

**Giresun Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

Giresun University
Institute of Social Sciences

Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi

The Black Sea Journal of Social Sciences

Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi yılda iki kez yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. The Black Sea Journal of Social Sciences is a peer reviewed international journal published biannually.

Sonbahar/Fall 2009

Yıl /Year:1 Cilt/Volume:1 Sayı/Number:1

Sahibi /Owner

Prof. Dr. Osman Metin ÖZTÜRK

Editör /Editor

Doç. Dr. Mustafa CİN

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Aygün ATTAR

Doç. Dr. Ünsal BEKDEMİR

Doç. Dr. Mustafa CİN

Yrd. Doç. Dr. Ali Ata YİĞİT

Yrd. Doç. Dr. Yalçın SARIKAYA

Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Burcu BOSTANOĞLU

Prof. Dr. Fatih TAYFUR

Prof. Dr. Feridun EMECEN

Prof. Dr. Goran SVENSSON

Prof. Dr. Gökhan ÇAPOĞLU

Prof. Dr. Hayati DOĞANAY
Prof. Dr. Hüseyin BAĞCI
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK
Prof. Dr. Muhsin MACİT
Prof. Dr. Mustafa KİBAROĞLU
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY

Yazı İşleri Müdürü / Editorial Manager
Öğr. Gör. Hatem TÜRK

Sekreter / Secreter
Arş. Gör. Mehmet ALVER

Yazışma Adresi / Corrospondence Address
Giresun Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Güre Yerleşkesi 28200 / Giresun

Tel: 04542155239
e-mail: sosbil@giresun.edu.tr, sosdergi@gmail.com

Basım Tarihi: 28-12-2009
Baskı: Özkağıtçılık Matbaacılık
Basım Sanayi Tic. AŞ. ESKİŞEHİR
Tel: 0 222 228 04 25 / Fax: 0 222 228 04 28
Fabrika: Estim Eskişehir Toptancılar İş Merkezi,
7.Cadde No: 1 ESKİŞEHİR

Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi
The Black Sea Journal of Social Sciences

Birinci Sayının Hakemleri
Referees for the First Issue

PROF. DR. MEHMET ŞAHİNGÖZ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Alparslan AÇIKGENÇ	Fatih Üniversitesi
Prof.Dr. Nüvit GEREK	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Besim ÖZCAN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan KIRIMLI	Bilkent Üniversitesi
Doç. Dr. Hakkı BÜYÜKBAŞ	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Şükran ERTÜRK	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Neşe KARS	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet OKUR	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Ünsal BEKDEMİR	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Murat ŞEN	Erciyes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ	Kocaeli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Enver SARI	Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	İnönü Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Yakup TOPAL	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hülya YOLASIĞMAZOĞLU	Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ümit DENİZ	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Güven ÖZDEM	Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Elif DAĞLIOĞLU	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hakan GÜLVEREN	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Pınar YÜRÜR	Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Temel TOPAL	Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Dursun ŞAHİN	Giresun Üniversitesi

Sunuş

Giresun Üniversitesi, 2006 yılında kurulmuş, Mayıs 2007’de “Kurucu Rektör” olarak atandığım yeni bir üniversitedir. Yeni bir üniversite olmasına rağmen akademik/bilimsel açıdan sosyal bilimlere yönelmek gibi stratejik bir tercihte bulunmuştur.

Üniversitemizin sosyal bilimlere yönelme tercihinin birkaç nedeninden söz edilebilir. Bu nedenlerden biri, Karadeniz kıyısındaki üniversitelerin sosyal bilimler alanında fazla belirgin olmaması; bir diğeri, Karadeniz coğrafyasındaki koşulların hızla değişmesinin sosyal bilimler alanındaki çalışmalara olan ihtiyacı artırması; bir başka nedeni de, yeni kurulan üniversitelerin kaynaklarının fazla olmaması ve sosyal bilimler ağırlıklı çalışmaların maliyetinin diğer disiplinlere göre düşük olmasıdır.

Üniversitemiz, sosyal bilimlerin her alanına ilgi duymakta ve bu ilgiyi de ilk sayısı elinizde bulunan “Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi”nde yer verdiği çalışmalar ile somutlaştırmaktadır. Dergimiz, hukukun çizdiği sınırlar içinde, özgür ve bağımsız düşüncenin ürünü sosyal bilimler alanındaki her çalışmaya açıktır. Ancak doğrudan ve/veya dolaylı olarak Karadeniz coğrafyasına dair sosyal bilimler çalışmaları tercih nedenimiz olacaktır. Çünkü biz, Üniversite olarak, Karadeniz coğrafyasının bir parçasıyız ve Karadeniz coğrafyasına önem ve öncelik vermenin, rasyonelitenin ve akademik etiğin bir gereği olduğuna inanıyoruz.

Dergimizin sosyal bilimler alanında ve özellikle Karadeniz coğrafyası ile ilgili sosyal bilimler alanına giren konularda sürekli bir başvuru kaynağı olması; Karadeniz ile ilgili çalışmalarda, dergimizde çıkan makalelere sıkça yollama yapılması, bütün yorgunluğumuzu atacak ve bizleri mutlu edecektir.

Yılda iki kez düzenli olarak çıkmasını öngördüğümüz Dergimizde, en büyük emek; editör, yayın kurulu ve yazı işlerine ait olacaktır. İlk sayı için ve gelecek makalelerin sayısının giderek artacak olmasının

etkisiyle kendisini gösterecek iş yoğunluğunu düşünerek, müteakip sayılar için de onlara şimdiden teşekkür ediyorum. Bu sayımıza makale vermek suretiyle Dergimize güç katan makale sahipleri ile bu makalelerin hakemlerine de aynı şekilde teşekkür ediyorum.

Sadece Üniversite olarak değil, bu dergiyi çıkarmakta da yenisiz. Bu nedenle, olabilecek eksiklikler ve yanlışlıklar için makale sahiplerinin ve okuyucuların hoşgörüsüne sığınıyoruz. Bunlar için, yardım ve desteğinizi esirgemeyeceğinize; yardımlarınız ve desteğiniz ile daha iyiyi ve güzeli yakalayacağımıza inanıyoruz.

Yeni sayıda buluşmak ümidiyle hoşça kalın, sevgi ile kalın.

Prof. Dr. Osman Metin ÖZTÜRK

Rektör

İçindekiler/Contents

	Sayfa/Page
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi <i>Communication Skills Levels of Preschool Teacher Candidates According to Some Variables</i> Müge Yılmaz, Ahmet Üstün, Hatice Odacı	8
İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Karşılaşılan Yazım ve Noktalama Hataları (Giresun Örnekleme) <i>Orthography and Punctuation Errors On The Writings Of Junior High School Students in Class 7 (Giresun Sample)</i> Şenol SANCAK, Erhan DURUKAN, Mehmet ALVER	19
Türk İş Hukukunda İbra Sözleşmesi <i>The Certificate of Release in Turkish Labor Law</i> Dursun Faruk ÖZTÜRK	39
Türkiye-Suriye İlişkilerinde Terör Sorunu	59

Terror Conflict on the Relationship Between Turkey and Syria
Kaan GAYTANCIOĞLU, Sinem GÖÇ

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınmasına İlişkin Görüşleri ve Beklentileri
Class Teachers' Views And Expectations About Taking Early Childhood Education Into Compulsory Education Scope
Serdar KESİCİOĞLU, Fatma ALİSİNANOĞLU 73

Özel Eğitim Kurumlarının İhtiyaç Analizi: Sinop Örnekleme
Needs Analysis for Special Education: Example of Sinop
Hakan UŞAKLI 87

The Selection of Quality Content Area Textbooks
Kaliteli Bir Ders Kitabı İçin Seçim Kriterleri
Mustafa ULUSOY 99

Kırım'ın Karasu Kazası'nda Bulunan Ticari Mekanlar ve Vakıf Eserleri, 1683-1744 (Şer'iyye Sicillerine Göre)
The Commercial Places and teh Vaqf Buildings in the District of Karasu in Crimea, 1683-1744 (In Religious Court Records)
Nuri KAVAK 111

XIX. Yüzyılın İkinci Yarısı İle XX. Yüzyılın Başlarında Giresun Kazasında Eğitim
Education in the District of Giresun in the Second Half of the 19th Century and at the Beginning of the 20th Century
Oktay KARAMAN 124

Konya Enerjetizm Felsefe Okulu
Konya Enerjetizm philosophy Schools
Emel KOÇ 138

Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri
Views of Class Teachers on Citizenship and Citizenship Education
Sevim GÜVEN, Neşe TERTEMİZ, Pınar BULUT 149

Bir Popüler Kültür Ürünü Olarak Var mısın Yok musun? Yarışma Programının Değerlendirilmesi
An Evaluation of a popular Competition TV Program "Deal or No Deal"
Tevfik UZUN 170

Kitap İnceleme
Eski Yazılı Metinler Sorunu ve "Hz. İsa'ya Açık Mektup" Üzerine
About the Issue of Ottoman Script Texts and "An Open Letter to Jesus"
183

Hatem TÜRK

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Müge Yılmaz*, Ahmet Üstün**, Hatice Odacı***

Özet

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerisi düzeylerinin üniversite, yerleşim birimi, yaş ve sınıf düzeyine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Amasya Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinden 356 öğrenci oluşturmuştur. Tüm gruba “İletişim Becerileri Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Öğrencilerin iletişim becerileri düzeyleri üniversitelerine ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterirken yerleşim birimi ve yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi, Öğretmen, Okul Öncesi Öğretmen Adayları, İletişim, İletişim Becerisi.

Communication Skills Levels of Preschool Teacher Candidates According to Some Variables

Abstract

The aim of this study was to investigate communication skills levels of Preschool Teacher Candidates in Ondokuzmayıs University, Amasya University and Karadeniz Technical University Education Faculty Preschool Education Section according to some variables such as university, place of living, age, class. Research group consisted of 356 students. “Communication Skills Inventory” and “Personal Information Form” were administered to the research groups. Significant difference was found between university and class, while it was not found between communication skill level, place of living and age of the students.

Key Words: Preschool, teacher, preschool teacher candidate, communication, communication skill.

Giriş

Sosyal bir varlık olan insan çevresindeki bireylerle iletişim kurmak durumundadır. Temel olarak iletişimin bir ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür. İnsan, evrim merdiveninin en üst basamağını işgal eden, jest ve mimikleri en iyi kullanan, gelişmiş refleks ve içgüdülerinin yanında dili de içine alan çok karmaşık öğrenilmiş davranışlarla iletişim kuran tek varlıktır (Ergin ve Birol, 2005).

İletişim kavramı içerdiği farklı yönleri ile tanımlanmaktadır. İletişim; Latince “Communis” yani “ortak” kelimesinden gelmektedir ve insanların toplu halde yaşamaya başlamalarından itibaren toplumsal etkileşimlerde rol oynayan, sembolik mesajların karşılıklı ulaştırılmasıyla bazı anlamları aralarında paylaşma sürecidir (Telman ve Ünsal, 2005; İnceoğlu, 2000; Bilen, 2004). “İletişim” sözcüğü; başkalarıyla birlikte olma, bağlantı sağlama, bilgiyi ya da haberi paylaşma, yayma, çoğunluğa genelleme, herkesin paylaşmasını sağlama ve herkese pay verme anlamına gelmektedir (Köknel, 1993). İletişim, kişiler arasında yer alan düşünce ve duygu alışverişini dile getiren bir terimdir (Cüceloğlu, 1980). İletişim kavramı olarak birden fazla yapıyı içerisinde barındırmaktadır. Bu yapılar içerisinde üçü baskın olarak yer almaktadır. Bunlar; yapı, içerik ve kullanımdır. İletişim her zaman bazı yapıların kullanımını doğrultusunda oluşur. Örneğin, karşılıklı konuşma, mimik ve jestler, işaret dili, yazılı formlar, çizimler, yüz ifadeleri, ses

tonu ve daha pek çoğu gibi (Landa, 2005). Bireyler bu yapıları kullanarak istedikleri içerikleri iletir ve iletişimi bir araç olarak kullanırlar.

Bir insanın ilişkilerinin niteliği, o insanın yaşamının kalitesini belirler. Her birey kendisi ve çevresiyle kurduğu iletişimden kendisi sorumludur (Yüksel, 1994). İlişki kurma ihtiyacından ve karşılıklı birtakım hedeflere ulaşma çabasından doğan iletişim, teknoloji katkısıyla gelişirken aynı zamanda giderek karmaşıklaşmakta ve zorlaşmaktadır. Bu nedenle günümüzde iletişim, her ve meslekteki bireyin teknik olarak bilmesi ve bu konuda becerilerini geliştirmesi gereken bir kavram olarak hayatımızda yer almaktadır (Balcı, 1996). İnsanların yaşamlarının farklı bölümlerinde örneğin, meslek hayatlarında işlerine yarayacak farklı iletişim becerilerini bilmeleri gerekmektedir. Özellikle insanlarla doğrudan iletişim kurmayı gerektiren doktor, hemşire, polis, öğretmen gibi meslek gruplarında bu ihtiyaç daha büyük önem kazanmaktadır. Öğretmenlik mesleği kendi içerisinde sınıf içi etkileşimde kullanılması gereken temel becerilerin yanı sıra farklı iletişim becerilerine de gereksinim duymaktadır. Pianta ve arkadaşlarının (2005) yaptığı bir araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların sınıf ortamını ve sınıfın öğretmenini değerlendirmeleri istenmiştir. Çocukların sınıf ile ilgili görüşleri, öğretmenin duyarlılığı ve sürecin yani onlarla geçirilen sürenin kalitesi ile doğrudan ilişkili bulunmuştur.

Örneğin, doktorlar iletişim becerilerini etkili olarak kullandıklarında hastaları onlardan daha fazla faydalanmaktadırlar. Bu becerileri sayesinde ilk olarak hastalarını daha iyi tanırlar ve problemi daha net görürler. İkinci olarak hastalar onların bu yaklaşımlarından dolayı daha fazla tatmin olurlar ve problemleri anlaşıldığından onların tedavilerini daha rahat kabul ederler. Üçüncü olarak doktorların bu yaklaşımlarından dolayı hastalar, gerekli olan davranış değişikliklerini gerçekleştirebilirler. Dördüncü olarak doktorların etkili iletişim becerileri sayesinde hastalar daha az endişe duyarlar ve son olarak da onların bu yaklaşımları hastaların kendilerini iyi hissetmelerini sağlar (Maquire ve Pitceathyl, 2002). Aynı durum, okul öncesi öğretmen adayları ve bütün öğretmenler için de geçerlidir. Öğretmenler de doktorlar gibi öğrencileri hangi yaş grubunda olurlarsa olsunlar onları tanımak ve onlarla ilgilenmek ile sürece başlarlar. Bu, öğrencilerin gelişimi açısından önemlidir. İkinci olarak öğrenciler bu yaklaşımdan memnun kalırlar. Öğrenmeye ve beraber gelişmeye açık olurken öğretmenin uygulamalarına ve öğreteceklerine güvenirlir. Üçüncü olarak onların bu yaklaşımlarından dolayı öğrenciler gerekli olan davranış değişikliklerini gerçekleştirebilirler. Dördüncü olarak etkili iletişim becerileri kullanan öğretmenler sayesinde öğrenciler daha az endişe yaşarlar ve son olarak bu yaklaşım onların kendilerini iyi hissetmelerini sağlar. Böyle bir durumda sürecin kalitesi büyük bir olasılıkla artacaktır. Sahip oldukları iletişim becerileri farklı yollar izlemesine rağmen öğrenciler, hayatları boyunca iletişim kurmaktadırlar (Dalen ve arkadaşları, 2002). Bir ihtiyaç olduğunu kabul ettiğimiz iletişim, aslında çocukluk çağında bile yaşam kalitemizi doğrudan etkileyen bir değişken olarak hayatımızda yer almaktadır. İletişim beceri düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin daha nitelikli sınıf ortamı oluşturacakları şüphe götürmemektedir.

Öğrenci başarısında öğretmenin sınıfta yarattığı etkileşim ortamı çok önemlidir. Öğretmenin sınıftaki başarısında, sosyal yeterliği, teknik yeterliğinden daha etkilidir (Bulut, 2004). Okul öncesi eğitimin bireyin yaşamındaki yeri, okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluğunu artırmaktadır. Öğrencinin rol modelleri arasında yer alan öğretmen, alan bilgisi yanında iletişim gibi kişisel becerileriyle de öğrenciye model olmaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeylerinin üniversite, sınıf düzeyi, yaş ve yerleşim birimine göre değişip değişmediğini belirlemektir.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2006–2007 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi (OMÜ), Amasya Üniversitesi (AÜ) ve Karadeniz Teknik Üniversitesi (KTÜ) Eğitim Fakülteleri Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise, bu öğrenciler arasından rastgele seçilen üç yüz elli altı öğrencidir.

Bilgi Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak İletişim Becerileri Envanteri (İBE) kullanılmıştır. İletişim Becerileri Envanteri, bireylerin iletişim beceri düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. İletişim Becerileri Envanterinin denemelik maddelerini oluşturmak için bu konuyla ilgili kaynaklar gözden geçirilmiştir. Bu bilgiler ışığında iletişim becerisi tanımlanarak yüz üniversite öğrencisinin görüşleri alınmıştır. Elde edilen yüz elli madde, iki yüz beş kişilik bir gruba uygulanarak grubun %25'i tarafından kabul görmeyen maddeler elenerek yüz otuz beş maddeye indirilmiştir. Daha sonra alınan uzman kanısı ile otuz iki madde daha elenerek yüz üç maddeye düşürülmüştür. Deneme formu üç yüz öğrenciye tekrar uygulanarak açık ve anlaşılır olmayan on yedi ve .05 düzeyinde anlamlı olmayan on altı maddenin elenmesi ile yetmiş maddeye düşürülmüştür. Gerekli güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılan bu form, Danışma Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi konulu doktora tezinde kullanılmıştır (Balcı,1996). Tezde kullanılan yetmiş maddelik envanter gözden geçirilerek daha geniş bir gruba (n=500) uygulanmış ve kırk beş maddelik bir envanter elde edilmiştir. Testi yarılama yöntemiyle yapılan güvenilirlik çalışmasında $r=.64$, test tekrar test sonucunda ise $r=.68$ olarak bulunmuştur. “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği” (Korkut, 1996) ile yapılan geçerlik çalışmasında benzer ölçekler katsayısı .70 ‘dir (Ersanlı ve Balcı,1998).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, okul öncesi öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre iletişim becerileri düzeylerinin anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre İletişim Becerileri Düzeylerine Ait Sayısal Bulgular

Öğrenim gördükleri üniversiteye göre öğrencilerin iletişim becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre İletişim Becerileri Düzeyleri

İletişim Becerisi	Kaynak	SD	KT	KO	F	Önem
	Gr. Arası	2	10498,314	5249,157	24,177	Önemli
	Gr. İçi	353	76640,776	217,113		
	Toplam	355	87139,090			
Üniversite	N	X	SS			
OMÜ	95	172,01	13,44			
KTÜ	162	163,17	16,73			
AÜ	99	175,46	12,18			
Toplam	356					

* $P<.05$

Tablo 1’e bakıldığında öğrencilerin iletişim becerileri öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılık göstermektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu anlamak için yapılan LSD (Least Significant

Degree) testi sonuçlarına göre KTÜ (X=163.17)-OMÜ(X=172.01) ve KTÜ(X=163.17)-AÜ(X=175.46) arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Ortalamalara göre Karadeniz Teknik Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinin diğer iki üniversitede öğrenim gören öğrencilerden daha düşük olduğu gözlemlenmektedir.

2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre İletişim Becerileri Düzeylerine Ait Sayısal Bilgiler

Yaşadıkları yerleşim birimine göre öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tabloya bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim birimine göre iletişim becerileri düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir.

İletişim Becerisi	Kaynak	SD	KT	KO	F	Önem
	Gr. Arası	2	247,942	123,971	,504	Önemsiz
	Gr. İçi	353	86891,148	246,151		
	Toplam	355	87139,090			
	Yerleşim Birimi	N	X	SS		
	Köy	41	171,17	13,79		
	İlçe	150	168,92	15,65		
	İl	165	168,42	16,14		
	Toplam	356	168,94	15,66		

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre İletişim Becerileri Düzeyleri

* P>.05

3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre İletişim Becerileri Düzeylerine Ait Sayısal Bilgiler

Yaşlarına göre öğrencilerin iletişim becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre İletişim Becerileri Düzeyleri

İletişim Becerisi	Kaynak	SD	KT	KO	F	Önem
	Gr. Arası	2	805,539	402,769	1,647	Önemsiz
	Gr. İçi	353	86333,551	244,571		
	Toplam	355	87139,090			
	Yaş	N	X	SS		
	17-19	71	171	13,57		
	20-22	236	169	15,70		
	23+	49	165,73	17,954		
	Toplam	356	168,94	15,66		

*P>.05

Tablo 3’e bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının yaşa göre iletişim beceri düzeyleri

açısından değişiklik göstermediği gözlemlenmiştir.

4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre İletişim Beceri Düzeylerine Ait Sayısal Bilgiler

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tabloya bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre iletişim becerileri düzeyleri açısından anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan LSD testi sunucunda birinci sınıf (X=170.63) ve dördüncü sınıf (X=164.84) öğrencileri ve ikinci sınıf (X=172.63) ile dördüncü sınıf (X=164.84) öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Dördüncü sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri düzeylerinin, diğer sınıflardan düşük olduğunu söylemek mümkündür.

İletişim Becerisi	Kaynak	SD	KT	KO	F	Önem
	Gr. Arası	3	3098,026	1032,675	4,325	Önemli
	Gr. İçi	352	84041,064	238,753		
	Toplam	355	87139,090			
	Sınıf Düzeyi	N	X	SS		
	1. Sınıf	61	170,63	14,76		
	2. Sınıf	92	172,63	12,52		
	3. Sınıf	104	168,60	15,49		
	4. Sınıf	99	164,84	18,05		
	Toplam	356	168,94	15,66		

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre İletişim Becerileri Düzeyler

*P<.05

Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada Ondokuzmayıs Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dallarına devam eden üç yüz elli altı öğrencinin iletişim beceri düzeyleri, onların öğrenim gördükleri üniversite, yaşadıkları yerleşim birimi, yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre araştırılmıştır.

Öğrenim gördükleri üniversitelere ve sınıf düzeyi değişkenine göre iletişim becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Hangi gruplar arasında fark olduğunu test etmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda iletişim becerileri düzeyine göre KTÜ ile OMÜ ve AÜ arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı şekilde sınıf düzeyine göre hangi gruplar arasında fark olduğunu anlamak için yapılan LSD testine göre birinci ve ikinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim birimine ve yaş değişkenine göre iletişim becerileri düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Laidlaw ve arkadaşları (2006) Kanada Dalhousie Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada, yaş değişkeni ile iletişim becerilerine bakıldığında anlamlı bir fark bulmuşlardır. Aynı zamanda genç tıp öğrencilerinin iletişim becerilerinin, onlara oranla yaşlı tıp öğrencilerinden daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Korkut (2005) "Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi" isimli çalışmasında yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulamamış ve bunun nedenini, ele alınan yaş gruplarının yetişkin yaş grubu olması ile açıklamıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarında yaş değişkenine göre fark çıkmamasına rağmen, sınıf değişkenine ait

sonuçlara bakıldığında aslında benzer bir yapının var olduğunu söylemek mümkündür. Diğer meslek gruplarına bakıldığında ise farklı sonuçlar ile karşılaşılabilir. Örneğin Tutuk, Al ve Doğan (2002) tarafından yapılan bir çalışmada hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sınıf büyüdükçe iletişim becerilerinin de geliştiği görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları iletişim becerisi ortalama puanı X:69.75 iken, dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanı X:76.0 bulunmuştur. Bunun sebebinin birinci ve ikinci sınıfta yer alan genel ve mesleki iletişim dersleri ve diğer ders içeriklerinde iletişimle ilgili konuların vurgulanması olarak açıklanmaktadır. Bu durumun neden kaynaklandığını ortaya çıkaracak nitel araştırmalar yapılabilir. Dördüncü sınıf öğrencileri için staj programları içerisinde alan bilgilerinin gelişiminin yanı sıra iletişim becerilerini geliştirecek temel beceri uygulamalarına ve seminer çalışmalarına da yer verilebilir. Araştırma sonuçlarına göre iletişim becerisi kazandırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu sonuçlar bize okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri ile ilgili bazı ipuçları vermektedir. Bu bir pilot çalışmadır. Daha kesin sonuçlara ulaşmak için, daha geniş örneklem üzerinde öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri ile ilgili daha ayrıntılı bilgi verecek çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Eğitimi programlarında etkin iletişim becerileri kazandıracak ve mesleki yeterliliklerini arttıracak derslere yer verilebilir. Özellikle tıp alanında çalışma anında iletişim becerilerinin kazandırılması ile ilgili eğitim çalışmaları mevcuttur. Rollnick, Kinnersley ve Butler'ın (2002) önerdiği model bunu olanaklı kılmaktadır. Bu modelle yetişkin öğrenme yöntemleri iletişim becerileri eğitiminin odak noktasına yerleştirilmiştir. Öğrencilerin ihtiyaçlarının saptanmasının ardından öğretme prensipleri birey merkezli danışmayı yansıtmaktadır. Becerilerin temel yaklaşımını empatik dinleme, somutlaştırma, özetleme, planlama oluşturmaktadır. Bireysel supervizyonları ve grup eğitimlerini içerir. Eğitimlerde etkileşim örnekleri, ses ve görüntülü etkileşim kayıtları ve rol oynama etkinlikleri vardır. Aynı şekilde okul öncesi öğretmenleri için de alan çalışması sırasında eğitim almalarını sağlayacak model önerileri geliştirilebilir. Anaokulu öğretmen adaylarının empatik becerilerini geliştirmeye yönelik geliştirilen iletişim becerisi eğitimi mevcuttur (Kapıkıran ve Kapıkıran, 2000), bu ve buna benzer eğitim programları geliştirilmelidir. Aynı zamanda araştırmada kullanılan ölçek bireysel olarak iletişim beceri düzeylerini göstermektedir. Fakat araştırmada öğretmen adaylarının çocuklarla kurduğu iletişim becerileri değerlendirilmemiştir. Bu konuda gerek ölçek geliştirme gerekse değerlendirme çalışmaları yapılması alanın ihtiyaçlarını daha iyi anlamamıza hizmet edebilir.

Kaynakça

- Balcı, S. (1996). *Danışma Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Bilen, M. (2004). *Sağlıklı İnsan İlişkileri*, 6. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bulut Bozkurt, N. (2004). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2004_Cilt2/sayı_4/443-452.pdf).
- Cüceloğlu, C. (1980). *İnsan İnsana*, 2. Baskı. Ankara: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Dalen, J. Van., Kerkhofs, E., Verwijnen, G. M., Knippenberg-van den Berg, B. W., Hout, H. A., Scherpbier, A., Vleuten, P. M. (2002). Predicting communication skills with a paper andpencil test, *Medical Education*, 36: 148-153.
- Ergin, A., ve Birol, C. (2005). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersanlı, K., ve Balcı, S. (1998). İletişim Becerileri Envanterinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt II, Sayı: 10., 7-12.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-Algı-İletişim*, 3. Baskı. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Kapıkıran, N., ve Kapıkıran, Ş. (2000). *İletişim Becerisi Eğitiminin Anaokulu Öğretmenliği Öğrencilerinin Empatik Eğilim ve Empatik Becerileri Üzerindeki Etkileri*, (http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/sayı_8_Özel_Sayı).

- Korkut, F. (1996). İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (7), 18-23.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- Köknel, Ö. (1993). İnsanı Anlamak, 4. Baskı. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Laidlaw, T.S., Kaufman, D.M., Macleod, H., Zanten, S., Simpson, D., Wrixon, W. (2006). Relationship of resident characteristics, attitudes, prior training and clinical knowledge to communication skills performance, *Medical Education*, 40: 18-25.
- Landa, R. (2005). Assessment of Social Communication Skills in Preschoolers, *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11: 247-252.
- Maguire, P., ve Pitceathly, C. (2002). Key Communication Skills and How ToAcquire Them, *BMJ Clinical Review*, Vol: 325, September.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions?, *Applied Developmental Science*, 9 (3), 144-159.
- Rollnick, S., Kinnersley, P., Butler, C. (2002). Context-bound communication skills training: development of a new method, *Medical Education*, 36: 377-383.
- Telman, N., ve Ünsal, P. (2005). İnsan İlişkilerinde İletişim. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.
- Tutuk, A., Al, D., Doğan, S. (2002). Hemşirelik Öğrencilerinin İletişim Becerisi ve Empati Düzeylerinin Belirlenmesi, *C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 36-41.
- Yüksel, H. (1994). Bireylerarası İletişime Giriş. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi, Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları No: 96.

İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Karşılaşılan Yazım ve Noktalama Hataları (Giresun Örnekleme)

Şenol SANCAK*, Erhan DURUKAN**, Mehmet ALVER***

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini “yazım ve noktalama kurallarına uygunluk” değişkeni çerçevesinde değerlendirmek ve tespit edilen sorunlara çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaçla, Giresun il merkezinden seçilen 11 okuldaki 7. sınıf öğrencilerine ait toplam 405 adet yazılı kâğıdı 2005 TDK Yazım Kılavuzu’nda yer alan yazım ve noktalama kurallarına uygunlukları açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular yazım kurallarına ve noktalama kurallarına yönelik olarak iki farklı grupta değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin gerek yazım gerekse noktalama yönünden birçok hata yaptığı; hataların büyük bölümünün (yaklaşık %50) “de, da” bağlacının, büyük harflerin, noktanın ve virgülün kullanımından kaynaklandığı; yazım ve noktalama kurallarının öğrenciler tarafından yeterince kavranmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: yazım, noktalama, yazım kılavuzu, yazılı anlatım, Türkçe öğretimi.

Orthography and Punctuation Errors On The Writings Of Junior High School Students in Class 7 (Giresun Sample)

Abstract

The aim of this study is to evaluate the writing skills of junior high school students in class 7 in terms of orthography and punctuation rules and to propose some solutions to the problems determined. Hence, totally 405 exam-papers belonging to the students in class 7 selected from among 11 junior high schools in the province of Giresun were studied in terms of their

consistency to the rules included in the Orthography Guide issued by Turkish Language Institution in 2005. Based on the orthography and punctuation rules, the results obtained were evaluated in two different groups. It was concluded that students made a lot of orthography and punctuation mistakes or errors and that most of the mistakes made were concerned with the usage of the connectors ‘de,da’, capital letters, comma and semi-colon. It was also found that students were unable to use correctly the orthography and punctuation rules.

Key words: Orthography, punctuation, orthography guide, writing, Turkish teaching.

Giriş

Dil; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve eylem yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, gelişmiş bir dizgedir. Bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü, dildir. Bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktararak gelen dil, bireyi geçmişle gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir (Aksan, 2000:13–19).

Dil bilimciler dili, konuşma ve yazı dili olarak ikiye ayırmaktadırlar. Çalışmamızın eksenini oluşturan yazı dili; “dilin yazılması, yazıya geçirilmesine bağlı olarak aldığı biçim” (Hengirmen, 1999:424) veya “duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan ve duyulanların dil aracılığıyla kâğıt, taş vb. materyal üzerine aktarılması” (Calp, 2005:195) olarak tanımlanabilmektedir. Bir dilin varlığında ve bu varlığını sürdürmesinde yazılı unsurların önemli işlevleri vardır. Konusu ve türü ne olursa olsun yazılı unsurlar, bir dil için en dikkate değer kanıtlar ve belgeler niteliğindedir. Genel anlamda dilin olduğu gibi yazılı anlatımın da kendine özgü kuralları vardır. Bu kuralların önemli bir bölümünü de *imla* oluşturmaktadır (Bayram ve Erdemir, 2006). Kavcar’a (2002:50) göre imla; bir dilin sözcüklerinin doğru olarak yazıya geçirilmesini sağlayan ortak yazma biçimidir. Doğru ve etkili yazma becerisi için gerekli kuralların diğer önemli bir bölümünü de *noktalama* oluşturmaktadır. Bilgin’e (2006:133) göre noktalama; yazının daha iyi anlaşılmasını, konuşma dilindeki eksilteli ya da tonlamayla belirtilen değişmeceli vb. anlatımların yazıda gösterilmesini sağlayan yazılı göstergeler dizgesidir. Noktalama aynı zamanda okumayı da kolaylaştıran bir araçtır.

Yazılı anlatımın belli ve kesin kuralları vardır. Yazı yazarken bunlara uymamız, düşüncelerimizi kurullarla uygun cümleler durumuna getirmemiz, bu cümleleri en etkili ve amacımıza en iyi varacak biçimde sıralamamız gerekir. Bunun içindir ki yazma öğretimi ve yazılı anlatım, Türkçe derslerinin en önemli etkinliklerinden biri olagelmıştır ve böyle olmayı da sürdürecektir (Demirel, 1999:24). Akalın (2001:219) da doğru yazmanın doğru okumayı ve doğru anlamayı sağlayacağını ifade ederek yazım kurallarına uymanın önemini vurgulamaktadır. Kavcar (1984:114) da kurallara uyararak doğru yazmanın önemini şu şekilde dile getirmektedir: “İsteyen, biraz çaba gösteren herkes dilini iyice öğrenebilir. Duygu ve düşüncelerini doğru anlatabilir, amacını düzgün olarak yazıya dökebilir. Elbette herkes büyük yazar olamaz; ama doğru yazma becerisini kazanabilir.” (Akt: Sever, 2004:24).

Türkçe derslerinin esasını oluşturan temel dil becerileri (okuma, yazma, konuşma ve dinleme / izleme), anlama ve anlatma olarak iki ana etkinliğe dayanmaktadır. Dilin anlatma; yani verici boyutunda yer alan yazma etkinliği, 2005 ikinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da önemli bir yer tutmaktadır. Programda yazma becerisiyle ilgili olarak altı adet hedefe ve kırk iki adet kazanıma yer verilmiştir. Programın yazma alanıyla ilgili hedefleri, kurallarına uygun bir yazı yazabilme ve kendini yazı yoluyla ifade edebilme üzere iki bileşen etrafında toplanabilir. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre yazma becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006:7). Programda yazma hedef / kazanımları altında yazım ve noktalama kurallarına yönelik hedef ve kazanımların her üç (6, 7 ve 8. sınıflar) sınıf seviyesine göre ayrı ayrı

verildiği görülmektedir. İkinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın gerek genel amaçları içerisinde gerekse yazma hedef ve kazanımları içerisinde “yazım ve noktalama kurallarına uyma”nın vurgulanması, öğrencilerin bu kuralları kavrayıp uygulamasını önemli hâle getirmektedir.

Ülkemizde yazım konusunda birliği sağlamada ve yazım ile noktalama kurallarının belirlenmesinde en önemli ve güvenilir kaynak Türk Dil Kurumunun çıkarmış olduğu *Yazım Kılavuzu*'dur. Bu nedenle çalışmamızda Kurumun en son çıkardığı 2005 *Yazım Kılavuzu* esas alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bayram ve Erdemir'e (2006) göre, “imla kurallarının önemi başta Türkçe müfredatı olmak üzere her aşamada ve her ortamda vurgulanmışsa da uygulamada ve sonuçta varılan nokta hiç iç açıcı değildir.” Eğitim programının en önemli unsurlarından biri olan değerlendirme aşaması eğitim ve öğretim etkinliklerinin önemli bir safhasını oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışmamızda, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yapmış olduğu yazım ve noktalama hatalarını, kurallar bazında sayısal verilerle birlikte tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri getirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, belirlenen amaçlara uygun olarak, verilerin elde edilmesi ve çözümlenmesi sürecinde tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan kişi, olay, olgu, durum veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya, betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2002:77).

Çalışmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek için Giresun merkezde bulunan 11 farklı ilköğretim okulundan alınan 2007–2008 eğitim-öğretim yılına ait 405 adet birinci yazılı sınav kâğıtları incelenmiştir. Araştırma kapsamındaki okullar şunlardır: Mithatpaşa İÖO, Mehmet Akif Ersoy İÖO, Mustafa Kemal İÖO, Yeşilgiresun İÖO, Gazipaşa İÖO, Kanuni İÖO, Namık Kemal İÖO, Kenan Evren İÖO, Abdullah Bozbağ İÖO, Cumhuriyet İÖO ve 19 Eylül İÖO.

İncelenen sınav kâğıtlarındaki hatalar TDK 2005 *Yazım Kılavuzu*'ndaki yazım ve noktalama kuralları doğrultusunda sınıflandırılarak tespit edilmiş; elde edilen sayısal veriler yazıma yönelik hatalar ve noktalama işaretlerine yönelik hatalar şeklinde ayrılarak tablo hâlinde sunulmuştur. Böylece öğrencilerin yaptıkları hataların hangi kurallarda yoğunluk kazandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablolardan sonra yazılı kâğıtlarında tespit edilen hatalardan örneklerle ve 2005 *TDK Yazım Kılavuzu*'ndan alınan hatayla ilgili kurala yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, tespit edilen hatalar yazıma ve noktalamaya yönelik hatalar olmak üzere iki farklı başlık altında incelenecektir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere dört yüz beş adet yazılı kâğıdında tespit edilen toplam 2915 hatanın 2045'ini (yaklaşık %70'ini) yazımla ilgili yanlışlar, 870'ini (yaklaşık %30'unu) de noktalama ile ilgili yanlışlar oluşturmaktadır. Yazım ve noktalama ile ilgili hatalara neden olan maddelerin frekans ve yüzdeleri ile bu maddelere örnekler aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 1: Tespit Edilen Hataların Noktalama ve Yazımla İlgili Yanlışlara Dağılımı

	f	%
Yazımla ilgili yanlışlar	2045	70,15
Noktalama ile ilgili yanlışlar	870	29,85
TOPLAM	2915	100

Yazım Yanlışlarına İlişkin Bulgular

Araştırma sonunda tespit edilen yazımla ilgili yanlışların sayıları ve yüzdeleri şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 2: Yazım ile İlgili Yanlışların Frekans ve Yüzdeleri

YAZIM İLE İLGİLİ YANLIŞLAR	<i>f</i>	%
‘de, da’ nın yazılışı	655	32, 02
‘ki’ nin yazılışı	133	6, 50
‘ne...ne’ nin yazılışı	3	0, 14
soru eki ‘mi’ nin yazılışı	37	1, 80
fiil çekimiyle ilgili yazılışlar	1	0, 04
mastar ekinin yazılışı	---	---
‘iken’ in yazılışı	1	0, 04
‘ile’ ekinin yazılışı	2	0, 09
‘imek’ ek fiilinin yazılışı	---	---
pekiştirmeli sıfatların yazılışı	2	0, 09
sayıların yazılışı	16	0, 78
büyük harflerin yazılışı	462	22, 59
birleşik kelimelerin yazılışı	234	11, 44
deyimlerin yazılışı	---	---
ikilemelerin yazılışı	1	0, 04
ünlü daralması	1	0, 04
ünlü düşmesi	5	0, 24
ünsüz benzeşmesi	20	0, 97
ünsüz yumuşaması	4	0, 19
ünsüz türemesi	---	---
ünsüz düşmesi	---	---
konuşma dilinin yazıya yansımaları	180	8, 80
kelimenin yanlış yazımı	288	14, 08
TOPLAM	2045	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere tespit edilen yazımla ilgili yanlışların büyük oranını %32 ile “de, da” bağlacının kullanımı, %22 ile büyük harflerin kullanımı, %14 ile kelimelerin yanlış yazımı, %11 ile birleşik kelimelerin yazımı, %8 ile konuşma dilinin yazıya yansımaları ve %6 ile bağlaç olan “ki” nin yazımı oluşturmaktadır. Mastar ekinin, “imek” ek fiilinin, deyimlerin yazılışıyla ünsüz düşmesi ve ünsüz türemesi ile ilgili yazım yanlışına rastlanmamıştır.

Yazım yanlışlarıyla ilgili yapılan araştırmada, en çok yapılan hatanın “de, da” ekinin yazımında yapıldığı görülmektedir. Yapılan yanlışlar, bitişik yazılması gereken hâl eki “-de, -da, -te, -ta” ile ayrı yazılması gereken bağlaç “de, da” nın yazımlarının karıştırılmasından kaynaklanmaktadır.

Örnek;

Televizyonun yararlı yönleri ve zararlı **yönleride** vardır. (Namık Kemal İÖO)

. . . söylediklerini anlayıp **kafamız da** canlandırmalıyız. (Mustafa Kemal İÖO)

Kural: Bağlaç olan 'de, da' ayrı yazılır. Kendisinden önceki kelimenin son ünlüsüne bağlı olarak ünlü uyumlarına uyar: Kızı da geldi gelini de. Durumu oğluna da bildirdi... 'de, da' bağlacının bulunma durum eki olan -de, -da, -te, -ta' ile hiçbir ilgisi yoktur. Bulunma durumu eki getirildiği kelimeye bitişik yazılır: deve de (deve-de) kulak, evde (ev-de) kalmak, yolda (yol-da) kalmak... (Yazım Kılavuzu 2005, s.11)

En sık görülen hatalardan biri de büyük harflerin yazımıyla ilgilidir. Büyük harflerin yazımında karşılaşılan hatalar genellikle cümleye büyük harfle başlanılmaması, özel isimlerde büyük harf kuralının ihlal edilmesi, uygun noktalama işaretlerinden sonra büyük harflerin kullanılmaması veya gereksiz yere büyük harf kullanılması, zaman zaman küçük harfle yazılması gereken kelimelerin herhangi bir noktada büyük harfin kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Örnek;

televizyon sayesinde gündemden ve dünya haberlerinden faydalanıyoruz. (Namık Kemal İÖÖ)

Kural: Cümle büyük harfle başlar (Yazım Kılavuzu 2005, s.14).

Bazı insanlar konuştuğu **türkçevi** bile unutuyor. (Namık Kemal İÖÖ)

Kural: Dil ile lehçe adları büyük harfle başlar (Yazım Kılavuzu 2005, s.17).

Bu parçanın ana düşüncesi; **Televizyon** tutsaklığıdır. (Gazipaşa İÖÖ)

Her insanın bir **Hedefi** olur. (Namık Kemal İÖÖ)

*** İncelenen yazılı kâğıtlarında öğrencilerin küçük harfle yazılması gereken cins isimlerin ilk harfini sıklıkla büyük harfle yazdıkları görülmüştür. Cümle içerisindeki cins isimler büyük harfle başlayamayacağı gibi noktalı virgülden sonra da cins isimler küçük harfle başlar.**

BarışıN dostluğuN yayılması **için**; **İnsanlar aNlayışlı olmasıNı, iletişimi** iyi **kullanmasıNı** **iletişimdeki miMikleriN**, yüz ifadeleri iyi **kullanmasıNı**, gerçek barış ve **dostluğuN anlamıNı** **değeriNi bildiren, anlataN** yazılar, özel **güNler, televizyon** reklamları, gerekirse okuma, yazma ve **iletişim için** okullarda sık **eğitim** dersi verilmelidir. (Gazipaşa İÖÖ)

* Yukarıdaki örnek cümleden de anlaşılacağı gibi bazı öğrenciler büyük küçük harf ayrımını henüz kavrayamamıştır.

