Yahudilere '*kurtuluşu müjdelemek*' için Boston'dan yola çıkmışlardır (Alan, 2001: 183). İki misyoner 1820 yılının Ocak ayında öncelikle İzmir'e ulaşmışlar burada fazla vakit kaybetmeden hedef noktalarına doğru yola koyulmuşlardır (Açıkses, 2003: 36).

Board mensubu misyonerlerin bizzat Osmanlı'nın kalbine yani Anadolu'ya ulaşma tarihleri ise 1831'dir. Söz konusu tarihte William Goodell payitahta ayak basarak önemli bir hareketin fitilini ateşlemiştir (Yetkiner, 2008: 146) ABD'li Protestan misyonerler bundan böyle kendilerine yaklaşık bir asır ev sahipliği yapacak Küçük Asya'nın kapılarını ardına dek aralamışlardır. Bu sessiz ama uzun vadede hayli önemli neticeler üretecek başlangıcın Osmanlı Devletinin kaderini de derinden etkileyeceği ortadadır (Prime, 1876: 175).

Bütün bu bilgiler ışığında Protestan misyonerlerin Kütahya ile tanışmaları ise 1836 yılına tekabül etmektedir. Söz konusu tarihte Bursa'da görev yapan Misyoner Benjamin Schneider'ın Rumlar arasında '*hakikat bilgisi*'ne yönelik teveccühün arttığını ifade etmek için Kütahya'dan örnekler vermesi dikkat çekicidir. Onun ifadesiyle yıl içerisinde Kütahya'da 14 tane Yeni Ahit, 12 tane Mezmurlar Kitabı, 7 adet ise Tekvin satılmıştır (Schneider, 1836: 221). Bu rakamlar alt alta toplandığında önemli bir yekûna ulaşılmıyormuş gibi gözükse de henüz dönemi itibariyle emekleme aşamasındaki Protestan misyonerliğinin Kütahya'da belirli bir başarı yakaladığını ortaya koymaktadır. Nitekim bahsi geçen tarihten yaklaşık bir yıl önce Kütahya ile mukayese edildiğinde çok daha önemli ve stratejik bir kent olan üstelik çok daha kalabalık bir gayrimüslim nüfus barındıran Bursa'da bile Yeni Ahit'ten 28, Tekvin'den ise 18 adet satıldığı göz önüne alındığında bu rakamın önemsizliği gerektiği anlaşılacaktır (Schneider, 1836: 222).

Söz konusu bilgiler bir diğer gerçeği daha gün yüzüne çıkarmaktadır ki o da 1836 senesi itibariyle Kütahya'nın henüz kalıcı bir misyoner yahut yerli vaiz tarafından kontrol edilmediğidir. Belgeden anlaşıldığı kadarıyla bölge zaman zaman gezgin kitapçılar tarafından ziyaret edilmekte ve kitap satışları gerçekleştirilmektedir. Bu

kimseler aynı zamanda ziyaret ettikleri beldelerin tanınmış ve muteber kimseleriyle irtibat kurarak sempati ve güven kazanmaya çalışmışlardır. Bir diğer vazifeleri de muhbirlik yapmaktır. Böylece hedef bölgenin misyonerlerin davasına temayül gösterip göstermeyeceği konusunda da bilgi sahibi olunacak ve ona göre strateji çizilecektir (Önal, 2012: 346-347).

Kütahya'nın mutlak manada misyonerler tarafından kontrol edilmediği hatta bölgeye yerli bir vaiz veya yardımcı atamasının bile yapılmadığı kente dair kaleme alınan ilk belgeden yaklaşık yirmi yıl sonra misyoner evraklarına da yansıtılmıştır. Nitekim 1856 tarihli bir Board arşiv belgesinde Anadolu'nun şirin, küçük ama etkili kenti Kütahya'nın gezgin kitapçının sorumluluğunda olduğu ve bu bölgede işleri yoluna koyacak, dirayet ve basiret sahibi bir kadroya ihtiyaç duyulduğundan söz edilmektedir (American Board of Commissioners for Foreign Missions [ABCFM], 1856: 260). Bu evraktan bir sene önce kaleme alınan bir diğer belgede ise Kütahya'da kalıcı hizmetlerde bulunmak üzere bir atama gerçekleştirilmesi için Boston'daki Board Genel Merkezine mesaj verilmektedir. Arşiv belgesinde ifade edildiği kadarıyla önceleri hakikate muhalefet eden kentte son zamanlarda olumlu gelişmeler yaşanmaktadır. Umut veren hadiselerden cesaret alan misyonerler Bursa Protestan Kilisesi mensubu bir '*dava dostu*'nu birkaç aylığına bölgeye göndermişlerdir. Bahsi geçen kimsenin bölgeyle alakalı kanaatleri de hayli olumludur. Kendisi derhal Kütahya'ya bir vaiz yahut yerli yardımcı görevlendirilmesi yapılması gerektiği tavsiyesinde bulunmuş aksi takdirde yavaş yavaş alev almaya başlayan Protestanlık ateşinin umulmadık bir hızla söneceğini ve canlanışın sona ereceğini ifade etmiştir (ABCFM, 1855: 270).

Yukarıda kendisinden söz edilen '*dava dostu*'nun çalışmaları neticesinde olsa gerek ki 1857 tarihli bir arşiv belgesinde Kütahya'da iki tane Protestan'ın varlığından bahsedilmektedir (Dwight, 1857: 001). Bölgede kalıcı biçimde hizmet sunan bir teşkilatlanmanın olmaması Protestanlığın Kütahya'ya bu şahıs tarafından taşındığı sonucunu doğurmaktadır. Diğer taraftan Bursa Protestan Kilisesi mensubu olan ve evraklardan anlaşıldığı kadarıyla Protestanlık konusundaki birikimi hayli sınırlı düzeyde bulunan bir kimsenin bile bu derece etkili neticeler üretebilmesi misyonerlerin heyecanını arttırdığı gibi Boston'daki genel merkezin bakış açısını da kısmen değiştirmiştir.

Anadolu'daki Protestan misyonerliğinin yaklaşık yüz yıllık seyri göz önüne alındığında en temel ve dinamik problemin hedef noktası olarak tespit edilen bölgede daimi hizmetlerde bulunacak bir misyoner, yerli vaiz veya yardımcı görevlendirilmesinde yaşanan güçlük olduğu ifade edilebilir. Bu sorun öylesine kronik bir hal

almıştır ki neredeyse misyonerler tarafından bir kent veya kasaba ile ilgili kaleme alınan her evrak, belge ve dokümanda kayıtsız bir biçimde o bölge için hizmetkâra duyulan ihtiyaç konu edinilmiştir. Hatta Anadolu'nun muhtelif bölgelerinde faaliyet yürüten Board mensuplarının ifadesiyle Osmanlı coğrafyasında Protestanlık davasının başarıya ulaşabilmesinin yegâne koşulu adım atılan her beldeye, kasaba ve kente bir görevli atanmasıdır. Diğer taraftan bu görevlinin ABD'li bir misyoner olmaktan ziyade yerli bir vatandaş olması daha '*hayırlı*' neticeler üretecektir. Hele bir de vazifelendirilen kimse bulunduğu bölgede sevilen, sözü muteber, güvenilir ve saygı duyulan birisiyse '*hakikat bilgisi*' beklenenden çok daha iyi bir noktaya taşınabilecektir (Önal, 2020: 169).

Hiç şüphesiz misyonerler tarafından hayli önemsenen bu vazifenin Board Genel Merkezince dikkate alınmadığını düşünmek çok doğru bir kanaat olmayacaktır. Ne var ki gerek iyi eğitilmiş ve donanım sahibi '*hakikat taraftarı*' bulma konusunda yaşanan güçlükler gerekse de iktisadi koşullar teşkilatın elini kolunu bağlayan unsurlar olarak sürekli dillendirilmiştir. Dolayısıyla genel merkez arzu etmiş olsa bile pek çok noktada misyonerlerin istek ve beklentilerini karşılama konusunda yetersiz kalmıştır (Önal, 2012: 268-345).

Bütün bu olumsuzluklara rağmen Kütahya bahis konusu olduğunda misyonerler bölgede olumlu gelişmelere şahit olunduğuna ve bu heyecanın sönmemesi için her türlü adımın atılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Ayrıca ellerinden geldiğince bölgeyle alakalı '*hayırlı*' gelişmeleri Board Genel Merkezine tebliğ etmiş ve onları da cesaretlendirmeye çalışmışlardır. Bu konuda kentte yaşayan genç bir Rum vatandaşının yaşadıklarıyla ilgili kaleme aldığı satırlar hayli manidardır. Bu genç önceleri mirasyedi bir hayat sürmektedir ve çok müsriftir. Umursamaz ve pervasız davranışlar sergilerken intihara kalkışmış ve başarısız bir girişimden sonra hayatında büyük değişiklikler olmuştur. Gözlerden uzak bir yerde inzivaya çekilerek münzevi bir hayat sürmeye karar vermiştir. Kendisine faydalı olabileceğini düşündüğü kaynakların arayışı içerisindeyken yolu bölgede vazifeli Protestan gezgin kitapçı ile kesişmiştir. Kitapçı sayesinde ruhunu okşayabilecek mevcut en iyi kaynağa yönelmiş ve Yeni Ahit'ten bir nüsha edinmiştir. Ancak ilk sayfayı açıp kitabın Protestanlarca basıldığını görünce öfkeyle onu bir tarafa savurmuş ve Protestanlara ait kitaplar istemediğini beyan etmiştir. Kitapçı edebini bozmadan sakin bir biçimde ona gitmesini ve İncilin kendi kilisesinde bulduğu nüshasını okumasını tavsiye etmiştir. Lakin genç adamın öfkesi bir sonraki gün intihar teşebbüsünde hissedilebilecek duygu patlamasına benzer bir durumla karşılaşınca kadar dinmemiştir. Öfkesi yatıştıktan sonra ise soluğu yine kitapçının yanında almıştır. Amacı bir önceki gün reddettiği kitaba ulaşmaktır. Bu olaydan sonra gayret ve sebatla kendisini Tanrı kelamını öğrenmeye

adamıştır. Bir tek maksadı vardır ki o da Tanrı kelamını öğrenerek O'nun inayetine mazhar olmaktır (Bliss, 1858: 249-250).

Benzer şekilde 1863 tarihli bir diğer arşiv belgesinde de genel merkezi Kütahya'da yerli vaiz istihdamı konusunda teşvik etmeye yönelik olarak bazı bilgiler mevcuttur. Evrakta ifade edildiği kadarıyla kentte saygın ve güvenilir kimseler bulunmaktadır. Üstelik söz konusu şahısların Protestanlık davasına ciddi teveccüh gösterdikleri bilinmektedir. Aynı zamanda bu bölgede Hristiyanlık davasının ilerlemesine müsait bir ortamda bulunmaktadır. Ne var ki şehirde Tanrı'nın davasına hizmet edebilecek ve onu yayabilecek kimseler yoktur. Daha doğru bir ifadeyle ivedilikle bölgeyi disipline edebilecek bir vaizin Kütahya'ya gönderilmesi gerekmektedir (Greene, 1863: 365).

Yukarıdaki hikâyeler de tıpkı öncülleri gibi misyonerlerin Kütahya ile ilgili yegâne arzusunu dile getirmek için genel merkeze gönderilmiş birer niyet mektubu gibiydiler. Onlar bölgede derhal kalıcı bir yerli vaiz görevlendirilmesini ve Protestanlık hareketinin biran önce huzura kavuşturulmasını temenni ediyorlardı. Bu isteklerini ise bölgede, kendisi küçük ama etkisi büyük olan cesaret verici hadiselerle dile getirmeye çalışıyorlardı. Bütün bu gelişmelerin ardından misyonerlerin hedeflerine ulaşmak için çok fazla beklemelerine gerek kalmayacaktı.

3. BARON GREGOR DÖNEMİNDE KÜTAHYA

Misyoner kayıtlarından her ne kadar hayat hikâyesi ile alakalı net bilgiler elde edilemese de Kütahya vaizi Baron Gregor'un kente 1865 tarihinde geldiği anlaşılmaktadır. Daha da mühimi kendisi bölgeye ulaşır ulaşmaz yerli halkın sempatisini kazanarak ciddi faaliyetler yürütmeye başlamıştır. Rum ve Ermeni unsurları Pazar ayinlerinde bir araya toplamış onlara Protestanlık davasının önemini ve gerekliliğini izah etmeye çalışmıştır. Gregor öylesine büyük bir iştia ve heyecana sahiptir ki çok kısa sürede bölgedeki misyonerlerin teveccühünü kazanmış kendisiyle alakalı olarak Boston'daki genel merkeze sürekli olumlu izlenimler aktarılmıştır (Yıldız, 2007: 87).

Aslında vaizin Kütahya'ya ulaşmasından bir yıl evvel Bursa misyoneri Joseph K. Greene tarafından kente bir ziyaret tertip edilmiştir. Maksat, Gregor'un bölgede sağlıklı bir biçimde ve güven içerisinde çalışabileceği bir zemin oluşturabilmektir. Aynı zamanda bu bir tür istihbarat faaliyetidir. Zira bölgede neler olup bittiğini anlamak ve ön keşif yapmak mühimdir. Bu sayede vaizin ne tür bir yaklaşım içerisinde olması gerektiği, halk ile temas kurarken alması gereken tedbirlerin neler olabileceği

ve aynı zamanda da Kütahya'ya dair uzun vadeli projeler karara bağlanabilecektir. Misyonerin ziyaret neticesinde edindiği izlenimleri bizzat kendi kaleminden aktarmakta yarar vardır:

Kütahya'ya gelince Tanrı, burada sonsuz merhametiyle bizleri cesaretlendirmekte ve bizlere geniş imkânlar sunmaktadır. Tıpkı bu kentteki gibi Türk nüfusunun baskın olduğu yerlerde sözde Hristiyan kabul edilen halk arasında dini arayış ve hassasiyetlere yönelik artan bir özgürlük ortamından söz edilmektedir. Ancak dini tedhişçiliğin azalması sadece kiliseyle bağlarını koparanlar için geçerli bir durumdur. Böylesine bir süreçte rızık endişesi taşıyanların bu kaygısını teminat altına almak daha kolaydır. Kütahya'ya iki ay içerisinde dört ziyaret gerçekleştirildi. Bu ziyaretlerden birisi misyonerimiz diğer üçü ise Bilecik kilisemizin yerli papazı tarafından düzenlendi. Kütahya'da pek çok kimse tarafından kibarca ve müşfik bir edayla karşılandık. Dini toplantılarımıza beş ila kırk arasında değişen sayıda katılım gerçekleşti. Kamu hizmetinde görev almayan bazı aileler Tanrı'nın sözlerini kendi evlerinde dinlemek istediler. Zaman zaman az sayıda da olsa Türklerden de gerek bize gerekse de Protestan kardeşlerimize yönelik olumlu yaklaşımlar gördük. Her ne kadar hiç birisi dini manada yeterli birikime sahip olmasa da yerli din kardeşlerimiz yıl boyunca düzenli olarak Pazar ayinlerinde görev almaktadırlar. Hali hazırda vaiz konusunda çektiğimiz sıkıntıların üzücü ve olumsuz etkilerini sürekli hissetmekteyiz. Kentte yaşayan az sayıdaki Ermeni kardeşimizin yanında üç de Rum dostumuz bulunmaktadır. Fakat üzülecek belirtmeliyiz ki dindaşlarımız bir araya gelme konusunda ihmalkâr davranmaktalar. Kitabı Mukaddesin ışığı kardeşlerimizin ihmali nedeniyle eskisi gibi parlamamaktadır. Bugüne kadar onlar dindarlık ve dindarca bir yaşam sürme konusunda neredeyse hiç bilgi sahibi olmamışlardır. Bu kardeşlerimizde tıpkı çocuklar gibi titiz, dikkatli ve devamlılığı olan bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Aksi takdirde İncilin o harikulade parıltısının onların üzerinden boşu boşuna kayıp gideceği korkusundayız. Ruhları bile dondurabilecek böylesine önemli bir nedenden ötürü doğruluk ve hakikat arayışına bir an önce girilmesi gerekmektedir. Bursa ve çevresinde önyargının az olduğu ve dini özgürlüğün beklenin çok üzerinde cereyan ettiği pek çok bölge bulunmaktadır. Kütahya'nın da faaliyetlerimizin seyri açısından cesaret verici bir konumda bulunduğu ve altın bir fırsat yakaladığı ortadadır. Tanrı'dan dileğimiz muktadir ve takva sahibi yerli bir hizmetkârın zamanı gelmiş hatta geçmekte olan hasat mevsiminde ekinleri biçmesidir (Greene, 1864a: 010).

Yukarıdaki satırlar aşikâr bir biçimde davet niteliği taşımaktadır. Aynı zamanda bölgede bir vaiz görevlendirilmesi konusunda her türlü hazırlığın gerçekleştiğini yansıtmaktadır. Bölge halkının Protestanların ziyaretlerine yönelik göstermiş

oldukları ilgi mühimdir ve önemsenmelidir. Ayrıca belgede hem Ermenilerin hem de Rum vatandaşların ilgisinden söz edilerek gerekli ortamın oluşturulduğundan söz edilmektedir. Bölgeye iki ay gibi kısa bir sürede dört ziyaret tertip edilmesi üstelik bu ziyaretlerin bir tanesinin bizzat misyonerlerden tarafından düzenlenmiş olması önemlidir ve Kütahya'nın ABD'li Protestanlar açısından taşıdığı ehemmiyete işaret etmektedir.

Greene'in ifadelerini destekler mahiyette bilgilere başka evraklarda da şahit olunmuştur. Yine aynı misyoner tarafından kaleme alınan bir diğer belgede Tanrı'nın Protestanlar için Kütahya şehrinde geniş ve cesaret verici bir kapı araladığından söz edilmektedir. Greene sözlerine devamla tıpkı Kütahya'daki gibi Türk nüfusun baskın olduğu yerlerde sözde Hristiyan nüfus arasında dini meseleleri sorgulama ve araştırma özgürlük ve iradesinin arttığından söz etmektedir. Zira kilise terörizmi bilhassa geçmişteki dini anlayışlarını terk edenler için azalmıştır. Hayatta kalmak ve geçimini sağlamak onlar için artık daha kolaydır. Greene ayrıca bölgeye yıl içerisinde üç ziyaret tertip edildiğini ifade ederek kendisinin de Kütahya'da iki ay kaldığını beyan etmektedir. Belgede toplantılara katılanlarla ilgili bilgilere de yer verilmiştir. Misyonerin ifadesiyle takipçilerin sayısı on ile kırk arasında değişmektedir. Bu arşiv belgesinde de yukarıda kendisinden söz edilen evraktakine benzer şekilde bir kısım ailelerin Tanrı kelamını evlerinde dinleme arzusunda oldukları bilgisi tekrar edilmiştir (Greene, 1864b: 144-145).

Misyoner kaleme aldığı evrakı son derece cesaret uyandırıcı şu sözlerle tamamlamıştır:

Bu muhteşem şehirde Hristiyanlığın esasları ve Hz. İsa'nın öğretisinin yankılanmaya başladığını söyleyebiliriz. Hakikati araştıranların sayısındaki artış, olağanüstü seviyede bir dini serbestiyet, pek çok yerde davamıza yönelik önyargıların azalması gibi nedenlerle, Kütahya hedeflerimiz açısından umut vaat eden bir çalışma sahası haline gelmiştir. Acaba amacımız takva sahibi ve ehil bir yerli hizmetkârın bulunduğu her yerde kaybolan umutları yeniden yeşertmek mi olmalıdır? (Greene, 1864: 145)

Misyoner Greene'in iki farklı evrakta benzer ifadelerle Kütahya'ya dair çıkarımlarda bulunması kente atfedilen önemin boyutlarını gözler önüne sermektedir. Üstelik fiili manada herhangi bir çalışma yürütülmemesine rağmen bölgede dini toplantıları takip edenlerin kırklı rakamlara ulaşması oldukça dikkat çekicidir. Fakat hepsinden daha mühimi misyonerin kaleme aldığı ikinci belgeyi oldukça manidar bir soru ile tamamlamış olmasıdır. Bu artık bölge için son noktayı koymanın zamanının geldiğini ortaya koyan önemli bir sorgulamadır. Hafif bir ima ve alaycı bir üslupla

kaleme alınan bu sözcükler aynı zamanda misyonerlerin sabrının taşma noktasına geldiğini de ortaya koymaktadır.

Kütahya’da vaiz Gregor’un vazifelenirilmesi arifesinde misyonerlerce sarf edilen şu sözler olayın vardığı boyutu gösteren bir diğer örnek olsa gerekir: “*Kütahya’da Rabbimiz geniş bir kapı aralamıştır. Bu durum bizleri fazlasıyla teşvik etmektedir*” (ABCFM, 1864a: 266). Diğer taraftan bütün bu gayret ve çabalar Boston’daki Board Genel Merkezi tarafından şu şekilde algılanmıştır: “*Müslümanların kalesi sayılabilecek büyük bir kent olan Kütahya’da Tanrı, geniş ve engin bir kapıyı aralamıştır. Bu bizi fazlasıyla cesaretlendirmektedir*” (ABCFM, 1864b: 69). Bu sözler önemli bir gerçeği de gün yüzüne çıkarmaktaydı ki o da genel merkezin pes edip ikna olduğuydu. Ayrıca bu sözler adeta Kütahya’da çok kısa bir süre içerisinde yerli bir vaiz atanmasının gerçekleşeceği yönünde şifreli bir kod içeriyordu. Bu şifrelerin çözüldüğünü gösteren ifadeler çok geçmeden genel merkezin kayıtlarına şu şekilde yansıtılacaktı: “*Müslümanların ciddi manada nüfuz kurdukları büyük bir kent olan Kütahya’da bizleri memnun edecek gelişmeler yaşanmaktadır. Bu çalışma sahasında hasat için inançlı ve sebatkâr hizmetkârlara ihtiyaç vardır. Ve bu hasat Tanrı’nın inayet ve lütfuyla mebzul miktarda olacaktır*” (ABCFM, 1865: 72). Bu sözlerle son nokta konulmuş oluyordu. Bu bir tür müjdeydi ve genel merkezin ivedilikle bölgeye bir yerli vaiz atanması konusunda nihai kararını verdiği aşikârdı.

Nitekim yukarıda da ifade edildiği gibi Batı Anadolu’daki misyonerlerin bu büyük hayal ve beklentisi 1865 tarihinde gerçeğe dönüşmüştü. Söz konusu tarihe ait bir evrakta Maraşlı vaiz Gregor’un Temmuz ayında Kütahya’ya geldiğinden söz edilmektedir. Aynı belgede Bursa çevresindeki en mühim ikinci yerleşim biriminin Kütahya olduğu ifade edilerek kente atfedilen önem gözler önüne serilmek istenmişti. Misyonerlerin ifadesiyle Tanrı bu şehre uzun yıllar önce ruhundan üflemişti. Fakat akabinde Kütahya’daki hizmet halkası ihmal edilmişti. Ancak Gregor ile işler değişmeye başlayacaktı. Nitekim kendisi her ne kadar başlangıçta cesaretini kıran ve gözünü korkutan hadiselerle şahit olmuşsa da azmi ve sabrı sayesinde kısa süre de kısmi manada da olsa dini merakı uyandırmayı başarmıştı. Yeni vaiz aynı zamanda halkın sevgisi ve teveccühünü elde etme konusunda da maharet sahibiydi. Az sayıda da olsa bir grup insan vaizin yanında yer almaya başlamıştı. Buna bağlı olarak da bölgede olumlu ve hayırlı işlere imza atılmaya başlanılmıştı. Kütahya’da olumlu neticeler üretilemek için ise içtenlikle ve sadakatle çalışmaya ihtiyaç vardı (Greene, 1865a: 008-009) Söz konusu belge önemli bir hayır duası ile neticelenmekteydi: “*Tanrı’nın lütuf ve keremiyle er ya da geç Kütahya’da bol miktarda mahsul elde edilecektir*” (Greene, 1865a: 009).

Misyonerlerin cemaate sempati duyanları yahut davalarına kazanmayı düşündükleri kimseleri tanımlarken tohum, hasat, toprak, ürün vb. benzetmelere fazlasıyla başvurdukları gözlerden kaçmamaktadır. Bu bir tür şifreleme yöntemi olduğu gibi aynı zamanda davalarını beşeriyetin meydana çıkışı yani varoluşu ve hayatını idame ettirmesi için gerekli olan hususlarla irtibatlandırma çabasıdır (Önal, 2019: 89).

Gregor dinamik ve üretken bir süreç neticesinde kendisini sadece Kütahya'da değil aynı zamanda Eskişehir'de de kabul ettirmeyi başarmıştı. Nitekim görev yerine ulaştıktan çok kısa bir süre sonra Eskişehir'e de bir ziyaret tertip ederek mücadelesini sadece Kütahya ile sınırlandırmayacağını ortaya koymuştu. Aslında Eskişehir yolculukları bir maksat sonucunda hâsıl olmuştu. Zira misyonerlerin ifadesiyle kentte mukim üçü daha önce Katolik olan dört Ermeni Tanrı'nın kelamını okuyarak hakikati kabul etmişlerdi. Hatta bu kimseler alenen Protestanlıklarını ilan etmişlerdi. Gregor, bu yaşananlar neticesinde bir tür teşekkür ziyaretinde bulunmuş ve bahsi geçen kimseler hakkında olumlu ve memnuniyet verici kanaatlerini bildirmişti. Vaiz sonradan ikinci bir ziyaret daha gerçekleştirmiş ve cemaatin bu yeni üyelerinin masraflarını kendileri karşılamak üzere ibadetlerini gerçekleştirmek maksadıyla kiraladıkları odada onlara vaaz verme fırsatını yakalamıştı. Diğer taraftan Eskişehir'deki bu dört Protestan '*hakikat taraftarı*' Gregor'un ziyaretinden sonra da her ne kadar dini konularda kendilerine rehberlik edecek bir yönlendiriciden yoksun olsalar da Pazar ayinlerinde bir araya gelerek ibadet etmeyi ve İncil okumayı sürdürmekteydiler. Hatta içlerinden bir tanesi dükkânında satılmak üzere kitap tedarik etmişti. Daha da mühimi söz konusu evrak kayda alınana kadar kendisi üç yüz, beş yüz piaster** değerinde satış yapmıştı (Greene, 1865b: 110).

Gregor'un başarılı çalışmaları Protestanlar açısından önemli sonuçlar üretmişse de vaizin faaliyetleri gerek Müslüman nüfusun gerekse de diğer mezhep mensubu Hristiyanların tepkisini çekmiştir. Özellikle de mücadelesini Kütahya ile sınırlı tutmaması Eskişehir'e hatta Bilecik ve bugün Bilecik'e bağlı bir köy konumundaki Muratça'ya uzanan bir bölgeyi kontrol altında tutmaya çalışması itirazlara neden olmuştur. Bütün bu gelişmeler neticesinde kendisi Muratça'ya düzenlediği bir ziyaret esnasında tutuklanmıştır. Bu hadise misyoner evraklarına şu şekilde yansımıştır:

Kütahya vaizi Gregor Muratça'dan aldığı daveti geri çevirmeyerek bölgeye hareket etmiştir. Kasabaya ulaştıktan sonra yaklaşık iki hafta boyunca gösterişten uzak ama başarılı neticeler üreten toplantılar düzenlemiştir. Ancak bölge müftüsünün kışkırtma ve tahrikleri neticesinde tutuklanmış ve muhafız nezaretinde Bolu'ya sü-

** ABD kuruşu

rülmüştür. Ayrıca suçsuz olmasına ve yargılanmamasına rağmen yaklaşık bir ay hapis yatmıştır. Vaizin tutukluluk halini kaldırmak ve özgür bırakmak için gerekli olan para yirmi İngiliz poundundan fazladır. Neyse ki kendisi İngiliz maslahatgüzarı Bay Stuart'ın girişimleri neticesinde kurtarılmıştır. Ancak Muratça'ya girişine yasak getirilmiştir. Buna rağmen dönüş yolunda bulunduğu için bölgede üç gün geçirmek zorunda kalmış ve daha sonra Kütahya'ya gitmiştir (Greene, 1865: 007).

Burada hadisenin kendisi kadar bu olaya müdahil olan ve ABD'li Protestan misyonerlerin hizmetinde bulunan yerli bir vaizin kurtarılmasındaki başat rolü üstlenen İngiltere'nin aldığı tavır da dikkat çekicidir. Avrupa'nın dönemi itibariyle en önemli güçlerinden birisi olan Büyük Britanya'nın ABD'li misyonerlerin hamisi rolüne bürünmesi meselenin fazla büyümeden neticelenmesi sonucunu doğurmuştur. Aslında bu tekil bir örnek değildir. İngilizler pek çok durumda ve birçok kez Board mensubu misyonerlerin yaşadığı sıkıntılar hususunda taraf olmuşlar ve onları himaye edici bir tutum içerisine girmişlerdir. Bu bağlamda ayakları henüz yere tam olarak basmayan ve yeni bir devlet konumundaki ABD'nin Anadolu'daki rehber ve önderinin Birleşik Krallık olduğu söylenebilir (Önal, 2019: 42-47).

Gregor'un İngiliz maslahatgüzarının teşebbüsleri neticesinde tutukluluk halinin kısa sürede ortadan kaldırılması ve görevinin başına dönmesiyle birlikte Kütahya'da yeniden hızlı bir hareketlenme yaşanmıştır. Onun başarılı çalışmaları sayesinde birkaç ay içerisinde gerek Ermeni gerekse de Rumlar arasında ciddi oranda dini uyanışa şahit olunmuştur. Pazar cemaatine katılanların sayısı ondan on bire hatta zaman zaman yirmiye kadar yükselmiştir. Pazar ayinleri dışında da Protestanların yanında hareket edenler bulunmaktadır. Daha da mühimi adı Kosti olan bir Rum gencinin yaşadıklarıdır. Genç adam yaşadığı dönüşümün akabinde öfkeli amcasının tahriklerine kapılmış ve kendisini kaybederek onu darp etmiştir. Bunu fırsat bilen Türk yetkililer Kosti'yi gece yarısı gözaltına almışlardır. Genç adam iki gün nezarete kaldıktan sonra doğduğu yere Pertek'e gönderilmiştir. Her ne kadar müdafaasında deli olduğu iddia edilmişse de Niğde'ye sürgün edilmekten kurtulamamıştır. Misyonerleri endişeye sevk eden husus ise Kosti'den haber alınmamasıdır (Greene, 1866a: 005).

Başları sıkışınca yegâne başvuru mercii olarak kabul gören Büyük Britanya'nın bu hadisede de ABD'li misyonerlere hamilik yaptığına şahit olunmuştur. Nitekim Bursa misyonerlerinden Joseph K. Greene'in öncülüğündeki bir heyet konuyu İstanbul'a taşımıştır. Zira İngiliz sefirinin arabuluculuğu ile sorunun çözüleceği düşünülmektedir. Ancak Board mensuplarını endişeye sevk eden asıl husus yaşanan bu hadiseye bağlı olarak gözleri korkan iki Rum vatandaşının cemaatten ayrılma kararı almasıdır (Greene, 1866a: 005-006).

Bununla birlikte bütün bu yaşananlara rağmen misyonerler Kütahya’dan ümitlerini kesmemişlerdir (Greene, 1866b: 109). Onların ifadesiyle “*Kütahya kara bulutlar altındadır. Bölgede Mesih İsa’nın davasına hanel gelmiştir. Sözde Protestanlar davanın altında ezilmektedir. Lakin ümitvar olmak zorunludur*” (Richardson, 1868: 015). Misyonerler bu sözleri kaleme alırken ipin ucunu kaçırmamaları gerektiğinin farkındadırlar. Onların yeis ve çaresizliğe düşmeleri kötü gidişi daha da içinden çıkılmaz bir hale sokacaktır.

Yaşanan sıkıntılar bir sonraki yıl kaleme alınan bir diğer evrakta tekrar edilmiştir. Buna göre Kütahya’daki faaliyetler çok fazla cesaret verici değildir. Pazar ayinlerine katılanların sayısı dörde kadar düşmüştür. Üstelik bölge insanına yararlı olacağı konusunda çok fazla ümidi kalmayan Gregor, başka bir yerlere tayin edilme hevesindedir. Ancak söz konusu evrakta iyimser bir temenni ile neticelenmektedir: “*Günahın bol olduğu bu beldenin de himayemiz altında Tanrı’nın inayet ve merhametine kavuşacağına inancımız tamdır*” (Richardson, 1869: 010).

Gregor’un beklediği teklif çok geçmeden Eskişehir’den gelmiştir. Sayıları on on beş kişiyi bulan bölgedeki Protestanlar, Kütahya vaizini memleketlerine kalıcı olarak davet etmişlerdir. Hatta ona dayalı döşeli ve oldukça kullanışlı bir ev tahsis edecekleri taahhüdünde bulunmuşlardır. Eskişehirli Protestanlar bu ev için her yıl en az on pound kira bedeli ödemeyi göze almışlardır. Buna ilaveten ibadethane olarak kullandıkları han odası için de yıllık otuz iki pound ödemeye devam edeceklerdir. Lakin genel merkez bu talebi geri çevirmiş ve Gregor’un Kütahya’dan ayrılmasına müsaade etmemiştir (Richardson, 1869: 010).

Kütahya ile ilgili olarak benzer ifadeler bir yıl sonra da tekrar edilmiştir. Nitekim 1870 tarihli bir belgede Protestan dava dostlarının bölgede yararlı hizmetlerde bulduklarından söz edilmektedir. Lakin istenen sonuç henüz elde edilememiştir. Her ne kadar İncilin hakikatleri bu beldede yeterince yankılanmamışsa da umutları yitirmeyi gerektirecek bir durum söz konusu değildir. Nitekim zamanla verilen mücadeleden hayırlı neticeler elde edileceği düşünülmektedir (Schneider, 1870: 014).

Misyonerler kötü gidişe bir nebze dur demek adına 1871 senesinde Gregor’a yardımcı olması için Merzifon’da Board örgütü tarafından kurulan Teoloji Okulu öğrencilerinden birisini bölgeye göndermişlerdir. Bu teşebbüs küçük de olsa olumlu neticeler üretmiş Pazar ayinlerine sekiz hatta on kişilik katılımlar olmaya başlamıştır (Schneider, 1871: 007).

1872 senesinde Pazar ayinlerine katılım konusunda bir kez daha küçük bir artışa şahit olunmuş ve dinleyici sayısı on ikiye ulaşmıştır. Ayrıca daimi manada eğitim vermese de bölgede yaklaşık otuz öğrencili bir okul da hizmetlerde bulunmaktadır

(Richardson, 1872: 013). Bütün bu çabalara rağmen Gregor, 1874 senesinde Kütahya'daki görevini bırakmıştır. Her ne kadar bahane olarak eşinin ve iki yaşındaki oğlunun ölümü gösterilmişse de asıl sorun istenen başarı seviyesinin bir türlü yakalanamamış olmasıdır (Richardson, 1874: 006). Onun bölgeden ayrılmasıyla Merzifon'da eğitim olan iki öğrenci geçici olarak bölgeye gönderilmişlerdir (Richardson, 1875: 009).

4. SONUÇ

Anadolu'daki Protestan misyonerliğinin temel dinamiklerinden birisini oluşturan yerli vaiz istihdamı tıpkı büyük merkezler için olduğu gibi Kütahya'da da uzun süre önemli bir problem olarak dikkatleri çekmiştir. ABD'li misyonerler umumiyetle '*Küçük Asya*' şeklinde tabir ettikleri Osmanlı coğrafyasının önemli ve stratejik merkezlerinde kendileri görev yaparken gerek barındırdığı gayrimüslim nüfus gerekse de sahip olduğu dünyevi değerler açısından daha az öneme haiz olduğu varsayılan bölgelerde ise yerli vaiz görevlendirmeyi tercih etmişlerdir. Bahsi geçen vaizlerin bilhassa da nicel manada insanların birbirlerini daha iyi tanıdığı ve samimi ilişkiler geliştirdiği merkezlerde görevlendirilmelerinin en can alıcı avantajı kuşkusuz daha rahat kabullenilmeleri ve güven uyandırmalarıydı. Bu sayede toplumsal dokuya daha rahat nüfuz edilebilirdi. Diğer taraftan yerli vaizlerin içinde buldukları topluluklara ait olmaları görev yaptıkları bölgelerdeki sosyal, kültürel, toplumsal ve psikolojik etmenleri daha rahat kavramaları, yaşanan gerginlikleri rahatlıkla yatıştırma ve çözümsüz gibi görünen sorunlara ivedilikle müdahale etmeleri sonucunu doğurmuştur.

Bütün bu hususlar göz önüne alındığında Kütahya için de benzer bir kaygının var olduğu söylenebilir. Aslında ilk etapta şevk ve heyecan boyutunda olan kente vaiz gönderme arzusu Board genel merkezinin taleplere uzun süre duyarsız kalması neticesinde kaygıya dönüşmüştür. Nitekim misyonerlerin 1836 yılında başlattıkları Kütahya maceraları ancak 1865 yılında meyvelerini vermiş ve yaklaşık otuz yıllık bir mücadelenin ardından bölgeye Maraşlı bir yerli vaiz olan Baron Gregor atanmıştır. ABD'li Protestanlarda haddinden fazla daha doğru bir ifadeyle abartılı bir önem attıkları Gregor'un kentte bulunduğu süre içerisinde çok ciddi başarılar imza attığı söylenemez. Başlangıçta ilk görevlendirmenin verdiği heyecanla belirli bir mesafe kat edilmişse de zaman geçtikçe beklentiler boşa çıkmaya başlamıştır. Diğer taraftan Gregor sadece Kütahya ile değil aynı zamanda Eskişehir ile hatta zaman zaman Bilecik'e bağlı bir köy olmasına rağmen barındırdığı gayrimüslimlerin yoğunluğu nedeniyle dikkat çeken Muratça'yla da ilgilenmiştir. Ne var ki bütün bu çabalar ne

uzun soluklu olmuş ne de kalıcı sonuçlar üretmiştir. Sonuç itibariyle Baron Gregor'dan bekledikleri başarıyı göremeyen Board mensubu misyonerler vaizin görevine 1874 yılında son vererek bir devrin kapanmasına vesile olmuşlardır.

KAYNAKÇA

- AMERICAN BOARD OF COMMISSIONERS FOR FOREIGN MISSIONS [ABCFM]. (1865). "Western Turkey", Reports of American Board Commission, 55 (44): 66-76.
- ABCFM. (1864a). "Broosa", Missionary Herald, 60 (9): 266.
- ABCFM. (1864b). "Western Turkey", Reports of American Board Commission, 54 (43): 58-69.
- ABCFM. (1856). "Out-stations", Missionary Herald, 52 (9): 259-260.
- ABCFM. (1855). "Progress in Other Places", Missionary Herald, 51 (9): 270.
- AÇIKSES, E. (2003). Amerikalıların Harput'taki Misyonerlik Faaliyetleri, TTK Basımevi, Ankara.
- ALAN, G. (2001). "Protestan Amerikan Misyonerleri, Anadolu'daki Rumlar ve Pontus Meselesi", Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1 (10): 183-208.
- BAKAN, N. (2007). Salnamelere Göre Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Kütahya Sancağı'nın Sosyo-Ekonomik Profili, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- BLISS, I. G. (1858). "Diffused Influence of Truth", Missionary Herald, 54 (8): 249-250.
- ÇARŞILI, İ. H., (1932). Bizans ve Selçukiyelerle Germiyan ve Osman Oğulları Zamanında Kütahya Şehri, İstanbul Devlet Matbaası, İstanbul.
- DAĞLI, S. (2004). 1 Numaralı Kütahya Şer'iyye Sicili (I. Bölüm) Transkripsiyonu ve Kritiği, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- DWIGHT, H. G. O. (1857). "Broosa Station Report" Papers of American Board Commission, 36 (24), 001-006.

- GREENE, J. K. (1866a). "Broosa Station Report", Papers of American Board of Commission, 45 (33): 001-011.
- GREENE, J. K. (1866b). "A Church Organized", Missionary Herald, 45 (33): 108-109.
- GREENE, J. K. (1865a). "Broosa Station Report", Papers of American Board of Commission, 44 (32): 001-014.
- GREENE, J. K. (1865b). "Progress at Out-stations", Missionary Herald, 61 (4): 110.
- GREENE, J. K. (1864a). "Broosa Station Report", Papers of American Board of Commission, 43 (31): 001-014.
- GREENE, J. K. (1864b). "Out-stations: Kutaiya", Missionary Herald, 60 (5): 144-145.
- GREENE, J. K. (1863). "A Deficiency of Native Helpers", Missionary Herald, 59 (12): 365.
- GÜL, İ. U. (2008). Kütahya'da Yaşayan Gayrimüslimlerin Sosyo-Ekonomik Durumları (1900-1924), Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- KAYA, F. M. (2013). 96'Nolu Kütahya Şer'iyye Sicili'nin (I. Kısım) Transkripsiyonu ve Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- KOLAY, A. (2001). Kütahya Şer'iyye Sicilleri 72 Numaralı Defterinin Transkripsiyonu ve Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- MAUNEY, R. S. (1993). The Development of Missionary Hymnody in the United States of America in the Nineteenth Century, Doktora Tezi, Southwestern Baptist Theological Seminary, Texas.
- ORAN, A. R. (2004). 70 Numaralı Kütahya Şer'iyye Sicili Transkripsiyonu ve Kriği, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- ÖNAL, M. (2020). "Amerikan Board Kayıtlarına Göre Bandırma'da Bir Misyonerlik Tecrübesi (1844-1882)", Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13 (39): 161-177.
- ÖNAL, M. (2019). Türkiye'de Amerikalı Protestan Misyonerlerin Faaliyetleri Çerçevesinde Ankara, İstanos ve Muratça İstasyonları (1862-1885), Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- ÖNAL, M. (2012). Yeni Dünyadan Eski Dünyaya 19. Yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu'nda Amerikan Misyonerlik Faaliyetleri (Bursa Örneği), Okur Kitaplığı, İstanbul.
- ÖZTÜRK, Ş. (2000). 1300-1310 Hicri Yıllarında Hüdâvendigâr Vilâyetinde Kütahya Sancağı Sal-Nâmelerinin Transkribesi ve Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- PRIME, E. D. G. (1876). Forty Years in the Turkish Empire of Memoirs of Rev. William Goodell, Robert Carter and His Brothers, New York.
- RICHARDSON, S. (1875). "Broosa Station Report", Papers of American Board of Commission, 54 (42): 001-012.
- RICHARDSON, S. (1874). "Broosa Station Report", Papers of American Board of Commission, 53 (41): 001-008.
- RICHARDSON, S. (1872). "Broosa Station Report", Papers of American Board of Commission, 51 (39): 001-015.
- RICHARDSON, S. (1869). "Broosa Station Report", Papers of American Board of Commission, 48 (36): 001-018.
- RICHARDSON, S. (1868). "Broosa Station Report", Papers of American Board of Commission, 47 (35): 001-020.
- SCHNEIDER, B. (1871). "Broosa Station Report", Papers of American Board of Commission, 50 (38): 001-011.
- SCHNEIDER, B. (1870). "Broosa Station Report", Papers of American Board of Commission, 49 (37): 001-019.
- SCHNEIDER, B. (1836). "Sale of the Scriptures", Missionary Herald, 32 (6): 221-224.
- STRONG, W. E. (1910). The Story of the American Board, The Pilgrim Press, Boston.
- YETKİNER, C. (2008). "İstanbul'da Bir Cemaatin Doğuşu: William Goodell ve Amerikan Protestan Misyonu", Akademik Ortadoğu, 3 (1): 133-164.
- YILDIZ, H. D. (1982). "Kütahya'nın Tarihçesi", s. 35-51, (Ed.) ALTUN, A., Atatürk'ün Doğumunun 100. Yılına Armağanı Kütahya, Aksoy Ofset, İstanbul.
- YILDIZ, Ö. (2007). Türkiye'de Amerikan Protestan Misyonerlerin Faaliyetleri Çerçevesinde Bursa Şubesi (İstasyonu) 1834-1928, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

KUR'AN'DA ASIL ANLAMLARI DIŞINDA KULLANILAN SORU EDATLARI

Dr. Öğr. Üyesi Neclâ YASDIMAN DEMİRDÖVEN
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

Özet: Soru edatları, maksadın anlaşılması ve asıl hedefin ortaya çıkarılması açısından büyük öneme sahiptir. Bu bildiride Kurân'da geçen istifhâm yani soru edatlarının edebî amaçlar gibi bazı sebeplerle aslî anlamları dışında kazandığı yeni anlamlar konu edilmektedir. Zira maksat soru sormak değil bir mesaj vermektir. "*O halde nereye gidiyorsunuz?*" (Tekvîr, 81/26) ayetindeki soruyla kastedilen gidilecek adresi öğrenmek değil delalete kaydıkları yönünde onları tenbih yani uyarma hedefini taşımaktadır. Amacımız ana dili Arapça olmayan veya bu dili sonradan öğrenenler için bu konunun Kur'an'ı doğru anlamada büyük rol oynadığını vurgulamaktır. Kur'ân'ın altıda birinin soru ayetleri olduğu düşünülürse konunun ne kadar mühim olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü soru kalıbı olsa da bazıları emir, bazıları yasaklama ve olumsuzluk, bazıları temenni veya teşvik, bazı soru cümleleri de tehdit ifade etmektedir. Belâgat açısından istifham uslûbunun gerçekleştirmek istediği edebî hedef anlaşılmazsa tüm özelliğini yitirir. Bazıları cümlenin gelişinden anlaşılrsa da farklı görüşlere sahip müfessirler olduğu yönünde bulgulara rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Soru Edatları, Asli anlamın dışı

Question Prepositions Used Other Than Their Original Meanings in the Quran

Abstract: Prepositions of questions are of great importance in understanding the purpose and revealing the main goal. In this paper, the new meanings that the prepositions of question, namely the prepositions of the Quran, have other than their original meanings for some reasons such as literary purposes are discussed. Because the purpose is to give a message, not to ask questions. "So where are you going?" What is meant by the question in the verse (Taqwir, 81/26) is not to learn the destination address, but to warn them that they signify. Our aim is to emphasize that this issue plays an important role in understanding the Quran correctly for those whose native language is not Arabic or who learn this language afterwards. Considering that one-sixth of the Quran has question verses, it becomes clear how important the issue is. Because

even though there is a question pattern, some express orders, some prohibitions and negativity, some wishes or encouragement, and some question sentences express threats. In terms of rhetoric, if the literary goal that the style of descriptions wants to achieve is not understood, it loses all its characteristics. Although some of them are understood from the base of the sentence, there are findings that there are interpreters with different views.

Keywords: Prepositions of Questions, Out of Intrinsic

GİRİŞ

Soru edatları Arap Dili Gramerinde istifham edatları olarak geçer. (الاستفهام) istifham kelimesi ise (فَهْمٌ) fiilinin istif'al babına girmiş mastar formudur. (فَهْمٌ) "Şunu anladım", (فَفَهَّمْنَاهَا سُلَيْمَانَ) "Biz (davayı) Süleyman'a anlatıp kavratmış" (Enbiya, 21/79), (أَفَهَّمْتَهُ) "Ona kavratmış" cümlelerinde (فَهْمٌ) fiilinin kullanımları geçer. (الاستفهام) ise; (أَنْ يَطْلُبَ مِنْ غَيْرِهِ أَنْ يَفْهَمَهُ) 'Başkasından bir şeyi kendisine kavratmasını istemek'tir (Râgıb, 1992: 646). Bu durumda istifhâm yani soru edatları denince de karşı tarafın anlatması istendiği için kullanılan edatlar anlaşılır. Soru edatları on bir adet olup ikisi harf, dördü isim ve beş tanesi de zarftır. Bunlardan (هَلْ ve أَ) harf olup "mı-mi" manasını verir. İsim olanlar; (مَنْ): kim, (مَا): ne, (كَيْفَ): nasıl, (أَيُّ): hangi, (كَمْ): kaç'tır. Zarf olanlar ise (مَتَى): ne zaman, (أَيْنَ): nerede, (أَيَّانَ): ne zaman, (أَيْنَ): nerede (ve nasıl) kelimeleridir (Kocabıyık, 2017: 650).

Bilindiği gibi zarflar da isim olduğu için genel kabul olarak (أ) ve (هَلْ) harf, geri kalanlar da isimdir denir. Yine (أَيُّ) kelimesi murab olup cümledeki yerine göre i'rab alır, genelde izâfet halinde kullanılır, diğer soru edatları ise mebnî olup mahallen irablanır (Ateş, 2016: 125)

Soru edatlarının hepsi Kur'an'da geçer ve genelde aslî anlamları ile tercüme edilir. Bazen ise belâgat gereği aslî anlamlarının dışında cümlelerin siyak ve sibakından anlaşılacak yeni manalar içerir. Bu çalışma soru edatlarının aslî anlamları dışında yani mecâzî olarak kullanıldığı ayet örneklerini içermektedir.

1. KUR'AN'DA ASIL ANLAMI DIŞINDA KULLANILAN SORU EDATLARI

Kur'an ilimlerini inceleyen alimler soru edatlarının bulunduğu Kur'an cümlelerinden aslı anlamları dışında kullanılanları çeşitli başlıklar altında incelemişlerdir. Bu başlıklar ve örneklerini şöyle sıralayabiliriz:

1. 1. Emr (emir) (الامر)

Soru kelimesiyle gelmesine rağmen hakiki manasında değil emir anlamında olan cümlelerdir. Böylece soru kelimesi aslı anlamının dışında mana vermektedir. Örnekler:

a) (قُلْ لِلَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ وَالْأُمِّيِّينَ أَأَسْلَمْتُمْ) "Kendilerine Kitap verilenlere ve ümmîlere 'siz de İslam oldunuz mu?' de.." (Âl-i İmran, 3/20) ayetindeki (أَسْلَمْتُمْ) ifadesinde yer alan hemze soru edatı olmasına rağmen cümle (أَسْلَمُوا): "İslam olun" anlamında emir manasındadır (Suyûtî, 1974: III, 271; Râzî, 2000: VII, 175).

b) (إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَنْ يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ) "Şeytan, içki ve kumarla, ancak aranızda düşmanlık ve kin sokmak; sizi Allah'ı anmaktan ve namazdan alıkoymak ister. **Artık vazgeçtiniz değil mi?**" (Maide 5/91) ayetinde yer alan "Artık vazgeçtiniz değil mi?" ayeti "vazgeçin" anlamında emirdir (Ferrâ, (t.y): I, 202).

1. 2. Nehiy (yasaklama) (النهي)

Soru cümlesi olarak geldiği halde yasaklama anlamı taşıyan ayetlerdir. Örnekler:

a) (أَلَا تَخْشَوْنَهُمْ فَاللَّهُ أَحَقُّ أَنْ تَخْشَوْهُ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ) "Onlardan korkuyor musunuz? Mü'minler iseniz Allah, kendisinden korkmanıza daha lâyıktır." ayetinde soru edatı olan hemzenin yer aldığı (أَلَا تَخْشَوْنَهُمْ) ibaresi aslında (لا تخشوهم); "Onlardan korkmayın!" (Tevbe, 9/13) anlamında nehy-i hazır cümlesidir (Neysâbûrî, 1996: III, 437).

b) (أَلَا تَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ) "Kitabı okuduğunuz halde, insanlara iyiliği emredip kendinizi unutup musunuz? **Aklınızı kullanmıyor musunuz?**" (Bakara, 2/44). Ayet hemzenin kullanıldığı soru cümleleriyle iki hususu birden yasaklamaktadır. Yani "**Kendini de unutma** (sen de iyilik yap)", veya "(Kendin yapmadığın halde) **başkalarına iyilik emretme**" anlamında yasaklama cümlesidir. İlk cümlelerin kastedildiği ise açıktır (Razî, III, 487).

1. 3. Nefy (olumsuzluk) (النفي)

Soru edatının yer aldığı cümlelerde asıl mananın olumsuzluk kastedildiği cümlelerdir. Örnekler:

a) (قَالُوا أَمْ نُوْمِنُ كَمَا آمَنَ السُّفَهَاءُ) "Biz de akılsızlar gibi **iman mı edelim?**' derler." (Bakara 2/13). Yani 'İman etmeyiz' demek isterler (Useymin, 2002: I, 49; Hudar, 2017: II, 82).

b) (هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ) "İyiliğin karşılığı yalnız iyilik **değil midir?**" (Rahman, 55/60). Yani 'İyiliğin karşılığı **iyilikten başkası değildir**' (İbn Aşûr, 1984: XX, 54).

Bu üslubta alınan cevap olumsuzdur. Belâgat açısından en dikkat uyandırıcı cümlelerin akılda kalması ve unutulmaması istifham üslubuyla gerçekleşmektedir (Aktaş, 2006: 78).

1. 4. Tesviye (eşitlik) (التسوية)

Eşitlik manasının soru edatı yoluyla gerçekleştirildiği üslubdur. (أَمْ . . أَمْ) şeklinde istifham harfi hemzeyle birlikte fiil ve yine o fiilin karşıtı kullanılarak yapılır. Örnekler:

a) (وَسَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أَأَنْذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ) "Onları **uyarsan da uyar-masan da onlara birdir, inanmazlar**" (Yâ-Sîn, 36/10). Bu ayette (أَمْ لَمْ تُنذِرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْتَهُمْ) ibaresinde Hz. Peygamber'in onları **uyarıp uyarmamasının eşit** olduğu bildirilmiştir. Böylece tesviye (eşitlik) kastedilmiş, mecâzî ve belağî bir üslup olan istifham üslubu kullanılmıştır (Zeccac, I, 77).

b) (سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أَسْتَغْفَرْتَ لَهُمْ أَمْ لَمْ تَسْتَغْفِرْ لَهُمْ لَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَهُمْ) "Onlar için **af dilesen de, dilemesen de birdir. Allah onları asla bağışlamayacaktır.**" (Münafikun, 63/6) ayetinde "**af dilesen de, dilemesen de birdir**" denilerek her iki fiil de eşit anlamında kullanılmıştır (Ahfeş, 1990: I, 31).

1. 5. İnkâr (kınama ya da yalanlama) (الإنكار)

Kınanan ya da yalanlanan, kabul edilemeyecek veya sevilip hoşlanılmayacak bir durumu soru edatlarıyla tenkit etmektir. Yani inkar konusu cümlelerin durumuna göre **tevbîhî** (kınama) veya **tekzîbî** (yalanlama) inkar olmaktadır. Örnekler:

a) (أَفَأَصْفَاكُمْ رَبُّكُم بِالْبَنِينَ وَاتَّخَذَ مِنَ الْمَلَائِكَةِ إِنَاتًا) "Rabbiniz erkek çocuklarını **siz ayırıp seçti de kendisine meleklerden mi kız çocukları edindi?**" (İsra, 17/40) (Ebû

Hayyân, 2000: VII, 52). Ayette müşriklere **tekzîb** (yalanlama) söz konusudur. Yani "**Rabbiniz bunu yapmadı**" denmektedir. Böylece bir şeyin yalanlanması soru edatıyla ifade edilmektedir.

b) **فَهَلْ يَهْلِكُ إِلَّا الْقَوْمُ الْفَاسِقُونَ** (..) "*Fâsık (yoldan çıkmış) topluluktan başkası*

helak edilir mi?" (Ahkâf 46/35). Ayette yer alan (هل) soru edatı aslında (ما) anlamındadır. "*Fâsık topluluktan başkası helak edilmez.*" demektir. (Taberî, 2000: XXII, 146; Zerkeşî, 1957: II, 328). Burada da **tevbîh** (kınama) söz konusudur.

c) **قُلْ أَتَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَمْلِكُ لَكُمْ ضَرًّا وَلَا نَفْعًا** "*De ki: "Allah'ı bırakıp, sizin için ne bir zarara ne de bir yarara gücü yetmeyecek şeylere mi tapıyorsunuz?"* (Mâide, 5/76) ayetinde tevbihi inkar vardır. Bu üslub ile kabul edilmeyen/edilmemesi gereken bir durumun niçin hala farkına varılmadığı kınanmaktadır. Avnullah Enes Ateş'e göre; bu ayette İsa (a.s.) ile annesini ilah edinenlere ve genel olarak müşriklere bir kınama ve azarlama söz konusudur. O halde ayetin çevirisi de buna uygun olarak yapılmalıdır. Sadece soru üslubuyla çeviri yapıldığında inkar edilen şey tam anlamıyla vurgulanmış olmaz. Tevbih ve inkar anlamını da içerecek şekilde "*Nasıl böyle bir şeyi yaparsınız?!*" veya "*Böyle yapıyorsunuz, öyle mi?!*" şeklinde bir çeviri olmalıdır. Ayetin lafzında bu kelimeler olmasa da çeviriye bu ifadelerin eklenmesi sorun teşkil etmez. Örneğin: "*De ki: Siz, Allah'tan başka size ne bir zarar ne de bir fayda verebilecek varlıklara tapıyor musunuz?!*" veya "*De ki: Nasıl olur da siz, Allah'tan başka size ne bir zarar ne de bir fayda verebilecek varlıklara tapınırsınız?!*" şeklinde bir meal tevbih (kınama) ve inkarı çok daha iyi yansıtmaktadır. Zira asıl husus tapınma olduğundan vurgu bu kelimeye yansımalıdır (Ateş, 2016: 129-131).

1. 6. Taaccüb (şaşma, tuhaf bulma) (التعجب)

Hayret ifadesini soru üslubuyla dile getirmektir. Örnekler:

a) **وَتَفَقَّدَ الطَّيْرَ فَقَالَ مَا لِيَ لَأَ أَرَى الْهُدْهُدَ أَمْ كَانَ مِنَ الْغَائِبِينَ** "*Süleyman kuşları araştırdı ve: "Hüdhüd'ü niçin göremiyorum? Yoksa kayıplara mı karıştı?dedi."* (Neml 27/20) (Zerkeşî, 1957: II, 344) ayetinde "Hüdhüd'ü niçin göremiyorum?" ifadesi her zaman mecliste mevcut olan Hüdhüd'ün **orada olmamasına taaccüb** ettiğini yani şaşırıldığını ifade etmektedir.

b) **أَجْعَلُ الْآلِهَةَ إِلَهًا وَاحِدًا إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ عَجَابٌ** "*İlahları bir tek ilah mı yaptı? Bu, cidden tuhaf bir şeydir.*" (Sa'd, 38/5) ayetinde müşriklerin sözlerinde taaccüb vardır. Sonraki cümle de zaten bunu teyid etmiştir (Râzî, 2000: XVII, 85).

c) **أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ** "... (Melekler): **Orada bozgunculuk yapan, kan döken birisini mi (halife) yapacaksın?** (dediler)" (Bakara, 2/30). Bu

ayette meleklerin taaccüb ifadesi vardır. Zira Yüce Allah hep hayrı isteyip hikmetle onu murad eden bir Yaraticı olduğu halde itaatli kullar yerine neden isyankar kulları halife yapmak istemesine hayret edip şaşırılmışlardır (Zemahşerî, 1987: I, 124). Bu ayet (الإِستِرْشَاد) **istirşâd** (doğruyu bilmek isteme) üslûbunda da örnek gösterilmektedir (Taberî, 2000: I, 79; Zerkeşî, 1957: II, 338).

1. 7. Takrîr (onaylatma, tasdik ettirme) (التقرير)

Soru edatları yoluyla bir hükmü olumlu ya da olumsuz karşı tarafa itiraf ettirmek ya da onaylatmaktır. Örnekler:

a) (أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَى) "*Seni yetim bulup **barındırmadı mı?***" (Duha 93/6)

Bu sorunun cevabı tasdikden yani takrirden başkası değildir. Yani bu cümle aslında "*Seni yetim bulup **barındırdı***" demektir (Ebû Hayyân, 2000: I, 552).

b) (أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ) "*Allah'ın her şeye gücünün yettiğini **bilmedin mi?***" (Bakara, 2/106) ayetinde yer alan soru harfi hemze Zemahşerî'ye göre burada takrir manasındadır (Zemahşerî, 1987: I, 176; Zerkeşî, 1957: II, 332). Yani 'evet, her şeye gücü yeter' anlamındadır. 'Allah'ın her şeye gücünün yettiğini bilmiyor musun?' anlamında tevbîh (kınama) anlamında inkar manasında da olabilir (Aktaş, 2006: 88).

c) (أَأَنْتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ اتَّخِذُونِي وَأُمَّيَ إِلَهَيْنِ مِنْ دُونِ اللَّهِ) "*Sen mi insanlara Allah'ı bırakıp beni ve anamı iki ilah edinin **dedin?***" (Mâide 5/116). Takrir anlamındaki soru cümleleri çevrilirken ne onaylatılmak isteniyorsa bunun vurgulanıp öne çıkarılması gerekir. Bu ayette de İsâ Peygamber'e böyle demediği kendisine takrir ettirildiği için mealin "*Sen, Allah'ın yanında bir de beni ve annemi ilah edinin' **demedin, değil mi?***" şeklindeki vurgulu çeviri daha uygun görünmektedir (Ateş, 2016: 134).

1. 8. Tezkîr (hatırlatma) (التذكير)

Daha önce söylenmiş bir sözü ya da fiili soru edatları ile muhataba hatırlatma üslûbudur. Örnekler:

a) (قَالَ هَلْ عَلِمْتُمْ مَا فَعَلْتُمْ بِيُوسُفَ وَأَخِيهِ إِذْ أَنْتُمْ جَاهِلُونَ) "*(Yusuf) dedi ki: Siz, cahilken Yusuf ve kardeşine **yaptıklarınızı biliyor musunuz?***" (Yûsuf 12/89) (Ebyârî, 1985: III, 23). Bu ayette Hz. Yusuf tarafından geçmişte kardeşlerinin kendilerine ne eziyetler yaptıkları tezkîr (hatırlatma) üslubuyla ifade edilmektedir.

b) (أَلَمْ أَعْهَدْ إِلَيْكُمْ يَا بَنِي آدَمَ أَنْ لَا تَعْبُدُوا الشَّيْطَانَ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ) "Ey Adem'in çocukları, ben size: 'Şeytana tapmayın, o sizin apaçık düşmanınızdır' diye emretmedim mi?" (Yâ-Sîn, 36/60) ayetinde soru cümlesiyle uyarılmak istenen olgu, tezkir uslubu kullanılarak ifade edilmektedir (Suyûtî, 1974: III, 270).

1. 9. İftihâr (övünmek) (الافتخار)

Soru edatı yoluyla övünme üslubudur. Örnek:

(وَنَادَى فِرْعَوْنُ فِي قَوْمِهِ قَالَ يَا قَوْمِ أَلَيْسَ لِي مُلْكُ مِصْرَ ..) "Ve Firavun, kavminin içinde şöyle seslendi: Ey kavmim! Mısır'ın mülkü benim değil mi?" (Zuhruf 43/51). Bu ayette Firavun Hz. Musa'dan üstünlük iddiasını istifham üslubundan övünme yolunu seçerek dile getirmektedir (Râzî, 2000: XXI, 439).

1. 10. Ta'zîm (yüceltmek) (التعظيم)

Bir şeyin yüceliğini, azamet ve büyüklüğünü ifade etmenin adı ta'zîm üslubu olarak geçer. Örnekler:

a) (مَنْ ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِنْدَهُ إِلَّا بِإِذْنِهِ) "Onun izni olmadan katında kim şefaate edebilir?" (Bakara, 2/255) Bu sözde ta'zîm vardır (Zerkeşî, 1957: II, 337). Yüce Allah'ın izni olmadan hiçbir şeyin yapılamaması son sözün O'na ait olması, O'nun azamet, yücelik ve kibriyasına işaret eder (Sâbûnî, 1997: I, 147).

b) فَأَصْحَابُ الْمَيْمَنَةِ مَا أَصْحَابُ الْمَيْمَنَةِ {8/56} وَأَصْحَابُ الْمَشْأَمَةِ مَا أَصْحَابُ الْمَشْأَمَةِ "Sağın ashabi (amel defterleri sağdan verilenler), nedir sağın ashabi?! Solun ashabi (amel defterleri soldan verilenler), nedir solun ashabi?!" (Vâkıa, 56/8-9) (Zerkeşî, 1957: II, 486). Bu ayette her iki grubun da ulaşacağı ödülün büyüklüğü ve acı veren azabın ta'zîmi (مَا) soru edatına bu anlam yüklenerek söz konusu edilmiştir.

1. 11. Tehvîl ve Tahvîf (dehşet verme, korkutma) (التهويل , التهفيف)

Dehşet verici korkunç durumları istifham (soru) edatlarıyla ve lafızları tekrar etmek etmek suretiyle mübalağalı olarak ifade etme üslubudur (ez-Zerkeşî, 1957: III, 55). Örnekler:

a) (الْحَاقَّةُ {1/69} مَا الْحَاقَّةُ {2/69} وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْحَاقَّةُ {3/69}) "Gerçekleşecek olan. Nedir o gerçekleşecek olan? Gerçekleşecek olanı sana ne bildirdi?" (Hâkka, 69/1-3). Bu ayette **tehvîl** yani dehşeti arttıran bir üslub kullanılmıştır (Nesefî, 1998: III, 528).

Yani Yüce Allah'ın maksadı kıyamet gününün nasıl olacağını bize sorup öğrenmek değildir. Görüldüğü gibi ayetlerde (ما) soru edatı tekrar edilmek suretiyle kıyamet gününün dehşetine ve korkunçluğuna dair uyarı yapılmaktadır.

b) **فَكَيْفَ إِذَا جُمِعْنَاكُمْ لِيَوْمٍ لَّا رَيْبَ فِيهِ وَوَفِّيَتْ كُلُّ نَفْسٍ مَّا كَسَبَتْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ** "Hakkında hiçbir şüphe olmayan gün için kendilerini bir araya topladığımız ve hiç kimseye zulmedilmeden herkese kazandığı tamamen ödendiği zaman, (durumları) **nasıl** (olacak)?" (Âl-i İmran, 3/25) (Aktaş, 2006: 95). **Tahvîf** (korkutma) adı da verilen bu soru üslûbuyla kıyamet gününün dehşeti anlatılarak durumumuzun nasıl olacağı hakkında soru edatıyla uyarı yapılmaktadır. Yani soru edatı aslî manasından ayrılmıştır.

1. 12. Tehdîd (tehdit etmek) (التهديد)

Soru edatıyla kurulan cümleyle karşı tarafı tehdit etmektir. Örnekler:

a) **أَلَمْ نُهْلِكِ الْأَوَّلِينَ** "Öncekileri **helâk etmedik mi?**" (Mürselât, 77/16) (Suyûtî, 1974: III, 271). Bu ayette Yüce Allah aslında önceki kavimleri günahlarının had safhasına geldiklerinde helak ettiğini bildirerek aynı halle hallenenlerden bu azabın uzak olmadığını soru üslubuyla göstermekte ve aslında tehdit etmektedir.

b) **أَأْتُمُّ إِذَا مَا وَقَعَ آمْتُمْ بِهِ الْآنَ وَقَدْ كُنْتُمْ بِهِ تَسْتَعْجِلُونَ** "Azap **gerçekleştikten sonra mı** ona iman ettiniz? **Şimdi mi!?** Oysa siz onu acele istiyordunuz (denilecek)" (Yunus, 10/51) (Semerkandî, *Bahru'l-Ulûm*, II, 120; Aktaran: Kocabıyık, 2017: 660) Yani "Musibet başa geldikten sonra mı iman edeceksiniz?" anlamında bu ayeti okuyan ya da dinleyenlere eski kavimlerden örnekler verilerek şimdi yapılan bir tehdit söz konusudur.

1. 13. Tenbîh (uyarı) (التنبيه)

Soru edatlı kullanılan cümlelerle muhatabı ikaz edip uyarma üslubudur. Örnekler:

a) **فَأَيْنَ تَذْهَبُونَ** "O halde **nereye** gidiyorsunuz?!" (Tekvîr 81/26) (Avnî, (t.y.): II, 103). Bu ayette anlatılmak istenen gidilecek yeri öğrenmek değildir. Cümle aslında 'Kendinize dikkat edin, düşünün, bu gidişat nereye, delalet yollarına sapmayın!' anlamında bir uyarı ve ikaz niteliği taşımaktadır.

b) **وَمَنْ يَرْغَبُ عَنْ مِلَّةِ إِبْرَاهِيمَ إِلَّا مَنْ سَفِهَ نَفْسَهُ** "Kendini bilmeyen (beyinsiz)den başka İbrahim'in dininden **kim yüz çevirir?**" (Bakara, 2/130). Ayet, delaletle karşı **tenbih** grubuna alınmıştır (Suyûtî, 1974: III, 272).

1. 14. İstibtâ' (bir şeyin geciktiğini bildirmek) (الاستبطاء)

Gerçek anlamda cevabı öğrenmek maksadıyla değil de bir şeyin geciktiğini anlatmak gayesiyle soru edatlarıyla cümle kurma üslûbudur.

a) **أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَأْتِكُمْ مَثَلُ الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلِكُمْ مَسْتَهْمِبِينَ (البأساء)**
وَالضَّرَّاءُ وَزَلْزَلُوا حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ مَتَى نَصُرَ اللَّهُ أَلَا إِنَّ نَصْرَ اللَّهِ قَرِيبٌ

"Yoksâ siz, sizden öncekilerin başına gelenler, sizin de başınıza gelmeden cennete gireceğinizi mi sandınız? Peygamber ve onunla beraber mü'minler, "Allah'ın yardımını ne zaman?" diyecek kadar darlığa ve zorluğa uğramışlar ve sarsılmışlardı. İyi bilin ki Allah'ın yardımını pek yakındır." (Bakara, 2/214). Bu ayette yer alan (**مَتَى نَصُرَ**

اللَّهُ) "Allah'ın yardımını ne zaman?" kısmındaki soru edatının maksadı aslında yardım zamanını öğrenmek değil, Allah'ın yardımını umut eden müminlerin bu yardımın geciktiği konusundaki fikirlerini yansıtmaktır. Yüce Allah ise dünyanın ne denli bir imtihan yeri olduğunu, öncekilerin de aynı acı ve zorluklarını yaşadıklarını, sabrettikleri takdirde cennete giriş mükafatlarını alacaklarını bildirmiş ve yardımın geleceğini vaad etmiştir (Ebû Hayyân, 2000: II, 374).

b) **وَيَقُولُونَ مَتَى هَذَا الْوَعْدِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ)** "Doğru söylüyorsanız bu (azap) vaadi ne zaman? diyorlar." (Yâ-Sîn, 36/48) ayetindeki soru edatı azabın geciktiği yönünde alay maksadıyla sorulmuştur. (Zerkeşî, 1957: II, 342).

1. 15. Tecâhül (bilmez görünmek) (التجاهل)

Cevabını bildiği halde hakir görmek, alay etmek, itiraf ettirmek vb. maksatlarla soru cümlesi kurma üslûbudur. Örnekler:

a) **(قَالُوا مَنْ فَعَلَ هَذَا بِآلِهَتِنَا إِنَّهُ لَمِنَ الظَّالِمِينَ)** "Kim bunu bizim ilahlarımıza yapmış? Doğrusu o zalimlerdenidir, dediler." (Enbiyâ 21/59) ayetinde putları kıranın Hz. İbrahim olduğunu bildikleri halde (من) soru edatıyla sanki bilmiyormuş gibi sormaktadırlar (Alp, 2017: 107).

b) **أَأَنْزَلَ عَلَيْهِ الذِّكْرُ مِنْ بَيْنِنَا بَلْ هُمْ فِي شَكٍّ مِنْ ذِكْرِي بَلْ لَمَّا يَدُوقُوا عَذَابَ**
"O zikr (Kur'an) içimizden ona mı indirildi?" (Sad, 38/8) (Ebyârî, 1985: II, 252; Suyûtî, 1974: III, 273). Bu ayet Hz. Peygamberi küçümsemenin bir başka yolu olan tecâhül üslubuyla sorulmuş bir sorudur. Kur'an'ın ona indiğini ve bunun için en uygun ve değerli kişi olduğunu pekala bilirlerken bilmez görünmektedirler.

1. 16. Tahkîr (küçümseme) (التحقير)

Soru edatları vasıtasıyla aslî manası dışında tahkîr; alay veya küçümseme yapma üslubudur. Örnekler:

a) (وَإِذَا رَأَوْكَ إِن يَتَّخِذُونَكَ إِلَّا هُزُوًا أَهَذَا الَّذِي بَعَثَ اللَّهُ رَسُولًا) "*Seni gördükleri zaman ancak eğlenceye alırlar. **Bu mu** Allah'ın peygamber olarak gönderdiği? (diyorlar.)"* (Furkân, 25/41) (Ebyârî, 1985: III, 24; Suyûtî, 1974: III, 273; Zerkeşî, 1957: II, 343). Ayette geçen "*Bu mu Allah'ın peygamber olarak gönderdiği?*" cümlesi müşriklerin Peygamberimizi küçültüp inanmadıklarını ifade etmek içindir, gerçeği öğrenmek maksadıyla sorulmadığı açıktır. İstifham edatı burada hakîkî manasının dışına çıkmış onun şanınin zayıflık ve küçültücülüğünü anlatan hakaret manasına dönüşmüştür (Ergin, 1998: 114)

b) (إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا هَذِهِ التَّمَاثِيلُ الَّتِي أَنْتُمْ لَهَا عَاكِفُونَ) "*Babasına ve kavmine demişti ki: Sizin karşısında durup taptığınız **bu heykeller nedir?**" (Enbiyâ, 21/52) (Adîme, (t.y.): III, 96) ayetinde Hz. İbrâhim'in (مَا هَذِهِ التَّمَاثِيلُ) cümlesi neye taptıklarını öğrenmek için değil onları tahkir etmek için kullanılan soru üslubunu yansıtmaktadır.*

1. 17. Tehekküm (alay etme) (التهكم)

Alay etmek veya dalga geçmek maksadıyla soru edatıyla cümle kurma üslubudur. Örnekler:

a) (قَالُوا يَا شُعَيْبُ أَصَلَاتُكَ تَأْمُرُكَ أَنْ نَتْرَكَ مَا يَعْبُدُ آبَاؤُنَا ..) "*Ey Şu'ayb! Babalarımızın taptıklarını terk etmemizi **sana namazın mı emrediyor?**" (Hûd 11/87) ayetinde geçen (أَصَلَاتُكَ تَأْمُرُكَ) "*sana namazın mı emrediyor?*" cümlesi alay etmek için söylenmiş bir soru cümlesidir (Zemahşerî, 1987: II, 419; İbn Aşûr, 1984: VI, 20). Onu incitmek ve komik duruma düşürmek amaçlanmıştır. Bu sebeple amaç soru sorma olan aslî manasından çıkıp yalancı olduğunu ima etmek için istihzâ (alay) maksadına dönüşmüştür. Zerkeşî, Suyûtî ve bazı alimler başka alimlerin ayrı başlık altında incelediği ancak ikisi de aynı anlama gelen (التهكم والاستهزاء) başlığı altında bu ayeti örnek vermişlerdir (Zerkeşî, 1957: II, 343; Suyûtî, 1974: III, 273).*

b) (فَرَاغَ إِلَى آلِهِتِهِمْ فَقَالَ أَلَا تَأْكُلُونَ) "*(İbrâhim) gizlice onların ilahlarına sorkuldu: **Yemez misiniz? dedi.**" (Saffat, 37/91). Bu ayette cansız varlıklara sorulan soru hem küçümseme hem de alay içermektedir (Zuhaylî, 1995: XXIII, 112). (أَلَا تَأْكُلُونَ) ifadesi soru edatıyla aslî manasından çıkmış ve alaya dönüşmüştür.*

1. 18. İtâb (serzeniş) (العتاب)

Kınama değil fakat çok da hoşnut olunmadığını belirtmek için kullanılan soru üslubudur. Böylece soru manası değil serzeniş ifade etmektedir. Örnekler:

a) (عَفَا اللَّهُ عَنْكَ لِمَ أَذِنْتَ لَهُمْ) " Allah seni affetsin. Onlara **niçin izin verdin?**

" (Tevbe 9/43) ayeti savaşta mazaret ileri sürenlere Hz. Peygamber'in izin vermesine Yüce Allah'ın serzenişidir (Râzî, 2000: XVI, 61; Neseî, 1998: I, 682). Önceki cümle de bunun kınama olmadığı ifade eden bir nezaket ve affetme ifadesidir (İbn Atiyye, 2001: III, 38).

b) (أَلَمْ يَأْنِ لِلَّذِينَ آمَنُوا أَنْ تَخْشَعَ قُلُوبُهُمْ لِذِكْرِ اللَّهِ وَمَا نَزَلَ مِنَ الْحَقِّ وَلَا يَكُونُوا) "İnananlar için **hala vakit gelmedi mi ki kalpleri Allah'ın zikrine ve inen hakka saygı duysun ve bundan önce kendilerine Kitap verilmiş, sonra üzerlerinden uzun zaman geçmekle kalpleri katılaştırmış, çoğu da yoldan çıkmış kimseler gibi olmasınlar?**" (Hadîd, 57/16) (Zerkeşî, 1957: II, 336; Suyûtî, 1974: III, 270; Kurtubî, 1964: XVII, 248). Bu ayet Yüce Allah'ın mü'minlere serzenişini belâgat içeren bir soru yoluyla yansıtmaktadır.

1. 19. Teksîr (çokluk) (التكتير)

Genellikle (كم) soru edatıyla bir şeyin çokluk ve bolluğunu ifade etmektedir.

Ancak artık çokluk ifade edince soru edatı değil (من) harfi ceriyle 'Kem-i Haberiyye' adını almaktadır (Habenneke, 1996: I, 287). Örnekler:

a) (أَوَلَمْ يَرَوْا إِلَى الْأَرْضِ كَمْ أَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ) "Yeryüzüne bakmadılar mı? Biz orada her hoş çiftten **nicelerini bitirdik?**" (Şuarâ, 26/7). Burada Yüce Allah varlık çeşitlerinin ne kadar çok ve çeşitli olduğunu (كم) i soru edatı olmaktan çıkararak teksîr üslubuyla ifade etmiştir (İbn Aşûr, 1984: XIX, 101).

b) (وَكَمٍ مِنْ قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا فَجَاءَهَا بَأْسُنَا بَيَاتًا أَوْ هُمْ قَائِلُونَ) "Nice memleketleri **helak ettik. Onlara azabımız gece yahut gündüz istirahat halinde iken gelmişti.**" (A'râf 7/4). Ayetle kastedilen teksirdir (çokluktur) (İbn Atiyye, 2001: II, 373; Zerkeşî, 1957: II, 338; Suyûtî, 1974: III, 271).

Aslında istifhâm cevaba ihtiyaç duyar. (كم) (kaç) de aded sayısını öğrenmek için sorulur. (كم) 'in haberiyye olarak kullanılması durumunda cevaba ihtiyaç olmaz

ve bu ayette olduğu gibi sayı çokluğu belirtir, iftihar (övünme) makamında olduğunu belirten alimler de vardır (Bkz. Zerkeşî, 1957: IV, 328).

1. 20. Tergîb (teşvik) (الترغيب)

İyilik ve güzelliğe teşvik edip özendirmek amacıyla soru üslûbuyla kurulan ve böylece muhatabtan yapılması istenen cümlelerdir. Dolayısıyla bazıları tarafından emir olarak da değerlendirilir. Örnekler:

a) (مَنْ ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا فَيُضَاعِفَهُ لَهُ أَضْعَافًا كَثِيرَةً) **"Kimdir Allah'a güzel bir borç verecek o kimse ki, o borcu (Allah da) kendisine kat kat ilave olarak ödesin.."** (Bakara, 2/245) ayeti emirden ziyade tergîbe yakındır (Râzî, 2000: VI, 500). Ayet darda kalan insanlara borç vermeyi veya mal ve canı Allah yolunda kullanmayı teşvik amacıyla soru edatı kullanılarak kurulmuş mecâzî bir üsluptur. Yani **'Borç verin'** anlamındadır.

b) (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ تِجَارَةٍ تُنَجِّيْكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ) **"Ey iman edenler! Sizi acı veren azaptan kurtaracak bir ticareti size göstereyim mi?"** (Saf 61/10) (Zerkeşî, 1957: II, 341; Suyûtî, 1974: III, 272) ayetindeki soru cümlesinin amacı sonraki ayetin de belirttiği gibi iman edenleri şu hususlara yönlendirmektir: **"Allah'a ve Peygamberine iman edersiniz, mallarınızla ve canlarınızla Allah yolunda cihat edersiniz. Eğer bilerseniz, sizin için en hayırlısı budur."** (Saf 61/11). Karşılığında alınacak mükafat, kârlı bir ticaretin ta kendisidir. O halde **'Azabdan kurtulmak için bunu yapın'** manasındadır.

1. 21. Temennî (bir şeyin olmasını isteyip dilemek) (التمني)

Gerçekleşmesi istenilen bir şeyi soru cümlesiyle ifade sanatıdır.

a) (يَقُولُ الْإِنْسَانُ يَوْمَئِذٍ أَيْنَ الْمَفْرُ) **"İnsan o gün 'Kaçacak yer nerede?' der."** (Kıyamet, 75/10) (İbn Aşûr, 1984: XXIX, 345) ayeti aslında **'Keşke kaçacak yer olsa'** anlamında temennî ifade etmektedir.

b) (فَهَلْ لَنَا مِنْ شُفَعَاءَ فَيَشْفَعُوا لَنَا) **"Bizim için şefaatçılar var mı ki bize şefaat etsinler?"** (A'râf 7/53) ayeti soru cümlesiyle **'Keşke şefaatçilerimiz olsa'** anlamında temennidir (Zerkeşî, 1957: II, 321, 341; Suyûtî, 1974: III, 272; Sâbûnî, 1997: I, 418). Nefy (olumsuzluk) başlığında değerlendirenler de vardır (İbn Aşûr, 1984: VIII, 156).

1. 22. İstib'ad (uzak saymak) (الاستبعاد)

İstib'ad; olması istenmeyen ya da beklenmeyen bir şeyin gerçekleşmesini uzak saymaktır. Örnekler:

a) (أَنَّى لَهُمُ الذِّكْرَى وَقَدْ جَاءَهُمْ رَسُولٌ مُّبِينٌ) "*Nerede onlarda öğüt almak?!*"

Halbuki kendilerine açıklayıcı bir Rasul gelmişti." (Duhân, 44/13) (Zerkeşi, 1957: II, 344). Burada maksat Yüce Allah'ın soru sorması değil doğru yola gelmelerinin çok uzak bir ihtimal olduğunu bildirmektir.

Allah'ın böyle bir soru sorması imkansızdır. Zira O'nun bilmediği hiçbir şey yoktur. Dolayısıyla maksat istib'addır, hakiki soru değildir. Şimdiye kadar güvendikleri ve doğruluğundan emin oldukları kişi peygamber olarak gelmiştir. Buna rağmen yüzçevirdiklerine göre artık öğüt almalarını beklemek aklen imkansız gibidir (Ergin, 1998: 115).

b) (قَالَ رَبُّ أُنَى يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَكَانَتْ امْرَأَتِي عَاقِرًا وَقَدْ بَلَغْتُ مِنَ الْكِبَرِ عِتِيًّا)

"(Zekeriya:) 'Rabbim! Karım kısır ve ben de ihtiyarlığın son noktasına ulaştığım halde, **benim nasıl çocuğum olur?**' dedi." (Meryem 19/8) (Zemahşeri, 1987: I, 360; Nesefi, 1998: I, 254). Hz. Zekeriya'nın Allah'ın her şeye gücü yettiğine ve sebeplere ihtiyaç duymadığı inancının tam olduğunda şüphe yoktur. Dolayısıyla da kısır olan hanımına ve onun ilerleyen yaşına rağmen Allah'ın kendisi için çocuk yaratacağına aslında inanmaktadır. Böyle bir cümle sarfetmesi belki de Allah'ın kendisine cevap vermesini istediği içindir. Böylece Allah'ın kudreti ve inananların imanının artması sağlanacaktır. Nitekim sonraki ayette: (قَالَ كَذَلِكَ قَالَ رَبُّكَ هُوَ عَلَيَّ هَيِّنٌ وَقَدْ خَلَقْتُكَ)

"(Vahiy meleği şöyle) dedi: Evet, öyle. (Fakat) Rabbin diyor ki: 'Bu bana göre kolaydır. Daha önce de, hiçbir şey değilken seni yarattım' (Meryem 19/9) buyrulmaktadır (Aktaş, 2006: 82). Akıldan uzak gördüğü ve belki de sevinç ve heyecanı dolayısıyla ağzından çıkmış sözlerdir. Bu sebeple bu başlık altında değerlendirilmiştir.

1. 23. Va'îd (tehdit veya sakındırma) (الوعيد)

Karşı tarafı yapacağı fiillerden sakındırmak için korkutup ceza ile tehdit etmektir. Örnekler:

a) (إِنَّ مَوْعِدَهُمُ الصُّبْحُ أَلَيْسَ الصُّبْحُ بِقَرِيبٍ) "*(Başlarına gelecek azap) zamanı,*

sabahtır. Sabah da yakın değil midir?" (Hûd, 11/81) (İbn Aşûr, 1984: XII, 133). Bu cümlenin öncesinde aynı ayette Lût peygamberin kavminin başına gelecek olan azabın, karısının da başına geleceği bildirilmiştir. Dolayısıyla azabı hak eden diğer kişilerin de daha dünyada iken bu cezayla karşılaşabilecekleri yönünde sakındırılıp **tehdit** edilmektedir.

b) (أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِأَصْحَابِ الْفِيلِ) "*Rabbinin, fil sahiplerine nasıl yap-*

tuğunu görmedin mi?" (Fil, 105/1) (Zerkeşi, 1957: IV, 121; İbn Aşûr, 1984: XXX, 335) cümlesi İslama tuzak kuranlar ne kadar güçlü olursa olsun, Allah'ın her tuzağı her an bozacağı hususunda tehdit içermektedir.

En çok kullanılan üslûblar bunlardır. Bunların dışında onlar kadar kullanılmasa da şu isimler adı altında geçen soru edatlı cümleler de vardır. Birer örnekle onları da zikretmek faydalı olacaktır:

1. 24. Arz (nezaketle kibarca isteme) (العرض):

(أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ) "Allah'ın sizi bağışlamasını arzu etmez misiniz? "

(Nûr 24/22) (Zerkeşî, 1957: II, 342; Suyûtî, 1974: III, 272).

1. 25. İktifâ (yetinme) (الإكتفاء):

(أَلَيْسَ فِي جَهَنَّمَ مَثْوًى لِّلْمُتَكَبِّرِينَ) "Büyüklük taslayanlar için cehennemde bir yer mi yoktur?"

(Zümer 39/60) (Ebyârî, 1985: II, 252).

1. 26. Tekid (hatırlatmayı kuvvetlendirme) (التأكيد):

(..أَفَأَنْتَ تُنْقِذُ مَنْ فِي النَّارِ) " Ateşte olanı sen mi kurtaracaksın?"

(Zümer 39/19) (Suyûtî, 1974: III, 273).

1. 27. Dua (talep, dua) (الدعاء):

(أَتَهْلِكُنَا بِمَا فَعَلَ السُّفَهَاءُ مِنَّا) "Aramızdaki birtakım beyinsizlerin işledikleri yü-

zünden **bizi helak mı edeceksin?** " (A'raf 7/155) (İbn Atiyye, 2001: II, 460; Zerkeşî, 1957: II, 341; Suyûtî, 1974: III, 273). Yani 'Bizi helak etme' şeklinde dua anlamı taşır.

1. 28. Tefhîm (bir şeye dikkat çekmek için şiddetini arttırmak) (التفخيم):

(يَا وَيْلَتَنَا مَا لِهَذَا الْكِتَابِ لَا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً إِلَّا أَحْصَاهَا) "Eyvah bize! **Bu nasıl bir kitap?** Küçük büyük hiçbirşey bırakmadan hepsini sayıp dökmüş."

(Kehf 18/49) (Ebyârî, 1985: II, 251; Suyûtî, 1974: III, 273). Bu ayet 'Tefeccü' (durumlardan acı duyma, kederlenme) (التفجع) başlığı altında da (Ebyârî, 1985: III, 22; Zerkeşî, 1957: II, 338), 'Tefhîm' (التفخيم) başlığı altında da (Ebyârî, II, 251; Suyûtî, 1974: III, 271) değerlendirilmiştir.

1. 29. **Teshil ya da Tahfif** (kolaylaştırma ya da hafif gösterme) (التخفيف),
(التسهيل):

(وماذا عليهم لو آمنوا بالله واليوم الآخر..) "Allaha ve Ahiret gününe iman etselerdi ne olurdu (ne kayıpları olurdu ki)?" (Nisâ 4/39) (Ebyârî, 1985: II, 251; III, 22; Zerkeşî, 1957: II, 338; Suyûtî, 1974: III, 271).

1. 30. **İyâs ve Ye's** (ümitsizliğe düşürmek, ümitsizlik) (اليأس الإياس):

(أفأنت تكون عليه وكيلاً) "Arzusunu tanrı edinen..)? **Ona sen mi bekçi olacaksın?**" (Furkan, 25/43) (el-Cerbû', 2003: II, 752).

1. 31. **İfham** (anlatıp bildirmek, bilgilendirmek) (الإفهام):

(وما تلك بيمينك يا موسى) "Sağ elindeki nedir ey Musa?" (Taha, 20/17) (Zerkeşî, 1957: II, 343). Bu ayet ünsiyet sağlamak (الإستئناس, الإيناس) başlığında da ele alınmıştır (İbn Kesîr, 1999: V, 243; Ebyârî, 1985: II, 253; III, 23; Zerkeşî, 1957: II, 343; Suyûtî, 1974: III, 273).

1. 32. **İhbar** (haber vermek, bilgilendirmek) (الإخبار):

(هل أتى على الإنسان حين من الدهر لم يكن شيئاً مذكوراً) "İnsan anılan bir şey değilken (henüz yaratılmamışken) üzerinden uzun bir zaman geçmedi mi?" (İnsan, 76/1) (Suyûtî, 1974: III, 274).

1. 33. **Tahdîd** (bir şeyi sertçe istemek) (التحضيض):

(وَإِذْ نَادَى رَبُّكَ مُوسَى أَنْ ائْتِ الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ {10/26} قَوْمَ فِرْعَوْنَ أَلَا يَتَّقُونَ) "Hani Rabbin Mûsâ'ya seslenmişti: "Zalimler topluluğuna, Firavun'un kavmine git! (Başlarına geleceklerden) korunmayacaklar mı?" (Şu'arâ, 26/10-11) (Ebyârî, 1985: III, 23; Suyûtî, 1974: II, 188). Yani 'korunsunlar' denmektedir.

2. SONUÇ

Bir şeyi anlamak isteyen için hakîkî manasında kullanılan soru edatları bazen edebî, belağî maksatlarla aslî manasından çıkarak daha etkili, daha dikkat çekici başka anlamlara işaret etmektedir.

Kur'ân'ı her şeyiyle öğrenmek isteyen bir müslümanın Türk dilinde ne demek istendiğini belki de anlayamayacağı bazı cümlelerin içinde istifhâm (soru) üslubu da vardır. Kur'an'ın altında birinin soru cümlesi olduğu göz önüne alınca konunun önemi daha da artmaktadır.

Soru edatlarının mecâzi anlamlarını Kur'an ayetleriyle örneklendirdiğimiz bu çalışmada görüldüğü gibi aynı ayet ayrı başlıklar halinde de ifade edilmiştir. Zira bu soru cümlesiyle o anlam da kastedilmektedir. Böylece verilmek istenen mesaj bakımından daha geniş ufuklara da kapı açılmaktadır. Belâgat ilminin inşâ bölümünde değerlendirilen soru edatları bazen okuyan ya da dinleyenin algısal ve ruhsal durumuna göre de mecâzî anlamlar içermektedir. Bu sebeple hangi edebî mananın hangi ayette oluşu hususunda müfessirler de farklı görüşlere sahip olmuşlardır. Önceki ve sonraki cümlelerle bağlantı yani siyak ve sibâk da bu konuda tartışılmaz bir rol oynamaktadır.

İnternet sayesinde artık akademik makaleler, tezler ve dergiler halkın da rahatlıkla araştırıp erişebileceği konuma gelmiş, kutsal kitabını derinlemesine incelemek isteyenler bu alanlara yönelmeye başlamıştır. Dolayısıyla akademisyenlerimiz tarafından bu konunun farklı örnek ve bakış açılarıyla daha da genişletilerek sık sık gündeme getirilmesi bilgi seviyesini arttıracığı gibi Kur'an'ın edebî yönüne de merak sarılmasını beraberinde getirecektir. Türkiye'de yazılan meallerin bu üslubu genel manada ne derece değerlendirdiği hususunun daha da derinlemesine ve genişletilerek araştırılması önerilerimiz arasında bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- ADÎME, Muhammed Abdülhâlik (ö. 1404/1984), (t.y.), *Dirâsât li Üslûbi'l-Kur'âni'l-Kerîm*, (I-XI), Kâhire.
- AHFES el-Evsat, Ebu'l-Hasen Sa'id b. Mes'ade, (ö. 215/930), (1990). *Meâni'l-Kur'an* (I-II), (Thk. Hüdâ Mahmûd Kurâ'a), Kâhire.
- AKTAŞ, Sahip, (2006). *Kur'an'da İstifham Üslubu*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- ALP, Musa, (2017). "Arap Dilinde هـ / Hel ve ؤ / Hemze Soru Harflerinin Vaz'ı ve Kullanımı", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (1), s. 89-118.

- ATEŞ, Avnullah Enes, (2016). "İstifhâm Üslûbunun Mecâzi Kullanımları ve Meallere Yansıması", Onsekiz Mart Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 8, 2016, 123 – 141.
- AVNÎ, Hâmid, (t.y.). el-Minhâcu'l-Vâdih li'l-Belâğa, (I-V), el-Mektebetü'l-Ezheriyye Kâhire.
- EBÛ HAYYÂN, Muhammed b. Yusuf b. Ali, (ö.745/1344), (1420/2000). el-Bahru'l-Muhît fi't-Tefsîr, (Thk. Sıtkı Muhammed Cemîl), Dâru'l-Fikr, Beyrut.
- EBYÂRÎ, İbrâhim b. İsmâil (ö.1414/), (1405/1985). el-Mevsûatü'l-Kur'âniyye, Müessesetü Siccilu'l-Arab.
- el-CERBÛ', Abdullah b. Abdurrahman, (1424/2003). el-Emsâlü'l-Kur'âniyyetü'l-Kıyâsiyyetü'l-Madrûbe li'l-İmâni Billâh, (I-III), Medîne-i Münevvera.
- ERGİN, Mehmet Cevat, (1998). Arap Dilinde İstifham Edatları, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- FERRÂ, Ebû Zekerıyya Yahyâ b. Ziyâd, (ö. 207/822), (t.y). Me'ani'l-Kur'an, (Thk. Ahmed Yusuf en-Necâtî ve diğ.), Mısır.
- HABENNEKE, Abdurrahman b. Hasen (ö.1425/2004), (1416/1996). el-Belâğatu'l-'Arabiyye, (I-II), Beyrut.
- HUDAR, Abdullah Hamd, (1438/2017). el-Kifâye fi't-Tefsîr bi'l-Me'sûr ve'd-Dirâye, (I-VIII), Beyrut.
- İBN AŞÛR, Muhammed b. Tahir b. Aşur (ö.1393/1973), 1984. et-Tahrir ve't-Tenvir, (Tunus: ed-Daru't-Tunusiyye).
- İBN ATİYYE, Ebû Muhammed Abdülhak b. Gâlib el-Endelüsî, (ö. 541/1147), (1422/2001). el-Muharrerü'l-Vecîz fi Tefsîri'l-Kitâbi'l-Azîz, (Thk. Abdüsselâm Abdüş-Şâfiî Muhammed, (I-VI), Dâru'l-kütübi'l-ilmıyye, Beyrut.
- İBN KESÎR (ö. 774/1373), (1419/1999). İmâduddîn Ebu'l-Fidâ İsmâil, Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm, (Thk. Muhammed Hüseyin Şemsüddin), Beyrut.
- KOCABIYIK, Halil İbrahim, (2017). "İstifhâm Edatları", Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 2 Aralık 2017, s. 649-663.
- KURTUBÎ, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed, (ö.671/1273), (1964). el-Camiu' li Ahkami'l-Kur'an, (Thk. Ahmed el-Berdûnî ve İbrâhim Etfeyyîş), (I-XX), Kâhire.

- NESEFÎ, Ebu'l-Berekât Abdullah b. Ahmed en-Nesefî, (ö. 710/1310), (1998). Medârikü't-Tenzil ve Hakâiku't-Te'vîl (Thk. Yusuf Ali Bedîvî), (I-III), Beyrut.
- NEYSÂBÛRÎ, Hasan b. Muhammed b. Huseyin (ö. 850/1446), (1416/1996). Garâibu'l-Kur'an ve Ragâibu'l-Furkan (Tefsîru'n-Neysaburi), (Thk. Şeyh Zekeriyâ Umeyrât), Beyrut.
- RÂĞİB, el-İsfehânî, Ebû'l-Kâsım Huseyn b. Muhammed, (ö. 502/1108), (1412/1992). el-Müfredât fî Garîbi'l-Kur'ân, (Thk. Safvan Adnan ed-Dâvudî), Beyrut.
- RÂZÎ, Fahreddin Ebû Abdillâh Muhammed b. Ömer el-Hasen b. el-Huseyn, (ö. 606/1209), (1420/2000). Mefâtihu'l-Ğayb-Tefsîru'l-Kebîr, (I-XXXII), (3.baskı), Beyrut.
- SÂBÛNÎ, Muhammed Ali, (1997). Safvetü't-Tefâsîr, Kahire.
- SUYÛTÎ, Abdurrahman b. Ebîbekr Celâleddin Suyûtî (ö. 911/1505), (1394/1974). el-İtkân fî Ulumi'l-Kur'ân, (Thk. Muhammed Ebu'l-Fadl İbrâhim), (I-IV), el-Hey'etü'l-Mısriyyetü'l-Âmme.
- TABERÎ, Ebu Cafer Muhammed İbn Cerîr b. Yezîd, (ö. 310/922), (2000). Câmiu'l-Beyân an Te'vîli Âyi'l-Kur'ân (Tahk. Ahmed Muhammed Şakir), Müessesetü'r-Risâle, Kahire.
- USEYMÎN, Muhammed b. Sâlih b. Muhammed (ö. 1421/2000), (1423/2002). Tefsîru'l-Fâtiha ve'l-Bakara, (I-III), Dâru İbni'l-Cevzî, el-Memleketü'l-Arabiyyetu's-Suûdiyye.
- ZECCÂC, Ebû İshâk İbrâhîm b. es-Serî el-Bağdâdî, (ö.311/923), (1408/1988). Me'âni'l-Kur'ân ve İ'râbüh, (I-V), Âlemü'l-kütüb, Beyrut.
- ZEMAŞERÎ, Carullah Mahmut b. Ömer, (ö. 538/1144), (1407/1987). el-Keşşaf an Hakaiki't-Tenzil ve Uyûni'l-Ekavil Fi Vucuhi't-Tenzil (I-IV), Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî, Beyrut.
- ZERKEŞÎ, Bedruddin Muhammed b. Abdillâh (ö. 794/1391), (1376/1957). el-Burhân fî Ulûmi'l-Kur'ân, (I-IV), Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-Arabiyye, Beyrût.
- ZUHAYLÎ, Vehbe, (1418/1995). Tefsîru'l-Münîr fî Akîdeti ve Şerîati'l-Menhec, (I-XXX), Dâru'l-Fikri'l-Muâsır, Dımaşk.

KASTAMONU VİLAYET SALNAMELERİNDE BOYABAT KAZASININ İDARİ YAPISI

Kadir Tekin ERTEKİN
Ondokuzmayıs Üniversitesi

Dr. Esra TÜRE
Ondokuzmayıs Üniversitesi

Özet: Yıllıklar devletlerin tarihi hazinelerinin gelecek dönemlere aktarılmasında önemli unsurlardan biridir. Osmanlı Devleti'nde ise yıllık tutma geleneği Salnameler şeklinde yerini almıştır. 19.yüzyıl'ın ilk yarısında devlet salnameleri olarak başlayan salname geleneği bu yüzyılın ikinci yarısında vilayet salnameleri olarak yayınlanmaya başlanmıştır. Çalışmamızın konusunu oluşturan idari bilgiler 1869/1870 (hicri 1286) ile 1903/1904 (hicri 1321) tarihleri arasında 21 kere çıkarılan Kastamonu Vilayet Salnamelerinden elde edilmiştir. Bahsi geçen salnameler Osmanlıcadan Türkçeye transkript edilmiş, elde edilen veriler çalışmamızın ana kaynağını oluşturmuştur. Boyabat, salnamelerde Kastamonu Vilayetine bağlı Sinop Sancağının kazalarından biri olarak geçmekteydi. Boyabat'ın idari yapısı 19. Yüzyılın ortalarına kadar yargıda kadının, idari ve askeri olarak âyanın, köylerde ise çoğu devlet işini yüklenen imamların kontrolü altındaydı. Tanzimat ile beraber gelen yenilikler kapsamında Kazaların yönetimi Kaza Müdürlerine bırakılmıştı. Bir müddet sonra Müdürlük makamının yerini Kaymakamlık Kurumu almış, köylerin yönetiminde ise imamların çoğu yetkisini devralan muhtarlar yer almıştı. Tanzimat "tan sonra 19. Yüzyılın ikinci yarısında çıkarılan vilayet nizamnameleri ile idari, askeri, eğitim, mali, zirai alanlarında düzenlemeler yapılmış, buna paralel olarak birçok yeni kamu kurumu tesis edilmişti. Bu kurumların yıllar içerisinde kapsama alanları ve memur sayıları çoğalmış, böylelikle kaza halkının devlet iş ve işlemleri için vilayetlere bağlılığı kısmi olarak azalmıştı. Bu kapsamda Boyabat Kazası da aynı değişime uğramıştı. Çalışmamızda bu süreçte Boyabat Kazasının idari yapısındaki değişimler ele alınmış ve kaza yönetiminde yer alan kurum ve kuruluşların isimleri, memur sayıları, görevleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Salname, İdari, Muhtarlık, Tanzimat

In Kastamonu Prefecture's Salnames Administrative Structure Of Boyabat District

Abstract: Annals are an important factor in the transfer of the historical treasures of the state of future generations. In the Ottoman Empire, the annual tradition of holding took its place in the form of ‘‘Salname’’. This tradition, which began as state salnames in the first half of the nineteenth century, was published as provincial salnames in the second half of the same century. Administrative in formation that constitutes the subject of our study was obtained from Kastamonu Prefecture Salnames issued 21 times between 1869/1870 (Hijri 1286) and 1903/1904 (Hijri 1321). The salnames mentioned were transcribed from Ottoman to Turkish, and the data obtained became the main source of our study. Boyabat was mentioned as one of the districts of the Sanjak of Sinop in the province of Kastamonu in salnames. The administrative structure of Boyabat, until the middle of the nineteenth century, the judiciary was under the control of cadi (Muslimjudge), administrative and military were under the control of ayan (senators), and the villages were under the control of imams, most of whom had government affairs. As part of the innovations that came with Tanzimat, the management of districts was left to the managers of boroughs. After a while, the office called the Directorate was replaced the Prefect’s Institution, and in the administration of the villages, mukhtars received much authority of the imams. After Tanzimat, the provincial regulations issued in these condhalf of the nineteenth century and, arrangements in the administrative, military, educational, financialand, agricultural fields were made, and in parallel, many new public institutions were established. Over the years, the coverage areas and then umber of officers of these institutions increased, thusthe-need of the people of the district to the provinces for state business and operations was partially reduced. In this context, the Boyabat District had under gone the same change. In our study, changes in the administrative structure of Boyabat district were mentioned in this processand, information was given about the names, numbers of officersand, duties of the institutions and organizations involved in District Management.

Keywords: Salname, Administrative, Mukhtar, Tanzimat

1. Boyabat’ın İdari Yapısı

1.1. Boyabat’ın Osmanlı İdari Teşkilatında Yeri

Boyabat Osmanlı hâkimiyetine girdikten sonra kaza olarak Kastamonu sancağına bağlanmıştır. 1487 yılında yapılan tahrirlerden anlaşıldığı kadarıyla Kastamonu

Sancağı; Kastamonu, Göl, Devrekâni, Küre, İnebolu, Sinob, Boyovası², Durağan, Taşköprü, Arac ve Daday olmak üzere 11 kazadan oluşmaktaydı.³

Boyabat Kazasının 17. yüzyılın son dönemlerinde ve 18. Yüzyılda halen Kastamonu Sancağına bağlı olduğu görülmektedir.⁴19. Yüzyıl Osmanlı İdari Teşkilatı değişikliğe uğramıştır. Bu teşkilat değişikliği sırasında Boyabat'ın durumu değişmemiştir. Boyabat Kazası Sinop ile beraber 1831 tarihine kadar Anadolu Eyaletine bağlı Kastamonu Sancağının kazalarından biri olarak görünmektedir.⁵ Sonraki dönemlerde yapılan düzenlemelerle Kastamonu Sancağı Bolu Eyaleti'ne bağlanmıştır.⁶ 1845 yılındaki değişimlerle beraber Sinop Sancak statüsü kazanmış Boyabat'ta bu sancağa bağlı bir kaza olarak devam etmiştir.⁷1832/33 yılında Boyabat idari teşkilatı 11 mahalle 157 köyden oluşmaktaydı. 1841/42 yılında ise mahalle sayısı aynı kalmış köy sayısı 140'a gerilemiştir.

1.2. İdari Yapı

Osmanlı idari teşkilatının tipik bir örneği de Boyabat kazasında görülmektedir. Mahalle ve köylerden oluşan kazanın merkez kasaba bölümünü mahalleler oluşturmaktaydı Çoğunluğu esnaf ve zanaatkâr olan mahalle sakinlerinin yerleşik ahalisini Müslümanlar oluşturmakta gayrimüslimler ise göçebe olarak hayatlarını devam ettirmektedirler.

Mahalleler ve köylerin idari anlamda yetkilileri imamlardı. Bu durum Tanzimat'tan sonra muhtarlık teşkilatının kurulmasına kadar devam etmişti. 1829 yılında İstanbul'da uygulanmaya başlanan Muhtarlık teşkilatı 1833 yılında taşrada da uygulanmaya başlamıştı.⁸ Muhtarlar; asayiş düzenlemek, vergi toplamasında görevlilere yardım etmek, doğum- ölüm kayıtları, gelen- giden kişileri kontrol etmek ve mürur tezkirelerinin kontrolü gibi işlemleri yürütmektedirler.⁹

²İlk Osmanlı belgelerinde Boyovası olarak geçen kazanın ismi daha sonraki dönemlerde Boyabad olarak zikredilmeye başlanmıştır.

³ Ayşegül Tosunoğlu, "XVI. Yüzyılda Kastamonu Sancağı", Basılmamış Doktora Tezi s. 34.

⁴ Halit ÇAL, Boyovası/Boyabat Kazasında Türk Mimarisi, Atatürk Kültür Merkezi, Ankara:2014, S. 402

⁵ İbrahim GÜLER, XVIII. Yüzyılın İlk Yarısında Sinop, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul. 1992, s.36

⁶Selim ÖZCAN, Tanzimat Döneminde Sinop Şehri, s. 35-36.

⁷*Bolu Eyaleti Mülhakatından Sinop Sancağı Kazalarından Boyabad Kazası...* COA, ML_VRD_TMT_d 03246

⁸ Musa ÇADIRCI, "Türkiye'de Muhtarlık Teşkilatının Kurulması Üzerine bir İnceleme", Belleten, XXXIV/135, 410.

⁹ Muhtarlık teşkilatı hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Musa Çadirci "Türkiye'de Muhtarlık Teşkilatının Kurulması Üzerine bir İnceleme", Belleten, XXXIV/135

Boyabad kazasında ilk muhtar kayıtları 1834/35 tarihindeki nüfus defterlerinde yer almaktadır. Her mahallede evvel ve sani olmak üzere iki muhtar seçilmişti. Köylerde ise köyün nüfusuna göre bir ya da iki muhtar belirlenir. Nüfusu çok az olan köyler ise muhtarlık olarak büyük köylere bağlanırdı.

Tanzimat ile beraber idari teşkilatta kaza ismiyle yeni bir idari birim kurulmuştu. Kazalar Tanzimat'tan önce Sancak ve Kaza merkezlerinde Kadı ve diğer mahkeme görevlilerinin bulunmasından dolayı bu şekilde isimlendirilmiş olan adli bir birim durumundaydı.¹⁰ Tanzimat'a kadar kazaları Sancakbeyi tarafından atanan subaşılardan kontrol etmekteydi.¹¹Tanzimat'tan sonra 1842 tarihinde kazalarda Müdürlükler tahsis edilmeye başlanmıştı. Artık idari birim olarak ortaya çıkan kazalar, Kaza Müdürleri aracılığı ile yönetilmeye başlanmış kadıların adli görevleri ise devam etmişti.¹² 6 Eylül 1843 yılında yapılan bir düzenlemeyle Osmanlı Devleti'nde askeri rütbelerin mülkiyede kullanılmasına son verilmiş, sancakların başına kaymakamlar atanmıştı.¹³ 1864 Nizamnamesi ile kaymakamların kazalara atanmaları başlamış ilk olarak Tuna Vilayetinde¹⁴ daha sonra 1871 vilayetnamesi ile tüm ülkeye uygulanmıştır.¹⁵Bu tarihe kadar kâzaların en büyük amiri Kaza Müdürleri olmaya devam etmişti.

Kaza Müdürleri çoğu zaman seçim yoluyla belirlendiği gibi merkezden atama yapıldığı durumlar da olabiliyordu.¹⁶ Nizamnamede kâzanın ileri gelenlerinin kendi aralarında birinin kaza müdürü olarak seçilmesi karara bağlanmış olmasına rağmen çoğu zaman uygulanamamıştı. Kaymakamlar akraba veya kendilerine yakın olan kişileri müdür olarak atamaya başlamışlardı.¹⁷ Bu durum çok fazla sıkıntıya neden olmuş müdürler halktan aşırı ve usulsüz vergiler uygulamaya başlamıştı. Ülke genelinde bu konuda birçok şikâyet merkeze ulaşmıştı. Boyabad kazasında da görülen bu usulsüzlükler belgelere yansımıştır. Bu şikâyetler dikkate alınarak valilere müdürleri görevden almaları yönünde talimatlar gönderilmişti.¹⁸Boyabad Kazası müdürleri ise

¹⁰ Sadık Fatih TORUN, Tanzimat'tan Meşrutiyet'e Türkiye'de Kaza Yönetimi (1872-1876), Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2005, s. 38

¹¹ TORUN, Tanzimat'tan Meşrutiyet'e Türkiye'de Kaza Yönetimi (1872-1876),s. 41

¹²Rumeysa Sena KURT, Osmanlı Devleti'nin Tanzimat Dönemi'nde Kaza Yönetiminin İdari Yapısı ve Yargısal Fonksiyonu, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul 2019, s. 62

¹³ Adnan ÇİMEN, “ Kaymakamlık Mesleği Açısından Mülki İdarenin Kısa Tarihi, Türk İdare Dergisi, Sayı 455, Sayfa 189-206 (196)

¹⁴ ÇİMEN, Sayfa 196

¹⁵ Fatih Sıtkı TORUN, “ Osmanlı Taşra İdaresinin Yeniden Yapılanma Süreci (1842-1876)”, Karadeniz Araştırmaları, Kış 201. Sayı 32 S. 81-97 (94)

¹⁶ Musa ÇADIRCI, “Türkiye'de Kaza Yönetimi”, Belleten, Cilt LIII, Sayı 206, 1989, s. 239.