Yazın, **güneş** ışınları **dünyaya** dik olarak gelir. (Yeşilgiresun İÖÖ)

Kural: Dünya, güneş, ay kelimeleri gezegen anlamı dışında kullanıldığında küçük harfle başlar. (Yazım Kılavuzu 2005, s.17)

Diğer bir yazım yanlış, kelimelerin hatalı yazımıyla ilgilidir. Bu hataların büyük kısmı kelimelerdeki c-ç, p-b, v-f, d-t, -z-s seslerinin birbirlerinin yerine kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler zaman zaman yerel ağzın da etkisiyle ünlülere bir derece daha yaklaşan ötümlü ünsüzleri kullanma eğilimi içerisindeyler. Kelimeleri aslına uygun olmayan biçimde yazmaları da öğrencilerin önemli yanlışları arasındadır. Bunun yanında yabancı asıllı bazı kelimelerin de çoğu kez yanlış yazıldığı görülmektedir.

Örnek:

Herkezin evinde en az bir televizyon olur. (Namık Kemal İÖÖ)

Tadlı dil her zaman insanları gevşetmeyi bilir.(Yeşilgiresun İÖÖ)

Bu yenilikler olarak kardeşlik ve barışla ilgili **mitigler** yapılmalı. (Gazipaşa İÖÖ)

Eher derslerim kötüyse onunla birlikte düzelterim (Mustafa Kemal İÖÖ)

Yanii aileler arası etkinliğin bittiğini gösteriyor. (Gazipaşa İÖÖ)

Tatlı dil **yılları delliginde çıkarır** dermiş atasözü. (Yeşilgiresun İÖÖ)

Yane sihirli bir anahtardır. (Yeşilgiresun İÖÖ)

Seçimi çok ama **cokdikkatmelidir** (Mithatpaşa İÖÖ)

Ben **eniğisi** başka yem bulayım. (Mithatpaşa İÖÖ)

Birleşik kelimelerin yazımında karşılaşılan hatalarda ise, “biraz, birçok, hiçbir, hiçbiri vb.” gibi bitişik yazılması gereken belirsizlik sıfatı ve zamirlerinin çoğu yerde ayrı yazıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra ayrı yazılması gereken birleşik kelimeler de bitişik yazılarak kural hatası yapılmaktadır.

Örnek:

Bizi **herseyden** haberdar ettirir. (Namık Kemal İÖÖ)

Dürüstçe ve derslerini severek çalışanlar **herzaman** hedeflerine ulaşmışlardır. (Namık Kemal İÖÖ)

İnsan herşeyi kendisi her şeyi değiştirebilir. (Gazipaşa İÖÖ)

İnsanlar **bir biriyle** dertlerini, acılarını paylaşırlarmış.(Yeşilgiresun İÖÖ)

Kural: Belirtisiz isim tamlamaları, sıfat tamlamaları, isnat grupları, birleşik fiiller, kısaltma grupları ve kalıplaşmış çekimli fiillerden oluşan ifadeler, yeni bir kavramı karşıladıklarında birleşik kelime olurlar: yer çekimi, hanumeli, ses bilgisi; beyaz peynir, açık göz, toplu iğne; eli açık, sırtı pek; söz etmek, zikretmek, hasta olmak, gelebilmek, yazadurmak, alıvermek; çoluk çocuk, çıtçı, altüst; başüstüne, günaydın; sağ ol, ateşkes, külbastı. (Yazım Kılavuzu 2005, s.20)

Bir dilin iki cephesi vardır. Biri insanların karşı karşıya sesli olarak görüşürken, yani konuştukları zaman kullandıkları konuşma dili; diğeri yazıda kullanılan, yani insanların söylemek istediklerini yazı ile anlatırken kullandıkları yazı dilidir. Yazı dili bir kavimin kültür dili, edebiyat dili olduğu için ona edebi dil de denir. Yazı dilinin hudutları konuşma dillerinininkinden çok geniş olup ayrı konuşma bölgeleri bulunan bütün bir ülkeyi içine alır. Her bölgenin tabii dili konuşma dilidir. Fakat o dil yalnız kendi bölgesinde geçer ve yazıda kullanılmaz. Yazıda bütün bölgeler tabii konuşma dillerinden başka, müşterek bir dil kullanılır (Ergin, 1998:9-10). Yazı dilinin konuşma diline göre daha muhafazakâr olmasına rağmen, öğrencilerin konuşma dilindeki bazı sözcükleri yazı diline geçirdikleri görülmüştür. Ders dışında yerel ağızla konuşan öğrenciler de bu konuşmalarını yazıya yansıtmaktadırlar.

Örnek:

Keşke hepimizin ailesi **böle** olsa... (Namık Kemal İÖÖ)

Çünkü insanlarımız duyarsız olursa ne kadar **urassak** da başaramayız. (Gazipaşa İÖÖ)

Televizyon son yıllarda ülkemizde insanlarını **tutsahlaştırdı** (Yeşilgiresun İÖÖ)

Düşüncelerini paylaşmış gibi **duruyo**. (Namık Kemal İÖÖ)

Ellerimizi yıkayıp yemeğe **incektik**.(Yeşilgiresun İÖÖ)

Öğrencilerin belirgin olarak yaptığı bir diğer hata ise bağlaç olan “ki” ile sıfat yapan “-ki” ekini karıştırmalarıdır.

Örnek:

Orda ki aslan üç öküzü saldıracaktı. (Mithatpaşa İÖÖ)

Dünyada ki barıştan önce ülkemizdeki **barışda** çok önemlidir. (Gazipaşa İÖÖ)

Diylimki bir çocuğunuz var ve çok yaramaz. (Namık Kemal İÖÖ)

Bu peri kızı öyle güzel ve öyle **nazlıymıski**; o gören herkesin içinde bir sızı bırakırmış (Mustafa Kemal İÖÖ)

Kural: Bağlaç olan ki ayrı yazılır: demek ki, kaldı ki, bilmem ki. (Yazım Kılavuzu 2005, s.11)

Yazımla ilgili yapılan diğer yanlışlar yukarıda açıklanan hatalar kadar fazla değildir. Yazım yanlışlarıyla ilgili diğer hatalara şu şekilde örnekler verilebilir:

* Bağlaç olan “ne...ne...” nin yazılışında yapılan hatalar:

Örnek:

Ama bu unsurlar **ne** çocuklar, **ne** yetişkinler, **ne** yaşlılar için önemli **değildir**. (Gazipaşa İÖÖ)

Kural: Bu bağlacın kullanıldığı cümlelerde fiil olumlu olmalıdır: Ne Fransa’da ne de Almanya’da aradığını bulabilmişti. (Yazım Kılavuzu 2005, s.11)

* Soru eki “mı, mi, mu, mü” nün yazılışında yapılan hatalar:

Örnek:

Bakalım bu sefer birini **yakalayabileceklermiydi?** (Mithatpaşa İÖÖ)

Senin gibi güzel bir kız dağlarda **yaşarmı** yalnız, senin sevdiğin birisi **varmı?** (Mustafa Kemal İÖÖ)

Kural: Bu ek gelenekleşmiş olarak ayrı yazılır ve kendisinden önceki kelimenin son ünlüsüne bağlı olarak ünlü uyumuna uyar: Kaldı mı? Sende mi geldin? Olur mu? İnsanlık Öldü mü? Soru eklerinden sonra gelen ekler, bu eke bitişik olarak yazılır: Verecek misin? Okuyor muyuz? Çocuk muyum?... (Yazım Kılavuzu 2005, s.12)

* İken’in yazılışında yapılan hatalar:

Örnek:

bunun yanı sıra **kaçar ken** önüne bir aslan çıktı (Mithatpaşa İÖÖ)

Kural: İken ayrı olarak yazılabileceği gibi kelimelere eklenerek de yazılabilir. Bu durumda başındaki i ünlüsü düşer. Getirildiği kelimenin ünlüleri kalın da olsa, bu ekin ünlüsü ince kalır: okurken (<okur iken), yazar-ken (<yazar iken), çalışır-ken (<çalışır iken)... (Yazım Kılavuzu 2005, s.12-13)

* İle’nin ek olarak yazılışında yapılan hatalar:

Örnek:

Kardeşliğin ve barışın dünyaya yayılması için her **insan la** iyi geçinmek zorundayız.

(Gazipaşa İÖÖ)

Kural: İle ayrı olarak yazılabileceği gibi kelimelere eklenerek de yazılabilir. Kelimelere eklenerek yazıldığında ünlü uyumlarına uyar. İle, ünsüzle biten kelimelere ek olarak getirildiğinde i ünlüsü düşer ve bitişik yazılır: bulut-la (bulut ile) , çiçek-le (çiçek ile), kuş-la (kuş ile). İle, ünlüyle biten kelimelere ek olarak getirildiğinde başındaki i ünlüsü düşer ve araya y ünsüzü girer. Ek ünlü uyumlarına uyar: arkadaşı-y-la (arkadaşı ile), anası-y-la (anası ile) ... (Yazım Kılavuzu 2005, s.13)

* Pekiştirmeli sıfatların yazılışında yapılan hatalar:

Örnek:

Diğer ülkelere gittiğimizde her yer **ter temiz** ve ne kadar titizler ve benim bulunduğum yerinde böyle **ter temiz** olmasında isterdim. (Mehmet Akif İÖÖ)

Kural: Pekiştirmeli sıfatlar bitişik yazılır: apaçık, apak, büsbütün, çepeçevre... (Yazım Kılavuzu 2005, s.13)

* Sayıların yazılışında yapılan hatalar:

Örnek:

MevsimLeri 4 gözle **bekLiyorLar**. (Kanuni İÖÖ)

Bir örnek daha verebilirsek yine **2** aileye örnek vereceyim. (Gazipaşa İÖÖ)

40 gün **40** gece düğün olmuş (Mustafa Kemal İÖÖ)

Kural: Sayılar metin içerisinde yazıyla yazılır: bin yıldan beri, dört kardeş, haftanın beşinci günü... (Yazım Kılavuzu 2005, s.13)

* İkilemelerin yazılışı ile ilgili yapılan hatalar:

Örnek:

Daha sonra öküzlere kurduğu tuzağı yapmaya başladığı sırada Öküzler **birer, birer** yanına gelip, saldırmaya başladı.(Mithatpaşa İÖÖ)

Kural: İkilemeler ayrı yazılır: adım adım, ağır ağır, akın akın, allak bullak... (Yazım Kılavuzu 2005, s.28)
Örneklerde de görüldüğü gibi pekiştirme sözcükleri virgülle ayrılmaz.

* Ünlü daralması (a-ı, e-i) ile ilgili yapılan hatalar:

Örnek:

Aslan öküzün çoğunu **veyince** diğerleri yetişti. (Mithatpaşa İÖÖ)

Kural: Türkçede a, e ünlüsü ile biten fiillerin şimdiki zaman çekiminde, söyleyiş ve yazılışta da a ünlüleri ı, u; e ünlüleri i, ü olur: başlıyor, kanıyor, oynuyor, doymuyor; izliyor, diyor, gelmiyor, gözlüyor. Birden çok heceli ve a, e ünlüleri ile biten fiiller, ünlüyle başlayan ek aldıklarında bu fiillerdeki a, e ünlülerinde söyleyişte yaygın bir daralma (ı ve i'ye dönme) eğilimi görülür. Ancak, söyleyişteki ı, i ünlüleri yazıya geçirilmez: başlayan, yaşayacak, atlayarak, saklayalı, atmayalım, gelmeyen, izlemeyecek, gitmeyerek, gizleyeli, besleyelim.

Buna karşılık tek heceli olan *demek* ve *yemek* fiillerinde, söyleyişteki *i* ünlüsü yazıya da geçirilir: *diyen, diyerek, diyecek, diyelim, diye; yiyen, yiyerek, yiyecek, yiyelim, yiye, yiyince, yiyip*. Ancak *deyince, deyip* sözlerindeki *e* yazılışta korunur. ... (Yazım Kılavuzu 2005, s.8)

* Ünlü düşmesi ile ilgili yapılan hatalar:

Örnek:

ağızından bal damlıyor. (Kenan Evren İÖÖ)

Ben bu **fikire** katılmıyorum. (Abdullah Bozbağ İÖÖ)

Kural: İkinci hecesinde dar ünlü bulunan iki heceli kelimeler ünlüyle başlayan bir ek aldıklarında ikinci hecelerindeki dar ünlüler genellikle düşer: ağız / ağızı, alın / alını, bağır / bağıra, bağırm, beniz / benzi, beyin / beynimiz, boyun / boynu, böğür / böğürüm, burun / burnu, geniz / genzi, göğüs / göğsün, gönül / gönlünüz, karın / karnı, oğul / oğlu; çevir- / çevril-, devir- / devril-. (Yazım Kılavuzu 2005, s.9)

* Ünsüz uyumu ile ilgili yapılan hatalar:

Örnek:

Aç aslan sonunda bu **ışden** vazgeçti. (Mithatpaşa İÖÖ)

10 Kasım Atatürk'ün öldüğü **tarihdir**. (Kenan Evren İÖÖ)

Kural: Dilimizde tonsuz (sert) ünsüzle biten kelimelere gelen ekler tonsuz (sert) ünsüzle başlar: aç-tı, aş-çı, bak-tım, bas-kı, çiçek-ten, düş-kün, geç-tim, ipek-çi, seç-kin, seç-ti, süt-çü. (Yazım Kılavuzu 2005, s.10)

Noktalama Yanlışlarına İlişkin Bulgular

Araştırma sonunda tespit edilen noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili yanlışların sayıları ve yüzdeleri şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 3'te görüldüğü üzere noktalama ile ilgili tespit edilen yanlışların büyük oranını %33 ile noktanın, %21 ile virgülün ve %15 ile kesme işaretinin kullanımı oluşturmaktadır.

Tablo 3: Noktalama ile İlgili Yanlışların Frekans ve Yüzdeleri

NOKTALAMA İLE İLGİLİ YANLIŞLAR	<i>f</i>	%
noktanın kullanımı	293	33,67
virgülün kullanımı	189	21,72
noktalı virgülün kullanımı	19	2,18
iki noktanın kullanımı	38	4,36
üç noktanın kullanımı	24	2,75
soru işaretinin kullanımı	41	4,71
ünlemin kullanımı	16	1,83
kısa çizginin kullanımı	7	0,80
uzun çizginin kullanımı	---	---
eğik çizginin kullanımı	---	---
ters eğik çizginin kullanımı	---	---
tırnak işaretinin kullanımı	48	5,51
tek tırnak işaretinin kullanımı	---	---
kesme işaretinin kullanımı	133	15,28
satır sonu kelime bölünmesi	62	7,12
TOPLAM	870	%100

Uzun çizginin, eğik çizginin, ters eğik çizginin, tek tırnak işaretinin kullanımı ile ilgili hataya ise rastlanmamıştır.

Noktalama işaretlerinde tespit edilen yanlışların büyük bölümünün noktanın (.) kullanımında yapıldığı görülmektedir. Yapılan yanlışlar, cümle sonlarına nokta konulmamasından, kısaltmalardan sonra ve gereksiz yerlerde noktanın kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Örnek;

Dilimizle ilgili **bir.çok** atasözü vardır. (Yeşilgiresun İÖÖ)

Çünkü; paragrafta dediği gibi **TV**. İzleyince dertlerimiz arttı. (Namık Kemal İÖÖ)

Zararı ise olumsuz yöndeki programlar açık saçık tv'ler ve bunun gibi kötü etmenler (.) (Gazipaşa İÖÖ)

Noktalamayla ilgili görülen en sık hatalardan biri de virgülün (,) kullanımıyla ilgilidir. Yapılan yanlışlar, gerekli yerlerde virgülün kullanılmamasından veya gereksiz yere virgül kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Örnek;

Programda **barışın kardeşliğini** anlatılacağı konuşmalar yapılmalı. (Gazipaşa İÖÖ)

Televizyona dalıyoruz ve dersimizi, **işimizi, unutuyoruz.** (Namık Kemal İÖÖ)

Canım Arkadaşım Hatice (.) (Mithatpaşa İÖÖ)

Kural: Birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime kelime gruplarının arasına virgül (,) konur. (Yazım Kılavuzu 2005, s.33)

Noktalama işaretlerinin kullanımında öğrencilerin belirgin olarak yaptığı hatalardan biri de kesme işaretinin (‘) kullanımıyla ilgilidir. Yapılan yanlışlar, özel isimlerden sonra gelen eklerin kesme işaretiyle ayrılmamasından ve gereksiz yerlerde kesme işaretinin kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Örnek;

Türkiyenin en güzel ili İstanbul’dur. (Kenan Evren İÖÖ)

Kural: Kıta, deniz, nehir, göl, dağ, boğaz, geçit, yayla; ülke, bölge, il, ilçe, köy, semt, bulvar, cadde, sokak vb. coğrafyayla ilgili yer adları: Asya’nın, Marmara Denizi’nden, Akdeniz’i, Meriç Nehri’ne, Van Gölü’ne, Ağrı Dağı’nın, Çanakkale Boğazı’nın, Zigana Geçidi’nden, Uzunyayla’ya, Türkiye’dir, İç Anadolu’da, Doğu Anadolu’ya, Ankara’ymış, Sungurlu’ya, Ziya Gökalp Bulvarı’ndan, Yıldız Mahallesi’ne, Taksim Meydanı’ndan, Reşat Nuri Sokağı’na. (Yazım Kılavuzu 2005, s.47) şeklinde yazılır.

Annem’le beraber **erken’ce** Ömer’e gittik. (Gazipaşa İÖÖ)

Kural: Cins isimlerde gelen ek için kesme işaretine gerek yoktur.

Dilimizde **Fransız’ca** kelimeler çoktur. (Yeşilgiresun İÖÖ)

Kural: Özel adlara getirilen yapım ekleri, çokluk eki ve bunlardan sonra gelen diğer ekler kesmeyle ayrılmaz: Türklük, Türkleşmek, Türkçü, Türkçülük, Türkçe, Müslümanlık, Hristiyanlık, Avrupalı, Avrupalılaşmak, Aydınlı, Konyalı, Bursalı, Ahmetler, Mehmetler, Yakup Kadriker, Türklerin, Türklüğün, Türkleşmekte, Türkçenin, Müslümanlıkta, Hollandalıdan, Hristiyanlıktan, Atatürkçülüğün. (Yazım Kılavuzu 2005, s.48)

Noktalamayla ilgili yapılan diğer yanlışlar yukarıda açıklanan hatalar kadar fazla değildir. Noktalama yanlışlarıyla ilgili diğer hatalara şu şekilde örnekler verilebilir:

* İki noktanın (:) kullanımından kaynaklanan hatalar:

Örnek;

Tabiki televizyonun iyi yanları da var, bilgi almak, eğlenmek... (Namık Kemal İÖÖ)

İnsanoğlunu iki kısma ayırabiliriz, Yardımsever ve cimri kişiler. (Gazipaşa İÖÖ)

UNİcef gelirini; tebrik kartı satışlarından kazanır. (Mithatpaşa İÖÖ)

Kural: Kendisinden sonra örnek verilecek cümlelerin sonuna konur. (Yazım Kılavuzu 2005, s.37)

* Noktalı virgölün (;) kullanımından kaynaklanan hatalar:

Örnek;

Bazı insanlar; çocuklar yaramazlık yaptığında onlara tatlı dille değilde bağırarak, döverek huylarından vazgeçirmeye çalışırlar. (Gazipaşa İÖÖ)

Bazı zararları vardır. Başlıcaları (:) alışkanlık yapmak, bir işmiş gibi televizyon izlemek. (Namık Kemal İÖÖ)

Kural:1. Cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak için konur: Erkek çocuklara Doğan, Tuğrul, Aslan, Orhan; kız çocuklara ise İnci, Çiçek, Gönül, Yonca adları verilir. Türkiye, İngiltere, Azerbaycan; İstanbul, Londra, Bakü.

2. Öğeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur: *Sevinçten, heyecandan içim içime sığmıyor; bağırarak, kahkahalar atmak, ağlamak istiyorum. At ölür, meydan kalır; yiğit ölür, şan kalır.* (Yazım Kılavuzu 2005, s.37)

* Soru işaretinin (?) kullanımından kaynaklanan hatalar:

Örnek;

Ben de seninle **gelebilirmiyim.** (Kenan Evren İÖÖ)

Kural: Soru bildiren cümle veya sözlerin sonuna soru işareti (?) konur. (Yazım Kılavuzu 2005, s.39)

Çünkü bir insanın yapacağı mı? yoksa birkaç kişinin yapacağı mı? daha iyidir.

Kural: Soru ifadesi taşıyan sıralı ve bağlı cümlelerde soru işareti en sona konur. (Yazım Kılavuzu 2005, s.40)

* Tırnak işaretinin (“”) kullanımından kaynaklanan hatalar:

Örnek;

İnsan, bütün varlıklar içinde işlenmeye en elverişli olanıdır. diyor. (Kenan Evren İÖÖ)

Peri kızı: Tamam olur. **“demiş”**. (Mustafa Kemal İÖÖ)

Kural: Başka bir kimseden veya yazıdan olduğu gibi aktarılan sözler tırnak içine alınır. (Yazım Kılavuzu 2005, s.43)

* Üç noktanın (...) kullanımından kaynaklanan hatalar:

Örnek;

Mesela kitap okumak, oyun oynamak **...** gibi. (Namık Kemal İlköğretim)

Medeniyeti de tek dışı kalmış bir canavara benzeterek ulusunu koruyor ve kolluyor. **...** (Mehmet Akif Ersoy İÖÖ)

Kural: Tamamlanmamış cümlelerin sonuna üç nokta (...) konur. (Yazım Kılavuzu 2005, s.38)

* Ünlem işaretinin (!) kullanımından kaynaklanan hatalar:

Örnek;

Ey sevgili öğretmenim. (Abdullah Bozbağ İÖÖ)

Kural: Seslenme, hitap ve uyarı sözlerinden sonra ünlem konur. (Yazım Kılavuzu 2005, s.40)

ah şu televizyonlar **!** (Namık Kemal İÖÖ)

Kural: Sevinç, kıvanç, acı, korku, şaşma gibi duyguları anlatan cümlelerin sonuna ünlem konur. (Yazım Kılavuzu 2005, s.40)

* Satır sonu kelime bölünmesinden kaynaklanan hatalar:

Örnek;

Eskiden komşular akrabalar bir araya gelip konuşurlardı. (Gazipaşa İÖÖ)

Kural: Türkçede satır sonunda kelimeler bölünebilir, fakat heceler bölünmez. (Yazım Kılavuzu 2005, s.49)

..... izlediğimiz her film onların e-
linden. (Namık Kemal İÖÖ)

Kural: Ayırmada satır sonunda ve satır başında tek harf bırakılmaz. (Yazım Kılavuzu 2005, s.49)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Ancak yapılan araştırmalar göstermektedir ki, ilköğretimde Türkçe derslerinde hedeflere ulaşmada istenilen başarı elde edilememektedir. Doğru yazma becerisinin kazandırılması için verilen yazım kuralları kalıcı davranış olarak yerleştirememektedir. Bilgi düzeyinde verilen ve birbirleriyle etkileşim hâlinde olan temel dil becerilerinin kalıcı davranışa dönüştürülebilmesi, onların bir bütünlük içinde ele alınmasına ve yeterince uygulamaya yönelik çalışmalar yapılmasına bağlıdır.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazım kuralları ve noktalama işaretlerini yeterince kavrayamadığı görülmektedir. Yazım ve noktalama seviyesinde yapılan yanlışlara bakıldığında, en fazla hatanın yazım kurallarının ihlalinde gerçekleştiği ve tespit edilen yazımla ilgili yanlışların büyük oranını %32 ile “de, da” bağlacının kullanımının, %22 ile büyük harflerin kullanımının oluşturduğu göze çarpmaktadır. Noktalama işaretlerinin kullanılması yönünde tespit edilen yanlışların ise büyük oranını %33 ile noktanın, %21 ile virgülün ve %15 ile kesme işaretinin kullanımı oluşturmaktadır. Bilindiği gibi bir dilin tam ve doğru olarak anlaşılabilmesi için gerekli olan en önemli unsurlarından biri de noktalama işaretleridir. Günümüzde yerli yersiz birçok şekilde kullanımını gördüğümüz noktalama işaretlerine gerekli özen gösterilerek yazının okunmasında ve anlaşılmasında herhangi bir işlevi olmayan işaretlerin kullanılmayacağı ve kullanılacak olan noktalama işaretlerinin de kullanıldığı yerde mutlaka bir işlevinin olması gerektiği bütün öğrencilere iyice kavratılmalıdır.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen en önemli hatalardan biri de konuşma dilinin yazı diline aktarılması hatta yerel ağızla konuşan öğrencilerin bu konuşma biçimlerini yazıya geçirmesidir. "*Yöresel değişimlerle ortaya çıkan ses yitimleri dışında; konuşma dilimizde, konuşmaya akıcılık, ezgi katmak ve söyleyişte kolaylık sağlamak amacıyla da kimi ses yitimleri ve değişimleri uygulanır. Yani Türkçe için okullarda söylenen ve uygulanan 'yazıldığı gibi okunur, okunduğu gibi yazılır' kuralı tam olarak doğru değildir. Konuşma dilimiz ile yazı dilimiz tıpatıp örtüşmez.*" (Önen, 2004:61). İncelenen yazılı kâğıtlarında, öğrencilerin hem yerel ağız hem de yazı dilinin özelliklerini birlikte kullandıkları görülmektedir. Bu yüzden öğrencilere konuşma dili ile yazı dili arasındaki farklılıklar iyice anlatılarak yerel ağızlarını yazılarından uzak tutmaları gerektiği onlara kavratılmalıdır.

Dikkatle üzerinde durulması gereken bir konu da yazılı anlatım becerilerinde aşırı derecede hatalara düşen öğrencilerin yaptıkları hataların niteliklerinin ve nedenlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu bağlamda tespit edilen sorunlara karşı elde edilen bilgi ve bulgular sayesinde gerekirse öğretim programının yeniden düzenlenmesi göz önüne alınmalıdır. Yazılı anlatım çalışmalarında sınıf seviyesinden çok öğrencinin seviyesi önemli olduğundan Türkçe derslerindeki dil çalışmalarında öncelikli hareket noktasının öğrencilerin en fazla yaptıkları hatalar ve en çok ihtiyaç duyacakları bilgiler olacağı da unutulmamalıdır.

Eğitim programının en önemli unsurlarından biri olan değerlendirme aşaması eğitim ve öğretim etkinliklerinin önemli bir safhasını oluşturmaktadır. "*Değerlendirme, eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Değerlendirmenin temel amacı sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini; kısaca sistemin onarılmasını sağlamaktır.*" (MEB, 2006:225). Türkçe dersleri için öğretim sürecinin başında, öğretim sürecinde ve öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirme çalışmalarında yazılı yoklamaların önemi büyüktür. Ancak bu yazılı yoklamalarda öğretmenler, sınav kâğıtlarını sadece bilgi yönünden değerlendirmemeli, yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi için yazım ve noktalama yönünden de değerlendirmeye tabi tutulmalıdır. İncelenen sınav kâğıtlarının bazılarında 50–60 civarında

yazım ve noktalama hatası olmasına rağmen, bu öğrencilere sınavlardan 90–95 veya 100 puan verilmesi de düşünülmesi gereken önemli bir durumdur.

Yazılı anlatım becerisinin gelişiminde okuma alışkanlığının büyük payı olduğu da unutulmamalıdır. Kişinin duygu ve düşüncelerini eksiksiz ve doğru bir biçimde anlatabilmesi için sözcük dağarcığının geliştirilmesinin yanında etkili söz söyleme, doğru cümle kurma, anlama ve anlatma gücünün okuma faaliyetlerine bağlı olduğu da açık bir gerçektir. Bu maksatla okuma alışkanlığının geliştirilmesinde üç önemli kurum olan aile, okul ve çevre üzerine düşen görevleri yerine getirmek için çaba sarf etmelidir. Okuma alışkanlığının özellikle okul çağında edinildiği bilinmekle birlikte bu dönemde çocuklara okuma zevki aşılama en doğru yöntem olacaktır.

Sonuç olarak, Türkçeyi kurallarına uygun bir şekilde öğrenmek ve kullanmak her bireyin sorumluluğu olduğu gibi, yazma öğretiminde de kuralların kalıcı davranış hâline dönüştürülmesi için teorik bilgilerin uygulamalı olarak verilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Kaynakça

Akalın, M. vd. (2001). Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri. Ankara: Yargı Yayınları.

Aksan, D. (2000). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: TDK Yayınları.

Bayram, Y., ve Erdemir, A. (2006). Amasya'daki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin İmla Kurallarını Kullanma Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme, *Milli Eğitim*, 171.

Bilgin, M. (2006). Anlamdan Anlatıma Türkçemiz. Ankara: Anı Yayıncılık.

Calp, M. (2005). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi.

Demirel, Ö. (1999). Türkçe Öğretimi. İstanbul: MEB Yayınları.

Ergin, M. (1998). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Yayınları.

Hengirmen, M. (1999). Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2002). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2006). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*.
http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ogretmen/programlar/program_son/turkce6_8_24082007.rar (27.4.2008).

Önen, A. (2004). Türkçeyi Türkçe Konuşmak. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu (2005). Yazım Kılavuzu. Ankara: TDK Yayınları.

Türk İş Hukukunda İbra Sözleşmesi

Dursun Faruk ÖZTÜRK*

Özet

İbra sözleşmeleri bir borcu sona erdiren, alacaklının alacağını talep etme yetkisini ortadan kaldıran sözleşmelerdir. İş hukukunda ise, iş akdinin zayıf tarafı olan ve haklarını alamama tehlikesi yaşayan işçinin menfaatlerini korumak amacıyla kabul edilmiş işçi

lehine yorum yöntemi gereğince, ibra sözleşmesinin dar yorumlanması ilkesi kabul edilmiştir. Bu nedenle iş hukukunda ibra sözleşmeleri bir takım şartlara bağlanmıştır. İbranamenin şekli içeriği ile ilgili şüpheye düşüldüğü hallerde, gerçek adalete ulaşmayı sağlayan ve ibranamenin belirli ve kesin hususları belirtmesini şart koşan dar yorum ilkesi, ibranamenin kısmen veya tamamen geçersiz sayılabilmesine sebep olmaktadır. Uygulamada ortaya çıkan sorunlar karşısında ibranamenin düzenlenme zamanı, ibranamede yer alan işçilik alacak kalemleri, alacak miktarları gibi hususlar için kabul edilmiş bazı şartlar işçinin haklarını güvence altına almaya yöneliktir. İşçinin haklarının korunması için geliştirilmiş bu yorum yöntemi, işçinin konu olabileceği tüm sömürü biçimlerine engel olmak amacıyla ve herhangi bir şekil şartına tabi olmadığından uygulama ile gelişmeye açıktır.

Anahtar kelimeler: Hukuk, İşçi, ibraname

The Certificate of Release in Turkish Labor Law

Abstract

Certificates of Releases are the contracts that discharge a debt and the creditor's entitlement of demand for his credit. Under Labor Law, the principle of narrow interpretation of the certificate of release has been adopted in accordance with the method of evaluation in favor of labor. The latter has been accepted with an aim to preserve the interests of the labor who represents the weaker side of the contract and is exposed to the threat of not obtaining his legally attributed rights. Due to this reason, certificate of releases under Labor Law incorporates specific conditions. The principle of narrow interpretation, which necessitates the notification of the certificate's exact terms and paves the way for the true justice when the content and structure of the certificate arise doubts, may lead to partial or complete invalidation of the certificate of releases. Against the problems that may take place during the implementation process, some conditions accepted on the subjects, such as the timing of arranging the certificate of release, credit amount and laborship credit items written on the certificate, are to safeguard the rights of laborer. This evaluation method has been developed to preserve the rights of the labor with an aim to prevent any kind of slavery and it is open to further advancement as it is not subject to any condition on its structure.

Key Words: Law, Laborer, Certificate of Release

Giriş

İbra sözleşmesi bir alacağı sona erdiren, bir haktan vazgeçildiğini bildiren ve borçluyu borcundan kurtaran irade beyanını içeren sözleşmelerdir. Borçlar Kanunu'nda düzenlenmemiş olan ibra sözleşmeleri, doktrin ve uygulama ile geliştirilmiş, irade muhtariyeti ve sözleşme serbestisi ilkeleri sayesinde hukukumuza kazandırılmıştır.

İş Hukukunda ibra sözleşmeleri önemli bir yer tutmaktadır. İşçi ile işveren arasındaki iş sözleşmesi gereğince işçinin çalışırken emeği karşılığında elde ettiği hak ve menfaatlerin ifa edildiğinin ispatı olarak düzenlenen ibra sözleşmesi, bu hak ve menfaatlerin karşılığı olan ücret ve ek ücretlerin ödendiğini ortaya koymaya yöneliktir. Bu açıdan, ibra sözleşmeleri İş Hukukunda bazı farklı özellikler de arz etmektedir.

İş sözleşmesi genellikle karşılıklı anlaşma yoluyla değil, işverenin belirlediği şart ve sözleşmenin işçi tarafından kabulü ile oluşmaktadır. Bu durum, iş ilişkisinde işçi ve işverenin özel statülere ve işçinin sözleşmenin zayıf tarafı sayılmasına neden olmaktadır. İşçinin iş ilişkisinin zayıf tarafı olarak kabul edilmesinin sonucu olarak, iş ilişkisinden kaynaklanan ihtilaflarda işçi lehine yorum yapılması ilkesi kabul edilmiştir. Doktrin de etkisiyle uygulamada, işçi lehine yorum ilkesinin bir sonucu olarak, İş Hukukunda ibra sözleşmesinin dar yorumlanması ilkesi kabul edilmiş ve işçinin imzalamış olduğu ibra sözleşmesinin geçerliliğinin araştırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

§1. Borcun Sona Ermesi ve İbra Sözleşmesi

I. Borcu Sona Erdiren Sebepler

Borçlar Kanunumuzun 113-140. maddelerinde "Borçların Suku" başlığı altında, sırasıyla tecdit (yenileme), alacaklı ve borçlu sıfatının birleşmesi, ifa imkânsızlığı, takas ve zamanaşımı olmak üzere ifa dışındaki borçları sona erdiren başlıca sebepler düzenlenmiş bulunmaktadır. Borcun normal olarak sona eriş sebebi olan ifanın bu maddeler arasında sayılmamasının nedeni, onun daha önce Borçlar Kanunu'nun 67 ve devamı maddelerinde ayrıca düzenlenmiş olmasıdır.

Borçlar Kanununun 113–140. maddeleri arasında düzenlenen borcu sona erdiren nedenler yalnızca dar anlamda borçlara ilişkindir. Borç ilişkisini özellikle de sözleşme ilişkisini sona erdiren sebepler, Borçlar Kanunu’nda dar anlamda borçları sona erdiren sebeplerin düzenlendiği şekilde düzenlenmemiştir. Sözleşme ilişkisini sona erdiren sebepler ise ifa, Borçlar Kanunu’nda düzenlenmemiş olan bozma sözleşmesi (ikale) ve dönme, kanundan veya sözleşmeden doğan fesih, bağışlama taahhüdünün veya vekâletin geri alınmasında olduğu gibi geri alma ve ayrıca iptaldir.

Borcun, ifa edilmesiyle ya da yukarıda sayılan nedenlerden birisiyle sona ermesi halinde borçlu borcundan kurtulur. Borçlunun ifa yükümlülüğü ve sonuç olarak alacaklının talep hakkı sona erer, ortadan kalkar. Ayrıca Borçlar Kanunu’nun 113. maddesine göre asıl borcun sona ermesiyle birlikte asıl borca bağlı olan kefalet, rehin gibi ferî haklar da sona ereceği gibi yeni faiz de işlemez. Borç sona erdikten sonra daha önce işlemiş faizlerin istenebilmesi ise ancak bu faizleri isteme hakkının saklı tutulmasıyla veya durumun özelliğinden faizin istenebilmesinin mümkün olduğunun anlaşılmasıyla olabilir.

II. İbra

1. İbra Kavramı ve Tanımı

Kelime anlamı olarak aklanma, borçtan kurtarma, borcu silme anlamına gelen ve Mehaz İsviçre Borçlar Kanunu’nda borcu sona erdiren sebeplerden biri olarak düzenlenmiş bulunan ibra, bir unutmaya sonucu Borçlar Kanunu’na alınmamıştır. Ancak irade özerkliği ve sözleşme serbestisi ilkeleri gereğince, tarafların anlaşarak, mevcut borcu veya borç ilişkisini her zaman ortadan kaldırmaları mümkün olduğundan, öğretide ve uygulamada ibranın borcu sona erdiren sebeplerden biri olduğu kabul edilmektedir.

İbra, alacaklının borçludan alacağını aldığı için alacağının kalmadığını beyan etmesi, borçluyu borçtan kurtarması; alacaklı ile borçlu arasında yapılan bir sözleşme ile alacaklının hakkından vazgeçmesi, borçluyu edimini yerine getirmeden borcundan kurtulması olarak tanımlanmıştır. Eren ise, taraflar arasındaki mevcut borç ilişkisinin sözleşmeyle ortadan kaldırılabilmesinden bahisle, mevcut bir borcu kısmen veya tamamen ortadan kaldırmaya ve bu suretle borçlunun borçtan kurtulmasına yönelik sözleşmeye ibra sözleşmesi denileceğini ifade etmiştir.

Yargıtay 11. Hukuk Dairesinin de 31.01.2005 tarihli bir kararında ibranın tanımı yapılmıştır. Buna göre, “alacaklı ile borçlu arasında yapılan bir sözleşme ile alacaklının hakkından vazgeçmesi, borçluyu ediminden kurtarması anlamına gelen ibra, BK’nın 113 ve devamı maddelerinde açıkça düzenlenmemiş ise de borcu sona erdiren nedenler arasında kabul edilmektedir”.

İsviçre Borçlar Kanunu’nun, Borçlar Kanunumuza alınmayan ibrayı düzenleyen 115. maddesine göre de kanun veya tarafların iradesi gereğince borcun doğumu belirli şekillere tabi olsa bile borcun ibrası hiçbir şekle tabi değildir, ibranın asıl borcu doğuran sözleşmenin tabi olduğu şekille yapılmasına gerek yoktur.

İbra yalnızca dar anlamda borç ilişkisini sona erdiren, yani mevcut ve belirli bir borcu sona erdiren bir sebeptir. İbra ile sözleşmenin sona erdirilmesi mümkün değildir. Ancak bir sözleşme ilişkisindeki münferit borçların tamamının ibra ile sona erdirilmesi de mümkündür. Kanaatimizce bir sözleşmeden doğan borçlar bir bütün olarak veya ayrı ayrı ibra ile sona erdirildiğinde sözleşme ilişkisi de sona ermiş olacaktır.

2. İbra Sözleşmesinin Hukuki Niteliği

İbra, iki taraflı bir hukuki işlemidir. Taraflar arasındaki mevcut bir borcu kısmen veya tamamen ortadan kaldırmaya ve bu suretle borçlunun borçtan kurtulmasına yönelik sözleşmedir. İbra sözleşmesi alacaklı ile borçlu arasında yapılmaktadır. Alacaklı tek taraflı olarak irade beyanıyla alacağından vazgeçemez. Alacaklının vazgeçme iradesinin borçlu tarafından da kabul edilmesi, yani borçlunun muvafakati gerekmektedir.

İbra bir tasarruf işlemidir. İbra sözleşmesi ile alacaklı, alacak hakkını doğrudan ve kesin olarak etkilemekte, alacak hakkından vazgeçmekte ve hakkını ortadan kaldırmaktadır. Ancak ibra sözleşmesi bir tasarruf işlemi olduğundan alacaklının sona erdireceği hak üzerinde tasarruf etme imkânının olması,

tasarruf yetkisinin bulunması gerekmektedir.

3. İbra Sözleşmesinin Şekli

İsviçre Borçlar Kanunu'nun ibrayı düzenleyen 115. maddesine göre, kanun veya tarafların iradesi gereğince borcun doğumu, yani ibra edilen alacağı doğuran borç ilişkisi, kanun veya taraf iradelerine göre belirli şekillere tabi olsa bile borcun ibrası hiçbir şekle tabi değildir. Hukukumuzda ise İsviçre Borçlar Kanunu'nun ibrayı düzenleyen 115. maddesinin Kanunumuza alınmaması nedeniyle durum tartışmalıdır. Bir görüşe göre ibra, sözleşmenin değiştirilmesinden ibarettir. Bu nedenle asıl borcu doğuran sözleşme şekle bağlı ise bu sözleşmeden doğan borçla ilgili olan ibra sözleşmesinin de söz konusu şekle tabi olması gerekmektedir.

Doktrinde çoğunlukla kabul edilen görüşe göre ise ibra, mevcut bir borcun kısmen veya tamamen sona erdirilmesi olduğundan maddi hukuk açısından geçerliliği herhangi bir şekil şartına bağlı değildir. Kısmi ibra da borç miktarının azaltılması, borcun bir kısmının ortadan kaldırılması olduğundan bunun geçerliliği de şekle bağlı değildir.

İbra sözleşmesi geçerlilik açısından herhangi bir şekle tabi olmasa bile, usul hukuku bakımından yazılı şekil şartının öngörüldüğü hallerde ancak bu şekilde ispat edilebilir. HMUK md. 288'e tabi olan ve söz konusu maddede öngörülen miktarı aşan borçların ibrasına ilişkin sözleşmelerin yazılı delil ile ispat edilmesi gerekmektedir.

4. İbra Sözleşmesinin Unsurları ve Sonuçları

İbranın geçerli olabilmesi için öncelikle taraflar arasında mevcut bir alacak-borç ilişkisi bulunmalıdır. Bundan sonra tarafların iradelerinin birbirine uyması da gerekir. Bir başka ifade ile alacaklı ve borçlunun, belirli bir alacağı ortadan kaldırma konusunda anlaşmış olması gerekmektedir. Alacaklı da borçlu da ibraya ilişkin iradesini açık veya zımni olarak yapabilir. Ancak ibra sözleşmesi borçlunun yararına değilse, borçlunun susması tek başına zımni irade beyanı olarak kabul edilmemelidir.