¹⁷ Ayrıntılı bilgi için bkz. TORUN, “ Osmanlı Taşra İdaresinin Yeniden Yapılanma Süreci (1842-1876)”, s. 88

¹⁸ COA, A.}AMD. Dosya No: 5 Gömlek No: 52

belgelerden anlaşıldığı kadarıyla bazen halkın şikâyetleri üzerine yapılan soruşturma sonucunda vali ve kaymakamların azl etmeleriyle ¹⁹bazen de kendilerinin istifası ile değişikliğe uğruyordu.²⁰

Kayıtlardan anlaşıldığı kadarıyla Boyabad kazasına ilk müdür ataması 1845 yılında gerçekleşmişti.²¹ Bu tarihten 1866/67 yılına kadar Boyabad, müdürlükle yönetilmişti. Yukarıda değinildiği gibi 1864 yılında kazalara kaymakamlar atanmalarına rağmen arşiv belgelerinden anlaşıldığı üzere Boyabad kâzasında 1866/67 (Hicri 1283) yılında hâlâ Müdürlük makamı bulunmaktaydı. ²²

Boyabat'ta kaza yetkilisinin kaymakam olduğuna dair ilk bilgiler Kastamonu Vilayet Salnamelerinde geçmektedir. 1869/70 tarihli ilk salnamede Boyabad kazası yönetim şemasında Kaymakam'ın yanında, Naib, Müftü ve Mal Kâtibi bulunuyordu. 1864 Vilayet Nizamnamesi ile kazalarda idare meclisleri ve deavi meclisleri tahsis edilmiş ve üyeleri belirtilmişti. İdare meclislerine, halkın şikâyetleri ile ilgilenme, memurları yargılama ve denetleme görevi verilirken yargı işleri deavi meclislerine bırakılmıştı²³

Tanzimat'ın uygulanışında hemen tüm kurumlarda çeşitli sorunlar ortaya çıkmıştı. Uygulamadaki bu aksaklıkları gidermek için belli dönemlerde vilayetnameler çıkarılmış bu aksaklıkların önü alınmaya çalışılmıştı. Bu kapsamda başta yönetim olmak üzere birçok kurumda değişikliğe gidilmiş diğer yandan yeni kurumlar oluşturulmuştu. Eğitim, Maliye, Askeriye gibi alanlarda birçok yenilik olmuş, farklı kurum ve memuriyetler ihdas edilmişti. Bu değişim vilayet salnamelerine de yansımıştır. Kastamonu vilayet salnamelerinden anlaşıldığı üzere bahsi geçen alanlardaki kurumlar Kastamonu ve Sinop gibi merkezlerde daha önce oluşturulurken Boyabad gibi kazalarda daha geç kurulmuştu. Bu kapsamda gerek Boyabad kazası yönetimindeki gerekse kurumlardaki değişim salnamelere şu şekilde yansımıştır.

¹⁹ MKT NZD. Dosya No: 100 Gömlek No: 691

²⁰ COA, MKT. MVL dosya no 16 gömlek no 17, ayrıca bkz. ÇADIRCI, Türkiye'de Kâza Yönetimi (1840 -1876), s. 249.

²¹ İ.MVL, Dosya No: 64 Gömlek No: 1230, Belge Kaza Müdürü Ezellioğlu'nun Müdürlüğe atanmasıyla ilgili.

²² COA., MVL, Dosya no 726 gömlek no:36

²³ KURT, aynı tez, s. 153

1.2.1. Kaymakamlık Kurumu

Kaza İdaresi 1869 yılından itibaren Kaymakam ve meclisler aracılığı ile yürütülmeye başlamıştı. İdarenin en tepesinde Kaymakam bulunmaktaydı. Yönetim kademesinde kaymakama yardım etmek ve çeşitleri işleri yürütmek için 3 üye daha bulunuyordu. Bu üyeler naib, müftü ve mal kâtibiydi.²⁴

Yönetim şemasının bir alt kademesi idare ve deavi meclislerinden oluşmaktaydı. Salnamelerden anlaşıldığı kadarıyla bu meclislerin daimi ve geçici üye sayıları yıldan yıla 7 ila 11 arasında sürekli değişiklik göstermekteydi.

1864 nizamnamesi gereği kurulan bu meclislerden İdare meclisinin görevi memurları denetlemek ve yargılamak, deavi meclisinin vazifesi ise halkın sorunları ve davaları ile ilgilenmekti. İdare meclisinin başında Kaymakam yer almaktaydı. Nizamnamede Kaymakamla beraber bu mecliste 4 üye bulunması bu üyelerin yarısının Müslüman yarısının ise gayr-i Müslimlerden oluşması karara bağlanmış ise de bazı yerlerde bu kural uygulanmamıştı.²⁵ Böylelikle devlet oluşan dış baskı neticesinde görünürde gayr-i Müslimlerin haklarını korunur görünmekteydi. Diğer taraftan getirilen okur-yazar olma, yıllık 150 kuruştan fazla vergi verme, bulunduğu bölgede söz sahibi olma gibi şartlar ile üyeliğe talip olanları kısıtlamaktaydı. Bu durum gayrimüslimlerin üye olabilmelerini büyük oranda engelliyordu. Taşrada ise idare meclislerinde Müslüman ağırlığını korumak amacıyla gayr-i Müslimlere yer vermeyerek asıl amacın gayr-i Müslimlerin haklarını korumak gibi görünmekten ibaret olduğu anlaşılmıştır.²⁶ Salnamelerden anladığımız kadarıyla nizamnamenin uygulanmadığı yerlerden biri de Boyabatkâzasıdır. 1869/ 70 tarihli salnamede İdare meclisinde 6 üyenin içinde gayr-i Müslimleri temsilen kimse bulunmuyordu. Yukarıda sayılan şartlara ek olarak bu durumu, yerleşik gayr-i Müslim ahalinin olmaması ve gelirlerinin düşük olmasından dolayı mecliste yer alamadıkları şeklinde yorumlayabiliriz. Meclis-i Deavi'nin de üye sayısı aynıydı, başında naib olan mecliste bir adet gayr-i Müslim üye görülmektedir.²⁷ Gayr-i Müslim ahalinin mahkemeye sonuçlanan işlerini yürütmek için bu kişinin deavi meclisinde bulundurulduğu anlaşılmaktadır. Sandık emini her iki meclisin ortak üyesidir. Her iki mecliste de kâtipler dışında diğer üyelerin ne iş yaptıkları belirtilmemiş yalnızca üyelerin isimleri verilmişti.

²⁴ Kastamonu Vilayet Salnameleri, H. 1286, M.1869/1870, s.46

²⁵ KURT, aynı tez, 94

²⁶ Nizam Önen- Cenk Reyhan, Mülkten Ülkeye Türkiye'de Taşra İdaresinin Dönüşümü (1839-1929), İstanbul, İletişim Yayınları, 2011, s. 170-171

²⁷ Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1286, M. 1869/1870, s. 45

1.2.2. Maliye Teşkilatı

Tanzimat'ın ilanının en önemli sebeplerinden birisi de mali sistemde yeniliklere duyulan ihtiyaçtı. Bu kapsamda vergilendirme başta olmak üzere birçok yenilik getirilmişti. Bu kapsamda temettuat uygulamaları başlatılmış, kişilerin gelir durumuna göre vergi ödemesi karara bağlanmıştı. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren çıkarılan nizamnameler ve oluşturulan kurumlar ile devlet hem vergi hem de toprak ve tarım denetimi birçok yenilik getirmiş bu kapsamda yeni kurumlar oluşturulmuştu.

Tanzimat'la beraber getirilen mali düzenlemelerin bir aşaması da menafî sandıklarının açılmasıdır. Çiftçinin en büyük sorunu haline gelen tefecilik sistemine karşı kurulan ve ziraat bankasının temelini oluşturan bu sandıklar çoğu vilayet ve kazada hizmete başlamıştı. Boyabat kazasında ise ilk menafî sandığı 1879/80 yılında açılmıştı.²⁸ Çiftçiye kredi sağlamak ve nakit ihtiyaçlarını gidermek amacıyla kurulan sandık, iki üyeden ve bir sandık emminden oluşmaktaydı. Sandığın sermayesi 83.293 kuruş olarak belirlenmişti.²⁹

Aynı yıl diğer memurlar başlığı altında aşar ve rüsumat memuru unvanı ile iki memuriyet oluşturulmuştu.³⁰ 1880/81 yılında bu memurlar, kurulan aşar ve ağnam memurları kalemi altında toplanmış, bu kalemde bir kâtip ve bir ambar memuru görevlendirilmişti.³¹ 1881/82 yılında bu iki kalemin yanına ziraat meclisi de eklenmişti.³² Reisle beraber 6 üyeden oluşan meclisin asli görevi tarım politikalarını düzenlemek ve çiftçiye destek vermek amaçlı idi. Bu kurumlarla devlet tarım üretimini daha iyi denetlemek ve çiftçiyi mağdur etmemeyi amaç edinmişti.

1889 yılında maliye sisteminde değişiklikler olmuştur. Öncelikle menafî sandığı kalemi kaldırılmış menafî sandığı memuru adıyla “bazı memurlar kalemi” altına alınmıştı. Diğer yandan Mal kalemi ve nafia kalemleri kurulmuş, ağnam idaresi bir memura bağlanırken öşür kalemi varlığını korumuştur. Mal kaleminde mal müdürü ve yardımcısı görev yapmakta iken nafia kaleminde kondüktör, ambar memuru ve çavuş olmak üzere üç kişi görev yapmakta idi. Bir diğer yeni kalem ise reji idaresiydi. Bu kurumda 1 memur, 1 baş kolcu, 5 süvari ve 2 piyade kolcusu görev yapmaktaydı.³³ 1892/93 yılında bu kalemlerin kaldırıldığı görülmektedir. Kaldırılan kalemlerde görev yapan memurların bir kısmı bazı memurlar başlığı olmak üzere başka kalemlerin altında çalışmaya başlamıştı.

²⁸ Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1297, M. 1869/1870, s. 170

²⁹ Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1297, M. 1869/1870, s. 170

³⁰ Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1297, M. 1879/1880, s. 170

³¹ Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1298, M. 1880/1881, s. 185

³² Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1299, M. 1881/1882, s. 199

³³ Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1306, M. 1889/1890, s. 480-483

1892/93 yılında Boyabat'ta ziraat bankası şubesi açılmıştır.³⁴ Çiftçiye düşük faizli kredi sağlamayı amaçlayan bankanın temelleri daha önce menafi sandıkları olarak atılmıştı. Şubenin bir reis bir muhasebe kâtibi ve 5 azadan oluşan görevli kadrosu vardı.

1.2.3. Belediye Teşkilatı:

Boyabad kazasında belediye teşkilatı için ilk adım 1871 yılında atılmış ve kaza yönetimine belediye meclisi eklemiştir. 1871 Vilayet nizamnamesinde Belediye teşkilatının kurulması kararı aynı yıl Boyabad Kazasında uygulanmıştır. İlk belediye meclisi 1 reis 5 üye 1 de sandık emini olmak üzere 7 kişiden oluşmaktaydı.³⁵ Üye sayısında zaman zaman 7 ila 10 kişi arasında değişiklikler olmuştu. Reis ve üyelerin unvanları yazılmamıştı.

1.2.4. Askeriye

Yeni askeri düzenlemeler ile beraber kazalarda ordulara bağlı taburlar oluşturulmaya başlanmıştı. Bu kapsamda 1869 tarihinden itibaren Gerze, Sinop, Ayancık gibi ilçelerde taburlar kurulmuş ve kaza güvenliği bu taburlar aracılığı sağlanmaya başlamıştı. Boyabad kazasında ise “Üçüncü Boyabad Taburu” adı ile ilk tabur 1892/93 yılında kurulmuştu.³⁶

Taburun başında bin başı bulunmakta ve 4 bölükten oluşmaktaydı. Her bölüğün başında evvel ve sani olmak üzere 2 yüz başı 1 mülazım evvel (üsteğmen) görev yapmaktaydı.

1.2.5. Eğitim

Osmanlı eğitim sisteminin başında sübyan mektepleri ve medreseler gelmekteydi. Kuruluştan itibaren varlıklarını devam ettiren bu eğitim kurumlarına Tanzimat'ın getirdiği yenilikler çerçevesinde iptidai, rüştiye ve idadi mektepleri eklenmişti.

Boyabad kazasında medreseler ve sübyan mekteplerinin varlığını birçok vesikada görebiliyoruz. Araştırmamızın temelini oluşturan nüfus ve temettuat kayıtlarında da bu konuya dair birçok kayıt bulunmaktadır. Bu kaynaklardan anladığımız kadarıyla Boyabat kâzasında bulunan bu mekteplerin ihtiyaçları kurulan vakıflar aracılığı ile giderilmekteydi. İktisadi yapı bölümünde ayrıntısını vereceğimiz gibi bazı

³⁴ Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1310, M. 1892/1893, s. 445-447

³⁵ Kastamonu Vilayet Salnamesi, H. 1287, M. 1870/1871, s.170

³⁶ Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1310, M. 1892/1893, s. 524

köylerin aşarı ise tamamen bu vakıflara aktarılmış haldeydi. Tanzimat'tan önceki dönemde varlığını bilebildiğimiz tek medrese Kemal Dede Medresesidir. 1832 yılında 32 öğrencisi bulunan medresede 2 müderris ve 1 bir ders-i amm görev yapmaktaydı.³⁷

1869 vilayet salnamelerine kadar medreseler hakkında bilgilere ulaşamıyoruz. Bu tarihli salnamede Boyabad Kazasında 3 medresenin varlığı görülmektedir. Kemal Dede medresesi muhtemelen isim değiştirerek Kemal Fakı Medresesi olmuş, isimleri zikredilen iki medreseden biri Mahmud Efendi diğeri Necatiye Medresesidir. Kemal Fakı medresesinde 2 müderris görev yapmaktaydı. Bu medresenin toplamda 65 öğrencisi vardı. Diğer medreselerde birer tane müderris vardı. Mahmud efendi medresesinin 25 öğrencisi Necatiye Medresesinin de 10 öğrencisi vardı.³⁸ Kayıtlardan anladığımız kadarıyla 1869 yılında Boyabad kazasında 124 sübyan mektebi bulunmaktaydı.³⁹ Fakat öğrenci sayıları hakkında bir bilgi verilmemiştir.

1870/71 yılında Boyabad kazasında rüşdiye mektebinin açıldığı anlaşılmaktadır. Bir muallim evveli bulunan mektebin 13 öğrencisi bulunmakta muallim sanisinin ise henüz atamasının yapılmadığı bildirilmekteydi. Bir kişi de kapıcı olarak görev yapmaktadır. Öğrenci sayısı yıldan yıla değişmiştir. 1903/1904 salnamesinden anlaşıldığı kadarıyla 150'ye kadar çıkmıştır. Sübyan mektebi sayısı da sürekli değişmiştir. 1875/76 senesinde 56'ya düşen sübyan mektebi sayısı 1903/1904 yılında 165'e kadar çıkmıştır.

Salnamelerde ve diğer belgelerde 1877/78 yılına kadar medreseler hakkında bir bilgi bulunmamaktadır. 1877/78 yılında medrese sayısının 4'e yükseldiği görülmektedir.⁴⁰ 1888/89 yılına kadar medrese ve sübyan mektepleri sayıları aynı kalmıştı.⁴¹

1888/89 tarihinde daha önce Kastamonu ve Sinop'ta hizmete başlayan İptidai mektepleri Boyabat Kazasında da açılmıştı.⁴² Medrese ve sübyan mekteplerinin sayısı aynı kalmıştı. Rüşdiye mektebin öğretmen kadrosu bir muallim evvel, bir muallim sani, bir rika hocasından oluşmaktaydı. Bunların yanında bir kapıcı görev yapmaktaydı. Okulda 67 öğrenci eğitim almaktaydı. İptidai mektebinde ise evvel ve sani olmak üzere iki muallim bulunmakta 37 öğrenci eğitim görmekteydi.⁴³ 1903/1904 yılına kadar öğrenci sayıları sürekli değişmiştir. 1903/1904 yılına gelindiğinde ise

³⁷ COA, NFS.d. 850 H.1248, M. 1832/1833, s. 12

³⁸ Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1286, M. 1869/1870, s. 75

³⁹ Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1286, M. 1869/1870, s. 102

⁴⁰ Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1294, M. 1877/1878, s. 171

⁴¹ Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1306, M. 1888/1889, s. 484

⁴² Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1306, M. 1888/1889, s. 483

⁴³ Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1306, M. 1888/1889, s. 483

rüşdiye mektebinin öğrenci sayısı 50, iptidai mektebinin öğrenci sayısı ise 150'ye yükselmişti.⁴⁴

1888/89 yılında Boyabad kazasında önemli bir değişiklik olmuş ve ilk defa bir Rum sübyan mektebi açılmıştır. Görevli ve öğrenci sayısı hakkında bilgi mevcut değildir.⁴⁵

1892/93 yılında önemli bir gelişme daha olmuş, iptidai mekteplerinin sayısı 2'ye yükselmişti. Önemli olan husus yeni açılan iptidai mektebinin kız öğrencilere yönelik eğitim vermesidir. Sübyan mekteplerinde şimdiye kadar geleneksel yöntemlerle ilk eğitimlerini alan Boyabad kazasında yaşayan kız çocukları artık yeni eğitim sistemine göre ve mektepli olarak anılan öğretmenler aracılığı ile eğitimlerine devam edeceklerdi. Erkekler için eğitim veren iptidai mektebinde muallim sayısı 3'e yükselmişti. Kız okulunda ise bir tane muallim evvel görev yapmaktaydı.⁴⁶

Boyabad kazasında rüşdiyelerin bir sonraki aşamasını oluşturan günümüzde liselere denk gelen idadi okulları açıldığına dair bir malumat yoktur. Muhtemel ki idadi okullarına devam eden öğrenciler yatılı olarak Sinop ve Kastamonu'da bulunan okullara devam etmekteydi. Zaten incelediğimiz nüfus defterlerinde Kastamonu'da ve Sinop'ta öğrenci olarak bulunan birçok kişinin kaydı vardır. Bu kişilerin yaş aralıkları ise 13 ve 20 arasında değişmekteydi.

Kastamonu ve Sinop kütüphaneleri çok daha önce kayıtlarda geçmekte iken Boyabad kazasında ilk kütüphanenin varlığı 1874/75 senesinde zikredilmektedir. Toplam 350 kitabın kaydı vardı.⁴⁷

1880/81 yılında eğitim alanında önemli bir gelişme olmuş Kaza teşkilat yapısına maarif meclisi eklenmiştir. Böylelikle eğitim alanında daha aktif olacak bir birim hizmete girmişti.⁴⁸ Klasik dönemden itibaren varlıkları bilinen sübyan mektepleri varlıklarını devam ettirmekle birlikte tanzimatla beraber merkez kasabada bu mektepler yerlerini iptidai mekteplerine bırakmıştır. Kastamonu Sinop gibi yakın merkezlerde bu geçiş daha erken (1869/70) olmasına karşın Boyabad Kazasındaki ilk iptidai mektebi kaydı 1888/89 tarihli salnamede geçmektedir. Boyabad kazası genelinde bir tanesi rum okulu olmak üzere 91 tane sübyan mektebi bulunmaktaydı. Aynı yıl medrese sayısı 5 e çıkmış kütüphane ise varlığını korumuştur.

1903 yılında düzenlenen son salnameye kadar da sistemde kayda değer bir gelişme olmamış yalnızca memur sayılarında değişiklikler olmuştur.

⁴⁴ Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1321, M. 1903/1904, s. 293

⁴⁵ Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1306, M. 1888/1889, s. 483

⁴⁶ Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1310, M. 1892/1893, s. 447

⁴⁷ Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1291, M. 1874/1875, s. 151

⁴⁸ Kastamonu Vilayet Salnameleri, H.1298, M. 1880/1881, s. 185

SONUÇ

Boyabat idari yapısının değişim süreci Osmanlı sistemine uyumlu bir şekilde değişim geçirmiştir. Tanzimat'ın getirdiği yenilikler çerçevesinde Mahalle ve köylerin yetkileri imamlardan muhtarlaraya geçmiştir. Kazaların yönetimi ise ayanlık sisteminin son bulması ile önce kaza müdürlerine daha sonra da kaymakamlara geçmiştir. Kaymakamlık sisteminin kurulması ile birlikte Boyabat kazasında birçok yeni kurum ve memuriyet açılmış, bu kapsamda idari yapı çeşitlilik kazanmıştır. İdari yapının bu değişim süreci ahalinin işlerini kolaylaştırmış, eğitimden resmi yazışmalara, maliyeden yargı sistemine kadar birçok işini kaza bazında halledebilmelerinin önu açılmıştır. Böylelikle resmi iş ve işlemlerde Boyabat ahalisi daha az dışarıya bağımlı hale gelmiştir.

KAYNAKÇA

Kastamonu Vilayet Salnameleri

Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivleri Nüfus Defterleri

ÇADIRCI, M, "Türkiye'de Kaza Yönetimi", Belleten, Cilt LIII, Sayı 206, 1989

ÇADIRCI, M., "Türkiye'de Muhtarlık Teşkilatının Kurulması Üzerine bir İnceleme", Belleten, XXXIV

ÇİMEN, A. " Kaymakamlık Mesleği Açısından Mülki İdarenin Kısa Tarihi, Türk İdare Dergisi, Sayı 455

GÜLER, İ., XVIII. Yüzyılın İlk Yarısında Sinop, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul. 1992

KURT, R.S., Osmanlı Devleti'nin Tanzimat Dönemi'nde Kaza Yönetiminin İdari Yapısı ve Yargısal Fonksiyonu, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul 2019

ÖNEN, N., REYHAN, C., Mülkten Ülkeye Türkiye'de Taşra İdaresinin Dönüşümü (1839-1929), İstanbul, İletişim Yayınları, 2011

ÖZCAN, S. Tanzimat Döneminde Sinop Şehri, Samsun, 2005

TORUN, S.F " Osmanlı Taşra İdaresinin Yeniden Yapılanma Süreci (1842-1876)", Karadeniz Araştırmaları, Kış 201. Sayı 32,

TORUN, S.F.,Tanzimat'tan Meşrutiyet'e Türkiye'de Kaza Yönetimi (1872-1876), Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2005

BİRİNCİ DÜNYA SAVAŞI'NDA MUSUL'DAN BAĞDAT'A YAPILAN İAŞE SEVKİYATINA DAİR BAZI DEĞERLENDİRMELER

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan SONAT
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Özet: Bu çalışma, Birinci Dünya Savaşı sırasında Musul'dan Bağdat'a yapılan iaşe sevkiyatına odaklanmaktadır. Çalışma temel olarak iki nokta arasında gerçekleşen iaşe alışverişinin boyutunu tespit ederek Altıncı Ordu'nun savaş sırasında en çok hangi iaşe malzemesine ihtiyaç duyduğunu ortaya çıkarmayı amaç edinmektedir. İkincisi çalışma, son yıllarda hem Türkiye hem de dünyanın çeşitli noktalarında yıldızı parlayan askerî tarih araştırmalarını taktik ve strateji bağlamından çıkararak lojistik kavramına özel bir önem atfetmeyi planlamaktadır. Son olarak çalışma iaşe kavramının ana omurgasını oluşturan hububat ürünlerinin ölçümlerinde hangi geleneksel yöntemlerin benimsendiğini ortaya çıkararak ilgili meseleye derinlik kazandırmayı arzulamaktadır. Çalışmada dile getirilen bu hususları betimleyebilmek için de ağırlıklı olarak Osmanlı Arşivi'nde yer alan belgelerden istifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Birinci Dünya Savaşı, Musul, Bağdat, Lojistik, Altıncı Ordu.

Some Assessments of the Subsistence Shipment from Mosul to Baghdad in the First World War

Abstract: This work focuses on the shipment of subsistence from Mosul to Baghdad during the first World War. The study basically aims to determine the extent of the exchange of subsistence between the two points and to determine which subsistence material The Sixth Army needed most during the war. Second, the study plans to attach special importance to the concept of logistics by taking military history research that has been shining in various parts of Turkey and the world in recent years out of the context of tactics and strategy. Finally, the study seeks to add depth to the relevant issue by revealing which traditional methods are adopted in the measurement of cereals that form the main backbone of the concept of subsistence. In order to describe these issues expressed in the study, the documents in the Ottoman Archive were mainly used.

Keywords: First World War, Mosul, Baghdad, Logistic, Sixth Army.

GİRİŞ

Birinci Dünya Savaşı sırasında birçok noktada muhasım güçlerle mücadele içerisinde yer alan Osmanlı ordu birliklerinin lojistik ihtiyaçlarının nasıl karşılandığı meselesi günümüzde hâlâ tam manasıyla aydınlatılamamıştır. Şüphesiz bu durum, dört yıl boyunca çok geniş bir coğrafyada mücadele veren Osmanlı Ordusu'nun geri hizmet yapılanmasının⁴⁹ ve buna bağlı olarak genel harp performansının tespit edilmesini zorlaştırmıştır. Bu çalışma mevcut sorunsaldan hareketle temel olarak lojistik kavramının ana omurgasını oluşturan iaşe, ikmal vb. faaliyetlerin Irak coğrafyasında ne seviyede olduğunu belirleyerek ordu birliklerinin lojistiğinin karşılanmasında hangi kıstasların dikkate alındığını tespit etmeye çalışmıştır. Bu bağlamda çalışma bilhassa Musul ile Bağdat arasında yapılan hububat alışverişine odaklanarak ordu birliklerinin en çok hangi iaşe malzemesine ihtiyaç duyduğunu, bu iaşe malzemelerinin ölçümünde hangi geleneksel yöntemlerin benimsendiğini ve bu iaşe malzemelerinin taşınmasında en çok hangi ulaşım araçlarının kullanıldığını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Ayrıca çalışma ordu birliklerinin haricinde sivil halkın iaşe noktasında hangi sıkıntıları yaşadığını ve en çok hangi iaşe malzemesine ihtiyaç duyduğunu anlamlandırarak yerel tarih çalışmalarına katkı sunmayı arzulamıştır. Böylece çalışma, bir taraftan yerel tarih çalışmalarının ana omurgasını oluşturan sıradan insanların gündelik hayatlarını/endişelerini konu edinirken diğer taraftan da son dönemde hem Türkiye'de hem dünyada popülerleşen askerî tarih alanını taktik ve strateji bağlamından çıkartarak ilgili alana farklı bir derinlik katmayı amaçlamıştır.

Birinci Dünya Savaşı Öncesinde Bağdat Vilayetinin İaşe İhtiyacının Karşılanmasına Yönelik Alınan Bazı Tedbirler

XX. yüzyılın ilk çeyreğine gidilen süreçte jeopolitik ve jeostratejik konumu sayesinde emperyal amaçlara sahip birçok devletin ilgi odağı haline gelen Bağdat Vilayeti, (Sonat, 2017:13-26) aynı süreçte kuraklık, çekirge istilası vb. doğal afetlerden ötürü ciddi bir iaşe problemi⁵⁰ ile karşı karşıya kalmıştır. Bu durum üzerine hem

⁴⁹Lojistik kavramının askerî literatürdeki karşılığına verilen isimdir. Osmanlı Devletinin kuruluşunu müteakip ordu içerisinde böyle bir oluşum meydana getirilmiş ve bu oluşum bünyesine farklı teşekkülleri katarak ciddi bir gelişim göstermiştir. Bu konuda bazı çalışmalar için bkz: Emine Dengeç, "Osmanlı Ordusunda Bir Geri Hizmet Kurumu Olarak "Vize Müsellemleri", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 17, (2007), s. 241-256; Uğur Kurtaran, "Osmanlı Seferlerinde Organizasyon ve Lojistik", *Turkish Studies*, Vol., 7/4, (Fall 2012), s. 2269-2286; Süleyman Polat, "Kırım'dan Bağdat'a: 1638 Bağdat Seferinde Yardımcı Kırım Kuvvetlerinin Menzil ve İaşe Organizasyonu", *Karadeniz Araştırmaları*, S. 42, (Yaz 2014), s. 85-109.

⁵⁰Bu konuda arşivde çok fazla belge olmakla birlikte örnek teşkil etmesi bakımından bu çalışmada ilgili belgelerden yalnızca bir kısmı kullanılmıştır.

vilayette meskûn olan sivil insanların hem de yerleşik ordu birliklerinin iaşe ihtiyaçlarını giderebilmek için arka arkaya birtakım radikal kararlar alınmaya başlanmıştır. Örneğin Dahiliye Nezaretinin 6 Ağustos 1324 (19 Ağustos 1908) tarihli tezkeresinde Bağdat Valiliğinin talebi üzerine arpa, buğday ve sade yağ gibi ürünlerin ilgili vilayet dışına çıkarılmasının men edildiği açıklanmıştır. Halep Valisi Nazım'dan Dahiliye Nezaretine çekilen 9 Ağustos 1324 (22 Ağustos 1908) tarihli telgrafta ise Bağdat, Musul ve Zor taraflarında hububat ürünlerine büyük zarar veren çekirgelerin itlafına başlanmasına karşın bu iş bitirilinceye kadar Halep'ten dışarıya buğday ve arpa ihracının yasaklanması gerektiği ifade edilmiştir. (BOA. MV., 120/19) (BOA. DH. MKT., 1279/44)

Bağdat ve çevresinde yaşanan doğal afetlerin hayatı iyice zorlaştırması ile birlikte kurumlar arasında yeni yazışmalar gerçekleştirilerek ek tedbirler alınma yoluna gidilmiştir. Hazine-i Hassa-i Şahane, Emlak-i Hümayun İdaresi tarafından kaleme alınan 5 Şubat 1324 (18 Şubat 1909) tarihli yazıda Altıncı Ordu'ya bağlı askerler ile hayvanların ihtiyaçları için lüzum görülecek miktar buğday ve arpanın Bağdat Arazi Seniyye Ambarları tarafından karşılanabileceğinin daha önce beyan edildiği buna mukabil Harbiye Nezaretinin yazısına atfen ilgili ambarlarda gelecek yılı çıkarabilecek kadar zahire olmadığı için bu durumun tam manasıyla tatbik edilemediği açıklanmıştır. Dahiliye Nezareti Mektubi Kalemi tarafından Sadaret makamına gönderilen 26 Mayıs 1325 (8 Haziran 1909) tarihli telgrafta ise kuraklık ve çekirge istilası nedeniyle 1325 senesi mahsulatının çok az olduğu ve ilgili vilayetten yağ ve arpa ihracı gerçekleştirmenin yasak olarak kalması gerektiği üzerinde durulmuştur. Yine çeşitli birimler tarafından Dahiliye Nezaretine hitaben yazılan 27 Mayıs 1325 (9 Haziran 1909) ve 6 Ağustos 1325 (19 Ağustos 1909) tarihli telgraflarda hem çekirge istilası nedeniyle zarara uğrayan çiftçilerin zararlarının karşılanması hem de arpa, buğday ve sade yağın vilayet dışına çıkarılmaması noktasında gerekli yerlere uyarılar yapıldığına dikkat çekilmiştir. (BOA. ML. EEM., 729/79) (BOA. DH. MKT., 2836/11) (BOA. DH. MKT., 2911/68) (BOA. DH. MKT., 2844/22)

Birinci Dünya Savaşı Sırasında Musul'dan Bağdat'a Yapılan İaşe Sevkiyatı ve Düşündükleri

Savaş öncesi dönemde doğal afetler sebebiyle sık sık iaşe sıkıntısı yaşayan Bağdat, savaşın ortaya çıkmasıyla beraber çok ciddi bir iaşe sevkiyatına maruz kalmıştır. Osmanlı ordu birliklerinin ve bu ordu birliklerini destekleyen sivil yapıların -bilhassa aşiretlerin- Irak coğrafyasında muhasım güç olarak addedilen İngiliz kuvvetleri ile bir mücadele içerisinde yer almaları ve bu mücadelenin seviyesinin

günden güne artmaya başlaması Bağdat merkezli savunma anlayışının iâşe ve ikmal yani lojistik açıdan sürekli takviye edilmesini zorunlu hale getirmiştir. Nitekim bunun için Anadolu'nun çeşitli noktalarından önce Musul'a buradan da Bağdat'a farklı ulaşım araçları ile iâşe sevkiyatı yapılmıştır. Musul'dan Bağdat'a gerçekleştirilen bu iâşe sevkiyatına dair bazı bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır⁵¹:

Sevk Eden Birim (İlgili Belgenin Çıkış Yeri, Varış Yeri ve Künyesi)	Sevk Tarihi (İlgili Belgenin Kaleme Alındığı Tarih)	Sevkiyat Noktası	Sevkiyatta Kullanılan Ulaşım Araçları	Sevke tâbi tutulan iâşe malzemeleri ve Miktarı
Musul Valiliğinden Bir Sureti Harbiye Nezaretine Sunulmak Koşuluyla Dahiliye Nezaretine Gönderilen Yazı (BOA. DH. İ. UM. EK., 7/2)	3 Mart 1331 (16 Mart 1915)	Bağdat	13 Kelek ⁵²	133877 Kile ⁵³ Hınta (Buğday) 76587 Kile Şa'ir (Arpa)
Musul Valiliğinden Dahiliye Nezaretine Gönderilen Yazı	12 Mart 1331 (25 Mart 1915)	Bağdat	-	67128 Kile Buğday

⁵¹Tablolarda yer alan verilerin değerlendirilmesi ilerleyen sayfalarda yapılmıştır.

⁵²Kelek, savaş sırasında Dicle ve Fırat nehirleri üzerinde yapılan geleneksel taşımacılığı sembolize eden bir ulaşım aracıdır. Keleklerin yapımı ve kullanımı konusunda ayrıntılı bilgi için bkz: Tuncay Ögün-Halit Baş, "Dicle-Fırat'ta Geleneksel Nehir Taşımacılığı ve I. Dünya Savaşı'nda Irak Cephesinde Kullanımı", *History Studies*, Vol., 8, Issue., 3, (September 2016), s. 83-109; Fasih Dinç, "Osmanlı Diyarbakır'ında Keleğin Yapımı ve Kullanımı", *Osmanlıdan Günümüze Diyarbakır*, Edit., İbrahim Özcoşar-Ali Karakaş-Mustafa Öztürk-Ziya Polat, İstanbul 2018, s. 61-100.

⁵³Osmanlı Devletinde yaygın olarak kullanılan hububat ölçülerinden birisi olan kile bölgelere göre farklı değerlere sahip olmuştur. Ancak bir kilenin dört şinik (çinik) karşılığına denk geldiği genel olarak kabul edilmiştir. Bu konuda bkz: Ünal Taşkın, *Osmanlı Devleti'nde Kullanılan Ölçü ve Tartı Birimleri*, (Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Elâzığ 2005, s. 63-64.

Birinci Dünya Savaşı'nda Musul'dan Bağdat'a Yapılan İaşe Sevkiyatına Dair Bazı Değerlendirmeler

<i>(Köprü Namıyla Anılan Yerden Yapılan Sevkiyat)</i> <i>(BOA. DH. İ. UM. EK., 7/27)</i>				
Musul Valiliğinden Dahiliye Nezaretine Gönderilen Yazı <i>(Köprü Namıyla Anılan Yerden Yapılan Sevkiyat)</i> <i>(BOA. DH. İ. UM. EK., 7/29)</i>	14 Mart 1331 (27 Mart 1915)	Bağdat	-	16180 Kile Buğday
Musul Valiliğinden Dahiliye Nezaretine Gönderilen Yazı <i>(Köprü Namıyla Anılan Yerden Yapılan Sevkiyat)</i> <i>(BOA. DH. İ. UM. EK., 7/92)</i>	28 Nisan 1331 (11 Mayıs 1915)	Bağdat	-	22990 Kile İri Buğday
Musul Valiliğinden Dahiliye Nezaretine Gönderilen Yazı <i>(Köprü Namıyla Anılan Yerden Yapılan Sevkiyat)</i> <i>(BOA. DH. İ. UM. EK., 8/7)</i>	5 Mayıs 1331 (18 Mayıs 1915)	Bağdat	-	10337 Kile Buğday

Ramazan SONAT

Musul Valiliğinden Dahiliye Nezaretine Gönderilen Yazı <i>(Köprü Namıyla Anılan Yerden Yapılan Sevkiyat)</i> <i>(BOA. DH. İ. UM. EK., 8/10)</i>	6 Mayıs 1331 (19 Mayıs 1915)	Bağdat	-	15580 Kile İri Buğday
Musul Valiliğinden Dahiliye Nezaretine Gönderilen Yazı <i>(Köprü Namıyla Anılan Yerden Yapılan Sevkiyat)</i> <i>(BOA. DH. İ. UM. EK., 8/29)</i>	18 Mayıs 1331 (31 Mayıs 1915)	Bağdat	-	4296 Kile Kunduru (?) ⁵⁴ ve 21463 Kile İri Buğday (Toplam 25759 Kile Buğday)
Musul Valiliğinden Dahiliye Nezaretine Gönderilen Yazı <i>(Köprü Namıyla Anılan Yerden Yapılan Sevkiyat)</i> <i>(BOA. DH. İ. UM. EK., 8/68)</i>	7 Haziran 1331 (20 Haziran 1915)	Bağdat	-	11190 Kile Kunduru (?) Buğday
Musul Valiliğinden Dahiliye Nezaretine Gönderilen Yazı <i>(BOA. DH. İ. UM. EK., 8/80)</i>	8 Haziran 1331 (21 Haziran 1915)	Bağdat	-	11950 Kile Buğday

⁵⁴Emin olunamayan kelimelerin yanına soru işareti konulmuştur.

Birinci Dünya Savaşı'nda Musul'dan Bağdat'a Yapılan İaşe Sevkiyatına Dair Bazı Değerlendirmeler

Musul Valiliğinden Dahiliye Nezaretine Gönderilen Yazı <i>(Köprü Namıyla Anılan Yerden Yapılan Sevkiyat)</i> <i>(BOA. DH. İ. UM. EK., 8/81)</i>	10 Haziran 1331 (23 Haziran 1915)	Bağdat	-	7425 Kile İri Buğday
Musul Valiliğinden Bir Sureti Harbiye Nezaretine Sunulmak Koşuluyla Dahiliye Nezaretine Gönderilen Yazı <i>(Köprü Namıyla Anılan Yerden Yapılan Sevkiyat)</i> <i>(BOA. DH. İ. UM. EK., 8/98)</i>	21 Haziran 1331 (4 Temmuz 1915)	Bağdat	-	8127 Kile İri Buğday ve 920 Kile Nohut
Musul Valiliğinden Dahiliye Nezaretine Gönderilen Yazı <i>(Köprü Namıyla Anılan Yerden Yapılan Sevkiyat)</i> <i>(BOA. DH. İ. UM. EK., 9/99)</i>	11 Ağustos 1331 (24 Ağustos 1915)	Bağdat	-	5000 Kile İri Buğday
Musul Valisi Haydar'ın Revanduz'dan Dahiliye	26 Teşrin-i Sani 1331 (9 Aralık 1915)	Bağdat	-	73160 Kile Buğday ve 1140 Kile Bulgur (Tel-asir'den)

Ramazan SONAT

Nezaretine Gönderdiği Yazı <i>Tel-asir ve Silahiye'den Yapılan Sevkiyat)</i> <i>(BOA. DH. İ. UM. EK., 12/51)</i>				39000 Kile Arpa ve Buğday (Selahiye'den)
Musul Valiliğinden Dahiliye Nezaretine Gönderilen Yazı <i>(Köprü Namıyla Anılan Yerden Yapılan Sevkiyat)</i> <i>(BOA. DH. İ. UM. EK., 100/33)</i>	4 Şubat 1331 (17 Şubat 1916)	Bağdat	-	41323 Kile Arpa
Musul Valiliğinden Dahiliye Nezaretine Gönderilen Yazılar <i>(Köprü Namıyla Anılan Yerden Yapılan Sevkiyatlar)</i> <i>(BOA. DH. İ. UM. EK., 28/120)</i>	10 Şubat 1331 (23 Şubat 1916) 14 Şubat 1331 (27 Şubat 1916) 17 Şubat 1331 (1 Mart 1916) 22 Şubat 1331 (6 Mart 1916)	Bağdat	-	12388 Kile Arpa ve Buğday 7540 Kile Buğday 13000 Kile Arpa ve 9227 Buğday 9310 Kile Buğday ve 3900 Kile Arpa

Yukarıdaki verilerden anlaşıldığına göre savaşın ilk iki yılı içerisinde Musul'dan Bağdat'a on binlerce kile buğday ve arpa sevk edilmiştir. Bu süreçte buğday,

ordu mensupları ve alanda meskûn insanların temel iaşe malzemesi olurken arpa çoğunlukla çeşitli işlerde kullanılan hayvanların iaşe malzemesi olmuştur. Bununla birlikte sevkiyata tabî tutulan buğdayın iri veya kunduru buğdayı olmasına özen gösterilmiştir. Hem kunduru hem de iri buğdayın diğer buğdaylara göre daha kaliteli ve daha çok ürünün yapımında kullanılmaları böyle bir tercihin ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır.

Buğday ve arpanın dışında aralıklarla sevkiyatı yapılan diğer iaşe malzemeleri nohut ve bulgur olmuştur. İncelenen belgelerin çok küçük bir kısmında ise ilgili iaşe malzemelerinin ne şekilde sevk edildiğine dair bilgiler yer almıştır. Nitekim verilerin yetersizliği bu konuda net bir fikir ortaya konulmasını zorlaştırmıştır. Fakat mevcut alandaki yetersiz demiryolu ağı sebebiyle⁵⁵ Dicle ve Fırat nehirlerinin savaş sırasında ordu birlikleri tarafından etkin bir şekilde kullanılması iaşe malzemelerinin çoğunlukla bu nehirler vasıtası ile Bağdat'a buradan da farklı noktalara taşındığı gerçeğini ön plana çıkarmıştır. Yine iaşe malzemelerinin Dicle ve Fırat nehirleri haricinde yük hayvanları vasıtası ile sevkiyata tâbi tutulması bir diğer güçlü seçenek olarak belirmiştir.

Musul'dan Bağdat'a sevk edilen iaşe malzemelerinin ilk çıkışının Musul mu yoksa Musul'a farklı noktalardan gelip buradan mı ana hedef noktasına ulaştırılmaya çalışıldığı meselesi tam manasıyla aydınlatılmayan konulardan birisi olmuştur. Bu mesele tam manasıyla aydınlatılmadığı için başka bir ifade ile eldeki mevcut belgelerde Musul ibaresi ilk çıkış noktası olarak takdim edildiği için meseleyi bu zeminde kabul etmek en mantıklı seçenek belirmiştir.

Sonuç Yerine

Birinci Dünya Savaşı sırasında Musul'dan Bağdat'a gerçekleştirilen iaşe sevkiyatına odaklanan bu çalışma esasında bir deneme niteliğine sahiptir ve ileride bu alanda gerçekleştirilmek istenen daha kapsamlı çalışmaların habercisi olma iddiasını taşımaktadır. Bununla birlikte bu çalışmayı aynı konseptte hazırlanan diğer çalışmalardan ayıran temel husus ilk defa bir noktadan başka bir noktaya yapılan iaşe sevkiyatı hakkında bu kadar net bilgiler ihtiva etmesidir. Her ne kadar olgulara odaklanan sosyal bilimlerde rakamlar, tablolar pek bir anlam ifade etmese de bu çalışmada işlenen rakamlar, tablolar çok önemli hususlara dikkat çekmektedir. Nitekim ilgili rakamların ve tabloların tarafımızdan analizi şu şekildedir:

⁵⁵Nitekim bu duruma örnek teşkil etmesi bakımından Konya Valiliğinden Dahiliye Nezaretine gönderilen 10 Kanun-i Evvel 1332 (23 Aralık 1916) tarihli telgrafta Bağdat demiryolu hattının yapımında görevli amelenin iaşesini temin etmek maksadıyla onlara Ereğli'den iki vagon buğday ile bir vagonunun gönderildiği açıklanmıştır. (*BOA. DH. İ. UM. EK., 105/50*).

1- Kile, Musul'dan Bağdat'a yapılan iaşe sevkiyatında en fazla tercih edilen ölçü birimi olarak ön plana çıkmıştır. Kile hesabı ile düşünüldüğünde yalnızca bir sevkiyatta dahi Bağdat'a ciddi seviyede hububat ürünü giriş yapmıştır.

2- Sevkiyata tâbi tutulan buğdayların kalitesinin ne seviyede olduğu bu çalışmada tam manasıyla tespit edilememiştir. Her ne kadar incelenen belgelerin bir kısmında sevk edilen buğdayı tanımlamak için belli başlı kalıplar kullanılsa dahi bu ibarelerin o günkü şartlarda tam manasıyla neyi kastettiğini anlayabilmek için daha detaylı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

3- Bağdat'a yapılan iaşe sevkiyatı genel anlamda değerlendirildiğinde hububat ürünleri içerisinde buğday ön plana çıkmaktadır. O günkü şartlar içerisinde Osmanlı coğrafyasında buğdayın hangi koşullar altında hangi noktalardan yoğun bir şekilde elde edildiği konusu için farklı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)⁵⁶

Dahiliye Nezareti, İdare-i Umumiye Ekleri (DH. İ. UM. EK.)

Dahiliye Nezareti, Mektubi Kalemî (DH. MKT.)

Maliye Nezareti, Emlak-i Emiriyye Müdüriyeti (ML. EEM.)


Meclis-i Vükela Mazbataları (MV.)

⁵⁶Arşiv belgelerinin numaraları metin içerisinde verilmiştir.

Kaynak Eserler, Araştırma ve İncelemeler

- DİNÇ, F. (2018). “Osmanlı Diyarbakır’ında Keleşin Yapımı ve Kullanımı”, *Osmanlıdan Günümüze Diyarbakır*, Edit., İbrahim Özcoşar-Ali Karakaş-Mustafa Öztürk-Ziya Polat, İstanbul, s. 61-100.
- DİNGEÇ, E. (2007). “Osmanlı Ordusunda Bir Geri Hizmet Kurumu Olarak “Vize Müsellemleri”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 17, s. 241-256.
- KURTARAN, U. (Fall 2012). “Osmanlı Seferlerinde Organizasyon ve Lojistik”, *Turkish Studies*, Vol., 7/4, s. 2269-2286.
- ÖĞÜN, T.- BAŞ, H. (September 2016). “Dicle-Fırat’ta Geleneksel Nehir Taşımacılığı ve I. Dünya Savaşı’nda Irak Cephesinde Kullanımı”, *History Studies*, Vol., 8, Issue., 3, s. 83-109.
- SONAT, R. (2017). *Harb-i Umûmî’de Bağdat (1914-1918)*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Ankara.
- TAŞKIN, Ü. (2005). *Osmanlı Devleti’nde Kullanılan Ölçü ve Tartı Birimleri*, (Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Elâzığ.
- POLAT, S. (Yaz 2014). “Kırım’dan Bağdat’a: 1638 Bağdat Seferinde Yardımcı Kırım Kuvvetlerinin Menzil ve İlaş Organizasyonu”, *Karadeniz Araştırmaları*, S. 42, s. 85-109.

T.C. BAŞBAKANLIK OSMANLI ARŞİVİ DAİRE BAŞKANLIĞI (BOA)



TELEGRAMME **تلفرافنامه**

دولت علیہ شہنشاہیہ تلفراف ادارہ سی

ADMINISTRATION DES TELEGRAPHES DE L'EMPIRE OTTOMAN

L'Etat n'accepte aucune responsabilité à raison du service de la télégraphie دولت تلفراف ممالک عثمانیہ دولای مشورتیہ بیرون اتریز

Retransmission ou Expédition			RECEPTION			
تکرار کتبہ و یا سوق			اخذ			
سوق نومبروسی No d'ordre	کتابتہ ازلان transmis a	Date	مأمور امضای Signature de l'employé	مأمور امضای Signature de l'employé	Date	سوق نومبروسی No d'ordre
۲۸۴		۱۳۱۰ H. M.				

De _____ Pour _____ موردي _____

N° _____ Mots _____ Date _____ H. _____ M. _____ ساعت _____ دقیقه _____ تاریخ _____

Voie _____ Indic. Eventuelles _____ اشارت عممہ _____

عربی حیدرآباد تہ اولیوں رافیلہ تہ

البحر اودہ اوج کلہ محمد یوز اونونہ اوج بیہ اندیز نغمہ بیہ قہ حفظ و غیرہ الیہ لہ لہ یوز
کہ نہ بیہ قہ مشرف لیلہ سوسہ ایستہ - اپا ایستہ

معدہ والی دیکھی
حیدر

ادارہ عجمیہ میڈیا ایستہ
ادارہ عجمیہ میڈیا ایستہ
نومبر
۱۳۱۰
کالیہ میڈیا ایستہ

OSMANLI ARŞİVİ	
DH.İ.UM.EK	
7	2

DH.İ.UM.EK.00007.00002.001

Musul'dan Bağdat'a sevk edilen arpa ve buğday miktarına dair Musul Valiliğinden Dahiliye Nezaretine gönderilen 3 Mart 1331 (16 Mart 1915) tarihli telgraf.
(BOA. DH. İ. UM. EK., 7/2)

MÜSTENSİHLERİN OSMANLI BİLİM HAYATINA KATKISI

Dr. Öğr. Üyesi M. Murat YURTSEVER

Bursa Uludağ Üniversitesi

Özet: Edebi ve tarihi bilimsel araştırmalar için önerilen ilk kaynaklara gitmede öncelikle yapılacak olan, eserin yazma nüshasını ve müellif hattı olanını bulmaktır. Eksiksiz bir müstensih nüshası da bu ihtiyacı pekâlâ karşılayabilir. Vasıfsız bir tomar kağıttan ibaret olsa bile müellifin duygu ve düşüncelerine ulaşmaya yeter. Kaldı ki istinsah edilmiş bir eser, cildi, kağıdı, hattı ve mürekkebi itibarıyla müellif nüshasından daha da özenli olabilir.

Kütüphanelerde müstensih nüshalarının adedi müellif nüshalarına göre birkaç kat daha fazladır. Ayrıca, müstensih nüshalarının ulaşılabilme kolaylığı, basılmış esere olan ilgiyi azaltmış, yazma esere olan rağbeti artırmıştır.

İster eserden müessire, ister müessirden esere gidelim, müellif eseriyle şöretlenir. Eser müellifle birlikte hatıra gelir, adı birlikte anılır. Bâkî'nin bir gazeli Yunus'un bir ilâhîsi veya Lâmiî'nin bir mesnevisi, şairini de birlikte akla getirir. Divan, seyahatname, tefsir, birer ürün türü; şair ve müellif ise markadır. Ayrıca te'lifte bireysel olan çaba istinsahta kurumsallaşır. Neredeyse anonim olur. Elimizdeki eserin müstensih nüshası olduğunu söyler de müstensihin adını anmayız bile...

Müstensih, vilâyetin, geniş bir muhitin adıdır; müellif ise şehrin. Tarih veya coğrafya, matematik veya geometri, siyer veya dinler tarihi; bütün bu bilimlere ait eski yazma eserleri çoğaltanlar aynı adla anılır: Müstensih... Müellif ise yalnız kendi alanının uzmandır. Şehir nasıl oturana çoğaldıkça büyümek zorunda kalırsa eser de talibi arttıkça çoğalmak ister.

Müstensih yazmaya koyulduğu eserin konusuna tam bir hakimiyetle vakıftır. Bir divanın müstensihi, şiirin konu, şekil, vezin ve kafiye gibi inşâ tarzından; teşbih, mecaz ve istiâre gibi söz sanatlarından fazlasıyla haberdardır. Tefsir, hadis, fıkıh veya kelâma dair dini eserlerin müstensihi için de durum aynıdır. Her biri, eserin sadece müstensihi olsa bile istinsah ettiği eserin konusuna yeterince vakıftır.

Bir divanı istinsahta çalışan müstensihin, kimi sayfalarda haşârâtın verdiği tahribatı veya rutubetin sebep olduğu tahrifatı telafi edecek kadar, metin tamirinde mahir olması, bunun için de şiirde mümarese sahibi olması beklenir.

Müstensih, eserin sütanesi gibidir. Arada peyda olan sıhriyet, eserin gelişip serpilmesinde, çoğalıp şöret bulmasında müstensihi pay sahibi yapar. Eserle okuyucu arasına ikinci bir vârisin girmesine izin vermez.

Müstensih, müellifin aynı eseri tekrar ve yeniden yazma imkânının olmadığını düşünüp mevcudu çoğaltarak müellife hayat kazandırır. Kaybından duyulan üzüntüyü azaltır. Müellife duyduğu saygıyı ve esere olan hayranlığını, sağladığı katkıyla gösterir, belgeler.

Anahtar kelimeler: Müstensih, müellif, hattat, tarih, edebiyat

Contributions of Copyist (Mustansih) to Ottoman Science Life

Abstract: The first thing to do in going to the first sources recommended for literary and historical scientific research is to find the manuscript of the work and the one with an author line. A complete copy of the legend may well meet this need. Even if it consists of an unskilled roll of paper, it is enough to reach the feelings and thoughts of the author. Moreover, a copied work may be even more elaborate than the author's copy in terms of its volume, paper, line and ink.

The number of copies in libraries is much more than the original ones. In addition, the ease of accessibility of the legitimate copies reduced the interest in the printed work and increased the popularity of the manuscript.

Whether we go from work to artist or from artist to work, the author is famous for his work. The work comes in memory with the author; name is mentioned together. A ghazal of Baki, a hymn of Yunus or a mesnevi of Lâmiî, brings to mind his poet. Divan, travel book, commentary, a product type; poet and author is a brand. In addition, individual effort is institutionalized in copying. It becomes almost anonymous. We say that the work we have is an explicit copy, but we do not even mention the name of the copyist.

Copyist is the name of the province, or of a large neighborhood; the author is the city. History or geography, mathematics or geometry, history or religion; those who reproduce ancient manuscripts belonging to all these sciences are called with the same name; copyist. The author is only an expert in his field. Just as the city has to grow as its inhabitants increase, the work wants to increase as its suitors increase.

Copyist is a foundation with full command of the subject of the work he started to write. Copyist of a divan is well aware of the arts of speech such as simile, metaphor, and trope and the poem's subject, figure, meter and rhyme. The same is true for copyist of religious works of tafsir, hadith, fiqh or kalam. Each of them is sufficiently familiar with the subject of the work quoted, even if the work is just based on it.

It is expected that the copyist who works on a copying of a divan will be adept at repairing the texts enough to compensate the damage caused by insect or the damage caused by the dampness in some pages, and to have a representative in poetry for this.

Copyist is like the milk-mother of the work. The intermittent wealth makes the work a shareholder in the development and flourishing of the work and in its proliferation and fame. It does not allow a second successor to enter between the work and the reader.

Copyist thinks that the author does not have the opportunity to rewrite the same work and gives life to the author by increasing the existing work. By copying the work, copyist reduces the sadness of his loss. He shows his respect for the author and his admiration for the work with his contribution; documents.

Key Words: Copyist (Mustansih), Author, Calligrapher, History, Literature

Arapça “nesh” kökünden türetilmiş olan “müstensih”, yazılı bir metni veya eseri eksiksiz kopya eden kimse anlamına gelir. Buna göre müstensihler, yazının icadını takip eden dönemlerden başlayarak ünik nüshaların çoğaltılmasına duyulan ihtiyacı karşılamak üzere görev almış müstesna şahsiyetlerdir. Kimi, yöneticiler tarafından görevlendirilmiş seçkin bir uzman, kimi de göreve kendiliğinden talip olmuş birer hizmet gönüllüsüdür. Çeşitli dönemlerde ve muhitlerde kâtip, verrâk, nâsîh ve nessâh gibi adlarla anılan bu emektar sınıfın mazisi, eski Mezopotamya’da öğrencilerin önemli eserleri kil tabletler üzerine kopya ettikleri, Eski Ahid’in bazı bölümlerinin müstensihler tarafından Yunanca’ya çevrildiği, zengin Romalıların istinsahla görevlendirdiği kölelerinin bakımını üstlenip ücretlerini ödediği milattan önceki yüzyıllara kadar uzanır. (Kaya ve Bozkurt, 2001:369)

İslam tarihinde istinsah hareketi, Kur’an nüshalarının muhafazasına gösterilen duyarlılıkla başlar. Tevrat ve İncil’in tahrif edildiğini gören sahâbe, benzer tehlikeden muhafaza edebilmek için, Hz. Osman döneminden itibaren sahih Kur’an nüshalarını çoğaltmaya başlamıştır. “Hâlen İstanbul’da Topkapı Müzesi’nde, Taşkent Müzesi’nde ve Londra’daki India Office’te Hz. Osman zamanında istinsah edildiği sanılan üç Mushaf bulunmaktadır.” (Kaya ve Bozkurt, 2001:370)

Müstensihlerin hadis metinleri ve hadis tarihi alanında da önemli hizmetleri olmuştur. Hz. Peygamber (as) döneminden itibaren hadisleri senetleriyle birlikte kaydeden sayısız râvîye ilaveten, bazı hadis alimlerinin güvendikleri özel katipleri ile

(Kaya ve Bozkurt, 2001:370) güvenilir hadisleri çoğaltan çok sayıda mütehasıs kalem, hadis müstensihleri arasında yer almıştır.

Bilim tarihinin en güvenilir kaynakları, asırlarca önce kaleme alınmış el yazması metinlerdir. Henüz matbaanın icat edilmediği yıllarda, el yazmaları hâlinde çoğaltılan bir eserin müellif nüshasına rastlanılamamış olabilir. Bu durumda müstensihlerin kaleme aldığı metinler devreye girer. Müellifin yaşadığı döneme en yakın olanından başlanarak eldeki güvenilir müstensih nüshalarının birkaçının karşılaştırılması ile müellifin metnine en yakın metin ortaya çıkarılmış olur. Müellif nüshaları mevcut olamayan Fuzûlî, Bâkî, Nefî ve Nedim divanları bu yolla yapılan metin mukayeselerinden sonra neşredilmiştir.

Müstensih nüshaları, müellif nüshalarının ele geçmediği durumlarda, geçmişten bugüne kültür ve sanatımızın hangi merhalelerden geçtiğini, hangi yönde ilerlediğini ve bu gelişmeye katkısı olan bilim adamlarının isim ve eserlerine dair bilgi edinmenin en güvenilir kaynaklarıdır. Geçmişte yaşanmış bir dönemin sosyo-kültürel tarihinin, ünlü bir şairin poetikasının, felsefi bir teorinin, tıp alanında başarılı olmuş bir deneyin gerçek tanığı, ya müellifin kendi hattıyla kaleme aldığı eseri ya da aynı eserin bir müstensih tarafından çoğaltılmış kopyasıdır.

Müstensihler, bilim ve kültür dünyamıza yapmış oldukları katkının yanı sıra tarihi bir metinde savaşların, isyanların, kıtlıkların ve afetlerin, tıp konulu bir metinde yeni bir buluşun doğurduğu heyecanın, felsefi bir metinde akın karşılaştığı zorlukların, manzum metinlerde şairin gönül dünyasının neredeyse birebir canlı şahitleridir. Yüzlerce kütüphane ve milyonlarca eski basma ve yazma eser varlığımız, bilim tarihimizin aydınlatılması ve çeşitli tereddütlerin giderilmesi bakımından bilhassa önemlidir. Üniversitelerde yapılan inceleme-metin çalışmaları, kültür tarihi zenginliğimizin keşfi, buna bağlı olarak da geçmişteki bilimsel birikim ve yeteneklerin ortaya çıkarılması amacıyla sürdürülmektedir.

Kendi kültür tarihimize olan güven ve gururun artması, eski yazılı kaynaklarımızın yeniden okunması ve neşrine göstereceğimiz çabayla mümkündür.

Türklerin sadece savaşta başarılı olduğu, bilimde, felsefede ve sanatta bir şey üretmediklerine dair olumsuz kanaati yok edecek olan, kütüphanelerimizdeki müellif nüshaları kadar bunların taşra kütüphanelerimizle buluşmasını sağlayan ve henüz yeterli sayıda günümüz alfabesine çevrilmemiş müstensih nüshalarıdır. Bu nüshalar, günümüzde müellif nüshasına rastlayamadığımız ancak vaktiyle dikkatli müstensihlerin gözünden kaçırmadıkları nadide eserlerdir. Pek çoğunun adı çoğalttıkları eserlerin gölgesinde kalmış bu mütevazı sınıf, emek verdikleri eserlerle içinde yetiştikleri

toplumun o dönemde sahip olduğu kültür ve medeniyet düzeyini bugüne yansıtmışlar, yakından tanınmasına vesile olmuşlardır. Bir tek nüshası olan çok sayıdaki yazmayı şahıs kütüphanelerinin esaretinden kurtarıp şöhret kazandırmışlardır.

Bugün Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u Fethi veya Jön Türkler'in siyasi faaliyetleri, Ali Kuşçu'nun Muhammediye'sini veya Takiyüddin'in Sidretü'l-Müntehâ'sını değerlendiren bir bilim tarihçisinin söylediklerinden daha fazla ilgi çeker. (Dosay ve Demir, 2008:1/4) Oysaki geçmişte müstensihler, çoğalttıkları eserlerin popülerliğine ya da para edip etmeyeceğine bakmadılar. Bilim dünyamıza, sanat hayatımıza ve gönül evrenimize katkısı olacak eserlerin peşine düştüler ve büyük bir hazla çoğalttılar. Eski kültür binamızı taş taş örecek kütüphanelerimizin raflarını kat kat yükselttiler.

Bugün bile değerini gereği kadar takdir edemediğimiz yazmalar hâlinde, tarihi ve kültürel varlığımızın tanınmasına katkı sağlamış birçok eserin ortaya çıkışı, müstensihlerin dar imkânlarla fakat canla başla çalışarak çoğalttığı eserler sayesinde mümkün olmuştur. Bursevî'nin kendi hattıyla kaleme aldığı yüzden ziyade eserini okuduktan sonra birçoğunu istinsah edip Bayezit Kütüphanesi'ne bağışlayan, kırk yıl süren meşakkatli, bir o kadar da titiz bir çalışmayla müellifin eserlerine yayılmış üç bin kadar manzumeyi süzerek bir müstensih nüshasında toplayan Mahmud Nâsîh'in (öl. 1902) istinsahla geçen hayatı esnasında yaşadığı zorluk diğer müstensihlerin yaşadıklarından fazla değildir:

“Husûsan bu âsâr-ı şerîfenin cem' u tahrîri zamânı, avân-ı fakr u felâket ve zamân-ı şeybiyyet ve şeyhûhâta müsâdif olmağla, gözde gözlük ve kesede bir yüzlük ve siyemmâ hîn-i sabâvetden beri peder ve maderden öksüzlük âlâm ve ekdârı, akl u fikr u şuurumu müşevveş kılmış idi. Pes, ihvân-ı zevi'l-ihsândan mercûdur ki câmiu'l-fakîri mazrûr ve halâl-i tahrîr ve takrîrde kusûr vâkiasını dâmen-i afv ile mestur buyuralar.” (Nâsîh, ty.:88b)

“Hakkî merhûma ait kütüb-i mezkûre, dergâh-ı şerîf-i mezkûrede post-nişîn olmağa gayr-ı lâıyk (.....) nâm bir câhil-i nâ-kâbil ve bahîl-i bed-asîlin yedinde bulunduğundan sakatât ve sehevât-ı vakıanın kütüb-i mezkûreden tashîhi için kitâb-ı mezbûrelerin beşer onar dakîka müddetle mahallinden ihrâc ve silk-i metâlib-i âcizîye idrâcı emeliyle bahîl-i bed-asîl-i merhumun dest ü dâmânını telsîm ve takbîl mertebesinde alîl ü zelîl gözsüzler ve bî-kes ü bî-çâre öksüzler gibi feryâd-ı niyâz-bünyâdı artırdığımca ol dahi kelâm-ı istirhâm-ı fakîriye rağmen kitâb-ı mezkûruların rûy-ı dilârâsını bir dahi göstermeye yanaşmamıştır.” (Nâsîh, ty.:117b)

Müstensihleri, hayranlık ve merak sâikiyle kitap çoğaltanlarla geçim ve ticaret amacıyla kitap çoğaltanlar olarak iki gruba ayırmak mümkündür. Buna göre, medre-

selerde okutulan ders kitaplarını çoğaltan öğrencilerin birinci grupta, varrâk adı verilen ve kitapları ücretle çoğaltan müstensihlerin ikinci grupta yer alması gerekecektir. Buna ek olarak, geçmişte bir kısım bilim adamının yazma eserleri istinsah ettirip satarak geçim sağladıkları da bilinenler arasındadır. Örnek olarak el-Vâkıdî'nin (öl. 823) iki kölesini yazma eser istinsah etmekle görevlendirmiş olduğunu, varlıklı olduğu bilinen el-Kindî'nin (öl. 866) müstensih bir ekiple çalıştığına yapılan araştırmalarda rastlıyoruz. (Ağababa, 2011:99) Bu iki isme ek olarak, elli sekiz yıl süren istinsah hayatında çeşitli ilimlere ait altmış sekiz telif eserden yedi yüz on dört istinsah yapan Nizâmüddin Abdürrezzâk Tirmizî'nin (öl. 1420) adının öne çıktığını söyleyebiliriz. (Arıkan, 2017:123)

Önemli lügat alimleri arasındaki müstensihleri temsilen de Sükkerî'nin (öl. 888) ve Cevherî'nin (öl. 1000) adını verebiliriz. (Kaya ve Bozkurt, 2001:371)

Müstensihler, Ortaçağ'dan itibaren daha hızlı yazmak ve daha çok eser çoğaltmak için stenoyu akla getirecek bazı imler kullanmışlardır. Günümüzde daktilo ve bilgisayar tuşlarındaki @ ve & işaretleri VI. yüzyıldan kalmadır ve dönemin müstensih keşifleri tarafından kullanılmıştır. (Can, 2012:1) Dün matbaaların bugün de bilgisayarların sunduğu sayısız imkâna bakılırsa, harcanan zaman, zihin ve emek mukabilinde istinsahın zor bir iş olduğu düşünülebilir. Ancak matbu bir eserin, cildi, kağıdı, hattı ve tezhibi ile yazma bir esere duyulan saygı ve hayranlığı karşılayamayacağı da açıktır. Bugünkü teknikle gelişmiş icazeti olmayan her bir bilgisayar birer saklama kabından ibarettir. Müellifin mutfağından çıkmış bir eserin aynı tazellekle müstensih tarafından kâse kâse sunulan lezzeti yerine “kopyalana kopyalana sıradanlaşmış, değersizleşmiş, tepeleme yığılmış bilgilerden irfan damıtmak elbette mümkün değildir.” (Baydar, 2018)

Mehmet Arıkan, Molla Lütfî'nin (öl. 1495) *el-Metâlibü'l-İlâhiyye fi Mevzûâti'l-Lugaviyye* adlı eserinden yaptığı alıntı ile yazılı eserin “gayr-i mahsûs” yani “gâib” kimseler için kaleme alındığını, bu gâib zümrenin de ikiye ayrıldığını belirtiyor. İlkini yatay düzlemde yani müellifin aynı zamanı ve mekânı paylaştığı kişiler, ikincisini ise dikey düzlemde yani müellifin kendisinden sonra gelen nesiller olarak ifade ediyor. Daha sonra da, “Odağında yazma eser kültürünün bulunduğu İslam medeniyetinde yazının bir ifadesi olarak kitap, bilginin üretim ve dolaşımını da belirlemiştir.” ifadelerine yer veriyor. (Arıkan, 2017:120)

Belli bir dönemdeki müstensihlere olan talep çoğaltılan eserlerin çokluğu ile beraber okuma yazmaya olan ilgiyi, kitaba olan düşkünlüğü, bilime olan rağbeti de gösteriyor. Güvenilir yazma nüshaları üretenler güvenilir müstensihlerdir. Güvenilir

müstensih istinsah ettiği eserin konusu hakkında bilgi sahibi, alanı hakkında donanımlı olmalıdır. Arap alfabeli bilimsel bir metni istinsah eden, dönemin Türkçesini ve yöresel farklarını bilmekten öte Arapçayı ve Farsçayı da bilmelidir. Metinde geçen istilâh ve mefhumlara vâkif olmalı, görevinin sadece kopya etmek değil, bir esere hayat vermek kadar değerli olduğunun bilincinde olmalıdır. Yaşadığı ve daha önce yaşamış olan dönemlerin kültürünü, kültür muhitlerini, bilim adamlarını, dinî, siyasî, felsefî ve tasavvufî akımlarını bilmelidir. İstinsah ettiği eserin müellifi hakkında da bilgiye ulaşmalıdır. Bilimsel yeterliliği, dünya görüşü, soyu, meşrebi, eğilimleri, hazları, hatta kapıldıkları ve kaçındıkları konusunda kanaat sahibi olmalıdır. Objektif olmalı, sübjektif niyetlerle esere müdahaleden kaçınmalıdır.

Kaleme aldığı eserle birlikte yol almanın tadına varmalıdır. Külfeti nimet gibi yaşamalı, elindeki mesleğin ilâhî bir lütuf olduğunun bilincinde olmalı, ibadet hazzı ve heyecanı taşınmalıdır. Müstensihin amacı, metni etraflıca anladıktan sonra o metnin daha geniş bir kitle tarafından yararlanılmasını sağlamak olmalıdır. Pek çok müstensihin istinsah ettiği eseri Süleymaniye gibi, Bayezit gibi, Selimiye gibi kütüphanelere ihdâ etmiş olması bu nedenledir.

Müstensihlerin yanı sıra yazma metne emek veren varrâk, mücellid, müzehhib, hatta hafız-ı kütüb, mâlik/sâhib, hâmî ve vâkif gibi sınıflarda yazma metne emek veren hatırlı zümrelerdir.

Kaleme aldıkları eserlerin dışında birçok eser istinsah eden müelliflerden, medrese öğrencilerinden, müridlerden, sahaflardan, varaklardan ve kâtiplerden başka istinsah faaliyetine katkısı olan bir diğer sınıf da bazı yeniçeri ocağı mensupları idi. Ocak defterlerini tutmakla görevli birkaç yeniçeri, çok az yeniçerinin okur-yazar olduğunu akla getirebilir. Geriye kalanın da entelektüel çabalardan uzak, bilgisiz ve hünersiz insanlar olduğu kanaatini oluşturabilir. Oysaki yakından incelendiğinde savaştaki başarılarının yanı sıra divan sahibi olanların, telif sahipleri ile istinsah işinde mahir olanların sayısının hiç de az olmadığı görülecektir. Üstelik bunu geçim kaygısı ile değil, istinsah ettikleri eserlere duydukları hayranlıkla ve yalnız kendileri için yaptıkları anlaşılacaktır.

Mehmet Kökrek, divan sahibi yeniçerilerden söz ederken Taşlıcalı Yahya, Kethûdâzâde Arif, Benderli Cesârî, Yeniçeri Katibi Abdî, Boşnak Ahmed Beşe, Karakullukçu Yunus ve Sekban Ali'nin isimlerini zikrediyor. Yeniçeri müstensihlerinden de Emir Sultan menkıbelerine dair *Terceme-i Vesile-i Metâlib* adlı eserin müstensihisi 57. bölükten müstensih Ahmed'in, Bursevî'ye ait *Kitâbü'n-Necât*'ın müstensihisi Ahmed Hamdi'nin şemâil-i şerifle beraber muhtelif konuları hâvî bir mecmuanın

müstensihi 33. bölükten Filibeli Muhammed b.Ahmed'in isimlerini sayıyor. (Kökrek, 2016:24)

Sayıları çok fazla olmasa da Osmanlılar döneminde İstanbul'da yetişmiş kadın müstensihlere de rastlanmaktadır. Bunlar arasında sayabileceğimiz; 16. yüzyılda yaşamış Yazıcıoğlu Mehmed'in *Muhammediye*'sini istinsah eden Ümmî Hatun, 17. yüzyılda yaşamış Cinânî'nin *Riyâzu'l Cinân*'ını istinsah eden Hatice binti Abdullah, 18. yüzyılda bir Kur'an istinsah eden Fatıma Tûtî Hanım,19. yüzyılda *İlm-i Ledün Risalesi*'ni istinsah eden Şerife Aliye Molla, *Muhammediye*'yi istinsah eden Nesibe Feride Hanım, bir Kur'an bir de *Delâil-i Hayrât* nüshasını istinsah eden Esmâ İbret Hanım ile Celfî'nin *Hüsrev ü Şirin*'ini istinsah eden Şerife Kâmile Hanım adına en çok rastladıklarımızdır. (Atik, 2013:210)

Bunun yanı sıra, Hilal Kazan, *Dünden Bugüne Hanım Hattatlar* adlı kitabında doksan kadın hattat ve müstensihin ismini vermektedir. (Kazan, 2010:135)

Osmanlı İstanbul'unun Dersaadet adını alması aynı zamanda bir kültür merkezi olması dolayısıyladır. Telif bir eser, adı ilk duyulduğunda önce Bayezit'te arandı, soruldu. İstinsahlar önce Bayezit'e sipariş edildi. Hattatlar, varraklar, tezhipçiler, cetvelkeşler ve mücellitler burada kümelendi. Sahaflar tezgahlarını burada açtı. Umumî kütüphane burada kuruldu.

Darülfünun burada açıldı. İlim ve sanat erbabı çevredeki kiraathanelerde bulundu. Mütalaalar, müzakereler buralarda yapıldı. Bayezit ve civarı, yüzyıllarca yazılı eserlerin çoğaltıldığı önemli bir merkez oldu. Bulak'ta basılan eserlerin birçoğu asırlar önce İstanbul'da istinsah edilen el yazmalarından oluştu.

Kütüphanelerimizdeki pek çok yazma eserin müellif ve müstensihi belli değildir. Bunu, bir alçakgönüllülük ifadesi saymakla beraber yazıldığı yıllarda telif haklarının söz konusu olmayışı ile açıklamak da mümkündür. Bunun olumsuz yanı, müstensihlerin kaleme aldıkları eserler üzerinde tasarruflarının olup olmadığını anlamakta karşılaşılan zorluklardır. Öyle ki, özensiz kalemler, gereksiz hassasiyetler, ihmaller, zuhuller ve malumatfuruşluklar yüzünden pek çok müellifin eseri, müstensihler tarafından farklı farklı kaleme alınmış ve metindeki tenkidini zarurî kılmıştır.

Müstensihlerin çoğalttığı eserler okuyucular tarafından bazen dikkatli nazarlara, tek başına, derkenarlar halinde notlar alınarak okunurken bazen türlü mahfil-lerde ders halkalarında mütalaa edildi. Müstensihlerin adı bilinmese de...

KAYNAKÇA

- AĞABABA, N. (2011). “El Yazmaları ve Arap El Yazma Geleneği”, Tüba-Ked Türkiye Bilimler Akademisi Kültür Envanteri Dergisi, Sayı: 9.
- ARIKAN, M. (2017). “İslam Medeniyetinde Bilginin Çoğaltılması ve Dolaşımı: XV. Yüzyıl Semerkand Çevresinden Bir Örnek”, Nazariyat İslâm Felsefe ve Bilim Tarihi Araştırmaları Dergisi, Ekim.
- ATİK, A. (2013). “Celîlî’nin Hüsrev ü Şîrîn’inin Yeni Bir Nüshası ve Kadın Müstensihî”, Turkish Studies, Volume 8/4, Spring.
- BAYDAR, S. C. (2018). “Kopyala Yapıştır”, <http://www.gazeteilksayfa.com/kopyala-yapistir-2-2687yy.htm> (15.08.2020)
- CAN, Ö. F. (2012). Tarih ve Medeniyet, <http://tarihvemedenyet.org/2012/05> (15.08.2020)
- DOSAY, M. ve DEMİR R. (2008). Bilim Tarihinde Metin Çalışmalarının Önemi, <http://dusundurensozler.blogspot.com.tr/> (15.08.2020)
- KAYA, N. ve BOZKURT N. (2001). “İstinsah”, Diyanet İslam Ansiklopedisi, c.23, TDV Yay., İstanbul.
- KAZAN, H. (2010). Dünden Bugüne Hanım Hattatlar, İstanbul: İBB Yayınları.
- KÖKREK, A. (2016). “Müstensih Yeniçeriler”, Türk Dünyası Tarih Kültür Dergisi, Ocak.
- NÂSİH, M. (ty.) Sübhatü’s-Salikîn, Bursa İnebey Yazma Eserler Kütüphanesi, Genel Bölümü, no. 1700.

TÜKETİCİ DAVRANIŞLARI AÇISINDAN DİJİTAL BAĞIMLILIĞA ETKİ EDEN MOTİVATÖRLERİ BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Dr. Öğr. Üyesi Derya Fatma BİÇER

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Öğr. Gör. İbrahim İŞCAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Özet: Gelişen teknoloji ile iletişim sektöründe yaşanan dönüşüm, dijital ortamların her geçen gün daha vazgeçilmez hale gelmesine sebep olmuştur. İşletmeler gerek alışveriş için sanal mağaza, gerek alternatif dağıtım kanalı, gerekse müşteri ilişkileri yönetimi süreçlerini yürütmek için bu ortamları tercih etmektedirler. Bireyler de dijital platformların kullanım ve erişim rahatlığı ve daha fazla ürün ve hizmete ulaşılabilirdiği için dijital ortamlara yönelmişlerdir. Bu nedenle dijital dünya sınırsız bir kullanım alanına ulaşmış durumdadır. Tüm bu faydalarının yanında dijitalleşme farklı sorunları da beraberinde getirmektedir. Bireylerin dijital platformları aşırı kullanımı bağımlılık yaratmakta ve farkında olmadan ihtiyaçlarının ötesinde alışveriş yapılabilmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı tüketicilerin dijital platformları tercih motivatörlerinin neler olduğu ve bu motivatörlerin dijital bağımlılık düzeyine etkisini incelemektir. Araştırma verileri tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi ile çevrimiçi anket uygulaması yapılarak 355 adet kullanılabilir nitelikte anket formuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda dijital platformları tercih motivatörlerinin rahatlık/eğlence, bilgi ve sosyal etkileşim olduğu, katılımcıların dijital bağımlılıklarının orta düzeyde olduğu ve motivatörlerin dijital bağımlılık üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tüketici, Tercih Motivatörleri, Dijital Bağımlılık

A Study to Identify Motivators That influence Digital Addiction in Terms of Consumer Behavior

Abstract: The transformation in the communication sector with the developing technology has made digital environments more indispensable day by day. Businesses prefer these environments for both virtual stores for shopping, alternative distribution channels, and to carry out customer relationship management processes. Individuals have also turned to digital environments due to

the ease of use and access of digital platforms and the availability of more products and services. Therefore, the digital world has reached an unlimited usage area. In addition to all these benefits, digitalization brings different problems. Excessive use of digital platforms by individuals creates addiction and unwittingly shopping beyond their needs can be made. In this context, the aim of the study is to examine the motivations of consumers to choose digital platforms and the effects of these motivators on the level of digital addiction. 355 usable questionnaire forms were obtained by applying online surveys with convenience sampling method, which is one of the non-random sampling methods. As a result of the research, it was determined that the motivations for choosing digital platforms were comfort / entertainment, information and social interaction, participants' digital addiction was moderate, and motivators had an effect on digital addiction.

Keywords: Consumer, Preference Motivants, Digital Addiction

1.GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerin özellikle 18. Yüzyıl ve sonrasındaki baş döndüren hızı, sosyal hayatımızda önemli değişimlere neden olmuştur. Bu değişimler bireysel olarak bazı sorunlar ortaya çıkarmakla birlikte geniş çerçeveden bakıldığında esas itibariyle toplumsal problemlere neden olduğu görülmektedir. Çünkü hemen hemen her bireyin dahil olma ihtimali olan bu sorunlar çığ gibi büyüyerek toplumu ciddi şekilde etkilemektedir.

Teknolojik gelişmelerin neden olduğu problemlerin başında dijital (teknoloji) bağımlılık gelmektedir. Çoğu kullanıcı ihtiyaçları için kullandığı dijital cihazları belli bir süre sonrasında hayatının her anına dahil ederek kontrolsüz bir şekilde kullanmaya başlayabilir. Bu bazen tek bazen de çoklu cihaz ve ortamlarda gerçekleşebilmektedir. Son dönemlerde bu bağımlılık ve mücadele konusunda çeşitli çalışmalar yapılmış, dijital bağımlılık global bir sağlık sorunu olarak değerlendirilmeye başlanmıştır.

Dijital bağımlılığın ekonomiden siyasete, pazarlamadan eğitim bilimlerine birçok alanda etkili olduğu görülmektedir. Günümüzde hemen hemen her işletmenin tüketicilere ulaşabilmek için kullandığı dijital platformlar aynı zamanda siyasetin de tüketicisi konumundaki seçmenlerine ulaşabildiği bir araç haline gelmiştir. Ayrıca sayısız dijital alışveriş platformu ve interaktif uygulamalar, pazarlama anlayışını gelenekselden moderne taşımıştır. Bu bağlamda sınırsız bir kullanım alanına ulaşan dijital dünya, bireylerin içinde kontrolünü kaybedebileceği bir ortam haline gelmiştir.

Öyle ki bazen bu platformların kurucuları ve uygulayıcıları bile bu bağımlılıktan nasibini almıştır. Tüketiciler de ihtiyaçlarını karşılamada daha çok seçeneğe sahip oldukları dijital platformlarda aşırı kullanım nedeniyle farkında olmadan bağımlı hale gelebilmekte ve ihtiyaçlarının ötesinde alışveriş yapabilmektedir. Bu çalışmada tüketicileri dijital bağımlılığa iten motivatörler belirlenerek ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dijital bağımlılık (teknoloji bağımlılığı) kavramı üzerinde net bir uzlaşma olmamakla birlikte farklı disiplinlerde yaklaşımlar getirilmiştir. İnternet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, mobil cihaz bağımlılığı, bilgisayar oyunlarına olan bağımlılık gibi kavramlarla iç içe geçen dijital bağımlılık kavramı; belirli ihtiyaçların karşılanması için yazılım aracılı işlemlerin aşırı kullanımı (Ali vd., 2015), birey-cihaz etkileşimi çerçevesinde teknolojinin sürekli takip edilerek (pasif) veya bizzat kullanılarak (aktif) bağımlı hale gelmesi (Arısoy, 2009), dijital materyallerin aşırı kullanımını sonucu bireylerin psikolojilerinin bozulması olarak (Beard, 2005) tanımlanmaktadır.

Macit ve Kavafoğlu (2019), dijital bağımlılığı ekran bağımlılığı olarak nitelmiştir. Ekran bağımlılığı; (1) internet bağımlılığı (kumar, alışveriş vb. nedenlerle), (2) medya bağımlılığı (geleneksel medya ve sosyal medya gibi nedenlerle), (3) teknolojik cihaz bağımlılığı (bilgisayar, tablet, telefon ve televizyon kullanımı gibi nedenlerle) olmak üzere üç grupta sınıflandırılmış ve bireylerin benliklerinin gerçeklikten sanallığa doğru kaydığını ortaya koymuştur.

Bireylerin dijital cihazlarla uzun zaman geçirmesi, diğer alışkanlıklarına ilgisiz hale gelmesi, gündelik hayatıyla ilgili sorumluluklarını ihmal etmeye başlaması, sosyal hayattaki arkadaşlarından ve üyeliklerinden uzaklaşmaya başlaması gibi davranışsal değişimler dijital bağımlılığın en temel belirtileridir. Bu durum bireyin sahip olduğu bilgileri tek tip hale getirerek teknolojiye bağımlılık sürecini tamamlatacaktır (Yengin, 2019).

Gerek internetin yaygınlaşması gerekse de teknolojideki hızlı gelişim, dijital cihazların da kullanımını arttırarak bağımlılık seviyesine çekmiştir. En ciddi kullanım artışı, günümüz ihtiyaçlarına uygun biçimde, mobil ve bilişim cihazlarında olmuştur. Özellikle akıllı telefonların geliştirilmesiyle bireyler gündelik işlemlerinin büyük kısmını bu cihazlarda yer alan uygulamalarla gerçekleştirerek büyük kolaylık elde etmiş ancak sonrasında kullanım fazlalığı sebebiyle bu cihazlara da bağımlı hale gelmiştir (Jin vd., 2013).

İnternet teknolojisinin yaygınlaşmasının diğer bir sonucu ise online alışveriş bağımlılığıdır. Dijital bağımlılığın etkisiyle tüketici satın alma davranışları derin bir değişim geçirerek kompulsif satın alma eğilimi göstermektedir. Tüketicuyu satın alma alışkanlığı bakımından dijital bağımlılığa götüren kompulsif satın alma; karşı konulamaz dürtülerle ihtiyacı olsun ya da olmasın, bireyi maddi yönden sıkıntıya düşürmesi ve sosyal hayatıyla iş hayatında negatif etkilerine rağmen sürekli alışveriş yapması olarak adlandırılır (Aliçavuşoğlu ve Boyraz, 2019; Dell’Osso vd., 2006; McElroy vd., 1995). Satın almayı kolaylaştırıcı etmenler sayesinde (mobil uygulamalar, kredi kartının yaygınlaşması vb.) (Aslanoğlu ve Korga, 2017) ve alışverişini özendirici yoğun reklam faaliyetleri ile bireylerin tüketime teşvik edilmesi, kompulsif tüketici sayısında önemli artışlar meydana getirmiştir (Doğan Keskin ve Günüş, 2017).

Faydacı (dışsal) faktörler ve hedonik (hazcı, içsel) faktörler dijital ortamdaki alışveriş kararlarını etkileyen en önemli iki faktördür (Cheema vd., 2013; Overby ve Lee, 2006). Tüketici motivasyonunu da arttıran bu faktörler (Günüç ve Doğan Keskin, 2017; Monsuwé vd., 2004), müşterilerde sorunlarını unutturma ve keyif alma olarak iki farklı beklentiye neden olmaktadır (Monsuwé vd., 2004; Babin vd.,1994). Faydacı faktörlerin sağladığı motivasyon tüketicilerin rasyonel beklentilerini karşılarken, hedonik faktörler daha sübjektif (bireysel) beklentilerine yöneliktir (Demirgüneş, 2016).

3.ARAŞTIRMANIN AMACI VE YÖNTEMİ

Bu çalışmada tüketicilerin dijital platformları tercih motivatörlerinin neler olduğunun belirlenmesi ve bu motivatörlerin dijital bağımlılık ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan dijital bağımlılık ölçeği Kesici ve Tunç (2018)’un çalışmalarında kullandığı ölçekten yararlanılarak araştırmacılar tarafından araştırma amacına uygun olarak uyarlanmıştır. Dijital platformları tercih motivatörleri ölçeği ise Eastlick ve Feinberg (1999), Arnold ve Reynolds (2003) ile Ko vd. (2005)’nin kullandıkları ölçek ifadelerinden derlenerek araştırmanın amacı doğrultusunda düzenlenmiştir. Ön test sonucu ölçeklere nihai şekilleri verilmiş, AFA ve DFA ile ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlikleri doğrulanmıştır.

3.1.Araştırmanın Hipotezleri

İlgili alan yazın, araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir.

H₁: Katılımcıların dijital bağımlılık düzeyleri orta seviyededir.

H₂: Dijital platformları tercih motivatörlerinin dijital bağımlılık üzerinde etkisi vardır.

4. VERİLERİN ANALİZİ / BULGULAR

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 23.0 ve AMOS 23 paket istatistik programlarından faydalanılmıştır.

Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	%	Medeni Durum	Frekans	%
Erkek	178	50,1	Evli	96	27,0
Kadın	177	49,9	Bekâr	259	73,0
Yaş	Eğitim				
17-24 Arası	220	62,0	İlköğretim-Lise	17	4,8
25-32 Arası	47	13,2	Önlisans	111	31,3
33-40 Arası	39	11,0	Lisans	159	44,8
41-48 Arası	36	10,1	Yüksek Lisans	49	13,8
49 ve Üzeri	13	3,7	Doktora	19	5,4
Gelir Durumu	Meslekler				
1500 ₺ ve Altı	195	54,9	Akademisyen	40	11,3
1501-3000 ₺ Arası	46	13,0	Memur	64	18,0
3001-4500 ₺ Arası	36	10,1	İşçi	14	3,9
4501-6000 ₺ Arası	31	8,7	Öğrenci	237	66,8
6001 ₺ ve Üzeri	47	13,2	Toplam	355	100

Katılımcılara ait frekanslar incelendiğinde cinsiyetin nerdeyse eşit dağıldığı görülmektedir. Yaş ortalamasının 17-24 arasında yoğunlaşmış olması beraberinde katılımcıların çoğunluğunun bekâr bireylerden oluşmasını getirmiştir. Öğrencilerin oranının yüksek olması da gelir düzeyinin 1500 ₺ ve altında olmasının doğal sonucudur. Bu sonuçlar ışığında katılımcıların genel profilinin sosyal medyayı etkin kullanan Y ve Z kuşağından oluştuğu söylenebilir.

4.1. Ölçekler ve Faktörlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 4.2. Ölçek ve Faktör Ortalamaları

	n	Minimum	Maximum	Ortalama	SS
Dijital Bağımlılık Ortalama	355	1,00	5,00	2,7180	,91383
Tercih Motivatörleri Genel Ortalama	355	1,00	5,00	2,9836	,73857
Rahatlık/Eğlence	355	1,00	5,00	2,9977	,92053
Bilgi	355	1,00	5,00	3,2885	,88129
Sosyal Etkileşim	355	1,00	5,00	2,6620	,93458

Katılımcıların dijital bağımlılık düzeylerini ölçmeye yönelik verdikleri ifadelerin ortalaması incelendiğinde ($\pm 2,71$) ile orta düzeyde bağımlı oldukları söylenebilir. Bu durumda H_1 hipotezi kabul edilmiştir.

Dijital platformları tercih etmede etkili olan motivatörleri belirlemek üzere dercelendirilen ifadeler incelendiğinde ise en yüksek motivatörün bilgi olduğu ($\pm 3,28$) onu rahatlık/eğlencenin takip ettiği ($\pm 2,99$), en düşük motivatörün ise sosyal etkileşim ($\pm 2,66$) olduğu görülmüştür.

4.2. Dijital Bağımlılık Ölçeğinin AFA ve DFA ile Test Edilmesi

Tablo 4.3. Dijital Bağımlılık Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları

Yargı İfadeleri	Faktörün Açıklayıcılığı %	Güvenilirlik	Faktör Yüklere
Dijital Bağımlılık	55,93	0,86	
Herhangi bir işle uğraşırken aynı zamanda kendimi dijital cihazlarla da uğraşırken bulurum.			,712
Dijital cihazları amaçları dışında aşırı şekilde kullanıyorum.			,765
Dijital cihazları kullanmadığım ortamlarda huzursuz olurum.			,759
Dikkat isteyen işleri yaparken bile dijital cihazlarla ilgileniyorum.			,775
			,779

Dijital cihazları kullanım zamanımı kısıtlayamıyorum.	,818
Dijital cihazlar hayattaki sorumluluklarımı yerine getirmemi engelliyor.	,741
Dijital cihazlarla uğraşırken çevremde olup bitenleri fark edemem.	,616
Dijital cihazlarla vakit geçirirken mutlu olurum.	
KMO = 0.901	Bartlett's= 1293,498 Sig= 0.000
	df= 28

Tablo 4.3 incelendiğinde; ölçeğin genel güvenilirliğinin 0,86 olduğu görülmektedir.

Elde edilen açıklayıcı faktör analizi sonucunda ifadelerin faktör yükleri 0.61 ile 0.81 arasında değişmektedir. Faktörlerin genel açıklayıcılık düzeyinin 0,55 olması ölçek geçerliliğinin göstermektedir. Ayrıca KMO değerinin 0,90 ve Bartlett's testinin anlamlı çıkması, toplanan verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Açıklayıcı faktör analizi ile yapısal geçerlilik test edildikten sonra, kullanılan ölçeğin örneğe uygunluğunu test etmek amacıyla birinci düzey tek faktörlü DFA modeli kullanılmıştır.

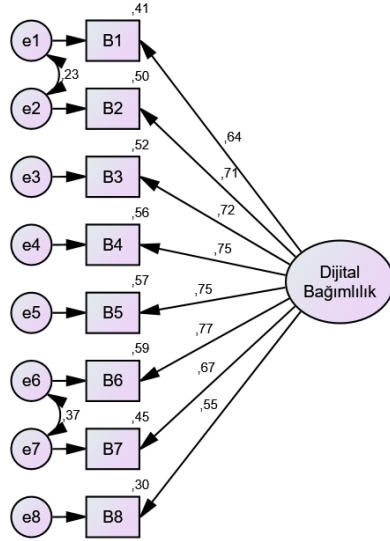
Tablo 4.4. Yapısal Model İçin Uyum Değerleri

Model Uyum İndeks-leri	Model Uyum Değerleri	İyi Uyum Değerleri
X^2/sd	2,44	$0 < X^2/sd < 3$
RMSEA	0.05	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$
NFI	0.96	$0.90 \leq NFI \leq 1.0$
CFI	0.98	$0.90 \leq CFI \leq 1.0$
IFI	0.98	$0.90 \leq IFI \leq 1.0$
GFI	0.97	$0.85 \leq GFI \leq 1.0$

Tabloda görüldüğü gibi $(X^2)/sd$ oranı referans değerinin altında 2,44 olarak bulunmuştur. RMSEA 0,05 ile iyi uyum düzeyindedir. NFI, CFI, GFI ve AGFI değerleri de iyim uyum düzeyindedir.

Dijital bağımlılık ölçeğindeki değişkenlerin faktör yükleri ve hata varyansları Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. Dijital Bağımlılık Ölçeği DFA Diyagramı



Chi-Square = 43,969 df = 18 P-value= 0,001

Şekil 4.1 incelendiğinde; dijital bağımlılık ölçeğindeki tüm maddelerin faktör yüklerinin 0,55 ile 0,77 arasında değiştiği, alt boyutların hiçbirinde sorunlu madde bulunmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu bulgusu elde edilmiştir (Tablo 3-4; Şekil 4.2)

4.3. Dijital Platformları Tercih Motivatörleri Ölçeğinin AFA ve DFA ile Test Edilmesi

Tablo 4.5. Tercih Motivatörlerine İlişkin AFA Sonuçları

Yargı İfadeleri	Faktörün Açıklayıcılığı %	Güvenilirlik	Faktör Yükleri
Rahatlık/ Eğlence	38,99	0,84	
Dijital platformlarda vakit geçirmek beni heyecanlandırıyor.			,606

Tüketici Davranışları Açısından Dijital Bağımlılığa Etki Eden Motivatörleri Belirlemeye...

Dijital platformlarda vakit geçirmek stresimi azaltıyor.	,767	
Dijital platformlarda var olunca kendimi daha mutlu hissediyorum.	,773	
Dijital platformlarda gezinirken vaktin nasıl geçtiğini anlamıyorum.	,764	
Dijital platformları rahat kullanabildiğim için bu platformlarda vakit geçiriyorum.	,721 ,722	
Her zaman, her yerde erişebildiğim için dijital platformlarda vakit geçiriyorum.		
Bilgi	13,15	0,83
Sadece boş zamanlarımı değerlendirmek için dijital platformlarda vakit geçiriyorum.	-,528 ,765	
Bilmediğim şeyleri öğrenmek için dijital platformlarda vakit geçiriyorum.	-,897	
Merak ettiğim konularda araştırma yapmak için iyi bir yol olduğu için dijital platformlarda vakit geçiriyorum.	-,871	
İşime yarayacak hayatımı kolaylaştıracak şeyler öğrenmek için dijital platformlarda vakit geçiriyorum.	-,652	
İhtiyaçlarıma ulaşmada daha az zaman harcadığım için dijital platformları tercih ediyorum		
Sosyal Etkileşim	8,23	0,83
Başkalarının ne dediğini merak ettiğim için dijital platformlarda vakit geçiriyorum.		
Kendimi özgürce ifade edebildiğim için dijital platformlarda vakit geçiriyorum.	,742 ,616	
Benim ilgi alanlarımdaki insanlarla tanışmak için dijital platformlarda vakit geçiriyorum.	,702 ,831	
Başkalarının ihtiyaçlarını merak ettiğim için dijital platformlarda vakit geçiriyorum.	,781	
Başkalarının nasıl yaşadığını görmek için dijital platformlarda vakit geçiriyorum.		

KMO =		
0.890	Açıklanan Varyans (%) (Toplam= %	
Bart-	60,38)	
lett's=		Ölçek Toplam Güvenilirlik=
2637,427		0,89
df= 120		
Sig=		
0.000		

Tablo 4.5 incelendiğinde; ölçeğe ait değerler alt sınırın (30) üzerinde yer aldıklarından iç tutarlılığın ve güvenilirliğin sağlandığı, ölçeğin genel güvenilirliğinin 0,89 olduğu görülmektedir.

Elde edilen faktör analizi sonucunda ifadelerin faktör yükleri 0.52 ile 0.89 arasında yer almaktadır. Faktörlerin genel açıklayıcılık düzeyinin 0,60 olması ölçek geçerliliğinin göstermektedir. Ayrıca KMO değerinin 0,90 ve Barlett's testinin anlamlı çıkması, her bir boyut için toplanan verilerin faktör analizi için uygun olduğunu açıkça göstermektedir. Araştırma modelinde yer alan üç faktörden, rahatlık/eğlence faktörü toplam varyansın % 38,99'unu, bilgi faktörü % 13,15'ini sosyal etkileşim faktörü ise, % 8,23'ünü açıklamaktadır.

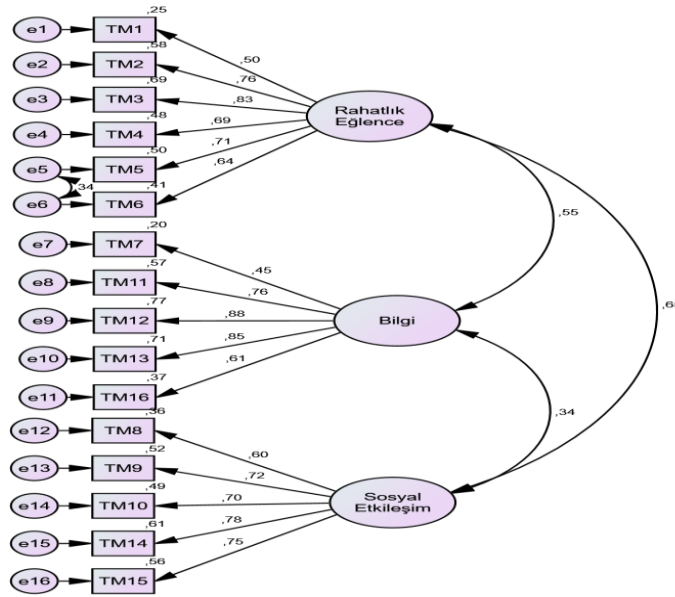
Açıklayıcı faktör analizi ile yapısal geçerlilik test edildikten sonra, kullanılan ölçeğin örneğe uygunluğunu test etmek amacıyla birinci düzey tek faktörlü DFA modeli kullanılmıştır.

Tablo 4.6. Yapısal Model İçin Uyum Değerleri

Model Uyum İndeksleri	Model Uyum Değerleri	İyi Uyum Değerleri
X^2/sd	2,80	$0 < X^2/sd < 3$
RMSEA	0.07	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.08^*$
NFI	0.90	$0.90 \leq NFI \leq 1.0$
CFI	0.93	$0.90 \leq CFI \leq 1.0$
IFI	0.93	$0.90 \leq IFI \leq 1.0$
GFI	0.90	$0.85 \leq GFI \leq 1.0$

Tabloda görüldüğü gibi (X^2)/sd oranı referans değerinin altında 2,80 olarak bulunmuştur. RMSEA 0,07 ile kabul edilebilir uyum* düzeyindedir. NFI, CFI, GFI ve AGFI değerleri de iyi uyum düzeyindedir. Dijital platformları tercih motivatörleri ölçeğindeki değişkenlerin faktör yükleri ve hata varyansları Şekil 4.2’de gösterilmiştir.

Şekil 4.2. DPTM Ölçeği DFA Diyagramı



Chi-Square = 280,854 df = 100 P-value= 0,000

Şekil 4.2 incelendiğinde; rahatlık/ eğlence gizil değişkenindeki tüm maddelerin faktör yüklerinin 0,50 ile 0,76 arasında; bilgi gizil değişkenindeki tüm maddelerin faktör yüklerinin 0,45 ile 0,88 arasında; sosyal etkileşim gizil değişkenindeki tüm maddelerin faktör yüklerinin 0,60 ile 0,78 arasında değiştiği, alt boyutların hiçbirinde sorunlu madde bulunmadığı tespit edilmiştir.

Ayrıca rahatlık/ eğlence ile bilgi (0,55) ve sosyal etkileşim (0,65) arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki; bilgi ile sosyal etkileşim arasında pozitif yönlü orta düzey (0,34) bir ilişki saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu bulgusu elde edilmiştir.

4.4. Araştırma Modelinin Test Edilmesi

Araştırmanın hipotezleri IBM AMOS 23 Programı kullanılarak test edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle Maximum Likelihood hesaplama yöntemi kullanılarak kovaryans matrisi oluşturulmuş, araştırmanın amacı ve modele uygun olan, örtük değişkenlerle değişkenler arasındaki etkilerin test edildiği yol analizi modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda; dijital platformları tercih motivatörleri ile dijital bağımlılık arasındaki ilişki test edilmiştir. Modelde yer alan değişkenlerin modifikasyon sonrası, $X^2/sd < 5$ ve diğer uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Model uyum değerleri Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

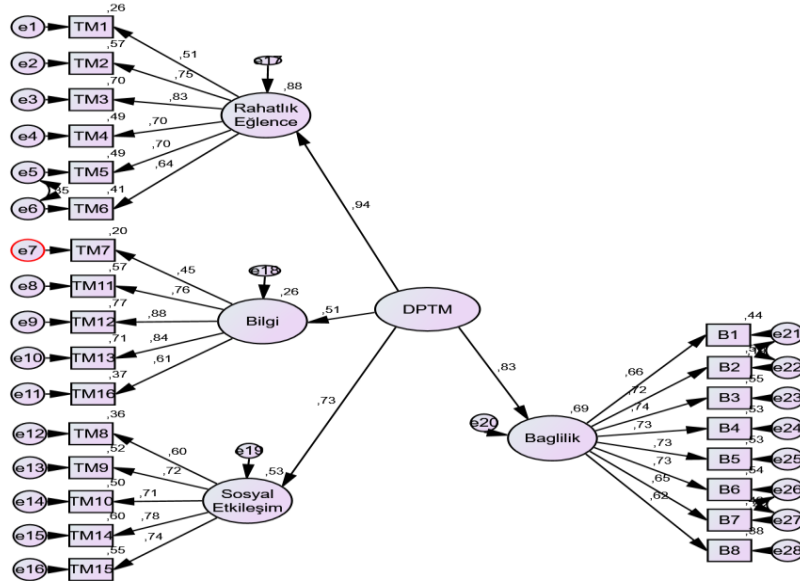
Tablo 4.7. Yapısal Model İçin Uyum Değerleri

Model Uyum İndeks-leri	Model Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değer-leri
X^2/sd	2,58	$0 < X^2/sd < 3$
RMSEA	0.06	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$ (0.08)*
NFI	0.86	$0.85^* \leq NFI \leq 1.0$
CFI	0.90	$0.90 \leq CFI \leq 1.0$
IFI	0.90	$0.90 \leq IFI \leq 1.0$
GFI	0.86	$0.85 \leq GFI \leq 1.0$

*Kabul edilebilir değer

Yol analizi neticesinde elde edilen uyum iyiliği indeks değerlerinin yazında iyi uyum eşik değerler içinde olması modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğuna işaret etmektedir. (Tablo 4.7). Araştırmada geliştirilen yapısal modelin test edildiği standardize yol diyagramı Şekil 4.3’te gösterilmiştir.

Şekil 4.3. Standardize Yol Diyagramı



Chi-Square = 632,898 df = 245 P-value= 0,000

Tablo 4.8. Yapısal Model Analiz Sonuçları (n = 355)

Tahmin Değişkeni	Sonuç Değişkeni	
	β	SH
Dijital Platformları Tercih Motivatörleri (H ₂)	0,83***	0,125
R ²	0,91***	

*** p < .001

Ölçme modellerinin doğrulanmasından sonra, örtük değişkenli yapısal model üzerinden H₂ hipotezi test edilmiştir. Analiz sonuçları Şekil 4; Tablo 4.8’de sunulmuştur. Tablodaki verilere göre, ölçekler arasındaki ilişkilerde “p” değerlerinin 0,01’den küçük olması sebebiyle, faktör yüklenimleri ve gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin önemli olduğu görülmektedir. Buna göre:

H₂ (Dijital platformları tercih motivatörleri →Dijital Bağımlılık) hipotezini test etmek amacıyla dijital platformları tercih motivatörlerinin dışsal dijital bağımlılığın ise içsel değişken olduğu örtük değişkenli yapısal model test edilmiştir. YEM sonuçlarına göre dijital platformları tercih motivatörlerinin dijital bağımlılığı yordadığı ($\beta=.83$; $p<.01$) tespit edilmiş; bu durumda H₂ hipotezi kabul edilmiştir. Bu verilerin gösterdiği bir diğer önemli sonuç ise dijital platformları tercih motivatörlerinin, dijital bağımlılıktaki değişimin %91 (R²) ini açıklamakta olduğudur.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Katılımcıların çoğunluğunun Y ve Z kuşağı genç tüketicilerden oluştuğu araştırma sonucunda, dijital bağımlılık ölçeği yapılan analizler ile tek boyut olarak değerlendirilmiş olup katılımcıların orta düzeyde dijital bağımlı oldukları tespit edilmiştir.

Dijital bağımlılığa yönelik literatür incelendiğinde sosyoloji, psikoloji, işletme, ekonomi, eğitim bilimleri gibi farklı disiplinlerde araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda bağımlılığa neden olan faktörler ve bağımlılıkla mücadele konusunda önerilere rastlanmaktadır.

Sosyoloji alanında yapılan çalışmalarda dijital bağımlılığın; yalnız bireylerde daha yoğun olarak rastlandığı ve sosyalleşmek için dijital ortamlarda yer aldıkları (Esen ve Siyez, 2011; Eroğlu ve Bayraktar, 2017), sorunlu ve otorite zayıflığı olan ailelerde daha fazla görüldüğü ve dijital cihazların aile bireyleri yerine konulduğu (Daşlı ve Bağloğlu 2020), bireylerin sosyal çevre edinebilmek için sosyal medyayı kullandığı ve zamanla sanal arkadaşlıklar nedeniyle bu ortamdan kopamadıkları (Morahan-Martin ve Schumacher, 2003) belirtilmiştir.

Psikoloji alanında yapılan çalışmalarda dijital bağımlılığın; bireylerin can sıkıntısını gidermek (özellikle dijital ortamlardaki oyunlara olan düşkünlük) (Chui vd., 2004), utangaçlık, saldırganlık ve bencillik duygularını gizlemek (özellikle internet bağımlılığı) (Ogelman vd., 2015), kimlik bunalımındaki ergenlerin daha fazla tanınmak ve tanışmak (Balkaya Çetin ve Ceyhan, 2014) gibi sorunlarla arttığı ortaya konulmuştur.

Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalarda ise; lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda öğrencilerin sosyal medyayı kullanım amaçları ile derslerindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Tanrıverdi ve Sağır, 2014), ekonomik ve sosyal düzeyleri yüksek olan ailelerin çocuklarının dijital bağımlı olma eğilimlerinin daha fazla olduğu (Kayri ve Günüş, 2016), erkek

öğrencilerde teknoloji ve internetle ilgili daha çok problem yaşadığı ve dijital oyun bağımlılığının erkeklerde daha fazla rastlandığı (Morahan-Martin ve Schumacher, 2000); üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda da kendini beğenmişlik duygusunun sosyal medya kullanımını arttırıcı etkisi olduğu (Kırcaburun ve Griffiths, 2018), internet bağımlılığının depresyona neden olduğu (Günay vd., 2018) sonuçlarına varılmıştır.

Dijital bağımlılığın önlenmesine yönelik çalışmalarda ise bireylerin sosyalleşmesi ve sorumluluk sahibi olması (Peper ve Hervey, 2018), dijital platformların kendisine bağlılığı önleyici stratejiler geliştirmesi ve toplumsal kuralların oluşturulması (Ertemel ve Aydın, 2018), farmakoterapi ve psikoterapi gibi tedavilerin uygulanması (Arısoy, 2009), toplumda yalnızlık ve içe kapanıklık gibi sorunları olan bireylere yönelik iletişim kabiliyetlerini ve sosyal becerilerini arttırıcı eğitimlerin verilmesi (Durak Batıgün ve Hasta, 2010), güvenli internet ve teknolojilerinin geliştirilerek kullanıcıların ulaşabilmesinin sağlanması (Dinç, 2015), gençlerin dijital platformlara olan ilgisinin farkındalığının sağlayarak bu ortamlarda geçirdikleri zamanın azaltılmasına yönelik özendirici programlar yapılması (Ektiricioğlu vd., 2020), aile bireylerinin ve özellikle de ebeveynlerin dijital ortamda geçirdikleri zamanları kısıtlayarak sosyal ilgi alanlarına çocuklarını yönlendirmesi (Alyanak, 2016) fikirleri önerilmiştir.

Dijital Platformları Tercih Motivatörleri ölçeği ise yapılan analizler ile üç boyut olarak değerlendirilmiş olup bu boyutlar “Rahatlık/Eğlence”, “Bilgi” ve “Sosyal Etkileşim” olarak ifade edilmiştir. Dijital platformları tercih etmede etkili olan motivatörleri belirlemek üzere derecelendirilen ifadeler incelendiğinde ise en yüksek motivatörün bilgi olduğu onu rahatlık/eğlencenin takip ettiği, en düşük motivatörün ise sosyal etkileşim olduğu görülmüştür.