İbra edilen borç, bütün kapsamıyla kesin olarak belirtilmeli, içeriği münferit olarak sayılmalıdır. Genel olarak belirtilen, içeriği ibra sözleşmesinden anlaşılmayan ibra sözleşmeleri İş Hukukunda dar yorumlanmaktadır. Özellikle İş Hukukuna ilişkin uygulamada işçinin işverenle yaptığı ibra sözleşmelerinde dar ve kısmi ibra anlayışı göze çarpmaktadır.

İbra sonucu, alacak ve borç, doğrudan doğruya ve kesin olarak ortadan kalkar. Tam ibrada borcun tamamı, kısmi ibrada ise ibra edilen kısım sona erer. Borcun sona ermesine bağlı olarak bu borç ile varlık gösteren ve doğumu bu borca bağlı olan faiz, rehin, cezai şart gibi diğer fer'i borçlar da sona erer. Diğer taraftan alacaklının işlemiş faiz ve gerçekleşmiş cezai şart gibi alacaklarını talep hakkını saklı tutmuş olması halinde söz konusu borçlar ibraya rağmen varlıklarını korurlar.

§2. İş Hukukunda İbra Sözleşmesi

I. Genel Olarak İş Hukukunda İbra Sözleşmesi

İş hukuku uygulamasında ibra sıkça kullanılmaktadır. İbranın amacı, alacaklı olan işçinin, borçlu olan işverenden alacak veya alacaklarını ortadan kaldırmasıdır. Uygulamada iş akdi sona eren işçinin yalnızca ücret alacağının değil iş akdinden kaynaklanan diğer işçilik haklarının da kalmadığına dair bir ibraname alınması yoluna gidilmektedir. İbraname belgesi veya ibra senedi, işçi tarafından imzalandıktan sonra işverene teslim edilmektedir.

İş hukukunda ibranamenin sıkça kullanılmasına bağlı olarak işçinin aleyhine sonuçlar yaratabilecek durumlar da ibra sözleşmesi nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle işçi lehine yorum, ibraname konusunda genişçe uygulama alanı bulmaktadır. İşçinin korunmasını sağlamak ve işçinin konu olabileceği tüm sömürü biçimlerine engel olmak amacıyla, iş hukukunda şüpheye ve tereddüde düşülen hallerde iş akdinin zayıf tarafı olan işçi lehine yorum yapılmaktadır.

II. İbra Sözleşmesinin Tarafları ve Tarafların Statüleri

İbra sözleşmesinin tarafları Borçlar Hukukunda alacaklı ve borçlu, İş Hukukunda ise alacaklı ve borçlu durumunda olan işçi ve işverendir. İşverenin, birden fazla işçiyle aynı anda tek bir ibraname sözleşmesi imzalaması, yani tüm işçilerin tek bir ibra sözleşmesi ile işvereni ibra etmeleri mümkün değildir. İşverenin her işçiye ödediği miktar farklılık gösterebileceğinden veya işçilerin tüm işçilik haklarını aldığını ve hiçbir alacakları kalmadığını belirten beyanlarının dahi ayrı ayrı kabul edilmesi ve imzalanması gerektiğinden işverenin birden fazla işçi ile aynı anda tek bir ibra sözleşmesi imzalaması mümkün değildir.

İş Hukukunda tarafların statüleri, ibra sözleşmesinin yorumlanması ve geçerliliği hususunda önemli bir yer teşkil etmektedir. Kredi sözleşmeleri ve kira sözleşmelerinde olduğu gibi iş sözleşmeleri de taraflardan birinin karşı tarafa oranla daha güçlü olduğu, sözleşmenin asli unsurlarının belirttiğimiz bu tarafça tek başına belirlenebildiği sözleşmelerdir. Kredi sözleşmelerinde kredi veren, kira sözleşmelerinde kiraya veren ve iş sözleşmelerinde ise işveren yani ücret ödeyen, sözleşmenin güçlü tarafı olarak ortaya çıkarlar ve sözleşmenin asli ve kurucu unsurlarını tek başlarına belirlerler. Sözleşmenin diğer tarafı ise genellikle karşı tarafın belirlemiş olduğu şartlarla sözleşmeyi imzalamak zorunda kalmaktadır. İş sözleşmelerinde de işçi işverenin önceden belirlemiş olduğu şartlarla işi kabul etmekte, onun bildirdiği şartlarla çalışmaya devam etmektedir. Bu nedenle işçi, iş sözleşmesinin zayıf tarafıdır.

İşsizliğin yüksek oranda olduğu ülkemizde yeniden iş bulmanın zorluğunu dikkate alan işçi, işe girerken imzalı boş bir kağıt verebilmekte ya da basitçe her alacağını aldığını belirten bir ibra belgesi imzalayabilmektedir. Bu nedenle, işçinin korunması, haksız ve suiistimale açık uygulamalara maruz kalmasının engellenmesi amacıyla İş Hukukunda, şekli içeriği ile ilgili şüpheye düşüldüğü hallerde gerçek adalete ulaşmayı sağlayan ve ibranamenin belirli ve kesin hususları belirtmesini şart koşan ibra sözleşmesinin dar yorumlanması ilkesi kabul edilmiştir.

Diğer taraftan İş Kanunu'nun 2. maddesine göre işveren adına hareket eden ve de işin, işyerinin ve işletmenin yönetiminde görev alan işveren vekilinin bu işleri yerine getirirken yapmış olduğu işlemlerden doğrudan doğruya işveren sorumludur. İşveren vekiline verilen yetki ile bu kimsenin işçi ile ibra sözleşmesi yapması halinde de işveren, işveren vekilinin imzalamış olduğu ibra sözleşmesinden sorumludur.

İş Kanunu'nun 2. maddesine göre bir işverenden, işyerinde yürüttüğü mal veya hizmet üretimine ilişkin yardımcı işlerde veya asıl işin bir bölümünde işletmenin ve işin gereği ile teknolojik nedenlerle uzmanlık gerektiren işlerde iş alan ve bu iş için görevlendirdiği işçilerini sadece bu işyerinde aldığı işte çalıştıran diğer işveren ile iş aldığı işveren arasında kurulan ilişkiye asıl işveren-alt işveren ilişkisi denilmektedir. Asıl işveren-alt işveren ilişkisinde asıl işveren, alt işverenin işçilerine karşı o işyeri ile ilgili olarak İş Kanunu'ndan, iş sözleşmesinden veya alt işverenin taraf olduğu iş sözleşmesinden doğan yükümlülüklerinden alt işveren ile birlikte sorumludur. Alt işverenin işçilere ücretlerini ödemediği takdirde işçiler, doğrudan asıl işverene başvurabileceklerdir. Bu durumda da işçiler işçilik haklarını aldıkları takdirde asıl işverenle karşılıklı olarak ibra sözleşmesi imzalayabileceklerdir. Asıl işveren ve alt işveren, işçinin işçilik haklarından dolayı müteselsilen sorumludurlar.

III. İbra Sözleşmesinin Dar Yorumlanması İlkesi

İş Hukukundaki yorum türlerinden biri olan ve sıkça başvurulan işçi lehine yorumun bir gereği olan ibra sözleşmesinin dar yorumlanması ilkesi, ibranamenin şekli içeriğiyle ilgili şüpheye düşüldüğü hallerde gerçek adalete ulaşmayı sağlayan ve ibranamenin belirli ve kesin hususları belirtmesini şart koşan, genel nitelikli beyanları ve hükümleri kabul etmeyen bir ilkedir.

İbra sözleşmesi, niteliği ve sonucu itibarıyla bir alacağı sona erdiren, İş Hukukunda işçilik hakkını ortadan kaldıran bir sözleşmedir. Bu nedenle hem öğretide hem de uygulamada ibranamenin dar yorumlanması

gereği benimsenmiştir. İbranamenin genel bir anlatım içermesi halinde ibranın söz konusu olamayacağı, vazgeçilen hakların açık ve kesin olarak belirlenmesi gerektiği kabul edilmiştir. Ayrıca, ibra sözleşmesi ancak işverenin işçinin haklarını koruma konusunda yeterli özen ve ihtimamı gösterdiği hallerde geçerli sayılacaktır.

Uygulamada işçiye yapılan ödeme miktarlarını belirten ve ibraname adını taşıyan bir belge söz konusu olsa bile bu belge makbuz olarak nitelendirilebilmekte, işçinin imzalamış olduğu ibranamedeki miktar ile hak etmiş olduğu işçilik hakları arasında aşırı bir oransızlık olması halinde ibraname bu halde de makbuz olarak kabul edilmektedir. Hukuk Genel Kurulu'nun 02.07.2003 tarih ve E: 2003/21-440, K: 2003/440 sayılı kararında da "...uyuşmazlık belgenin kısmi ifayı içeren makbuz niteliğinden olup olmadığının tespitindedir. Oysa, alınan hesap raporu ile, ibranın makbuz niteliğinde olup olmadığı yöntemince denetlenmemiştir. Başka bir anlatımla, ibranın verildiği tarih ile davacılar zararı hesaplanmamış, sonuçta tazmin edilecek miktar ile buna karşılık alınan meblağ arasında açık oransızlık bulunup bulunmadığı yani belgenin "ibra" ya da "kısmi ifayı içeren makbuz" niteliği yöntemince denetlenmemiştir" hükmüyle ibranamede gösterilen miktar ile zarar yani alınamayan işçilik hakkı arasındaki aşırı oransızlığın araştırılması gereği ortaya konulmuştur.

IV. İş Hukukunda İbra Sözleşmesinin Geçerlilik Unsurları

1.İbra Sözleşmesinin Şekli

İşçinin korunması ve işçi lehine yorum yöntemi gereğince, İş Hukuku uygulamasında ibra sözleşmesinin yazılı olarak yapılmasının ispat hukuku açısından gerekli olduğu görüşüne katılmak gerekmektedir. Yargıtay da 26.02.2001 tarih ve 2000/19872 e., 2001/3451 k. sayılı bir kararında ibraya konu tazminat veya alacağın kuşkuyla yer verilmeyecek şekilde metin içerisinde yazılmış olması gerektiğini hüküm altına alarak, ibra edilen alacakların ispatının yazılı olarak yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Hukuk Usulü Muhakemeleri Kanunu'nun 288. maddesinin 2. fıkrası hükmüne göre bir hakkın doğumu, düşürülmesi, devri, değiştirilmesi, yenilenmesi, ertelenmesi, ikrarı ve itfası amacıyla yapılan hukuki işlemlerin miktar veya değeri, ödeme veya borçtan kurtarma yani ibra gibi herhangi bir sebeple, 288. maddenin 1. fıkrasındaki miktardan aşağı düşse bile senetsiz ispat olunamaz. Her ne kadar İş Hukuku uygulamasında ibra sözleşmesinin yazılı olarak yapılması gerektiğini savunsak da bu durum işçi aleyhine, haksız uygulamalara sebep olmamalıdır. İşçinin iş sözleşmesinin zayıf tarafı olması, ibra sözleşmesini imzalamak zorunda kalması, haklarını alamamakla tehdit edilmesi ihtimallerine karşı işçinin korunması gerekmektedir. Bu nedenle HMUK md. 288'e tabi olan ve söz konusu hükümde öngörülen miktarı aşan borçların ibrasına ilişkin sözleşmelerin yazılı delil ile ispat edilmesi gerekse de halin gereğine ve iki tarafın durumlarına göre, senede bağlanması yaygın ve gelenek olmayan hukuki işlemlerde olduğu gibi İş Hukukuna ve iş sözleşmelerine ilişkin ibra sözleşmelerinin kesin yazılı delille ispatlanması zorunluluğu bulunmamalıdır.

İbra sözleşmesi yapma yetkisi alacaklı olan işçindir. Ancak işçi adına veya onun yetki verdiği kişiler de ibra sözleşmesi yapabilirler. Böyle bir yetki bulunmadan yapılmış olan ibra sözleşmesi işçinin icazet vermesi ile geçerlilik kazanabilir. İbra sözleşmesinin yapılmasında tam ehliyetliler açısından bir sorun bulunmamakla beraber ayırt etme gücüne sahip ancak ons ekiz yaşını doldurmamış işçiler ile kısıtlı işçilerin ibra sözleşmesi yapabilmeleri veli ya da vasinin iznine bağlıdır.

İş Kanunu'nun 71. maddesine göre on dört yaşını doldurmuş ve ilköğretimi tamamlamış olan çocuklar, bedensel, zihinsel ve ahlaki gelişmelerine ve eğitime devam edenlerin okullarına devamına engel olmayacak hafif işlerde çalıştırılabilmektedirler. Söz konusu kişiler çalışmak ve iş sözleşmesi yapabilmek için velilerinden izin almak zorundadırlar. Bunların yapacakları, bir hukuki işlem niteliğindeki iş sözleşmelerinin geçerliliği, velilerinden alacakları izin veya icazete bağlıdır. İş sözleşmesinin tarafı olan küçük, imzalayacağı ibra sözleşmesi ile alacağından kısmen veya tamamen vazgeçeceği bir hukuki işlemin altına girmektedir ve bu durumda da ibra sözleşmesinin geçerliliği için ayrıca velinin veya vasinin izin ya da icazeti aranmalıdır. Bir başka ifade ile ayırt etme gücüne sahip ve kısıtlı olmayan küçükler için verilmiş olan çalışma izni, küçük işçinin ibra sözleşmesi yapma yetkisini kapsamamaktadır, bunlar ancak

kanuni temsilcilerinin yani velilerinin izni ile ibra sözleşmesi yapabilmektedirler. İncirlioğlu, reşit olmayan kişinin imzaladığı ibra sözleşmesinin kişiyi bağlamayacağını ancak alınan bedel için makbuz sayılacağını belirtmişse de, ibra sözleşmesinin makbuz sayılması da ancak sözleşmenin izin veya icazet ile geçerli hale gelmesi sonucu mümkün olabilir.

Aynı şekilde ayırt etme gücüne sahip ve ergin olan ancak haklarında kısıtlılık kararı bulunan işçilerin yapacakları ibra sözleşmesinin geçerliliği de kanuni temsilcilerinden alacakları izne bağlıdır. Tam ehliyetsiz kişilerin yapmış oldukları ibra sözleşmesi de bu kişilerin yapacakları diğer hukuki işlemlerde olduğu gibi mutlak butlanla batıl olacaktır.

2.İmzalanması ve İşverene Teslim Edilmesi

İbra sözleşmesi, alacaklının alacağından vazgeçtiğini bildiren, bir başka deyişle alacaklının kendi alacağını sona erdirmeye iradesinin beyanıdır. Borçlu, alacaklının bu irade beyanı ile borcundan kurtulmaktadır. Bu nedenle borcu sona erdirmeye iradesini bildiren beyanın irade sahibi tarafından yani alacaklı tarafından imzalanması gerekmektedir. İş Hukuku uygulamasında da işçi, işçilik haklarını aldığını bildiren beyanını imzalayarak ibra belgesini işverene teslim etmektedir. Bu şekilde işverenin işçiye olan bir veya daha fazla borcu ibra sözleşmesi nedeniyle sona ermektedir. İmza, işçinin, alacağını sona erdirdiğini bildiren beyanını ikrar ettiğinin ve borçlunun yani işverenin borcunun ortadan kalktığını kabul ettiğinin ispatıdır.

Diğer taraftan Yargıtay da işçinin ibra sözleşmesi yaparken sözleşmenin içeriğini bilebilecek durumda olmasının ibra sözleşmesini geçerli kılacağını kabul etmiş, 04.02.2003 tarihli bir kararında da “Davacı işçi, davalı şirket adına ihalelere giren tecrübeli bir eleman konumundadır. Hakkında devam eden icra takibinin geri alınması için dahi olsa imza attığı belgenin anlamını bilebilecek durumdadır” hükmüne yer vermek suretiyle işçinin, içeriğini bildiği halde ibranameyi imzalamasının ibranamenin geçersizliğini gerektirmeyeceğini belirtmiştir. Diğer taraftan, işçinin ibra sözleşmesindeki imzasını inkâr etmesi halinde bilirkişi marifetiyle imza incelemesi yapılarak sonucuna göre karar verilmesi gerekir.

İbra sözleşmesinin hüküm ve sonuçlarının meydana gelebilmesi için ayrıca ibranamenin işverene teslim edilmiş olması gerekmektedir. İbraname, ancak işçi tarafından imzalandıktan sonra işverene teslim edilmekle geçerlilik kazanabilmekte ve hüküm ifade edebilmektedir.

Diğer taraftan hata, hile veya ikrah sonucu hazırlanan ibra sözleşmeleri de Borçlar Kanunu'nun 23 ve devamı maddeleri gereğince hükümsüz sayılacaktır. İşçinin ibra sözleşmesini başka bir belge sanarak imzalaması, ibra sözleşmesinin konusu hakkında aldanmasıdır. İşçiye okutturulmadan, yanlış bilgi vererek, baskı ya da zor altında imzalatılan ibra sözleşmeleri geçerliliğini yitirecektir.

3.İş Hukuku Uygulamasında İbra Sözleşmesinin Özellikleri

a. Düzenleme Zamanı

İbra sözleşmesi kural olarak etkisini geçmişe yönelik olarak göstereceğinden, ancak doğmuş ve mevcut alacaklar için geçerli olabilecektir. İbra sözleşmesinin geçerlilik kazanarak hüküm ve sonuçlarını doğurabilmesi için iş sözleşmesinin sona ermesinden sonra yapılması gerekmektedir. Bir başka ifade ile iş sözleşmesi sona ermeden önce işe girişte ve iş sözleşmesi sırasında düzenlenen ibra sözleşmeleri geçersizdir.

Kanaatimizce iş sözleşmesinin sona ermesiyle birlikte, iş sözleşmesinin sona erdiği anda yapılan ibra sözleşmeleri de geçersiz olmalı veya bu sözleşmelere ancak şüpheden ve tereddütten uzak bir içeriği ihtiva etmeleri halinde itibar edilmelidir. Çünkü işveren, iş sözleşmesinin güçlü tarafı olduğundan, sözleşme boyunca emir ve talimatı altında, hiyerarşi içinde çalıştırdığı işçiyi, o anda ibra sözleşmesi yapmazsa alacaklarını vermemekle, geç veya eksik vermekle tehdit edebilir. Alacağını hiç elde edememe endişesi taşıyan işçi de eksik de olsa bir kısım hakkını elde etmek için ibra sözleşmesini imzalamaya razı olabilir. Ancak iş sözleşmesinin sona ermesinden sonra işverene başvurarak işçilik haklarını alan işçinin ibra sözleşmesi yapmasında bir sakınca olmayacak veya işçilik haklarını alamaması nedeniyle açacağı bir

alacak davasında, işverene ibraname vermemiş olduğundan, işçilik alacaklarının sona erip ermemesinin araştırılması hususunda sıkıntı yaşamayacaktır.

4857 Sayılı İş Kanunu'nun 32. maddesinin 5. fıkrasına göre de iş sözleşmelerinin sona ermesinde, işçinin ücreti ile sözleşme ve Kanundan doğan para ile ölçülmesi mümkün menfaatlerinin tam olarak ödenmesi zorunludur. Ancak işçinin iş sözleşmesinin sona ermesinden önce işverenle ibra sözleşmesi imzalaması, söz konusu hükmün uygulanmasına engel olacaktır.

Yargıtay da iş sözleşmesi devam ederken düzenlenen ibra sözleşmelerinin geçersiz olduğuna karar vermiştir. İşe girerken alınan veya işin devamı sırasında beyaza yani boş kağıda imza atılan ibra sözleşmeleri de geçersizdir çünkü henüz doğmamış olan işçilik haklarının ibra edilmesi mümkün değildir. Ortaya çıkması iş sözleşmesinin feshine bağlı olan ihbar ve kıdem tazminatlarının ödendiğine ilişkin, iş ilişkisinin devamı sırasında verilen ibranameler de bir etki yaratmayacaktır, çünkü doğmamış bir borcun ibrası mümkün değildir. Ayrıca doğmamış alacaklarda olduğu gibi doğması mümkün olmayan alacakların da ibra sözleşmesine dahil edilmesi mümkün olmadığından Yargıtay'ın bir kararında, kendi isteği ile işten ayrıldığını ibra sözleşmesinde belirten işçinin, aksini ispatlamak yolunda haklı bir sebep ileri sürüp ispatlayamaması halinde ihbar ve kıdem tazminatları taleplerinin reddine karar verilmiştir.

b. Makbuz Sayılması

Borçlar Kanunu'nun 87. maddesine göre borcunu ödeyen borçlu, bir makbuz veya borcun tamamı ödenmiş ise teslim edilmiş ise senedin geri verilmesini veya iptalini isteyebilir. Makbuz, borcun ifa edildiğinin en kuvvetli delilidir. Alacaklı, borçluya vermiş olduğu makbuz ile alacağını elde ettiğini ikrar etmektedir. Makbuz, bir başka deyişle alacaklının beyanını teşkil etmekte ve borçlunun ifada bulunduğu ispatına hizmet etmektedir. 87. madde hükmüne göre borcun tamamı için makbuz verilebileceği gibi kısmi ifa halinde de makbuz verilebilir.

İş Hukuku uygulamasında ibra sözleşmesinin dar yorumlanması ilkesi gereğince, ibra sözleşmesinin amacının işvereni borcundan kurtarmak gibi bir amaç güttüğü ve taraf iradelerinin aslında ibra yönünde oluşmadığı sonucuna varılması halinde, ibraya ilişkin belgenin bir sözleşme değil, makbuz niteliğinde sayılması sonucu ortaya çıkmaktadır.

İşçiye yapılan ödeme miktarlarını belirten bir belge, ibraname adını taşısa bile makbuz olarak nitelendirilebilir. Öyle ki belirli bir miktarın yazılı olduğu ibranameler de, ibranamede hiçbir hak ve alacağın kalmadığına ilişkin hükümler yer alsa bile, yazılmış olan miktarla sınırlı bir makbuz olarak nitelendirilebilir.

Yargıtay, işçinin işverenle yapmış olduğu ibra sözleşmesinin, dar yorumlanma ilkesi gereğince, işçiye yapılan ödemeye sınırlı olarak geçerli olduğunu kabul etmiştir. Yargıtay'ın söz konusu görüşü önceleri, ibra sözleşmesinin makbuz sayılmasının ancak işçinin gerçek maddi zararı ile ibranamede gösterilen miktar arasında açık bir oransızlık bulunması halinde mümkün olabileceği şeklinde iken daha sonra farkın büyük olup olmaması hususu üzerinde durmaktan vazgeçilerek, ibra sözleşmesinin dar yorumlanması ilkesi gereğince ibranamenin hesap pusulası üzerindeki miktarla sınırlı bir makbuz niteliğinde olduğunun kabul edilmesiyle, ödenen miktarla gerçek alacağı arasındaki farkın ödetilmesi gerektiğine karar verilmiştir.

Yargıtay, ibranamenin üzerinde yazılı miktarla sınırlı bir makbuz olduğu hususuna ilişkin görüşünü "...işçinin işverene verdiği ibranamenin, kural olarak, işçiye yapılmış olan ödemeye sınırlı olmak üzere bağlayıcılığı asıldır. İş hukukunun işçiyi koruyucu amacı göz önünde tutulduğunda, bu konuda dar yorum esasının benimsenmesi ve yine kural olarak bir işçinin, işvereni karşılıksız olarak ibra etmesinin ihtimal dışı olması da kabul tarzını destekleyici bir nitelik taşır,...miktarını belirleyen ve ibraname adı altında düzenlenmiş olan belgelerin makbuz niteliği taşıdığı kabul edilmiştir. (HGK.nun 17.3.1978 gün ve E. 1977/10-26, K. 1978/250). Hal böyle olunca, davacının makbuz niteliğindeki bu ibraname dışında kalan haklarını ve bu arada noksan ödeme varsa bu kesim alacağını istemesini engelleyici bir neden de bulunmamaktadır" hükmü ile açıklamıştır.

Ancak yine de somut olayın özellikleri göz önüne alınarak işçinin elde etmesi gereken miktar ile ibra sözleşmesinde belirtilen miktar arasında açık oransızlığın da araştırılması gerektiği kabul edilmektedir. Fakat bu durumda da ibra sözleşmesinde gösterilen miktar kısmi ifa olarak kabul edilecek, ibraya ilişkin belge de kısmi ifaya ilişkin makbuz niteliği kazanacaktır. Aynı şekilde iş kazası nedeniyle ödenen tazminat için imzalanan ibra sözleşmesinde de, ibranamede gösterilen miktar, dava yoluyla kazanılabilecek miktara yakın olmalıdır. Aksi takdirde ibranamenin makbuz niteliğinde olduğu kabul edilecektir. Diğer taraftan söz konusu ibraname miktar içermiyorsa, ibra sözleşmesini imzalayan ancak sonradan yine de talepte bulunan işçinin iyi niyetli olup olmadığına bakılmalıdır. İbra sözleşmesinde tüm alacakların alındığının ve işçilik hakları ile ilgili dava açılmayacağına bildirilmesine rağmen, ibra sözleşmesinden uzun süre sonra dava açılması iyi niyet ilkesi ile bağdaşmamaktadır.

c. Miktar İçermemesi

Miktar belirtilen ibra sözleşmelerinin makbuz niteliğinde olduğunu kabul eden Yargıtay, ibra sözleşmelerinin miktar içermemesinden kaynaklanan uyuşmazlıkların çözümü için tek ve ortak bir çözüm yolu kabul etmiş değildir. İşçi lehine yorum ilkesi gereğince, değişik hususlardan kaynaklanan ihtilafın ve farklı nitelik gösteren her uyuşmazlığa göre somut durumun iyice araştırılması zorunluluğu karşısında tek bir yerleşik içtihadın kabul edilmemesi yerinde olmuştur.

Miktar içermemesi tek başına ibra sözleşmesinin geçersizliği sonucunu doğurmamaktadır. Kıdem tazminatı, ihbar tazminatı, fazla çalışma ücreti, ikramiye gibi alacak kalemlerinin tek tek belirtilerek daha sonra "alacağım kalmamıştır" şeklinde bir ifade taşıyan, yani ibra konusunu gösteren alacakların açık ve kesin olarak belirtildiği ibra sözleşmelerine itibar edilecek, bunlar geçerli kabul edilecektir. Yargıtay 22.01.2004 tarihli bir kararında da miktar belirtilen ibra sözleşmelerinin makbuz niteliğinde olduğuna hükmettikten sonra, miktar gösterilmeden tek tek alındığı belirtilen işçilik haklarının işçiye ödendiğini kabul etmiştir.

Fakat maaş, fazla çalışma ücreti, ikramiye, prim gibi alacakların alındığının teker teker belirtilmesinden sonra "hiçbir alacağım kalmamıştır", "tüm alacağımı aldım" gibi ifadeler, ibranamede belirtilmeyen işçilik hakları için bağlayıcı olmayacaktır. Yargıtay 9. Hukuk Dairesi'nin 01.02.2005 tarihli bir kararında "Anılan ibranamede miktarların yer aldığı kısmın altında ise, "... ücret, fazla mesai, hafta tatili, senelik izinlerimi, ikramiyelerimi, resmi tatillerde çalıştığım zamlı ücretlerimi ... aldım" denilmek suretiyle işverenin ibra edildiği görülmektedir, ... anılan ibranamede davaya konu olan ihbar ve kıdem tazminatlarından söz edilmemiştir. Bu nedenle anılan istekler bakımından işverenin ibrasından söz edilemez." hükmü ile ibranamede gösterilmeyen alacakların talep edilmesinin mümkün olduğu kabul edilmiştir.

Sonuç olarak ibra sözleşmesinin içeriğiyle ilgili, "tüm alacaklarımı aldım", "hiçbir alacağım kalmamıştır" gibi genel anlatımlı ibareler ve hükümler kabul edilmeyecektir. İbra sözleşmesinin şüpheden ve tereddütten uzak, işçinin haklarının tek tek sayıldığı ve yine işçinin borcu sona erdirmeye ilişkin iradesinin açıkça anlaşıldığı şekilde hazırlanması gerekmektedir.

d. İhtirazi Kayıt

İşçinin ibranameyi imzalamasına rağmen ihtirazi kayıt koyması da mümkündür. İbra sözleşmesinde işçinin alacağından vazgeçtiği hususunun açıkça belirtilmesi gerektiğinden, ihtirazi kaydın bulunması, bir tereddüt uyandırmakta ve sözleşmenin gerçek iradeye uygun olmadığı şüphesini yaratmaktadır. İbra sözleşmesinde ihtirazi kaydın bulunması, belirtilen alacak veya alacaklar bakımından vazgeçme iradesinin olmadığını göstermektedir. Bu nedenle ihtirazi kayıt bulunan haklar için ibra sözleşmesi bir hüküm teşkil etmeyecektir.

Yargıtay 9. Hukuk Dairesi, işçilik haklarının faizi talebiyle ilgili bir kararında, kıdem tazminatının tamamen alındığının belirtildiği ibra sözleşmesinde yer alan, kanundan doğan hakların saklı olduğu şeklindeki ihtirazi kaydın kapsamına faizin de girdiğini ve faiz istenebileceğine karar vermiştir.

Yargıtay, ihtirazi kayıt koymadan imzalanan ibra sözleşmelerini ise geçerli olarak kabul etmektedir.

Ücretini aldığı ihtirazi kayıt koymadan bildiren işçi sonradan ödemenin eksik olduğunu veya hiç yapılmadığını iddia ederse bu durumda ispat yükü kendisinde olacaktır. Yargıtay bir kararında da “Ayrıca davacının hizmet akdinin feshinden sonra ayrıntılı ve tüm haklar sayılmak suretiyle ihtirazi kayıt koymadan imzaladığı bir ibraname de bulunmaktadır,... ihtirazi kayıt koymadan imzaladığı ibranamede yıllık izin alacaklarının da ödendiğini kabul etmiştir. Buna göre yıllık izin ücreti isteğinin de reddi gerekir” gerekçesiyle ihtirazi kayıt koymadan işvereni ibra eden işçinin belirtilen alacağı talep edemeyeceğine karar vermiştir.

e. İbra Sözleşmesi İle Savunma Arasındaki Çelişki

İşveren ile işçi arasında imzalanan sözleşmede ödendiği belirtilen ve bu nedenle ibra edilen alacakların, daha sonra işçi tarafından talep edilmesi halinde, işverenin, ibra sözleşmesinde belirtilen alacağın aslında doğmadığı gibi bir savunma yapması şeklindeki durumlar çelişki ve tereddüt yaratmakta, bu nedenle bu sözleşmeler geçersiz kabul edilmektedir. Yargıtay, işçinin ibra sözleşmesinde fazla çalışma ücretini aldığını kabul etmesine rağmen işverenin fazla çalışma yapılmadığı savunmasında bulunmasını çelişki olarak kabul etmiş ve ibra sözleşmesine itibar etmemiştir. Bir başka ifade ile olmadığı belirtilen alacağın ödendiği yolunda ibare taşıyan ibra sözleşmeleri çelişkiden dolayı geçersiz sayılmaktadır.

Yargıtay diğer kararlarında da çelişki içeren ibra sözleşmelerinin, çelişkili olduğu husus yönünden geçersiz olduğunu kabul etmiştir. Yargıtay 9. HD bir kararında “...ibranamede davacı işçiye fazla çalışma ücretlerinin ödendiği belirtilmişse de, davalı işverence verilen cevap dilekçesinde davacının fazla çalışma ücretine hak kazanmadığı ileri sürüldüğüne göre, bu çelişkili savunma karşısında ibranameye, fazla çalışma ücretlerinin ödendiği yönünden de değer verilmesine olanak bulunmamaktadır” hükmüne varmıştır.

Aynı şekilde işçinin kıdem ve ihbar tazminatı taleplerine karşı davalı işverenin haklı nedenle fesih savunması ile ibraname savunması birbiriyle çeliştiğinden bu ibra sözleşmesine de itibar edilemez.

Sonuç

Görüldüğü üzere ibra sözleşmesi, özel hukukun diğer dallarından farklı olarak, İş Hukukunda bazı önemli özellikler arz etmektedir. İş sözleşmesinin zayıf tarafı olan işçinin korunması amacıyla doktrinin etkisiyle uygulama ile kazandırılan ve ibra sözleşmesine yüklenen bu özellikler işverenin işçinin emeğinden haksız ve kötü niyetli faydalanmasına engel olma amacını taşımaktadırlar.

İş Hukukunda ibra sözleşmelerinin dar yorumlanması ilkesinin bir sonucu olarak tarafların gerçek iradelerinin ibra sözleşmesinde belirtilen şekilde olup olmadığının incelenmesi, sözleşmenin geçerliliğinin araştırılması kabul edilmiş ve bu sayede işçinin hakkının korunması yolu açılmıştır. Ayrıca ibra sözleşmesinin temelinin araştırılması ile ibra sözleşmesinin bir ödeme belgesi niteliğinde olup olmadığı da ortaya konmuştur.

İbra sözleşmesinden kaynaklanan hemen hemen tüm uyuşmazlıklar için Yargıtay tarafından bir çözüm yolu kabul edilmiştir. Bu çözüm yolları çoğunlukla işçinin lehine ve işçinin hakkını koruyucu niteliktedir. Çalışmamızda da ibra sözleşmesinden kaynaklanan çeşitli uyuşmazlık türlerine ilişkin çözüm yolları, örnek içtihatlarla ve doktrin görüşü ile ifade edilmeye çalışılmıştır. İchtihatlar genellikle hakkaniyete uygun olmakla beraber nadiren de olsa, uyuşmazlığın niteliğinden kaynaklanan ve gerçek durumun ortaya konmasının mümkün olmadığı hallerde, matbu nitelik kazanarak işçi aleyhine sonuçlar da doğurabilmektedir. Ancak kanaatimizce işçinin hakkının korunması amacıyla Yargıtay’ın ibra sözleşmesine yüklediği şart ve özellikler yerinde olmuştur.

Kaynakça

Akipek, Şebnem ve Küçükgüngör, Erkan (2002). Sözleşmeler Rehberi. Ankara.

Akyiğit, Ercan (2001). İchtihatlı ve Uygulamalı İş Kanunu Şerhi Ankara.

- Çelik, Nuri 2000. İş Hukuku Dersleri. İstanbul.
- Çil, Şahin (2004). İş Hukukunda İbra Sözleşmesi. *Kamu – İş*, C. 7, S.3 (Yargıç Resul Aslanköylü'ye Armağan), Ankara.
- Çil, Yasin (2006). İş Hukukunda İbra Sözleşmesi. Ankara.
- Demircioğlu, Murat (2003). Sorularla Yeni İş Yasası. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Ekonomi, Münir (Komite Başkanı) (2003). Yargıtay'ın İş Hukukuna İlişkin Kararlarının Değerlendirilmesi – 2001. Ankara: Kamu-İş Yayınları.
- Ekonomi, Münir (2002). Yargıtay'ın İş Hukukuna İlişkin 1999 Yılı Emsal Kararları. Ankara.
- Eren, Fikret (2003). Borçlar Hukuku Genel Hükümler. İstanbul.
- Erman, Çiğdem (2002). *Yargıtay Kararları Işığında Türk İş Hukukunda İbra Sözleşmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku Anabilim Dalı, Ankara.
- Günay, Cevdet İlhan (2004). İş Hukuku - Yeni İş Yasaları. Ankara.
- İncirlioğlu, Lütfi (2005). Sorulu ve Cevaplı Yeni İş Hukuku Uygulaması. İstanbul.
- Kılıçoğlu, M. Ahmet (2001). Borçlar Hukuku Genel Hükümler, C. 2. Ankara.
- Kılıçoğlu, Mustafa (1999). İş Kanunu, Şerhi. Ankara.
- Kuru, Baki. Arslan, Ramazan. Yılmaz, Ejder (1999). Medeni Usul Hukuku. Ankara.
- Mollamahmutoğlu, Hamdi (2005). İş Hukuku. Ankara.
- Oğuzman, M. Kemal ve Öz, Turgut (1995). Borçlar Hukuku Genel Hükümler. İstanbul.
- Öçal, Zeki (2001). İşçiler İçin Temel Hukuk Bilgileri. İstanbul.
- Önen, Turgut (1984). Borçlar Hukuku. Ankara.
- Öztan, Bilge (2004). Medeni Hukukun Temel Kavramları. Ankara.
- Reisoğlu, Sefa (1998). Borçlar Hukuku Genel Hükümler. İstanbul.
- Satılmış, Mehmet (1995). *Türk İş Hukukunda İbra Belgesi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Hukuk Anabilim Dalı, İstanbul.
- Süzek, Sarper (2005). İş Hukuku. İstanbul.
- Tuğ, Adnan (1994). Türk Özel Hukukunda Şekil. Konya.
- Tuhr, Andreas von (1983). Borçlar Hukukunun Umumi Kısmı, C. 1-2. Çeviren: Cevat EDEGE. Ankara.
- Tunçomağ, Kenan (1975). Türk İş Hukuku. İstanbul.
- Yılmaz, Ejder (2001). Hukuk Sözlüğü. Ankara.

Türkiye-Suriye İlişkilerinde Terör Sorunu

Kaan GAYTANCIOĞLU* , Sinem GÖÇ**

Özet

Türkiye ile Suriye’yi sıcak savaşın eşiğine kadar getiren sorun Suriye’nin terör örgütü “Partia Karkaren Kurdistan’a (Kürdistan İşçi Partisi-PKK) verdiği destek” olmuştur. Suriye, Adana Mutabakatı’na kadar Türkiye aleyhtarı her türlü hareketi desteklemiştir. Suriye, bu dönemde Türkiye’nin sorunlu komşusu Yunanistan ile de iyi ilişkiler kurmuştur. Suriye - Türkiye ilişkileri, Suriye’nin teröre verdiği destek yüzünden, Ekim 1998’de gerginleşmiştir. Mısır Devlet Başkanı Hüsnü Mübarek’in arabuluculuğu ve Suriye’nin geri adım atması ile kriz sona ermiştir. 2000 yılında Hafız Esad’ın ölümü ve Beşar Esad’ın liderliğinde Türkiye-Suriye ilişkileri yumuşamaya ve yakınlaşmaya başlamıştır. 2007 yılında Türkiye’nin PKK’ya karşı Kuzey Irak’a sınır ötesi harekât kararına ilk destek Suriye’den gelmiştir. Böylece 1998’de terör yüzünden sıcak savaşın eşiğine gelen Türkiye-Suriye ilişkileri, 2007 yılında terörle mücadelede ortak tutum nedeniyle yakınlaşmaya başlamıştır.

Anahtar Sözcükler: Terör, PKK, Adana Mutabakatı, Türkiye-Suriye İlişkileri.

Terror Conflict on the Relationship Between Turkey and Syria

Abstract

The conflict that brought Turkey and Syria on the verge of a war is the support of Syria to terrorist organization Partia Karkaren Kurdistan (Kurdistan Labor Party-PKK). Syria supported all of the movements against Turkey until Adana Congrutin. Also, Syria had good relations with Turkey’s problematic neighbour, Greece at this term. The relations between two countries became tense because of Syria’s support to terror in October 1998. The crisis ended after Egypt President Husnu Mubarek’s mediation and Syria’s retreat. Turkish-Syrian relations became detente and closer after the dead of Hafız Asad and Bashar Asad’s leadership. First support to Turkey’s cross-boarder operation to North Iraq against PKK, came from Syria in 2007. Consequently, the Turkish-Syrian relations which came the verge of a war because of “terror” in 1998, come closer because of “terror” in 2007.

Key Words: Terror, PKK, Adana Congruity, Turkish-Syrian Relations

Giriş

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonraki siyasal ve sosyal değişiklikler Türkiye’nin Güney ve Doğu bölgelerinin, ülkenin diğer bölgeleriyle uyumunu gerekli kılmıştır. Fakat bunun gerçekleşmemesi yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu bölgelerde eğitim düzeyinin artması beklentileri artırmış, bu beklentilerin zamanında veya yeterince karşılanamaması, çarelerinin kısa yoldan aranmasını beraberinde getirmiştir. Bu durum bölgede şiddet eğilimli kişilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Gizli örgütlenmeler bölgede faaliyetlere başlamıştır. Gizli örgütlenmeler içerisinde bazı isimler ön plana çıkmıştır. Bunların en bilineni Abdullah Öcalan olmuştur. 1970’li yıllarda Ankara Üniversitesi’nde öğrenci olan Öcalan, Marksist-Leninist ideolojiden esinlenerek bağımsız ve sosyalist bir Kürdistan kurma mücadelesi yolunda fikirler geliştirmiş ve bu mücadelesi için taraftar toplamaya başlamıştır (Lundgren, 2008). Taraftarlarına “Apocular”, faaliyetlerine “Apoculuk” denilmiştir (Mango, 2005).

27 Kasım 1978 tarihinde Diyarbakır ili Lice ilçesi Fis Köyü’nde Apocular diye bilinen grubun Ankara çıkışlı ilk sempatizanları ile Doğu ve Güneydoğu’daki diğer taraftarların katıldığı bir toplantı yapılmıştır. Bu toplantı Partia Karkaren Kurdistan (PKK) tarafından örgütün Birinci Kongresi olarak kabul edilmiştir. Bu toplantıda yedi kişilik bir yürütme komitesi seçilmiş ve Abdullah Öcalan, kendisini kurulan partinin genel sekreteri ilan etmiştir (Ersever, 2007b).

PKK terör örgütü, 1978–1980 yıllarını politik ideolojinin denenmesi zamanı ve 1980–1984 yıllarını da bir geri çekilme ve hazırlıklar zamanı olarak nitelendirmiştir. Örgüt, gerilla savaşı ve uygulaması üzerinde Çinli lider Mao Ze Dingt tarafından ortaya konan konsept çerçevesinde, 1984’ten itibaren uzun süreli bir halk savaşı başlatılması kararını almıştır (Özdağ, 2007). PKK, öğretmenleri, memurları ve devlet binaları gibi devleti temsil eden simgeleri hedef almış, Kürtlerin yaşadığı bölgede normal hayatı imkânsız kılan bir cinayet ve yıkım kampanyası başlatmıştır (Cleveland, 2008). PKK, 1984’ten günümüze yaklaşık 35.000 kişiyi öldürmüştür (Mango, 2005) ve Türk ekonomisine yıllık 8 milyar dolar civarı bir yük getirmiştir (Olson, 2005).

PKK tarafından başı çekilen Kürt ayrılıkçılığı, yirminci yüzyılın son yirmi yılı ile birlikte yirmi birinci yüzyılın ilk sekiz yılında Türk iç ve dış politikasında bunalımlara yol açmıştır (Olson, 2005). PKK, küçük grupların siyasal etki yaratabilmeleri ve varlıklarını duyurabilmeleri açısından son derece güçlü bir strateji olan terörizmi, 1984'ten bu yana Türkiye'ye karşı kullanmış ve halen kullanmaktadır (Arıboğan, 2007). PKK, mücadelesinde 1998 yılı sonlarına kadar, aradığı uluslararası desteği Suriye'den bulmuştur. Ümit Özdağ'a göre PKK, 1998'e kadar Suriye adına Türkiye'ye karşı "Vekaleten Savaş" yürütmüştür (Özdağ, 2008).