YEM sonuçlarına göre dijital platformları tercih motivatörlerinin dijital bağımlılığı yordadığı tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

- ALI, R., JIANG, N., PHALP, K., MUIR, S., MCALANEY, J. (2015). The Emerging Requirement for Digital Addiction Labels. *Lecture Notes in Computer Science*, 198-213. doi:10.1007/978-3-319-16101-3_13
- ALİÇAVUŞOĞLU, Ç. ve BOYRAZ, E. (2019). Takıntılı Tüketim: Tek Ürüne Yönelik Kompulsif Satın Alma Davranışı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (2): 1800-1814. doi: <https://doi.org/10.33206/mjss.483925>
- ALYANAK, P. (2016). İnternet Bağımlılığı. *Klinik Tıp Pediatri Dergisi*, 8 (5), 20-24
- ARISOY, Ö. (2009). İnternet Bağımlılığı ve Tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1 (1), 55-67.
- ARNOLD, M. J., ve REYNOLDS, K. E. (2003). Hedonic Shopping Motivations. *Journal Of Retailing*, 79(2), 77–95. doi:10.1016/s0022-4359(03)00007-1
- ASLANOĞLU, S. ve KORGA, S. (2017). Kredi Kartı Kullanımı ve Kompulsif Satın Alma: Kırıkkale İlinde Bir Uygulama, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 148-165. DOI: 10.20491/isarder.2017.239
- BABIN, B. J., DARDEN, W. R., GRIFFIN, M. (1994). Work and/or Fun: Measuring Hedonic and Utilitarian Shopping Value. *Journal of Consumer Research*, 20(4), 644. doi:10.1086/209376
- BALKAYA ÇETİN, A., CEYHAN, A.A. (2014). Ergenlerin İnternette Kimlik Denemeleri ve Problemler İnternet Kullanım Davranışları. *The Turkish Journal on Addictions*, 1(2), 5-46. doi: 10.15805/addicta.2014.1.2.063
- BEARD, K. W. (2005). Internet Addiction: A Review of Current Assessment Techniques and Potential Assessment Questions. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 7-14. doi:10.1089/cpb.2005.8.7
- BÖLÜKBAŞI M. Z. ve KAVAFOĞLU, S. (2019). Screen: Subject of all Information Technology Addiction. *Middle Black Sea Journal of Health Science*, 5(3), 293-301. doi: 10.19127/mbsjohs.542122
- CHIU, S.I., LEE, J.Z., HUANG, D.H. (2004). Video Game Addiction in Children and Teenagers in Taiwan. *CyberPsychology & Behavior*, 7(5), 571-581. doi:10.1089/cpb.2004.7.571
- DAŞLI Y. ve BALOĞLU, A.O. (2020). Sosyal Medya Bağımlılığı Üzerine Bir Alan Araştırması, *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal*, 6 (33): 1229-1239. Dor: <http://dx.doi.org/10.31576/smryj.572>

- DELL'OSSO, B., ALTAMURA, A.C., ALLEN, A., MARAZZITI, D., HOLLANDER, E. (2006). Epidemiologic and Clinical Updates on Impulse Control Disorders: A Critical Review. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(8), 464-475. doi:10.1007/s00406-006-0668-0
- DEMİRGÜNEŞ, B. K. (2016). İnternet Alışverişlerinde Hedonik ve Faydacı Değer Algılarının Davranışsal Sonuçları: E-Sadakat ve Ağızdan Ağıza İletişim. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 246-269
- DİNÇ, M. (2015). Teknoloji Bağımlılığı ve Gençlik. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 31-65
- DOĞAN KESKİN, A. ve GÜNÜÇ, S. (2017). Testing Models Regarding Online Shopping Addiction. *The Turkish Journal on Addictions*, 4, 221-242. doi:http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2017.4.2.0010
- DURAK BATIGÜN, A. ve HASTA, D. (2010). İnternet Bağımlılığı: Yalnızlık ve Kişilerarası İlişki Tarzları Açısından Bir Değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(3), 213-219
- EASTLICK, M. A. ve FEINBERG, R. A. (1999). Shopping Motives for Mail Catalog Shopping. *Journal of Business Research*, 45(3), 281-290. doi:10.1016/s0148-2963(97)00240-3
- EKTİRİCİOĞLU, C., ARSLANTAŞ, H., YÜKSEL, R. (2020). Ergenlerde Çağın Hastalığı: Teknoloji Bağımlılığı. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 29 (1), 5164. doi: 10.17827/aktd.498947
- EROĞLU, A. ve BAYRAKTAR, S. (2017). İnternet Bağımlılığı ile İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3 (1), 184-199. doi:10.24289/ijsser.270680
- ERTEMEL, A. V. ve AYDIN, G. (2018). Technology Addiction in the Digital Economy and Suggested Solutions, *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5, 665-690. http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.4.0038
- ESEN, E. ve SİYEZ, D. M. (2011). Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Yordayan Psiko-Sosyal Değişkenlerin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 127-138.
- GÜNAY, O., ÖZTÜRK, A., ARSLANTAŞ, E. E., SEVİNÇ, N. (2018). Internet Addiction and Depression Levels in Erciyes University Students. *Düşünen*

- Adam: *Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 31(1), 79-88. doi:<https://doi.org/10.5350/DAJPN2018310108>
- JIN, B. S., YOON, S. H., JI, Y. G. (2013). Development of a Continuous Usage Model for the Adoption and Continuous Usage of a Smartphone. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 29(9), 563-581. doi:10.1080/10447318.2012.729997
- KAYRI, M. ve GÜNÜÇ, S. (2016). Yüksek ve Düşük Sosyoekonomik Koşullara Sahip Öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *The Turkish Journal on Addictions*, 3, 177-183. doi:<http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2016.3.0110>
- KESİCİ, A. ve TUNÇ, N.F. (2018). The Development of the Digital Addiction Scale for the University Students: Reliability and Validity Study. *Universal Journal of Educational Research* 6(1): 91-98. doi: 10.13189/ujer.2018.060108
- KIRCABURUN, K. ve GRIFFITHS, M.D. (2018). Instagram Addiction and the Big Five of Personality: The Mediating Role of Self-Liking. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(1), 158-170. doi:10.1556/2006.7.2018.15
- KO, H., CHO, C.-H., ROBERTS, M. S. (2005). Internet Uses And Gratifications: A Structural Equation Model of Interactive Advertising. *Journal of Advertising*, 34(2), 57–70. doi:10.1080/00913367.2005.10639191
- MCELROY, S. L., KECK, P. E., JR, PHILLIPS, K. A. (1995). Kleptomania, Compulsive Buying and Binge Eating Disorder. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 56 (4), 14-27
- MORAHAN-MARTİN, J. ve SCHUMACHER, P. (2000). Incidence and Correlates of Pathological Internet Use Among College Students. *Computers in Human Behavior*. 16(1), 13-29. doi:10.1016/s0747-5632(99)00049-7
- MORAHAN-MARTİN, J. ve SCHUMACHER, P. (2003). Loneliness and Social Uses of the Internet. *Computers in Human Behavior*. 19(6), 659-671. doi:10.1016/s0747-5632(03)00040-2
- OGELMAN, H., KÖRÜKÇÜ, Ö., GÜNGÖR, H., KÖRÜKÇÜ, G. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal Becerileri ve İnternet Bağımlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8 (3), 380-396. doi: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.7677>

- OVERBY, J. W. ve LEE, E.J. (2006). The Effects of Utilitarian and Hedonic Online Shopping Value on Consumer Preference and Intentions. *Journal of Business Research*, 59(10-11), 1160-1166. doi:10.1016/j.jbusres.2006.03.008
- PEPER, E. ve HARVEY, R. (2018). Digital Addiction: Increased Loneliness, Anxiety, and Depression. *NeuroRegulation*, 5(1), 3-8. <http://dx.doi.org/10.15540/nr.5.1.3>
- TANRIVERDİ, H. ve SAĞIR, S. (2014). Lise Öğrencilerinin Sosyal Ağ Kullanım Amaçlarının ve Sosyal Ağları Benimseme Düzeylerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 775-822. doi: 10.14520/adyusbd.849
- UMAIR, C., MUHAMMAD, R., RIZWAN, F.D., NAWAL, S. (2013). The Trend of Online Shopping in 21st Century: Impact of Enjoyment in TAM Model. *Asian Journal of Empirical Research*, 3, 131-141
- YENGİN, D. (2019). Teknoloji Bağımlılığı Olarak Dijital Bağımlılık, *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, Volume:9 Issue:2, 130-144. doi:10.7456/10902100/007

SERAMİK BÜNYELERDE GÖNEN BÖLGESİ TRAKİT'İN HAMMADDE OLARAK KULLANIMI

Dr. Öğretim Üyesi Leyla KUBAT

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

ORCID:0000-00024751-4055

ÖZET: Isparta ili Gönen bölgesinde volkanik oluşumlu doğal taş olan, yöre halkı tarafından “Köyke taşı” ismiyle bilinen bu taşın, jeolojik ismi olan trakitler ve trakiandezitler yüzyıllardır yapıtaşı olarak kullanılmaktadır. Ülkemizde de bir çok bölgede farklı yöresel isimler ile bilinmektedir. Isparta-Gönen çevresinde trakit-traki-andezit ve andezit oluşumları yoğun görülmektedir. Türkiye’de seramik sektöründe ve özellikle sanatsal çalışmalarda kullanıma uygun olan volkanik oluşumlu doğal taşlar ve kayaçlar bol miktarda bulunmakta ve son yıllarda alternatif hammadde kaynağı olarak seramik bünyelerde kullanılabilirliği ile ilgili bir çok araştırma yapılmaktadır. Bu çalışmada, toplam alkali oksit oranı % 11,14 olan Gönen bölgesi trakit’inin, yarı yaş ve yaş yöntemlerle şekillendirilebilen, farklı sıcaklıklarda bünye araştırmaları yapılmış ve sanatsal çalışmalarda uygunluğu denenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Trakit, Doğal Taş, Seramik Bünyeler, Seramik Şekillendirme,

The use of Gönen Region Trachyte as a Raw Material
in Ceramics

ABSTRACT: This stone, which is a natural stone with the volcanic formation in the Gönen region of Isparta province, which is also known by the local people as “Köyke Taşı”, whose geological name is trachytes and trachandesites, has been used as a building block for centuries. It is also known by different local names in many regions in our country. Trachyte-trachyte-andesite and andesite formations are widely observed around Isparta-Gönen. In Turkey, natural stones and rocks with volcanic formations that could be used in the ceramic sector and especially in artistic studies are abundant, and in recent years, many

studies have been conducted on the availability of such stones as an alternative source of raw materials for ceramic making. In this study, the Gönen regional trachyte whose total alkaline oxide ratio is 11.14%, which can also be shaped by half-ageing and ageing methods, were examined at different temperatures, **and its suitability for artistic studies was tested.**

Keywords: Trachyte, Natural stone, Ceramic clay bodies, Ceramic shaping.

1. GİRİŞ

Yeryüzünde kristalleşen magmatik kayalara volkanik kayalar denilmektedir. Volkanik kayalar, magmanın yeryüzüne oldukça yakın derinliklerde katılması ile oluşmuşlardır. Volkanik kayaların dış püskürük kayalarına (volkanik=erüptif=püskürük) trakit adı verilmiştir. Trakit, yanardağ kayalıkları arasında bulunan, ince taneli genelde açık tonlarda, kaba bir yüzeye sahip bir feldspat türüdür. Feldspatça zengin bir volkanik kayadır. Günümüzde andezit ve riolit diye bilinen kayaların ismine geçmişte trakit adı verildiği bilinmektedir. Trakit bu ikisi arasında bir kimyasaldır. Aynı zamanda alternatif bir feldspat kaynağıdır. Bol olmasına rağmen az bilinmektedir. İnsanoğlu volkanik kayalar olan trakiti, günümüze kadar ulaşabilen tarihi yapılarla kullanmıştır. Geçmiş dönemlerden günümüze kadar birçok medeniyette kilise, cami, medrese, türbe gibi mimari yapılarda, heykellerde ve kabartmalarda görülmektedir (Sert:2010), (Görmüş, Sagular, 2003:330-351).

Isparta bölgesinde volkanik oluşumlar sonucu meydana gelen doğal taşlar bulunmaktadır. Oluşan doğal taşlar çok safhalı bir patlama ve püskürmeyle gelişmiştir.

Trakit'in; Isparta, Afyon, Niğde, Ahlat, Erzurum, Karaman, Konya-Ereğli havzasında, Orta ve Kuzey Anadolu bölgelerinde, Doğu ve Güneydoğu Anadolu ve Anadolu Selçuklu Medeniyeti'nin bulunduğu alanlardaki yapılarda kullanıldığı görülmektedir. Hawaii, Kauai, Maui, Oahu bölgesinde II. dünya savaşı dönemlerinde okyanusdan çıkarılan trakitin seramik çamuru hazırlamada kullanıldığı ve New Mexico'nun kuzeybatısındaki San Juan Havzası'nda Chuska çömleği olarak da bilinen trakit tabiatlı çömlek yapıldığı bilinmektedir. Ayrıca; Gürcistan Makharadzevsk bölgesinde bulunan trakit sıhhi tesisat bünyelerinde ve Batı Gürcistan'daki Dzhanpanskii yatağından alınan trakit, sır uygulamalarında kullanılmıştır. Gürcistan Teknik Üniversitesi'nde Tsikhisubansk yatağından alınan feldspat içerikli trakitin; ince

çini? bünyelerinde ve porselen üretiminde ergitici olarak kullanımı ile ilgili araştırmalar yapılmıştır (Hensler, Reed ve Carpenter, 2005-4), (Kutateladze, Gaprindashvili, and Devidze:197).

Türkiye'nin farklı bölgelerinden temin edilen trakitlerin, seramik reçetelerinde ve yer karosu bünyesinde feldspat yerine alternatif hammadde olarak kullanılabilmesine yönelik çalışmalar devam etmektedir.

Isparta ili, Gönen bölgesinden alınan trakitlerle; yarı yaş (plastik) ve döküm yöntemleri ile şekillendirmeye uygun bünye üretiminde hammadde kaynağı olarak kullanılmıştır. 1120 °C, 1160 °C ve 1180 °C olarak seçilen çalışma sıcaklıklarında, bu hammaddenin alternatif hammadde olarak feldspat yerine değerlendirilebilirliği araştırılmıştır. Üretilen trakitli çamurlar, sanatsal çalışmalarda malzeme olarak kullanılmıştır.

2. DENEYSEL ÇALIŞMALAR

Bu çalışmada kullanılan trakit Isparta ili, Gönen ilçesindeki volkanik kayaç oluşumlarının (Resim 1) bulunduğu trakit ocağından temin edilmiştir. Araştırmada ilk aşamada çeneli kırıcı ile kırma-parçalama işlemi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 30 kg kuru hammadde kapasiteli bilyeli değirmenlerde öğütülmüş ve 110 °C sıcaklıkta etüvde bünyesinde bulunan nem uzaklaştırılmıştır. Trakitin X-ışını floresan (XRF) analizi tablo 1'de, XRD sonuçları şekil 1.'de sunulmuştur.



Resim 1. Volkanik kayaç oluşumlarının bulunduğu Trakit alanı Gönen bölgesi, Isparta,2013



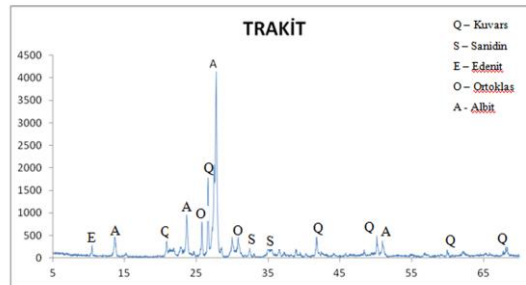
Resim 2. Gönen bölgesi Trakit yatakları, Isparta, 2013

Tablo 1. Isparta Gönen Bölgesi Trakitinin XRF ile belirlenen kimyasal analizi (ağırlıkça %)

SiO ₂	66,46	K ₂ O	6,16	MgO	0,44
Al ₂ O ₃	15,92	Na ₂ O	4,98	TiO ₂	0,33
Fe ₂ O ₃	2,81	CaO	1,45	*A.K.	0,99

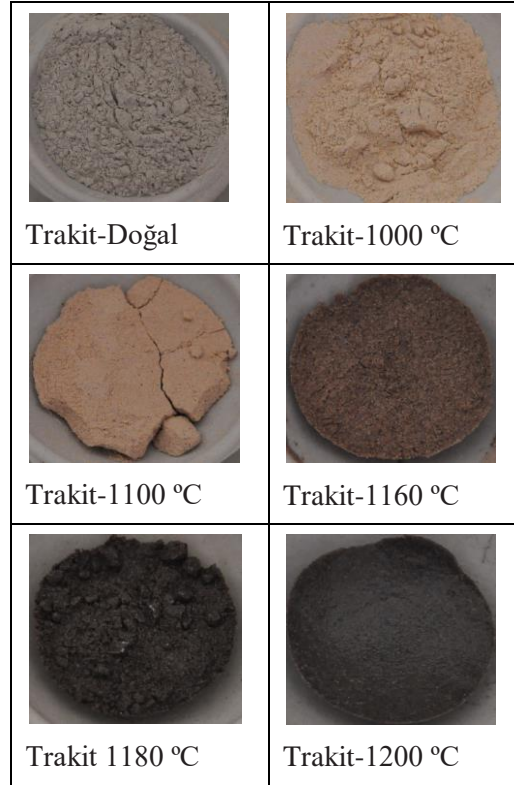
*A.K.: Ateşte kayıp (Losses on ignition).

Şekil 1. Trakitin XRD analizi



XRD analizi sonucunda Isparta-Gönen trakitinin temel kristal fazlarının; Albit, Ortoklas ve Sanidin olduğu belirlenmiştir.

Resim 2'de öğütülmüş trakitin doğal halde ve farklı sıcaklıklarda pişirim sonrası renk değişimleri ve ergime özellikleri görülmektedir. Trakit doğal halde krem rengindedir. 1000 °C' de bej, 1100 °C'de açık somon, 1160 °C' de açık sütlü kahve, 1180 °C'de koyu kahverengi ve 1200 °C'de yeşilimsi kahverengiye doğru bir skala oluşturmuş ve camsı bir yapı meydana gelmiştir.



Resim 3. GönenTrakitin doğal halde ve farklı sıcaklıklarda sergilediği pişme renkleri

Yarı yaş ve yaş şekillendirmeye uygun çamur reçetelerinin araştırılmasında trakitin dışında kullanılan diğer hammaddelerin (kil, kaolin, kuvars, feldspat) kimyasal analizleri tablo 2'de, kil ve kaolinlerin küçülme ve su emme değerleri tablo 3'da verilmiştir.

Tablo 2. Reçete araştırmalarında kullanılan diğer hammaddelerin kimyasal bi-
leşimleri (ağırlıkça %)

Hammaddeler	SiO ₂	Al ₂ O ₃	Fe ₂ O ₃	CaO	MgO	Na ₂ O	K ₂ O	TiO ₂	*A.K
Sodyum Feldspat	69,3	18,9	0,20	0,54	0,45	9,16	0,24	0,30	0,84
Kuvars	99,5	0.15	-	0.03	-	-	-	0,01	0,20
Potasyum Feldspat	68.6	15.06	0.20	0.54	0.05	2.46	10.4 5	-	0.58
Mask 5 Kili	50	32	1.30	0.20	0.15	0.25	0.70	0.50	11.0
Mask 6 Kili	52.0	29.0	1.70	0.30	0.40	0.10	2.00	1.00	9.00
Kaolen 1	63.0	22.0	0.70	0.50	0.30	0.10	0.30	1.00	8.00
K-430 Kaolini	55,4	30,9	0,72,	0,64	0,35	0,10	0,30	0,29	8,10
Kırmızı Kil	57,1	20,1	5,40	2,28	2,53	0,74	1,93	1,68	8,17
şamotlu Ç.	53,6	15,8	2,96	0,53	0,57	0,24	1,79	1,15	6,77

*A.K: Ateşte kayı




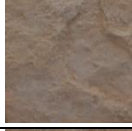





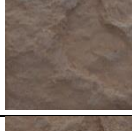


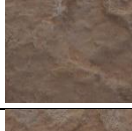




Tablo 3. Reçete Araştırmalarında Kullanılan Kil ve Kaolinlerin Toplam Kù-
çülme ve Su Emme Değerleri

Hammaddeler	Toplam Kùçülme (%)			Su Emme (%)		
	1120 °C	1160 °C	1180 °C	1120 °C	1160 °C	1180 °C
şamotlu Çamur	7,20	8,66	9,3	6,5	6,03	5,8
Kırmızı Kil	12,70	13,20	15,0	2,85	0,92	0,28
Mask 6 Kili	9,10	9,33	12,0	9,32	9,48	8,12
Mask 5 Kili	7,00	7,33	13,0	19,41	18,5	16,78
K-730 Kaolen	3,01	3,33	4,66	19,24	18,45	17,94
K-430 Kaolen	3,55	3,78	4,89	19,02	17,92	16,98

Isparta Gönen trakti ve diğer hammaddelerin fiziksel, kimyasal ve mineralojik özelliklerinin belirlenmesinden sonra ilk aşamada trakit; ikili sisteme uygun olarak kırmızı kil, mask 6 kili ve şamotlu çamur ile ayrı ayrı karıştırılmış ve trakit katkılı çamur karışımları hazırlanmıştır.

Tablo 4. Trakit–Mask 6 kili ile hazırlanan karışımların bileşimleri

Ham-madde	Reçete No ve Bileşim (%)					
	TMR1	TMR2	TMR3	TMR4	TMR5	TMR6
Trakit	30	35	40	45	50	55
Mask 6	70	65	60	55	50	45










Reçete no	1120 °C	1160 °C	1180 °C
TMR1			
TMR2			
TMR3			
TMR4			
TMR5			
TMR6			

Resim 4. Trakit ve Mask 6 kili karışımlarının farklı sıcaklıklardaki sırsız pişme renkleri

Trakit ve Mask 6 kili karışımlarında %30'dan %55'e kadar olan trakit katkılarında toplam küçülme değerleri % 9-12 arasında değişmektedir. %30-55 arasındaki trakit oranına göre su emme değerleri 1120 °C % 9,32'den %8,9'a 1160 °C'de % 5,09'dan %2,98'e 1180 °C'de ise % 3,53'den % 1,40'a düşmektedir. Su emme değerlerinin trakit miktarı ve sıcaklığın artmasıyla belirgin bir şekilde azaldığı görülmektedir. Bünye renklerinde aynı sıcaklıklarda trakit artışına bağlı bir değişim yoktur. Ancak sıcaklığın artmasıyla rengin koyulaştığı (özellikle %50-55 trakit oranlarında) gözlenmiştir. Örneğin; 1120 °C'de %30-55 arasındaki trakit içeren karışımlarda hafif ton değişiklikleri ile krem rengi hakimdir. %55 trakit %45 mask 6 kili içeren karışımda 1120 °C'de krem rengi, 1160 °C'de bej, 1180 °C'de sarımsı açık kahverengi bünye rengi meydana gelmiştir.

Tablo 5. Trakit ve Kırık kırmızı kili ile hazırlanan karışımların bileşimleri

Ham-madde	Reçete No ve Bileşim (%)					
	TŞR1	TŞR2	TŞR3	TŞR4	TŞR5	TŞR6
Trakit	30	35	40	45	50	55
Şa-motlu Ça-mur	70	65	60	55	50	45

Reçete no	1120 °C	1160 °C	1180 °C
TŞR1			
TŞR2			
TŞR3			



Resim 6. Trakit ve Şamotlu çamur karışımlarının farklı sıcaklıklardaki sırsız pişme renkleri

Trakit oranının %30 olduğu karışımda renk artan sıcaklığa bağlı olarak açık bisküvi renginden, açık kahverengiye giden bir değişim göstermektedir. Trakit oranının %55'e çıkmasıyla renk yine açık kahverengiye dönüşmüştür. Rengin koyulaşmasında sıcaklık önemli bir faktör olarak göze çarpmaktadır. 1180°C'deki bünye rengi daha koyudur.

Bu sonuçlar, şamotlu çamur ve trakit ile oluşturulan bünyelerin uygun küçülme ve su emme özelliklerine sahip olduklarını göstermektedir.

Bu sıcaklıklarda tek başına kullanıldığında pişme rengi krem olan şamotlu çamur, trakit katkısı ile açık kahverengi tonlarında eserlerin üretiminde tercih edilebilir bir renk skalası oluşturmaktadır. Bu karışımların hiç birinde aşırı deformasyon ve şişme hataları oluşmamıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında, plastik ve döküm yöntemiyle şekillendirmeye uygun farklı reçete harmanları deneysel olarak çalışılmıştır.

Yarı yaş yöntemle şekillendirmeye uygun çamur hazırlamak için; sodyum feldspat, kuvars, kaolin ve plastik kil kullanılarak çok sayıda reçete bileşimi deneysel olarak çalışılmıştır.

Öncelikle pişme rengi beyaz olan, plastik şekillendirmeye uygun (STPR) olarak kodlanan standart bir çamur reçetesi belirlenmiştir. Daha sonra farklı oranlarda trakit katkılı reçeteler oluşturulmuş ve bunların içinden şekillendirmeye en uygun olan 4 farklı stoneware bünye reçetesi (TPR1, TPR2, TPR3, TPR4) hazırlanmıştır.




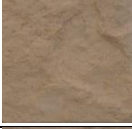
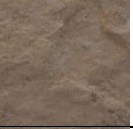

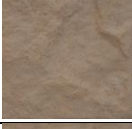


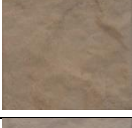
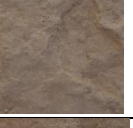
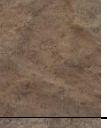



Tablo.7: Standart ve Trakit katkılı plastik çamur reçeteleri

Hammadde	Bileşim Oranları (%)				
	STPR	TPR1	TPR2	TPR3	TPR4
Sodyum feldspat	15	-	-	-	-
Potasyum feldspat	15	-	-	-	-
Kuvars	7,5	7,5	7,5	2,5	-
Kaolen	12,5	12,5	7,5	7,5	5
Kil 1	25	25	25	25	25
Kil 2	25	25	25	25	25
Trakit	-	30	35	40	45

Standart reçete içindeki karışımların, 1120, 1160 ve 1180°C’de yapılan pişirilmelerinde toplam küçülmede kısmi bir artış ve su emme değerlerinde azalma olduğu, %30 ve %35 trakit katkılı bünyelerin standart bünyenin değerlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Sıcaklık artışı ile boyutça küçülme artmakta, su emme azalmaktadır.

Elde edilen sonuçlara bağlı olarak, bu reçetelerin 1160–1180 °C sıcaklık aralığında kullanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Pişmiş bünyelerin açık kum beji renginden koyuya doğru giden bir renk skalası oluşturduğu gözlenmektedir. Artan sıcaklıkla birlikte renk daha da koyulaşmıştır. Örneklerin sırlı pişirim sonuçları, resim 7’de verilmiştir.

Reçete no	1120 °C	1160 °C	1180 °C
STPR			
TPR1			
TPR2			
TPR3			
TPR4			

Resim 7. Standart ve Trakit katkılı plastik çamur karışımlarının farklı sıcaklıklardaki sırsız pişme renkleri

SONUÇ

Bireysel ve toplumsal yaşam biçimlerini etkileyen teknoloji, dünyada ve ülkemizde sürekli değişen ve gelişen bir süreç yaşamakta ve yaşatmaktadır. Bu süreç endüstriyel alanlarda daha hızlı olmaktadır. İnsanlar ekonomik, çevresel, kültürel ve sanatsal olarak yaşam kalitelerinin yükseltilmesi için farklı arayışlar içerisindeyler. Sanatsal ve endüstriyel seramik üretiminde farklı malzemelerin ve tekniklerin kullanılması ürüne farklı özellikler ve değerler katması açısından her zaman önemli bir konu olarak irdelenmektedir. Seramik sanatı veya endüstriyel seramik üretimi için seramik çamuru, üretimde kullanılan en önemli araçlardandır. Farklı özelliklerde olan seramik çamuru üretici ve sanatçının kendini ifade edebilmesi için kullanılan temel bileşendir ve önemli bir ifade biçimidir. Bu nedenle çeşitli kullanım ve uygulama alanları için üretilen seramik ürünlere teknik, estetik, sanatsal ve ayrıca ekonomik anlamda istenilen özellikleri sağlayan hammaddeler üzerine araştırmalar, giderek artan bir ilgiyle devam etmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar; Isparta ili Gönen bölgesi volkanik kayaa oluşumlarının bulunduğu trakit ocağından temin edilen trakitlerin seramik bünyelerde ve sanatsal seramik alanında değerlendirilebileceğini göstermektedir. Trakit, stoneware bünyelerde alternatif hammadde olarak feldspat yerine % 55'den % 30 kadar değişen oranlarda kullanılmıştır. Alkali içeriğinden (toplam alkali oksit miktarı; %11,14) dolayı başlangıç harmanlarında feldispatların yerini almasının yanısıra, bileşimindeki Fe₂O₃ miktarı sayesinde iki bileşimli bünyelerde terracottadan açık kahverengi, kırmızımsı kahverengi ve koyu kahverengiye değişen renk avantajları ve sırsız pekişmiş yüzeyler oluşturmuştur. Ayrıca traki katkısının plastik (yarı yaş) şekillendirme yöntemine uygun özellikler taşıyan reçete araştırmalarında kullanılabileceği görülmüştür. Pişirim sıcaklığın artmasıyla (1120, 1160, 1180°C) pişmiş bünyelerin renklerinin değiştiği zengin görsel etki ile alternatif hammadde kapsamında herhangi bir soruna yol açmaksızın endüstriyel ve sanatsal seramik alanında değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- GöRMüş, M. SAGULAR, E.K. M., "SD 20. Yıl Jeoloji Sempozyumu," 14-16 Mayıs 2003, Gezi Rehberi, Bildiri zleri Kitabı., 2003
- HENSLER, K.N. L. REED, S., CARPENTER, A. J. "NewsMac, Tracking the Trachyte: Origins and Development of Chuska Pottery Technology," 66th Annual Meeting of the Society for American Archaeology New Orleans, Louisiana.,2005
- KARAMAN, M. KIBICI, Y. "Temel Jeoloji Prensipleri", İkinici Baskı, Ankara, 2008.
- KUTATELADZE, K.S. GAPRİNDASHVİLİ, G.G., DEVİDZE, R.I., "Production of Sanitary Ware Using Tsikhısubansk Trachyte," UDC 666.596:553.
- SERT, M. "Isparta ve Nevşehir Yöresi Volkanik Kökenli Taşların Fiziko Mekanik zelliklerinin Belirlenerek Kullanım Alanlarının İrdelenmesi," Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Maden İşletme Anabilim Dalı, Isparta, 2010
- şENGüN, N. ALTUNDAğ R., KOAZ C. E., "Isparta Yöresinde Bulunan Bazı Mağmatik Kökenli Kayaçların Kesilebilirlik Analizi," De Mühendislik Fakültesi Fen Ve Mühendislik Dergisi, Cilt:11, Sayı: 31., Inc.,2009
- WENTWORTH, C. K. WELLS, R. C., ALLEN, V. T. "The American Mineralogist," Journal of The Mineralogical Society of America, Vol. 25 January, No. 1, Ceramic Clay In Hawaii.1940

DIGITALIZATION IN ACCOUNTING COURSES: PROS AND CONS FROM THE PERSPECTIVE OF ACCOUNTING PROFESSORS

Assistant Prof. Ümmügülsüm ZOR
Altınbaş University

Abstract: The covid-19 pandemic, which emerged in the first months of 2020 have forced education systems all over the world to digitalize. In parallel with this change, it has transformed higher education programs to the digital platform in Turkey. The compulsory and ad-lib digitization process brought about various fundamental changes in all courses offered in higher education, depending on the content and scope of the course. This change manifested itself in accounting education as in all other disciplines. This current study aims to discuss the pros and cons of digitalized education in accounting by relying on the experience and observations of the faculty members who teach accounting courses in various public and private universities in Turkey. I have designed the discussion focus based on the distinction between financial accounting and managerial accounting and the one between undergraduate programs and graduate programs. In accounting education, financial accounting and management accounting, undergraduate and graduate courses, the pros and cons of digitalized education are tried to be presented based on the experience and observations of the faculty members. In addition, it was observed that the system infrastructure used for digital education, whether the lecturer had a previous digital experience, the relevant accounting course being offered in Turkish or English, and the approach of university administrations to the digital student experience affect the success of digital accounting education.

Key Words: Digital Education, Accounting Education, Financial Accounting, Management Accounting

Muhasebe Derslerinde Dijitalleşme: Muhasebe Öğretim Üyelerinin Gözünden Artılar ve Eksiler

Özet: 2020 yılının ilk aylarında ortaya çıkan covid-19 salgını tüm dünyada eğitim sistemlerini hızla dijitalleşmeye itti. Bu değişime paralel olarak Türkiye’de yüksek öğrenim programlarının tamamı dijital platformlara taşındı.

Zorunlu ve hazırlıksız dijitalleşme süreci yüksek öğrenim de sunulan tüm derslerde, dersin içeriğı ve kapsamına göre çeşitli köklü değışimleri de beraberinde getirdi. Bu değışim muhasebe eğitiminde de tüm diğer disiplinlerde olduğunu gibi kendini göstermiştir. Bu çalışmada, Türkiye çeşitli devlet ve vakıf üniversitelerinde muhasebe derslerini yürütmekte olan öğretim elemanları ile yapılan mülakatlar aracılığıyla, muhasebe eğitiminde finansal muhasebe ve yönetim muhasebesi, lisans ve lisans üstü dersler ayrımında dijitalleşen eğitimin artı ve eksileri öğretim elemanlarının deneyim ve gözlemlerine dayalı olarak neden ve sonuçları ile sunulmaya çalışılmıştır. Mülakatlar sonucunda öne çıkan hususlar, dijital eğitimin finansal muhasebe alanında yönetim muhasebesine kıyasla, lisansüstü eğitimde lisans eğitime kıyasla belirgin biçimde daha az sorunla gerçekleştirilmesidir. Ayrıca dijital eğitim için kullanılan sistem alt yapısı, öğretim elemanının daha önce dijital bir deneyime sahip olup olmaması, ilgili muhasebe dersinin Türkçe veya İngilizce sunuluyor olması, üniversite yönetimlerinin dijital öğrenci deneyimine yönelik yaklaşımının da dijital muhasebe derslerinde başarıyı etkilediğı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Eğitim, Muhasebe Eğitimi, Finansal Muhasebe, Yönetim Muhasebesi

1. INTRODUCTION

Digitalization refers to integration of digital technologies which changes the mode of business (Gray and Rumpe, 2015) in any sector transformation is possible. As there is no tangible product in service business, digital transformation might mostly be attributed to services rather than tangible products. Education is among the largest service businesses all over the world and digital transformation takes a great emphasis in education in general. As the average age of student enroll in higher education programs is old enough to be considered as adult which in turns to be a fact that these adults are also supposed to finance their lives, digitalization in higher education is even more pronounce (Pincus et al., 2017). Until the beginning of 2020, digital transformation had been pretty much volunteer; yet, it has become a fact of every one's life due to the coronavirus (COVID-19) pandemic. After this point there is not much chance to attribute the speed of digitalization in education to a natural technological adoption or the pandemic fairly. Nonetheless, professors and students need to adapt themselves according to the "new fact" of fast digital transformation in higher education.

Digital transformation has been adapted smoothly in the fields for which there is usually not much need for laboratory use. Accounting is one of these fields. Even though there I high need for computer use, students might connect the server they

need remotely as well. in business related fields which makes it possible to keep the education from a distance. It might even be considered as a positive development given that accounting is field in which technology-induced changes are very visible (Pincus et al., 2017). There has been an ongoing debate about the future of accounting profession; most of the studies suggest that most work currently conducted by accountant will be automated soon (The Economist, 2014). This argument might be interpreted with caution though. Someone may assume that all the accounting work will be digitalized and there will be no need for professional accountants anymore, yet, it is also possible to claim that accountants need to adjust their skills to catch up with the technological advancement. From the perspective of accounting teaching, the mode of education as well as updating the curriculum should be interest of accounting profession in general.

Digital transformation in higher education might be easier than predicted for students in any field including accounting due to the age of majority of students in generation Z by 2020. Generation Z has been associated with technological advancement more than any other generation so far (Turker, 2020; Solsma, et al. 2018). On the other hand, there is also a tendency in this generation in terms of assuming how difficult the accounting courses are. If the students are enrolled specifically in “accounting” programs, we can assume that they are pursuing a career in accounting profession. On the hand, most of the programs in the business in general at least one or two compulsory accounting courses which may not be interest of the student particularly (Turker, 2020). If the digital transformation had been in its natural path, there would be some time to adjust the programs and the professors as well as students for the transformation. Yet, pandemic has fastened the transformation and we have been caught off guard which in turn force to reconsider how effectively the accounting courses might be adjusted within new fact (Karakaya, 2020).

To fill the gap which has emerges as natural result of mandatory speeding digital transformation in accounting particularly, this study aims to shed light into the experience of accounting professors who have taught different types of accounting courses such as rule based courses as like financial accounting and discussion oriented courses as like managerial accounting in class and online by relying on semi structured interview method. Advantages and disadvantages of digitalization in accounting education is aimed to be discussed under several filters such as student participation, type of accounting course, undergraduate and graduate as well as the perception and the feedback they receive from the students.

According to the result of semi structured interviews with accounting professors from various public and private universities in Turkey, advance infrastructure within private universities creates an advantage for the professor as well as the student to be able to combine different models within a virtual classroom setting. Further, it has been found that rule-based courses such as financial accounting and tax accounting are easier to be adapted via online teaching/learning experience. Yet, the courses such as managerial accounting that require participation from students to discuss different aspects of the topic are not as successful as the rules-based accounting courses. Another finding is that there is a significant difference between the experience in undergraduate and graduate courses. All the professors interviewed agree that graduate students perceive digitalization as an opportunity since they find it difficult to commute to the school as they are actively involved in professional work life. On the other hand, undergraduate students prefer to socialization with their friends and professor inside a physical school environment. Accounting professor also emphasize that the support they receive from the university management affect the quality of the classes.

This study contributes to the accounting education literature in several ways. First, there has been a compulsory and fast digital transformation in higher education system which create a lot of difficulties for the universities, programs and professors to adapt to online lectures. Shedding light to difficulties or any problem identified by the professor might improve the quality of online education in any field including accounting. Second, there are several attempts to explain the mode of accounting teaching in different setting but not much empirical evidence. This study aims to fill this gap.

2. COMPULSROY TRANSITION TO DIGITAL PLATFORM IN HIGHER EDUCATION IN TURKEY

Even tough Turkey is categorized as an emerging country, digitalization has been well recognized by the public and the governmental agencies. The Council of Higher Education in Turkey (YOK) established The Digital Transformation in Higher Education Project in 2018 to contribute to distance education process as distance education had been one of the priorities of YOK long before the pandemic. The universities that have or intended to have online programs have their professor to get a certification program for online teaching. These initial investments in online higher education might be considered as one of the advantages in Turkey for the compulsory transition to digital platforms. One of the announcements by YOK indicate that

“...this new education environment is expected to continue for a long time. In this period, we have realized that working at home, self-isolation and remote communication are quite difficult experiences. We are to manage the process by knowing administrators should follow these challenges carefully and pay maximum attention to the values that keep our students motivated socially, emotionally and mentally...” As might be seen from the announcement, there has been a great attention to different needs of professors as well as students. The transition to digital platforms had an initial preparation period one month before the first covid-19 case was identified in Turkey. Thanks to the internet infrastructure all around the country and the effort put by the universities to adopt online platforms, sharing study materials, there had been only one to three weeks break due to the pandemic before the online platforms took place.

Given that private universities work with higher budgets as compared to the public universities and most of the private universities have had the online programs available long before the pandemic, transition in private universities might be considered as smoother than it was for public universities. Nonetheless most of the universities including public and private ones have started to open all their material to public which was intended to reduce the opportunity inequality in higher education.

3. LITERATURE REVIEW ON ONLINE ACCOUNTING EDUCATION

Even though there is a rich literature in the area of accounting education in general, there is only few empirical studies available that focus on online teaching. Apostolou et al. (2018) review the content and topic of the academic publication in the area of accounting education. Their review show that even by 2018 online accounting education is not the mainstream in the literature.

Wynder (2018) examine the students' perception over mode of accounting education. Students surveyed consist of native English speakers and the students who speak English as a second language. The result show that there is a significant difference between the native English speakers and the other student in terms of the value they attach to different mode of accounting. Native speakers value the physical study materials more as compare to their counterparts of whom English is the second language. On the other hand, students who speak English as a second language value more for online lectures and materials.

Solsma et al. (2018) examine students' reaction to online homework system (OHL) for financial accounting managerial accounting courses. Their result indicates that young generation as they describe as "digital natives" perform better on OHL than they do on traditional methods. Yet, they also indicate that traditional method is more favorable in managerial accounting courses than it is in financial accounting courses.

Beuckes et al. (2018) examine technology adoption style of university students and their perception about technology usage. Their results indicate that big majority of student find online simulation tools more useful as compared to traditional teaching methods.

Coetze et al. (2018) examine university students' perception of online tutorial learning and its effect on academic performance. They conclude that most students perceive online supplementary webinars useful and that it improves academic performance.

Mauldin et al. (2018) examine the CPA perception about recruiting preference between in-class program graduates and online program graduates. Their findings indicate that CPAs value in-class programs more than they value online programs as they believe that academic integrity impairment is higher in online programs which in turn causes a lack of exact performance of the candidates. On the other hand, most of the CPAs surveyed in the study believe that online program content might be as good as the in-class programs.

Turker (2020) studies accounting education for generation Z and suggests that the need for this generation is significantly different from the prior generations. They were born with digital platforms and digital world is a natural part of their life. Hence, professors need to adjust their mode of teaching according to the need of students.

Karakaya (2020) studies transformation to the online lectures in financial accounting because of the pandemic covid-19. He concludes that there is an urgent need for adjusting the theory parts as well monographies for online teaching of financial accounting course. Otherwise, students will be provided only the hot points without details. He also finds that the new online mode of teaching improves the interest of students in accounting courses as they are not visible to others and not hesitate to raise questions in online class.

4. METHODOLOGY

There is a great contribution made by the prior studies in the literature. Yet, the compulsory transition to online mode of teaching has its dynamics in nature which requires deeper understanding of the advantages, disadvantages and the areas to be improved. To fill the gap addressed, this study rely on semi-structured online interviews with eight accounting professors who teach variety of accounting courses such as financial accounting, tax accounting, financial statement analysis, management control, managerial accounting in several public and private universities in Turkey. Each professor has taught the same courses in-class before and had to convert the mode of teaching to digital after. Three of the professors teach the same course in both public and private universities in the Spring semester of 2019-2020 academic year. These three professors will be referred as Prof.1, Prof.2 and Prof.3. Two professors teach only in public universities and they will be referred as Prof.4 and Prof.5; and the remaining three professors teach only private universities and they will be referred as Prof.6, Prof.7, and Prof.8.

The interviews took between 40 minutes to 75 minutes and all the conversations had been transcribed by the author. Participants were guaranteed the confidentiality of their identity and the institutions they are employed by.

The interview is organized under several dimensions as follow:

- Comparison of student participation in online class vs in-class courses and evaluating students' perception of online lectures.
- Comparison of participation and success of undergraduate students and graduate students in online classes,
- Comparison of rule-based courses such as financial accounting and discussion-based courses such as managerial accounting in online classes,
- Comparison of online class experience in public universities and private universities,
- Students' misperception of online accounting courses.

Besides the structured comparison-based argument, the professors were also asked to address the issue that they find important in terms of structure-based problems they had identified, organization and support of the university management, technical issues etc.

5. RESULTS

Based on the interview with accounting professors, there are several titles highlighted. These are (i) student participation in online accounting courses, (ii) undergraduate accounting courses vs graduate accounting courses, (iii) rule-based accounting courses vs discussion -based accounting courses, (iv) online class experience in public universities vs private universities, and (v) students' misperception of online accounting courses.

5.1. Student Participation in Online Accounting Courses

All the professors interviewed agree that compulsory transition change the students' tendencies in class. There are positive and negative effects identified. First of all, all professors state that students do not get the exact objective of e-learning because they assume that only reading course materials, reviewing the slides would be enough to learn the objectives of accounting courses. One of the professors indicate that *"university management focus on the supply side yet I think we neglect the demand side. Students need mentoring for adapting to the soul of e-learning. This mentoring should have been based on the disciplines to be taught. In accounting, we need convince students that accounting figures might be only numbers to calculate; but these numbers tell you something that you need to hear from an expert with experience"*. Accounting courses are not the best interest of student if they are not pursuing a career in accounting specially. Further on, students usually believe that accounting is a different version of mathematics in business. Most of the time they underestimate the value added by accounting profession (Prof.3 and Prof.4). This misperception of accounting courses cause students to be less interested in participation.

Another aspect of online transition is the lack of eye contact that professors like to use get students' attention. Because most of the online platforms do not support the visibility of all students at a time, professors are supposed to perform a blind teaching in which they have no chance to catch a student who loose attention. Prof.2 indicate that *"the students who had been interested in the accounting course in-class environment keep participating in online lectures too. We have no problem with interested students. On the other hand, in-class environment is used to force uninterested students to participate and we had a chance to catch their attention by asking questions, maybe making a joke etc. When we switch to online mode of teaching, I believe we have completely lost these students."*

5.2. Undergraduate Accounting Courses vs Graduate Accounting Courses

There is a difference for lecture times in public and private universities in Turkey. Most of the public universities offer graduate programs during the day while private universities schedule the graduate course usually after 6:00 PM as they target the professionals who are actively involved in business life. Therefore, there is a difference regarding the experience of professors' interview in public and private universities. There are two conflicting arguments identified about the graduate students in public and private universities. On one side, as private university graduate students used to go to school after work and they invest a very scarce resource of time for taking the courses, they have started to underestimate the value of the courses (Prof.6). On the other side, these students may have seen the compulsory transition to digital as an opportunity as they have the flexibility of participating in the classes even from work (Prof.3, Prof.8, and Prof.7). As there is a two-sided conflicting argument about the tendency of graduate schools, all professors who teach graduate courses in private universities were asked their opinion about the issue. Further discussion reveals the conclusion of the previous section with respect to the attention of interested students vs uninterested students. For example, Prof.6 states that "...most of graduate students are employed by CPA firms, banks and related institutions where graduate degree is almost a must for career advancement, promotion etc. Hence, these students underestimate the value they will receive and only focus on getting the degree for which we are very concerned about the integrity." On the other hand, volunteer students who actively participated in the classes before the pandemic see digital learning as an opportunity to devote more time for studying and involving in discussion from the comfort of their home or during the break at work. It is stated that "Given that the success of accounting courses is highly dependent on the active discussion of accounting figures or cases, higher rate of participation in class improves the overall quality" (Prof.3 and Prof.7).

In terms of the graduate accounting courses in public universities, it is concluded that participation is also different. Some of the professors devote the change to the different ages (Prof.1 and Prof.5). According to the discussion, most of the schools offer the accounting courses in undergraduate programs in earlier years of school. Because the students are very young at their ages, they resist to get the major ideas, theory and logic and their only concern has turned to "passing the class" which might have implications for integrity. All the professors interviewed agree that a mentorship program for especially undergraduate students might change this pitfall.

5.3. Rule-Based Accounting Courses vs Discussion -Based Accounting Courses

Accounting courses might have very different style and modes according to the structure and the content of the course. For example, financial accounting course requires to understand double entry principle and apply it for the business transactions. There are rules and principles to follow. On the hand managerial accounting requires to understand sets of techniques but the practitioners are free to choose which ever method they prefer. Therefore, structure of the accounting courses is classified as rules-based accounting (RBA) courses and discussion-based accounting (DBA) courses. All of the professors interviewed agree that RBA courses are more adaptable to online platforms that DBA courses given that students can easily follow the lecture, understand the protocols and rule and then apply it in monographies etc.; on the other hand, DBA courses require an active involvement in discussions to get the idea of applying different methods in different circumstances. Prof.3 states that *“financial accounting courses had been little challenging to adapt to online platforms. I used to fill four boards twice in a class for financial accounting. I struggled very much to adapt it. Then I started to use excel for entries and reports. It even created an advantage because students can easily follow the formulas and see the link between entries and the reports. Yet, managerial accounting was a lot more difficult than I assumed. Students did not participate the discussion as they used to before, then I had to discuss all different aspect myself an at some point, I feel like I am trying to develop and idea and refute it myself”*. Similarly, Prof.4 states that *“I taught tax accounting and financial statement analysis in spring semester. When we transformed to online, the most difficult part was the interpret the results of financial statement analysis. When there is no mutual discussion environment, it turned to be a simple math class with ratios. There is no way to teach different perspectives of interpretation via slides.”*. According to the participating professors’ feedback, it obvious that the online classes in accounting should be re-design according to the structure of the course.

5.4. Online Class Experience in Public Universities vs Private Universities

Given that private universities raised fund through student fee, and they aim to attract the potential students with the opportunities, facilities etc., their technological infrastructure is more advanced as compared to of public universities. This advancement created an advantage for private universities to transform to digital teaching environment. Prof.1, Prof.2, and Prof.3 agree that their teaching experience in

online classes have been smoother in private universities. Prof.2 states that “...in public university, our digital platform doesn't allow us to upload different formatted materials but in the private university that I teach the same course, I uploaded YouTube videos, excel sheets, Pdf files with study materials. Also, during the online course, I was able to switch between different screens if I need to. Obviously, there is an urgent need to invest in the digital school platforms.” To provide an equal opportunity for public university students, governmental authorities may conduct a survey and identify problems encountered by the professors. This type of attempts is almost regular in most of the private universities to make sure that a high-quality learning experience is provided to students for attracting potential students as well as for retaining their students.

5.5. Students' Misperception of Online Accounting Courses

Digital transformation has suddenly become an issue as a result of the pandemic. Therefore, students had no chance to adapt themselves to the new environment. Given that today's university students mostly belong to generation Z which is considered as to be born in digital age, it could be easier for them to adapt to online school environment. Yet, when it comes to accounting in which there are unique terminology, different rules and standards, following the courses via slides without active participation resulted a failure. Almost all professors interviewed agree that students -somehow- have misinterpreted the online transition. For example, Prof. 7 states that “I think we could not explain the exact definition of online courses to our students. Because, they are already familiar with all online platforms, they presume that it would be okay to take look at the study materials we uploaded to the online platforms. Yet, they have not understood that it is not possible to give the philosophy of accounting with a Pdf file”.

6. CONCLUSION

Transformation of higher education system to digital could have been faster than predicted as a result of the pandemic that was started in the first months of 2020. Turkey is among the countries in which the pandemic was identified later as compared to the other countries which created an advantage to make arrangement in higher education system in advance. Right upon the first case was identified in Turkey in March of 2020, YOK has held all the universities (public and private) to adapt online programs.

This study aims to shed light into the experience of accounting professors who have taught different types of accounting courses such as rule based courses as like financial accounting and discussion oriented courses as like managerial accounting in class and online by relying on semi structured interview method. Advantages and disadvantages of digitalization in accounting education is aimed to be discussed under several filters such as student participation, type of accounting course, undergraduate and graduate as well as the perception and the feedback they receive from the students. According to the result of semi structured interviews with accounting professors from various public and private universities in Turkey, advance infrastructure within private universities creates an advantage for the professor as well as the student to be able to combine different models within a virtual classroom setting. Further, it has been found that rule-based courses such as financial accounting and tax accounting are easier to be adapted via online teaching/learning experience. Yet, the courses such as managerial accounting that require participation from students to discuss different aspects of the topic are not as successful as the rules-based accounting courses. Another finding is that there is a significant difference between the experience in undergraduate and graduate courses. All the professors interviewed agree that graduate students perceive digitalization as an opportunity since they find it difficult to commute to the school as they are actively involved in professional work life. On the other hand, undergraduate students prefer to socialization with their friends and professor inside a physical school environment. Accounting professor also emphasize that the support they receive from the university management affect the quality of the classes.

This study contributes to the accounting education literature in several ways. First, there has been a compulsory and fast digital transformation in higher education system which create a lot of difficulties for the universities, programs and professors to adapt to online lectures. Shedding light to difficulties or any problem identified by the professor might improve the quality of online education in any field including accounting. Second, there are several attempts to explain the mode of accounting teaching in different setting but not much empirical evidence. This study aims to fill this gap. The unexpected mandatory transition to digital platforms for accounting courses creates a research avenue for further studies. To overcome the shortcoming identified in this study might be examined in large samples to verify the result and develop solutions for a better teaching and learning experience in the future.

References

- APOSTOLOU, B., DORMINEY, J. W., HASSELL, J. M., & HICKEY, A. (2019). Accounting Education Literature Review, *Journal of Accounting Education*, 47 (1), 1-27.
- BEUKES, B., KIRSTEIN, M., KUNZ, R., & NAGEL, L. (2018). Innovators to Laggards—How South African Students Adopted And Perceived Technologically Enhanced Learning. *Accounting Education*, 27(5), 513–530.
- COETZEE, S. A., SCHMULIAN, A., & COETZEE, R. (2018). Web Conferencing-Based Tutorials: Student Perceptions Thereof and The Effect on Academic Performance In Accounting Education. *Accounting Education*, 27(5), 531–546.
- GRAY, J. & RUMPE, B. (2015) Models for Digitalization. *Software & Systems Modeling*, 4, 1319-1320
- KARAKAYA, G.(2020). Covid-19 Salgını Sonrası Muhasebe Derslerinin Uzaktan Eğitim kapsamında Verilmesi Üzerine Değerlendirmeler. S. ÖZ, D.CELAYİR & F.S.ONURSAL. *Finansal Muhasebe Dersi Örneği. Pandemi Sonrası Yeni Dünya Düzeninde Teknoloji Yönetimi Ve İnsani Dijitalizasyon* (1. Ed), Hiper Yayın, İstanbul.
- MAULDIN, S., BRAUN, R. L., VIOSCA, C., & BOLDT, M. N. (2018). CPAs' Evaluations of Accounting Graduates: An Empirical Investigation of Face-To-Face And Online Degrees. *The Accounting Educators' Journal*, 28, 99–115.
- PINCUS, K. V., STOUT, D. E., SORENSEN, J. E., STOCKS, K. D., & LAWSON, R. A. (2017). Forces for Change In Higher Education And Implications for The Accounting Academy. *Journal of Accounting Education*, 40, 1-18.
- SOLSMA, L. L., NJOROGE, J., & BARTLETT, G. D. (2018). The Efficacy of Online Homework Systems In Introductory Financial And Managerial Accounting Courses. *The Accounting Educators' Journal*, 28, 33–51.
- The Economist. (2014). Coming to an office near you, 410(8810) (January 18), 9–10
- TÜRKER, İ. (2020). Z Kuşağı için Muhasebe Eğitimi. U.ZOR & Y.KUTUK (Ed) *Yönetim Muhasebesinde Yenilikçi Yaklaşımlar* (1. Ed), Beta Yayıncılık, İstanbul
- Wynder, M. (2018). Visualizing Accounting Concepts: Insights from Cognitive Load Theory For English As A Second Language Students. *Accounting Education*, 27(6), 590–612.

TÜRKÇÜ AYDINLARDA İSLAM'IN MİLLİYETÇİ YORUMU

Dr. Ayhan ÇETİN
MEB Isparta Spor Lisesi

ÖZET: Milliyetçilik, psiko-sosyal bir beşerî değer olup toplum bireylerini birbirine rapteden bir çimento mesabesinde. İslam ise milli birlik ve beraberliği teşvik ederek toplumsal kimliğin inşasına katkıda bulunur. Milliyetçilik sosyo-kültürel bir kurum olarak kendisi gibi benzer özellik ve amaçlara sahip ancak kendinden daha kuşatıcı bir kurum olan din ile sıkı bir ilişki içerisindedir. Din ve milliyetçilik insanlığa yön veren iki temel değerdir. Bu çalışma, bu iki temel değer, Türkçülüğü temsil kabiliyetleri yüksek üç Türkçü aydındaki -A. Ağaoğlu, Y. Akçura, Z. Gökalp- etkileşimini göstermeyi amaçlamıştır. Tebliğ dokümantasyon yöntemiyle hazırlanmış olup analiz esnasında ise tasviri metot kullanılarak olay, olgu, fikir ve şahıslara objektif bir şekilde yaklaşılmaya özen gösterilmiştir. Elde edilen bulgulara gelince; aydınlarımızın İslam-milliyetçilik ilişkisi bağlamındaki fikirleri zaman içinde birtakım evrimler geçirmiştir. Ancak temelde İslam'la milliyetçilik arasında herhangi bir tezadın bulunmadığı ön kabulünden yola çıkarak düşüncelerini temellendirmişlerdir. Aydınlar yaşadıkları dönemin milliyet(çilik)ler çağı ve asrın vicdanları üzerinde en etkin kuvvetin millet mefkûresi olması gerçeği karşısında İslam'ı ve milliyetçiliği öncelikle ulusal kurtuluş için bilahare ise toplumsal birlik ve kalkınma için istihdam etmeyi savunmuşlardır. Haddizatında Müslümanların ümmet halinde yekvücut olmaları, birey-kavim/millet-ümmet zincirindeki millet halkasının istiklal ve milli bilinci temin edilmeden gerçekleşmesi mümkün değildir.

Anahtar Kelimeler: Türkçü(lük), Milliyetçi(lik), İslam(iyet), A. Ağaoğlu, Y. Akçura, Z. Gökalp.

The Nationalist Interpretation of Islam in the Eyes of Turkist Intellectuals

ABSTRACT: Nationalism is a psycho-social human value and it is like cement that connects members of society to each other. Islam, on the other hand, contributes to the construction of social identity by promoting national

unity and solidarity. As a socio-cultural institution, nationalism has a close relationship with religion. Religion and nationalism are two fundamental values that guide humanity. This study aimed to show the interaction of these two basic values in three Turkist intellectuals (A. Ağaoğlu, Y. Akçura, and Z. Gökalp) who have strong representation abilities of Turkism. The communiqué was prepared with the documentation method, and during the analysis, care was taken to approach the events, facts, ideas and people objectively by using the description method. As for the findings obtained; the viewpoints of our intellectuals in the context of the relationship between Islam and nationalism have evolved over time. However, they fundamentally based their thoughts on the premise that there is no contradiction between Islam and nationalism. The intellectuals, in the face of the fact that the “nation idea” was the most effective force on the consciences of the century and the period they live in was the age of nationalities, advocated employing Islam and nationalism primarily for national independence, and then for social unity and development. As a matter of fact, it is not possible for Muslims to become a united body in the form of Islamic ummah without achieving the independence and national consciousness of the nation link in the individual-nation-ummah chain.

Keywords: Turkis(m)t, Nationalis(m)t, Islam, A. Ağaoğlu, Y. Akçura, Z. Gökalp.

Giriş

Milliyetçilik, sosyal bir realite olan millet kavramının bir aksiyonu, bir ideolojisidir. Milliyetçiliğin bütün yönleriyle ve sosyolojik anlamıyla tarih sahnesine çıkabilmesi için öncelikle toplumsal yapının değişimi gerekmiş ve bu süreçte Batı Avrupa’da feodal düzenin yıkılıp yerine burjuva hayatının egemen olması milli devlet kavramını doğurmuştur. Sosyal ilerlemenin nihai şekli olan “millet” yapısı, Rönesans ve Reform hareketlerinin getirdiği yeni fikir ve hayat felsefeleriyle Fransız İhtilalinin ortaya çıkardığı yeni ideoloji ve düşünceler sayesinde mümkün olmuştur. Öncelikle Doğu ve Batı Avrupa’da ortaya çıkan ulus devletler bu durumun somut bir neticesidir (Türkdoğan, 2014:136).

Milliyetçilik, aynı zamanda bir kimlik meselesidir. Her kimlik, başka kimlik sahipleriyle olumlu ya da olumsuz bir iletişim yaratır. Bu nedenle çoğu milli hareket, gerilim ve çatışma yaşanan “öteki” toplumların başarı ya da başarısızlık hikâyeleri neticesinde görünür hale gelmiştir. Bilhassa bazı coğrafyalardaki kozmopolit hayat, bir şekilde milli bilinci yeşerterek veya mevcut milli bilinci kuvvetlendirip yücelterek, ulusalcı hareketlere zemin hazırlamıştır. Karma topluluklar bu yönüyle milli-

yet(çilik) serası işlevi görmüştür. Bu olgu bize, dikkate değer sayıda milliyetçi önderin niçin farklı etnisiteleri barındıran sınır boylarında yetişmiş olduğu gerçeğini açıklamaktadır (Topal, 2003:84-87). Bu bağlamda Türkçü aydınların; örneğin Z. Gökalp'in (Diyarbakır), A. Ağaoğlu'nun (Karabağ/Azerbaycan), Y. Akçura'nın (Kazan/Rusya) hatta Atatürk'ün (Selânik) yetiştiği ortam, onlardaki milliyetçilik düşüncesinin gelişmesinde etkili olmuştur.

Psiko-sosyal bir güdü olarak milliyetçilik, halkı birbirine bağlayan bir çimento durumundadır. Türk milliyetçiliği halkçıdır; halkın refah ve huzurunu yükseltmeyi gaye edinir. Emperyal ve sömürüye dayanan milliyetçilik anlayışına karşıdır (Albayrak, 2005:111-112). Milliyet(çilik) duygusu ortak geçmişe sahip bireyleri ortak duygu ve idealler etrafında birleştirerek millet olma seviyesine yükseltir. Bu ideal ortaklığı da toplumsal birlik ve bütünlüğü temin ederek kalkınmanın psikolojik motoru ve muharrik gücü olur (Türkdoğan, 2014:149).

Milliyetçilik, her halükarda bir hissediş, bir aidiyet, bir mensubiyet halidir ve yaratılış icabıdır. İnsanın olduğu her yerde onun fitratı gereği milliyetçilik de mevcuttur (Hocaoğlu, 2008:40-41). Dolayısıyla milliyetçilik, bir kimliğin ya da toplumsal hissedişin yoktan var edilmesi değil, yeniden biçimlendirilmesidir. Zira milleti var eden değerler önceden de vardır (Gökalp, 1976b:87 vd.). Yeni olan olgu, milliyetçiliğin tarihsel ve kültürel norm ve değerler etrafında toplumsal bilinci uykusundan uyandırıp harekete geçirmesidir. Felsefi ve rasyonel bir zeminde ideolojik bir kalıba dökülmesidir.

1-Niçin Türkçülük?

Türkçü aydınlar milliyetçiliği dönemin mecburi istikameti olarak görürler. Zira içinde buldukları çağ milliyet(çilik)in eğrisiyle doğrusuyla bütün ulusları sarıp sarmaladığı ve ideolojik büyük heyecan dalgaları yarattığı bir zaman dilimidir. Örneğin Ağaoğlu'nun Türkçülük anlayışı, kendi döneminin milliyetçiliği yücelten yaklaşımının etkisinde şekillenmiştir. Ona göre İslam toplumları da milliyetçiliğin bu rüzgârından istifade etmelidirler. Türk milliyetçilerinin büyük bölümüne göre, Müslüman ülkelerde milliyetçiliğin gelişmesi, İslamiyet'i zayıflatmaktan çok onun güçlenmesine hizmet edecektir (Georgeon, 1996:47).

Gökalp'e göre ise içinde bulunulan zaman milliyet asrıdır. "Bu asrın vicdanları üzerinde en müessir kuvvet, milliyet mefkûresidir.". Muhtelif unsurların birbirleriyle kaynaştırılmasıyla yeni bir "Osmanlı milleti" meydana getirme hayali başarısız olmuştur. Uzun süredir yaşanan acı tecrübelerin de gösterdiği gibi Gökalp'e göre artık

Türkler milliyet mefkûresinden yani Türkçülükten uzak duramazlar. Yoksa bu durum devletin ve ayrıca Türklerin bizatihi kendi varlıkları için zararlı ve tehlikelidir (Gökcalp, 1976b:4-5). Bu duyguya kapılanlar fedakârlık, yardımlaşma, gayret gibi değerler sayesinde ahlaki, lisanî, edebi, iktisadi ve siyasi yönden yükselişe geçerler. (Gökcalp, 1976b:2-3).

Gökcalp'e göre milliyetçilik, dini alanda ilerleme ve dinamizmin kaynağı (Kılıç, 2008:113) olduğu gibi toplumsal hayatın diğer kurumlarında da yeni bir ihya, diriliş ve gelişmenin itici gücüdür. Ona göre milliyetçiliğin son zamanlarda ortaya koyduğu önemli niteliklerden biri sömürge düzenlerine karşı en etkili yöntem olmasıdır. (Gökcalp, 1977b:58). Milliyetçiliğin yeşerdiği topraklarda imparatorlukların yaşaması veya sömürge düzeninin devamı mümkün olmadığı gibi milliyetçiliğin ivme kazandığı bir ülkede dünyanın en güçlü işgal orduları bile en küçük bir nüfuz elde edemez. Milliyetçiliğin bu niteliğinden yararlanılması gerektiğini belirten Gökcalp, İslam dünyasının sömürge halinden kurtulabilmesi için milliyetçiliğe yönelmesi çağrısında bulunur: "İslam âleminde de artık müstemleke hayatına nihayet vermek için, Müslüman kavimlerde milli vicdanı kuvvetlendirmekten başka çare yoktur." Tecrübeyle sabittir ki aynı vazifeyi ittihâd-ı İslam düşüncesinin gerçekleştirmesi mümkün değildir. Zira İslam ittihâdı, bir taraftan teokrasi, klerikalizm gibi irticaî cereyanları doğurduğundan, bir başka açıdan ise İslam âleminde milliyet düşüncesine ve milli vicdanlara karşı çıktığı için Müslüman kavimlerin ilerlemesine ve istiklaline engeldir. Zira İslam âleminde milli vicdanın gelişmesine engel olmak, Müslüman milletlerin istiklaline mani olmak demektir (Gökcalp, 1977b:60).

Gökcalp, milliyetçiliğin ümmetçilik içinde eritilmesine karşıdır. Ona göre nasıl ki ümmet devrinde kabile asabiyetinden bahsedilemezse, millet devrinde de ümmet asabiyetinden bahsedilemez. Ancak bu durum ümmet ideolojisinin geri plana atılması anlamına gelmez. Bilakis, millet devrinde, ümmet ruhu, milliyet asabiyetiyle daha da güçlenir. Milliyet asabiyeti, dinden farklı fakat dinin takviyesinde yeni bir enerji kaynağıdır. Hatta İslam ülkelerinin milli bağımsızlıklarını kazanmaları, İslam birliği için ön şarttır (Gökcalp, 1976c: 57-57. Krş. Türkdoğan, 2014:139).

Ağaoğlu'na göre Müslüman bir kavme hizmet etmek aynı zamanda İslam ümmetine hizmet etmektir. Haddizatında Müslüman bir kavmin milletler muvazenesinde çok gerilerde kalması İslam'a da zarar vermektedir (Ağaoğlu, 1912c:113). Bu nedenle herhangi bir Müslüman kavmin gelişmesi ve kalkınması için çalışmak, aynı zamanda İslam'ın da yüceltilmesine çalışmak demektir.

Akvâm-ı İslamiyye ne kadar kavî ve metin olursa, İslamiyet'in heyet-i umûmiyesi de aynı nispette kuvvet ve metânet kesb eder. Kavmiyete hizmet etmek filhakika

İslamiyet'e de hizmet etmek demektir. Eğer bütün akvâm-ı İslamiye müterakkî ve müteâlî olarak kesb-i kuvvet ve şevket etmiş olsaydılar, âlem-i İslam, heyet-i umûmiyesi itibariyle bugünkü derekeye sükût etmiş olmazdı (Ağaoğlu, 1912c:113).

Görüldüğü üzere Ağaoğlu İslamiyet'le kavmiyet arasında organik bir bağ kurarken bu iki olguyu birbirini bütünler tarzda ele almıştır ki onun bu çözümlemesi bir hayli gerçekçi görünmektedir.

Ağaoğlu'nun ümmet-kavmiyet ilişkisi katlı bir yapı arz etmektedir. Ümmet dini bağlılığın soyut ve evrensel niteliklerini sağlamakta ancak bu nitelikler tarihi sürecin birbirinden farklı kıldığı kavimler vasıtasıyla cisimleşmekte ve varlık kazanmaktadır. Dolayısıyla, muhtelif İslam toplumlarındaki fertlerin, grupların İslami çabaları bir kavim çerçevesinde cereyan etmektedir. Dolayısıyla fert-kavim-ümmet bağlantısı kavim göz ardı edilerek düşünülürse sonuç vermeyeceği gibi, aynı zamanda eşyanın tabiatına karşı da gelinmiş olacaktır (Özden, 1994:50).

Esasen Ağaoğlu'nun bu tür yaklaşımı, dini tarihsel ve toplumsal kayıtlarından arındırarak; tarihi süreç içinde dine dahil olan hurafelerden onu kurtaracaktır. Böylelikle içinde bulunulan toplumla ve zamanla uyumlu bir din ortaya konulabilecektir (Özcan, 2010:118-119).

Düşünce sisteminin odağında, insan ruhunda potansiyel halde bulunan milliyet ülküsünün gün yüzüne çıkarılarak bireysel ve toplumsal hayatta işlevsel kılınması esas amaç olan Akçura ise bu bağlamda dini, milliyetin inşasında kullanılması gereken önemli bir değer olarak görür. Zira milliyetçilik, onun düşünce yapısında temel kavramdır. "İki esas vardır ki onların doğruluğuna ta gençliğimden beri kâni ve mü'min idim ve elimden geldiği kadar da o iki fikrin hâdimi olmaya çalıştım. Bu iki fikirden biri milliyetçilik/nasyonalizm, diğeri halkçılık/demokratizm." (Taymas, 1962:120; 1966:120). İlginçtir ki baba ve anne tarafından kapitalist ve burjuvazi bir aileden gelmesine rağmen Akçura, aristokrasiye meyletmemiş; demokrat ve özgürlükçü bir portre çizmiştir (Taymas, 1962:121; 1966:121).

2-Ne Tür Milliyetçilik

Gökalp'in milliyetçiliği, kültürel bir milliyetçiliktir; milletlere saygı esasına dayanır. Milli bilincin kıymetini anlayan her Türkçü diğer kavimlerin hak ve hukukuna da saygı gösterecektir. Ona göre milliyetçiliğin temel ögesi olan millet; dilleri ortak olup aynı terbiyeyi almış fertlerden oluşan kültürel bir zümredir. Yoksa coğrafi, ırki, siyasi ya da iradi bir zümre değildir. İnsani şahsiyetimiz bedenimizde değil, ruhumuzdadır. Bir kişi hangi cemiyetin terbiyesini almışsa, onun mefkûresine çalışır.

Çünkü milliyet, sosyolojik bir hakikat olarak terbiyeye istinat eder (Gökalp, 1922:226-231). Milleti meydana getiren esas cevher, o toplumun bütün fertlerinin ayrı ayrı hissettiği ortak ülküdür, mefkûredir; toplumsal birliktelik şuurunun hissedilmesidir (Gökalp, 1913a:136-138; Gökalp, 1976b:62-69). Buhanlı zamanlar, mefkûrelerin ortaya çıkıp yeşerdikleri günlerdir. Milliyet mefkûresi toplumun statik dönemlerinde onun bünyesinde şuursuz bir şekilde mevcutken; toplumsal gerileme ve çöküş dönemlerinde toplum fertlerinin vicdanlarında şuurlu hale gelir. Çünkü milli felaketler tek tek fertlerin kalplerini birleştirerek umumi tek bir kalp haline getirir. İşte mefkûre de bu müttehit kalpten doğar; sonra gelişim döneminde tedricen dal budak salarak çiçekleri ve yeni müesseseleri meydana getirir (Gökalp, 1913a:136-138).

Doğrusu Gökalp, öyle zannedildiği gibi ırkların birbirlerinden üstünlüğünü değil, bilakis onların eşitliğini savunmuştur. Ona göre halkçılığın birinci ilkesi ırkların eşitliği, ikinci ilkesi milletlerin eşitliği, üçüncü ilkesi de kadınla erkeğin eşitliğidir (Gökalp, 1980:66). Onun, Türkçülüğün çerçevesini çizirken de “millet”i tanımlarken de ırk ögesine yer vermemesi bu iddiayı desteklemektedir.

Türkçülük, Türk milletini yükseltmek demektir. (Gökalp, 1976a:12). (Millet ise) ne ırki, ne kavmi, ne coğrafi, ne siyasi ne de iradi bir zümre[dir]. Millet lisanca, dince, ahlakça ve bediiyatça müşterek olan, yani aynı terbiyeyi almış fertlerden mürekkep bulunan bir zümredir. (...) İnsanlarda ırkın içtimai hasletlere hiçbir tesiri olmadığı için, şecere aramak doğru değildir (Gökalp, 1976a:17-19).

Akçura’ya göre din ve milliyet toplumlara yön veren iki önemli kuvvettir. Hatta 19. asır “milliyet asrı”dır (Akçura, 1913b:150). Ona göre milliyet asrı olarak nitelendirilen 19. yüzyılda Avrupa’da iki temel milliyet anlayışı vardır. Birincisi gönüllülük esasına dayanan ve bireylerin özgür iradeleri ile tercih ettikleri Fransız tipi milliyet anlayışıdır. Diğeri ise ırkı temel alan Alman tarzı milliyet anlayışıdır. Bu çeşit milliyet isteğe bağlı olmayıp, mecburidir. Kişinin arzu ve iradesinden değil, kan ve nesil bağından kaynaklanır. 19. yüzyılda en çok itibar kazanan ve Avrupa tarihi ve coğrafyasını altüst eden milliyet ırka dayandırılan milliyet anlayışıdır (Akçura, 1913b:151).

Akçura’nın milliyetçiliği ve halkçılığı millet egemenliğine dayanır. Fakat bu iki düşüncenin ve siyasi kurumlarla hukuk teşkilatı gibi diğer düzenlemelerin sürekli ve yararlı olabilmesi için milli ekonominin kurulması şarttır (Ülken, 1994:392-393).

3-Türkçülük Osmanlı'da En Son Ortaya Çıkan Milliyetçiliktir

Gökalp'e göre milliyetçiliğin en son Türkler arasında ortaya çıkmasının sebebi, Osmanlı'nın kurucu unsuru olan Türklerin, "bir mefkûre için bir mevcûdeyi tehlikeye düşürmekten" kaçınmalarıdır. Bu nedenle Türk yönetici ve aydınları "Türklük yok, Osmanlılık var" şiarını ilke edinmişlerdir. Oysaki gayrimüslim unsurlar arasında zaten çok önceden ortaya çıkmış olan milliyetçilik cereyanı, Arnavut ve Araplar gibi Müslüman unsurlar arasında da Türklerle göre daha önce zuhur etmiştir. Nihayet Osmanlı'nın son döneminde şartların zorlamasıyla siyasi bir kurtuluş ümidi olarak Türkler arasında ilgi görmüştür (Gökalp, 1976b:1-3).

Görece 1904 gibi erken sayılabilecek bir tarihte Türkçülüğün bir kurtuluş ideolojisi olabileceğini gündeme getirmiş olan Akçura'ya göre ise çökmekte olan Osmanlı'nın önünde ayakta kalabilmesi için siyaseten üç tür çözüm vardır: Osmanlılık, İslamcılık ve Türk(çü)lük (Akçura: 2007). Akçura'nın o günkü şartlarda tartışılması için bir teklif olarak ortaya koyduğu bu düşüncesi, zaman içinde Türkçülüğün tek hal çaresi olarak kaldığı somut bir toplumsal ve politik anlayış olmuştur.

Türkçülüğün, Osmanlı'nın çözülmesi ve dağılmasının tetikleyicisi olduğu şeklindeki yorumlar bütün Türkçüler nezdinde olduğu gibi Ağaoğlu özelinde de gerçeği yansıtmamaktadır. Bilindiği üzere Türkçülük, Osmanlı'daki milliyetçi yönelimlerin en sonuncusudur ve diğer milliyetçiliklere bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Gayesi de ülkeyi ve toplumu iç ve dış tehditlere karşı korumaktır. Dolayısıyla Türkçülük, Osmanlı'nın çözülmesi ve dağılmasının muharrik nedeni olamaz. Kronolojik olarak Türkçülüğün çok daha geç bir dönemde ortaya çıkması buna delildir. Haddizatında Tanzimat reformlarıyla kabul edilen yeni siyaset anlayışı ve bunun belgesi niteliğindeki "Osmanlılık" siyasetinin başarısız olması ve eş zamanlı milliyetçi hareketlenmeler çöküşün asıl nedenidir. Bu bağlamla alakalı olarak Ağaoğlu da Türkçülüğün şovenist olmadığını, Osmanlı'nın bütünlüğüne zarar vermeyeceğini ifade eder (Özcan, 2010:122. Krş. Ağaoğlu, 1914c:295-297).

4- İslam Milliyet(çilik) Gerçeğini Tasvip Eder

Türk milliyetçileri büyük ölçüde özellikle Meşrutiyet dönemindeki düşüncelerinde Kur'an ve Hadislere atıfta bulunarak milliyetçiliğin İslamiyet'te yeri olduğunu kanıtlamaya çalışmışlardır. Onlara göre Müslüman ülkelerde milliyetçiliğin gelişmesi, İslamiyet'i zayıflatmaktan çok onun güçlenmesine hizmet edecektir (Georjeon, 1996:47).

Türkçü aydınlarda din-milliyetçilik etkileşimi, zaman-mekân ve konjonktürel bağlamda değişiklik göstermektedir. Aynı şekilde iktidardaki siyasal kadroların dine uzaklık ya da yakınlıklarının bile, aydınların bu etkileşimdeki tercihini belirlediği gerçeği, örneğin Ağaoğlu'nun Rusya'da iken bir sömürge aydını, Türkiye'de ise önce İmparatorluk, akabinde ulus-devlet aydını olarak dine ilişkin görüşlerindeki farklılaşmaları tolere edebilir (Özcan, 2010:123-124).

Ağaoğlu, özellikle ilk dönem yazılarında İslamcı öğretilere karşı daha ılımlıdır ve Türkçülükle İslamcılık arasında bir tezadın olmadığını düşünür. Millet ve milliyet realitesinin din-i İslam'da reddedilmediğini bilakis İslamiyet'in bidayetinde aşiret yapılanmasının terk edilerek Arapların bir araya gelmesine, bu realitenin imkân tanıdığını vurgular (Ağaoğlu, 1912c:112-113). Onun milliyet anlayışında din dışarıda bırakılan bir öğe değildir. O, milliyeti tarif ederken Fransız E. Renan'ın görüşlerinden yararlanır. Renan'a göre milliyetin; (1) lisan, (2) din, adet ve akideler, (3) ortak tarih, ortak vatan ve ortak mukadderat olmak üzere üç önemli boyutu bulunur (Ağaoğlu, 1912b:161-162). Dolayısıyla Ağaoğlu'nun milliyet anlayışı içinde din önemli bir öğedir. Ancak onun bu konudaki fikirleri evrimci özellikler taşır (Özden, 1994:50-51). “İnsanları yekdiğerine rabt etmek için -bilhassa eyyâm-ı bedeviyette- din en büyük ve en müessir bir âmildir. (...) Milletlerin kâffesi evvelce din üzerinde, dinin vahdeti üzerine teşekkül etmişlerdir.” (Ağaoğlu, 1912b:162), diyerek dini, bedevi ve ilkel hayatın başat unsuru görürken; modern zamanlarda onun yerini kavmiyet almış ve din kavmiyete yardımcı bir öğe durumuna gelmiştir (Özden, 1994:51). Öte yandan, Ağaoğlu, kavmiyeti oluşturan diğer unsurlar üzerinde de dinin etkisinden bahseder. Bu konuda o: “Türk hayatına ait bir esas yoktur ki İslamiyet'in taht-ı tesirinde bulunmamış olsun, İslamiyet'le derin tebdîlâta uğratılmamış bulunsun.” (Ağaoğlu, 1912b:162), görüşündedir.

Milliyeti, bireyin içinde yaşadığı toplumun değerlerini içselleştirmesini yani toplumsallaşmasını sağlayan maddi ve manevi bağlar olarak gören Ağaoğlu dini, bu bağların en önemlilerinden biri olarak belirtir (Ağaoğlu, 1912b:161-163). Türklük ve İslamiyet onun milliyetçilik anlayışının temelini oluşturur. Dil birliğini milliyetin birinci kurucu ilkesi olarak belirlemesine rağmen bu konuda dil birliğine büyük ayrıcalık tanıyan Turancı anlayışa ilgi göstermemiş; dilin yanında dini ihmal etmemiştir (Özcan, 2010:98).

Ağaoğlu, milli bilinç olmadan ne Türkçülüğün ne de İslamiyet'in gereken gelişme ve atılımı gösteremeyeceğini düşünür. “Milli Cereyan” (Ağaoğlu, 1915:92-93) adlı makalesinde o, “marifet-i kavmiyye”yi tartışır. “Milli bilinç” demek olan bu husus, toplumun birlik ruhudur. Millet ve milliyet ayrı şeylerdir. Dil, köken ve din

ortaklığı milliyetin cüzlerinden biridir ancak bunlarla birlikte örf-adet, tarih ve ortak bir gelecek anlayışının tümünün birden ahenkli ve şuurlu bir sentezi “millet” gerçeğini ortaya çıkarır. Öte yandan ne din, ne dil ve ne de kan bağı tek başına milliyeti oluşturabilir. Ağaoğlu'na göre Türklerin birlik ve beraberliği; dini, mezhebi ve siyaset kaynaklı gruplaşmalar ve milli bilinç eksikliği gibi sebeplerle mümkün olamamaktadır (Ağaoğlu, 1910b:452-453; 1910c:9-11). Şayet İslamiyet milli bir anlayışla ele alınırsa sorunların çözümüne katkı sağlayabilir. İslamiyet'i Arap ve diğer yerel unsurlardan arındırarak Türklüğün milli unsurlarıyla aşlamak ve onu Türk hayatıyla bütünleştirmek gerekir (Ağaoğlu, 1915:92). Milli bilincin yaygınlaşması ve gelişmesinin İslamiyet'e katkı sağlayacağı ve onu güçlendireceğini belirten Ağaoğlu, milliyetçiliğin özellikle Batı Avrupa'da ortaya koyduğu üretken performansına dikkat çeker. Tabiatıyla onun bu düşüncesi Avrupa'nın gelişmişliğini uluslaşma sürecinde elde ettiği ön kabulüne dayanır. Biz de benzer bir milli bilinç düzeyini yakalayıp yaygınlaştırarak aynı üstün özelliklere ulaşabiliriz. Bu düşünceleriyle Ağaoğlu, milliyetin toplumların gelişim sürecinde önemli unsurlardan biri olduğunu vurgular (Özcan, 2010:104-105).

Ağaoğlu'nun II. Meşrutiyet yıllarında savunduğu Türkçülük, İslamiyet'i dışlamayan bir karakterdedir. 1909'da geldiği İstanbul'da İslamcı olarak bilinen *Sırât-ı Müstakîm* ve onun devamı niteliğindeki *Sebîlürreşâd Mecmuâları*'nda İslam âlemini uyarıcı yazılar kaleme almıştır.¹ Ancak bu mecmualardaki yazılarında ideolojik anlamda “İslamcılık” düşüncesine rastlanmaz (Akalın, 1999:110). Bu dönemlerde onun ilgilendiği temel konulardan biri İslamiyet ile kavmiyetçiliğin uzlaştırılması meselesidir. Bilindiği üzere İslamcı grup, kavmiyetçiliğin Müslümanlar arasında tefrikaya neden olacağını düşünmekteydi (Kara, 2005:290-295; 2011:41-49). Oysaki Ağaoğlu'na göre İslamiyet ile Türklük, biri diğerinden ayrılamaz iki yapı taşıdır. “Türklerin mukadderatı devr-i tarihiye geçtiklerinden itibaren İslamiyet'in mukadderatı ile ayrılmayacak, kırılmayacak derecede merbuttur.” (Ağaoğlu, 1912b:162). Ancak onun İslamiyet'i kavmiyetçilik ile uzlaştırma çabasında dikkat çeken nokta, dine sonradan eklenmiş olan bid'at ve hurafelerden temizlenmiş bir İslam anlayışı; modernizmin püritanist din anlayışıdır. Türk ve Müslümanların tarihi miraslarının seçici bir tarzla ele alınması düşüncesidir. Çünkü tarihi miras, bireylerin ve toplumların serbest davranmasına imkân vermeyen bir yük oluşturabilir (Özden, 1994:52. Krş. Ağaoğlu, 1912a:235).

Bütün bunlarla birlikte daha önce de ifade edildiği gibi Meşrutiyet dönemi yazılarında İslam'ı, insan hayatının bütün yönlerini muhtevi ve toplumsal iddiaları olan

¹ Ahmet Ağayef imzalı bu makalelerin bir listesi için bkz. (Ceyhan, 1991:99, 359-360).

bir değerler sistemi olarak gören Ağaoğlu, Malta'daki tutukluluk yıllarından itibaren İslam'ı siyasal, hukuki ve toplumsal içeriği boşaltılmış; bireysel ve vicdani bir din olarak yorumlamaya başlamıştır (Ağaoğlu, 1972:19-42). Ayrıca dikkat çeken bir başka husus, “Cumhuriyet dönemi yazılarında Türk dünyası ile Doğu-İslam (Arap/Fars) uygarlık dairesi arasındaki ayrımı belirgin bir şekilde öne çıkararak savunmuş olmasıdır. Onun gözünde Türklüğün aksine, İslamiyet artık Batı Yeniçağı ile aşılmış bir evrim aşamasını simgelemektedir.” (Özcan, 2010:123).

Malta yıllarından sonra Ağaoğlu'nun düşüncelerinde milliyetçiliğin ve İslamiyet'in önemi oldukça azalmıştır. İslam toplumlarının Batı medeniyet ve kültür değerlerine göre biçimlendirilip tasarlanması, Müslümanların temel sorunlarının çözümü için gerekli ve yeter şart olarak görülmüştür. Daha önceki düşüncelerinde Türklerin Arap, Fars ve Bizans gibi başka milletleri taklit etmelerini ve böylelikle kimlik yitimi yaşamalarını eleştiren Ağaoğlu, yeni dönemde Batılılaşmaya direnç gösteren sosyo-kültürel ve dini her türlü değeri eleştirmiştir. Ona göre Doğu/İslam toplumlarının ilerleme ve kalkınmaları Japonya örneğinde de görüldüğü üzere Batı kültür ve medeniyet değerlerini benimsemekle mümkündür (Ağaoğlu, 1972:10-18).

Ziya Gökalp de Türklük ya da Türkçülük düşüncesinin İslamiyet açısından herhangi bir sorun teşkil etmediğini düşünür. Zira ona göre Türkçülük ve İslam taraftarlığı farklı ihtiyaçlara cevap veren kurumlardır. Türklük milliyet, İslamlık ise beynelmileliyet mahiyetinde olduğu için aralarında herhangi bir tezat yoktur. (Gökalp, 1976b:11).

Gökalp, din ile Türkçülük ilişkisini ele alırken öncelikle İslam'ın Türklerin yaşayış ve mizacına uygun bir din olduğu noktasından hareket eder. Eski Türk din ve Tanrı anlayışı ile İslamiyet arasında paralellikler kurar. İkisi arasında benzer özellikler bulunduğunu belirtir. Ona göre Türkler, İslamiyet'i toplu halde ve gönüllü olarak kabul etmekle esasen kendi mizaç ve seciyeleriyle mütenasip bir din kabul etmişlerdir. Örneğin Türkler için “sulh”ün tesisi dini bir vazifeyken, yeni girdikleri dinin bizzat adının “sulh”la eşanlamlı olan “müsâlemet” (silm/İslam) olması, yeni dini kabul etmelerini kolaylaştırmıştır. Türklerin Tanrı tasavvurları da korku üzerine değil, sevgi üzerine kuruludur (Gökalp, 1977c:45).

Gökalp'in düşünce sistematığında fertleri aynı mukaddes duygu ve inançlar etrafında birleştirerek, milli vicdanın ve milli duyguların yeşermesine katkı sağlayan en önemli unsur dindir. Dolayısıyla hakiki dindarlar milli şeref ve haysiyete sahip, hakiki milliyetçiler de dinin gerekli ve sonsuza değin var olacağına inanırlar (Gökalp, 1981:59). Dini, hem milliyetçi hem de modern paradigmalara yorumlayan Gökalp

milliyetçiliği, toplumsal birlik ve dayanışmayı, akılcılık ve laikliği onaylayan bir İslam anlayışı geliştirmeye çalışmıştır (Yıldırım, 1999:91). Bunun böyle olması da doğaldır zira o, Durkheim okulunun bir temsilcisidir. Dolayısıyla Durkheim'in içinde yaşamış olduğu İhtilaller Fransası'nın dayanışma ve birlik isteyen zihniyetini benimsemiştir (Türkdoğan, 2014:138). Bu bağlamda örneğin “zekât” ibadetini, yeni bir ulus ve devlet inşasında toplumsal birlik ve dayanışmaya katkı sağlayacak tarzda ele almıştır.²

Gökalp'e göre bazıların zannettiğinin aksine İslam milliyetçiliği yasaklamamıştır. Onun yasakladığı şey, “hamiyyet-i cahiliye (cahiliye taassubu)” olarak zemedilen aşiret asabiyetidir ve maalesef Müslümanlar arasında hala varlığını sürdürmektedir. Gökalp'in tefsirine göre “Li külli kavmin hâdin / Her kavmin bir yol göstericisi vardır.” (K. Kerim, Ra'd suresi, 13/7) ayeti kerimesi kavmiyeti tecviz ettiği gibi “ve cealnâkum şûben ve kabâile li-teârafû / tanışasınız, bilişesiniz diye sizi kavim ve kabilelere ayırdık.” (K. Kerim, Hucurât suresi, 49/13) ayeti de arada teâruf olmak şartıyla kabile ve şa'blara, yani kavim ve milletlere ayrılmayı onaylar (Gökalp, 1976b:98). Şu kadarı var ki Müslümanların uzun vadede siyasi birlik oluşturmalarını imkan dahilinde gören Gökalp, ancak bunun bugünden yarına gerçekleşmeyeceğini düşünmektedir. Dolayısıyla bu süreçte İslam toplumları/kavimleri milli uyanış, silkinme ve mücadeleyle yükselme ve ilerlemeye gayret göstermeli; hiç değilse toplumsal ve kültürel bağımsızlıklarını muhafazaya çalışmalıdırlar. Ona göre, artık İslam hükümetlerinin yönetimi altında gayrimüslim kavimler kalmadığından, buna karşın Müslüman kavimlerin çoğunluğunun gayrimüslim idarelerin hâkimiyetleri altında bulunmalarından dolayı milliyetçilik silahını, bundan böyle Müslümanlar kullanabilecektir. Ayrıca İslam kavimlerinin kendi aralarında hâkimiyet ve mahkûmiyet ilişkisi olmadığı için “milliyetçilik” Müslümanlar arasında ayrışma ve düşmanlığa yol açmayacaktır. Bilakis milliyetçilik kuvvetlenip İslam ümmetçiliği de muhtelif milli kazanımlarla beslendikçe hâlihazır kültür ve medeniyet kuvvetlenip yükselebilecektir (Gökalp, 1976b:98-99).

Yusuf Akçura'nın düşünce sisteminin merkezinde milliyetçiliğin yer aldığına yukarıda işaret edilmişti. İşte milliyetçiliğin merkezde yer aldığı bu sistemde diğer bütün kurum ve fikri yönelimler milliyetçiliği beslemek ve yüceltmeğe göre formüle edilmelidir. Bu bağlamda ele alındığında din Akçura'da sosyal bir pekiştirici ve araçsal bir öğedir. Ona göre İslamiyet, “Türk Milliyeti”nin teşekkülünde önemli bir rol

² Gökalp'in “Zekât” şiiri için bkz. (Gökalp, 1977a:244). Cuma ve Bayram namazlarının benzer işlevleri konusunda bkz. (Gökalp, 1977a:244; 1982:49-50).

üstlenebilir. Bunun gerçekleşebilmesi için ise İslamiyet, Hristiyanlıkta olduğu gibi içinde milliyetlerin doğmasını kabul edecek şekilde değiş(tiril)melidir.

Zamanımız tarihinde görülen umumî cereyan ırklardadır. Dinler, din olmak bakımından, gittikçe siyasî ehemmiyetlerini, kuvvetlerini kaybediyorlar. İçtimaî olmaktan ziyade şahsileşiyorlar. Cemiyetlerde vicdan serbestliği, din birliğinin yerini alıyor. Dinler, cemiyetlerin ek işleri olmaktan vazgeçerek, kalplerin hâdi ve mürşitliğini deruhte ediyor, ancak hâlık ile mahlûk arasındaki vicdanî rabita haline geçiyor. Dolayısıyla dinler ancak ırklarla birleşerek, ırklara yardımcı ve hatta hizmet edici olarak, siyasî ve içtimaî ehemmiyetlerini muhafaza edebiliyorlar (Akçura, 2007:34-35).

Akçura, bu durumun Hristiyanlık âlemindeki örnekleri olarak Rusya’da Ortodoksluğun, Almanya’da Protestanlığın, İngiltere’de Anglikanlığın ve değişik memleketlerde Katolikliğin benimsenerek, dinin o ulusların milli kimliklerine katkı sağladığını vurgular. (Akçura, 2007:35).

Akçura’nın İslam anlayışını, Batı düşüncesi ve hayatında dinin icra ettiği müspet sonuçlarla ilişkilendirmek mümkündür. Ona göre din, Batı’da bile tamamen gereksiz bir kurum olarak görülmemekte bilakis toplumsal birlik ve düzen açısından gerekli görülmektedir. Haddizatında dini toplumsal yararlılığı ve fonksiyonelliği açısından ele almak, Meşrutiyet Dönemi Osmanlı aydınlarında sıkça rastlanılan bir tavırdır. Özellikle de toplumsal ve kurumsal değişim ve dönüşümün gerçekleştirilmesinde dinden istifade edilmesi şeklinde ortaya çıkmıştır (Sancaktar, 2005a:398; 2005b:180-185). Bu bağlamda Akçura da İslamiyet’in doğru bir şekilde anlaşılıp yaşanılmasını istemekle birlikte, milli şuurun gelişmesi ve medenileşmek için dinden istifade edilmesini teklif etmiştir. Ona göre milliyetçilikle İslamiyet işbirliği içinde olmalıdır. Din, toplumsal birlik ve ilerlemeye katkı sağlamalıdır. Esasen milliyetçiliğin dinlerin yerine geçtiği bir dönemde dinlerin varlıklarını sürdürebilmeleri ancak böyle bir anlayışla mümkündür (Akçura, 2007:34; 1981:149).

Esasen Akçura, Cumhuriyet dönemine kadar dini, “milliyet”in asli unsuru olarak görür.

Biz Türkçüler, dini rabitanın ehemmiyetini tasdikle kalmadık, daima elimizden geldiği kadar anlatmaya, göstermeye çalıştık. ‘Dinî rabitanın gittikçe fazla ehemmiyet ve samimiyet kesb ettiğini’ söylemekle de kalmadık, fazla ehemmiyet ve samimiyet kesb etmesine fa’âlen çalıştık. Nihayet Türk Milli Fırkası’nın programında dini “milliyetin” unsur-u asliyesinden birisidir diye, tarif ettik (Akçura, 1919).³

³ Ekim 1919 yılında Türk Milli Fırkası’nın kuruluşunda yer alan Akçura, bu yazıyı parti programı hakkında tenkitlerde bulunan gazeteci Ahmet Emin (Yalman)’a cevap sadedinde kaleme almıştır. Bkz. (Georgeon, 1996:126).

Ancak yukarıdaki ifadesine rağmen Akçura, Cumhuriyetten itibaren milleti meydana getiren öğeler arasında dine yer vermez. “Millet”in teşekkül ve tayininde temel alınan öğelerin, mevcut şartlar ve siyasi hedefler dolayımında ırktan, lisan; gönüllülük ve iradeden coğrafyaya kadar muhtelif kıstaslara göre değiştiğini vurgular. “Millet, ırk ve lisanın esasen birliğinden dolayı içtimaî vicdanında birlik hâsıl olmuş bir insan topluluğudur.” Görüldüğü üzere bu tespitte o, din’e yer vermeyip; aynı ırktan olan, aynı dili konuşan ve birlikte yaşama iradesine sahip toplumları millet olarak tarif eder (Akçura, 1981:4-5).

Akçura bir yönüyle dinin topluma ruh veren psiko-sosyal kuvvetlerinden yararlanmak gerektiğini vurgularken (Akçura, 1913a:68-69)⁴ diğer taraftan içinde bulunulan dönemin milliyetçilik çağı olduğunu ifadeyle, dinin milliyetlere yardımcı olacak şekilde değişmesini; siyasi ve hukuki iddialarından vazgeçip bireysel ve vicdani alanla sınırlanmasını ister (Akçura, 2007:34-35).

Üç Tarz-ı Siyaset’te Akçura, Osmanlı vatandaşlarını bir arada tutacak bir bağ, bir yöntem arar. Üç türlü siyaset yapma biçimini tartışırken ırk, toprak dengesi, uygulanabilirlik, kuvvetli ve zayıf yönler gibi parametrelerle siyasi bir çözüm ortaya koymaya çalışır. Bu çözüm denemesinde milliyetçilik-İslamiyet ilişkisi, üzerinde en çok durduğu konulardan biridir.

Akçura, milliyetçilik-din ilişkisinde milliyetçiliği dinle temellendirme veya milliyetçiliği İslamiyet’e onaylatma endişesi taşımaz. Bilakis tercihini milliyetçilikten yana kullanır. Zira İslamiyet, içinde bulunulan milliyetler çağının gereği olarak milliyetçiliği tanımalı ve kabul etmelidir. Milliyetin teşkilinde rol alan önemli öğelerden biri dindir. İslamiyet de Türklerin milli birlik oluşturmalarında bu rolü oynamalıdır. Ancak bunu yapabilmesi için milliyet realitesini tanıyacak bir tefsirle ele alınıp yorumlanmalıdır. Böylesine bir yorum, milliyetçilik asrında dinlerin kendi varlıklarını devam ettirebilmeleri için zorunlu ve gereklidir (Akçura, 2007:34). Akçura, bu ifadeleriyle İslamiyet’in bütün imkân ve yol göstericiliğinin, Türkçülük adına istihdamını talep etmektedir. İnananların kardeşliği ilkesi, “Türklerin kardeşliği” için dayanışma ve manevi bir kuvvet temin edecek şekilde formüle edilmelidir. İslamiyet, Türk milliyetinin teşekkül ve kuvvet kazanmasında önemli bir öge olabilir. Diğer

⁴ “Hâlbuki cemiyetlerin, milletlerin yaşamalarında, büyük işler görebilmelerinde daima sebep ve gaye canlı ve ateşli bir iman olmuştur. Dinimizi, imanımızı müstehâse [fossil] halinden çıkarmamak, çıkaramamak mevttir.” O, aynı yazıda toplumsal birlik ve beraberliğe katkı sağlayan bayramlarla ilgili olarak şunları söyler: “Dinde lâubali zannettiğimiz Avrupalıların pek parlak bayramları vardır. Bir Avrupalı ferdi, dinini kaybetmiş olsa bile içtimâen dinli kalmıştır. Onlar geçen asrın efkârına hükümler büyük feylesoflarına itaat ederek dinin içtimâen bir emr-i elzem olduğuna inanmışlardır. Avrupa, hele en müterakkî ve mütemeddin olan Anglo-Sakson ve Cermen Avrupa, pek dinlidir.” (Akçura, 1913a:69).

bir deyişle İslamiyet, Türk(çü)lüğün inşasında ve hedefleri doğrultusunda istihdam edilmelidir (Akçura, 2007:34-35). Akçura, Ermeni, Rum ve Yahudilerin kurdukları kültürel, edebi ve her türden hayır kurumunun dini temele dayandığını hatırlatarak İslamiyet'in de bu minval üzere toplum hayatında yer almasının gereğini vurgular (Akçura, 1919).

5-Türk-İslam Sentezi

Gökalp'e göre Türklüğün tarihi birikimiyle İslam hikmet ve felsefesinin ortaklığından bir "Türk-İslam" düşüncesi inşa etmek mümkün ve gereklidir (Gökalp, 1913b:268-270; 1976b:27). Hatta milli ve dinî an'ane ve gelenekler çağın fûnûn ve felsefesiyle, teknik ve metotlarıyla aşılıp sentezlenebilirse çağdaş bir Türk-İslam medeniyet inşası mümkün olabilir. Burada Gökalp düşüncesinin köşe taşları olan "Türklük-İslamlık-Çağdaşlık" üçlü sentezi görülmektedir. Ona göre aynı potada eriyip kaynaşacak Türklük, İslamlık ve çağdaş medeniyet değerleri gerçek anlamda özgün ve bağımsız yeni bir medeniyet vücuda getirebilir. Zira o, geleneğin, gelecek inşasında vazgeçilmez olduğunu ve gelenekle güncelin, eskiyle yeninin sentezinin mümkün ve gerekli olduğunu düşünür (Gökalp, 1913b:270; Gökalp, 1976b:27-28).

Ağaoğlu'nun Türkçülük ile İslamcı düşüncüyü uzlaştırma ya da Türkçülüğü İslam'a onaylatma çabası "Türk-İslam" sentezinin ilk örneklerinden biri olarak değerlendirilmiştir (Öğün, 1995:196). Bu durum Ağaoğlu'nun bilhassa Malta yıllarına kadarki fikirleri açısından isabetlidir. Zira Malta esareti yıllarına kadarki dönemde o, Türklük ve İslamiyet'i bir bütünün birbirini tamamlayan parçaları olarak görmüş; İslamiyet'e sıklıkla göndermelerde bulunmuştur (Altstadt, 1992:68). Ona göre Türkçülük düşüncesinde inançsızlığa yer yoktur. Türk milliyetçiliği ile dinsizlik bir arada düşünülemez. Zira Türkçülere göre din, milliyetin teşekkülünde en önemli öğelerden biridir. Türk milliyetçiliğinin ve İslamiyet'in hedefleri aynıdır ve birbirinden ayrılmaları mümkün değildir. Şayet kendilerini Türkçülüğe nispet edenler içinde dine muhalif kimseler varsa bunlar ya Türkçülüğün ne olduğunu anlamayanlar ve yahut da başka bir gayeyle Türkçülük çevrelerinde bulunanlardır. Bu düşüncedekiler kesinlikle Türkçülüğe yabancı kimselerdir ve Türkçülüğü temsil edemezler (Ağaoğlu, 1914a:373-374). Türkler İslamiyet'le tanışmalarından itibaren kendilerini bu dinle özdeşleştirmişlerdir. İslamiyet Türklüğün yapı taşlarından biri olmuştur. Dolayısıyla İslamiyet'i reddedenler hakiki milliyetçi olamazlar (Ağaoğlu, 1912b:161-163).

Daha önceki çalışmalarında yukarıdaki cümleleri kurmuş olan Ağaoğlu, Malta yıllarında kaleme aldığı *Üç Medeniyet*'te ise toplumsal geriliklerden dini sorumlu

tutmuş; İslam'ın tarih boyunca Müslümanların hayatlarında oynadığı rolü olumsuzlamıştır (Özcan, 2010:145. Krş. Ağaoğlu, 1972:43-88).

Sonuç

Önceki sayfalarda da ifade edildiği üzere aydınlarımızın Türkçülüğü ırkçı ve dayatmacı olmayıp başka milletlere saygı temeline dayanır. Onlara göre İslam, milliyet(çilik) realitesini kabul edip meşru görmektedir. İslam ve Türkçülük ancak birbirine yardımcı oldukları sürece nüfuzlarını koruyup varlıklarını güçlü bir şekilde devam ettirebilirler.

Gökalp'e göre her yeninin aşırıları olduğu gibi Türklük cereyanının da özellikle gençlerden oluşan aşırıları vardır ancak bunların yanlışları genel anlamda Türkçülüğe fatura edilmemelidir (Gökalp, 1976b:7). Bugüne değin içeriğini ve önemini yeterince kavrayamadığımız ve daima Osmanlılığın ve İslamlığın aleyhinde istihdam edilen milliyet fikri, artık sosyal bir pekiştirici olarak Türklüğün ve İslamlığın menfaati için kullanılmalıdır. Zira milliyetçilik, din alanında ilerleme ve dinamizm kaynağı olduğu gibi içinde bulunulan asır "milliyetler asrı"dır ve milliyetçiliği engellemeye imkân yoktur (Gökalp, 1976b:95).

Akçura ise siyasi ve sosyal pek çok düşüncesini milliyetçi temelde ele aldığı gibi İslamiyet'i de milliyetçi bakış açısıyla değerlendirmiş; İslam'ı "Türklük" ülküsü ve bilincinin oluşumu için birleştirici ve bütünleştirici bir öğreti olarak öngörmüştür. Kendi ifadesiyle söylersek: "İslam, Türklüğün birleşmesinde şu hizmeti yerine getirebilmek için, son zamanlarda Hıristiyanlıkta da olduğu gibi, içinde milliyetlerin doğmasını kabul edecek şekilde değişmelidir." (Akçura, 2007:34).

Ağaoğlu da İslam toplumlarında dinin çok önemli bir kurum olduğunu söylemekle birlikte,⁵ onu daha çok, toplum bireylerini birbirine rapteden, aynı hedefe yönelmelerini, millet olma iradesini göstermelerini sağlayan araçsal bir konuma indirmişdir. İslamiyet'i milliyetçi bir bakışla yorumlamış; dini, milliyetin varoluşuna yardımcı tali bir unsur olarak ele almıştır (Ağaoğlu, 1914a:372-376).

⁵ "İslam âleminde en hareketli ve müessir bir amil olan din (...)." (Ağaoğlu, 1972:6).

Kaynakça

- AĞAOĞLU, A. (1972). Üç Medeniyet, MEB Basımevi, İstanbul.
- _____. (1915). “Milli Cereyân”, Türk Yurdu (Tutibay Neşri, Ed. ŞEFKATLİ, M.), 1999 (4): 92-93.
- _____. (1914a). “İslam’da Da’vâ-yı Milliyet-I”, Türk Yurdu (Tutibay Neşri, Ed. ŞEFKATLİ, M.), 1999 (3): 372-376.
- _____. (1914b). “İslam’da Da’vâ-yı Milliyet-II”, Türk Yurdu (Tutibay Neşri, Ed. ŞEFKATLİ, M.), 1999 (3): 388-392.
- _____. (1914c). “Türkler İçinde Milli Hareket”, Türk Yurdu (Tutibay Neşri, Ed. ŞEFKATLİ, M.), 1999 (3): 295-297.
- _____. (1912a). “Türk Âlemi-7”, Türk Yurdu (Tutibay Neşri, Ed. ŞEFKATLİ, M.), 1998 (1): 234-236.
- _____. (1912b). “Türk Âlemi-6”, Türk Yurdu (Tutibay Neşri, Ed. ŞEFKATLİ, M.), 1998 (1): 161-163.
- _____. (1912c). “Türk Âlemi-5”, Türk Yurdu (Tutibay Neşri, Ed. ŞEFKATLİ, M.), 1998 (1): 111-113.
- _____. (1910a). “İran’ın Mazi ve Haline Bir Nazar-1”, Sırât-ı Müstakîm, 1326/1910 (103): 426-427.
- _____. (1910b). “İran’ın Mazi ve Haline Bir Nazar-2”, Sırât-ı Müstakîm, 1326/1910 (104): 452-453.
- _____. (1910c). “İran’ın Mazi ve Haline Bir Nazar-3”, Sırât-ı Müstakîm, 1326/1910 (105): 9-11.
- AKALIN, G. (1999). Türk Düşünce ve Siyasi Hayatında Ahmet Ağaoğlu, Doktora Tezi, Hacettepe Üniv. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enst., Ankara.
- AKÇURA, Y. (2007). Üç Tarz-ı Siyaset, Türk Tarih Kurumu Yay., Ankara.
- _____. (1981). Yeni Türk Devleti’nin Öncüleri - 1928 Yılı Yazıları, (Haz.) SEFERCİOĞLU, N., Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.
- _____. (1919). “Milliyetçilik Memleketçilik Meselesi”, Türk Dünyası (Gazetesi), 25 Ekim.
- _____. (1913a). “Bayram İhtiyacı”, Türk Yurdu (Tutibay Neşri, Ed. ŞEFKATLİ, M.), 1999 (3): 68-69.

- _____. (1913b). “Milliyet Fikri ve Millet Muhârebeleri”, Türk Yurdu (Tutibay Neşri, Ed. ŞEFKATLİ, M.), 1999 (2): 150-152.
- _____. (1913c). “Osmanlı Saltanatı Müessesâtı Tarihine Dair Bir Tecrübe”, Bilgi Mecmuası, 1913 (1): 82-96.
- ALBAYRAK, M. (2005). “İnsanlığın Uzun Soluklu Tecrübesi: Din-Milliyetçilik İlişkisi”, Süleyman Demirel Üniv. Sosyal Bil. Enst. Dergisi, 2005(2):83-113.
- ALTSTADT, A. L. (1992). The Azerbaijani Turks: Power and Identity under Russian Rule, Hoover Institution Press, Stanford University, California, US.
- CEYHAN, A. (1991). Sırât-ı Müstakim ve Sebülürreşad Mecmuâları Fihristi, Diyanet İşleri Başkanlığı Yay., Ankara.
- GEORGEON, F. (1996). Türk Milliyetçiliğinin Kökenleri: Yusuf Akçura (1876-1935), (Çev.) Er, A., Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul.
- GÖKALP, Z. (1981). Makaleler VIII, (Haz.) TUNCOR, F. R., Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.
- _____. (1980). Makaleler IX, (Haz.) BEYSANOĞLU, Ş., Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.
- _____. (1977a). Ziya Gökalp Külliyyatı-I, (Haz.) TANSEL, F. A., Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- _____. (1977b). Makaleler IV, (Haz.) TUNCOR, F. R., Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.
- _____. (1977c). Malta Konferansları, (Haz.) KIRZIOĞLU, F., Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.
- _____. (1976a). Türkçülüğün Esasları, (Haz.) KAPLAN, M., Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.
- _____. (1976b). Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak, (Haz.) KUTLUK, İ., Kültür Bakanlığı Yay., İstanbul.
- _____. (1976c). Makaleler I, (Haz.) BEYSANOĞLU, Ş., Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.
- _____. (1922). “Millet Nedir?”, Küçük Mecmua, Makaleler VII, (Haz.) ÇAY, A., 1982: 226-231. Kültür Bakanlığı Yay., İstanbul.
- _____. (1913a). “Mefkûre”, Türk Yurdu (Tutibay Neşri, Ed. ŞEFKATLİ, M.), 1999 (3): 136-138.

- _____. (1913b). “An’ane ve Kâide”, *Türk Yurdu* (Tutibay Neşri, Ed. ŞEFKATLİ, M.), 1999 (3): 268-270.
- HOCAOĞLU, D. (2008). “Milliyetçiliğin Küresel Çapta Yükseldiği Bir Çağda Milliyetçilik”, *Yerli Düşünce*, 2008 (1):40-45.
- KARA, İ. (2011). *Türkiye’de İslamcılık Düşüncesi-1*, Dergâh Yay., İstanbul.
- _____. (2005). *Din ile Modernleşme Arasında*, Dergâh Yay., İstanbul.
- KILIÇ, A. F. (2008). *Ziya Gökalp’in Din Sosyolojisi*, Değişim Yay., İstanbul.
- ÖĞÜN, S. S. (1995). *Modernleşme, Milliyetçilik ve Türkiye*, Bağlam Yay., İstanbul.
- ÖZCAN, U. (2010). *Ağaoğlu ve Rol Değişikliği*, Kitabevi Yay., İstanbul.
- ÖZDEN, M. (1994). *Türk Yurdu Dergisi ve İkinci Meşrutiyet Devri Türkçülük Akımı (1911-1918)*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniv. Sosyal Bil. Enst., Ankara.
- SANCAKTAR, F. M. (2005a). “Yusuf Akçura ve Din”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 2005(61): 386-398.
- _____. (2005b). *II. Meşrutiyetten Cumhuriyete Türk Aydınında Milli Egemenlik Düşüncesinin Gelişimi (1908-1924): Hüseyin Cahit (Yalçın) Örneği*, Doktora Tezi, İstanbul Üniv. Sos. Bil. Enst., İstanbul.
- TAYMAS, A. B. (1966). *Kazan Türkleri: Türk Tarihinin Hazin Yaprakları*, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay., Ankara.
- _____. (1962). *Ben Bir Işık Arıyorum: Kızıl Dünya*, Tan Gazetesi Yay., İstanbul.
- TOPAL, M. (2003). *Ulus Düşünmek*, (1. Baskı), Özgür Üniversite Kitaplığı, Ankara.
- TÜRKDOĞAN, O. (2014). *Milli Kültür Modernleşme ve İslam*, Çizgi Kitabevi, Konya.
- ÜLKEN, H. Z. (1994). *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi*, Ülken Yay., İstanbul.
- YILDIRIM, E. (1999). *Değişen Din Anlayışının Sosyolojisi*, Bilge Yay., İstanbul.

LOJİSTİK FAALİYETLERDE YAŞANAN SORUNLAR - GIDA FİRMASI ÖRNEĞİ

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Alper SAYIN

Ümmü KÜÇÜK
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

ÖZET: Lojistik alanındaki faaliyetler tarih öncesi çağlardan bugüne kadar dünya üzerinde yapılmakta ve halen de etkisini sürdürmeye devam etmektedir. Yerleşik düzene geçilmeden önce hayvanların avlanması, avlanan hayvanların taşınarak saklanması ve kurutulularak depolanması gibi lojistik faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Fonksiyonlar arası entegrasyonu tamamlamış olan firmalar; önemli envanter tasarrufu, teslimat süresini azaltma, müşteri hizmetlerinde gelişme ve gelişmiş tahminleme, zamanlama yetenekleri gibi önemli bir dizi somut lojistik avantajları elde edebilmektedir. Bunun yanında lojistik sektöründe karşılaşılan başlıca sorunlar arasında; sevkiyat hataları, iade işlemleri, paketleme sorunları, atıklar, kalifiye personel eksikliği, müşteri ilişkileri yer almaktadır.

Bu çalışmada lojistik faaliyetlerde yaşanan sorunlar ele alınmıştır. Ayrıca Karaman'da gıda sektöründe faaliyet gösteren bisküvi fabrikası ile görüşmeler yapılarak bisküvi fabrikasının lojistik faaliyetlerinden depolamaya kadar olan zamandaki sorunları tartışılmış ve çözüm önerileri sunulmuştur. Yüz yüze mülakat tekniği kullanılmıştır ve alınan cevaplar yazılı olarak kayda alınmıştır. İşletmede başlıca sorunlar arasında kalifiyeli eleman sıkıntısı olduğu tespit edilmiştir. Kalifiyeli eleman yetiştirmede büyük zaman kaybettikleri ve bu yüzden de ara ara işlerde aksamaların olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak işletme yetkilileri kalifiyeli eleman yetiştirerek ve diğer sektörlerle kıyasla çalışanlarını daha fazla motive ederek sorunlar karşısında durabildiklerini dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Lojistik, Lojistik sektörü, Gıda Firması, Yaşanan sorunlar

Problems in Logistics Activities - Food Company Example

ABSTRACT: The activities in the field of logistics have been carried out in the world from prehistoric times to the present and still continue to have

an impact. Logistical activities such as hunting the animals, transporting and storing the hunted animals and storing them after drying were carried out before settling down. Companies that have completed the integration between functions; It can achieve a number of tangible logistical advantages such as significant inventory savings, reduction of lead time, improvement in customer service and improved forecasting and scheduling capabilities. Besides, among the main problems encountered in the logistics sector; shipping errors, return procedures, packaging problems, waste, lack of qualified personnel, customer relations.