Dış politikası aşırı güvensizlik üzerine kurulan Suriye (Öztürk, 1997) "terörizm"i düşmanlarına karşı bir güç ve Ortadoğu'da yayılmaya yönelik bir silah olarak kullanmıştır. Suriye'nin İstihbarat birimleri, (Muhaberat) Batı ülkelerine, İsrail'e, Ortadoğu'da barış isteyen Arap ülkelerine ve Esad yönetimine ters düşen gruplara yönelik terör eylemlerini, gizlice destekledikleri terör örgütlerine yaptırmıştır (Başar, 1996). Suriye, terörü sadece düşmanlarına karşı değil, kendi ülkesindeki rejim muhaliflerine karşı da kullanmıştır. 1982 yılında Müslüman Kardeşler Örgütü'ne (MKÖ) karşı Hama kenti yerle bir edilmiş ve yüzlerce rejim muhalifi yok edilmiştir (Balbay, 2006).

Türkiye'den 12 Eylül 1980 askeri darbesinden kısa bir süre önce Suriye'ye geçen Abdullah Öcalan, Hafız Esad'ın kardeşi Cemil Esad aracılığıyla Suriye Gizli Servisi Muhaberat ile temas kurmuştur. Öcalan, Eylül 1979'da, Suriye'de bulunmakta olan Sovyet gizli servisi KGB görevlisi Yevgeny Primakov'un yardımı ile 250 kadar örgüt mensubunu gerilla savaşı konusunda eğitilmesi için Filistin Kurtuluş Örgütü (FKÖ) kamplarına götürmüştür (Özdağ, 2007). PKK, kurulma aşamasında yok olmak üzereyken Suriye'den aldığı bu destekle ayakta kalabilmiştir.

PKK'nın Birinci ve İkinci Kongreleri Suriye'de yapılmıştır. 20–25 Ağustos 1982 tarihlerinde Şam'da yapılan İkinci Kongrenin bitimindeki sonuç bildirgesinin ilk iki maddesi, Suriye'nin desteğini gözler önüne sermiştir. Bu kongrede alınan kararların ilk ikisi aşağıda verilmiştir (Ersever, 2007a).

Madde 1: PKK mensuplarının Suriye'de eğitilmesi, eğitimin kısmen Türk sınırına yakın yerlerde yapılması

Madde 2: Şam, Halep, Kamışlı, Afrin gibi Suriye şehirlerinde temsilcilikler açılması

1984 yılında Türkiye'ye geri dönerek eylemlerine başlayan PKK'nın kilit noktalarına Muhaberat tarafından Kürt ve Ermeniler getirilmek suretiyle örgütün kontrolü Suriye'de kalmıştır. Rıfat Esad, PKK'nın Suriye ve Lübnan makamları ile olan ilişkilerini düzenlemiştir. Ayrıca uyuşturucu trafiğini de elinde tutarak mali kaynak sağlamıştır (Erciyes, 2004).

19 Ocak 1993'te Suriye Başbakanı Mahmut El Zubi'nin resmi davetlisi olarak Suriye'nin başkenti Şam'a giden dönemin Başbakanı Süleyman Demirel, Suriye Devlet Başkanı Hafız Esad ile su ve terör konularını görüşmüştür. Süleyman Demirel'in Suriye ile Türkiye'nin terör yüzünden gergin ilişkiler geçirdiği bu dönemde Suriye'yi ziyaret etmesi dünya'nın çeşitli yerlerinden olumlu karşılanmıştır. Bir batılı diplomat bu ziyareti "Türkiye Suriye gibi birçok komşusuyla olduğundan daha iyi ilişkiler kurmak istediğinde" diyerek anlamlı bulmuştur (Cowell, 1993).

1995 yılında Türkiye-Suriye ilişkileri PKK'nın bir eylemi nedeniyle kırılma noktasına gelmiştir. Bir grup PKK militanı Türkiye-Suriye sınırının en uç noktasında bulunan Çalıboğazı Karakoluna yönelik ciddi bir eyleme girişmiştir. Ancak çok yoğun geçen çatışmalarda bölgedeki Türk kuvvetlerinin açtıkları topçu ateşinin büyük bir bölümü Suriye topraklarına yönelik olmuştur. Bunun sonucunda çok sayıda kayıp veren PKK ile Muhaberat arasında sert tartışmalar yaşandığı aktarılmıştır. Türkiye'nin topçu ateşine Suriye'den hiçbir yanıt gelmezken, Ankara'nın Şam'a olan tutumu sertleşmeye başlamıştır (Özdağ, 1999).

İlişkilerde Gerginliğin Tırmanmaya Dönüşmesi: 1998 Ekim Krizi

1996–1997 yıllarında Türkiye'de arka arkaya kurulan iki hükümet Suriye ile münasebetlerde bazı açılımlar sağlama iddiasında bulunmuşlardır. Öncelikle Temmuz 1996'da kurulan Refah-Yol hükümetinin Refah Partisi (RP) kanadının hükümetin kurulduğu ilk aylarda "kardeş ülke Suriye" ile ilişkileri

iyileştirme niyeti konusunda çeşitli haberler yayınlanmıştır. Suriye’de de RP’nin iktidara gelmesi sorunların çözüleceği konusunda çeşitli beklentiler yaratmıştır. Ancak bu dönemde ilişkilerde hiçbir değişiklik olmamıştır (Altunışık, 2002). Refah-Yol iktidarı döneminde iç politikada yaşanan gelişmeler üzerine 28 Şubat 1997 tarihli Milli Güvenlik Kurulu (MGK) kararlarının uygulamaya konulmasından sonra, 29 Nisan’da Genelkurmay Başkanlığı tarafından düzenlenen bilgilendirme toplantısında Milli Askeri Stratejik Konsept kamuoyuna açıklanmıştır. İrtica ve bölücü terör tehdidi birinci öncelik olarak nitelendirilmiş, dış tehditler listesinin başına alınmış ve bu tehdidi destekleyen ülkeler olarak İran ve Suriye’ye karşı siyasal, ekonomik ve hatta askeri güç kullanma ihtiyacının doğabileceğinin işaretleri verilmiştir. Türkiye böylece, ulusal birliğine ve toprak bütünlüğüne göz diken bölücü tehdidi, klasik Soğuk Savaş tehditlerinin önüne geçirmiş ve bir anlamda da yeni uluslararası sistemin tehditlerine yönelik kapsamlı ilk politika değişikliğine gitmiştir (Mumcu ve Kahramaner, 2004).

Krizin Ortaya Çıkması, Gelişimi ve Tırmanması

Temmuz 1997’de Necmettin Erbakan yerine Başbakanlık makamına geçen Mesut Yılmaz, Ağustos 1997’de, Türk Silahlı Kuvvetleri’nin (TSK) Hatay’daki PKK eylemlerinden duyduğu rahatsızlığı yüksek sesle dile getirmiştir. Yılmaz, Suriye’yi ilk olarak ASALA’yı yıllarca desteklemekle suçlamış ve sözlerine Suriye’nin ASALA’dan sonra son dönemlerde PKK’yı da desteklediğini söyleyerek devam etmiştir. Yılmaz’ın açıklamalarına göre Şam, Ankara ile yüz yüze gelmeyi çekindiği için, taşeron olarak kirli işlerini PKK’ya yaptırmıştır (Olson, 2005). Başbakan sözlerine şu şekilde devam etmiştir:

“Onlar, bin yıldır beraber yaşayan insanların arasına anlaşmazlık tohumları ekmeye çalışanlar, kendi kazdıkları kuyuya düşeceklerdir. Biz Türkiye’nin güçlenmesine karşı olup da devlete ihanet eden örgütlere arka çıkanların kimler olduğunu biliyoruz. Onlar GAP’in tamamlanmasına karşı çıkıyorlar ve tamamlanmasına engel olmak için ellerinden gelen her şeyi yapacaklar.” (Hürriyet, 24 Temmuz 1997)

Dönemin Başbakanı Mesut Yılmaz’ın PKK terörünü bitirme konusundaki kararlı tavrı, Eylül 1998’de Filistin’e düzenlediği resmi gezide iyice belirginleşmeye başlamıştır. Filistin lideri Yaser Arafat ile görüşen Yılmaz, burada Arafat ile birlikte bir basın toplantısı düzenlemiştir. Yılmaz, bu toplantı esnasında bir gazetecinin, Suriye’nin Ortadoğu gezisine yönelik tepkilerini hatırlatarak, bu konudaki düşüncesini sorması üzerine aşağıdaki açıklamayı yaparak Suriye’yi Türkiye’deki bölücü teröre destek vermekle suçlamıştır:

“Ürdün, İsrail ve Filistin’i kapsayan ziyaretimi Suriye’nin eleştirmiş olmasını, düşmanlık yaratacak bir gezi olarak nitelemesini kaale almamız söz konusu olamaz. Düşmanlıktan söz edilecekse, asıl büyüteç altına alınması gereken, Suriye’nin Türkiye’deki teröre verdiği destektir.”(Cumhuriyet, 09 Eylül 1998)

Yılmaz’ın İsrail ziyaretine tepki gösteren Şam yönetimi ise, Türkiye’nin İsrail’le yapmayı düşündüğü bölgesel ittifakın “tehlikeli sonuçlar yaratabileceğini” öne sürmüştür (Cumhuriyet, 09 Eylül 1998).

Gergin demeçlerin ardından kriz tırmanmaya 16 Eylül 1998 günü başlamıştır. Krizin tırmanmasında kilit rol oynayan dönemin Kara Kuvvetleri Komutanı Orgeneral Atilla Ateş, 16 Eylül günü Hatay’ın Reyhanlı ilçesindeki Hudut Bölük Komutanlığını ziyaret etmiştir (Cumhuriyet, 09 Eylül 1998). Suriye sınırına yakın Reyhanlı’da askeri yetkililerden brifing alan Ateş’in beraberinde 2. Ordu Komutanı Orgeneral Ayaç Yalman, Kara Kuvvetleri Harekat Daire Başkanı Tümgeneral Behzat Balta, 6. Kolordu Komutanı Korgeneral Çetin Saner ve 39. İskenderun Tugay Komutanı Tuğgeneral Necdet Demiral de yer almıştır. Kendisini karşılayan Reyhanlı halkına seslenen Ateş, Atatürk’ten bu yana Hatay’ın Türk bölgesi olduğunu dile getirmiş, “Bunun önemini vurgulamak için buradayım” diye konuşmuştur. Orgeneral Ateş, krizin savaşa doğru evrilmesine neden olabilecek olan sözlerine şöyle devam etmiştir:

“Ülkemizin problemlerini çözmek, ekonomiyi düzeltmek, kalkınmayı sağlamak ve halkı daha çok refaha kavuşturmak için çaba harcıyoruz. Bazı komşularımız, bizim iyi niyetimizi, gösterdiğimiz yakınlığı yanlış değerlendirmişlerdir. Uzun zamandan beri Apo denilen eşkiyayı kendi ülkelerinde

barındırıp, onu destekleyerek Türkiye'yi terör belasına bulaştırmışlardır. Şunu açıkça söylemek istiyorum: Türk milleti artık bu konuda göstereceği iyi niyetin sonuna gelmiştir. Sabrımız tükenmek üzeredir. Sabrımızı taşırmasınlar.” (Cumhuriyet, 17 Eylül 1998)

Atilla Ateş'in açıklamalarından sonra tırmanmaya başlayan kriz 1 Ekim 1998'de daha ileri bir seviyeye ulaşmıştır. 1 Ekim 1998'de TBMM Genel Kurulu yeni yasama dönemi çalışmalarına dönemin Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel'in açılış konuşmasıyla başlamıştır. Demirel, TBMM'nin açılış töreninde yaptığı konuşmada, Suriye konusuna değinmiş ve Şam yönetiminin Türkiye'ye karşı açık bir husumet politikası izlediğini vurgulamıştır. Demirel sözlerine şöyle devam etmiştir:

“PKK terör örgütüne aktif destek sağlamayı sürdürmektedir. Tüm uyarılarımıza ve barışçı açılımlarımıza rağmen hasmane tutumundan vazgeçmeyen Suriye'ye karşı mukabelede bulunma hakkımızı saklı tuttuğumuzu, sabrımızın taşmak üzere olduğunu bir kere daha dünyaya ilan ediyorum.” (Cumhuriyet, 02 Ekim 1998)

Suriye ile yaşanan gerginlik Genelkurmay Başkanı Orgeneral Hüseyin Kıvrıkoğlu'nun dile getirdiği, “Aramızda adı konmamış bir savaş var” sözleriyle doruk noktasına çıkmıştır. Türkiye'nin sabrının taşmakta olduğunu vurgulayan Kıvrıkoğlu, sözlerini şu şekilde bitirmiştir:

“1984'ten beri teröre destek veriyorlar. Uyarılarımız sonuç vermemiş görünüyor. Suriye ile Türkiye'nin gücü elbette karşılaştırılmaz. Bizim sabretmemizin nedeni, işbirliği yollarını tüketmemek.” (Cumhuriyet, 03 Ekim 1998)

Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel, 4 Ekim 1998 günü Fırat Üniversitesi'nin 1998-1999 öğretim yılı açılışı için gittiği Elazığ'da, Suriye'ye olan tepkisini daha da sertleştirmiştir. Yalnızca Suriye'yi değil, tüm dünyayı da uyardıklarını söyleyen Demirel, şöyle devam etmiştir:

“Biz uyarıyoruz, uyardık. Bundan çok mustaribiz. Bir komşu ülke, bir komşu ülkeye bunu reva göremez. Eli kanlı çeteleri, eşkıyayı kendi hudutları dâhilinde muhafaza edip Türkiye içine salamaz. İşte bunu bütün dünya duysun istedik. Yapılan bir nefis müdafaasıdır. Suriye'nin yaptıkları BM kararlarına aykırıdır. Bir devlet, bir devlet içinde suç işlenmesini teşvik edemez.” (Cumhuriyet, 05 Ekim 1998)

Bundan sonra neler olacağını gelişmelere bağlı olduğunu vurgulayan Demirel, Mısır Devlet Başkanı Hüsnü Mübarek'in Türkiye'ye gelmek istediğini belirtmiş ve şunları açıklamıştır:

“Kendi hoş geldi sefa geldi. Mübarek de Mısır da bizim dostumuzdur. Bütün Arap ülkeleri dostumuzdur. Türkiye içinde vuku bulan kanlı terör olayını anlattık. Dedik ki 'Bu Müslümanlığa sığar mı? Ölenler insandır. İnsanlığa sığar mı? Kardeşliğe, komşuluğa sığar mı? Suriye'nin yaptığı ne insanlığa ne Müslümanlığa ne de komşuluğa sığmaz. (...) İş ciddidir. Açıkça söylüyorum. Türkiye bu kadar zaman çok büyük ıstırap çekmiştir. Bundan sonra bu ıstırapı çekmek istemiyor. Mübarek belki Salı ya da Çarşamba geliyor. ABD, ne düşündüğümüzü biliyor. Benden duyduklarınızı o da duyuyor. Canı yanan Türkiye'dir. Ateş düştüğü yeri yakar.” (Cumhuriyet, 05 Ekim 1998)

4 Ekim günü diğer açıklamalar da dönemin Başbakan Yardımcısı Bülent Ecevit ve TBMM Başkanı Hikmet Çetin'den gelmiştir. Başbakan Yardımcısı Ecevit seçim kampanyasını başlatmak üzere Denizli'ye giderken şu sözleri sarf etmiştir:

“Suriye gibi bir ülkenin Türkiye'den toprak talepleri olması, Türkiye'yi bölmek isteyen bir terör örgütüne ev sahipliği yapması akıl almaz bir densizliktir. Suriye bundan kendisine ne çıkar umuyor, bütün sorunlarını barış içinde, diplomatik yollardan çözmeye çalışıyor, ama kendi haklarından, kendi güvenliğinden de en küçük bir özveride bulunamaz.” (Cumhuriyet, 05 Ekim 1998)

Hikmet Çetin ise Hüsnü Mübarek'in Ankara'ya yapacağı ziyaret hakkında açıklamalarda bulunmuş ve Suriye ile yaşanan krizin diplomatik yollardan çözülmesini istediğini vurgulamıştır.

Krize Arap Devletlerinden ve Ortadoğu Ülkelerinden Bakış

Orgeneral Atilla Ateş'in Reyhanlı'daki çıkışlarına denk gelen günlerde toplanan Arap Birliği'nde Suriye Dışişleri Bakanı Şara'nın, Lübnan Dışişleri Bakanı Fares Boez'le birlikte ortaklaşa hazırladıkları ve Türkiye'nin ağır bir dille kınanmasını öngören bir karar tasarısı diğer Arap ülkeleri tarafından kabul edilmemiştir. Başta Filistin Lideri Yaser Arafat olmak üzere Ürdün ve Umman, Suriye'nin kabul ettirmeye çalıştığı Türkiye'nin kınanmasına ilişkin karar tasarısına bizzat karşı çıkmışlardır. Kapalı oturumda Arafat, Ürdün ve Umman, Türkiye'nin İsrail'le olan işbirliğinin Arap ülkelerine yönelik bir tehdit oluşturmasının söz konusu olmadığını ve bu konunun gereğinden fazla abartılmaması gerektiğini ifade etmiştir (Milliyet, 19 Eylül 1998).

Krizin ilk günlerinde Arap Devletlerinin sergileyebilecekleri davranışlar hakkında Türkiye'de değişik görüşler açıklanmıştır. Bir kısım görüşlerde Arap Devletleri'nin tarafsız kalacağı savunulurken, bir kısım görüşlerde de Arap Devletlerinin Suriye'nin yanında yer alacağından bahsedilmiştir. Filistin'in Ankara Büyükelçisi Fuad Yasin iki ülke arasındaki ilişkilerin gerginleşmesini "sonunda yağmur getirmeyecek sonbahar bulutu" benzetmesiyle yorumlamıştır. Büyükelçi iki ülkenin sıcak bir çatışmanın eşiğine gelmeden görüşmeler yoluyla sorunlarını çözeceklerine inandığını ifade etmiştir (Zaman, 03 Ekim 2008).

Araştırmacı-gazeteci Ergun Balcı Türkiye'nin İsrail ile yaptığı askeri anlaşmaya değinirken bu anlaşmanın Türkiye'nin önüne bazı engeller çıkaracağını dile getirmiş ve sözlerine şu şekilde devam etmiştir:

"Anlaşmaya kuşku ile bakan Arap ülkelerinin bir Türkiye-Suriye çatışması halinde Suriye'yi destekleyecekleri kesindir. Şam da kuşkusuz bu olguyu sonuna kadar istismar edecek ve "Siyonizmle ittifak halindeki Türk emperyalizminin Arap ulusuna saldırdığı" yolunda çılgınlıklar atacaktır." (Cumhuriyet, 03 Ekim 1998)

Arap ülkeleri arasındaki bir başka görüşe göre, Arap ülkelerinin geçmişteki Arap-İsrail savaşlarında olduğu gibi asker veya teçhizat yardımı değil ama uluslararası platformlarda Suriye'ye destek çıkacakları ifade edilmiştir. Ayrıca bu krizin, Hafız Esad'ın da uzun yıllardır ilişkilerinin bozuk olduğu Irak lideri Saddam Hüseyin ile temaslarını güçlendireceği yorumları yapılmıştır (Zaman, 04 Ekim 1998).

Kriz, Arap ülkelerini bir anda telaşa düşürmüştür. Yukarıda adı geçen yazarın ve o dönemde tahmin yürüten diğer yazarların aksine Arap Devletleri, Suriye'ye tam destek vermekten kaçınmıştır. Arabuluculuk rolünü ise fazla vakit geçirmeden Mısır Cumhurbaşkanı Hüsnü Mübarek üstlenmiştir.

Mısır'ın Ortadoğu Haber Ajansı (MENA) Mübarek'in arabuluculuktan önce Suudi Arabistan Kralı Fahd ile görüştüğünü açıklamıştır. Bu sırada yaptığı açıklamada şu sözleri söylemiştir:

"Gerilimi durdurmalı, kontrol altına almalıyız. Ve askeri tehditler sona ermeli. Bu yönde, Ankara ve Şam'da bütün gayreti sarf etmeye hazırım. (...) Türkiye, hepimiz için kardeş bir ülke ve Türkiye ile Suriye arasındaki herhangi askeri bir eylem kabul edilemez." (Cumhuriyet, 03 Ekim 1998)

Türkiye ile Suriye arasındaki gerginlik nedeniyle Mısır Cumhurbaşkanı Hüsnü Mübarek, 4 Ekim 1998'de Şam'a gitmiş ve Suriye Devlet Başkanı Hafız Esad ile görüşmüştür. Suriye Dışişleri Bakanı Faruk El-Şara görüşme sonrası yaptığı açıklamada, "Görüşmede, durumun ciddiyeti ve sorunun yüzleşme ya da tehditlerle değil, diplomasi yoluyla çözülmesi gerektiği konusunda anlaşmaya varıldı" demiştir.

İran, Türkiye-Suriye anlaşmazlığında güç kullanan ülkenin, bundan en fazla zararı gören ülke olacağını ileri sürmüş ve uzlaşmacı yollar bulunmasını önermiştir. Ayrıca, Türkiye'den Suriye'ye karşı böyle bir sert tepkinin daha önce görülmediği de ifade edilmiştir (Zaman, 04 Ekim 1998).

Bu arada aynı gün bir açıklama da Arap Birliği'nden gelmiştir. Arap Birliği, Türkiye'ye Suriye ile arasındaki krizi çözmek için Şam yönetimiyle "ciddi bir diyalog" ve silahlı çatışmadan kaçınma çağrısı yapmıştır (Cumhuriyet, 05 Ekim 1998).

Krize, Arap ülkesi olarak Irak'tan da Arap Birliği ile paralel tepkiler geldiyse de bazı gazeteler

Türkiye'nin Suriye ile savaşması halinde Irak'ın Suriye'nin yanında yer alacağını ifade etmişlerdir. Bağdat yönetimi, Türkiye'yi Suriye ile anlaşmazlıklarını diplomatik yollardan çözmeye çağırmiş ve gerginliğin silahlı bir çatışmaya dönüşmesi halinde bu durumdan sadece İsrail'in yararlanacağı uyarısında bulunmuştur (Cumhuriyet, 05 Ekim 1998).

Krizle ilgili sert tepkilerden biri Irak'ın resmi yayın organı El Tavra gazetesinden gelmiştir. El Tavra, krizle ilgili yazısında şu cümlelere yer vermiştir:

“Türkiye ile Suriye arasında havada kalan bazı konular olduğu doğru, aynı Türkiye'nin başta Irak olmak üzere diğer Arap ülkeleriyle arasında olduğu gibi. Ne var ki bu sorunlar silahlı çatışma yoluyla değil ancak iyi komşuluk ilkelerine dayanan diyalog ve mantık yoluyla çözümlenebilir. (...) Anlaşmazlığı turmandırmak hem Türkiye hem de Suriye açısından hata olacaktır, bundan sadece hem Araplar hem de dost ve müttefik gibi gözükse de Türkiye'nin düşmanı olan ülkeler yararlanacaktır.” (Cumhuriyet, 05 Ekim 1998).

Ayrıca Türkiye'yi Suriye'ye yönelik tehditlerini sürdürmemesi yönünde uyarın El Tavra, “Hiçbir Arap ülkesi bunu kabullenemez, sadece Araplar arası bağlardan değil, aynı zamanda dış müdahalelerden dolayı bölgenin içinde bulunduğu anormal durumdan ötürü” açıklamasını yapmıştır (Cumhuriyet, 05 Ekim 1998).

Krizle ABD, İsrail ve Batılı Ülkelerden Bakış

ABD ve Batılı ülkeler, kesinlikle diplomatik yolların kullanılması sonucu elde edilecek barıştan yana bir tavır sergilemişlerdir. Krizin uzun sürmesini de bölge dengeleri bakımından uygun görmediklerini dile getirmişlerdir. Özellikle ABD, İsrail-Filistin barış sürecinde İsrail Başbakanı Netanyahu ile Filistin lideri Arafat'ı Washington'da buluşturması ertesinde bölgede yeni bir krizin çıkmasına taraftar kalmayacağını belirttilerini de vermiştir. İşte tam bu sırada ABD Dışişleri Bakanlığı tarafından yapılan açıklamada kesin görüş belirtilmiştir: “ABD, Türkiye ve Suriye'den aralarındaki problemleri diplomatik yollardan çözmelerini istiyor.”

Dönemin İsrail Başbakanı Benjamin Netanyahu'nun başdanışmanı David Barillan, kriz sırasında “herhangi bir çatışma vukuunda Türkiye'ye yardım ederiz” sözlerini sarfetmiş fakat İsrail'in eski Ankara Büyükelçisi ve iki ülke arasında imzalanan askeri anlaşmaların “mimarları” arasında gösterilen Zvi Elpeleg, böyle bir iddianın “saçma” olduğunu söylemiştir (Zaman, 04 Ekim 1998). Elpeleg'in sözlerini doğrularcasına, İsrail, krize karşı daha başında tavrını ortaya koyarak tarafsız kalmayı yeğlemiştir. İsrail Savunma Bakanlığı Sözcüsü Avi Benayahu, İsrail'in, Türkiye ile Suriye arasında yaşanan gerilimin hiçbir şekilde içinde olmadığını belirtmiştir. Benayahu yaptığı açıklamada, “İsrail, bu tartışmanın bir parçası değil ve bununla hiçbir şekilde ilgisi yok” demiştir (Cumhuriyet, 05 Ekim 1998).

Krizin Sonu: Adana Mutabakatı

Türkiye ile Suriye arasında Suriye'nin teröre verdiği desteğe Türkiye'nin tepkisi ile gerilen ilişkiler Adana Mutabakatı ile son bulmuştur. Mısır Arap Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Hüsnü Mübarek, İran Dışişleri Bakanı Kemal Harrazi ve Mısır Dışişleri Bakanı Amr Musa tarafından Suriye adına getirilen mesajların ışığında, terörizmle mücadele işbirliğini görüşmek üzere, Türk ve Suriye Heyetleri 19-20 Ekim 1998 tarihlerinde Adana'da bir araya gelmişlerdir.

Toplantıda Türk tarafı, gelinen noktada ilişkilerde yaşanan gerginliğin giderilebilmesi için Mısır Cumhurbaşkanı'na sunulan Türk taleplerini tekrarlamıştır ve Suriye'den bu konu ile ilgili aldığı cevabı hatırlatmıştır. Buna göre;

“Öcalan şu andan itibaren Suriye'de değildir ve kesinlikle Suriye'ye girmesine izin verilmeyecek, PKK kampları şu andan itibaren faaliyette değildir ve kesinlikle faaliyete geçmelerine izin verilmeyecektir, birçok PKK'lı tutuklanmış ve adaletle sevk edilmiştir. Listeleri mevcuttur ve Suriye bu listeleri Türk tarafına vermiştir”

Suriye heyeti belirtilen hususları teyit etmiştir. Böylelikle Türkiye'nin haklılığı bir kez daha ortaya

çıkmıştır.

Bu mutabakat ile Suriye, Türkiye'ye karşı yıllarca sürdürdüğü teröre destek politikasına son vermiştir. Suriye krizi ve sonrasındaki Adana Mutabakatı Türkiye'nin Soğuk Savaş sonrası Ortadoğu politikası için bir dönüm noktası olmuştur (Aykan, 1999). Ortadoğu Uzmanı Barry Rubin'e göre Türkiye'nin Suriye'yi "dize getirmesi", bir ülkenin, güçlü bir komşusuna gücünü göstererek sözünü dinletmesiydi ve bu durum nadir görülen bir olaydı (Rubin, 2007).

Anlaşma dünya basınına "Türkiye'nin zaferi" olarak yansımıştır. Uluslararası basında, Türkiye'nin Suriye karşısındaki güçlü tutumunun sebebi olarak İsrail ile olan iyi ilişkiler gösterilmiştir. Artık Türkiye'den tüm bölgenin çekindiği ifade edilmiştir. Türkiye'nin bundan sonraki dış politikasının daha hissedilir olacağı vurgulanmış ve Türklerin daha güçlü bir ülke olacağını altı çizilmiştir (Pope, 1998). Türkiye'nin Suriye sınırındaki PKK terör faaliyetlerinden bıktığı ve bu yüzden Hafız Esad'a "Öcalan'ı ver PKK'yı bitir, yoksa biz gelir alırız" mesajını verdiği uluslararası basında yer alan ifadeler olmuştur. Ayrıca Abdullah Öcalan'ın da Moskova dışındaki Odintsovo'ya "uzun zamanlı sponsoru" Yevgeny Primakov'un yanına gittiği iddia edilmiştir (Safire, 1998). Rusya'nın Öcalan'ı elinde koz tuttuğunu ve Türkiye'nin Çeçenistan'a verdiği desteğin kesilmesine karşılık kullanacağına dair ifadeler de kriz sonrası dünya basınına yansımıştır (Morris, 1998). Türkiye adına en güzel haberlerden biri *The Atalanta Constitution*'dan, Paul Skoczylas'tan gelmiştir. 29 Ekim'de Türkiye'nin 75.yıl kutlamalarına değinen yazar, Suriye karşısındaki zaferini Türkiye'nin büyük bir coşkuyla Cumhuriyet Bayramında kutladığını ve her yerin bayraklarla donatıldığını ifade etmiştir (Skoczylas, 1998).

Sonuç

Adana Mutabakatı sonrası Türkiye-Suriye ilişkilerinde yumuşama dönemi başlamıştır. Bu dönemde Suriye'nin PKK'ya olan desteğinin kesildiği görülmüştür. PKK'nın elebaşı Abdullah Öcalan'ın Suriye'den çıkarılması ve Kenya'da tutuklanarak Türkiye'ye getirilmesi bu dönemde iki ülkenin istihbarat paylaşımı yaptığını göstermiştir. Hafız Esad'ın ölümünden sonra iktidarı devralan oğlu Beşar Esad döneminde Türkiye-Suriye ilişkileri geçmişten kalan sorunların unutulmaya başladığını göstermiştir.

Siyasi hedefleri ve dünya görüşü Arap ülkelerine yakın olan AKP'nin de Türkiye'de iktidara gelmesi 2002 yılından sonra ilişkileri yakınlaştırmıştır. Bu dönemde imzalanan Serbest Ticaret Anlaşması iki ülke arasında karşılıklı güvenin artmasına yol açmıştır. 11 Eylül terör saldırılarından sonra Amerika Birleşik Devletleri'nin Orta Doğu coğrafyasına Büyük Ortadoğu Projesi ile gelip Irak'ı 2003'te işgali, bölgedeki ülkeler arasında tedirginlik yaratmıştır. Irak'taki istikrarsız ortamın Kuzey Irak'ta bir Kürdistan Devleti'nin kurulmasına doğru evrilmesi Türkiye-Suriye ve İran arasında bölgedeki işbirliğinin artmasına yol açmıştır. Ayrıca Refik Hariri suikastı sonrası Suriye'nin de Amerika Birleşik Devletleri tarafından tehdit edilmesi karşısında Türkiye'nin olumsuz tutumu Suriye tarafından memnuniyetle karşılanmıştır. Ayrıca son dönemde yaşanan Türkiye'nin PKK ile olan krizi ve bu kriz karşısında sınır ötesi harekât hazırlığı Suriye tarafından desteklenmiştir. Sınır ötesi harekâtın gündeme geldiği sırada Türkiye'de olan Beşar Esad'ın tutumu Türkiye-Suriye ilişkilerindeki yakınlaşmayı pekiştirmiştir (Gaytancıoğlu, 2008). 2007 Eylül ayında İsrail ile Suriye arasındaki Füze Krizi Türkiye açısından kısa bir süre problem yaratmışsa da sorun İsrail Başbakanının özür dilemesiyle aşılmıştır.

2007'nin Ekim ayında, 1998 Krizinden yaklaşık dokuz sene sonra, Türkiye yine "terör belası" ile karşı karşıya gelmiştir. Terör örgütü PKK'nın Türkiye sınırları içinde Türk Silahlı Kuvvetlerine yönelik eylemlerini arttırması Türkiye'de büyük tepkilere yol açmıştır. Türkiye Büyük Millet Meclisi bu saldırılar sonrası Türk Silahlı Kuvvetlerine sınır ötesi harekât yapabilmesi için gereken tezkereyi onaylamıştır. Tezkere kararına ilk destek Suriye'den gelmiştir. İki ülkenin arasını açan "terör", iki ülkeyi bu sefer hiç olmadığı kadar yakınlaştırmıştır. Bir anlamda dokuz sene içindeki yakınlaşma, iki eski düşmanı yeni birer dost olarak ilişki kurmaya yönelmiştir (Gaytancıoğlu, 2008).

Kaynakça

Altunışık, B. M. (2002). "Soğuk Savaş Sonrası Dönemde Suriye'nin Dış Politikası: Değişime Uyum

- Çabası”, in Mustafa Türkeş, İlhan Uzgel (Eds.), Türkiye'nin Komşuları. Ankara: İmge Kitabevi.
- Arıboğan, D. Ü. (2007). Terör Korku Hali. İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Aykan, M. B. (1999). The Turkish-Syrian Crisis of October 1998: A Turkish View, *Middle East Policy*, Vol:6, No:2, 174-191.
- Balbay, M. (2006). Suriye Raporu. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Başar, C. (1996). Terör Dosyası ve Suriye. Lefkoşa: Uluslararası Araştırmalar Merkezi Yayınları.
- Cleveland, L. W. (2008). Modern Ortadoğu Tarihi. İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Cowell, A. (1993). Turkish Premier Visits Syria to Mend Old Fences, *New York Times*, (Late Edition, East Coast), Jan 20: p.A11.
- Erciyes, E. (2004). Ortadoğu Denkleminde Türkiye-Suriye İlişkileri. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Ersever, A. C. (2007a). Kürtler, PKK ve Abdullah Öcalan. İstanbul: Milenyum Yayınları.
- Ersever, A. C. (2007b). Üçgende Tezgah. İstanbul: Milenyum Yayınları.
- Gaytancıoğlu, K. (2008). *Soğuk Savaş Sonrası Dönemde Türkiye-Suriye İlişkilerinin Ortadoğu Politikasına Etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Lundgren, A. (2008). İstenmeyen Komşu. Çev. Necla Ükü Kuglin. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Mango, A. (2005). Türkiye'nin Terörle Savaşı. Çev. Orhan Azizoğlu. İstanbul: Doğan Kitap.
- Morris, C. (1998). Political Path for Rebel Kurds, *The Guardian*, Oct 27: p.014.
- Mumcu, C., ve Kahramaner, Y (2004). Oyun Teorik Yaklaşımla 1998 Türkiye-Suriye Krizinin Analizi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi*, Yıl:3, Sayı:6, 117-149.
- Olson, R. (2005). Türkiye'nin Suriye, İsrail ve Rusya İle İlişkileri. Çev. Süleyman Elik. Ankara: Orient Yayınları.
- Özdağ, Ü. (1999). Türkiye, Kuzey Irak ve PKK, Bir Gayri Nizami Savaşın Anatomisi. Ankara: Avrasya Stratejik Araştırmalar Merkezi Yayınları.
- Özdağ, Ü. (2007). Türk Ordusunun PKK Operasyonları. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Özdağ, Ü. (2008). PKK Terörü Neden Bitmedi, Nasıl Biter? Ankara: Kripto Kitaplar.
- Öztürk, O.M. (1997). Türkiye Ve Ortadoğu. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Pope, H. (1998). Turkey Shows New Boldness to Neighbors, *Wall Street Journal*, (Eastern Edition), Oct 22, p.1.
- Rubin, B. (2007). The Truth About Syria. New York: Palgrave Macmillan.
- Safire, W. (1998). Dealing with Dictators, *New York Times*, (Late Edition, East Coast), Oct 22: p.A27.
- Skoczylas, P. (1998). Turkey Set to Celebrate 75 Years as a Republic Internal Anxieties and Feuding with Syria Cloud Festivities, *The Atalanta Constitution*, Oct 29: p.B.06.

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınmasına İlişkin Görüşleri ve Beklentileri

Serdar KESİCİOĞLU*, Fatma ALİSİNANOĞLU**

Özet

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasına ilişkin görüş ve beklentilerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma grubu “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” ile Ankara İlinde bulunan ilköğretim okulundan seçilen üç ilköğretim birinci sınıf, ikisi ilköğretim ikinci sınıf olmak üzere toplam beş sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında “standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği” kullanılmıştır. Araştırma soruları oluşturulduktan sonra iki uzman tarafından incelenmiştir. Görüşme sonunda, öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplara aynen yer verilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler zorunlu eğitim yaşının beşe indirilmesini olumlu bulduklarını, okul öncesi eğitim alan çocukların Türkçe ve matematik alanlarında daha ileri düzeyde olduklarını ve okul öncesi dönemde çizgi çalışmaları ve harflerin yönlerinin doğru olarak öğretilen çalışmalara yer verilmesini istedikleri, okul öncesinden ilköğretime geçişin daha yumuşak olması gerektiğini düşündükleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, ilköğretim, zorunlu eğitim

Class Teachers' Views And Expectations About Taking Early Childhood Education Into Compulsory Education Scope

Abstract

In this study, putting forward the views and expectations of class teacher about taking early childhood education into compulsory education scope is aimed. To determine the teachers in the study group, 5 class teachers are selected, three from primary 1. class and two from primary 2. class, from Ankara Province Dikmen Merkez Primary School by using 'easy accessible case illustration' from intentional illustration methods. In data collection, 'standardized open-ended interview technique', which is one of the interview techniques, is used. It is seen that the teachers stated that they approve the decrease of the compulsory education to 5, the children taking preschool education are in more advanced level in the areas of Turkish and math, they want to line studies and the studies which will teach the letters' directions be included in early childhood education, passing from preschool to primary school should be softer, and the development of motor skills of the children taking early childhood education is much more advanced.

Key words: Preschool, primary education, compulsory education

Giriş

Okul öncesi eğitiminin amacı, temel kavramları kazandırarak çocuğun duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmesine, girişimci ve araştırmacı olmasına, öz denetimini sağlamasına yardımcı olmak ve kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı olmasına, bağımsız hareket eden çocuklar yetiştirerek onları ilköğretime hazırlamaktır (Yıldız, 1998). Okul öncesi eğitim bu amaçlara hareket etmekle birlikte çocuğun ilköğretimdeki akademik başarısı üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Kağıtçıbaşı(1991:41)'na göre, okul öncesi çağda çocuğun zihinsel-duygusal-sosyal gelişimi için onu destekleyici ve uyarıcı-eğitici bir çevre son derece önemlidir. Yetersiz çevre koşullarında büyüyen çocukların gelişimleri, doğal potansiyellerinin elverdiği düzeye çıkamayabilmektedir. Bu çocuklar ilkokul çağına geldiklerinde yaşlılarından geri kalma olasılıkları yüksektir. Erwin ve Letchford (2003), çocuğun okul öncesi dönemdeki kazandığı sosyal deneyimlerinin ve aldığı temel becerilerin ileriki öğrenim hayatı üzerinde önemli etkileri olduğunu saptamışlardır.

George Stanley Hall, çocuğun belirli bir öğrenime başlamadan önce, (örneğin; ilkokul birinci sınıfa başlamadan önce) neleri bilmesi ve yapabilmesi gerektiği sorusu üzerinde durmuştur. Ona göre çocuk, bir şeyi ancak daha önce kazandığı şeylerle ilişkili olduğu veya ilişkiye geçirebildiği oranda öğrenebilir. O halde eğitim ve öğretimin herhangi bir aşamasına girerken çocuğun neleri öğrenmek zorunda olduğuna değil, daha önce neleri kazanmış olduğuna bakmak gerektiğini belirtmiştir. Bu bilgiler ışığında, okul öncesi eğitimin çocuğun ilerdeki akademik yaşamına da yön veren kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Akt: Çataloluk, 1994:2).

Ülkemizde okul öncesi eğitimin öneminin farkına varılarak okula başlama yaşı beşe indirilmiştir. İlköğretim kapsamında, zorunlu eğitime başlama yaşının beşe indirilmesi ve okul öncesinden sonraki eğitim ve öğretim aşaması ilköğretim birinci sınıf olduğu için sınıf öğretmenlerinin okul öncesine bakış

açısı ve beklentilerinin ortaya konmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerle bir grup sınıf öğretmeninin, zorunlu eğitimin beş yaşa indirilmesi, okul öncesi eğitim alan çocukların birinci sınıftaki başarı durumları, okul öncesi eğitimde olması gereken etkinlikler, okul öncesi eğitimden gelen öğrencilerin birinci sınıfta karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacı ile bu çalışma yapılmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın amacı, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, bir grup sınıf öğretmeninin okul öncesi eğitimin zorunlu eğitime alınmasına ilişkin görüşleri ve beklentilerini ortaya koymak ve çözüm yollarını tartışmak amacı ile yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Ankara İli Dikmen Merkez İlköğretim Okulu'ndan seçilen üçü ilköğretim birinci sınıf, ikisi ilköğretim ikinci sınıf olmak üzere toplam beş sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Okulda bulunan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinden gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” seçilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak için kendisine yakın olan ve erişilmesi kolay bir örneği seçmesi ilkesinden yola çıkmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2007–2008 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Verilerin toplanmasında görüşme tekniklerinden biri olan “standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasına ilişkin görüşlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formları iki uzman tarafından incelendikten sonra gerekli düzeltmeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Öğretmenlerin vereceği yanıtlar ses kaydedici cihaz kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlerden alınan yanıtlar içerik analizi kullanılarak incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler önce bilgisayar ortamına aynen aktararak, ilköğretim birinci sınıftaki öğretmenler için dokuz, ilköğretim ikinci sınıftaki öğretmenler için dört olmak üzere toplam 13 sayfalık ham veri metinleri elde edilmiştir. Daha sonra bu veri metinleri, yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan sorular doğrultusunda gruplandırılmıştır. Gruplandırılmış bu metinler üzerinde içerik analizleri yapılmıştır. Elde edilen verilerin raporlaştırılmasında, kayıt bulgularının sunulmasında alıntılar yapılırken, alıntılarının sonuna o gözlemin ham veri metinlerinde alıntılanan kısımların bulunduğu sayfa numaraları eklenmiştir (s.10 gibi). Görüşmelerden elde edilen bulguların sunulmasında da benzer bir yol izlenmiş ve alıntılar yapılırken öğretmenler için Öğrt1, Öğrt2,... şeklinde kodlar kullanılarak ham veri metinlerinde alıntılanan kısımların bulunduğu sayfa numaralarıyla birlikte alıntılarının sonuna eklenmiştir (örneğin Öğrt5, s.9 gibi). Öğretmenlerin elde edilen görüşlerinin hepsi bulgular kısmında verilmemiştir, öğretmen görüşleri arasından en kapsamlı olanlar bulgular kısmında verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin öğretmen görüşleri ve yorumlar verilmiştir.

1. Alt Problem: Şu an pilot uygulaması yapılacak olan ve 2013 yılına kadar ülke çapında uygulanacak olan zorunlu eğitim yaşının beş yaşa indirilmesi hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Öğretmenlere yöneltilen ilk soru **zorunlu eğitim yaşının beş yaşa indirilmesi** ile ilgilidir. Birinci sınıf

öğretmenlerinden ikisi zorunlu eğitim yaşının beşe indirilmesini erken bulduklarına ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

“ Okul öncesi eğitime bir yıl devam edenler gayet hazır şekilde geliyor, iki yıl olunca çocuk için yorucu olabilir” sözleriyle belirtmiştir (Öğrt1, s.1). “alt yapı hazırlanmadan mümkün değil verimli olması, alt yapı hazır olacak ki; zaman, yer, bina durumu, sınıfların durumu öğrencilerin oynayacakları araç gereçler bunların hepsi önemlidir. Sadece, sırf beş yaşında okula götürüyorum denirse hiçbir verim alınmaz...”(Öğrt3, s. 7).

“ Dört yaşa bile indirilmesi çok daha uygun olur, bu da çok olumlu bence, okul öncesi eğitimin çocukların bilişsel gelişiminde çok önemli yeri var...(Öğrt5, s.13). “Anasınıfına bir yıl daha erken gitmelerinde biz çocuğun birinci sınıfa başladığında hazır bulunuşluğu daha çabuk görürüz ve bizim yapacağımız çalışmalar daha nitelikli ve verimli olur... beş yaş için yeni bir program yapılmasının gerektiğini düşünüyorum...”(Öğrt4,s10).

İkinci sınıf öğretmenleri okul öncesi eğitim yaşının beşe indirilmesinin yararlı olacağını belirtmişlerdir. Olumlu bulma nedenlerini ise Avrupa ülkelerine uyum ve çocukların ilköğretime daha hazır olarak gelmeleri olarak belirtmişlerdir. Birinci sınıf öğretmenleri ise gerekli alt yapının sağlanmasının önemi üzerinde durmuşlardır. Eğitim ortamının çocuğun üzerindeki etkileri bilinmektedir. Okul öncesi eğitimin istenilen nitelikte yapılabilmesi, fiziksel şartların, programın ve personelin iyi şekilde seçilmesi ve planlanmasına bağlıdır (Oktay, 1999). Eğitim ortamlarının niteliğinin önemini Maria Montessori, çok iyi tasarlanmış materyallerle donatılmış bir çevre hazırlandığında üst düzeyde bir öğrenmenin gerçekleşeceğini belirterek ifade etmektedir (Akt: Kıldan, 2007). Bu bilgileri destekleyen bir çalışma Yıldız ve Perihanoglu (2004) tarafından yapılmıştır. Yapılan çalışmada anasınıflarının niteliklerinin önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışma sonucunda eğitim ortamında bulunan araç-gereç ve materyallerin çocukların dil ve bilişsel gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Ülkemizde okul öncesi okullaşma oranı % 25-30 civarındadır (İnanlı, 2008:8, Dağlıoğlu, 2008:45). Milli Eğitim Bakanlığı 2009 yılında pilot uygulamalar ile zorunlu eğitim yaşının beşe indirilmesi çalışmaları için çalışma başlatmıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin beş yaşa indirilmesiyle birlikte okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı artacaktır ancak bu okulların niteliklerinin ne durumda olacağı konusunda düşünülmesi gerekmektedir.

2. Alt Problem: Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu düşünüyor musunuz?

Öğretmenlere yöneltilen ikinci soru **okul öncesi eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olup olmadığı hakkındaki düşüncelerini** aşağıdaki sözlerle belirtmişlerdir:

“...Okul öncesi eğitim alan çocuklar daha önce okumaya başlıyorlar ve okuma yazmaya daha önce geçtiler çünkü biz kalem tutmayı öğrencilere öğretirken onlar çizgi çizmeyi, şekil çizmeyi önceden öğrenmişlerdi. Okul öncesi eğitim almayanlarla 2-3 hafta çizgi çalışması yapıyoruz burada zaman kaybediyoruz ama diğerleri bunları bildiği için rahatlıkla çizgi çalışmasını burada yapıyorlar. Matematikte de biliyorsunuz okul öncesi eğitim de saymayı öğreniyor, küçük çaplı toplama çıkarma öğreniyorlar, bunları bildiği için çocuk matematik dersinde başarılı oluyor...(öğrt5, s.13)”. “Birinci sınıfta şöyle bir gözlemimiz var, çocukların belli bir sürede okumaya geçtiğini görüyoruz, şimdiye kadar eğitim hayatımda gördüğüm okul öncesi eğitim alan çocuklarda daha çabuk gerçekleşiyor bu süreç...” (Öğrt4,s.10).

Öğretmenler (Öğrt4,5, 13,10) okul öncesi eğitim alan çocukların akademik başarılarının daha yüksek olduğunu düşünürken bu farkın daha çok Türkçe ve matematik alanlarında yoğunlaştığını belirtmişler ve bunun nedenlerini de okul öncesinde yapılan çalışmalar olarak göstermişlerdir. Tosunoğlu (2002), okul öncesi ve ilköğretimin Türkçe eğitimi açısından çok önemli olduğunu ve bireyin bütün yaşamı boyunca hayatı algılaması, anlaması ve ona uyum sağlayabilmesinin okul öncesi ve ilköğretim seviyesindeki Türkçe öğretimine bağlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin belirttiği gibi okul öncesinde yapılan çizgi çalışmaları çocukların yazma becerisini kazanmalarında büyük öneme sahiptir. Ancak bu çalışmaları

yaptıran öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda gerekli bilgiye sahip olmaları önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde yapılan çizgi çalışmalarında, özellikle 60–72 aylık çocuklarla çalışan öğretmenlerin çizgi çalışmaları sırasında kesik ve köşeli çizgi çalışmaları yerine yuvarlak ve sürekli çizgi çalışmaları yaptırılmaları, çizgi çizerken çocukların mümkün olduğunca ellerini çizdikleri çizgiden kaldırmamaları yani sürekliliği bozmamaları konusunda özen göstermeleri ilköğretime hazırlık açısından önemlidir (MEB, 2006). Araştırmaya katılan öğretmenler çocukların akademik durumlarını şu sözlerle ifade etmişlerdir: “...Pek çok kavramı öğrenmiş oluyorlar, kalem tutmadan tutun da her işte farkındalıkları artmış oluyor, Hayat bilgisi ve matematikte okul öncesi almış çocuklarda biraz fark oluyor...” (Öğrt1, s.1). Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların akademik düzeylerine ilişkin Tuğrul (1992)’ un araştırmasında anaokulu eğitimi olarak ilkokula başlayan çocukların, anaokulu eğitimi almayan çocuklara göre akademik olarak daha başarılı oldukları saptanmıştır. Tuğrul (1992)’ un çalışma sonuçları ile bu çalışma sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Başer (1996), çalışmasının sonuçları da bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Başer (1996), çalışmasında okul öncesi eğitim alan çocuklarının anasınıfı programından yararlanarak ilkokula başlayan çocukta oluşan bilgi ve beceri birikimi onu, diğer yaşlılarından daha farklı kıldığını ve anasınıfı eğitiminin, ilköğretim okullarının birinci sınıfına giden çocukların akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

3. Alt Problem: Çocuk 1. sınıfa başladığında çocuklara ve siz öğretmenlere yardımcı olması açısından okul öncesi eğitimde hangi etkinliklere yer verilmesini istersiniz?

Öğretmenlere yöneltilen üçüncü soru **çocuk birinci sınıfa başladığında çocuklara ve siz öğretmenlere yardımcı olması açısından okul öncesi eğitimde hangi etkinliklere yer verilmesi** ile ilgili düşüncelerini şu cümlelerle belirtmişlerdir:

“...Özellikle el alıştırmaları, çizgi çalışmalarına yer verilmesini isterim, şu anda veriliyor fakat kontrollü olması gerekir. Harfler yazılırken, harfe benzeyen şekiller yapılırken onların gidiş yönleri var, bunlara çok dikkat edilmeli, rakamlar yazılırken gidiş yönlerine çok dikkat edilmeli... Çocukların anasınıfında konuşmayı kazanması gerekir, parmak kaldırmakta çekinen çocuklar var, bunu anasınıfından kaynaklandığını söylemiyorum, aileden gelebilir, çevreden olabilir, gittiği okuldan olabilir, ama çocuğun özgüveni olmalı... Anasınıfında oturma saati olsun, dinleme saati olsun orada yavaş yavaş bu eğitimleri alsınlar... (Öğrt2, s.5)”. Öğrenci konuşacak, öğrenci kendi düşüncesini, yorumunu söylüyor. Böyle olduğu zaman çocuk korkmadan da konuşabiliyor, tek doğru yok herkesin düşüncesi doğrudur dediğimiz zaman konuşabiliyor. Mesela hayat bilgisi diyoruz, bu konu hakkında ne düşünüyorsun, en azından çocukların bu konu hakkında konuşturulduğu zaman (anasınıfında) buraya geldiğinde hazır olacaktır. Bir şey sorduğumuz zaman çocuk anasınıfında bunları biliyorum diyebilmeli” (Öğrt3, s.8).

“ el hareketleri yazı yazmadaki aldıkları yanlış harfler, anasınıfı çocuğu oyun oynadığı için, birinci sınıfa geçtiğinde oturma pozisyonunu ve kuralları zor algılıyorlar. Anasınıfına gitmeyen çocuklarda öğrenme çok daha başarılı. Okul öncesinde matematikte sayıları tanıması güzel bir şey ama yanlış öğretilen bir şeyin düzeltilmesi çok zor oluyor. Bu sene birinci sınıfta üç rakamının yanlış algılandığını gördük, bu rakamı yazmayı ters öğrenmiş, yanlış öğrenmiş düzeltmemiz oldukça zor oldu” (Öğrt2, s.4).

Öğretmenler çoğunlukla çizgi çalışmaları ve harflerinin yönlerini doğru olarak öğretildiği çalışmalara ve çocukların sözlü anlatım yeteneklerini geliştirecek etkinliklere ve kuralların öğretilmesini içeren etkinliklere yer verilmesini ve çocukların harfleri ilk öğrendiklerinde (yazılış ve okuma) yanlış öğrendikleri takdirde, daha sonra düzeltme de zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bir başka deyişle harfleri öğrenirken yanlış öğrenmelerinin ileride düzeltilmesinin zor olduğunu belirtmişlerdir. Bu etkinliklere yer verilmesinin nedeni olarak da birinci sınıfta zaman kaybı yaşamak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu bilgilere bakıldığında öğretmenlerin anasınıfından gelen çocukların yazma konusunda sıkıntı çektikleri söylenebilir. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde okul öncesi dönemde yazma öğretilmesini istedikleri sonucu çıkarılabilir. Ancak, okul öncesi eğitim programında okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların ilköğretime geçişini kolaylaştırmak, hazırbulunmuşluk düzeylerini arttırmak amacıyla yapılan

etkinlikleri içerdiği, o asla okuma ya da yazma öğretmek amacını taşımadığı görülmektedir (MEB, 2006). Huls (2002) yaptığı çalışmada, okul öncesi alanında görev yapan öğretmenlerin okuma ve yazma ile ilgili becerilerde hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını bulmuştur. Okul öncesi dönemde nitelikli okuma-yazma çalışmaları yapılması gerekmektedir. Çeşitli materyaller kullanarak, çocuğu etkinliğe katarak çocukların okuma yazmaya daha hazır hale geleceklerini belirtilmiştir (Morrow, 2005). Ancak öğretmenlerin birçoğu dergi çalışmaları vb. etkinlikler uygulayarak okuma-yazma çalışmalarının niteliğini düşürmektedir. Literatürde bulunan çalışmalarda bu bulguları destekler niteliktedir. Arnas ve arkadaşları (2003)'da yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları için daha çok kitap ve defter çalışmalarını tercih ettikleri ve büyük çoğunluğunun çizgi çalışmaları yaptıkları saptanmıştır. Öğretmenler çocukların rakamları yanlış yazdıklarını ya da yönlerinde hata yaptıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu durum literatürle çelişki gösterdiğini yansıtan Aktaş ve arkadaşları (2004)'nın yaptıkları çalışmadır. Araştırma sonuçlarında 60–89 aylık çocukların %80'inin 1–9 arasındaki rakamları doğru yazabildikleri, %15'inin rakamlardan bazılarını ters, %2'sinin rakamları harf gibi yazdıkları ve %4'ünün rakamları yazamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca rakamları yazma becerisinin yaşla arttığı da ortaya konulmuştur. Baroody (1989) bir rakamın doğru yazılması ile ilgili problemlerin ilköğretim ikinci sınıfa kadar devam edebileceğini belirtmiştir. Copeland (1984), 7–8 yaşına kadar çocuklar için sağ-sol kavramlarının tam olarak gelişmediğini belirtmiştir. Bu nedenle özellikle sol elini kullanan çocukların rakamları ters yazabildiği ve bazı çocukların da bir modele bakarak bile rakamları doğru yazamadığını belirtmiştir (Akt: Aktaş-Arnas, 2006:68).

4. Alt Problem: Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçen öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir? Bu sorunların çözümü için önerilerinizi sıralar mısınız?

Öğretmenlere dördüncü olarak yöneltilen soru **okul öncesi eğitimden gelen ilköğretime geçen öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözüm önerileri hakkındaki düşünceleri** şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Birinci sınıfa gelen öğrenci oyun alışkanlığını aynı şekilde sürdürmek istiyor, özellikle aynı anasınıfından gelen çocuklar diğerlerini belli bir süre dışlıyor... Bizim biraz daha akademik işleri yapmamız; okuma-yazma, matematik, kavramların girmesi gibi bir okul öncesinden gelen çocuğu biraz uzaklaştırıyor, hep oyun istiyor... Okul öncesinden gelen çocuklar bir şeyleri kuralla yapmak istemiyorlar. Kuralları en aza indirip birlikte kural belirleyip onların gerekliliği üzerinde bir süre çalışılmalı” (Öğrt4,s.12).

Öğretmenler(Öğrt4,12), birinci sınıfa gelen öğrencilerin bu yeni ortama ve kurallara alışmakta zorluk çektiklerini, adaptasyon sürecinde zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesinden ilköğretime geçişin daha yumuşak olması gerektiğini ve yanlış öğrenilen bilgilerin düzeltilmesinde zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler okul öncesi dönemde çocuklara akademik etkinliklerin yeteri kadar verilmediği, okul öncesi dönemde oyunun daha fazla yer kapladığını belirtmişler ve akademik etkinliklere daha çok yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak okul öncesi dönemde çocuk için oyun çok önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı (2006:16), Okul Öncesi Eğitim Programında oyunun temel etkinlik olarak kullanılması özellikle önerilmektedir. Burada amaç verilecek etkinliklerin oyunlaştırılarak verilmesidir, çocuğa bilinçsiz olarak oyun oynatılması değildir. Araştırmada söz konusu durumun bu tür düşüncelere sahip öğretmenlerden kaynaklanabileceğini düşündürmüştür. “Okul öncesinden gelen çocukların kurallara uymak istemiyorlar” ifadesi de okul öncesi eğitimde ele alınan kazanımlarla gelişmektedir. Okul öncesi eğitim programı incelendiğinde “Günlük yaşamdaki kurallara uyar” (MEB, 2006:28) kazanımı dikkati çekmektedir. Ayrıca literatüre bakıldığında okul öncesi eğitim almış çocukların sosyalleşme bakımından daha iyi durumda olduklarını belirlemiştir (Gürkan, 1979; Başal, 1998; Uğur, 1999). İlköğretim birinci ve ikinci sınıfta bulunan çocuklar erken çocukluk dönemi içinde bulunmaktadır. Dolayısıyla ilköğretim birinci ve ikinci sınıfta çocukların oyun yoluyla öğrenmelerinin daha kalıcı olacağı düşünülebilir.

Öğretmenler anasınıfından gelen çocukların adaptasyon sağlamakta zorlandığını şu sözlerle belirtmişlerdir: “Okul öncesinden gelen çocuklarda sorun yaşıyoruz teneffüslerde ağlayanlar, anasınıfı

öğretmenin yanına gitmek isteyenler oluyor (Öğrt1, s.2)". Ancak burada karşılaşılan sorunun anasınıfından çıkan çocuğun ilköğretime başladığında yepyeni bir ortamla karşılaşması, öğretmenlerinin değişmesi, sınıflarının değişmesi, materyallerin değişmesi vb. nedenlerden dolayı adaptasyon sağlamakta sıkıntı çekmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenler bu düşünceyi destekleyen düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir: "*Anasınıflarıyla ne görüşebiliyoruz ne konuşabiliyoruz onlar apayrı bir yerde onlara gezi yaptırılabilir sınıflar gezdirilebilir adapte olsunlar diye (Öğrt,1,2,4)*". Bu durumun ortadan kaldırılabilmesi için anasınıfındaki çocukların okul döneminin sonlarında ilköğretim sınıflarına götürülmesi, ilköğretim öğretmenleriyle tanıştırılması gibi öneriler getirilebilir. Yapılan araştırmalar okul öncesi eğitim alan çocukların ilköğretime adaptasyonlarının daha kolay olduğunu ortaya koymuştur. Yeşil (2008:2), okul öncesi eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında okula uyumları açısından fark olduğu ve bu farklılığın okul öncesi eğitim alanlar lehine olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

5. Alt problem: Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencileri karşılaştığımızda ne gibi farklılıklar gözlemliyorsunuz?

Öğretmenler, beşinci olarak **okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencileri karşılaştığında ne gibi farklılıklar gözlemlediklerini** şu cümlelerle belirtmişlerdir:

"Okul öncesi eğitim almayan öğrenciler çizgi çalışmalarında, harfleri yazmada, el-göz koordinasyonlarında zayıflar... Daha önceki yıllarda, çocukların kas gelişimleri daha yeterli oluyordu çünkü oyuna daha fazla zaman ayrılıyordu, şimdi biraz daha bilgisayar boyutunun olması, okul öncesi eğitim olsa bile makası tutamayan öğrencilerle karşılaşıyoruz (Öğrt4, s.12)". "Kas gelişiminden başlayalım, kas gelişimi olarak tamamen gelişmiş olarak geliyorlar... Sosyal iletişim bakımından anasınıfından gelen çocuklar çok başarılılar, arkadaşlık kurmada, sorunlarını anlatmada, yardımlaşmada, paylaşmada diğerlerinden çok daha önde geliyorlar...(Öğrt5, s14)"

Öğretmenlerin hepsi okul öncesi eğitim alan çocukların kas gelişimlerinin çok daha iyi olduğunu ve sosyal uyum sağlamada daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Bedensel, sosyal, zihinsel, duygusal gelişimi sağlamada okul öncesi eğitim kurumlarının önemli katkısı, özellikle çocuk ilköğretime başladığı zaman kendisini göstermektedir. Araştırmalar, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocukların bu eğitimi görmeyenlere kıyasla ilkokulda daha uyumlu ve girişken, sosyal etkinliklerde daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Yavuzer, 1999:211). Üstün ve Akman (2003)'ın yaptıkları çalışma literatür bilgilerini destekler niteliktedir. Araştırmacıların 59'u okul öncesi eğitimi almakta olan ve 65'i ise okul öncesi eğitimi almamış olan 124 çocuk üzerinde yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi eğitimi alan çocukların, almayan çocuklara göre sosyal/duygusal puanlarının daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Bu bulguları destekleyen başka bir çalışmada da Yıldız ve Perihanoğlu (2004), okul öncesinde kullanılan materyallerin çocukların kas becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç ve Öneriler

Bir grup birinci ve ikinci sınıf öğretmenin zorunlu eğitim yaşının beşe indirilmesi konusundaki araştırmaya yönelik olarak yapılan çalışmada, öğretmenlerin alt yapı ve donanım sağlandığı takdirde bu uygulamanın yararları olacağına dair inançlarının olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olup olmadığı hakkındaki düşüncelerinde, öğretmenler arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden iki tanesi akademik başarılarının daha yüksek olduğunu düşünmezken, diğer öğretmenler akademik olarak bir fark olduğunu kabul etmişlerdir. Bu farkın daha çok Türkçe ve matematik alanlarında yoğunlaştığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, çocuk birinci sınıfa başladığında çocuklara ve sınıf öğretmenlerine yardımcı olması açısından, okul öncesi eğitimde hangi etkinliklere yer verilmesini istedikleriyle ilgili görüşlerinde, çizgi çalışmaları ve harflerin yönlerinin doğru olarak öğretileceği çalışmaları öne çıkardıkları saptanmıştır. İkinci olarak da çocukların sözlü anlatım yeteneklerini geliştirecek etkinliklere ve kuralların öğretilmesini içeren etkinliklere yer verilmesini gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim alıp ilköğretime geçen öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve bunların nasıl çözüleceği hakkındaki düşünceleri de araştırılmıştır. Öğretmenler, birinci sınıfa gelen öğrencilerin bu yeni ortama ve kurallara alışmakta zorluk çektiklerini, bu sorunu azaltmak için de okul öncesinden ilköğretime geçişin daha yumuşak olması gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hepsi okul öncesi eğitim alan çocukların kas gelişimlerinin çok daha ilerde olduğunu ve sosyal uyum sağlamada daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda;

- 1 Okul öncesi eğitimdeki okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilköğretim birinci sınıftaki okuma-yazma öğretimi çalışmaları konusunda öğretmenler arasında işbirliği ve iletişimin sağlanması,
- 2 İlköğretim birinci kademe öğretmenlerine erken çocukluk dönemindeki çocuğun gelişim özelliklerini daha iyi öğrenebilmesi için çalışmalar yapılması,
- 3 Okul öncesi eğitim öğretmenleri için okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmesi,
- 4 Okul öncesinden ilköğretime geçen çocukların uyum sağlamakta güçlük çektikleri belirlenmiştir. Okul öncesi eğitiminde çocukların, ilköğretimde sosyal uyumlarını kolaylaştırmak için okul öncesi dönemin son zamanlarında uyum çalışmalarının yapılması,
- 5 Okul öncesi eğitimin beş yaşa indirilmesi çalışmalarının daha nitelikli hale gelmesi için, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel donanım açısından yeterli hale getirilmesi ve sınıflardaki çocuk sayısının azaltılması önerilebilir.

Kaynakça

- Aktaş-Arnaş, Y., Dikici-Sığırtmaç, A., Deretarla-Gül, E.(2004). A Study of 60 –to-89 mo. Old Children' s Skill at Writing Numerals. *Perceptual and Motor Skills*, 98:656-660.
- Aktaş-Arnas, Y. (2006). Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Arnas, A., Erden, Ş., Aslan, D., Cömertpay, B. (2003). Okul Öncesi Öğretmenlerin Günlük Programda Yer Verdikleri Etkinlikler ve Bu Etkinliklerde Kullandıkları Yöntemler. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. (Editör: Haktanır, G.), İstanbul: Ya-Pa Yayınları. s. 435–450.
- Baroody, A.J. (1989). A Guide to Teaching Mathematics in The Primary Grades. Boston: Allyn and Bacon.
- Başal, H. A. (1998). Okul Öncesi Eğitime Giriş. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basım Evi.
- Başer, M. G. (1996). *Anasınıfı Eğitimi Alan ve Almayan İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çataloluk, C. (1994). *Farklı Sosyo-Ekonomik Ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Çocukların Okul Olgunluğu Açısından Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dağlıoğlu, H.E. (2008). Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim. *Eğitime Bakış*. Yıl:4, Sayı:12, Eylül-Ekim, 45–54.
- Erwin, P. G., Letchford, J. (2003). Types of Preschool Experience and Socioeconomic Status in The Primary School. *Social Behavior and Personality*, 31(2): 129–132.
- Gürkan, T. (1979). Okul Öncesi Eğitimin İlkokuldaki Etkileri Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt:4, Sayı:22, Kasım, 16–26.
- Huls, T. A. (2002). Exploring Language and Literacy development of Head Start Preschoolers. Doctoral Dissertation. Universty of Sourth Florida. *DissertationAbstracts International*, 63/11, 3849.

- İnanlı, R. (2008). Zeka Gelişiminin Yüzde 70'i Okul Öncesi Eğitimde Kazanılıyor. *Eğitime Bakış*. Yıl:4, Sayı:12, Eylül-Ekim, 45-54.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1991). Eğitimde Nitelik Geliştirme. Eğitimde Arayışları Sempozyumu Bildiri Metinleri. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları No:1, 41-45.
- Kıldan, A. O (2007). Okulöncesi Eğitim Ortamları. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 15, No: 2, 502.
- MEB (2006). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü. 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Morrow, M.L. (2005). Literacy Development in the Early Years. (Fifth Edition). America: Pearson Copyright.
- Oktay, A (1999). Yaşamın Sihirli Yılları. Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri, *Türk Dili*, Sayı: 609, s.562, Ankara.
- Tuğrul, B. A. (1992). *Anaokulu Eğitimi Alan Ve Almayan Çocukların İlkokul Birinci Sınıftaki Akademik Başarı Ve Ruhsal Uyum Davranışlarının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uğur, H. (1999). *Anasınıfı Eğitiminin Sosyalleşmedeki Rolü ve Öğrencileri Sosyalleştirme Açısından Özel ve Devlet Anasınıflarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstün, E. ve Akman, B. (2003). Üç Yaş Grubu Çocuklarda Kavram Gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:24, 137-141
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yeşil, D. (2008). *Okulöncesi Eğitim Almış Ve Almamış Öğrencilerin Okula Uyumlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, R. ve Perihanoglu, P. (2004). Okulöncesi Eğitimde Araç-Gereç Bulunma Düzeyi ile Öğrencilerin Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişki (Van İli Örneği), *YYÜ Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1.
- Yıldız, V. (1998). *İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Okul Öncesi Çocuklarının Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri Ve Mevcut Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir

Özel Eğitim Kurumlarının İhtiyaç Analizi: Sinop Örnekleme

Hakan UŞAKLI*

Özet

Hiçbir ayırım yapmaksızın tüm öğrencilerimizi öncelikle kendilerine güvenen, ailelerine bağımlı olmadan bağıllık duyguları yaşatan ve her şeyden önemlisi tüm zorluklarla mücadelede kendisine destek olan güçlere boyun eğmeden minnet duyan bireyleri yetiştirmek özel eğitimin en önemli amaçlarındandır. Bu çalışmada Sinop İl Merkezinde bulunan özel öğretim kurumları tanıtılmaya çalışılmıştır. Bu kurumlara ilişkin olarak ihtiyaç analizi çıkarılmıştır. Özel eğitime muhtaç çocukların topluma kazandırılması yönünde Sinop'ta yapılan çalışmalar incelenmiştir. Sinop merkez ve ilçelerinde sadece özel şahıslara ait toplam dokuz eğitim kurumu bulunmaktadır. Merkezde ise ayrıca devlete ait iki okul daha bulunmaktadır. Bu çalışmada Sinop Merkezinde bulunan dört özel eğitim kurumu incelenmiştir. Gerekli izinlerin alınarak yürütüldüğü çalışmada özel eğitim kurumlarının fiziksel özellikleri ve eğitim alan öğrencilerin özür gruplarına göre dağılım sayıları çıkarılmıştır. Yapılan gözlem ve görüşmelerde Sinop'ta bulunan özel eğitim kurumlarının standartlara uygun bir şekilde beklenen ihtiyacı karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle özel eğitim kurumlarının fiziksel donanımları ve çalışan personelin hem nitelik hem de nicelik açısından yetersizlikleri araştırma sonunda ortaya konmuştur.

Anahtar sözcükler: Özel Eğitim, İhtiyaç Analizi, Sinop Örnekleme

Needs Analysis for Special Education: Example of Sinop

Abstract

Without any discrimination, it is too difficult to raise our students who trust themselves, have dependence feelings without having any devotion to their family, the most important of all, and have gratitude to the power who support in struggle with all difficulty. In this study, it was aimed to introduce special education institutions in the city centre of Sinop. Need analysis was made in relation of these institutions. Studies about participating children who need special education to the society in Sinop were examined. There are 9 education institutions which belong to only private persons in the city centre of Sinop and its districts. There are also 2 schools which belong to government in the centre. In this study, 4 private education institutions were examined in the city centre of Sinop. By taking necessary permissions for this study, physical characters of private education institutions and students' who are educated distribution numbers according to their excuse groups were found out. After observation and interviews, it was deduced that private education institutions in Sinop don't meet the expected needs as suitable for the standards. Especially, private education institutions' physical conditions and the staff's insufficiency in terms of both quality and quantity were found out after the research.

Keywords: Special Education, Need Analysis, Sample of Sinop

Giriş

Özel eğitim, farklı eğitim ortamlarının birtakım özür gruplarına göre özel eğitime muhtaç çocuklar için düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu yüzden özel eğitime muhtaç çocukların hayata kazandırılması, kendilerini geliştirmeleri ve gerçekleştirmeleri için özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir.

Ataman (2005), Eripek (2002)'ye gönderme yaparak yetersizliği olan çocuk kavramına dikkat çekmiştir. Bu durumda yetersizliği olan çocuk eğitim alabilmesi için özel olarak düzenlenmiş bir eğitim ortamına,

özel olarak yetiştirilmiş öğretmene ihtiyaç duymaktadır (s.14).

Zekâ geriliği, Eripek (2005)'e göre en çok rastlanan özel gereksinime muhtaç çocuklardır (s. 154). Bununla birlikte yine Ataman (2005) üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklarında özel eğitime muhtaç olduğunu belirtir (s. 175). Görme yetersizliği (Tuncer, 2005, s. 293), işitme yetersizliği (Akçamete, 2005, s. 315) gibi özel eğitime muhtaç çocukların sayıca az ancak bunlar için de özel bir eğitimin verilmesi gereğine dikkat çekmiştir. Tablo I'de özel eğitime muhtaç çocukların görülme sıklığı ve farklı gereksinim grupları gösterilmektedir.

Tablo I Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Görülme Sıklığı ve Farklı Gereksinim Grupları

Rastlanma Sıklığı Yüksek Olanlar	Rastlama Sıklığı Düşük Olanlar
Zekâ Geriliği	Görme Yetersizliği Olan
Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli	İşitme Yetersizliği Olan
Gelişimi Tehlike Altında Olan	Ortopedik Yetersizlikten Etkilenmiş Olan
Öğrenme Güçlüğü Gösteren	Sağlık Yetersizliği Olan
Duygusal Davranış Bozuklukları Olan	Otistik ve Otistik Bozukluğu Olan
İletişim Yetersizliği Olan	Ağır ve Çok Engeli Olan

Her ne kadar Tablo I'de rastlanma sıklığına göre düşük ve yüksek özel gereksinime muhtaç sınırlandırılmaya çalışılsa da toplumun tüm kesimlerinden sayı ve gereksinim grubu hakkında kesin bilgiler vermek oldukça güçtür. Eğitim sayesinde insanın her yönünü geliştirmek istemesi, onun en doğal hakkıdır. Özel eğitime bu açıdan bakmak doğru olur. Özel eğitime muhtaç çocuklar görme, işitme, konuşma, ortopedik, zihinsel ve diğer yönlerden engelli çocuklardır. TC Anayasasının 42. maddesinde 'kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz', ifadesiyle engelli ayrımı yapılmaksızın bütün vatandaşların eğitilme hakkı olduğu vurgulanmıştır. Engelli çocukların eğitilmesi ve üretici duruma getirilmesi, hem bireysel hem de toplum açısından önemlidir (Altuntaş, 2007, s. 22). Eğer bu kişiler topluma kazandırılmazlarsa, bunların aileleri de mutsuz olacaktır. Bu durum geniş çaplı düşünüldüğünde, toplumu da rahatsız edecektir.

Özel gereksinime muhtaç çocukların eğitimi devlet için de diğer eğitim kurumları için bir fazla yük sayılmamalıdır. Ancak Akkök (2005)'ün de belirttiği gibi özel gereksinime muhtaç çocuklara verilecek eğitim ailelere verilecek destek ile de olmalıdır.

Bakıma muhtaç özürülere yönelik resmî kurum ve kuruluşlar bakım merkezleri yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelikte merkezlerin fiziksel özelliklerini şu şekilde olmasını belirtir:

Merkezin fiziksel koşulları

MADDE 34 – (1) Merkezin fiziksel koşulları aşağıda belirtilen özellikleri taşımalıdır.

- a) Merkez ahşap olmayan ve müstakil bir binada hizmete açılır.
- b) Merkezde bakıma muhtaç özürünün kullanacağı odalar gün ışığı almalı veya aydınlık olmalıdır.
- c) Bakıma muhtaç özürünün kullanacağı odalarının tabanı sağlığa zarar vermeyecek, kolay temizlenen bir malzeme ile kaplanmalıdır.
- ç) Merkezde merdiven varsa merdivenlerin genişliği ve yüksekliği iniş ve çıkışlarda kolaylık sağlayacak şekilde olmalı, emniyet korkulukları bulunmalıdır.
- d) Tuvaletlerin tabanları ve duvarlarının tamamı yıkanmaya elverişli fayans veya mermer gibi malzemeler ile kaplı olmalı, bakıma muhtaç özürülülerin kullanacağı tuvalet ve banyolarda tutamak olmalıdır.

e) Merkezin her bölümü havalandırmaya uygun olmalı, gerektiğinde merkezin havalandırılması için ek önlemler alınmalıdır.

f) Panel radyatörler dışındaki radyatörler, ısıyı engellemeyecek şekilde korunmalıdır.

g) Merkezin her türlü tesisatı ve bölümleri temiz ve düzenli olmalıdır.

ğ) Merkezin bahçesi en az yatak odası olarak kullanılacak alanların toplamı büyüklüğünde olmalıdır. Bahçe büyüklüğü yetersiz olan binalarda gerekli koruma tedbirleri alınarak, binanın terası bahçe amaçlı olarak kullanılabilir.

h) Merkez hizmet binasının bir kattan fazla olması durumunda, bakıma muhtaç özürü bireyin ihtiyacı olan hizmetlere ve birimlere ulaşılabilirliğinin sağlanması için asansör veya merdiven asansörü bulunmalıdır (23 Ekim 2007 Tarihli Resmi Gazete Sayı: 26679).

Özel gereksinimi olan çocukların ihtiyaçları devlet desteği ile bazı özel eğitim kurumlarınca sağlanmaktadır. Tablo II Sinop'ta bulunan MEB denetimindeki özel eğitim kurumları verilmiştir.

Tablo II Sinop İli Özel Eğitim Kurumları

Yer	Özel Eğitim Kurumunun Adı
Merkez	Özel Sevgi Pınarı Özel Eğitim Kursu
Merkez	Özel İlk Evim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Ayancık	Özel Ozan Can Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Boyabat	Özel Beyaz Menekşeler Özel Eğitim ve Rehab.Mrk.
Durağan	Özel Köprülü Çınar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Mrk. Özel Eylül Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Mrk.
Gerze	Özel Doğan Güneş Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Mrk.
Türkeli	Özel Dostlar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Mrk.
Türkeli	Özel Deha Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Mrk.

Bu çalışmanın amacı Sinop İl Merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarını tanıtmaktır. Sinop nüfusunun az olmasından dolayı özel eğitime muhtaç bireylerin saptanması kolaydır. Bu bireylerin halen almakta oldukları eğitimi değerlendirmek ve onların daha etkili ortamlarda eğitilebilmeleri için çalışmalar yapmak diğer şehirlerimizdeki benzer çalışmalara örnek olması açısından önemlidir. Özellikle Avrupa Birliği Projeleri ile yörede bulunan özel eğitim kurumlarına sağlanan kaynaklar bu kurumların oldukça önemli olduğunu göstermektedir*. Çalışmanın amacına uygun olarak özel eğitim kurumları personelleriyle görüşülmüş kurumlar hakkında bilgi alınmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemi kapsamında görüşme ve gözlem teknikleriyle gerçekleştirilmiştir. Kendileriyle görüşülen kurum yetkilileri yörede bulunan özel gereksinimi olan çocuklar hakkında bilgi vermişlerdir. Ancak araştırma etiği açısından özel gereksinimli çocukların özür gruplarına göre nitelendirme dışında sadece kurumlar hakkında genel bilgiler sunulmuştur. Ayrıca kendileri ile görüşme yapılan yetkililer görüntü ve ses kaydına izin vermemişlerdir.

Sinop Spastik Çocuklar Rehabilitasyon Merkezi Müdürlüğü (SHÇEK)

Merkez 1995 yılından itibaren engelli birey ve ailelerine hizmet vermektedir. Bir bina içinde üç kattan oluşan merkez her katta 5 oda, 1 tuvalet ve bir banyo içermektedir.

1. Katta grup odası, uygulama mutfağı, seramik atölyesi ve spor odası
2. Katta sosyal servis, fizyoterapi odası, revir ve bekleme salonu
3. Katta ise idari bürolar yer almaktadır.

SHÇEK, engelli bireylerin fonksiyonel kayıplarını gidermek ve var olan yeteneklerini en üst seviyeye çıkarmak amacıyla rehabilitasyon hizmeti vermektedir. Müdür, müdür yardımcısı, sosyal hizmetler uzmanı, fizyoterapist, hemşire, beden eğitimi öğretmeni, çocuk eğiticisi, el sanatları öğretmeni seramik öğretmeni, 3 bakım elemanı, 2 temizlik elemanı, 3 büro memuru ve 1 kaloriferci olarak 18 personel hali hazırda görev yapmaktadır.

Sosyal servis bünyesinde; engelli birey ve ailelerinin engelleri ve nedenleri, tıbbi tanı ve kontrolün önemi, engellerin yasal ve sosyal hakları, kuruluşun işleyişi, rehabilitasyon programının amacı, engellilere hizmet veren kurum ve kuruluşlar, sosyal yardımlar, tıbbi araç ve gereçlerin temini gibi ihtiyaç duydukları her konuda bilgilendirilmeleri sosyal hizmet uzmanı tarafından sağlanmaktadır.

Engelli birey ve ailelerinin, yasal düzenlemelerden haberdar edilerek SHÇEK bakım hizmetleri, özürülü maaşı, özürülük oranının nüfus cüzdanına işlenmesi, gelir vergisi indirimi, yeşilkart, sağlık kurulu raporu, askerlik işlemleri, aynı-nakdi yardım, çeşitli sosyal yardımlar, eğitim ve öğretim gibi kendilerine uygun olan hizmetlerden yararlanmaları ve hizmetlere rahatlıkla ulaşmalarının sağlanması amacıyla rehberlik ve danışmanlık hizmeti verilmekte ve bireylerin işlemleri takip edilerek sonuçlandırılmaktadır.

Fizyoterapi ünitesinde, engelli çocukların bir üst seviyeye çıkarılması, zayıf kasların güçlendirilmesi, vücut düzgünlüğünün, denge ve koordinasyonunun sağlanması, sosyal uyuma, yardımcı olunması ve günlük yaşam aktivitelerinde bağımsız olması amaçlanmaktadır.

Rehabilitasyon programında, çocuğun davranış bozukluklarının söndürülmesi veya yok edilmesi, günlük yaşam becerilerinin destekli veya desteksiz yerine getirilmesi, iletişim becerilerinin artırılması, sosyal becerilerinin geliştirilmesi, büyük ve küçük kas gelişimine yönelik aktiviteler yer verilmesi, bilişsel becerilerinin artırılması, akademik fonksiyonların geliştirilmesi, görsel ve işitsel algının artırılması amaçlanmakta ve konuşma ile ilgili dil egzersizleri ve okuma – yazma çalışmalarına yer verilmektedir.

Öz bakıma yönelik çalışmalarda yemek ve pasta hazırlama, sofraya düzeni, sofraya kurallarına uyma, bulaşık yıkama ve mutfak düzeni, giyinip – soyunma, el – yüz yıkama, diş fırçalama, saç tarama, tuvalet eğitimi, giysi katlama, kişisel sağlık bilgisi ve yaşanan mekanın temizlik ve düzeni, alış-veriş yapma, sinemaya, restorana vb. yerlere gitme, tehlikelerden korunma gibi etkinliklere yer verilerek engelli çocukların sosyal hayata uyumları ve bağımsız yaşam becerisi kazanmaları amaçlanmaktadır.

El sanatları çalışmalarında, seramik yapımı, galoş yapımı, takı dizaynı, boyama ve batık çalışmaları, tebrik kartı yapımı, örgü ve dikiş çalışmaları, pano yapımı gibi etkinliklerle çocukların el – göz koordinasyonunun sağlanması, kas gelişiminin artırılması, akademik becerilerin geliştirilmesi, özgüven ve bağımsızlığının artırılması ve mesleki rehabilitasyona yönlendirilmeleri amaçlanmaktadır. Çalışmalar sonucu ortaya çıkan ürünler her yıl düzenlenen etkinliklerle sergilenmektedir.

Sinop Spor Kulübüyle işbirliği içinde, özel sınıf ve kaynaştırma programına devam eden çocukların spor yapmaları özendirilmekte ve ortak faaliyetler düzenlenmektedir. Halen step, jimnastik, atletizm, masa tenisi, futbol, basketbol, bowling, yüzme faaliyetleriyle birlikte halk oyunları ve dans çalışmaları da sürdürülmektedir. Kurum hizmetlerinden halen yararlanan Nagihan Bostan, Sinop Engelliler Spor Kulübü adına Türkiye’de yapılan birçok müsabakada derece almış, 2007 yılında Çin’de düzenlenen Özel Olimpiyatlarda da yüzme dalında “Dünya İkincisi” olmuştur. Kurum tarafından düzenlenen sosyal ve kültürel etkinlikler aracılığıyla engelli birey ve ailelerinin; gezi, piknik, sergi, konser, tiyatro, spor müsabakaları, çeşitli kutlamalar ve eğlenceler, tatil organizasyonları, ev ziyaretleri gibi etkinliklere aktif katılımlarının sağlanarak, ilgi ve moral düzeylerinin artırılması, toplumla kaynaşmalarının ve sosyalleşmelerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır.