In this study, the problems experienced in logistics activities are discussed. In addition, negotiations were held with the biscuit factory operating in the food sector in Karaman, and the problems of the biscuit factory from logistics activities to storage were discussed and solutions were offered. Face-to-face interview technique was used and the responses received were recorded in writing. It has been determined that among the main problems in the enterprise is the shortage of qualified personnel. It has been stated that they lose a great deal of time in training qualified personnel and therefore there are disruptions in interim jobs. As a result, the company officials stated that they can stand against problems by training qualified personnel and motivating their employees more than other sectors.

Keywords: Logistics, Logistics Industry, Food Company, Experienced Problems.

GİRİŞ

Lojistik eski Yunanca' da "Logisticos" ve ayrıca Latince kökenli bir kelime olan "Logisticus" kelimelerinden gelmektedir. Bu iki kelimelerin de anlamı aynıdır. Kelimeler hesap vermek anlamında kullanılmaktadır (Gümüş, 2013: 304). Lojistik kitabı ve bir diğer tanımı ise bir hammadenin, malzemenin, bilginin bir yerden başka bir yere en uygun maliyetle, en doğru zamanda, doğru taşıma türü kullanılarak, doğru ambalajlama ile taşınmasının yapılmasıdır.

Lojistiğin tarihi insanlar kadar eskidir. Eskiden lojistik askeri terim olarak kullanılan lojistik savaş sırasında cepheye taşınan erzak, mühimmat, giyecek vb. taşınmasında önemli oranda öneme sahiptir (Çekerol, Kurnaz, 2011: 49,50). Bu sebepten dolayı ilk uygulama alanları savaş meydanları olmuştur.

Bu çalışmada lojistik faaliyetlerde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara karşı getirilen çözüm önerileri incelenmiştir. Çalışmada Karaman'da faaliyetine devam eden bir gıda firması örnek alınmıştır. Firma ile yüz yüze mülakat tekniği kullanılarak görüşme

yapılmıştır ve bulgular yazılı olarak kayda alınmıştır. Çalışmanın sonucunda firma yetkilisinin verdiği cevaplar ve öneriler dikkate alınmıştır ve sonuç olarak firmanın en büyük sorunları karşısında niteliksiz elaman, depolama yer eksikliği ve teknolojiye ayak uyduramama gibi sorunlar ile karşı karşıya oldukları belirtilmektedir.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Lojistiğin Tarihçesi

Lojistik alanındaki faaliyetler tarih öncesi çağlardan bugüne kadar dünya üzerinde yapılmakta ve halen de etkisini sürdürmeye devam etmektedir. Yerleşik düzene geçilmeden önce hayvanların avlanması ve avlanan hayvanların taşınarak saklanması ve kurutulup depolanması gibi lojistik faaliyetlerini gerçekleştirmektedir. Gıdaların, malların taşınması, depolanması gibi faaliyetler olması durumundan dolayı lojistik alanında uzmanlaşma başlamaktadır. Bu sebeplerden dolayı da iş bölümü ve takas ticaret için üretim, taşıma ve ayrıca depolama işlemleri önem kazanmaya başlamıştır. Ortaçağda ticaret gemilerle ve kervanlarla yapılmaktadır. Sömürgecilik ortaya çıktıktan sonra hammaddenin üretilmesi ve bu üretilen hammaddelerin taşınarak dağıtımını gündeme gelmektedir. Yeni kıtalar keşfedildikten sonra denizyolu lojistiğine, denizyolu ticaretine önem gün geçtikçe artış göstermektedir. Karayolu taşımacılığında yenilikçi anlayışa geçilmiştir ve bu nedenden dolayı da büyük depo ve limanlar inşa edilmeye başlamıştır. 1800 yıllarının başlarında Sanayi Devriminin ilk zamanlarında genellikle firmalar ürettikleri malların maliyetlerini düşürmek istemektedirler. Ardından 1900 yıllarında firmaların ürettikleri mallar ile talep edilen malların miktarları arasında doğru orantı yakaladıktan sonra firmalar lojistiğin ve satış faaliyetlerinin önemini arttırdığını düşünmeye başlamaktadırlar (Elbirlik, 2008: 8).

1.2. Lojistiğin Firmalar Açısından Önemi

Lojistik alanında yaşanan gelişmeler sonucunda firmalar, lojistiği sadece maliyet iyileştirmeleri olarak değil toplam pazar çabalarında bir rekabet avantajı yaratmak için önemli bir kaynak olarak görmeye başlamışlardır (Mentzer vd., 2001a: 82). Lojistiğin giderek önem kazanması, firmaların lojistiğe bakış açısını da değiştirmektedir. Firmalar, fonksiyonlarının etkinliklerini arttırabilmek için lojistik faaliyetlerini firma içerisine entegre etmeye başlamıştır. Lojistiğin firma içerisine entegrasyonu, firmanın diğer fonksiyonları ile fonksiyonlar arası bağ kurulmasına olanak tanımıştır (Murphy ve Poist, 1992: 14). Firma içerisinde, değişen hammadde tedarikinin, ürün

ve hizmetlerin nihai kullanıcıya tesliminin ve satılmayan veya tek kullanımlık ürünlerin müşterilerden geri dönüşünün yapılabilmesi için yüksek derecede operasyonel entegrasyon gereklidir (Stank vd., 2001: 29). Lojistik entegrasyon süreci, her firma için farklı aşamalarda olabilmektedir. Bazı firmalar henüz entegrasyon sürecine girmemiş olabilir. Bazı firmalar ise lojistik fonksiyonunu diğer fonksiyonlarla koordine ederek iç entegrasyonu sağlamış olabilir ve son olarak da bazı firmalar, tedarik zinciri üyeleri ile entegrasyon sürecini de genişletmiş olabilirler (Gimenez ve Ventura, 2005: 21). Berkowitz ve diğerlerine (1997) göre firmalar açısından lojistiğin önemi, bir dizi anahtar faktör ile değerlendirilebilmektedir. Bunlar:

- Hammadde ve nihai ürünlerin sayısı, ağırlığı, hacmi ve dayanıklılığı,
- Malzeme temin noktalarının sayısı,
- Malzeme işleme noktalarının sayısı
- Ürün tüketim noktalarının sayısıdır.

1.3 Lojistik Yönetiminin Temel Unsurları ve Ana Faaliyet Alanları

Firmalar yönünden yarı mamul, hammadde, lojistik ve hazırlanan parçaların üretimin yapılacak olan mekâna taşınması ve daha sonra bu parçaların iş istasyonları ve tüketici tezgâhlarına sevkiyatının yapılması, kurum içinde malzeme akışını ve elleçleme ve aynı zamanda çıkış ambarlarından dağıtım yerlerine ve son tüketicilere dek uzanan ağ fiziksel dağıtım adıyla üç basamaklı bir yönetim sürecinden meydana gelmektedir. İfade edilen üç basamaklı süreç ve birbiriyle bağıntılı olarak gelişim gösteren yapı tek bir bütün altında “Tedarik Zinciri Yönetimi” olarak yer almaktadır (Karagöz, 2007: 23-24).

Firmalar lojistiği, tedarik edilen ilk kaynaktan başlayarak tüketiciye kadar uzanan alan içinde mal veya hizmetin gidişatı ile alakalı birçok faaliyetten meydana gelmektedir. Bu faaliyetleri sıralamak gerekirse sıralama bu biçimde olabilecektir (Sezgin, 2008: 35-36). Ulaşım; Ulaştırmanın nasıl yapıldığı, biçimi, yapılan ve verilen hizmetin seçilmesi ve ulaşım faaliyeti ile ilgili bütün uygulamaların yönetimini kapsamaktadır. Envanter Yönetimi; Hammadde ve nihai mamullerin stok politikasının düzene koyulması, tam zamanında üretim (Just-In Time/ JIT) taktiklerinin ortaya konmasını içermektedir. Sipariş İşleme; Siparişin alınmasından ve ayrıca alınan siparişin kaydedilmesine kadar olan kısım ile ilgili bütün faaliyetleri içermektedir. Depolama; Depolanacak yerin ve depo düzeninin belirlenmesine kadar olan zamandaki faaliyetlerini içermektedir. Elleçleme; araç gereçlerin yüklenip ve ardından boşaltılması için gereken bütün araç ve gereçlerin belirlenmesi ve belirlenen intizamın oluşturulması ile ilgili uygulamaları içermektedir. Tedarik; Tedarik edilecek kaynağın

seçilmesi, satın alma zamanı ve satın alınacak miktarın belirlenmesi faaliyetlerini içermektedir. Koruyucu Ambalajlama; bitmiş olan nihai ürünün ya da hammadde ve malzemelerin depolanması, elleçlenmesi sırasında korunma işi için gerekli paketlenme ile ilgili uygulamaları içermektedir. Enformasyon Yönetimi; gerekli bilgi birikiminin ve analiz edilmesi ile ilgili uygulamaları içermektedir.

1.4 Lojistik Faaliyetlerin İşletmelere Sağladığı Faydalar

Lojistik uygulamalarının firmalara katkıları şöyle sıralanabilmektedir:

Satışların artması; planlama çalışmalarının sonucu bir stok kontrol yönetimi ile birlikte herhangi bir vakitte ve meblağda gelmekte olan siparişi karşılayabilecek mal stok çalışmalarının olmaması durumu (stock-out) ile karşılaşmaktadır. Bu nedenle tedarik taraflı herhangi bir satış kaybının yaşanması için gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir.

Dağıtım bedelinin azalması; farklı nitel ve nicel usullerle ortaya konan gönderim yönetimi kararları navlun, depolama, stok durumu kararları, ürünlerin yüklenmesi boşaltılması nakil vb. gibi maliyetlerden tasarruf edilmesini sağlamaktadır. Bu sayede minimize edilmiş gönderim bedelleri firma kârlılıklarına katkı sağlamaktadır.

Üretim-Tüketim entegrasyonu ve dengesinin sağlanması; cazip depolama şekilleri ile üretimdeki mevsimsel etkileri azaltılarak bir yılın talebi karşılanabilmektedir. Aynı durumda daha dinamik ve daha kârlı lojistik uygulamalar sonucunda birtakım dış piyasada yaşanan ve tüketimdeki mevsimsel etkileri diğer pazarlarla ilgili mamul ve hizmetlerin ulaşımının sağlanması ile sağlanabilmektedir.

Maliyet stabilizasyonuna pozitif yönde etkilemesi ve maliyetin mekân sıkışıklığının çözümlenmesi; Belirlenen mekânlardaki pazar arz-talepteki dengesiz durum lojistik uygulamalardan olan sevkiyat ve depolama gibi uygulamalar ile giderilebilmektedir. Bir küçük iktisadi alandaki arz fazlası başka alandaki arz eksikliğini karşılayabilmektedir ve böylece genel maliyet stabilizasyonu sağlanabilecektir. (Çevik ve Gülcan, 2011: 36).

2. GIDA LOJİSTİĞİ

Firmalar tarafından oluşturulan yiyecek ve içecek mallarının taşınma, elleçleme, depolama işlemleri ile ilgili bir lojistik türüdür. Gıda lojistiği, gıda ürünlerinin raf ömürleri kontrol ederek üretim yapılması, iklimlendirme ve insan sağlığına uygunluk gibi unsurlarla uygulanan özel bir alan olarak bilinmektedir. Gıda lojistiğinde

dikkat edilmesi gereken etkenler şu şekilde sıralanabilmektedir (Adaş Sayın: 2015: 88-89):

- Gıda lojistiğinde firmalar tarafından uygulanan gıda ve soğuk hava depoları yükleme boşaltma işlemleri, mamullerde oluşabilecek sıcaklık değişiminin önüne geçebilmek açısından oldukça önemlidir.
- Ürünlerin taşınmaları sırasında taşımayı gerçekleştiren aracın kapılarının açıldığı sırada sıcaklık kontrollerinin o an yapılması gerekmektedir.
- Mamullerin giriş ve çıkış işlemlerinin en kısa zamanda tamamlanması gerekmektedir.
- Mamuller çıkmadan önce son kez kontrol edilerek firma tarafından kusuru olmayan ürünleri, depodan çıkışına kadar ilgili depolarda bekletmek zorundadırlar.
- Firmalar tarafından gıda lojistiği öngörüsünün benimsenmesi ve şu zamana uygun performansın ortaya konması gerekmektedir.
- Firmalar tarafından üretilen gıda ürünleri hakkında alıcılara net bir bilgi verilmelidir.
- Müşteri ve tüketici firmalar arasında lojistik faaliyetler ile ilgili bilgi akışının sağlanması ve firmalar tarafından iletişimin sürekliliğinin sağlanmasıdır.
- Gıda mamullerine ait depolama, mamullere zarar vermeyecek şekilde hazırlanmalı ve gıda lojistiği firmalar tarafından etkin ve verimli yönetilmelidir.
- Firmalar tarafından bilişim teknoloji sistemlerinin verimli kullanılması lojistik uygulamalardan alınacak verimi artırmaktadır.
- Gıda lojistiği yapan firmalar, çalışan işçileri nitelikli işgücü yaratılması için personellerin bilgilendirilmesi ve eğitimi hakkında daha özverili davranmalıdır. Tarımsal üretimin yöresel ve mevsimsel unsurlara karşı değişikliği karşısında, çabuk bozulmasına karşı koruma yöntemlerinin uygulanması gerekmektedir. Gıda sanayi sektörü tarafından uygulanan muhafaza işlemleri, mamullerin belirli bir raf ömrünün bulunması faktörünü göz önünde bulundurmaya zorundadır. Başlangıç noktasından satış noktasına kadar sağlığa elverişli şekilde taşınması gerçekleştirilen yiyecek ve içeceklerin son kullanma zamanlarından önce müşteri tarafından tüketilmesi gerekmektedir. Mamullerin taşıma işlemlerinin yapılması sırasında kullanılması düşünülen araç gereçler de bu durumda oldukça önem arz etmektedir. Isı, nem ve basınç yanı sıra taşıma işlemlerinin gerçekleştirildiği araçlar içerisinde

sağlık yönünden önemli olan bakterilerin üremesinin önüne geçilmesi ve gıdaların kokularının birbirine karışmaması için gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir (Aykül, 2018: 14-15).

3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Görüşme gerçekleştirilen gıda firması 1996 yılında Karaman’da kurulmuştur. Firma faaliyetlerine şu anda Karaman’da devam etmektedir. 95.000 m2 kapalı alan ve 40.000 m2 açık alana sahiptir. Toplamda 135.000 m2 alanı kapsamaktadır. Firma ileri teknolojiye sahip bir firma özelliği taşımaktadır. İşletmede kek, bisküvi, kraker, çikolata gofret gibi ürünler üretilmektedir. Firma yapılan çalışmaların ardından Bien Kruvasan ve Twitto Burgu Kraker üretmeye başlamaktadır ve buda kendi alanında ilk üretim olma özelliği taşımaktadır. Firma bünyesinde 350’den fazla ürün çeşidini barındırmaktadır. İşletme alınan bilgilere göre yılda 115.000 ton üretim yapmaktadır. Firma bugün toplamda 65 ülkeye hizmet vermektedir. Bu ülkelerin başında Çin, İngiltere, Amerika, Irak, Kosova gibi ülkeler gelmektedir. İşletme ilk kurulduğu zaman yani 21 yıl önce 200 personel ile üretime başlamıştır bugün ise 1500 personele istihdam sağlanmaktadır. Turizm, hayvancılık, hizmet ve inşaat sektörlerinde de hizmetlerine devam eden firmanın şu anda toplam olarak 2500 personeli mevcuttur.

3.1 Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Çalışmanın amacı bir gıda firmasında lojistik faaliyetlerinde yaşanan sorunların incelenmesi ve sorunlar karşısında çözüm önerileri sunmaktır. Karaman’da faaliyetine devam eden ve görüşmesi gerçekleştirilen gıda firması ile lojistik faaliyetlerde ve yaşanan sorunların incelendiği bu çalışmada firmanın lojistik faaliyetlere yapılan stratejik uygulamaları ve firmayı bu faaliyetlere yatırım yapmak için yönelen faktörlerin incelenmesi yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırma da elde edilen veriler yüz yüze mülakat tekniği kullanılarak alınmıştır. Görüşmeye gidilmeden önce firma telefonla aranmıştır ve konu araştırılacak konu hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Görüşmenin ardından randevu alınmıştır ve görüşme için 16.07.2020 tarihine gün verilmiştir. Görüşme 2 saat 15 dakika kadar sürmüştür ve firma hakkında bilgiler elde edilmiştir. Elde edilen bilgiler yazılı olarak kayda alınmıştır. Bilgiler firmanın depo şefi tarafından aktarılmıştır.

4. FİRMANIN LOJİSTİK FAALİYETLERDE KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Lojistik sektöründe de her işletme de olduğu gibi sorunlar ve riskler fazlasıyla bulunmaktadır. İlk olarak en basit örneği taşıma durumunda aracın tekerinin patlaması, denizyolu taşımacılığı sırasında taşıma işini yapan geminin batması gibi sorunlar yer almaktadır. Gerçek çikolata her nerde olursa olsun eriyebilmektedir. Bu bilgiyi herkes tarafından yanlış ifade etmektedirler. Depolama sırasında ve taşıma esnasında çikolatanın erimesi de ayrıca önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Çözüm önerileri sunmak gerekirse de navlun sigorta her iki tarafı da sigortalandırarak iş bir nevi garantiye alınmaktadır. Navlun sigorta taşımacılık sektöründe oldukça önemli bir unsurdur. Firma çikolatanın erimesi durumunda da soğutucu tırlar kullanılmaktadır ve bu tırlarda malların üstüne köpük, strafor ve şile kapama işlemleri uygulanmaktadır. Bu durum için söylenmesi mümkün olan çözüm önerisi ise Tam Zamanında Üretim (Just In Time) yapılabilirse uygulanmaya koyulabilme gibi bir imkânın olması firmanın sorunlarını minimize edebilme imkânı sağlamış olacaktır. Firmanın başlıca sorunlarından bir diğeri ise döviz kurundaki değişimlerdir. Firma sevkiyatlarda fiyatlarını dolar bazında hesaplamalar yaparak değerlendirmekte ve her ülke kendine ait döviz kurunu hesapladığı için firmada ister istemez zorlanmalar ve sorunlar ortaya çıkmaktadır. Günümüzde ortaya çıkan virüs mesela pandemi döneminde firmada çalışan birçok şoför çalışmak istememekte ve bu nedenle de sevkiyatlarda, teslimatta aksaklıklar meydana gelmekte ve bu da firma açısından büyük zarar anlamına gelmektedir.

4.1 Depolama: Katılımcı firmaların ters lojistik sürecinde ortaya çıkan sorunlardan birisi depolamadır. İletişim kurulan firma temsilcisine göre burada stok, depolama kültürü ile işletmeciliği henüz gelişme göstermemektedir. Firmada bazı temsilciler depolama için ayrılan ve kullanıma açılan yerlerin düzeninin olmadığından bu alanların fazla alana etki ettiğinden şikâyet etmektedirler ve bazı temsilcilerde depolamanın düzenlenmesinin nasıl oluşturulacağından bihaber olduklarını dile getirmektedirler. Ayrıca düzensiz ve geçici olarak kullanılacak depoların oluşturulduğu ifade edilmektedir. Bu durumun kalıcılığının olmaması uzun süre aynı meselelerin sürekli olarak tekrarladığını belirtilmektedir. Depolama alanlarından satıcıların satılan ürünlerinin sevk edilmesi, taşınması vb. işlemler oldukça uzun sürmektedir. Bu mamuller deponun en arkasında ve mamullerin yerinden alınıp çıkarılması ve hazırlanması iş gücünün kaybına neden olmaktadır. Elde edilen bir diğer semptom ise depolama sürecinde belli bir düzenin sağlanamadığı, ayrıca ek işçi görevlendirilmesi

gerektiğine ve bu durumun zaman kaybına neden olduğunu belirtmektedir. Uslu ve Akçadağ (2012) yaptığı çalışmalarında depoların önemini vurgulamaktadırlar ve “depoların, mamullerin hammadde sürecinden üretimin yapıldığı yere, daha sonra da tüketim alanlarına sevkiyatına kadar tüm uygulamalar sıralamasının gerçekleştirilmesinde stratejik rol oynayan ara yer” olduğunu belirtmektedir.

Depolama faaliyetinde meydana gelen sorunlar karşısında alınabilecek en iyi önlem depolama alan seçimidir. Doğru bir depolama alanı seçilirse ve teknolojik gelişmelere doğru ayak uydurulursa depolama faaliyetinde sorunların çözümlenmesi kolay hale gelebilmektedir. Ayrıca depolama faaliyeti sırasında işlemleri yapabilecek nitelikli personel seçiminde bu faaliyet karşısında yaşanan sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır.

4.2 Taşımacılık: Firmalardan örgütsel alıcılara hakiki mal taşımacılığında hatalı giden mamuller, ardından iadesi yapılırken yeniden hatalı kodlanabilmekte, hatalı koli veya paletlerle firmaya gönderilebilmektedir. Bu olay firma için gereksiz iş yükü ve süre zayıfına sebep olmaktadır. Diğer bir ifadeyle firma hatalı mamul gönderdiğinde, hiç ellenmeden tekrar iadesinin yapılmasını ileri sürmektedir. Fakat ürünü kabul eden alıcı, yoklama esnasında ürünlerin paketlenme ya da paletleri karma hale getirerek ürünü yeniden yüklemekte ve ardından iadesini yapmaktadır. Görüşmeye katılan temsilcilere göre üretimi yapılan siparişin, tüm malları en uygun kalitede üretimi yapılmakta ve alt küme tedariki sağlanmakta fakat siparişlerin son kontrolünün yapılmasından sonra sevkiyat aşamasında araç şoförünün dikkatsiz davranması sebebiyle taşınması yapılırken hasarlaşıma olduğunu belirtmektedir.

4.3 Paketleme: Bu mesele üretilen malların uygunluğuna göre paketleme işleminin yapılması ile meydana gelen iade ve iadesi yapılabilecek olan mallarda faaliyet göstermektedir. Mamullerin tekrar açılması, kontrol edilmesi, sistem üzerinde işlemlerinin tamamlaması ve malı yeniden paketleme işleminin yapılmasından sonra, yeni ürünmüş gibi satma işlemi ve bu işlemlerin tekrarlanması iş gücü ve zaman kaybına, günlük olarak verimin düşmesine neden olmaktadır. Gıda piyasasında paketleme işlemi yapılırken gerekli olan malzemelerinin istenilen düzeyde olmaması ile bu ürünlerin paket içinde hava alması ve mamulün yaşam süresinin azalmasına neden olması, ilaç imalatı için cam şişe imalatının istenilen uygun düzeyde olmaması biçiminde ifade edilmektedir. Üretilen mamulün öz bilgilerinin basım yerlerinden silinmiş, eksik yazılmış ve hatta ters yazılmış malumatlardan meydana gelmesi yanlış ifadelerle örnek gösterilmektedir. Nakliye esnasında paket içinde muhafaza amaçlı

kullanılacak ürünlerin istenilen düzeyde olmaması ile birlikte mallarda hasar oluşması meselesini oluşturduğu özellikle vurgulanmaktadır. Paketleme aşamasında ortaya çıkan sorunların çözümlenmesine verilebilecek en iyi öneri sürekli kontrol işlemleri yaparak paketlemesi yapılacak ürüne en uygun ambalajın seçilmesi ve kontroller eşliğinde ambalajlamanın yapılmasıdır.

4.4 Stok Yönetimi: Stok yönetimi üretim planına uygun olarak şirket hedeflerine uygun malzeme ve ürünlerin durumlarını belirleyerek depolanmanın stok yönetiminin doğru ve verimli bir şekilde yapılmasıdır. Stok yönetiminde takibi bütünlüğe bir sistem üzerinden yürütülmelidir. Bütün stok hareketleri bu sistem üzerinde tanımlamaları yapılmalı ve ayrıca kayıt işlemleri yapılmalıdır (Eymen, 2007: 12).

Görüşülen firmada alınan bilgilere göre stoklama sırasında karşılaşılan en önemli sorunlardan biri de alan yetersizliği ve teknolojiye ayak uydurulamamasıdır. Firmada kullanılan stoklama alanı 17.000 – 18.000 palet kapasitesine ve 1 milyon kutu kapasitesine sahip bir alandır. Bu alanda kalifiye eleman yetersizliği zaman zaman sorun çıkarmaktadır cevapları alınmıştır. Kalifiye eleman yetiştirildikten sonra sorunlar karşısında ayakta durulabileceğine ve sorunun kısa sürede çözüme kavuşabileceği düşünülmektedir. En önemli ve uygun çözüm önerisi her faaliyette olduğu gibi kalifiyeli eleman yetiştirilmesidir.

4.5 Satın Alma: Lojistik faaliyetlerinden biri olan satın alma müşteri taleplerini zamanında ve en uygun maliyet ile ürünlerin temin edilmesidir. Satın alma faaliyetinin gerekli olan işlevleri mevcuttur. Bu işlevler satın alma ile şirketin firmanın uyguladığı strateji birbiri ile uyumlu olmalıdır, satıcı taraf ile öncelikle ticari anlamda bir ortaklık kurulmalı ve tedarikçinin durum performansı sürekli olarak takip edilmelidir (Eymen, 2007: 11). Stok yönetimi kısa bir tanımla açıklanırsa daha sonra kullanılmak için depolama alanlarında bekletilen hammadde, yarı mamul ve ürünler olarak açıklanabilir (Karagöz, Yıldız, 2015: 379). Görüşme sırasında alınan bilgilere göre firmanın depoda belirli sayının altında stok bulundurmasından dolayı müşterilerin beklentilerini anında karşılanamamaktadır. Ayrıca firma normalden daha fazla stok bulundurması durumunda ise bu stoklanan ürünlere yüklenen sermaye sebebiyle firmanın finansal açıdan olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır. Satın alma faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlara verilen çözüm önerisi ise satın alma işlemlerini yapan personelin eğitiminin yeteri düzeyde olmalı, mevzuata hâkim olmalı, bu işe tecrübeli olmalı gibi özelliklere sahip olmalıdır. Kısaca burada da kalifiyeli eleman yetiştirilmesidir.

4.6 Elleçleme: Lojistikte elleçleme hammaddenin, parçaların, paletlerin vb. bütün elemanların bir noktadan diğer bir noktaya en verimli şekilde iletilmesinde yardımcı olan bütün işlemleri kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle ürünlerin ambalajlanması, paketlenmesi, etiketlenmesi, ayrıştırılması ve sınıflandırılmasını ifade etmektedir (Temesist, 2020).

Elleçleme sırasında karşılaşılan sorunlar arasında örneğin bazı malların bekleme sürelerinin uzunluğundan kaynaklı teknik standartlara uymaması gelebilmektedir. Ayrıca serbest dolaşım sırasında ürünün serbest dolaşımında olmayan ürün ile birlikte paketleme işleminin yapılması da sorunlar arasında sayılabilmektedir. Gümrük gözetiminde bulunan ürünlerin bir yerden başka bir yere aktarılması sırasında bazı parçalarının kaybolması ve malların paketlenmesi sırasında başka bir ürün ile beraber paketleme işleminin yapılması da başlıca sorunlar arasında sayılabilmektedir. Görüşülen firmada edinilen bilgiye göre diğer sorunların çözümlerinde olduğu gibi bu sorunun çözümünde de kalifiyeli eleman kullanılması önerilmektedir.

4.7 Talep Yönetimi: Talep bir malın belirlenen fiyattan satın alınmak istenmesinde ki miktar olarak tanımlanabilmektedir. Talep yönetimi ise talep zincirinin ve talep akışının koordineli bir şekilde yönetilmesini ifade etmektedir. Siparişe dayalı çalışma yapan firmalarda yardımı oldukça fazladır. Yatırımın büyüklüğü ihtiyaç duyulan malzemelerin miktarı durumu talep tahmini ile belirlenmektedir (Seval, 2018: 30) .

Firmanın görüşlerine göre Talep yönetimi sırasında firmanın karşılaştığı sorunlar arasında firma stok yönetiminde: zaman zaman eksik stok bulundurabilmektedir bu sebepten dolayı da tüketiciye zamanında cevap verememektedir. Bu nedenle de ister istemez müşteri kayıplarına sebep olunabilmektedir. Bu kayıpta firma açısından hem finansal olarak hem de müşteri elde tutulması açısından büyük kayıp demektir.

5. SONUÇ

Küreselleşme günümüzün en önemli ifadelerinden biri olma özelliğini taşımaktadır. Küreselleşmenin yaygın olarak yaşandığı konuların başında emtia ve hizmet ticareti gelmektedir. Ekonomide üretken ve üreten bölümlerin her şeyden fazla ürün ve hizmet imal etmesi bu ürünleri satma gereksinimini karşılamak için dünya piyasasının özgürleşmesi ve bu gerekliliğin önündeki sorun teşkil eden unsurların

kaldırılması yönünde çalışmalar yapılmaktadır. Bu prosesle beraber teknoloji, iletişim ve ticaret hususlarında ekonomilerin birbirlerine yaklaşımları, imalat ve pazarlama işleminin küresel duruma gelmesi ürünlerin güvenilir bir şekilde alıcılara yönlendirilmesini önemli hale getirmektedir. Bugün yoğun rekabet ortamında firmaların sürdürülebilirliğini devam ettirebilmeleri ve rekabet ortamında avantaj sağlayabilmeleri yönünden ürün ve hizmetleri rakipleri bakımından daha hızlı ve ekonomik şekilde hedef piyasaya ulaştırmaları gerekmektedir. Küresel düzeyde rekabet anlayışı; firmaların mallarını daha iyi bir biçimde üretmeye ve malları daha hızlı hazırlamaya ayrıca daha ivedi teslim etmeye zorlamaktadır. Ayrıca uluslararası pazarlarda piyasa payını koruma ve arttırmada, düşük fiyatla girdi teminini, üretilen ürünlerin yine uluslararası pazarlarda rekabet edebilir maliyetlerle, gecikme yaşanmadan, zamanında talebi gerekli kılmaktadır.

Ülkemizin kalkınmasının büyük çoğunluğu ithalat ve ihracattan geçmektedir. İhracatın hızlı bir biçimde gerçekleşmesi ise “taşımacılık ve lojistik” faaliyetlerinin tüm firmalarda yaygınlaştırılmasına bağlıdır. Bu yaygınlaştırma için ise uluslararası taşımacılık ve lojistik sektörlerine büyük sorumluluk üstlenmektedir. Hava, deniz, kara ve demiryolu taşımacılığı taşımacılık sektörlerinde taşıma, dağıtım, depolama, gümrükleme, sigorta ve pazarlama gibi bölümlerde büyük ölçüde önem verilmemektedir.

Lojistik sektöründe de her işletme de olduğu gibi sorunlar ve riskler fazlasıyla bulunmaktadır. İlk olarak en basit örneği taşıma durumunda aracın tekerinin patlaması, denizyolu taşımacılığı sırasında taşıma işini yapan geminin batması gibi sorunlar yer almaktadır. Gerçek çikolata her yerde olursa olsun eriyebilmektedir. Bu bilgiyi herkes tarafından yanlış ifade etmektedirler. Depolama sırasında ve taşıma esnasında çikolatanın erimesi de ayrıca önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Çözüm önerileri sunmak gerekirse de navlun sigorta her iki tarafı da sigortalandırarak iş bir nevi garantiye alınmaktadır.

Çalışmanın amacı bir gıda firmasında lojistik faaliyetlerinde yaşanan sorunların incelenmesi ve sorunlar karşısında çözüm önerileri sunmaktır. Karaman’da faaliyetine devam eden ve görüşmesi gerçekleştirilen gıda firması ile lojistik faaliyetlerde ve yaşanan sorunların incelendiği bu araştırmada firmanın lojistik faaliyetlere yapılan stratejik uygulamaları ve firmayı bu faaliyetlere yatırım yapmak için yönelten faktörlerin incelenmesi yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırma da elde edilen veriler yüz yüze mülakat tekniği kullanılarak alınmıştır. Ürünlerin bedelleri ile ilgili karşılaşılan sorunlarda ise genel olarak üçüncü parti lojistik firmalarının yardımı ile sorunlar karşısında çözüm olanakları sağlanabilecektir.

Lojistik faaliyetleri konusunda her kim olursa olsun ister yönetici ister alt personel her kesime lojistik faaliyetleri konusunda uzman kişi veya kişiler tarafından bilgi verilmelidir. Faaliyetler karşısında geniş çapta bir çözüm yoluna gidilmeli gidilmediği ve soruna karşı çözüm bulunamadığı takdirde gerekirse cezai işlem uygulanması sorunlara erken önlemler alınması sağlanmalıdır.

Araştırma kapsamında alınan sonuçlar karşısında lojistik faaliyetlerde sevkiyatta karşılaşılan sorunları çözmek için firmaların diğer firmalarla daha iyi iletişim halinde olmaları ve bilişim teknolojilerini daha etkin ve verimli bir şekilde kullanmaları önerilmektedir. İşlerin daha kolay ve çabuk olabilmesi için bilgi teknolojilerine yatırımlar hızla artmaktadır. Yapılan yatırımlar bazen yetersiz bazen de gereksiz yatırım olarak görülebilmektedir. Bu sebeplerden dolayı yapılan yatırımlarda doğruluğa ve özene dikkat edilmesi gerekmektedir. Talep yönetiminde müşterilere teslim edilmesi gereken ürünlerin olması gereken zamanda teslim edilmemesi, ürün üzerinde maliyet yüklemesi yapılması ve ayrıca müşterilere verilen sözlerin yerine getirilmemesi müşteri kayıplarına ve firmanın olumsuz yönde etkilenmesine sebep olmaktadır. Bu sebeplerden dolayı yine teknolojik gelişmelere ayak uydurulmalı ve müşteri taleplerine tam zamanında cevap verilmeleri oldukça önemlidir.

Araştırmanın sonucunda firmadan alınan bilgilere göre faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlara oldukça derin ve önemlidir. Bu sorunları çözmek bazen güç bir durum alabilmektedir. Genel olarak sorunlar karşısında firma motivasyon artırıcı faaliyetler uyguladığını ifade etmiştir. Bu motivasyon çalışmaları ile çalışanı motive ederek iş yapabilme becerileri attırdıklarını ve işi severek yaptıklarını dile getirmiştir. Bu sayede de sorunlara daha çabuk çözüm yolları bulunduğunu ifade etmektedir. Genel sorun olarak firma kalifiyeli eleman yetersizliğine ve teknolojiye ayak uyduramamaya dikkat çekmiştir.

KAYNAKÇA

- Çekerol, G. S., & Kurnaz, N. (2011). Küresel Kriz Ekseninde Lojistik Sektörü Ve Rekabet Analizi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (25), 47-59.
- Çevik, O. Ve Gülcan, B.. (2011). Lojistik Faaliyetlerin Çevresel Sürdürülebilirliği Ve Marco Polo Programı. Karaman: KMÜ Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 13(20)
- Elbirlik, G. (2008). Türk Lojistik Sektöründe Denizyolu Taşımacılığının Önemi Ve Sorunları Doctoral Dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eymen, U. E. (2007). Tedarik Zinciri Yönetimi. Kalite ofisi Yayınları, İzmir.
- Gimenez, C. Ve Ventura, E. Lojistik-Üretim, Lojistik-Pazarlama Ve Dış Entegrasyon. Uluslararası Operasyon Ve Üretim Yönetimi Dergisi, 2005
- Gümüş, S. Lojistik Sektörünün Türk Ekonomisine Katkıları Ve Bir Araştırma. Business & Management Studies: An International Journal, 2013: 1(3), 302-324.
- Karagöz, F., & Yıldız, M. S. (2015). Hastane İşletmelerinde Stok Yönetimi İçin Abcve Ved Analizlerinin Uygulanması. Yönetim Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 13(2), 375-396.
- Mentzer, John T. Ve Lisa R. Williams, “The Role Of Logisticsleverage İnmarketing Strategy”, Journal Of Marketing Channels, Cilt: 8, Sayı:3, 2001: Ss: 29-47.
- Murphy, P. R., & Poist, R. F. (1992). The Logistics-Marketing İnterface: Techniques For Enhancing Cooperation. Transportation Journal, 14-23.
- Seval, İ. (2018). Lojistik Ve Tedarik Zinciri Yönetiminde Talep Hacmi, Depo Ve Filo İşletme Planlaması Master's Thesis, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezgin, T.. (2008). Lojistik Kavramı ve Türkiye’ deki Uygulamaları, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Stank, T. P., Keller, S. B., & Daugherty, P. J. (2001). Supply chain collaboration and logistical service performance. Journal of Business logistics, 22(1), 29-48.
- Temesist (2017). “Elleçleme”, https://Temesist.Com/Malzeme-Elleçleme-Material-Handling-Nedir/?Gclid=Cj0KCQjw7Nj5BRCZARIsABwxDKKZjom-vpNenXR25WFifnq2u0Jvi_Viue2k181vnuyepztdqraw9jqaat3healw_Wcb 14.08.2020

ASKERİ REJİM VESAYETİNDE “DEMOKRASIYE GEÇİŞ” ÖRNEĞİ: KURUCU MECLİS VE ÇALIŞMALARI

Dr. Esra TÜRE

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Araştırmacı Kadir Tekin ERTEKİN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

ÖZET: Millet Meclisleri demokrasinin ve halkın iradesinin temsil edildiği organlar olmaları açısından büyük önem taşımaktadırlar. Türkiye’de meclislerin çalışmaları zaman zaman kesintiye uğrasa da halkın iradesi, çeşitli şekillerde kurulan meclislerde temsil edilmeye çalışılmıştır. Çalışmamızın konusunu, 12 Eylül 1980 askeri darbesiyle parlamentonun feshedilmesi sonucunda kurulan ve bünyesinde Milli Güvenlik Konseyi ile Danışma Meclisi’ni barındıran Kurucu Meclis oluşturmaktadır. 1980 darbesinden sonra demokratik düzene geçişin ilk adımı olarak sunulan Kurucu Meclis’in en önemli görevi Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin yeni anayasasını hazırlamaktır. Bu süreçteki en önemli tartışma konularından biri, oluşturulacak yeni anayasanın meşruiyeti açısından meclisin ne şekilde teşekkül ettirileceği üzerine olmuştur. Diğer önem arz eden konu ise demokrasiye geçişin bir diğer adımı olarak nitelendirilen yeni anayasanın hazırlanması sırasında Kurucu Meclis’in ve askeri yönetimin sergilediği demokrasiden uzak davranışlardır. 1980 darbesiyle Kenan Evren başkanlığında yönetimi 3 yıl 3 ay kadar eline alan Milli Güvenlik Konseyi, demokrasiye geçiş adına ortaya koyduğu her uygulamada kendi hegemonyasını etkin kılarak Kurucu Meclisi sözde bir meclis haline getirmiştir. Bunun en çarpıcı örneklerinden biri 1982 Anayasası’nın hazırlanış ve halkoyuna sunuluş şeklidir. Çalışmamızda, askeri yönetim vesayetinde oluşturulan bir Kurucu Meclis’in işleyişi ele alınmış ve yaptığı çalışmaların demokrasi ile uygunluğu tartışılmıştır. Çalışmamızın kaynakları arasında dönemi bütün yönleriyle yansıtan ulusal basın önemli bir yer tutmakla birlikte Danışma Meclisi Tutanak Dergisi, Milli Güvenlik Konseyi Tutanak Dergisi, T.C. Resmi Gazete, çeşitli hatıratlar ve araştırma eserler yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Kurucu Meclis, Danışma Meclisi, Milli Güvenlik Konseyi, 1982 Anayasası, Kenan Evren.

The Example of the "Transition To Democracy" in the Guardianship of Military Regime: The Founding Assembly and Its Studies

ABSTRACT: National Assemblies are the organs in which democracy and the will of the people are represented, therefore they are of great importance. Despite the occasional interruption in the work of the parliament in Turkey, the will of the people has tried to represent in parliament established in various ways. The subject of our study is the Constituent Assembly, which was established as a result of the dissolution of the parliament with the military coup of September 12, 1980 and includes the National Security Council and the Advisory Council. After the 1980 coup, most important task of Constituent Assembly, which shown as a first step in the transition to democratic order, was to prepare the new constitution of the State of the Republic of Turkey's. One of the most important debates in this process has been on how the parliament will be formed in terms of the legitimacy of the new constitution. Another important issue is the exhibited behaviors far from democracy by the Constituent Assembly and the military administration during the preparation of the new constitution. The National Security Council, which took over the administration for 3 years and 3 months under the chairmanship of Kenan Evren with the 1980 coup, made its hegemony effective in every practice it put forward in the name of transition to democracy and turned the Constituent Assembly into a so-called parliament. One of the most striking examples of this is the preparation and form of presentation of the 1982 Constitution to the popular vote. In our study, the functioning of a Constituent Assembly formed under the tutelage of the military administration was examined and the compatibility of its works with democracy was discussed. While the national press, which reflects all aspects of the period, has an important place among the sources of our study, Advisory Council Minute Journal, National Security Council Minute Journal, T.C. The Official Gazette, various memoirs and research works has been featured.

Keywords: Constituent Assembly, Advisory Council, National Security Council, 1982 Constitution, Kenan Evren.

GİRİŞ

1970'li yıllarda etkinliği artan siyasi, ekonomik, sosyal ve ideolojik ayrışmalar gibi iç faktörle birlikte dış faktörlerin de etkisiyle Türkiye'de 12 Eylül 1980 tarihinde, yansımalarını halen yaşadığımız, askeri bir darbe gerçekleştirilmiştir. Demokrasiyi kesintiye uğratan 12 Eylül darbesiyle Genelkurmay Başkanı Orgeneral Kenan Evren başkanlığındaki 5 kişilik Milli Güvenliği Konseyi (MGK) yönetimi ele geçir-

miştir.⁶² Bununla birlikte Parlamento ve hükümet feshedilmiş, siyasal partiler kapatılmış, her türlü siyasal, toplumsal ve kültürel faaliyetler yasaklanmıştır. Darbe, Türk Silahlı Kuvvetleri İç Hizmet Kanunu’nun 35. maddesine⁶³ dayandırılarak meşru kılmıştır.⁶⁴ Türk Silahlı Kuvvetleri’nin koruyuculuk göreviyle sağladığı ayrıcalık ordunun toplumsal meşruiyet sağlamasında etkili olmuştur.⁶⁵

Evren kısa süre içerisinde Emekli Oramiral Bülend Ulusu’yu Bakanlar kurulunu oluşturması için görevlendirmiştir. Ulusu da hızlı bir şekilde hazırladığı Bakanlar Kurulu listesinde kendisi Başbakan, Devlet Eski Bakanı Zeyyat Baykara ve Başbakanlık Müsteşarı Turgut Özal Başbakan Yardımcıları olarak görev almışlardır.⁶⁶ Oluşturulan Bakanlar Kurulu 30 Eylül 1980 tarihinde MGK’nın güvenoyunu alarak göreve başlamıştır.⁶⁷ Ancak çok partili demokratik süreçle kıyaslandığında yapılan bu güven oylaması şekilcilik olarak değerlendirilmiştir.⁶⁸ Hükümetin kurulmasının ardından MGK, geçici anayasa çalışmalarına başlamış⁶⁹ ve 27 Ekim 1980 tarihinde yapılan toplantıda geçici anayasa kabul edilmiştir.⁷⁰ 7 maddeden oluşan geçici anayasaya göre yeni anayasanın kabulüne dek, bazı istisnalar dışında, 1961 Anayasası yürürlükte kalacak; Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin yetkilerini MGK, Devlet Başkanının yetkilerini Konsey Başkanı kullanacak; MGK’nın karar, bildiri ve yasalarının anayasaya aykırılığı ileri sürülemez; MGK ve hükümetçe alınan kararlar, çıkarılan kanunlar için yürütmenin durdurulması ve iptali isteminde bulunulamayacak; kanun 12 Eylül 1980’den itibaren yürürlüğe girecekti. Yeni anayasa hazırlanıp kabul edilene dek geçici anayasa yürürlükte kalacaktı.⁷¹

1. Demokrasi İçin İlk Adım Olarak Kurucu Meclis’in Oluşumu

Demokrasiyi kesintiye uğratan MGK Başkanı Evren, 12 Eylül 1980 tarihinden itibaren en kısa sürede demokratik düzeni yeniden tesis edeceklerini bildirmiştir. 1

⁶² *T.C. Resmi Gazete*, “Milli Güvenlik Konseyi’nin Bildirileri”, 12 Eylül 1980, s. 8.

⁶³ Madde 35: “Silahlı kuvvetlerin vazifesi Türk yurdunu ve Anayasa ile tayin edilmiş olan Türkiye Cumhuriyeti’ni kollamak ve korumaktır.” Bkz. *T.C. Resmi Gazete*, “Türk Silahlı Kuvvetleri İç Hizmet Kanunu”, 9 Ocak 1961, s. 3000.

⁶⁴ Suavi Aydın ve Yüksel Taşkın, *1960’dan Günümüze Türkiye Tarihi*, 5. Basım, İletişim Yayınları, İstanbul 2017, ss. 317, 319.

⁶⁵ Tanel Demirel, “Türk Silahlı Kuvvetleri’nin Toplumsal Meşruiyeti Üzerine”, *Bir Zümre, Bir Parti Türkiye’de Ordu*, Ahmet İnsel ve Ali Bayramoğlu (der.), Birikim Yayınları, İstanbul 2004, s. 363.

⁶⁶ *Milli Güvenlik Konseyi Tutanak Dergisi*, C. 1, 2’nci Birleşim, 23.9.1980, s. 55.

⁶⁷ *Milli Güvenlik Konseyi Tutanak Dergisi*, C. 1, 5’inci Birleşim, 30.9.1980, ss. 97, 98.

⁶⁸ Nazlı Ilıcak, “Demokrasi Özlemi”, *Tercüman*, 21 Şubat 1982, s. 1.

⁶⁹ *Cumhuriyet*, “Geçici Anayasa İçin Çalışmalar Sürüyor”, 16 Eylül 1980, s. 1.

⁷⁰ *Milli Güvenlik Konseyi Tutanak Dergisi*, C. 1, 12’nci Birleşim, 27.10.1980, ss. 168, 169.

⁷¹ *T.C. Resmi Gazete*, “Anayasa Düzeni Hakkında Kanun”, 28 Ekim 1980, ss. 1, 2.

Kasım 1980 tarihinde ise MGK Sekreteri Orgeneral Haydar Saltık düzenlediği basın toplantısında demokratik düzene geçiş programını açıklamıştır. Buna göre öncelikle Kurucu Meclis'in oluşumuna imkan sağlayacak ön şartlar tesis edilecek ve 2324 sayılı "Anayasa Düzeni Hakkında Kanun"a ek olarak çıkarılacak "Kurucu Meclis'in Kuruluş, Görev ve Yetkileri Hakkında Kanun" kabul edilecekti. Kurucu Meclis tarafından yeni anayasa hazırlanacak ve yeni anayasa halkoyuna sunulacaktı. Bunun ardından yeni partiler kanunu ve seçim kanununun hazırlanmasıyla parti faaliyetlerinin yeniden başlamasına olanak sağlanacaktı. Yeni yasalar uygulamaya konulduktan sonra seçimler yapılacak ve parlamento yeniden aktif hale gelecekti. Bu şekilde yeniden demokratik düzene geçileceğini açıklayan Saltık, bu aşamalardan sonra Kurucu Meclis'in ve MGK'nın görevlerinin son bulacağını belirtmiştir. Ancak Saltık, bu programı ilan ederken demokratik işleyişin ne kadar sürede tesis edileceği hususunda bilgi verememiştir.⁷²

Demokrasiye geçişin ilk aşaması olarak nitelendirilen Kurucu Meclis'in temel yasalar olan Anayasa'yı, Siyasi Partiler Kanunu ve Seçim Kanunu hazırlayacak olması⁷³ oldukça önem arz eden bir konu olmuştur. Bu noktada gerçek demokrasinin sağlanabilmesi için Kurucu Meclis içerisinde toplumun çeşitli kesimini yansıtan düşüncelerin de yer alabilmesi kamuoyunun ilk istekleri arasında olmuştur.⁷⁴ Böylesine önemli yasaları kabul edecek olan Kurucu Meclis'in oluşturulma şekli de tartışmaları beraberinde getirmiştir. Özellikle gündemi yakından takip eden basın, Kurucu Meclis'in seçimle oluşturulması⁷⁵ ve seçimle oluşturulmaması⁷⁶ şeklinde iki zıt görüşü barındıran öneriler sunmuştur.

1981 yılının Ocak ayında Evren yaptığı açıklama ile Kurucu Meclis'e dair bilgileri paylaşmıştır. Kurucu Meclis'in 30 Ağustos ile 29 Ekim 1981 tarihleri arasında kurulacağı⁷⁷ ve Kurucu meclis'e partilerden kimsenin alınmayacağı ifade edilmiştir. Evren'e göre ülkeyi 12 Eylül'e getirenler arasında siyasilerin de payı vardı ve bu nedenle Evren ülkeyi tekrar aynı kişilere teslim etmeme gayesi taşımıştır.⁷⁸ Bu durum Kurucu Meclis'in yapısının demokrasiye uygunluğu açısından eleştirilmiştir. Özellikle parti üyelerinin dahil edilmemesi sebebiyle hazırlanacak olan anayasanın meşruluğunun sorgulanmasının açık hale geleceği üzerinde durulmuştur.⁷⁹ Ancak ülke

⁷² *Tercüman*, "Demokrasiye Geçiş Programı Açıklandı", 2 Kasım 1980, ss. 1, 7.

⁷³ *T.C. Resmî Gazete*, "Kurucu Meclis Hakkında Kanun", 30.6.1981, s. 1.

⁷⁴ *Milliyet*, "Tartışma Ortamı ve Kurucu Meclis", 11 Ekim 1980, s. 1.

⁷⁵ Teoman Erel, "Mart", *Milliyet*, 18 Aralık 1980, s. 6.

⁷⁶ Nazlı Ilıcak, "Kurucu Meclis Hakkında Düşünceler", *Tercüman*, 9 Haziran 1981, ss. 1, 14.

⁷⁷ *Hürriyet*, "Kurucu Meclis'e Partili Alınmayacak", 16 Ocak 1981, ss. 1.

⁷⁸ *Cumhuriyet*, "Kurucu Meclis 29 Ekime Dek Oluşacak", 16 Ocak 1981, ss. 1, 5.

⁷⁹ Mümtaz Soysal, "Aşamalar", *Milliyet*, 12 Ocak 1981, s. 2.

koşulları gereğince bazı durumlarda Kurucu Meclis için seçim yapılamayacağını savunanlar da olmuş ve anayasanın halkoyuna sunulması son sözün halka verileceğine binaen meşruiyet sorununa olumlu yaklaşmak istemişlerdir.⁸⁰ Fakat ne olursa olsun Kurucu Meclis için zaman ve zeminin koşulları gerekçe gösterilerek seçim yapılması gerçekte bağdaştırılamamıştır.⁸¹ 12 Eylül’e kadar parlamentoda bulunan siyasi-lerin Kurucu Meclis’e girememeleriyle birlikte ilk genel seçimlerde de aday olamayacaklarının açıklanması insan haklarına ve demokrasiye ters düşen bir davranış olarak değerlendirilmiştir.⁸²

Kurucu Meclis’in yapısına yönelik tartışmalar devam ederken MGK’nın 29 Haziran 1981 tarihinde “Kurucu Meclis Hakkında Kanun Teklifi” için yaptıkları oylama neticesinde Kurucu Meclis’in MGK ve Danışma Meclisi’nden teşekkül ettiği kabul edilmiştir.⁸³ Kurucu Meclis’in görevleri de 4 madde ile tanımlanmış ve resmi olarak yayınlanmıştır.⁸⁴

- 1- Yeni Anayasa’yı ve Anayasa’nın Halkoyuna Sunuluş Kanununu hazırlamak,
- 2- Halkoyuna sunulan ve Milletçe kabul edilince kesinleşerek, geçici hükümlerine göre yürürlüğe girecek olan Anayasa’nın ilkelerine uygun Siyasi Partiler Kanunu hazırlamak,
- 3- Yeni Anayasa’nın ve Siyasi Partiler Kanununun hükümlerini göz önünde tutarak Seçim Kanununu hazırlamak,
- 4- Milli Güvenlik Konseyince kararlaştırılacak tarihte yapılacak genel seçimlerle Türkiye Büyük Millet Meclisi kurulup fiilen göreve başlayıncaya kadar, kanun koyma, değiştirme ve kaldırma suretiyle yasama görevlerini yerine getirmektir.

Kurucu Meclis Kanunu ile birlikte demokrasiye dönüş aracı olacak Danışma Meclisi yeni anayasal yapıya dahil olmuştur. Ancak 2324 sayılı “Anayasa Düzeni Hakkındaki Kanun”un geçerliliği devam ettiği için karar mercii MGK’dır.⁸⁵ Kurucu Meclis’in hazırlayacağı anayasanın niteliğine yönelik olarak farklı değerlendirmeler gündeme gelmiştir. Örneğin Cumhuriyet gazetesinde yer alan değerlendirmede Ku-

⁸⁰ Mümtaz Soysal, “Takvimde Tutarlılık”, *Milliyet*, 31 Mart 1981, s. 2.

⁸¹ Saadetin Bilgiç, “Kurucu Meclis’e Doğru”, *Milliyet*, 31 Mayıs 1981, s. 2.

⁸² Oktay Akbal, “Kurucu Meclis’e Doğru”, *Cumhuriyet*, 24 Ocak 1981, s. 2.

⁸³ *Milli Güvenlik Konseyi Tutanak Dergisi*, C. 3, 61’inci Birleşim, 29.6.1981, s. 583.

⁸⁴ *T.C Resmi Gazete*, “Kurucu Meclis Hakkında Kanun”, 30.6.1981, ss. 1, 2.

⁸⁵ Mehmet Barlas, “Bu da Bir Aşama”, *Milliyet*, 1 Temmuz 1981, s. 1.

rucu Meclis'in "Başkanlık Sitemi"nin ya da "Başkancı Sistem"in anayasasını hazırlayacağı savunulurken⁸⁶ Tercüman gazetesindeki değerlendirmede hazırlanacak olan anayasa, askerlerin demokrasiye dönüş için verdikleri sözler neticesinde atılan olumlu bir adım olarak görülmüştür.⁸⁷

30 Haziran 1981 tarihinde yürürlüğe giren Kurucu Meclis Kanunu'nda Danışma Meclisi'nin kuruluş, görev ve yetkileri de yer almıştır. Danışma Meclisi, kanundaki usul ve esaslara göre her ilin tespit ve teklif ettiği adaylar arasından MGK'nın seçeceği 120 üye ile MGK'nın doğrudan seçeceği 40 üye olmak üzere toplam 160 üyeden meydana gelecektir.⁸⁸ Kanun teklif etme yetkisi MGK üyelerine, Bakanlar Kurulu ve Danışma Meclisi üyelerine ait olacaktır. Ancak Danışma Meclisi üyeleri tarafından yapılacak kanun tekliflerinde en az 10 üyenin imzası gerekecektir. Kanun teklifleri Danışma Meclisi Başkanlığı'na yapılacaktır. Hükümetten gönderilen kanun tasarıları ve üyelerin kanun teklifleri ilgili komisyonlarda ve Genel Kurul'da görüşüldükten sonra ister kabul ister ret kararı verilsin MGK'ya gönderilecektir. MGK, Danışma Meclisi'nden gelen kanun tasarısı ve tekliflerini aynen ya da değiştirilerek kabul veya reddedebilecektir. Danışma Meclisi'nin Anayasa Komisyonu tarafından hazırlanacak ve Genel Kurulca kabul edilecek olan Anayasa metni MGK tarafından aynen veya değiştirilerek kabul edilebilecektir. MGK'nın onayından geçen Anayasa metni halkoylamasına sunulacak ve halkoylaması neticesinde kabul edildiğinde kesinlik kazanacaktır.⁸⁹ Baktığımızda Kurucu Meclis'in iki organı olan MGK ve Danışma Meclisi arasındaki ilişkinin aslında bir alt-üst ilişkisi olduğu görülmektedir. Asıl yasa koyucu MGK olmakla birlikte Danışma Meclisi sadece danışılacak bir organ niteliği taşımıştır.⁹⁰

2. Kurucu Meclis'in Yeni Anayasa Çalışmaları

Danışma Meclisi üyeliği için aday olmak üzere başvurular 15 Temmuz 1981'de başlamış⁹¹ ve başvuran 11.640 aday arasından 160 kişi seçilmiştir. Genel olarak bakıldığında seçilen üyeler arasında tanınmamış isimlerin sayısının daha fazla olduğu dikkat çekmiştir.⁹² The Times gazetesinde yer alan değerlendirmede seçilen

⁸⁶ Uğur Mumcu, "İlk Meclis", *Cumhuriyet*, 2 Temmuz 1981, s. 1.