İlk Evim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

Şube Sinop ilinde yaklaşık 16 yıldır hizmet vermektedir ve Sinop ilinde özürlülük alanında hizmet veren ilk sivil toplum kuruluşudur. Dernek kendisine ait olan bir iyileştirme merkezi aracılığıyla 86 engelli çocuğa eğitim vermektedir. Ayrıca derneğin bünyesinde bir spor kulübü bulunmaktadır. Futbol, atletizm ve basketbol alanlarında hizmet veren spor kulübünün ortaklığı ile şube 2005 yazında Sinop'ta atletizm oyunları düzenlemiştir.

Birçok projeye imza atan dernek, 2006–2007 yıllarında AB finansmanı ile 1 proje tamamlamış 2 tanesini de halen sürdürmektedir. Engellilere yönelik kamplar piknikler gibi değişik sosyal aktivitelere de imza atan dernek önümüzdeki yıllarda stratejisini yurt dışındaki STK'larla işbirliğini arttırmak olarak belirlemiştir. Okulun bünyesinde usta öğreticiler, okul öncesi öğretmeni, fizyoterapist, zihin engelliler sınıf öğretmeni ve işitme engelliler öğretmeni bulunmaktadır. Kurum bünyesinde görme engelliler için bir hizmet vermemektedir çünkü görme engelliler müracaat etmemektedir.

Zihinsel – Öğretilebilir Engelli	24
Zihinsel – Eğitilebilir Engelli	12
Bedensel Engelli	15
Zihinsel – Öğretilebilir + Bedensel Engelli	19
Zihinsel – Eğitilebilir + Bedensel Engelli	7
İşitme Engelli	3
İşitme + Bedensel Engelli	1
Eğitilebilir + İşitme + Konuşma Engelli	5

Sevgi Pınarı Özel eğitim Kursu

Engelli çocuklara hizmet veren Özel Sevgi Pınarı Özel Eğitim kursu, bünyesi içinde bulunan deneyimli idareci ve öğretmen kadrosuyla çalışmalarını başarılı bir şekilde yürütmektedir. Özel Sevgi Pınarı Özel Eğitim Kursunda 1 Müdür, 1 Çocuk gelişimi sınıf öğretmeni, 4 zihinsel engelliler sınıf öğretmeni, 1 beden eğitimi öğretmeni, usta öğreticiler, servis elemanları ile 15 personel hizmet vermektedir. Bu kadroyla birlikte fiili hizmet alan ve rapor alma aşamasında bulunan 72 engelli çocuk bu kursta bulunmaktadır.

Kursa alınan çocukların ilk defa rehber öğretmen tarafından potansiyelinin belirlendiğini söyleyen uzman öğretmenler bu konuda şu açıklamayı yapmışlardır: “Kursa başvuran öğrencilerin öncelikli olarak IQ'ları belirlenmektedir. 68 IQ'nun altında olan çocuklara tam teşekküllü hastaneden rapor alınır. Bu raporlardaki tanı doğrultusunda işlem yaparak ilgili çocuğu eğitime alır. Çocuk ilk defa yuvaya geldiğinde rehber öğretmen tarafından potansiyeli belirlenir. 50 ile 68 IQ arasında olan çocuklar okuma yazma eğitimine, 50 IQ altında olanlar da öz bakım becerileri ve kendi işini kendi görebilme eğitimine verilir. Eğitime ne kadar erken başlanırsa çocuğun durumu daha iyi olur. Ayrıca şu ve bu nedenle gecikmiş konuşması olan, kelime hazinesi dar olan, hiç konuşamayan ve verilen eğitimle konuşacak durumda olanlar eğitime alınırlar.” Özel Sevgi Pınarı Özel Eğitim Kursunda bulunan çocukların ailelerine de çocuk hakkında ne yapması gerektiği konularında yardım ve destek eğitimleri verilir.

Zihinsel – Öğretilebilir	32
Zihinsel – Eğitilebilir	37
Otistik	3

Sinop İlköğretim Okulu ve İş Okulu

Okulun amacı orta düzeyde eğitilebilir olan öğrencilerin seviyelerine uygun ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yapabilecekleri bir iş ve mesleğin temel becerilerini kazanmalarını kendine, ailesine ve

topluma yararlı, üretici birer yurttaş olarak yetişmelerini, sahip oldukları yeteneklerini kapasiteleri oranında kendileri için mümkün olabilecek en üst seviyeye gelmesini ve toplum içinde kendilerine yeterli olabilmesini sağlayacak bilgi, beceri ve sosyal alışkanlıkları kazandırmaktır. Okul bünyesinde 10 öğretmen iki de hizmetli çalışmaktadır. İki müdür yardımcısı, okul müdürü ve 102 öğrenci bulunmaktadır.

OKULA KAYIT-KABUL ŞARTLARI:

- a) İlköğretimi bitirmiş olmak. (İlköğretim diploması veya tasdikname)
- b) 21 yaşından gün almamış olmak.
- c) Genel ve mesleki öğretim programlarına devam edemeyecek olan, bireyler eğitime alınır.
- d) Eğitime ara vermeyenlerde yaş kaydı aranmaz.

İlköğretimi bitirmiş olan birey, Rehberlik Araştırma Merkezi'ne (RAM) başvurur. RAM raporları, İl Özel Eğitim Kurulunca değerlendirmeye alınarak, resmi yazı ile okulun aday kayıt defterine kayıt olunur. Sıra ile öğrenci adayları okula çağırılarak kayıt yapılır.

Gündüzlü eğitim veren okulda süre dört yıldır. Gün içinde; 9:00-15:10 arası (7 ders saati) eğitim öğretim etkinlikleri verilmektedir. Türkçe, Matematik, Sosyal Hayat, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi, Resim İş, Müzik Dersleri, İş eğitimi ve meslek ahlakı dersleri ve Bilgisayar eğitimi verilmektedir. Sınıflar 10 kişiliktir. Öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) uygulanmaktadır. Okulun öğle yemeği ve servisleri ücretsizdir.

ATÖLYELER ve LABORATUARLAR

Yerel El Sanatları Atölyesi

El Sanatları Atölyesi

Ağaç İşleri Atölyesi

Teknoloji ve Tasarım Atölyesi

Metal-Tesisat Atölyesi bulunmaktadır.

Bulgular ve Tartışma

Bu çalışmada Sinop İli merkeze bağlı özel eğitim kurumları araştırılmıştır. Araştırma öncelikle Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin doğrultusunda;

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu

Sevgi Pınarı Özel Eğitim Merkezi

İlk Evim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

Sinop Türk Spastik Çocuklar Derneği

Sinop İlköğretim Okulu ve İş Okulu

Sinop Spastik Çocuklar Rehabilitasyon Merkezi Müdürlüğü

Görüşmeler yapılarak gözlemlerde bulunulmuştur.

İncelenen okullarla ilgili olarak sınırlı bilgiler elde edilebilmiştir. Hem araştırma hem de mesleki etik ilkelerden dolayı görüşmelerde ve gözlemlerde derinlemesine yapılan inceleme sonuçları bu çalışmada tam olarak açıklanamamıştır. Yukarıda verilen açıklamalar ülkemizdeki özel eğitim kurumlarının genelinde olabilecek programları yansıtmaktadır. Ancak Sinop gibi göç veren bir yerleşim biriminin bu türden faaliyetler verebilmesi bile istenilen standartlara ulaşmada önemli adımlar arasındadır. Ancak

araştırma yapılan özel eğitim kurumlarının özellikleri dışında aşağıda genel olarak verilen özellikler ilgili Özel Eğitim Kurumları Kanun ve Yönetmeliğine göre şu standartları taşımalıdır:

Ortalama standartlara sahip bir özel eğitim merkezinde olması gerekenler:

- Özel eğitilebilir ve öğretilebilir programlar uygulanmalıdır.
- Her öğrencinin engeline ve seviyesine göre programlar yapılmalıdır. Özellikle okul öncesi özel eğitime muhtaç çocuklar için anaokullarında uygulanan planların aynısı uygulanmamalıdır.
- Öz-bakım becerilerinin geliştirilmesi için çaba sarf edilmelidir.
- Zeka geriliği olan çocuklara kavramlar verilmelidir.
- Daha çok sosyalleşmelerini sağlayacak konuşma becerisi, uyum becerisi kazandırılmaya çalışılmalıdır.
- Usta öğretmenlerden ziyade özel eğitim öğretmenlerinin eğitim vermesi gerekmektedir.
- Okulda çalışan fizyoterapistlerin de özel eğitime muhtaç bireylerin beklediği ilgiyi gösterecek düzeyde olması gerekmektedir.
- Öğrencilere bireysel eğitim verilmesi daha sağlıklı olacaktır, bu sebeple öğretmen sayıları da öğrenci sayısına göre belirlenmelidir.
- Okul bünyesinde çocukların kas faaliyetlerini geliştirici eğitim verilmelidir.
- Gerek seramik kursları, resim kursları ve gerekse sportif faaliyetler bulunmalıdır.
- Bireyler iyi ve doğru yaptıkları becerilerde övülebilmelidir.

Farklılığı olan birey olup da sonradan ya da doğuştan bir engelle sahip olan özel eğitime muhtaçlar için en ideal okul, onların zihinsel yönden uyarılmalarını sağlayacak eğitici ve öğretici materyallerle donatılmış okuldur. Örnek verecek olursak;

İŞİTME ENGELLİ olan özel eğitime muhtaç biri için sınıfın duvarlarının ses, gürültü geçirmeyen straforlarla kaplı olması gerekmektedir. Nedeni, zaten çeşitli sebeplerle bir engelle sahip olan çocuğun eğitim aldığı alanda en azından dışarıdan gelebilecek gürültüye engel olmaktır. Zeminin boydan boya halıyla kaplı olması yine gürültüyü engelleyeceği için yapılması gereken değişikliklerdendir. İşitme engeli olduğu için en azından ortamın görsel materyallerle donatılmış olması, öğrencinin işitmediği bir materyal hakkında bilgisinin olmasına olanak sunar. Pencerelerin de ses geçirmeyecek türden olmasına dikkat edilmelidir.

ORTOPEDİK ENGELLİ bir öğrenci bulunduğu özel eğitim merkezinde yine zeminin halıyla kaplı olması, fişler, kablolar, vs herhangi bir sorun oluşturmayacak, onların hareketlerini kısıtlamayacak nitelikte olması gerekmektedir. En azından düştükleri zaman daha az hasar almaları için bu önemli bir ayrıntıdır. Prizlerin kapaklarının örtülü olması gerekmektedir.

GÖRME ENGELLİ olan bir öğrencinin bulunduğu eğitim ortamı onların dokunup hissedebileceği ve ne olduğunu anlayabileceği materyallerle donatılmış olmalıdır. Zeminde kablo, açıkta priz bulundurulmaması gerekir. Onların hareketlerini kısıtlayacak ya da görmedikleri için takılıp düşmelerine neden olacak her türlü araç gereçten arındırılmış olması gerekmektedir. Ayrıca görmedikleri için sınıf ortamında işitebilecekleri, anlayabilecekleri tarzda konularına ilişkin kasetler, CDler bulundurulmalıdır.

ZEKÂ GERİLİĞİ (MR) olan öğrencilerin bulunduğu ortamda öncelikle eğitici-öğretici materyaller bulunması gerekmektedir. Bu bireyleri soyut olan kavramların birebir görerek ve dokunarak anlamaları için teşvik etmek gerekir. Bu eğitici-öğretici materyallerin hepsi birden bire sunulmamalı, sırası geldikçe ve engelli o kavramı anlayana kadar göstermeli, onun da dokunmasına izin verilmelidir. Özellikle çocuklar için bulundurulacak hikâye kartları çok karışık olay örüntüsünden oluşmamalıdır. Net, anlaşılır, kısa ve çocuğun anlayabileceği nitelikte olmalıdır. Yine ortamda bilmediği için tehlike oluşturabilecek prizlerin kapaklı olması gerekir; makas, bıçak, yapıştırıcı vs. araçlar onların ulaşamayacağı yerlerde

bulundurulmalıdır. Işık öğrencilerin arkasında kalmalı, bulunan ortam çok sıcak ya da çok soğuk olmamalıdır. Gürültüden yoksun sakin bir ortam sunulmalıdır.

Bu çalışmada Sinop İlinde bulunan özel eğitim kurumları irdelenmiştir. Özel eğitime muhtaç bireyler için daha kapsamlı ve onları kendi içlerinde eğitilmelerine imkân sağlayan eğitim ortamlarının nasıl olması gereği üzerine yapılacak çalışmalar önemlidir. Konuyla ilgili olarak ilerde yapılacak çalışmalar yer ve model sorunlarının çözümüne dönük olması gerekmektedir.

Kaynakça

Akçamete, T. (2005). İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar. A. Ataman (Ed.). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. 311–357. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akkök, F. (2005). Farklı Özelliğe Sahip Çocuk Aileleri ve Ailelerle Yapılan Çalışmalar. A. Ataman (Ed.). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. 119–139. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Altuntaş, S. (2007). Eğitimin Temel Kavramları. Z. Cafoğlu (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş. 13–44. Ankara: Grafiker Yayınları.

Ataman, A. (2005). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim. Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. 9–30. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Eripek, S. (2002). Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Eripek, S. (2005). Zekâ Geriliği Olan Çocuklar. Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. 153–171. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Kayıkcı, K. (2005). Bir Sistem Olarak Okul ve Türk Eğitim Sistemi. Z. Cafoğlu (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş. 293–336. Ankara: Grafiker Yayınları.

Tuncer, T. (2005). Görme Yetersizliği Olan Çocuklar. Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. 291–339. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

T.C. Tarihli Resmi Gazete (2007). Bakıma muhtaç özürülere yönelik resmî kurum ve kuruluşlar bakım merkezleri yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. 23 Ekim 2007, Sayı: 26679.

The Selection of Quality Content Area Textbooks

Mustafa ULUSOY*

Abstract

In this article, practical considerations, content and illustrations, readability, and coherence were determined as important textbook characteristics with which content area teachers or other decision makers judge the quality of textbooks. A quality content area textbook should cover the topics in the curriculum with enough depth and with quality illustrations. In addition, a quality textbook should be readable for its target group, and the organization of the book should be globally and locally coherent. This article concluded that finding such textbooks might not be possible every time. In that case, content area teachers should adapt the textbook for individual students.

Keywords: Textbook selection, content, readability, coherence

Kaliteli Bir Ders Kitabı İçin Seçim Kriterleri

Özet

Bu araştırmada ilk anda göz önünde bulundurulması gereken faktörler, içerik ve resimler, okunabilirlik ve bağdaşıklık kavramları branş öğretmenleri veya diğer karar vericiler tarafından ders kitabının kalitesini belirlemede kullanılabilecek başlıklar olarak ele alınmıştır. Kaliteli bir konu alanı ders kitabı, program konularını yeteri kadar derinlikte ve kaliteli resimler ile sunmalıdır. Buna ek

olarak, kaliteli bir ders kitabı kendi hedef kitlesi tarafından okunabilir olmalı ve kitabın organizasyonu bütününde ve alt bölümlerinde bağlaşıklık ve bağdaşık olmalıdır. Bu makale, bu özelliklere sahip bir ders kitabının bulunmasının her zaman mümkün olmadığını ve bu durumda branş öğretmenlerinin ders kitabını öğrencileri için bireysel olarak uyarlaması gerektiğini belirtmektedir.

Anahtar sözcükler: Ders kitabı seçimi, içerik, okunabilirlik, bağdaşıklık

Introduction

Around the fourth grade reading to learn becomes learning to read because students need to read and understand content area textbooks that include charts, graphs, and special vocabulary (Forsten, Grant, & Hollas, 2003). Providing information is the primary purpose of content area textbooks (Anderson, & Armbruster, 1984). In schools, 75-90 percent of instructional content and activities are determined by these books (Chambliss & Calfee, 1998). As textbooks are heavily used in content areas, teachers would like to select the best books that maximize students' learning. According to Rice and Rice (1982), serving as a member of a textbook selection committee can be viewed as one of the most significant responsibilities of teachers. Students may also be included in textbook selection committees to help select new texts (Jones, 2001).

There are different kinds of categories and headings that researchers considered in the evaluation and selection of textbooks. For example, Rice (1980) listed 12 categories in her "Social Studies Textbook Selection Guide" for textbook evaluation including skills, sequence, reading level, student evaluation, textbook goals, teacher prerequisites, instructional strategies, content, student activities, illustrations, the typography of the textbook, and teacher's edition. In addition, Holliday (2002) suggested the following characteristics that middle school science textbooks should include:

- 1) Important science content and related information;
- 2) Excellent text explanations and a logical organization;
- 3) Appealing and motivating elements inducing students to want to learn science;
- 4) Local considerations linked to unique students, schools, and community conditions; and
- 5) Supporting materials designed for students and teachers that are produced and maintained by reputable publishers (p. 16).

Alvermann and Phelps (2005) also offered a framework for the teachers who may judge and evaluate text materials. They included many questions under the headings of content, format, utility, and style in order to judge the appropriateness of the texts. The authors believe that teachers can construct their own checklist based on this framework.

Textbooks are an important part of content area instruction but many of them are written poorly. Britton, Gulgoz, and Glynn (1993) argued that there are three reasons about badly written textbooks. First, the writers' expertise in a particular subject area may interfere with clear writing. Second, textbook writers may be inexperienced in writing. Third, restrictions such as readability formulas or state mandated requirements may also cause badly written textbooks. In addition, to capture students' interests, some publishers use splashy illustrations, large type, short sidebars and funky headlines, which cause textbooks to have more pages (Jones, 2001).

This article examines which important textbook characteristics may be considered and kept in mind by content area teachers, textbook selection committees, or other decision makers while selecting these books. In this article, practical considerations, content and illustrations, readability, and coherence were determined as important textbook characteristics to judge the quality of a textbook.

Practical Considerations

The most important thing in selecting textbooks for teachers is to read and examine them before deciding use these books in their classrooms. Teachers should first look at the physical characteristics of the textbooks. For instance, the textbook should be durable and written with an appropriate font size. In addition, in an ideal textbook, the page layout should be easy to follow for students.

In a quality textbook, authors define and explain new words for the students, so checking for the existence of glossaries and dictionaries in a textbook would be a good idea. Teachers can also skim and scan the chapters of a textbook to make sure that each chapter has introduction and summary sections. When examining the chapters, teachers should see important and new terms as underlined, in bold, or in italics so that students' attention can be drawn to these important terms. Also, in a quality textbook, charts, graphs, and photos should be close to the related text so that students can easily make connections between the text and illustrations. Furthermore, if the text has clearly stated main ideas, then teachers can have a good reason to continue examining the textbook evaluated. If not, they can stop evaluating the textbook since books without clear organization and clearly stated ideas are not appropriate for students.

Finally, quality textbooks should come with quality teacher manuals from which a teacher might deliver and support the textbook topics with background information, related vocabulary, answers to questions, practice exercises, assignments, links to other content areas, references, and skills and strategy instruction (O'Connell, 2001). The existence of student workbooks may also be very useful in answering questions or in making other practices based on topics presented in textbooks.

Content and Illustrations

A quality content area textbook should cover the curriculum topics with accurate and timely content. Ideal textbooks systematically move students toward higher-level vocabulary and content. New developments, facts, and theories should also be included in the textbooks with sufficient examples. Content area textbooks offer to the students new and interesting facts but they rarely make connections between this new content and students' prior knowledge (Chambliss & Calfee, 1998). Ideally, there should be a match between the readers' knowledge and the text. Anderson and Armbruster (1984) called this match "audience appropriateness." According to them, a text should consider readers' prior knowledge, clear definitions of difficult vocabulary should be defined inside the text, and the referents of analogies, metaphors, and other figurative language should be well known by the reader of the text.

Vocabulary familiarity and topic familiarity are very important for students to comprehend the content. According to Chambliss and Calfee (1998), an unfamiliar topic creates more problems than an unfamiliar vocabulary because students do not have the necessary tools and strategies to understand a topic which is unfamiliar to them. A quality and comprehensible textbook should consider students' background knowledge and make a balance between already known and unknown information for the students. Teachers can also make this connection by assessing and activating students' prior knowledge.

According to Daniels and Zemelman (2004), textbooks often contain too much material and they are content overloaded with facts, dates, and formulas. Woodward, Elliot and Nagel (1986) also stated that social studies experts were dismayed by the wide breadth and lack of depth in social studies textbooks. Beck and McKeown's (1991) analysis revealed parallel findings. Their analysis showed that social studies textbooks had unrealistic levels of knowledge, and many ideas and events revealed in the textbooks were beyond students' grasp. In spite of this excessive content coverage, textbooks are still superficial because it is very hard to give detailed information about all the topics covered by the textbooks. According to Forsten et al. (2003, p. 31), "recent research found that fourth and eighth grade science textbooks in the

U.S. address 50 to 65 topics. In Japan, science textbooks cover five to 15 topics, and in Germany just seven.” As Beck and McKeown (1991) stated, textbooks often do not have sufficient depth of knowledge and they do not provide adequate connections among ideas so that students have difficulty in developing an understanding of events and drawing connections among ideas.

Teachers should ask themselves the following questions regarding the content when they select a textbook: Which topics will students need to learn at this grade level? Does the content of the textbook include these topics with enough depth? Are students challenged enough to develop an understanding about the content area? Is the content at the age and learning level of students?

Visualized ideas are also very helpful for the students to understand the content because they are memorable. Research has revealed that pictures and illustrations improve students’ learning (Levie & Lentz, 1982; Schallert, 1980). The illustrations should be quality and related to the text in an understandable way. If it is necessary, the textbook authors should also give additional explanation about the illustrations.

Recently, textbooks have become very attractive, but pictures, charts, and graphs are often unrelated to the text (Chambliss & Calfee, 1998). Woodward’s (1986) research supports this claim. In his research, analysis of photographs and illustrations in seven secondary level civic textbooks revealed that photographs were poorly selected and that they were not related to chapter content in any meaningful way.

Improving the illustrations in textbooks helps to improve the effectiveness of textbooks (Levin & Mayer, 1993). From this point of view, if teachers select a textbook that has effective and quality illustrations, students will not spend too much time and effort trying to understand the book. Kearsey and Turner’s (1999) study showed that 14-15 year old students and their teachers had disagreements about the illustrations in textbooks. Students wanted to see clear diagrams in the textbooks, while on the other hand teachers liked to see good photographs. In addition, students thought that ideal textbooks should have clear connections between written text and figures. This result shows that teachers and textbook selectors should pay particular attention to clear and understandable connections between written texts and illustrations.

Readability

According to Osborn, Jones, and Stein (1985, p. 12), “a number of researchers have found that the more organized and readable a text, the more students will learn from it.” Fry (1996) also claimed that, in order for a student to enjoy reading, to continue reading the whole assignment, and to learn from texts, there must be some match between the level of difficulty of the text and student’s reading level.

An objective way of determining the readability level of the textbook is to use readability formulas. These formulas can be applied by any content area teacher that knows how to use the selected readability formula. Most of the readability formulas use syntactic (grammar) factors by measuring the average number of words in a sentence, and semantic (meaning) factors by measuring the word length (Fry, 1996). By determining the readability level of the texts or textbooks, teachers can guess how students, whose reading abilities are different, can read the text so that teachers can have a chance to submit different texts to frustrational, instructional, and independent readers. By doing this kind of adjustment, teachers may consider students’ prior knowledge about the topics as well.

There are different readability formulas. Some complex ones can be calculated by using special computer software. However, the Fry and SMOG readability formulas allow hand calculation, and they are the most popular ones for the teachers evaluating middle school texts (Ruddell, 2005). For the Fry readability formula, teachers select three 100-word passages. Then, the number of sentences, the average number of sentences, the number of syllables, and the average number of syllables are counted in these three passages. Next, teachers find the intersect point of two lines on the graph. The graph gives the approximate grade level from one to college level (Fry, 1968, 1977). In the SMOG formula, evaluators count 10 consecutive sentences from the beginning, middle, and end of the text. Every word with three or

more syllables is counted in these 30 sentences. Then, the square root of the number of polysyllabic words is calculated. To find the approximate SMOG reading level, evaluators add 3 to this square root (Ruddell, 2005).

The readability formulas give teachers the approximate grade level of the texts, but they do not give information to content area teachers about the background of the students and the content load, interest level, or organization of the text. Even though readability formulas might give average readability of a text, some students may find reading this text hard while other students at the same grade level may find reading the same text easy.

Cloze Procedure was introduced by Taylor in 1953. Teachers may use the cloze test technique to see students' comprehension level and the readability level of the text. To administer the cloze test, teachers select passages with approximately 300 words. The first sentence should be left intact. Then, beginning with the second sentence, they delete the every fifth word. In total, 50 deletions should be made on the text.

In analysing the cloze test, only exactly correct answers are counted and the score is then multiplied by two. According to Rankin and Culhane (1969), students with cloze scores of 60% and above are independent, students with scores between 40-59% are instructional, and students with scores below 40% are frustrational readers. An independent reading level indicates that students can read the text without help. In the instructional level, students need their teachers' help to be able to understand the text. A frustrational reading level indicates that the text is too difficult for the student (McKenna & Robinson, 1997).

In addition to cloze test, teachers can conduct interviews with a few students before selecting the textbook. In these interviews, teachers can select sample passages from the textbook, and have students read them. After that, teachers ask questions about the main ideas and illustrations, and require students to summarise the passages. With these activities, content area teachers can have initial ideas regarding the comprehensibility and understandability of the textbook.

Sammons and Davey's (1994), Textbook Awareness and Performance Profile (TAPP), instrument can also be used to obtain evaluative information about how students use their textbooks, and which strengths and weaknesses they have. In their instrument, teachers first ask some metacognitive questions to determine students' perceptions about textbook use. Then, teachers have students make oral summaries after listening to paragraphs that are read aloud, have students silently read and make an oral summary, have students underline key topics, and have them scan a paragraph or broad category to find some facts. The resulting information from TAPP may give teachers many ideas regarding students' skills and weaknesses on textbooks.

Coherence

Readability formulas can give teachers main ideas about textbooks but they cannot give information regarding the coherence of texts. In order to select quality textbooks, content area teachers should have basic knowledge about text coherence. Anderson and Armbruster (1984) analysed global and local coherence of the texts. According to these authors, "coherence refers to how smoothly the ideas are woven together" (Anderson & Armbruster, 1984, p. 204). Textbook explanations should be presented with clear and meaningful sentences, and with interesting examples.

According to Armbruster (1984), the overall organization of a text helps to make it globally coherent. She also listed the most common structures that contribute to global coherence such as simple listing, comparison/contrast, temporal sequence, cause/effect, and problem solution. If textbook topics are organized and presented by following Armbruster's list of structure, students' comprehension can be increased because they can figure out the presentation style and structure of a text while reading it. In addition, as Armbruster mentioned, such signaling devices as the outline of titles, subtitles, and chapter introductions are very important characteristics for the global coherence of a text because students can see

and understand the overall structure by skimming and scanning these signaling devices.

Armbruster (1984) also explained the local coherence of a text. According to her, local coherence can be achieved by using clear pronouns, substitutions, conjunctions, and connectives. In addition, Armbruster indicated that clear relationships among ideas and the order of events could be accepted as other important local coherence indicators for the task of selecting textbooks.

Conclusion

Middle and secondary school teachers and students deserve to have a textbook that is well written, readable, comprehensible, coherent, and attractive. Around the third and fourth grades, students have difficulty reading expository texts (Beck & McKeown, 1991). In order to avoid making the process of reading already difficult textbooks more complicated, textbook selectors should spend the extra effort needed to select the best textbooks. The main characteristics of quality textbooks mentioned earlier in this article might help teachers in this highly difficult selection process. Yet, in some cases, finding readable, comprehensible, and coherent textbooks with quality illustrations might not be possible. The quotation below from Oakes and Saunders's (2004) study supports this claim.

“Many California teachers simply don't have the textbooks and instructional materials they need to provide students with sufficient opportunities to meet the state standards. Many teachers go to extraordinary lengths to compensate by photocopying texts and purchasing additional materials with their own funds” (p. 1980).

Accepting content area textbooks as one of several sources might be the solution to manage the lack of textbooks or the lack of quality textbooks. If the ultimate goal is student learning, then teachers must use supplementary books and provide such additional instruction as team work, individual tutoring, and audio cassettes for their students (Dole, 2000).

If necessary middle school teachers should adapt the textbook topics for the individual students because the level of difficulty of the text may be different from person to person. Students' backgrounds about topics, and their interests and reading abilities determine how difficult the text is for them. Independent readers know and use necessary strategies to comprehend the textbook content; on the other hand, frustrational readers cannot monitor and control their comprehension of the textbook content.

Eliminating difficult text characteristics and giving students help to understand these characteristics are the two possible ways of making texts easier for students (MacGinitie, 1984). Teachers can make adaptations based on individual students' needs. To do this, they must know students' reading levels on the text. As mentioned earlier, one of the best ways to determine students' reading level is to use cloze test technique. If the cloze test results reveal instructional or independent reading levels, there is no need to adapt the text for students. However, if the cloze test results show that students read the text at their frustrational level, there must be some kind of text adaptations for these students.

There are many ways to adapt a text for the students. For instance, teachers can improve students' background information, highlight important sections of the textbook, use graphic organizers, and teach summarization techniques. Teachers also should have theoretical information about these text adaptations so that they can be able to make a good decision regarding the best adaptation technique that meets the needs of individual students.

References

- Alvermann, D. E., & Phelps, S. F. (2005). *Content reading and literacy: Succeeding in today's diverse classrooms* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Anderson, T. H., & Armbruster, B. B. (1984). Content area textbooks. In R. C. Anderson, J. Osborn, & R. J. Tierney (Eds.), *Learning to read in American schools: Basal readers and content texts* (pp. 193–226). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Armbruster, B. B. (1984). The problem of "Inconsiderate Text." In G. G. Duffy, L. R. Roehler, J. Mason (Eds.), *Comprehension instruction: Perspectives and Suggestions* (pp. 202–217). New York: Longman.
- Beck, I. I., & McKeown, M. G. (1991). Research directions: Social studies texts are hard to understand: Mediating some of the difficulties. *Language Arts*, 68, 482–490.
- Britton, B. K., Gulgoz, S., & Glynn, S. (1993). Impact of good and poor writing on learners: Research and theory. In B. K. Britton, A. Woodward, & M. Binkley (Eds.), *Learning from textbooks: Theory and practice* (pp. 1–46). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chambliss, M. J., & Calfee, C. C. (1998). *Textbooks for learning: Nurturing children's minds*. Malden, MA: Blackwell.
- Daniels, H., & Zemelman, S. (2004). Out with textbooks, in with learning. *Educational Leadership*, 61, 36–40.
- Dole, J. A. (2000). Readers, texts and conceptual change learning. *Reading & Writing Quarterly*, 16, 99–118.
- Forsten, C., Grant, J., & Hollas, B. (2003). Reading to learn: Are textbooks too tough? *Principal*, 83(2), 28–33.
- Fry, E. (1968). A readability formula that saves time. *Journal of Reading*, 11, 513–516.
- Fry, E. (1977). Fry's readability graph: Clarifications, validity, and extension to level 17. *Journal of Reading*, 21, 242–252.
- Fry, E. (1996). Understanding the readability of content area texts. In D. Lapp, J. Flood., & N. Farnan (Eds.), *Content area reading and learning: Instructional strategies* (2nd ed., pp. 39–46). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Holliday, W. G. (2002). Selecting a science textbook. *Science Scope*, 25, 16–20.
- Jones, R. (2001). U.S. textbooks are long on glitz, but where's the beef? *The Education Digest*, 66, 23–30.
- Kearsey, J., & Turner, S. (1999). How useful are the figures in school biology textbooks? *Journal of Biological Education*, 33, 87–94.
- Levie, W. H., & Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations: A review of research. *Educational Communication and Technology Journal*, 30, 195–232.
- Levin J. R., & Mayer, R. E. (1993). Understanding illustrations in text. In B. K. Britton, A. Woodward, & M. Binkley (Eds.), *Learning from textbooks: Theory and practice* (pp. 95–113). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MacGinitie, W. H. (1984). Readability as a solution adds to the problem. In R. C. Anderson, J. Osborn, & R. J. Tierney (Eds.), *Learning to read in American schools: Basal readers and content texts* (pp. 141–151). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McKenna, M. C., & Robinson, R. D. (1997). *Teaching through text: A content literacy approach to content area reading*. New York: Longman.
- Oakes, J., & Saunders, M. (2004). Education's most basic tools: Access to textbooks and instructional materials in California's public schools. *Teachers College Record*, 106, 1967–1988.
- O'Connell, K. (2001). Looking at textbooks. *Journal of Special Education Technology*, 16, 57–58.
- Osborn, J. H., Jones, B. F., & Stein, M. (1985). The case for improving textbooks. *Educational Leadership*, 42, 9–16.
- Rankin, E. F., & Culhane, J. W. (1969). Comparable cloze and multiple-choice comprehension test

scores. *Journal of Reading*, 13, 193–198.

Rice, J. G. W. (1980). *The selection of social studies textbooks for the elementary school*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University.

Rice, G., & Rice, G. H. (1982). A selection guide for elementary social studies textbooks. *The Social Studies*, 73, 61–67.

Ruddell, M. R. (2005). *Teaching content reading and writing* (4th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Sammons, R. B., & Davey, B. (1994). Assessing students' skills in using textbooks: The Textbook Awareness and Performance Profile (TAPP). *Journal of Reading*, 37, 280–286.

Schallert, D. L. (1980). The role of illustrations in reading comprehension. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education* (pp. 503–524). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415–433.

Woodward, A. (1986). *Photographs in textbooks: More than pretty pictures?* (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association). San Francisco, CA. (ERIC Document Reproduction Service No.276405)

Woodward, A., Elliot, D. L., & Nagel, K. C. (1986). Beyond textbooks in elementary social studies. *Social Education*, 50(1), 50–53.

Kırım'ın Karasu Kazası'nda Bulunan Ticari Mekanlar ve Vakıf Eserleri, 1683–1744 (Şer'iyye Sicillerine Göre)¹

Nuri KAVAK*

Özet

Karasu kazası, Rus işgali esnasında ve sonrasında büyük bir tahribata uğramıştır. Bu tahribat sonrası ortaya çıkan genel manzara dahilinde, geçmişe dair bütün eserlerin yok edilerek günümüze ulaşamadığı görülmektedir. Bugün yok olan bu eserlerin varlığını, Kırım Hanlığı Şer'iyye Sicilleri vasıtası ile ortaya çıkarma fırsatı doğmuştur. Nitekim Karasu kazasına ait 25, 33, 47 ve 65 numaralı dört adet Şer'iyye Sicili'nin incelenmesi sonucunda bir takım verilere ulaşılarak, kazanın fiziki yapısına dair birçok bilgi elde edilebilmiştir. Ortaya çıkarılan bilgiler vasıtasıyla, kazada bir çok mekan ve müessesenin var olup çeşitli hizmetler ürettiğine dair veriler tespit edilmiştir. Günümüz Karasubazar'ında ise, sadece Sefer Gazi Ağa Hanı'nın bir kısım duvar harabeleri bulunmaktadır. Bu durum değerlendirildiğinde, çalışmamız ile bugüne ulaşamamış ama geçmişte var olan fiziki yapıya dair eserler ortaya çıkarılarak büyük bir eksiklik doldurulmuş olacaktır. Araştırmamızda sivil ve kamuya ait ya da vakıf yoluyla kurulup işletilen yapı ve müesseselerin sicillerde yer aldığı nispetle hepsine yer verilmiştir. Siciller vasıtasıyla yapıların adları ile satış sözleşmelerindeki özellikleri tek tek sayılarak birçok mimari yapının varlığı ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kırım Hanlığı, Şer'iyye Sicili, Kaza, Vakıf.

The Commercial Places and teh Vaqf Buildings in the District of Karasu in Crimea, 1683–1744 (In Religious Court Records)

Abstract

The district of Karasu has been greatly destructed during the Russian invasion and so many historical places were also ruined by the Russians. Today, we can follow the traces of these places and monumental buildings via the religious court records of Crimean Khanete and it could have been obtained sufficient data, deriving from the records numbered as 25, 33, 47 and 65 about the physical appearances of the district. It can be seen that there was numerous buildings which fulfill so many activities but the ruins of the wall of Sefer Gazi Ağa Hanı are only present in today's Karasubazar. That is to say, so many places which could not reach to the contemporary times, can be realized by means of our study. It can be said that all places belong to the private possession or state ownership can be mentioned in this study. So many architectural aspects of the buildings had been put into day-light.

Keywords: Crimean Khanete, Religious Court Records, District, Waqf.

Giriş

Araştırmamızın sınırlarını, Karasu kazasına ait olan sicillerin 61 yıllık süreci oluşturmaktadır (1683–1744). Hedefimiz ise birinci elden kaynaklar olması münasebetiyle sicillerden elde ettiğimiz veriler ışığında, Karasu kazasının kültürel tarihinin bir kısmını oluşturan fiziki mekanları ortaya çıkarmaktır. Böylece günümüze ulaşamamış ama bir zamanlar var olduğunu bildiğimiz eserleri gün yüzüne çıkararak önemli bir boşluğun doldurulması amaçlanmıştır.

Öte yandan Karasu kazası, Kırım’ın meşhur bir kaç yerleşim yerinden birisi olup, nüfusu, jeo-politik konumu ve ticari potansiyeli ile hızla büyüyen bir merkez olma hüviyetini hanlık döneminde sürdürmeyi başaran bir yer olmuştur. Kaza, hanlık döneminde önemini koruduğu gibi günümüzde de Kırım Tatarları’nın en yoğun olarak yaşadığı bir yerleşim yeridir. Buna karşılık Kırım Tatarları’na ait günümüze gelebilmiş tek bir eserin bulunmaması dramatik bir gelişmedir. Nitekim II. Uluslar Arası Türkoloji Kongresi’nde, Bahçesaray Müzesi sorumlusu Safiye EMİNOVA, çıkaracakları katalogda Karasubazar’a ait mimari eserlerin neler olduğunu bilemediklerini ve bu konuda yardıma ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu alanda ortaya çıkan eksikliğin doldurulması amacıyla siciller üzerinde yaptığımız çalışmalar sonucunda bir çok fiziki yapı ve mekan tespit edilerek gün yüzüne çıkarılmıştır. Karasu kazasında klasik idari yapı ve yapılanma inşasından önce; ticari, dini ve sosyal müesseselerin ortaya çıktığı görülmektedir. Karasu bir yerleşim yeri olarak Türk-İslâm kültürünün bir sentezi olarak yoğrulmuş ve de kazada ilk olarak cami, pazar, han ve hamam gibi bina ve işletmeler temel unsur olarak inşa edilmişlerdir. Nitekim bu mekanlarda doğan münasebetler ile desteklenen bir sosyal ortam ve sonrasında da fiziki bir yapılanma ve yerleşim meydana gelmiştir. Araştırmamızda kullanılan Şer’iyye Sicilleri’ne ait kaynak gösterimleri ise: K.Ş.S.: Karasu Şer’iyye Sicili, 25 : Cilt numarası, 75b: Varak numarası ile varakın b yüzü, 806: hüküm numarasını kısaltılmış olarak göstermektedir.

Ticari Mekanlar

Karasu, Kefe’den Akmescit’e ulaşan işlek bir karayolu üzerindedir. Karasu bu karayolu vasıtası ile hem Kırım’ın diğer vilayetlerine, hem de Kafkasya’ya doğru açılma imkânı bulmuştur. Bu durum ekonomik, idari, kültürel ve sosyal açılarından gelişip değişmesini sağlamıştır. Nitekim Karasu Kefe’ye 75 km., Eskikırım ve Akmescit’e ise 47 km.’lik bir uzaklıktadır.

Karasu’nun coğrafi konumunun doğurduğu ekonomik faydalar, birçok insanın başka memleketlerden gelerek bölgeye yerleşmesine neden olmuştur. Bu nedenden ötürü gerek Kırım’ın diğer vilayetlerinden gerek Anadolu’nun değişik şehirlerinden ve gerekse de Kafkasya’dan yerleşmek üzere insanların geldiği görülmektedir. Ticaretin gelişmiş olması ve de sürekli gelişmesine uygun bir jeo-stratejik konumun bulunması ticari mekanların hem çeşidini hem de sayısını arttırmıştır. Sicillerde yer alan gerek ticari mekanlar gerekse de üretim faaliyeti yapan işletmelerin bulunduğu yerler tespit edilerek -sicillerdeki bilgilerin müsaade ettiği ölçüde- özellikleri ile beraber aktarılmışlardır.

Çarşı, Pazar ve Arasta Yerleri

Yerleşim yerlerinde herkesin yolunun kesiştiği, ihtiyaçlarını gidermek maksadıyla vardığı, merkezi yerdeki alış-verişin yapıldığı yerlere çarşı ve pazar denilmektedir. Eğer üstü kapalı dükkan şeklinde organize olmuşsa “Çarşı”, aksi takdirde yani üstü açıksa “Pazar” ismini alan ticari eylem merkezleridir (Pakalın, 1993, 330).

Çarşı denilen merkezlerde bir çok dükkan yeri bir arada bulunmaktadır. Bunlar genelde uğraş verdikleri belli başlı meslek gruplarına hitap eder nitelikte idiler. Yani ne gibi mamül ürün elde ediliyor veya satılıyor ise ismini o üründen almaktadırlar. Ancak belli ürünlerin ya da meslek kollarının isim olarak seçilmesinin yanı sıra, değişik ticari ürünler satan dükkanlar da çarşıda yer almaktadır. İsminde herhangi

bir ticari metaya dair atıfta bulunulmayan çarşılar da vardır. Nitekim eski, yeni veya şeklinden dolayı bir isim aldığı gibi, çarşuyu yapan şahsın adıyla anılan örnekler de karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 1. Sicillerde Adı Geçen Çarşı İsimleri

Sıra No	Çarşı İsimleri
1	Eş-şeyh Abdulaziz Çarşısı (K.Ş.S., 25-75b-806.)
2	Gürhancılar Çarşısı(K.Ş.S., 33-53b-513.)
3	Cami'î Kebir'de bulunan Eski Çarşı (K.Ş.S., 65-22b-89.)
4	Kalpakistanlar Çarşısı(K.Ş.S., 47-22b-146.)
5	Kuyumcular(K.Ş.S., 47-89a-654.)
6	Eğerciler(K.Ş.S., 47-89a-654.)
7	Körükçüler(K.Ş.S., 47-83a-601.)

Görüldüğü üzere çarşı yerlerinin ekserisi satılan veya üretilen mal ile alakalıdır. Çarşı yerlerindeki dükkanlar ile ilgili sağlıklı net bilgiler bulunmamakla birlikte, birçok tereke ya da alım-satım belgelerinde, çarşı yerindeki, diye bahsedilen dükkanlardan söz edilmektedir. Üstelik bu tür kayıtlar da gayr-i müslimlere ait dükkanların olduğuna dair hükümlere de rastlanılmıştır(K.Ş.S., 47-22b-146.). Ayrıca bir miras dökümünde, sadece Şor Pazarı'nda yer alan dört dükkanın 20.000 akça ve diğer 13 dükkanın da 70.000 akça değer ile kaydedildiği görülmektedir(K.Ş.S., 33-64a-582.).

Pazar ise üstü açık, belli günlerde ticari faaliyetlerin yoğun olduğu yerlerdir. Pazar isimleri de genelde satılan ticari emtia ile alakalıdır. İncelediğimiz dönem sonrası Karasu'ya ait kaydedilen seyahat notlarından edindiğimiz bilgiler ışığında, çok büyük bir "Mısır Pazarı"nın olduğu görülmektedir. Notlarda adeta bütün ülkenin buğday, çavdar, mısır ve arpa fiyatlarının burada belirlendiği aktarılmıştır (By A Lady, 1855: 87). Bu durum Karasu pazarının bize ne denli piyasa yapıcı bir büyüklükte olduğunun ispatıdır. Pazarların yerleri sabit olmakla birlikte, ne sayıda bir esnaf veya alış-veriş yapan tüccarın bulunduğu ile ürün çeşitlemesi üzerine elimizde herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

Tablo 2. Sicillerde Adı Geçen Pazar İsimleri

Sıra No	Pazar İsimleri
1	At Pazarı(K.Ş.S., 47-45b-307.)
2	Davar Pazarı(K.Ş.S., 25-110b-111.)
3	Şor Pazarı(K.Ş.S., 33-64a-582.)

Tablo 2'de aktarıldığı üzere ilk iki sırada yer alan Pazar türü hayvancılığın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Hemen hemen klasik her yerleşim yerinde bu tür bir alış-veriş yerinin bulunması mümkündür. Fakat diğeri yani Şor Pazarı ise, bir mahalleden veya meşhur bir camiden ismini almış olmalıdır. Diğer yandan çarşı ve pazar yerlerine ilave olarak, Eskiçiler Sırası (K.Ş.S., 25-99a-994.) ve Keresteciler(K.Ş.S., 47-83a-601.) diye ne amaçla kuruldukları isimlerinden anlaşılan ticari merkezlerin de çeşitli sicil örneklerinde yer aldığı görülmektedir.

Yine bunların dışında elimizdeki bir belgede, Muharrem Ağa Harası'nda vaki bir dükkanın ve içindeki aletlerin satışından söz edilmektedir. Mal sahibi Kalıpçı Ali'nin oğlu Mehmed, babasının adı geçen malları kendisine verdiğini ve bundan dolayı mirastan çıkarılmasını talep etmiştir. Mahkemede şahitler,

babasının bu malları Mehmed'e bıraktığını beyan etmeleri üzerine malların kime ait olduğu ile ilgili sorun çözülmüştür(K.Ş.S., 47-23a-149.). Lakin bu sorundan ziyade bahsi geçen hara, at yetiştirilen bir yer olmasına karşılık, burada dükkanın bulunması dikkatimizi çekmiştir.

Diğer yandan ticari bir eylem yeri olan “Arasta” ise, üstü örtülü veya dükkanlarının önü saçaklı çarşılar eskiden verilen bir isimdir(Pakalın, 1983: 64–65). Genelde belli bir esnafı bir yerde toplayan çarşı benzeri ticari yerdir. Karasu kazası sicillerinde de zaman zaman arastadaki dükkanlardan bahsedilmektedir. Genelde dükkan satışı olarak karşımıza çıktığından dolayı, içindeki bütün faaliyetleri veya dükkan sayısı bilinmemektedir(K.Ş.S., 25-65a-700, 65-15a-55, 47-24a-157.). Yine de bazı kayıtlarda arasta içerisinde, kahvehane, çörekçi dükkanı, berber dükkanı ve sadece dükkan(K.Ş.S., 47-24a-157.) diye alım-satım konu olan gayr-i menkullerin bulunduğu görülmektedir.

Han ve Bedesten

Karasu kazasında han ve bedesten gibi yerlerin bulunması, çok yönlü ticaretin olduğu anlamına gelmektedir. Nitekim bunlar, iç ticaretten ziyade dışarıdaki diğer vilayetlerle ya da başka ülkelerden gelen tüccarlarla ilişki kurulduğunu ispatlayan merkezlerdir. Karasu kazasının ticari bir yol üzerinde bulunması, bu tür yerlerin çok fazla inşa edilmesine neden olmuştur. Yerli ve yabancı tüccarların buluşarak canlı bir alış-verişin yapıldığını ispat eden mekanlar olduğu söylenebilir. Hatta bir tane bile hanın bulunması, bu tür bir ticaretin varlığını ispat etmeye yetmektedir (Faroqhi, 1994. 36–37).

Hanlar

Genelde bir başka yerde ticari amaçlı bulunan kimselere, barınma ve diğer ihtiyaçlarının giderilmesi maksadıyla hizmet veren yerlere han denir.

Karasu kazası sicil kayıtlarında 11 adet han ismi yer almaktadır. Bu hanlardan ikisi hakkında bilgi sahibiyiz, diğerleri ile ilgili herhangi bir kayıt bulunmamaktadır. Yine 1660 yılında Karasu kazasını gezip gören Evliya Çelebi'nin gözlemleri, han konusundaki en önemli kaynağı oluşturmaktadır. Evliya Çelebi sekiz büyük hanın kazada yer aldığını yazmaktadır (Evliya Çelebi b. Derviş Mehmed Zilli; 2003: 246). XVIII. yüzyılda kazayı gezen Pallas'a göre ise 20 han bulunmaktadır (Fisher, 1978: 22). Evliya Çelebi ile olan aradaki rakamsal farklılığın sebebini, zaman farkına veyahut küçük hanların dikkate alınmamış olabileceğine bağlamak en mantıklı iddia olarak görülmektedir.

Tablo 3. Sicillerde Adı Geçen Han İsimleri

Sıra No	Han İsimleri
1	El-hac Ahmed Hanı(K.Ş.S., 25-94b-963.)
2	Feyzullah Hanı(K.Ş.S., 25-40b-415.)
3	Mehemmed Mirza Hanı(K.Ş.S., 25-9a-90.)
4	Hacıgeldi Hanı(K.Ş.S., 25-7a-63.)
5	Kayalı Hanı(K.Ş.S., 25-58b-596.)
6	Çakmak Atalık Hanı(K.Ş.S., 33-13b-98.)
7	Emir Ali Efendi En-nâkib Hanı(K.Ş.S., 25-82a-866.)
8	Boşnak Hanı(K.Ş.S., 47-87a-631.)
9	Tekçi Hanı(K.Ş.S., 47-83a-601.)
10	Sefer Gazi Ağa Hanı(K.Ş.S., 25-68b-737.)
11	Şirin Beğ Hanı(K.Ş.S., 25-65a-700.)

Tabloda yer alan hanlardan en büyükleri olan iki tanesi hakkında elimizde bir takım bilgiler bulunmaktadır. Buna göre:

Sefer Gazi Ağa Hanı: Sefer Gazi Akay, Han Ağası veya en büyük vezirlik (Osmanlı Devleti'nde Vezir-i Azâm) makamında bulunmuş önemli bir şahsiyettir. Hanın kapısı üzerine kazınmış olan tarihi 1065 (1654-55)'dir (Dlujnevskaya,-Kırımlı, Vasilyev, 2006:257).

Karasu kazasının çarşısı içinde yer alır. Adeta kale görünümünde olan han çepeçevre 400 adımdır. Taştan yapılmış bu binanın iki demir kapısı vardır. Ayrıca dört tarafı mazgal deliklidir ve her bir köşesinde büyük güvenlik kuleleri de mevcuttur. Hanın içinde içme suyu olup, toplam 120 adet odası bulunmaktadır. Odalar birbirine girişli ya da üst üste katlı olarak tanzim edilmiştir. Bunlara ilave olarak han içerisinde minaresiz bir de cami yer almaktadır. Evliya Çelebi'nin tabiri ile yedi iklimin zengin tacirleri bu handa oturmuşlardır (Evliya Çelebi b. Derviş Mehmed Zilli; 2003: 246).

İncelediğimiz döneme ait Sefer Gazi Ağa Hanı ile ilgili elimizdeki bir kayıt ise, handa yaşanan problemlerden birini aktarması açısından ilgi çekicidir. Kayıta, hanın temizliği hususuna dikkat çekilerek hancıdan izinsiz at bağlanmaması gerektiği vurgulanmıştır. Eğer izin alınıp at bağlanmışsa, atın pisliğinin temizlenmesi gerektiği aksi takdirde kirletenlere şahit olunursa gereğinin yapılacağı tembihleniyordu (K.Ş.S., 33-2a-5.).

Şirin Beğ Hanı: Şirin Bey Hanı'nın Sefer Gazi Ağa Hanı'na benzediğini birçok kaynak belirtmektedir. Sadece ondan farkının biraz daha küçük olduğu şeklindedir. Yine demir kapıya sahip han olarak yalnızca ikisinin örnek olduğu, diğerlerinde ise demir kapının bulunmadığı görülmektedir (Agat, Mayıs-Haziran 1970: 9). Ayrıca Şirin kabilesinin bölge üzerindeki gücü düşünüldüğünde, bu hanın Sefer Gazi Ağa Hanı'ndan sonra en prestijli yer olması gayet normaldir.

Bedestenler

Bedesten, kelime anlamı olarak kısaca üstü kapalı çarşıdır (Pakalın, 1993: 187-191). Nitekim zamanla değerli kumaş ve eşya satılan çarşıya bezazistan veyahut bedesten ismi verilmiştir. Bedesten birçok kapıdan girilen, çeşitli çarşıların bir mekânda toplandığı yerlerdir. İçlerinde çeşmesi hatta mescitleri bile yer almaktadır. Öte yandan sokaklar şeklinde planlanan karşılıklı dükkan sıralarının üzerleri, tonoz ile kubbeyle örtülmüş ve üzerleri çinko ile kaplanmıştır. Her dükkanın üzerindeki aydınlatma ve havalandırma pencereleri sayesinde böylesine büyük bir ticari mekân, sağlıklı bir şekilde faaliyette tutulabilmiştir.

İncelediğimiz döneme ait kayıtlarda iki adet bezazistan kaydı bulunmaktadır. Bunlardan birisi Taymas Mirza Bezazistan'ı (K.Ş.S., 25-112b-1134.), diğeri ise, bir mahkeme kaydında yer alan sadece bezazistan olarak kaydedilmiş bir mekandır. Nitekim sözü edilen yerin sakinleri, kendi aralarında kethüda seçimi yaparak sonucu mahkemeye gelerek kaydettirmişlerdir (K.Ş.S., 25-7a-61.). Evliya Çelebi'nin kayıtlarında ise bedesten ile ilgili herhangi bir bilgi mevcut değildir. Bu durumun ne sebepten kaynaklandığını söylemek çok zordur.

Değirmenler

Ticari olması hasebiyle bu bölüme eklediğimiz değirmenler, Karasu için önemli bir yere sahiptir. Karasu kazasındaki birçok su kaynağının olması değirmencilik gelişmesindeki en temel faktördür. Değirmen, gerek değer olarak en yüksek fiyata satılan gayrimenkul çeşidi olup ve gerekse de yapımı özel bir ustalık gerektirmektedir. İncelediğimiz kayıtlar arasında yer alan bir değirmen hissesi satışına dair dava da 1875 guruşluk bir rakam kadıyla bildirilmiştir (K.Ş.S., 47-41a-276). Bu rakam sayılabilecek birçok gayrimenkuller içerisinde değirmenlerin en yüksek değerde olanlardan birisi olduğunu ispat etmektedir. Evliya Çelebi 1660'lı Karasu kazası ile ilgili notları arasında, Karasu adındaki akarsuyun üzerinde yüzden fazla değirmenin olduğundan bahsetmektedir (Evliya Çelebi b. Derviş Mehmed Zilli; 2003: 413). Bu durum ticari ve ekonomik hayatın ne denli büyük ve gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca insanların temel besin maddesi olan unun elde edilmesi için 100'den fazla değirmenin bulunması demek, unun veya diğer mamüllerin ticari bir meta olarak üretildiği anlamına gelmektedir. Sadece insanların kendi ihtiyacını karşılamak amacıyla olmayıp bundan başka daha fazla mal ederek ticaretini de yaptıklarını ispat etmektedir.

Vakıf Eserleri

Vakıf müessesesi, İslâm devletlerinin içtimai hayatlarında çok önemli rol oynamıştır. Bu açıdan Kırım Hanlığı'nın, sosyal, kültürel, iktisadi ve hatta siyasi hayatında da büyük bir yer tuttıkları görülmektedir. Nitekim kamu hizmeti niteliğinde olan birçok hizmet, bu anlayış ve müesseseler vasıtasıyla çözümlenmiştir. Nitekim cami, medrese, mescit, çeşme, yol vb. gibi imar ve hizmet kurumlarının inşası ile işletilmesi başlıca üretilen büyük hizmetlerden bir kısmıdır. Konumuzla ilgili olması hasebiyle, vakıf tarzında ortaya çıkan mimari mekanlar üzerinde, ne tür amaç ve hizmet için, ne isim altında inşa edildiklerine dair sicillere yansıyan bütün veriler tespit edilmiştir.

Camiler

Bir yerleşim yerinin ve yerleşim yerindeki mahallelerin oluşumunu temin eden en önemli yapı camilerdir. Cami, insanların en temel ihtiyaçlarından birisi olan ibadet etme gereksiniminin yerine getirilmesini sağlayan mekândır. Sosyalleşme anlamında insanları buluşturup kaynaştıran, samimi duyguların yaşandığı, güvenin hissedildiği toplanma yerleridir. İnsanların birbirlerini daha iyi tanıma ve birbirlerine olan bağlılıklarını artırmaları açısından önemli bir sosyal ortamı hazırlayan merkezlerdir. Diğer taraftan camilerin yapımı, onarımı, sağlıklı bir hizmet üretmeleri ile çalışan personelin giderlerinin karşılanması önemli bir husustur. Bu noktada ortaya çıkan tüm maddi meseleler vakıflar vasıtası ile çözümlenmiştir. Nitekim vakıfların kuruluş gayelerinden birisi de, cami gibi dini yapıların inşası ve hizmet edebilmelerini sağlamaktır.

Öte yandan Karasu kazasında Evliya Çelebi'nin seyahatnamesine göre 28 adet cami bulunmaktadır. Bunlardan beşi Cuma camisidir. Yine camilerin kiremit örtülü çatıları ile taş minareleri bulunduğu kaydedilmiştir. Ayrıca Evliya Çelebi, Karasu halkının namaz kılıp, Allah'tan korktuğuna da vurgu yapmıştır (Evliya Çelebi b. Derviş Mehmed Zilli; 2003: 413). Bunlara ilave olarak bir başka seyyah ise, toplam 23 adet cami olduğundan bahsetmiştir (Fisher, 1978: 22). Ayrıca Kırım Hanı II. Mengli Geray'ın (1724–1730 ve 1737–1739), Karasu'da iki şerefeli ve minareli bir cami ile Halveti tarikatına ait bir tekkeyi de inşa ettirdiği bilinmektedir (Halim Giray, 1327: 167). Sicillerde en çok Cami'i Kebir ile Şor Camii isimlerinden söz edilmektedir. Aşağıdaki tabloda isimleri görüldüğü üzere 12 adet cami olup, camiler de ait oldukları mahallenin ismini taşımaktadırlar.

Tablo 4. Sicillerde Adı Geçen Cami İsimleri

Sıra No	Cami İsimleri
1	El-hac Şaban Cami (K.Ş.S., 25-60a-631.)
2	Receb Efendi Cami (K.Ş.S., 25-53b-536.)
3	Hasan Efendi Cami (K.Ş.S., 65-16b-58.)
4	Sadık Efendi Cami (K.Ş.S., 25-60a-631.)
5	Kurban Ali Efendi Cami (K.Ş.S., 65-35b-173.)
6	Eş-şeyh Abdulveli Efendi Cami (K.Ş.S., 25-97b-978.)
7	Cami'i Kebir (K.Ş.S., 25-87b-902.)
8	Hüseyin Beğ Cami (K.Ş.S., 25-82a-866.)
9	Argın Bahadır Şah Beğ Cami (K.Ş.S., 25-60b-635.)
10	Ali Efendi Cami (K.Ş.S., 25-42a-424.)
11	Cami-i Kıbtî (K.Ş.S., 25-118b-1194.)
12	Şor Cami (K.Ş.S., 25-63b-680.)

Mescidler

Camiden küçük ibadet edilen mekâna mescid denilmektedir. Sözlük anlamı secde edilen, namaz kılınan yer manasına gelmektedir. Mescid büyük camilerin olmadığı mahalle aralarında yer alır ve genelde ahşap veya dolma olduklarından dolayı, özel bir mimari tarzları bulunmaktadır (Pakalın, 1993: 438).

Şer’iyye Sicillerindeki pek çok belgede mescitlerden söz edilmektedir. Örneğin aşağıdaki tabloda da yer aldığı üzere Mehemed Mirza’ya ait olan mescid, Mehemed Mirza tarafından yaptırılmış olup yaşaması için de 220 akçalık bir vakıf oluşturulmuştur. Mescitler genelde ait oldukları mahallelerin isimlerini aldıkları gibi mahallenin en uç noktalarına kadar nüfuz ettiklerinden dolayı mahalle halkı ile olan bağları güçlüdür. Mahallede yaşayanların da bir araya gelebildikleri, hemen evlerinin yanı başında bulunan mekanlar olarak mescitleri algılamışlardır.

Tablo 5. Sicillerde adı geçen mescid isimleri

Sıra No	Mescid İsimleri
1	Eş-şeyh Receb Efendi Mescidi (K.Ş.S., 25-60a-631.)
2	El-hac Ali Ağa Mescidi (K.Ş.S., 25-91a-933.)
3	Çorum Mescidi (K.Ş.S., 25-74a-790.)
4	El-hac Bünyad Mescidi (K.Ş.S., 25-40b-415.)
5	Mescid-i Kıbtıyan (K.Ş.S., 25-106b-1058)
6	El-hac Murad Mahallesi Mescidi (K.Ş.S., 33-94b-852.)
7	Tahta Mescid (K.Ş.S., 65-10a-50.)
8	Mehemed Mirza Mescidi (K.Ş.S., 47-84a-610.)

Medreseler ve Mektepler

İslâm ülkelerinde ders okutulan veya talebenin oturup ders okuduğu yere “medrese” denilmektedir. İlk olarak Anadolu’da, Selçukilerle başlayan medrese yapma geleneği, Osmanlı Devleti ile mükemmelliğe ulaşmıştır. Nitekim Osmanlı Devleti medreselerinden yetişen âlimlerle, Kırım medreselerinde yetişenlerin her iki memlekette de hizmet ettikleri görülmektedir. Bu durum eğitim alanında karşılıklı etkileşimin sürekli olduğu anlamına gelmektedir.

Diğer yandan Karasu kazası sicilleri içerisinde dört adet medrese ismi zikredilmiştir. Bu medreselerin kuruluşları, mimari tarzı ile eğitim ve öğretimi hakkında bilgi elde edilememiştir. Evliya Çelebi Seyahatnamesi’nde de medreseler ile ilgili ayrıntılı bir bilgi verilmemiştir. Sadece Karasu’da beş medresenin olduğu seyahat notları arasında görülmektedir (Evliya Çelebi b. Derviş Mehemed Zilli; 2003: 246).

Tablo 6. Sicillerde Adı Geçen Medrese İsimleri

Sıra No	Medrese İsimleri
1	El-hac Sübhan Kulu Gazi Ağa Medresesi (K.Ş.S., 25-107a-1065.)
2	Kaya Medresesi (K.Ş.S.,25-112a-1127.)
3	Mehemed Efendi Medresesi (K.Ş.S., 65-29a-131.)
4	Receb Efendi Medresesi (K.Ş.S., 65-11a-51.)

Mektepler ise, öğrenciye ilk tahsili vermek ve dinini öğretmek amacıyla kurulmuşlardır. Genelde camilerin bitişiğinde inşa edilirdi. Zaman zaman da cami odalarından biri veya son cemaat yeri bu iş için kullanılmaktaydı. Eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütenler ise cami görevlileri idi. Bu mektepleri bitirenler daha fazla okumak isterlerse, buradan çıkıp medreselere dahil olurlardı (Pakalın, 1993: 436–437).

Kazada hemen hemen her mahallede bir caminin bulunduğunu varsaydığımızda, kazanın her köşesinde bir

mektebin olduğunu iddia edebiliriz. İncelediğimiz döneme ait sicil kayıtları içerisinde bir tane özellikle “mektephane” diye bahsedilen bir kayıt görülmektedir. Mektephane kaydı başka bir hükümde, “Çorum mahallesi mektephanesi” ismiyle tekrar karşımıza çıkmıştır (K.Ş.S., 33-65b-588.). Ayrıca bu mektebe gelir olması hasebiyle, el-hac Mehemed Ağa vakfından günlük üç akça ayrılması kararlaştırılmıştır (K.Ş.S., 33-65-587-588.). Mahalle isminin ön planda tutulması diğer mahallelerde de benzer mekteplerin olabileceği anlamına gelmektedir. Nitekim Evliya Çelebi’nin, seyahatnamesinde sekiz adet sıbyan mektebinin yer aldığı kaydedilmiştir (Evliya Çelebi b. Derviş Mehemed Zıllı; 2003: 246).

Hamamlar

Hamam kelime olarak ısıtan, ısıtmak veya sıcak olmak manalarına gelir. Vücut temizliği, sıhhat kaynağı olduğu gibi, İslâmiyet’te de bütün ibadetlerin ilk şartıdır (Ülgen, 1997: 174.). Türk hamamları, inşa eden şahsın zevkine göre birçok teferruata sahiptir. Genelde dıştan görünüşü sade ama içeride birçok san’at inceliği taşıyan ayrıntılara ulaşılmaktadır. Hamamda sıcaklığın temini ve sürekli temiz, akar ve hem sıcak hem de soğuk suyun sağlanması önemli bir husustur.

Yine Evliya Çelebi’nin Karasu ile ilgili notları arasında dört adet hamamın olduğu görülmektedir. Bunlardan bir tanesi Taymas Mirza Hamamı’dır. Taymas Mirza Hamamı’nın küçük, ama binası ile içindeki havasının iyi olduğu kayıtlarda yer almıştır. Bahsedilen bir diğer hamam ise Şirin Bey Hamamı olup, onun da güzel ve rahatlatıcı bir ortamının olduğu eklenmiştir (Evliya Çelebi b. Derviş Mehemed Zıllı; 2003: 414).

İncelediğimiz sicil kayıtlarında, hamam olarak sadece iki adet mekâna ulaşılabilmektedir. Evliya Çelebi ile sayı olarak bir uyumsuzluk olsa bile Şirin Bey Hamamı, bizim kayıtlarımızda da mevcuttur. Hamamların mimari tarzları ve üslupları ile ilgili sicillerde işlenmiş herhangi bir bilgi yoktur. Yalnız hamam suyunun paylaşımından kaynaklanan bir sorunun sicillere yansıdığı görülmektedir. Kayıtta, el-hac Murad mahallesinde bulunan Hacı Murad hamamı ile bahçe sahiplerinin su paylaşımının sıkıntılara neden olduğu mahkemeye kadar ulaşmıştır. Mahkeme ise, akan bu suda hamamın hakkı bulunmadığına karar vererek problemi bahçe sahipleri lehine çözmüştür (K.Ş.S., 33-1-1.). Sicillerde yer alan hamamlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 7. Sicillerde Adı Geçen Hamam İsimleri

Sıra No	Hamam İsimleri
1	Şirin Beğ Hamamı (K.Ş.S., 25-111b-1123.)
2	Hacı Murad Hamamı (K.Ş.S., 25-82b-871.)

Sonuç

Karasu kazasına ait 1683–1744 tarihleri arasında kaydedilmiş dört adet Şer’iyye Sicili’nde yer alan ticari mekanlar ile vakıf tarzı ile inşa edilmiş olan yapı örnekleri tespit edilmiştir. Mamafih 61 yıllık bir zamanı kapsayan sicil kayıtlarında yer almış olan; çarşı, pazar, arasta, han, bedesten, değirmen, cami, mescit, medrese, mektep ve hamam gibi yapıların, ne tür hizmetler ürettikleri ile beraber isimleri gün yüzüne çıkarılmıştır. Gerek verilerin bilgiye dönüştürülmesinde kullandığımız değerlendirmeler, gerekse de tablolar şeklindeki düzenlemelerimiz sayesinde konunun daha iyi anlaşılması hedeflenmiştir.

Öte yandan günümüz Karasubazar şehrinde, isimleriyle ifade ettiğimiz yapıların olmaması ve devamında bilinmemesi büyük bir problem olarak karşımıza çıkmıştır. Hulasa bu problemin, çalışmamız sayesinde en azından bir dönemi itibariyle çözülmüş olmasını ümit ediyoruz. Ayrıca Kırım Tatarları’nın medeniyet adına yaptıkları eserler ile medeniyet dünyasına olan katkıları gün yüzüne çıkarılmış oldu. Temennimiz tahrip olan uygarlık adına her türlü eserin, tam anlamıyla ortaya konması için yapılacak çalışmalara bir nebze katkı sağlamaktır.

Kaynakça

1. Siciller

Karasu Ser'iyeye Sicili, 25 numaralı defter.

Karasu Şer'iyeye Sicili, 33 numaralı defter.

Karasu Şer'iyeye Sicili, 47 numaralı defter.

Karasu Şer'iyeye Sicili, 65 numaralı defter.

2. Kitap ve Makaleler

Agat, N. (Mayıs-Haziran 1970). Kırım Şehirleri Karasubazar, *Emel*, Yıl:10, Sayı:58, İstanbul.

Dlujevskaya, G. V.- Kırımlı, H. Vasilyev, D. D., (Aralık 2006). Eski Fotoğraflarda Bir Zamanlar Kırım. Ankara: T.T.K. Yay.

Evliya Çelebi b. Derviş Mehmed Zilli, (Nisan 2003). Evliya Çelebi Seyahatnamesi Topkapı Sarayı Kütüphanesi Bağdat 308 Numaralı Yazmanın Transkripsiyonu-Dizini. 7. Kitap, İstanbul: Yapı Kredi Yay.

Faroqhi, S. (1994). Osmanlı'da Kentler ve Kentliler. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Fisher, A. (1978). The Crimean Tatars. California: Hoover Institution Press.

Halim Giray. (1327). Gülbün-i Hanân. İstanbul.

Pakalın, M. Z. (1993). Osmanlı Tarih Deyimleri Ve Terimleri Sözlüğü. İstanbul: MEB Yayınları.

Ülgen, A. S. (1997). Hamam. İslam Ansiklopedisi. c. 5/1. Eskişehir: T.C. Diyanet İşleri Baş. Yay.

XIX. Yüzyılın İkinci Yarısı İle XX. Yüzyılın Başlarında Giresun Kazasında Eğitim

Oktay KARAMAN*

Özet

İnsanlığın gelişmesindeki en önemli araçlardan birisi eğitimidir. Eğitim sayesinde insanoğlu medeniyetteki gelişmeyi yakalamıştır. Her devlet tarih boyunca bu durumun bilincinde olarak hareket etmiştir. Osmanlı Devleti de yüzyıllar boyunca eğitimin en önemli kurumları olarak medreseleri görmüştür. Medreseler, devletin kuruluş ve yükseliş dönemlerinde büyük güç haline gelmiş, Tanzimat'tan sonra güçlerini yitirmişlerdir. Osmanlı'nın bir şehri olan Giresun da XIX. Yüzyılın ikinci yarısıyla XX. Yüzyılın başlarında eğitim öğretim alanında Osmanlı'ya paralel olarak gelişme göstermiştir. Bu yazıda, adı geçen dönemde, Giresun şehrindeki eğitim öğretim konusu üzerinde durulacaktır. İncelenen dönemde, Giresun şehir merkezinde 4, köyleriyle birlikte toplam 15 tane medrese bulunmaktadır. İlköğretim kurumları olarak nitelenen sübyan mektepleri Giresun'da 42 tanedir. Tanzimat'ın ilanından sonra Osmanlı Devleti'nin batılılaşma süreci başlamış ve bu durum eğitim kurumlarını da etkilemiştir. Giresun'da ortaöğretim kurumları olarak nitelendirilen rüştiye ve idadi mektepleri ile birlikte öğretmen okulu olan darülmuallimin mektebi incelenen dönemde kurulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Giresun, Eğitim, Medrese, Sübyan Mektebi, Rüştiye

Education in the District of Giresun in the Second Half of the 19th Century and at the Beginning of the 20th Century

Abstract

One of the most important means for the development of humanity is education. Due to education human beings have captured the developments in civilization. Each state has acted recognising this situation throughout history. Ottoman Empire regarded madrasah as the most important institutions of education for centuries. Madrasah became a great power in the period of establishment and rise of the state, began to lose power after Tanzimat. In Giresun, as a Ottoman city, there were 15 madrasahes, 4 of which were in the city, including its villages during the analysed period. In Giresun there were 42 Neighbourhood schools, which were characterised as primary educational institutions. After the declaration of the Tanzimat Westernization process began in the Ottoman Empire, and this situation affected educational institutions. In Giresun, Ottoman junior high school, Ottoman

senior high school, which were characterised as secondary educational institutions, and school of darülmualimin, which was a teacher's training school, were established in the analysed period.

Key words: Giresun, Education, Madrasah, Neighbourhood School, Ottoman junior high school

Giriş

İnsanoğlunun var oluşundan itibaren medeniyet adına ortaya çıkan her gelişmenin arkasında eğitim olmuştur. İnsanoğlu tarih boyunca eğitimin önemini anlamış ve eğitim sayesinde gelişme ortaya koymuş, bir arada yaşama arzusu ile şehirleşmeler başlamıştır.

Şehirlerin toplum yaşantısında etkili olmalarının bir önemli nedeni de hiç şüphesiz birer kültür merkezi olmalarıdır. Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan Tanzimat'ın ilânı sıralarına kadar uzanan dönemde, Türkiye toprakları üzerinde bulunan şehirler, topluma yön vermede birinci derecede etken olmuşlardır. Gerek ekonomik ve gerekse kültürel ve sosyal yaşamın her alanında şehirlinin örnek alınmasında, şehir eğitim ve öğretim kurumlarının katkısı çok büyük olmuştur. Anadolu'nun Türk-İslâm sentezli bir ülke olmaya başlaması ile birlikte eski birer kültür merkezi olan şehirlerde medreseler açılmaya başlamıştır.

Medreseler

Osmanlı Devleti'nde eğitim, yüzyıllarca resmî ve gayri resmî kurumlar yolu ile yürütülmüştür. Bu farklı müesseseler arasında en önemlisi ve ilim ile ilgili faaliyetlerin başta gelen kaynağı hiç şüphesiz kuruluşundan XX. yüzyılın ilk çeyreğine kadar varlığını sürdüren medreselerdir.

Osmanlı Devleti'nin kuruluş ve yükseliş döneminde büyük bir güç olan medreseler, özellikle Tanzimat'tan sonra güçlerini yitirerek, günlük yaşamdan kopmuşlar, insanları bu dünyadan çok, diğer dünyaya hazırlama amacına yönelmişlerdir.

Medreseler sosyal bir müessese olan vakıflar vasıtasıyla ayakta durmuşlardır. Bu yüzden eğitim ve öğretim parasız olup, öğrenciler medrese hücrelerinde karşılıksız barınma imkânı bulur ve yemekleri de karşılanırdı. Ayrıca öğrencilere cep haçlığı da verilirdi.

Türk Eğitim Tarihiçiliğinin önemli şahsiyetlerinden birisi olan Yahya Akyüz medreseleri şu şekilde tanımlamaktadır: “Medreseler camilere bitişik ya da yakın, bir avluyu çevreleyen ve önlerinde ekseriya revaklar bulunan öğrenci hücrelerinden oluşan taş binalardır. Pencereleri demir parmaklıklılıdır. Her hücrede ocak, avluda çoğu kez şadırvan vardır. Dershane olarak bir odası daha büyük yapılmıştır. Medreseler genellikle tek katlı kubbeli yapılarıdır ve kent mimarisinin önemli bir parçasıdır.”

Devrin şartlarına göre mükemmel bir sistem olan medreseler, Tanzimat'ın ilânından sonra kendi başlarına terk edilmiş ve eğitim alanında devlet batının etkisinde kalmıştır. Bu durum özellikle Sultan Mahmut zamanında had safhaya çıkmış, Abdülmecit, Abdülaziz ve II. Abdülhamit devirlerinde de küçük bazı değişikliklerle aynen devam etmiştir. Medreselerin ıslahında son bir teşebbüs olarak XX. yüzyılın başlarında Şeyhülislâm Hayri Efendi büyük gayretler göstermiş, ancak devletin devamlı harplerle uğraşması sonucunda netice alınamamıştır.

1286 (1869) Trabzon Vilayeti Salnamesi'ne göre, XIX. yüzyılın ikinci yarısında Giresun Kazası'nda köyleriyle birlikte toplam 15 medrese bulunmaktadır. Bu medreselerde 215 öğrenci eğitim görmekte olup 11 müderris mevcuttur. Akköy Nahiyesi'nde 7 medrese, 481 öğrenci ve 7 müderris görev yapmaktadır. Keşap Nahiyesi'nde ise, 5 medrese, 166 öğrenci ve 4 müderrisin bulunduğu görülmektedir.

1321 (1903) Maarif Nezareti Salnamesi'ne göre, Giresun şehrinde 4 medrese faaliyette bulunmaktadır. Müderrisleri, Müftü Efendi, İbrahim Efendi, İbrahim Fehmi Efendi ve Mehmed Efendi olup, toplam 188 öğrenci eğitim ve öğretim görmektedir.

Giresun şehrinin en önemli medresesi, şehrin ilk camisi olan Sultan Selim Camii bitişisindeki Ali Efendi Medresesi'dir. Medresenin kuruluş tarihi bilinmemekle birlikte, şer'iyye sicillerinde medreseye vakfedilen mallarla ilgili olarak kayıtlar bulunmaktadır. Buna göre, 7 Zilhicce 1288 (17 Şubat 1872) tarihinde Kumyalı Mahallesi'nden İbrahim Fevzi Efendi kendisine ait findık bahçesinin gelirini medresenin

müdürlük ve tevliyet cihetlerine vakfetmiştir. Bu hüccette medresenin 12 öğrenci odası ve 1 dershaneden ibaret olduğu görülmektedir.

Ali Efendi Medresesi'nde, 5 Rebiyülâhır 1313 (25 Eylül 1895) tarihli sicil kaydında müdürlüğün Mustafa Asım Efendi'ye verildiği tespit edilmektedir. Daha önce bu görevi yerine getiren eski müftülerden Hafız Mehmed Talip Efendi 17 sene önce vefat etmiş, yerine getirilen Feyzullah Efendi de vefat ettiğinden, bu görev, Asım Efendi'ye verilmiştir. Ayrıca bu kayıttan Bayezidzâde Hüseyin Kaptan'ın medresenin yanına 6 tane daha küçüklü-büyükü odalar yaptırıp vakfettiği görülmektedir. Bu belgede, Evkaf Muhasebecisi Bekir Efendi, Asım Efendi'nin müdürlüğe getirilmesi için kadı tarafından şer'i ilâm verilmesini talep etmektedir.

Giresun şehrinin diğer önemli medresesi ise, Kapu Cami yakınında bulunan Mehmed Ağa Medresesi'dir. Bu medresenin de kuruluş tarihi bilinmemekle birlikte yine şer'îye sicillerinde bilgiler mevcuttur. Medresenin mütevellisi olan Mehmed Nuri Efendi, Giresun Belediye Reisi Kaptan Yorgi hakkında mahkemede dava açmıştır. Davanın sebebi, medresenin yeni yapılan yola gelmesi üzerine yıkılması ve şart olarak yeniden yapımı ile ilgilidir. Belediye Reisi Kaptan Yorgi eski yapının yıkılmasına karşılık, daha büyük bir medresenin yapılması için yardımcı olacağını bildirmiş, ancak 1310 (1892) senesi belediye gelirlerinden çok az bir kısmını medresenin yapımı için ayırmış, bu miktar ise yeterli gelmemiştir. Buna rağmen alt katı vakıf gelirlerinden yapılmış, sadece ikinci katı kalmıştır. Bu yüzden yarım kalan kısmın yapımı için belediye reisi mahkemeye verilmiştir.

Giresun Kazası'na bağlı köylerde tespit edilen medreseler ise şunlardır:

Kabaköy'de bulunan 9 odalı medrese için köy ahalisinden Molla Mustafa 20 adet sim mecdiyeyi vakfetmiş, medresenin mütevelliline ise, Hasan Efendi getirilmiştir.

Çandır Çalış Köyü'nde bulunan 11 odalı medresenin müdürlüğüne, köy halkından Şükrü Efendi getirilmiş, mahkemeden kendisi için berat istenmiştir.

Hamidiye Köyü'nde yeniden inşa edilen 13 oda ve 1 dershaneden oluşan medresenin müdürlüğü için, köy halkından Halil Efendi seçilmiş ve mahkeme tarafından berat verilmesi talep edilmiştir.

Ülper Köyü'nde bulunan Çavuşoğlu Medresesi'nin müdürlüğüne Hafız Mehmed Efendi getirilerek, mahkemeden berat talebinde bulunulmuştur. Keşap Nahiyesi'nde bulunan medreselerden 3 tanesi tespit edilebilmiştir. Anbaralan Köyü'nde Batum muhacirlerinden Harboğlu Murad, köyde yeni yapılan 12 odalı medreseye 5.000 kuruşunun faizini vakfetmiştir. Paranın 3/4 hissesi müderrise, 1/4'ü ise medresenin tamiri için ayrılması şartıyla vakfedilmiştir.

Paye Köyü'nde ise yeniden inşa olunan 11 odalı Tahsiliye adlı medresenin müdürlüğüne, Yağmurca Köyü'nden 40 yaşındaki Mürsel Efendi'nin getirildiği belirtilerek, mahkemeden berat talep edilmiştir.

Sübyan Mektepleri

Osmanlı Devleti'nde ilköğretim kurumları olarak sübyan mektepleri bulunmaktadır. Bu eğitim kurumları da medreseler gibi Osmanlı Devleti'nin yükselme döneminde kaliteli iken, sonradan bozulmuş ve eğitim, ders, öğretim seviyesi bakımından düşmüştür. XIX. yüzyıla gelindiğinde sübyan mektepleri, şehir, kaza ve köylerde ya külliye içinde, medrese ve cami köşelerinde ya da ışsız, havasız, genellikle tek katlı, tek odalı taş binalarda mevcudiyetlerini devam ettirmişlerdir.

1286 (1869) Trabzon Vilayeti salnamesi'ne göre, Giresun Kazası'nda 42 tane sübyan mektebinin bulunduğu tespit edilmektedir. Bu mekteplerde 1.265 öğrenci eğitim görmektedir. Bu sayı Giresun'a bağlı nahiyelerde daha fazladır. Nitekim Akköy Nahiyesi'nde 56 mektep ve 1.934 öğrenci bulunmaktadır. Keşap Nahiyesi'nde ise, 45 mektebde 1.372 öğrenci eğitim görmektedir.

1869 yılında Osmanlı Devleti'nin eğitim sisteminde köklü bir değişikliğe gidilmiştir. Bu değişikliğin nedeni, tamamen devletin kendisi olmayıp, yabancı devletlerin müdahaleleri sonucu olmuştur. Özellikle Fransa Islahat Fermanı ile vaat edilen reformların gerçekleştirilmesi için 22 Şubat 1867'de verdiği notada,

Osmanlı eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesini istemiştir. Zaten devlet ricali de Fransa'nın eğitim sistemini beğenerek örnek almak arzusundaydılar. Bütün bu gelişmeler sonucunda Maarif Nazırı Saffet Paşa'nın başkanlığında oluşturulan kurul, bir yönetmelik hazırlayarak eğitim-öğretim işlerini yeniden düzenlemiştir. Bu düzenlemeler "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" adıyla neşredilmiştir. Nizamnamenin sübyan mekteplerini ilgilendiren kısmı ise, her köy ve mahallede bir sübyan mektebi açılmasını öngörmesidir.

Sözkonusu Nizamnamenin Giresun Kazası'nda uygulandığı görülmektedir. 17 Haziran 1871 tarihli belgede, nizamname hükmünce inşaat ve muallimlerin maaşlarının halktan karşılanması şartıyla üç adet sübyan mektebinin yapılması için onay verilmiştir.

Sübyan Mekteplerinin yönetimi kurucularının tesis ettikleri vakıflarca sağlanmaktaydı. Vakfiyesine göre, "Mekteb-i Sübyan", "Muallimhâne", "Mektephâne" gibi adlarla anılmaktaydı. Giresun şehrinde de bu durum görülmektedir. Şeyh Kerameddin Camisi civarındaki sübyan mektebi vakıf yoluyla yapılmış, Kapu Mahallesi'nde ise, Hacı Ahmedzâde Arif Hikmet Efendi bir sübyan mektebi inşasına muvaffak olmuştur.

Sübyan mekteplerindeki görevli muallimlere verilmek üzere ziraî ürün gelirleri hayır sahipleri tarafından vakfedilmiştir. Mesela, Hacı Hüseyin Mahallesi'nde bulunan sübyan mektebindeki muallimlere verilmek üzere, aynı mahalleden Molla Ahmedoğlu Hacı İsmail, Keşap'ın Barça Köyü'ndeki fındık bahçesinin, eğer hâsılatı olursa vakfedeceğini mahkeme yoluyla tescil ettirmiştir.

Darı Köyü'nde yeni yapılan sübyan mektebindeki hocaya verilmek üzere, aynı köyden Kargaoğlu Mehmed Efendi, geliri 500 kuruş tutan fındık bahçesini vakfetmiştir. Yine Sultan Selim Camisi yanında bulunan sübyan mektebine, Boztekke Köyü'ndeki fındık bahçesinin hâsılatı vakfedilerek, resmiyet kazanması için mahkemeye müracaat edilmiştir.

XIX. yüzyılın ikici yarısında, Osmanlı Devleti'nde ilköğretim için sübyan mektepleri dışında, 1863 yılında "İptidâîye Mektebi" adı altında ikinci bir okul fikri ortaya atılmıştır. Bu fikir, ancak 1872 yılında açılan İptidâî Numune Mektebi ile hayata geçmiştir. Böylece ilköğretimde ikili bir sistem ortaya çıkmıştır. Bu ikilik, ilköğretimde sübyan mektebi ve iptidâî mektebi olarak görünüşte, "usul-ı atıka" ve "usul-i cedide" olarak da temelde uzun bir süre devam etmiştir.