⁸⁷ Necati Zincirkıran, "Askerler Sözlerinin Eridir!", *Tercüman*, 2 Temmuz 1981, s. 3.

⁸⁸ *T.C. Resmi Gazete*, "Kurucu Meclis Hakkında Kanun", 30.6.1981, ss. 2, 3.

⁸⁹ *T.C. Resmi Gazete*, "Kurucu Meclis Hakkında Kanun", 30.6.1981, ss. 5, 6.

⁹⁰ Cengiz Sunay, "Türk Siyasal Hayatında Danışma Meclisi", *İnsan ve İnsan*, 6/19, 2019, s. 85.

⁹¹ *Hürriyet*, "Danışma Meclisi'ne Doğru Adaylık Başvuruları Bugün Başlıyor", 15 Temmuz 1981, s. 1.

⁹² Teoman Erel, "Liste", *Milliyet*, 16 Ekim 1981, s. 8.

üyelerin tamamının generallere ılımlı ve bağlı kişiler oldukları belirtilmiştir.⁹³ Başka bir değerlendirmede ise üyelerin “aydın” kavramıyla bağdaştırılan özellikleri yeterince taşımadıkları savunulmuştur.⁹⁴ 23 Ekim 1981 tarihine gelindiğine Danışma Meclisi Evren’in yaptığı konuşma ile açılmıştır.⁹⁵ Evren’in yaptığı konuşmada anayasa konusunda hiçbir ön tasarinin mevcut olmadığını, herhangi bir kişi veya kurumun da bu konuda Danışma Meclisi’ne baskı yapmadığını vurgulama dikkat çekicidir.⁹⁶ Zira ilerleyen kısımlarda değineceğimiz üzere anayasanın hazırlık süreci soru işaretleri taşımaktadır. 11 komisyondan oluşan Danışma Meclisi⁹⁷ içerisinde anayasayı hazırlayacak olması sebebiyle Anayasa Komisyonu önemli bir yer tutmuş ve kısa süre içerisinde 15 üyesi belirlenerek⁹⁸ Başkanlığı’na Prof. Orhan Aldıkaçtı seçilmiştir.⁹⁹ Aldıkaçtı, hazırlanacak yeni anayasa için 1961 Anayasası’ndan büyük ölçüde istifade edileceğini belirtmiştir.¹⁰⁰ Anayasa çalışmaları kapsamında çok yönlü bir tartışma ortamı oluşturmak için Orhan Aldıkaçtı imzasıyla üniversite ve diğer yüksek öğretim kurumlarına hazırlanacak anayasaya dair anket formu gönderilmiştir.¹⁰¹ Ancak bu işlemin çok zaman alacağı, yanıltıcı soruların olabileceği ve sonuçların çarpıtılabileceği konusunda eleştiriler yapılmıştır. Anket yerine toplumdaki her kesimin katılımıyla basında, radyoda ve televizyonda açık bir tartışma ortamının sağlanması önerilmiştir.¹⁰² Aldıkaçtı da daha sonra yaptığı açıklamada hazırlanacak olan anayasa taslağının kamuoyunda tartışılacağını ve bu tartışmalar neticesinde anayasa metninin oluşturulacağını belirtmiştir.¹⁰³ Bu süreçte Aldıkaçtı’nın tutumuna baktığımızda, oluşturulacak anayasa metninin kabul edileceğinden neredeyse emin tavırlar sergilediği gözlemlenmiştir. Çünkü siyasi parti kanununun yapılması ve bir an önce seçime gidilmesi için anayasanın kabul edilmesi gerektiğinin farkında olan Aldıkaçtı, seçmenlerin bir an önce demokratik rejime geçilmesi için anayasaya evet diyeceklerini düşünmekteydi.¹⁰⁴ Anayasa Komisyonu çalışmalarına yeni başladığı sırada Evren, anayasa için halkoylamasının 1982 sonbaharında yapılacağını duyurmuştur. Anayasa Komisyonu’na görev veren yasa, anayasa için 7 aylık bir süre öngörmekteydi. Ancak

⁹³ *The Times*, “Generals Foster an élite For Democracy, 25 November 1981, pg. 8.

⁹⁴ Murat Belge, *12 Yıl Sonra 12 Eylül*, 3. Basım, Birikim Yayınları, İstanbul 1993, s. 73.

⁹⁵ *Cumhuriyet*, “Danışma Meclisi Törenle Açıldı”, 24 Ekim 1981, s. 1.

⁹⁶ *Tercüman*, “‘Anayasa İçin Hiçbir Ön Tasarı Mevcut Değil’”, 24 Ekim 1981, ss. 1, 7.

⁹⁷ *T.C. Resmî Gazete*, “Danışma Meclisi İhtüzüğü”, 21 Kasım 1981, s. 4.

⁹⁸ *Cumhuriyet*, “Anayasa Komisyonunun 15 Üyesi Belirlendi”, 24 Kasım 1981, s. 1.

⁹⁹ *Milliyet*, “Anayasa Komisyonu Başkanlığı’na Prof. Aldıkaçtı Seçildi”, 25 Kasım 1981, s. 3.

¹⁰⁰ *Cumhuriyet*, “Orhan Aldıkaçtı’nın Demeci: 1961 Anayasasından Geniş Ölçüde Yararlanılacak”, 25 Şubat 1981, s. 1.

¹⁰¹ *Milliyet*, “Üniversitelerden Anayasa İçin Görüş İstendi”, 3 Ocak 1982, s. 3.

¹⁰² Mümtaz Soysal, “Anket”, *Milliyet*, 16 Ocak 1982, s. 2.

¹⁰³ *Milliyet*, “Aldıkaçtı: Anayasa Kamuoyunda Tartışılacak”, 26 Ocak 1982, s. 8.

¹⁰⁴ *Cumhuriyet*, “Anayasa, Genel İlkeler Belirlenince Yazılacak”, 26 Ocak 1982, s. 1.

Aldıkaçtı'ya göre ise anayasanın bu süre içerisinde yetişmesi çok mümkün olmakla birlikte bu ancak gerçekleşmesi temenni edilen bir dilek olmuştur.¹⁰⁵

1982 Nisan ayıyla birlikte anayasa çalışmalarına hız verilmeye başlanmış ve tasarı metni oluşmaya başlamıştır.¹⁰⁶ Yürütmenin güçlendirilmesi konusu ve cumhurbaşkanının seçimi en çok tartışılan hususlar olarak öne çıkmıştır.¹⁰⁷ 13 Şubat 1982 tarihinde yürürlüğe giren MGK'nın 65 sayılı kararı ile eski partilere yeni anayasa hazırlıklarına yönelik olarak görüş bildirme imkanı verilmiş¹⁰⁸ ve eski milletvekilleri Danışma Meclisi toplantılarına katılma şansı elde etmişlerdir.¹⁰⁹ Bu arada demokrasiye geçiş çalışmalarını özellikle takip eden Milliyet gazetesi, PEVA işbirliği ile "Anayasal Kamuoyu Araştırması" yapmıştır. Araştırmaya göre "Güçlü Hükümet mi?" "Güçlü İrade mi?" sorularına çoğunluğun cevabı güçlü irade olmuştur. "İki Partili Bir Parlamenter Sistem mi?" "Çok Partili Bir Parlamenter Sistem mi?" sorularında çoğunluk çok partili bir parlamenter sistemi tercih etmiştir. Yeni anayasa ile milletvekili sayısının azalmasını isteyenlerin oranı, artmasını isteyenlerin oranından fazladır. "Tek Meclis mi?" "Çift Meclis mi?" sorusunda halk tek meclisten yana olmuştur. Araştırmada bir de "Anayasa Değişikliği Neden Gerekti?" sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar çoğunluktan azınlığa doğru şu şekilde sıralanmıştır: Büyük Millet Meclisi çalışmadı, kanun çıkaramadı (%63.7); partiler anlaşamadı (%32.7); cumhurbaşkanı seçilemedi (%25.8); partiler koalisyon kuramadı (%19.2); anarşi, genel huzursuzluk, ekonomik ve siyasal çalkantılar, otorite boşluğu (%4.5); anayasadaki boşluklar, uygulamadaki aksaklıklar, anayasanın yeterince uygulanmaması (%4.1); değişiklik gerekmiyordu, gerekmezdi (%3.1); cevap yok (%0.5); diğer (%5.0). 600 kişinin katıldığı araştırmada, anayasa değişikliğinin başlıca nedeni "siyasi partiler" görülmüştür.¹¹⁰

Anayasa Komisyonu 8 aylık çalışmasının sonunda anayasa tasarısını tamamlamış ve 17 Temmuz 1982'de Danışma Meclisi'ne sunmuştur.¹¹¹ Tasarıda cumhurbaşkanlığı, yasama, yürütme, yargı ve özgürlükler öne çıkan konular olmuştur. Tasarıya göre cumhurbaşkanı meclis içinden veya meclis dışından aday olarak gösterilebilecektir. Cumhurbaşkanı seçimi 20 günde tamamlanacak, cumhurbaşkanı 7 yıllık süre için seçilecek ve tekrar seçilemeyecektir. Cumhurbaşkanı, başbakanı atayacak

¹⁰⁵ *Tercüman*, "Aldıkaçtı: 'Anayasanın Zamanında Yetiştirilmesi Çok Kesin Değildir'", 16 Ocak 1982, ss. 1, 9.

¹⁰⁶ *Milliyet*, "Yeni Anayasa İçin Öngörülen Esasları Açıkıyoruz", 13 Nisan 1982, s. 9.

¹⁰⁷ Mümtaz Soysal, "Güçlü Yürütme", *Milliyet*, 14 Nisan 1982, s. 2.; *Milliyet*, "İrmak: 'Yeni Anayasa Sonbahara Yetişebilir'", 3 Nisan 1982, s. 9.

¹⁰⁸ *T.C. Resmi Gazete*, "Milli Güvenlik Konseyi Kararı", 13 Şubat 1982, s. 1.

¹⁰⁹ Mehmet Barlas, "65 Sayılı Karar", *Milliyet*, 14 Şubat 1982, s. 1.

¹¹⁰ *Milliyet*, "Halk 'Güçlü İrade' ve 'Çok Partili Sistem' İstiyor", 23 Nisan 1982, s. 13.

¹¹¹ *Hürriyet*, "Söz Meclisin", 18 Temmuz 1982, s. 1.

ve görevine son verebilecektir. Cumhurbaşkanı, içerisinde eski cumhurbaşkanlarının, genelkurmay başkanlarının, Anayasa Mahkemesi başkanlarının ve kendi seçtiği üyelerin yer aldığı bir Devlet Danışma Konseyi oluşturarak bu konseyin yardımından yararlanacaktır. Bunlarla birlikte Cumhurbaşkanı Anayasa Mahkemesi’nin tüm üyelerini, Yüksek Hakimler ve Savcılar Yüksek Kurulu üyelerini, Yargıtay Başsavcısını, Danıştayın dörtte birini, Devlet Danışma Konseyi’nin yirmi üyesini, Devlet Denetleme Kurulu’nun tamamını, Merkez Bankası başkanını, TRT genel müdürünü ve yönetim kurulunun üç üyesini, Türk Dil Akademisi’nin başlangıçtaki tüm üyelerini atayacaktır. Bakanlar Kurulu düşürüldüğü takdirde otuz gün içinde yenisi kurulamazsa cumhurbaşkanı meclisi feshedebilecektir.¹¹² Yasamaya baktığımızda Türkiye Büyük Millet Meclisi, milletçe genel oyla seçilen 400 üyeden oluşacaktır. Cumhuriyet Senatosu kaldırılarak tek meclis sistemi getirilecektir. Milletvekili adayı olabilmek için sekiz yıl öğrenim görmüş olmak gerekecektir. Seçim dönemi 5 yıla çıkarılmıştır.¹¹³ Yürütmeyi içeren bölümde başbakan, bakanların cumhurbaşkanı tarafından görevden alınmalarını isteyebilecektir. Ölüm cezaları meclisten geçmeden sadece cumhurbaşkanı tarafından onaylanacaktır.¹¹⁴ Basın özgürlüğüne yönelik bölümde ise “Basın hürdür, sansür edilemez” ifadesine yer verilmiştir. Ancak devletin iç ve dış güvenliğini, ülkesi ve milletiyle bütünlüğünü tehdit eden ya da suç işlemeye, ayaklanma veya isyana teşvik eder nitelikte olan veya devlete ait gizli bilgilere ilişkin bulunan her türlü haber ve yazıyı, hangi sıfatla olursa olsun, yayımlanması amacıyla başkalarına verenler ve bunları aynı amaçla basanlar ve bastırınlar, dağıtım gerçekleşmese bile, bu suçlara ait kanun hükümleri uyarınca sorumlu olacaklardır.¹¹⁵ Genel hatlarıyla incelendiğinde tasarıda cumhurbaşkanının ağırlımın arttığı ve özgürlüklere sınırlamalar getirildiği dikkat çekmiştir. Buna göre temel hak ve özgürlükler, devletin ve cumhuriyetin korunması amacıyla kısmen ya da tamamen durdurulabilecektir.¹¹⁶ Kısacası tasarı, 1961 Anayasası’ndan farklı olarak yasama karşısında yürütmeyi, yürütme içerisinde de cumhurbaşkanının ağırlığını ön plana çıkaran bir sistem getirmiştir.¹¹⁷ Alman basını tasarıyı “Türkiye kuvvetli bir cumhurbaşkanlığı dönemine giriyor” şeklinde yorumlarken¹¹⁸, The Times gazetesi tasarıya yönelik değerlendirmede “güçlü cumhurbaşkanlığı yetkileri” ifadesini kullanmıştır.¹¹⁹ Tasarı

¹¹² *Milliyet*, “Tasarı Tartışmaya Açıldı”, 18 Temmuz 1982, ss. 1, 6.

¹¹³ *Tercüman*, “1982 Anayasası”, 18 Temmuz 1982, s. 14.

¹¹⁴ *Milliyet*, “Tasarı Tartışmaya Açıldı”, 18 Temmuz 1982, ss. 1, 6, 11.

¹¹⁵ *Cumhuriyet*, “Anayasa Tasarısı Açıklandı”, 18 Temmuz 1982, s. 11.

¹¹⁶ *Milliyet*, “Tasarı Tartışmaya Açıldı”, 18 Temmuz 1982, s. 1.

¹¹⁷ *Milliyet*, “Yeni Sistem, Eski Sisteme Göre Ne Getirdi, Ne Götürdü”, 18 Temmuz 1982, s. 12.

¹¹⁸ *Tercüman*, “Alman Basını ‘Türkiye Kuvvetli Bir Cumhurbaşkanlığı Dönemine Giriyor’”, 20 Temmuz 1982, s. 1.

¹¹⁹ *The Times*, “Strong Presidency Plan”, 19 July 1982, pg. 4.

metni genel olarak sert eleştirilere neden olmuştur. Eleştirenler arasında Türkiye Barolar Birliği¹²⁰, Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu, çok sayıda akademisyen¹²¹ ve Danışma Meclisi üyesi yer almakla¹²² birlikte 15 kişilik Anayasa Komisyonu üyesinin 13'ünün de muhalefet şerhi koyduğu görülmüştür.¹²³ Bu süreçte MGK 5 Ağustos 1982 tarihinde, anayasa tartışmalarına katılımı artırmak amacıyla birçok yasağı da içeren 70 sayılı kararı yayınlamaya tüm vatandaşlara, basına, belirli kurum ve kuruluşlara düşünce ve görüşlerini sunma olanağı göstermeye çalışmıştır.¹²⁴

200 maddeden oluşan anayasa tasarısı üzerine 4 Ağustos 1982 tarihinde Danışma Meclisi'nde başlayan müzakereler¹²⁵ 12 Ağustos 1982 tarihinde sona ermiştir.¹²⁶ Danışma Meclisi üyeleri tartışmalara ve eleştirilerine rağmen genel olarak anayasa tasarısından yana bir tavır sergilemişlerdir.¹²⁷ Üyelerin eleştirdikleri maddelerde öne çıkanlar kısımlar şu şekildedir: sendikal haklar, basın özgürlüğü, cumhurbaşkanının yetkileri ve seçilme biçimi, parlamenterlerin sayısı, milletvekili seçilme yeterliği, düşünce özgürlüğü, sendika ve dernek kurma hakkı, Devlet Danışma Konseyi, Ekonomik ve Sosyal Konsey, Devlet Denetleme Kurulu, Yüksek Hakem Kurulu, gazetelerin idare tarafından süresiz kapatılması, başbakanın cumhurbaşkanı tarafından görevden alınması, kamulaştırmada rayiç bedelinin esas alınması, Kamu İktisadi Teşebbüsleri'nin Sayıştay denetimine alınması, yargı denetimi, yetkili merciin emriyle silah kullanma yetkisi, Anayasa Mahkemesi olmuştur.¹²⁸ Müzakereler sonucunda Danışma Meclisi'nde 16 Ağustos 1982 tarihinde tasarının maddeleri için açık oylamalar başlamıştır. 18 Ağustos'ta kabul edilen geçici ikinci madde ile anayasanın halk oylaması sonucunda kabul edileceği ve aynı zamanda MGK Başkanı ve Devlet Başkanı'nın, Cumhurbaşkanı sıfatı kazanacağı belirlenmiştir. Bu madde Danışma Meclisi'nde ortaya çeşitli görüşleri çıkarmıştır. Üyelerden Kazım Öztürk, Kenan Evren'in anayasa ile bütünleşmesinin referandum oylarını olumlu yönde artıracığına inanırken Muzaffer Ender anayasa reddedilirse "milli kahraman" olarak nitelendirildiği Devlet Başkanı'nın da reddedileceğine dikkat çekmiştir. Bu nedenle Devlet Baş-

¹²⁰ *Cumhuriyet*, "Türkiye Barolar Birliği Başkanı Atilla Sav Tartışmayı Başlattı: Özgürlüklerin Özü Kalkıyor, Böyle bir Anayasayla Otoriter Rejim Kurulabilir", 19 Temmuz 1982, s. 1.

¹²¹ *Milliyet*, "Yeni Anayasa Sert Biçimde Eleştiriliyor", 19 Temmuz 1982, s. 8.

¹²² *Cumhuriyet*, "DM Üyesi Aykut: Devlet Güçlü Kılınıırken Dozu Fazla Kaçırılmış", 22 Temmuz 1982, ss. 1, 9.

¹²³ Metin Toker, "Bir Kurtarma Operasyonu Lüzumu", *Milliyet*, 25 Temmuz 1982, s. 8.

¹²⁴ *T.C. Resmî Gazete*, "Milli Güvenlik Konseyi Kararı", 5 Ağustos 1982, ss. 1-3.

¹²⁵ *Danışma Meclisi Tutanak Dergisi*, C. 7, 120'nci Birleşim, 4 Ağustos 1982, s. 49.

¹²⁶ *Cumhuriyet*, "Anayasa Tasarısının Tümü Üzerindeki Görüşme Sona Erdi", 13 Ağustos 1982, s. 1.

¹²⁷ *Günaydın*, "Danışma Meclisi Üyeleri Anayasa Taslağından Yana", 14 Ağustos 1982, s. 3.

¹²⁸ *Milliyet*, "İçtüzük, Danışma Meclisi'nin Komisyonu Yönlendirmesine Olanak Vermiyor", 14 Ağustos 1982, s. 9.

kanı'nın seçimi ve anayasanın seçimi için ayrı oylama yapılması gerektiğini belirtmiştir. Üyelerden Tefvik Fikret Alparslan da bu düzenlemeye karşı olduğunu belirterek verilecek oyların anayasaya mı yoksa Devlet Başkanına mı olacağı konusunda ikilem yaşatacağını, getirilen usulün demokratik olmadığını ifade etmiştir.¹²⁹

3. Anayasa Halkoylaması ve Sürecin Demokrasi Açısından Değerlendirilmesi

Nihayetinde 23 Eylül 1982 tarihinde Danışma Meclisi'nde yapılan oylamayla anayasa tasarısı¹³⁰ ve Anayasa'nın Halkoyuna Sunulması Hakkındaki Kanun Tasarısı kabul edilmiştir. Kanun tasarısınca halkoylaması 7 Kasım 1982 tarihinde yapılacaktır. Halkoylamasında kullanılmak amacıyla beyazın üzerinde kabul, mavinin üzerinde ret yazan iki oy pusulası ve bu renklerin dışarıdan görülmesini engelleyecek zarf hazırlanacaktır.¹³¹ Anayasa tasarısının Danışma Meclisi Genel Kurulu'nda kabul edilmesinden sonra tasarı, son şekli verilmek üzere MGK'ya sunulmuştur.¹³² Oy pusulalarında kabul için beyaz, ret için mavi renk kullanımı bazı eleştirilere neden olmuştur. Mavi rengin zarftan görünebileceği endişesi, halkın ret oyu kullanamamasına neden olacağı şeklinde yorumları doğurmuştur. Hatta kısa süre içerisinde “mavi” kelimesinin kullanımı bile olumsuz karşılanmaya başlamıştır. Bunu gündemine alan Cumhuriyet gazetesi karikatüristlerinden Behiç Ak, karikatür konuşmalarında mavi yerine “şey” kelimesini kullanarak dikkat çekmiştir.¹³³ Yine aynı gazetede “Mavi gözlü suçlu hanım” başlıklı yazıda işten çıkarılan mavi gözlü bir hanımın Cumhuriyet Ankara bürosuna gelerek derdini anlatması konu edinmiştir. Yazıda, hiçbir suç işlememiş olsa da hanımın gözlerinin mavi olması bile suç işareti sayılabileceği yönünde ifadeler yer almıştır.¹³⁴ Ancak bu yazı ve karikatürler sıkıyönetimi rahatsız etmiştir. Sıkıyönetim Birinci Ordu Kurmay Başkanı Tümgeneral Ekrem Dinç Cumhuriyet gazetesi Genel Yayın Müdürü Hasan Cemal'i arayarak anayasa konusunda küçük bir ima, telkin veya telmih yapılmaması hususunda uyarılmış ve dikkate alınmayan gazetelerin kapatılacağını söylemiştir. Bu amaçla 70 numaralı ve yayınlanacak olan 71 numaralı kararın tam olarak uygulanacağını belirtmiştir.¹³⁵ Pusula renklerindeki tartışmalar üzerine Yüksek Seçim Kurulu Başkanı Orhan Aydın, herkesin oyunu

¹²⁹ *Danışma Meclisi Tutanak Dergisi*, C. 10, 153'üncü Birleşim, 18 Eylül 1982, ss. 493, 494.

¹³⁰ *Danışma Meclisi Tutanak Dergisi*, C. 10, 156'ncı Birleşim, 23 Eylül 1982, ss. 890, 891.

¹³¹ *Danışma Meclisi Tutanak Dergisi*, C. 10, 156'ncü Birleşim, 23 Eylül 1982, ss. 857, 870.

¹³² *Hürriyet*, “Söz Sırası Konsey'de”, 24 Eylül 1982, s. 11.

¹³³ *Cumhuriyet*, “Kim Kime Dum Duma”, 6 Ekim 1982, s. 5.; *Cumhuriyet*, “Kim Kime Dum Duma”, 7 Ekim 1982, s. 5.

¹³⁴ *Cumhuriyet*, “Mavi Gözlü Suçlu Hanım”, 12 Ekim 1982, s. 7.

¹³⁵ Hasan Cemal, *Demokrasi Korkusu 12 Eylül Günlüğü-2*, Everest Yayınları, İstanbul 2012, s. 34.

gönül rahatlığı ile kullanabilmeleri ve oy pusulaların renginin dışarıdan belli ol-
ması için zarfların sarı renkte bastırılacağını açıklamıştır.¹³⁶

Anayasa'nın hazırlanması sürecinde Evren'in genel olarak sessiz kaldığı gö-
rülmüştür. Ancak tasarı Danışma Meclisi'nce MGK'ya sunulmasının ardından Ev-
ren'in de aktif olarak tasarı lehine tek yanlı propaganda girişimlerine başladığı dikkat
çekmiştir. Anayasanın kabul edilmesi için çeşitli söylemlerde bulunmuştur. Özellikle
dış güçlerle işbirliği içinde olanların ve vatan haini olarak nitelendirdiği kişilerin ana-
yasa aleyhinde faaliyette bulduklarını ileri sürerek¹³⁷ halka hitaben yaptığı konuş-
mada "...Eğer bizlere güveniyorsanız anayasaya evet dersiniz. Bize güveniniz yoksa
hayır dersiniz" ifadesini kullanmıştır.¹³⁸ Bu konu üzerine Türkiye Barolar Birliği An-
kara Barosu Başkanı Muammer Aksoy "hayır" oylarının zaten bir çoğunluk oluşt-
ramayacağına dikkat çekmiştir. Zira "hayır" denildiği zaman ne olacağı hukuk ku-
ralları ile saptanmamış, MGK böyle bir durumda ne yapacağını bildirmemişti. Mu-
ammer Aksoy'a göre bu belirsizlik, halkı "evet" oyuna yönlendirmektedir.¹³⁹ Ana-
yasa üzerinde geniş tartışma ortamının sağlanması için MGK'nın yayınladığı 70 sa-
yılı karar da pek etki yaratmamıştır. Getirilen önerilerin ve eleştirilerin bir bölümü
iyi niyetten uzak, kasıtlı sayılmış ve dikkate alınmamıştır. Kimi davranışlar ise gele-
ceğe yönelik siyasal veya kişisel yatırım şeklinde değerlendirilmiştir.¹⁴⁰

Danışma Meclisi'nin MGK'ya sunduğu anayasa tasarısı Konsey'in 18 Ekim
1982 tarihili toplantısında bazı değişikliklerle kesin şeklini alarak kabul edilmiştir.
Konsey'e 193 madde ve 11 geçici maddeden ibaret olarak sunulan tasarı, bazı mad-
deleri çıkarılarak, bazı maddeleri birleştirilerek ve yeni maddeler eklenerek 177
madde ve 16 geçici maddeden oluşan bir anayasa şeklini almıştır.¹⁴¹ Genel olarak
batığımızda tasarı MGK'da büyük değişikliklere uğramamıştır. Burada akılları ka-
rıştıran ve soru işaretleri oluşturan en önemli husus Evren'in 1991 yılında yayınlanan
anılarında anayasanın hazırlanmasına dair yer itiraflarıdır. Hatırlanacağı üzere Evren
Danışma Meclisi'nin açıldığı gün, anayasa konusunda hiçbir ön tasarinin mevcut ol-
madığını, herhangi bir kişi veya kurumun da bu konuda Danışma Meclisi'ne baskı
yapmadığını özellikle belirtmişti.¹⁴² Ancak Evren'in 1991 yılında yayınlanan anıla-
rına baktığımızda, Anayasa Komisyonu'nun anayasa çalışmalarının devam ettiği bir

¹³⁶ *Cumhuriyet*, "Gönül Rahatlığı İle Oy Verin", 14 Ekim 1982, s. 1.

¹³⁷ *Cumhuriyet*, "Evren: Dış Güçlerle İşbirliği Yapanlar Anayasa 'Hayır' Kampanyası Açtı", 30 Ağus-
tos 1982, s. 1.

¹³⁸ *Tercüman*, "Bize Güvenen Bizim Anayasamıza 'Evet' Der", 2 Ekim 1982, s. 1.

¹³⁹ *Milliyet*, "Sav: 'Tasarıya Demokratik Demek Kolay Değil'", 3 Ekim 1982, s. 8.

¹⁴⁰ *Milliyet*, "Seçim ve Partiler Yasası İçin Yeni Tartışma Ortamı", 6 Ekim 1982, ss. 1, 7.

¹⁴¹ *Milli Güvenlik Konseyi Tutanak Dergisi*, C. 7, 118'inci Birleşim, 18 Ekim 1982, s. 66.

¹⁴² *Tercüman*, "Anayasa İçin Hiçbir Ön Tasarı Mevcut Değil", 24 Ekim 1981, ss. 1, 7.

dönemde Evren’in 20 Şubat 1981 tarihinde kaydettiği anısında Emin Paksüt ve Necdet Üruğ ile yeni hazırlanacak anayasa üzerine köşkte üç saat süren bir toplantı yaptıkları yer almıştır. Toplantıda, Anayasa Komisyonu’nun hazırlamakta olduğu tasarıdan farklı olarak kendilerinin hazırladıkları tasarı hakkında görüşmüşlerdir. Evren bu tasarımı genel olarak uygun bulmuş, ancak biraz daha detaylandırılmasını istemiştir. Hatta bu örnek tasarımın Konsey üyelerine de verilmesini söylemiştir. Evren, yılbaşı konuşmasında açıkladığı demokrasi takviminin işleyişinde meydana gelebilecek olası aksaklıklara karşı Anayasa Komisyonu dışında kendilerinin de bir anayasa çalışması yürütmeleri gerektiğine inanmıştır. Yine anıların yer aldığı aynı kitapta Evren’in 19 Ekim 1981 tarihli anısında, Konsey’in yürüttüğu anayasa çalışmalarının çok hızlı ilerlediği, Anayasa Komisyonu’nun hazırladığı anayasa Danışma Meclisi’nde ele alınmadan MGK Genel Sekreterliğindeki anayasa taslağının neredeyse hazır bir duruma geldiği kaydedilmiştir. Fakat Evren, Danışma Meclisi’nde anayasa hazırlanmadan kendi hazırladıkları anayasa üzerinde çalışmalarının doğru olmadığını belirtmiştir. Bunun yerine Danışma Meclisi Genel Kurulu’nda görüşmeler yapıp maddeler kabul edildikçe sıkışmamak için maddeler üzerinde gayri resmi görüşmeler yaptıklarını anılarında kaleme almıştır.¹⁴³ Evren bu itirafların ardından halkoylamasına sunulan anayasanın hangi tasarı olduğuna açıklık getirmemiş olduğu için Anayasa Komisyonu’nun tüm çalışmaları göstermelik bir demokrasi çalışması gibi değerlendirilebilmektedir.

MGK’ca son şekli verilen anayasanın Resmi Gazete’de yayımlanmasından bir gün sonra yani 21 Ekim 1982’de MGK 71 numaralı kararı uygulamaya koymuştur. Buna göre Devlet Başkanı Kenan Evren, 24 Ekim-5 Kasım 1982 tarihleri arasında Radyo-Televizyonda ve bazı illere düzenleyeceği ziyaretlerde yapacağı konuşmalar ile anayasanın devlet adına tanıtım görevini yerine getirecektir. 71 numaralı karar uyarınca anayasanın geçici maddeleri ile Devlet Başkanı’nın radyo-televizyonda ve yurt gezilerinde yapacağı anayasayı tanıtma konuşmaları eleştirilemeyecek, bunlara karşı yazılı veya sözlü herhangi bir beyanda bulunulamayacaktır.¹⁴⁴ Hatta anayasa lehinde faaliyet yürütenler sert bir şekilde eleştirilmiş, Evren sürekli olarak halktan “yanlış telkinlere” karşı kulaklarını tıkamalarını istemiştir. Anayasayı devlet adına tanıtma gezilerine 25 Ekim 1982’de başlayan Evren 4 Kasım 1982’de gezilerini tamamlamış ve son konuşmasını 5 Kasım’da radyo ve televizyonda yapmıştır. Evren, anayasaya kefil olduğunu tekrar ifade ederek devletin, ülkenin ve Türk milletinin geleceği için anayasanın tasvip edilmesini istemiştir. Evren’in konuşmasına göre 12

¹⁴³ Kenan Evren, *Kenan Evren’in Anıları*, C. 3, Milliyet Yayınları, İstanbul 1991, ss. 75, 276.

¹⁴⁴ *T.C. Resmi Gazete*, Milli Güvenlik Konseyi Kararı”, 21 Ekim 1982, ss. 1, 2.

Eylül öncesine dönülmemesi için beyaz oy kullanılması gerekiyordu.¹⁴⁵ Verilecek oyları memleketin kaderiyle ilişkilendiren Evren, bir anlamda ret oylarının ülkenin kaderini olumsuz yönde etkileyeceğini ileri sürüyordu.¹⁴⁶ The Times gazetesindeki yazıya göre Evren referandumunu, kendisi ile rejimi 12 Eylül 1980’de devralmadan önce Türkiye’yi yöneten seçilmiş siyasetçiler arasında kasıtlı bir şekilde yarış olarak sergilemiştir. Evren ile politikacılar arasındaki rekabet eşitsiz nitelikte değerlendirilmiştir. Çünkü Evren, Türkiye’nin büyük şehirlerinde toplantılar düzenleyerek güçlü bir kampanya yürütmüştür. Bu durumun karikatürize edildiği yazıda Evren, küçük boyutlarla yer verilen muhalifleri ağzına götürürken tasvir edilmiştir.¹⁴⁷

Hem yeni anayasa hem de cumhurbaşkanı seçimi için referandum 7 Kasım 1982 tarihinde yapılmıştır.¹⁴⁸ Referandum sonucuna göre %90’ı aşan bir çoğunluk anayasayı kabul etmiş ve Kenan Evren’in cumhurbaşkanlığını onaylamıştır.¹⁴⁹ Referandum sonucuna yönelik değerlendirmelere bakıldığında genel olarak olumlu oyların çoğunlukta olacağı zaten beklenen bir durum olarak yansıtılmış ve demokrasiye geçme özleminin bir sonucu şeklinde nitelendirilmiştir.¹⁵⁰ Sonuçlar üzerine açıklamada bulunan Aldıkaçtı, referandum ile halkın anarşiye hayır dediğini ve 12 Eylül öncesine dönmek istemediklerini göstermiş olduğunu ifade etmiştir.¹⁵¹ The Times ise %91’lik¹⁵² desteği terörizm korkusunun sonucu olarak değerlendirmiştir.¹⁵³ Tercüman gazetesi yazarlarından Nazlı Ilıcak, %91’in üzerindeki sonucun oylama şartlarından, anarşinin yeniden baş göstermesi endişesinden, komünist damgası yeme korkusundan, tek yönlü propagandadan ve alternatifsizlikten kaynaklanmış olduğunu belirtmekle birlikte yine de %50’nin üzerindeki bir kesimin anayasayı desteklediğini vurgulamıştır.¹⁵⁴ Avrupa basını, televizyon ve radyolarında, Evren’in tek aday olması, karşı propagandaya imkan verilmemesi ve askeri yönetimin gözetiminde ger-

¹⁴⁵ *Tercüman*, “Anayasa Sizin Eseriniz Olacaktır”, 6 Kasım 1982, ss. 1, 12.

¹⁴⁶ *Cumhuriyet*, “Vatandaş, Memleketin Kaderini Tayin Edecek”, 6 Kasım 1982, s. 1.

¹⁴⁷ Edward Mortimer, “Any Vote, As Long As It’s Yes”, *The Times*, 5 November 1982, pg. 10.

¹⁴⁸ *Tercüman*, “Demokrasi İçin Sandık Başına”, 7 Kasım 1982, s. 1.

¹⁴⁹ YSK kararının sayısal verilerine göre oy verme yeterliğine sahip olan 20.722.602 vatandaşın 18.718.115’i 7 Kasım 1982’de yapılan halkoylamasında oy kullanmıştır. Kullanılan oylardan 18.600.313 oy geçerli, 117.802 oy geçersiz sayılmıştır. Geçerli oylardan 16.945.545’i kabul edilmiş, 1.594.761’i ret edilmiştir. Bkz. *T.C. Resmi Gazete*, “Yüksek Seçim Kurulu Kararı”, 9 Kasım 1982, s. 59.

¹⁵⁰ *Milliyet*, “Evren Bir Konuşma İle Millete Teşekkür Edecek”, 9 Kasım 1982, s. 7.

¹⁵¹ *Milliyet*, “Aldıkaçtı İsveç TV’sine Demeç Verdi”, 15 Kasım 1982, s. 10.

¹⁵² 9 Kasım 1982 tarihinde yayınlanan YSK kararında bu oran “%90’ı aşan” şeklinde ifade edilirken basında %91 olarak kullanılmıştır.

¹⁵³ *The Times*, “91% Backing For Evren Reflects Terrorism Fears”, 9 November 1982, pg. 7.

¹⁵⁴ Nazlı Ilıcak, “Umdüğümüzla Değil Bulduğumuzla Yetiniyoruz”, *Tercüman*, 8 Ocak 1983, s. 1.

çekleşen bir referandum nedeniyle sonucun bu şekilde olumlu çıkması tabii karşılanmıştır.¹⁵⁵ Amerikan basınında ise Türkiye için oldukça olumsuz bir tablo çizildiği aktarılmıştır. Türk generaller için “göstermelik bir demokrasi” peşinde oldukları, Türkiye’yi hapisaneye dönüştürdükleri ve herkesi aldattıkları yönünde ifadeler kullanılmıştır.¹⁵⁶ Ara rejim döneminde kurulacak partilerden olan Sosyal Demokrasi Partisi’nin kurucularından Türker Alkan, referandumda “hayır” demenin vatan haini olmakla özdeş hale getirilmesinin ve hayır diyenlerin saptanacağı dedikodusunun “evet” oylarının yüksek çıkmasında etkili olduğunun altını çizmiştir.¹⁵⁷

Anayasa oylaması sağlıklı bir oylama olarak kabul edilmemekle beraber baskı altında gerçekleşen bir oylama olarak görülmüştür. Dönemin gazete yazarlarından Oktay Ekşi, zarfların oy pusulasının renklerini gösterecek kadar ince bir kağıttan yapılmış olduğunu hatırlatmıştır.¹⁵⁸ Bu nedenle hayır oyu kullanmak isteyen seçmenlerin koyu mavi oy pusulasını, başında askerler tarafından nöbet tutulan sandığa atması cesaret gerektiren bir durum olarak değerlendirilmiştir.¹⁵⁹ MGK’nın 71 numaralı kararıyla Evren’in anayasaya ilişkin konuşmalarının eleştirilmesinin de önüne geçilmiş ve anayasa için sadece olumlu propaganda yapılmasına fırsat verilmiştir.¹⁶⁰ Seçmeni evet oyu kullanmaya iten faktörlerden biri de anayasanın kabul edilmemesi halinde nelerin olabileceğine dair açıklık getirilmemesidir. Ret oylarının çoğunlukta olması durumunda halkın zihninde askerın süresiz olarak yönetimde kalacağı endişesi oluştuğu belirtilmektedir.¹⁶¹ İlber Ortaylı’ya göre de anayasaya evet oylarının verilmesinde “korku” motifinden ziyade askeri idarenin bir an önce son bulması isteği temel faktör olmuştur. 1982 Anayasası’nı da değerlendiren İlber Ortaylı bunun bir tepki anayasası olduğunu, anayasada iyi bir hukuki metin dili kullanılmadığını ifade etmiştir.¹⁶² Her halkoylamasının güven oylamasına dönüşme eğilimi taşıdığı tespitine dayanarak bu referandumda da aynı eğilimin görüldüğü belirlenmiştir.¹⁶³ Zira Evren,

¹⁵⁵ Mehmet Ali Birand, “Şimdi Söz Sırası Avrupa’nın”, *Milliyet*, 10 Kasım 1982, s. 7.

¹⁵⁶ Metin Toker, “Amerikan Basının Dili Altında Ne Var?”, *Milliyet*, 17 Kasım 1982, s. 8.

¹⁵⁷ Türker Alkan, *12 Eylül ve Demokrasi*, Kaynak Yayınları, İstanbul 1986, s. 144.

¹⁵⁸ Davut Dursun, *12 Eylül Darbesi Hatıralar Gözlemler Düşünceler*, Şehir Yayınları, İstanbul 2005, s. 201.; H. Nedim Şahhüseyinoğlu, *Dünden Bugüne Düşünceye ve Basına Sansür*, 2. Basım, Ürün Yayınları, Ankara 2015, s. 240.

¹⁵⁹ Aydın ve Taşkın, *1960’dan Günümüze Türkiye Tarihi*, s. 334.

¹⁶⁰ *T.C Resmi Gazete*, Milli Güvenlik Konseyi Kararı”, 21 Ekim 1982, ss. 1, 2.

¹⁶¹ William Hale, *Türkiye’de Ordu ve Siyaset*, (çev. Ahmet Fethi), Alfa Yayınları, İstanbul 2014, s. 306.

¹⁶² İlber Ortaylı, *Türkiye’nin Yakın Tarihi*, 32. Basım, İstanbul 2018, ss. 34, 150.

¹⁶³ Kemal Gözler, “Halkoylamasının Değeri”, *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 40/1, 1988, ss. 105, 106.

26 Ekim 1982’de Erzurum’da halka hitaben yaptığı konuşmada “Bize güveniyorsanız anayasaya evet dersiniz”¹⁶⁴ ifadesini kullanarak halkoylamasını güven oylamasına dönüştürmüştür.

SONUÇ

12 Eylül darbesi sonrasında ülkede hakim olan tek ses Kenan Evren olmuştur. Özellikle basın incelendiğinde oluşturulan yeni siyasi yapı üzerindeki hakimiyetin Evren’e ait olduğu görülmüştür. Evren 12 Eylül günü yaptığı açıklamalarda bir an önce demokratik koşullara geçileceğini belirtmiş, ancak demokratik koşullara geçişi sağlayan adımlar demokrasiden uzak yöntemlerle atılmıştır. Özellikle yeni anayasanın oluşturulma süreci antidemokratik uygulamaların en çarpıcı örneklerinden biri olmuştur. Zira Anayasa Komisyonu yeni anayasa hazırlıklarını yürütürken Evren de yeni anayasa hazırlığı yürütmüştür. Evren, bu koşullarda ortaya konulan anayasayı tanıtmak adına tüm eleştirileri yasaklayarak tek yanlı bir propaganda yürütmüştür. Bunun da öncesinde yurt gezileri düzenleyerek darbeyi meşrulaştırmaya çalışmış ve halkın 12 Eylül öncesindeki sürece dönme korkusunu yeni uygulamaların kabul görmesi için kullanmıştır. Genel olarak baktığımızda 7 Kasım 1982’teki halkoylaması sonucuna göre Evren’in kullandığı yöntemlerin işe yaradığı söylenebilir. Seçimler halkın iradesinin bir yansıması gibi görülebilse de oy pusulalarının renginden dolayı oyların gizliliği sağlanamadığı ve bu oylama ile Evren’in de cumhurbaşkanlığı belirlendiği için vatandaşların hayır oyu kullanabilmesi cesaret gerektiren bir durum olarak görülmüştür. Ayrıca halkın bir an önce sivil iktidara kavuşma özleminin de halkoylaması sonucunda önemli rol oynadığı ortaya konulmaktadır.

¹⁶⁴ *Milliyet*, ““Çıkarları Bozulanların Propagandalarına Kanmayın””, 27 Ekim 1982, s. 9.

KAYNAKÇA

- AKBAL, O. (1981). “Kurucu Meclis’e Doğru”, Cumhuriyet, 24 Ocak.
- ALKAN, T. (1986). 12 Eylül ve Demokrasi, Kaynak Yayınları, İstanbul.
- AYDIN, S. ve TAŞKIN, Y. (2017). 1960’dan Günümüze Türkiye Tarihi, 5. Basım, İletişim Yayınları, İstanbul.
- BARLAS, M. (1981). “Bu da Bir Aşama”, Milliyet, 1 Temmuz.
- BARLAS, M. (1982). “65 Sayılı Karar”, Milliyet, 14 Şubat.
- BELGE, M. (1993). 12 Yıl Sonra 12 Eylül, 3. Basım, Birikim Yayınları, İstanbul.
- BİLGİÇ, S. (1981). “Kurucu Meclis’e Doğru”, Milliyet, 31 Mayıs.
- BİRAND, M. A. (1982). “Şimdi Söz Sırası Avrupa’nın”, Milliyet, 10 Kasım.
- CEMAL, H. (2012). Demokrasi Korkusu 12 Eylül Günlüğü-2, Everest Yayınları, İstanbul.
- CUMHURİYET. (1980). “Geçici Anayasa İçin Çalışmalar Sürüyor”, 16 Eylül.
- CUMHURİYET. (1981). “Kurucu Meclis 29 Ekime Dek Oluşacak”, 16 Ocak.
- CUMHURİYET. (1981). “Danışma Meclisi Törenle Açıldı”, 24 Ekim.
- CUMHURİYET. (1981). “Anayasa Komisyonunun 15 Üyesi Belirlendi”, 24 Kasım.
- CUMHURİYET. (1981). “Orhan Aldıkaçtı’nın Demeci: 1961 Anayasasından Geniş Ölçüde Yararlanılacak”, 25 Şubat.
- CUMHURİYET. (1982). “Anayasa, Genel İlkeler Belirlenince Yazılacak”, 26 Ocak.
- CUMHURİYET. (1982). “Anayasa Tasarısı Açıklandı”, 18 Temmuz.
- CUMHURİYET. (1982). “Türkiye Barolar Birliği Başkanı Atilla Sav Tartışmayı Başlattı: Özgürlüklerin Özü Kalkıyor, Böyle bir Anayasayla Otoriter Rejim Kurulabilir”, 19 Temmuz.
- CUMHURİYET. (1982). “DM Üyesi Aykut: Devlet Güçlü Kılınırken Dozu Fazla Kaçırılmış”, 22 Temmuz.
- CUMHURİYET. (1982). “Anayasa Tasarısının Tümü Üzerindeki Görüşme Sona Erdi”, 13 Ağustos.
- CUMHURİYET. (1982). “Kim Kime Dum Duma”, 6 Ekim 1982, s. 5.; Cumhuriyet, “Kim Kime Dum Duma”, 7 Ekim.
- CUMHURİYET. (1982). “Mavi Gözlü Suçlu Hanım”, 12 Ekim.
- CUMHURİYET. (1982). “Gönül Rahatlığı İle Oy Verin”, 14 Ekim.

- CUMHURİYET. (1982). “Evren: Dış Güçlerle İşbirliği Yapanlar Anayasa ‘Hayır’ Kampanyası Açtı”, 30 Ağustos.
- CUMHURİYET. (1982). “Vatandaş, Memleketin Kaderini Tayin Edecek”, 6 Kasım.
- DANIŞMA MECLİSİ TUTANAK DERGİSİ, C. 7, 120’nci Birleşim, 4 Ağustos 1982.
- DANIŞMA MECLİSİ TUTANAK DERGİSİ, C. 10, 153’üncü Birleşim, 18 Eylül 1982.
- DANIŞMA MECLİSİ TUTANAK DERGİSİ, C. 10, 156’ncı Birleşim, 23 Eylül 1982.
- DEMİREL, T. (2004). “Türk Silahlı Kuvvetleri’nin Toplumsal Meşruiyeti Üzerine”, s. 345-381, (Ed.) İNSEL, A. ve BAYRAMOĞLU, A., Bir Zümre, Bir Parti Türkiye’de Ordu, Birikim Yayınları, İstanbul.
- DURŞUN, D. (2005). 12 Eylül Darbesi Hatıralar Gözlemler Düşünceler, Şehir Yayınları, İstanbul.
- EREL, T. (1980). “Mart”, Milliyet, 18 Aralık.
- EREL, T. (1981). “Liste”, Milliyet, 16 Ekim.
- EVREN, K. (1991). Kenan Evren’in Anıları, C. 3, Milliyet Yayınları, İstanbul.
- GÖZLER, K. (1988). “Halkoyulamasının Değeri”, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 40/1, 97-113.
- GÜNAYDIN. (1982). “Danışma Meclisi Üyeleri Anayasa Taslağından Yana”, 14 Ağustos.
- HALE, W. (2014). Türkiye’de Ordu ve Siyaset, (Çev.) FETHİ, F., Alfa Yayınları, İstanbul.
- HÜRRİYET. (1981). “Kurucu Meclis’e Partili Alınmayacak”, 16 Ocak.
- HÜRRİYET. (1981). “Danışma Meclisi’ne Doğru Adaylık Başvuruları Bugün Başlıyor”, 15 Temmuz.
- HÜRRİYET. (1982). “Söz Meclisin”, 18 Temmuz.
- HÜRRİYET. (1982). “Söz Sırası Konsey’de”, 24 Eylül.
- ILICAK, N. (1981). “Kurucu Meclis Hakkında Düşünceler”, Tercüman, 9 Haziran.
- ILICAK, N. (1982). “Demokrasi Özlemi”, Tercüman, 21 Şubat.
- ILICAK, N. (1983). “Umduğumuzla Değil Bulduğumuzla Yetiniyoruz”, Tercüman, 8 Ocak.

- MİLLİ GÜVENLİK KONSEYİ TUTANAK DERĞİSİ, C. 1, 2’nci Birleşim, 23.9.1980.
- MİLLİ GÜVENLİK KONSEYİ TUTANAK DERĞİSİ, C. 1, 5’inci Birleşim, 30.9.1980.
- MİLLİ GÜVENLİK KONSEYİ TUTANAK DERĞİSİ, C. 1, 12’nci Birleşim, 27.10.1980.
- MİLLİ GÜVENLİK KONSEYİ TUTANAK DERĞİSİ, C. 3, 61’inci Birleşim, 29.6.1981.
- MİLLİ GÜVENLİK KONSEYİ TUTANAK DERĞİSİ, C. 7, 118’inci Birleşim, 18 Ekim 1982.
- MİLLİYET. (1980). “Tartışma Ortamı ve Kurucu Meclis”, 11 Ekim.
- MİLLİYET. (1981). “Anayasa Komisyonu Başkanlığı’na Prof. Aldıkaçtı Seçildi”, 25 Kasım.
- MİLLİYET. (1982). “Üniversitelerden Anayasa İçin Görüş İstendi”, 3 Ocak.
- MİLLİYET. (1982). “Aldıkaçtı: Anayasa Kamuoyunda Tartışılacak”, 26 Ocak.
- MİLLİYET. (1982). “İrmak: ‘Yeni Anayasa Sonbahara Yetişebilir’”, 3 Nisan.
- MİLLİYET. (1982). “Yeni Anayasa İçin Öngörülen Esasları Açıkıyoruz”, 13 Nisan.
- MİLLİYET. (1982). “Halk ‘Güçlü İrade’ ve ‘Çok Partili Sistem’ İstiyor”, 23 Nisan.
- MİLLİYET. (1982). “Tasarı Tartışmaya Açıldı”, 18 Temmuz.
- MİLLİYET. (1982). “Yeni Sistem, Eski Sisteme Göre Ne Getirdi, Ne Götürdü”, 18 Temmuz.
- MİLLİYET. (1982). “Yeni Anayasa Sert Biçimde Eleştiriliyor”, 19 Temmuz.
- MİLLİYET. (1982). “İçtüzük, Danışma Meclisi’nin Komisyonu Yönlendirmesine Olanak Vermiyor”, 14 Ağustos.
- MİLLİYET. (1982). “Sav: ‘Tasarıya Demokratik Demek Kolay Değil’”, 3 Ekim.
- MİLLİYET. (1982). “Seçim ve Partiler Yasası İçin Yeni Tartışma Ortamı”, 6 Ekim.
- MİLLİYET. (1982). “Çıkarları Bozulanların Propagandalarına Kanmayın”, 27 Ekim.
- MİLLİYET. (1982). “Evren Bir Konuşma İle Millete Teşekkür Edecek”, 9 Kasım.
- MİLLİYET. (1982). “Aldıkaçtı İsveç TV’sine Demeç Verdi”, 15 Kasım.
- MORTIMER, E. (1982). “Any Vote, As Long As It’s Yes”, The Times, 5 November.
- MUMCU, U. (1981). “İlk Meclis”, Cumhuriyet, 2 Temmuz.

- ORTAYLI, İ. (2018). Türkiye'nin Yakın Tarihi, 32. Basım, İstanbul.
- SOYSAL, M. (1981). "Aşamalar", Milliyet, 12 Ocak.
- SOYSAL, M. (1981). "Takvimde Tutarlılık", Milliyet, 31 Mart.
- SOYSAL, M. (1982). "Anket", Milliyet, 16 Ocak.
- SOYSAL, M. (1982). "Güçlü Yürütme", Milliyet, 14 Nisan.
- SUNAY, C. (2019). "Türk Siyasal Hayatında Danışma Meclisi", İnsan ve İnsan, 6/19, 79-97.
- ŞAHHÜSEYİNOĞLU, H. N. (2015). Dünden Bugüne Düşünceye ve Basına Sansür, 2. Basım, Ürün Yayınları, Ankara.
- T.C. RESMÎ GAZETE. (1961). "Türk Silahlı Kuvvetleri İç Hizmeti Kanunu", 9 Ocak.
- T.C. RESMÎ GAZETE. (1980). "Milli Güvenlik Konseyi'nin Bildirileri", 12 Eylül.
- T.C. RESMÎ GAZETE. (1980). "Anayasa Düzeni Hakkında Kanun", 28 Ekim.
- T.C. RESMÎ GAZETE. (1981). "Kurucu Meclis Hakkında Kanun", 30 Haziran.
- T.C. RESMÎ GAZETE. (1981). "Danışma Meclisi İçtüzüğü", 21 Kasım.
- T.C. RESMÎ GAZETE. (1982). "Milli Güvenlik Konseyi Kararı", 13 Şubat.
- T.C. RESMÎ GAZETE. (1982). "Milli Güvenlik Konseyi Kararı", 5 Ağustos.
- T.C. RESMÎ GAZETE. (1982). "Milli Güvenlik Konseyi Kararı", 21 Ekim.
- T.C. RESMÎ GAZETE. (1982). "Yüksek Seçim Kurulu Kararı", 9 Kasım.
- TERCÜMAN. (1980). "Demokrasiye Geçiş Programı Açıklandı", 2 Kasım.
- TERCÜMAN. (1981). "Anayasa İçin Hiçbir Ön Tasarı Mevcut Değil", 24 Ekim.
- TERCÜMAN. (1982). "Aldıkaçtı: 'Anayasanın Zamanında Yetişişmesi Çok Kesin Değildir'", 16 Ocak.
- TERCÜMAN. (1982). "1982 Anayasası", 18 Temmuz.
- TERCÜMAN. (1982). "Alman Basını 'Türkiye Kuvvetli Bir Cumhurbaşkanlığı Dönemine Giriyor", 20 Temmuz.
- TERCÜMAN. (1982). "Bize Güvenen Bizim Anayasamıza 'Evet' Der", 2 Ekim.
- TERCÜMAN. (1982). "Anayasa Sizin Eseriniz Olacaktır", 6 Kasım.
- TERCÜMAN. (1982). "Demokrasi İçin Sandık Başına", 7 Kasım.
- THE TIMES. (1981). "Generals Foster an élite For Democracy, 25 November.

THE TIMES. (1982). “Strong Presidency Plan”, 19 July.

THE TIMES. (1982). “91% Backing For Evren Reflects Terrorism Fears”, 9 November.

TOKER, M. (1982). “Bir Kurtarma Operasyonu Lüzumu”, Milliyet, 25 Temmuz.

TOKER, M. (1982). “Amerikan Basının Dili Altında Ne Var?”, Milliyet, 17 Kasım.

ZİNCİRKİRAN, N. (1981). “Askerler Sözlerinin Eridir!”, Tercüman, 2 Temmuz.