Maarif Nezareti 1882'den sonra bu ikiliği kaldırmak için ağırlığı iptidâî okullarına kaydırmıştır. Böylece, sübyan mektebi taraftarlarının ilköğretimin modernleşmesine karşı gösterdikleri direnme zayıflamaya başlamıştır. Daha sonra sübyan okullarının yeni sisteme dönüştürülmesi hızlanmış ve 1909 yılına kadar pek çok sübyan mektebi yeni usulü tatbik etmeye başlamıştır.

XX. yüzyılın başından itibaren Giresun Kazası'nda da ilköğretim kurumları olarak iptidâîyelerin ismi geçmektedir. Nitekim 1917 yılında 4 şehir merkezinde olmak üzere, Giresun Kazası'nda toplam 17 iptidâîyede görev yapan muallimlerin maaş miktarları verilmiştir.

Rüştiye Mektebi

Osmanlı'da, Tanzimat öncesinde eğitim ve öğretim alanında çağı yakalama sürecinde taşra şehirleri pek nasibini alamamıştır. Mektep ve medrese dışında açılan yeni okulların tümü İstanbul'da buldukları gibi, mezunları da yine orada görev almışlardır. Ancak Sultan II. Mahmud'un son yıllarından başlanarak eğitim ve öğretim alanında önemli faaliyetlerin yapıldığı görülmektedir. Daha sonra Sultan Abdülmecid döneminde de bu çalışmalar devam etmiş ve 8 Kasım 1846'da "Mekâtib-i Umumiye Nezareti" kurulmuştur. Bu kurumun görevi sübyan mekteplerinin ıslahı ve rüştiye mekteplerinin kurularak, çoğaltılması olmuştur. Nitekim 1847 yılında ilk rüştiye İstanbul'da kurulmuş ve taşra şehirlerinde açılmasına başlanmıştır.

Rüştiyelerin Osmanlı eğitim sistemindeki statüsünün bugün için tam karşılığı bulunmamaktadır. Buna rağmen rüştiye mekteplerini, kuruluşu sırasında sübyan mektepleri sonrası eğitimi kapsayan ve aynı zamanda yüksek mekteplere hazırlık okulu şeklinde, 1869'dan sonra ise, ilk mekteplerin üstünde ve lise seviyesindeki idadîlerin altında, ortaokul seviyesinde eğitim veren bir okul şeklinde görmek mümkündür.

Rüştiyelerin yapım masrafları vilayetlerin Maarif Sandığı'ndan karşılanmıştır. Öğretim süresi 4 yıl olan rüştiyelere, sübyan mekteplerini bitirip, diploma alan öğrenciler sınavsız kabul edilmişlerdir.

Giresun Kazası'nda rüştiye mektebinin kurulması çalışmalarına 1867 yılında başlanmıştır. 18 Ramazan 1284 (13 Ocak 1868) tarihli Trabzon Valisi'nin tahriratında, Giresun'da rüştiye mektebinin olmadığı belirtilerek, inşaat masraflarının halktan alınarak mektebin yapılacağı ifadelerine yer verilmektedir.

Sübyan mektepleri anlatılırken sözü edilen 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi gereğince, 500 evli kasabalarda rüştiye mektebinin açılması öngörülüyordu. Nitekim Giresun Kazası'nda bu nizamname sayesinde 1870 yılında rüştiye mektebi açılmıştır. Zaten 1286 (1869) tarihli Trabzon Vilayeti Salnamesi'nde Giresun'la birlikte Tirebolu'da da rüştiye mektebinin inşasına başlanılarak, yakında bitirileceği zikredilmektedir. 1870 yılında faaliyete geçen Giresun rüştiye mektebinde 63 öğrencinin, İsmail Efendi ve İbrahim Efendi nezaretinde eğitim gördükleri tespit edilmektedir.

1874 yılında, Giresun rüştiye mektebinde 64 öğrenci eğitim ve öğretim görüp, 4 muallim görev yapmaktadır. Bu muallimlerin isimleri ile unvanları şunlardır: Muallim-i Evvel İsmail Efendi, Muallim-i Sani İbrahim Efendi, Sülüs Hocası Fehmi Efendi, Rika Hocası Mehmed Talat Efendi.

1316 (1898) Maarif Salnamesi'nde, Giresun rüştiye mektebi'nde yine 4 muallimin görev yaptığı ve 92 öğrencinin eğitim ve öğretim gördüğü tespit edilmektedir. Yine bu salnameye göre, Akköy Nahiyesi'nde de rüştiye mektebi kurulmuş olup, 1 muallimin nezaretinde 68 öğrencisi bulunmaktadır. 1321 (1903) Maarif Salnamesi'nde ise, Giresun rüştiye mektebindeki öğrenci sayısı 102'ye çıkmışken, Akköy Nahiyesi'ndeki mektepte 32 öğrenci eğitim görmektedir.

Yeni Kurulan Mektepler

Giresun Kazası'nda daha sonraki yıllarda yeni okulların açıldığı tespit edilmektedir. Bunlar İdadî ve Darülmualim mektepleridir.

Osmanlı Devleti'nde idadîler, önceleri Harp Okulu ve Askeri Tıbbiye'ye girmek isteyen gençlerin eksik bilgilerini tamamlamak, amacıyla açılan hazırlık sınıfları için kullanılmıştır. İlk faaliyete 1845 yılında İstanbul'da geçen idadîler, 1869 Maarif Nizamnamesi ile orta öğretim kurumları olarak düşünülmüş ve 1.000 haneli kazalarda açılmasına karar verilmiştir. Rüştiyede 4 yıllık bir eğitimden sonra idadîlere gelen öğrenciler burada da 3 yıllık bir eğitimden sonra orta öğretimi bitirmiş olmaktadır.

Giresun idadî mektebinin ne zaman kurulduğu kesin olarak tespit edilememekle birlikte, 18 Cemaziyülâhır 1335 (11 Nisan 1917) tarihli bir belgede, idadîde görev yapan hüsn-ü hat muallimi, iptidaî kısmı muallimi ve hademenin 6 aylık maaşlarının 6.000 kuruş olduğu tespit edilmektedir.

1336 (1918) yılında ise, Giresun idadîsinin muallim maaşları ile diğer masraflarının toplamı 598.100 kuruş olduğu belirtilmektedir.

Osmanlı Devleti'nde yeni açılan iptidaîye ve rüştiyelerin öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla Darülmualim mektepleri kurulmaya başlanmıştır. İlk darülmualimin 1848 yılında İstanbul'da açılmış ve zamanla bütün taşraya yayılmıştır. Darülmualim mekteplerinin daha iyi bir eğitim vermesi için Ahmed Cevdet Paşa, 1 Mayıs 1851'de Darülmualimin Nizamnamesi adı altındaki bir nizamname ile yeni düzenlemeler getirmiştir. Buna göre, eğitim süresi 3 yıl olarak belirlenmiştir.

20 Rebiülevvel 1334 (26 Ocak 1916) tarihli belgeye göre, Giresun Kazası'nda Darülmualim Mektebi'nin 1913 yılında kurulduğu tespit edilmektedir. Giresun'un ileri gelen eşrafı tarafından Dâhiliye Nezareti'ne çekilen telgrafta, darülmualimin 3 yıl önce önemini bilen halk tarafından kurulup, Vilayet Meclisi'nden de geçerek resmileştiği bildirilmiştir. Ayrıca Trabzon Vilayeti'nin 4.000, Giresun Kazası'nın 500 kadar iptidaîye muallimine ihtiyacı olduğu belirtilerek, Maarif Nezareti'nce kapatılmasına karar verilen Giresun Darülmualim Mektebi'nin, Giresun ve tüm memleket için çok önemli olduğu zikredilerek, bu kararın bir kez daha gözden geçirilmesi talep edilmektedir.

1321 (1903) Maarif Salnamesi'ne göre, bir eğitim ve kültür müessesesi olarak, Trabzon Vilayeti'ndeki en

eski kütüphanenin Giresun Kazası'nda bulunduğu tespit edilmektedir. Kütüphane, Sultan Selim Camii yanında aynı adla anılmış, 1131(1719) tarihinde Müderris Hacı İsmail Efendi tarafından kurulmuştur. Kütüphanede, 690 kitap mevcuttur.

Gayrimüslim Mektepleri

Osmanlı Devleti'nin bünyesinde yaşayan Gayrimüslimler yüzyıllarca ibadet, gelenek ve göreneklerinde serbest bırakılarak, kimliklerini muhafaza etmişlerdir. Eğitim alanında da bu durum görünmekte olup, özellikle devletin dağılma sürecinde dış devletlerin baskıları sonucu, bu alandaki hak ve özgürlükler had safhaya ulaşmıştır.

Osmanlı Devleti'nde Müslüman halkın eğitim işlerinden farklı olarak, Tanzimat Fermanı'nın ilânına kadar Gayrimüslim halkın eğitimi, mensubu buldukları cemaatin ruhanî liderlerinin idaresindeki dinî eğitim veren ve din adamı yetiştirmeyi hedefleyen ruhban okullarından meydana gelmiştir. Tanzimat sonrası ise, Gayrimüslimler buldukları şehirlerde kendi bünyelerine uygun eğitim kurumları açmışlardır.

Osmanlı Devleti'nin bir şehri olarak Giresun Kazası'nda yaşayan Gayrimüslimler de bu serbestiyetten faydalanmışlar ve kendi mekteplerini açmışlardır. 1286 (1869) Trabzon Vilayeti Salnamesi'ne göre, şehirde sadece Rum halkına ait bir mektep bulunmakta olup, öğrenci sayısı 269 olarak verilmiştir.

1869 Maarif Nizamnamesi ile azınlıkların eğitimi hakkında yeni hükümler kabul edilmiştir. Buna göre, Gayrimüslimler belli şartlar altında özel okullar açabilmeleri veya bazı okullarda Müslüman çocukları ile birlikte eğitim görebilmeleri esasları belirtilmiştir.

Giresun'daki Gayrimüslimler, 1869 Nizamnamesi ve 1876 I. Meşrutiyet'in getirdiği kanunlardan faydalanarak yeni okullar açmışlardır. 1880'lerde Giresun şehrinde Gayrimüslimlere ait 5 okul bulunmaktadır. Bunlardan 3'ü Rumlara ait olup, 420 erkek, 63 kız olmak üzere toplam 483 öğrenci; 8 erkek ve 2 kadın öğretmen gözetiminde eğitim görmektedir. Diğer 2 mektep ise, Ermenilere ait olup, 150 erkek, 92 kız toplam 242 öğrenci; 3 erkek, 2 kadın toplam 5 öğretmenle eğitimlerine devam etmektedir.

1316 (1898) ve 1321 (1903) Maarif Salnameleri'nde ise, Giresun Kazası'ndaki Gayrimüslim okul sayısının 23 olduğu tespit edilmektedir. Bu okullardan sadece bir tanesi Ermenilere ait olup, geri kalanı Rum cemaatinin okullarıdır.

Rum cemaatine ait öğretim kurumlarının yıllık 600 liraya varan masraflarını, toplanan maddi yardımlar, kiliselerin gelirleri, okullara ait binaların kiralarından elde edilen gelirler yoluyla karşılamaktadır. İki erkek çocuk okulundan birisi, sadece ilköğretimi kapsamakta, diğeri ise, kendi programı içerisinde 10 yıllık bir döneme dayalı dersleri vermektedir. Ermeni cemaati ise, iki okulları için yılda 300 lira harcamaktadır. Bu harcamalar aynen Rum cemaatinin izlediği yöntemlerle karşılanmaktadır. Her iki cemaatin okullarında, öğretmenlerden başka bir de idareci olarak müdürler bulunmaktadır.

Ermeni cemaatine ait sübyan mekteplerinden birinin Kumyalı Mahallesi'ndeki, aynı cemaate mahsus kilisenin yanında olduğu görülmektedir. Bu mektebin Müslimlerde olduğu gibi mütevellisi bulunmaktadır. Nitekim hem mektebin hem de kilisenin müteveli ve murahhas vekili olan Papaz Vehanes Efendi, bu yapılara ait arazinin bir miktarını gasp eden Büyük Bahçe Mahallesi'nden Artin'i mahkemeye vermiştir. Daha sonraki yıllarda Ermeni cemaati gayri Müslimlere tanınan haklardan geniş ölçüde yararlanarak içerisinde mağazaların da bulunduğu erkek ve kız öğrencilerine ait mektep inşasına ruhsat aldıkları tespit edilmektedir.

Giresun'da yaşayan Rum cemaati, İslam toplumundan etkilenmelerinin bir tezahürü olarak, kendi mekteplerine çeşitli emtiaları vakfetmişlerdir. Nitekim Gogara Mahallesi'nden Hacı Lefteroğlu Kutağa aynı mahallede bulunan sebze bahçesi ile evini, Rum erkek mektebinde eğitim gören fakir öğrencilerin terbiye ve talimi için vakfetmiştir.

Rum mekteplerinin Ermenilerde olduğu gibi mütevellileri bulunmakta ve mekteplerin her türlü problemleriyle ilgilenmekteydiler. Gogara Mahallesi'ndeki Rum mektebinin mütevellisi Papadubulu Yani, Kumyalı Mahallesi Ermeni halkından Barunveratyan Kerak Ağa'yı, mektebin vakıflarından birisi olan ve

Mihail Efendi tarafından vakfedilen dükkânın hududuna direk diktiği için mahkemeye vermiştir.

Görüldüğü gibi Giresun Kazası'nda incelenen dönemde eğitim faaliyetleri devletin küçük bir örneğini oluşturmuş, öncelikle merkezde yapılan yenilikler bir müddet sonra taşra şehirlerine de yayılmış ve Giresun'da da bunun örnekleri tespit edilmiştir. Tanzimat sonrası ülkede kurulan eğitim-öğretim kurumları olan rüştiye, idadi ve darülmualimin mektepleri Giresun'da da açılmıştır. Bu okulların öğretmen ve diğer ihtiyaçları için çalışmalar yapılmıştır. Şehirde yaşayan gayrimüslim halk çok rahat ve özgür bir şekilde kendi eğitim-öğretim kurumlarını açmışlardır.

Kaynakça

1. Siciller

- Giresun Şer'iyye Sicili, No: 1404
- Giresun Şer'iyye Sicili, No: 1406
- Giresun Şer'iyye Sicili, No: 1414
- Giresun Şer'iyye Sicili, No: 1416
- Giresun Şer'iyye Sicili, No: 1420
- Giresun Şer'iyye Sicili, No: 1422
- Giresun Şer'iyye Sicili, No: 1426
- Giresun Şer'iyye Sicili, No: 1427
- Giresun Şer'iyye Sicili, No: 1429
- Giresun Şer'iyye Sicili, No: 1430
- Giresun Şer'iyye Sicili, No: 1434
- Giresun Şer'iyye Sicili, No: 1436
- Giresun Şer'iyye Sicili, No: 1438
- Giresun Şer'iyye Sicili, No: 1445
- Giresun Şer'iyye Sicili, No: 1446

2. Arşiv Belgeleri

- BA. V.G. – G.D. Trabzon Gelen, No:187, s. 328, s.273
- BA. TAD. No: 928, s.130, s. 107
- BA. TAD. No: 929, s. 97
- BA. DH.MB.HPS. No: 112/25
- BA. DH.MB.HPS. No: 96/48
- BA. DH.UMVM. No: 11/16-17
- BA. DH.UMVM. No: 1/2-2
- BA. DH.UMVM. No: 27/1-1
- BA. İ.M.V. No: 232/108
- BA. DH.İD. No: 214/8

3.Kitap ve Makaleler

Akyüz, Y. (1994). Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e). İstanbul.

Cuinet. V. (1892). La Turquie d'Asie I. Paris.

Çadırcı, M. (1991). Tanzimat Döneminde Anadolu Kentleri'nin Ekonomik ve Sosyal Yapıları. Ankara.

IRCICA. (1998). Osmanlı Devleti ve Medeniyeti Tarihi II. İstanbul.

Kodaman. B. (1991). Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi. Ankara

Yolalıcı. M. E. (1994). "Maarif Salnamelerine Göre; Trabzon Vilayeti'nde Eğitim ve Öğretim Kurumları"
OTAM, sayı:5. Ankara.

Emel KOÇ*

Özet

Enerjetizm, XIX y.y.'daki bilimsel gelişmelerin felsefeye yansımalarıyla ortaya çıkan ve Alman filozofu ve kimyacı W.Ostwald tarafından savunulan bir akımdır. Türkiye'de enerjetizm Cumhuriyetin ilk yıllarında Naci Fikret Baştağ ile Namdar Rahmi Karatay'ın girişimleriyle Konya'daki Yeni Fikir dergisi çevresinde şekillenmiştir. Bu iki düşünür, görüşlerinde bir okul anlayışı içerisinde tam bir birlik göstermişlerdir. Onların Konya Enerjetizm Felsefe Okulu olarak adlandırılan görüşleri, Ostwald'ın Mutlak Enerjetizm anlayışına dayanmıştır. Gerçeğin bütün öğelerinin, madde kadar ruhun da enerjiden ibaret olduğu düşüncesini benimseyen Enerjetizm Okulu düşünürleri, canlı âlem ile cansız âlem arasında mahiyet ya da işleyiş farkı görmemişlerdir. Onlar insanın fizyolojik ve psikolojik tüm yönlerinin enerjinin çeşitli hallerine indirgenebileceğini belirterek, bilinç adı verilen ayrı bir realite kabul etmemiş, bilinci, beyinde enerji birikmesi ve harcanması ile izah etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Enerjetizm, Yeni Fikir, Madde, Enerji, Tekâmül.

Konya Enerjetizm philosophy Schools

Abstract

"Energytism" is a movement originated by the reflection of scientific developments into philosophy in XIX century and defended by the German philosopher and chemist W. Ostwald. Energytism movement was formed in an environment of a periodical *Yeni Fikir* (New Idea) which was published in Konya in the early years of the Republic by the efforts of Naci Fikret Baştağ and Namdar Rahmi Karatay. These two thinkers presented full collaboration in their thoughts within a school understanding. Their thoughts, named Konya Energytism School of Philosophy, based on Absolute Energytism of Ostwald. The members of the School of Energytism adopted the idea that all elements of reality, spirit as much as of matter are made up of energy, and hence, they did not consider the nature or functioning differences between living nature and spiritual life. They did not accept a different reality named consciousness by asserting that all human physiological and psychological aspects can be reduced to several conditions of energy and thus can be explained as the energy accumulated and exhausted within the brain.

Key Words: Energytism, New Idea, Matter, Energy, Evolution.

Konya Enerjetizm Felsefe Okulu

XIX. y.y.'daki bilimsel gelişmelerin felsefeye yansımalarıyla ortaya çıkan enerjetizm, Alman filozofu ve kimyacı W. Ostwald (1853–1938) tarafından savunulmuştur. Enerjetizm, modern şekliyle Ostwald tarafından ortaya atılıp savunulmuş olsa da onun felsefi temellerini evrende "...hareket miktarının sabit olmadığını, aksine canlı kuvvetlerin yani enerjinin sabit olduğunu" (Bolay 1990: 75) ortaya koyan Leibniz'de bulabilmek mümkündür.

Enerjetizm, *Mutlak Enerjetizm* ve *Maddeyle Sınırlı Enerjetizm* olmak üzere ikiye ayrılarak değerlendirilebilir. Mutlak Enerjetizm, Ostwald tarafından ortaya atılan teoriye göre, gerçeğin bütün öğelerinin, madde kadar ruhun da enerjiden ibaret olduğu esasına dayanırken, Maddeyle Sınırlı Enerjetizm ise, maddenin enerjiye indirgenebileceği düşüncesini temele alır. (Muşta 1990: 25)

Enerjetizme özellikle XIX. y.y.'daki bilimsel gelişmelerin kaynaklık ettiği bilinmektedir. Söz konusu

akım, termo-dinamikteki *bütün fiziksel olaylar Mayer ve Carnot prensibiyle idare edilen kudret (enerji) değişmelerinden ibarettir* düşüncesine dayanmaktadır. (Bolan 1990: 75)

1841 yılında Alman bilim adamı J. Robert Mayer (1814–1878), kinetik enerji (canlı güç), yani işin ısıya ve ısının kinetik enerjiye çevrildiğini, havayı sıkırtmakla sıcaklık meydana gelmesiyle, yani basınç kinetik enerjisinin ısıya çevrilmesiyle açık seçik gösterdi. (Adivar 1980: 292) 1847 yılında Hermann von Helmholtz (1821–1894) ise, *Abhandlung von der Erhaltung der Kraft* adlı yapıtında *enerjinin sakımı* prensibine dikkat çekerek (Adivar 1980: 292) iş ve ısının esasında hareket halinde birer enerji olduğunu, mekanik işin daha geniş titreşimler, ısının ise daha ufak seri titreşimlerden ibaret olmasından başka farkları olmadığını, dolayısıyla birbirine dönüştürülmesinin ve eşdeğerli olmasının kolayca anlaşılabilirliğini, böylece toplam enerjinin daima sabit kalacağını söylemiştir. (Muşta 1990: 29) Bu suretle enerjinin yoktan yaratılamayacağı ve yok edilemeyeceğini ancak bir biçimden başka bir biçime dönüştürülebileceğini dile getiren termo-dinamiğin birinci yasası belirlenmiştir. (Yıldırım 1992: 130)

Termo-dinamiğin birinci yasasını oluşturan bu keşiflerden başka, Fransa’da mühendis Sadi Carnot (1796–1832), endüstri ekonomisine bir katkıda bulunmak amacıyla buhar makineleri üzerinde çalışırken, bu makinelerin çalışmaları sırasında, ısının, mekanik bir işe dönüşmesi için, sıcak bir kaynaktan, daha soğuk bir noktaya geçmesi gerektiğini prensip olarak ifade etmiştir. Carnot’un başlangıçta fazla önem kazanmayan bu prensibini, sonradan hemen hemen aynı yıllarda Lord Kelvin’in (1824–1907) Edinburg Kraliyet Bilim Kurumu’nda, R.J. Emanuel Clausius’un (1822–1888) ise Berlin Bilimler Akademisi’ne sunduğu tebliğinde açıkladığı ve böylece termo-dinamiğin ikinci yasasının ortaya konulduğu görülür. (Adivar 1980: 292; Yıldırım 1992: 131) Enerjinin israfıyla ilgili olan bu yasaya göre, her ne kadar bir değişimde enerji yok edilemezse de, israf edilebilir biçiminde dile getirilebilir. (Yıldırım 1992: 130)

Fizikte ortaya çıkan bu gelişmelerin yanında ışık ve ısı olaylarını *dalga kuramı* ile değil, kesintili enerji parçalarının yayılmasıyla açıklayarak *kuantum kuramını* ortaya koyan M. Planck’ın ve radyum konusundaki incelemeleri, maddenin parçalanarak enerji haline geçtiği görüşünün gelişmesine yol açan Curie’lerin çalışmalarının Ostwald’ın enerjetizmine ilham kaynaklığı ettiği söylenebilir. (Muşta 1990: 30)

Herşeyin enerji olduğunu, enerjiden başka bir şey olmadığını temel prensip olarak benimseyen Ostwald, *Vorlesungen über Naturphilosophie* adlı yapıtında maddede, ruhta, uygarlıkta, ısı ve ışında termo-dinamik yasalarına bağlı bir takım enerji tarzlarının (modes) varlığını kabul etmekte ve yasaların, bizi sürekli olarak deney yapmaktan kurtaran, öngörü araçları olduklarını ileri sürmektedir. (Sena 1976: 537)

Maddeyi tam olarak ortadan kaldırdığını fiziksel ve sosyal olaylar dâhil bütün olaylara enerji kavramının uygulanması gerektiğini düşünen Ostwald’a göre, maddenin bütün nitelikleri enerjiye indirgenebilir. Kitle, hareket ettirici enerjinin kapasitesidir. Doluluk hacmin enerjisidir. Ağırlık pozisyon enerjisinin belli bir türüdür. Kimyasal özellikler maddenin değişimlerinde ortaya çıkan enerjinin farklı türleridir. Eğer *cevher* ile varlığı daima devam eden bir şey anlaşılıyorsa, *enerji*, hakiki cevher olarak anlaşılabilir durumdadır. Sadece farklı enerjilerin ilişkileri bileşik bir denge durumu oluşturduğunda biz kendimizi *madde* ve *cisim* gibi kavramlar oluşturmaya sürüklenmiş hissederiz. Bir şeyin olması için farklı enerjilerin güç farklılıklarının sergilenmiş olması lazımdır. Maddenin veya maddi öğelerin korunması prensibi, sadece öğelerin oluşturdukları her sentezden sonra yeniden meydana gelebildiği anlamına gelir. Ona göre bilinç de aynı şekilde enerjiden gelir. Biz dışta olan her şeyi enerji olarak tasarlarız. Başka bir deyişle, tüm bilinç olaylarının enerjetik yapıda olduğu söylenebilir. Bilinç olaylarının önemi ise tecrübelerin birikimini olanaklı kılmalarından kaynaklanır. Şöyle ki, önceki olaylar yenileri için karşılaştırma görevi yaparlar. (Muşta 1990: 38–40)

Ostwald’ın yanı sıra enerjetizmi savunanlar arasında Romanyalı bir inşaat mühendisi olan Stéfan Christesco’nun ismi sayılabilir. O, *L’Origin de l’Univers et son Evolution sans fin* adlı yapıtında *insani düşüncenin yaratıcısı ve tek sebebi kozmik enerjidir* ilkesini esas almıştır. Tüm varlıklar ve onların evrimi kadar da çeşitleri hep kozmik enerjinin ürünü olduğunu ifade eden (Sena 1976: 537–538) Christesco, enerjetizmi daha sistemli bir hale getirebilmek için çaba sarfetmiştir.

Türkiye’de enerjetizm ise Cumhuriyetin ilk yıllarında Naci Fikret (Baştak) (1891–1948) ile Namdar

Rahmi (Karataş)'ın (1896–1953) girişimleriyle Konya'daki *Yeni Fikir* dergisi çevresinde şekillenmiştir. (Ülken 1994: 417) Bu iki düşünür, görüşlerinde bir okul anlayışı içerisinde tam bir birlik göstermişlerdir. Onların *Konya Enerjetizm Felsefe Okulu* olarak adlandırılacak olan görüşleri Ostwald'ın fikirlerine dayanmakta ve enerjiyi her türlü varlığın esası olarak gören Mutlak Enerjetizm anlayışı çerçevesinde biçimlenmektedir.

Konya'da dünyaya gelen Naci Fikret (Baştak), 1911'de Konya Mülkiye İdadisini bitirmiştir. Bu okulda öğrenci iken arkadaşlarıyla birlikte *Ufk-ı Ati* isminde ilmi ve edebi bir dergi yayınlamış ve burada pek çok şiiri çıkmıştır. O, düşünce gelişiminin ilk yıllarında edebiyat ve felsefe konularına dair çok yönlü bir okuma arzusu içerisinde olmuştur. Bu yıllarda üzerindeki Abdullah Cevdet etkisini 'ilk mürebbi-i fikrim Abdullah Cevdet Beydir' ifadesiyle dile getirmiştir. (Muşta 1990: 2) Naci Fikret'in ileriki yıllarda fikir arkadaşlığı yapacağı Namdar Rahmi ile tanışıklığı ise *Şahap* adlı dergideki bir yazı yoluyla olmuştur. Naci Fikret'in 1911-1912'de adı geçen dergide yayınlanan *Mudhike-i Nisaiyet* başlıklı feminizm aleyhindeki yazısı Namdar Rahmi'nin eğilimlerine de uygun gelmiştir. Bu yıllarda edebiyatla ilgilenen Namdar Rahmi, Naci Fikret'in etkisiyle zamanla felsefeye yönelmiştir. (Muşta 1990: 3-4)

Babası Rahmi Beyin Kütahya Evkaf Müdürü olduğu yıllarda Kütahya'da doğan Namdar Rahmi, sonraki yıllarda babasının memleketi Konya'ya gelmiş, İdadiyi Konya'da bitirmiştir. İdadide kendisinden bir üst sınıfta olan Naci Fikret ile arkadaş olmuşlardır. (Muşta 1990: 11)

Gerek Naci Fikret'i gerekse Namdar Rahmi'yi yaşadıkları dönemin Bergson ve Durkheim gibi rağbet gören düşünürlerinin fikirleri tatmin etmemiştir. *Cazibe* prensibini benimseyen Naci Fikret ile *atalet* prensibini benimseyen Namdar Rahmi, kısa bir süre sonra bu düşüncelerin yetersizliğini görmüş ve monist bir sistem kurma arayışı içerisine girmişlerdir. Zira onların benimsedikleri düşünceler, maddenin yalnızca pasif bir halini ifade etmektedir. Oysaki nesne ve olaylardaki hareket ve faaliyeti açıklayabilmek için aktif bir prensibe ihtiyaç vardır. Namdar Rahmi, aranan prensibi F. Nietzsche'nin (1844–1900) kudret iradesi (güç istenci)'nden esinlenerek fizikteki enerjide bulmuştur. Kendisine başvurulabilecek olan en doğru prensip fizikteki kudret(enerji)dir. Ancak bunu sadece fizikle sınırlamak doğru değildir. Bu enerji yaşamsal, ruhsal, ahlâksal, toplumsal her olayı idare etmektedir. Bu suretle Naci Fikret ve Namdar Rahmi, önce monist ve realist karakter taşıyan bir felsefe anlayışına ulaşmışlar, daha sonra da buna uygun bir sistem kurmaya çalışmışlardır. (Muşta 1990: 6–7) Böylece iki düşünürün fikri arayışları neticelenmiştir. Bu aşamadan itibaren ulaştıkları sonuçları geliştirip, paylaşabilecekleri yayın organlarına ihtiyaç duyacaklardır. *Barika, Şahap, Rehber, Ocak, Hak Yolu, İş Ocağı* ve İstanbul'da çıkan *Zeka, Felsefe Mecmuası, Milli Mecmua ve Servet-i Fünun* onların düşüncelerini ve sistemlerini geniş halk kitleleriyle paylaştıkları dergiler olmuşlardır. Ancak her ikisi için de dönüm noktası Naci Fikret'in 51 sayı yayınlanacak olan *Yeni Fikir* (1925–1929) dergisini çıkarması olmuştur. (Muşta 1990: 7) İlk sayısı 1 Ocak 1925 son sayısı ise 15 Ekim 1929'da yayınlanan ve on beş günlük aralıklarla çıkan *Yeni Fikir* dergisinde, felsefe dışında eğitim, edebiyat, tarih, arkeoloji, dinler tarihi gibi konulara da yer verilmiştir. İlk sayısından itibaren dergide Naci Fikret'in enerjetizmle ilgili yazıları yer almıştır. (Karakuş 1995: 196)

Derginin çıktığı yıl Fransa'ya tahsile giden Namdar Rahmi, üçüncü sayıdan itibaren derginin yazı ailesine katılmış, yazılarını Fransa'dan göndermiş, Konya'ya döndükten sonra da yazmaya devam etmiştir.

Yeni Fikir dergisinin amacı, Naci Fikret'in şu ifadeleriyle dile getirilmiştir:

“İnsanları sırf hayvanî bir vahşet ve ibtidailikten kurtararak bugünkü mertebe-i tekâmüle yükselten; beden değil, dimağın faaliyeti olmuştur. En kuvvetli fert ve cemiyet, faaliyet-i fikriyye itibariyle en ziyade inkişafa mazhar olmuş olan fert ve cemiyettir. Binaenaleyh her şeyden evvel ve her şeyden ziyade *terbiye-i fikriyye* lazımdır... Muhitimizde ilmî ve fikrî bir cereyan açmak gayesiyle şu mecmuayı tesis etmek lüzumunu hissettik.” (Karakuş 1995: 197)

Naci Fikret ve Namdar Rahmi *Yeni Fikir* dergisi çevresinde oluşan enerjetizmin ya da kendi ifadeleriyle *kudretiyât felsefesinin* ne denli eski bir anlayış olduğunu yazılarında dile getirmişlerdir. Tüm bir felsefe tarihi sürecinde ilk düşünürlerden beri kudret (enerji) düşüncesinin var olduğunu, öteden beri adına enerji denmeden birtakım metafizik kavramların bu niyetle kullanıldığını, fizik biliminin belirli bir gelişme

düzeyine ulaşamadığı bu yıllarda Doğu ve Batı dünyasına ait pek çok düşünürün, varlığı ve insanı enerjiyle açıkladığını belirtmişlerdir. (Karakuş 1995: 198) Ayrıca onlar yazılarında yeni bir sistem ortaya koymanın gereği olarak enerjetizmin temel kuralları, Mayer ve Carnot yasaları, monist bir sistemin gerekliliği, felsefî gelişmenin metafizikten uzaklaşma yolunda olduğu gibi konuları sık sık ele almışlardır. (Muşta 1990: 52)

Naci Fikret, enerjetizmi şu şekilde özetlemiştir:

“Leibniz’in monadizmi kudretiyât felsefesinin rüşeymini ihtiva eder; bu filozofa nazaran eşya-i mevcudat; monad’lardan yani bir nevi atomlardan müteşekkildir; şu kadar ki bu monadlar atıl değil, bizzat faal ve muharrikler; zekâ ve ruh daha yüksek monadların eser-i faaliyetidir. Bu meslek daha sonra Fechner ve Zoellner tarafından da tevsî ve müdafaa olunmuştur. 1902’de Alman filozofu Ostwald buna kat’i ve bariz bir şekil vermiştir. Felsefesi tamamıyla monist olan Ostwald’a nazaran: Âlem-i uzvî ve gayr-i uzviyedeki bütün âsâr ve hadisât aynı kuvvetlerin eser-i faaliyetidir. En basit hâdisat-i hikemiyye (fizik) ve kimyeviyye, nasıl kudretin taht-ı tesirinde vukua geliyorsa, insanda görülen en yüksek faaliyet-i akliyye ve ruhiyye de tıpkı onlar gibi aynı kudretin hususî şekiller tahtında icra ettiği faaliyetlerden mütevellidir.” (Karakuş 1995: 197- 198)

Böylece enerjetizm varlığın aslını tek bir prensibe indirgeyerek monist bir sistem olarak ortaya çıkıyordu. Bu prensibin de madde olduğunu belirterek maddenin temelini de enerji teşkil ettiği için varlığın aslını enerjinin oluşturduğunu ifade ediyordu. Dolayısıyla canlı ve cansız âlem arasında herhangi bir mahiyet ve işleyiş farkı görmüyordu.

Enerjetizm açıklamalarında üç temel kavram kullanılıyordu. Bunlar *madde*, *enerji* ve *tekâmül* idi. Söz konusu akıma dair kavramlarla ilgili açıklamaları daha çok Naci Fikret’te bulabilmek mümkündür. Ona göre madde, yine maddesel özellik taşıyan atomlardan oluşmuştur. Atomlarda madde ile esir arasında duran parçacıklar vardır. Bunların ortak bir merkez etrafında bir devir hareketi yapmalarıyla madde oluşur; katı bir hal alır. İki türlü hareket vardır: *devrî hareket* ile *döngüsel hareket*. İlkinin devamlılığı, hızı maddenin varlığını sürdürmesine yol açar; ikincisiyse, maddeyi oluşturan elektronları çekim merkezinden uzaklaştırıp dışarı yöneltir. Böylelikle madde bozulup dağılır; madde olmaktan çıkmaya başlar. Isı, ışık, elektrik böylelikle ortaya çıkar. Naci Fikret, buradan da maddenin aslının *esir* olduğu biçiminde, aslında metafizik olan bir sonuç çıkarır. Bu devir hareketi hızını koruduğu sürece maddenin biçimi aynı kalır. Ancak devir hareketi bozulursa madde ışığa, elektriğe, ısıya dönüşür. Naci Fikret’e göre her eşyanın, her olayın kaynağı maddenin bu devinimlerindeki başlıklardır. Bu kuvvetler dışarı yönelmiş maddenin almış olduğu şekillerdir. Bunların tümü enerji adı altında birleşir. (Güzel 2002: 63–81)

Konya Enerjetizm Felsefe Okulunun temsilcileri varlığın bir tekâmül içinde bulunduğunu kabul ederler. Naci Fikret, *Kevnî ve Fikrî Tekâmül* adlı yazıda, her şeyin değiştiğini, Marc Aurele’den beri bilinen bu hakikatin Darwin ve Lamarck’a gelinceye kadar şairane bir düşünce olduğunu, ancak onların bu fikri ilim haline getirdiklerini belirtir. Spencer’in ispata muhtaç felsefesini Gustave Le Bon, tecrübî ve ilmî çalışmalarıyla müspet bir hale getirmiştir. O, bitkiler ve hayvanlar gibi madenlerin de değişmekte olduğunu ve tekâmüle bağlı olduğunu göstermiştir. (Ülken 1994: 419) Namdar Rahmi ise tekâmülün Bergson’un iddia ettiği gibi yaratıcı, yapıcı bir olay olmayıp, pasif ve lâzım bir tezahür olduğunu belirtmiştir. (Muşta 1990: 73) Enerjetizm Okuluna göre, tekâmül için öncelikle bir dengesizliğin olması gerekmektedir. Her örgenin bir tekâmül derecesi vardır ve bu tekâmül derecesine varılmak istenecektir. Dolayısıyla hem kişide hem de toplumda tekâmülün nedeni dengesizliktir. Dengeye varılınca tekâmül için olmuş olan hareket de sona erecektir. (Muşta 1990: 72–73; Güzel 2002: 63–81)

Enerjetizm, idealizm ve materyalizm akımları söz konusu olduğunda kendini bir tür materyalizm olarak kabul etmektedir. Naci Fikret bunu şu şekilde ifade eder: Maddenin *esire* dönüştüğünü söylemek, maddeyi inkâr etmek demek değildir. Zira materyalizmin zıttı enerjetizm değil, muhtemelen spirüalizmdir ki bunun da yanlışlığı ortadadır. (Muşta 1990: 55)

Konya Enerjetizm Felsefe Okulunun temsilcileri özellikle pragmatizm ve sezgicilik dolayısıyla H. Bergson, W. James’e ciddi eleştiriler yöneltmişlerdir. İnsanlığın gayesinin bayağı menfaat olmayıp,

tekâmül ve bunun gerektirdiği fikri hareket olduğunu belirten Naci Fikret, zamanımızda büyük ün salmış olan pragmatizme göre hayatın itici kuvvetinin faydadan başka bir şey olmadığını belirtir. Çevrenin gereklerine uyarak hayatını düzenleyen herkes filozoftur. Faydacılık mesleği eşyanın hakikatini değil, faydasını arayan bir meslek olarak görünür. Faydacılığa göre faydalı bir yalan, hakikat gibi göz önüne alınır. Böylece hakikat ile fayda birbirinin eş anlamlısı gibi değerlendirilir. Ancak her hakikat faydalıdır şeklinde değil, her faydalı hakikattir şeklinde düşünülür. Naci Fikret'e göre, pragmatizmin esasları önceki yıllarda sofistler ve özellikle de Protogoras tarafından dile getirilmiştir. Ona göre, hakikat sadece eşya hakkında yarattığımız fikirden ibarettir. Bizim dışımızda hakikat yoktur. Gerçek, sabit değildir. Bu düşünce biçimi bugün agnostisizm veya şüphecilik ve bunların ılımlı şekli olan rölativizm şekillerini almıştır. Naci Fikret, insan zekâsının aczini ifade eden bu fikirlerin yorgunluktan kaynaklandığını düşünür. Ona göre bilgimizi sübjektif ve objektif olarak ikiye ayırmak yararsızdır. Bilgimiz aslında yalnız objektiftir. Bize bilgileri veren duyularımıza güvensizlik besleyerek agnostisizmi haklı kılmaya çalışırken kendimizi evrenin dışında saymış oluruz. Oysaki biz kendimiz de dış saydığımız evrenin bir parçasıyız. Nasıl biz bir şey isek, bize ait olan bütün bilgi ve arzular da şeydir ve objektiftir. Yalnız bu objektif olaylar arasında derece farkı vardır. (Ülken 1994: 421–422) Maddenin faaliyeti dışta ışık, ısı, elektrik, ses gibi farklı görünüşler gösterdiği gibi, insan beyninde ise fikir denilen bir faaliyet şekli göstermektedir ve bu da diğerinin devamından başka bir şey değildir. O halde hakikat yoktur düşüncesi yanlıştır. Yalnız, farklı fertler arasındaki his ve düşünce farklarının yine maddi bir takım sebepleri vardır. (Muşta 1990: 44)

Naci Fikret'in bu değerlendirmelerinin yanı sıra Namdar Rahmi ise, sezgicilik felsefesinin ve K. Marx'ın sosyalizmin kutsal kitabı gibi kabul edilen temel eserinin halk ve aydınlar üzerindeki etkisini bu düşüncelerin tamamen anlaşılammış olmalarına yani belirsizliklerine bağlamaktadır. (Muşta 1990: 57–58)

Naci Fikret, Namdar Rahmi'nin *Kudretiyata Müstenid İlim* yazısındaki bu ifadelerine referans yaparak halkın açık, kesin hakikatler karşısında hiçbir heyecan duymadığını, orta seviyedeki aydınların kendi başlarına hakikat aramaktan yoksun olduklarını, zümrelerinin kendilerine yüklediği felsefeyi bir lüks halinde kabul ettiklerini belirtmiştir. Bu sebeple ona göre gençlik Durkheim, Bergson, James gibi düşünürleri adeta birer sosyoloji ve felsefe peygamberleri gibi görmüş, onlardan daha iyi düşünen sosyolog ve filozofların olduğunu fark edememiştir. (Ülken 1994: 422)

Konya Enerjetizm Felsefe Okulu temsilcileri, insanın fizyolojik ve psikolojik tüm yönlerinin de enerjinin çeşitli hallerine indirgenebileceğini belirterek, enerjetik bir psikoloji ve sosyolojinin esaslarını oluşturmaya çalışmışlardır. Onlar, bilinç adı verilebilen ayrı bir realite kabul etmeyerek, tüm bilinç faaliyetlerini beyne indirgeyerek açıklamışlardır. (Muşta 1990: 91–95) Bilinci, enerjinin beyinde birikmesi ve harcanması ile izah etmişlerdir. Namdar Rahmi'nin ifadesiyle bilinç denilen şey, beyinde dalgalanan enerjinin varlığıdır. Bize *ben* dedirten, bizde arzular, ihtiraslar, hazlar, elemeler doğuran enerjidir. (Muşta 1990: 93)

Böylece başlı başına birtakım ruhsal ve ahlaksal olaylar tasavvuruna lüzum görmeyen enerjetizmde “ruhi ve ahlaki denilen kabiliyetler maddi ve kimyevi cevherlerden müteessir olmaktadır. Onların bu tesirleri kendilerinin de aynı tabiat ve mahiyette olmalarından ileri gelmektedir. Şu halde ayrı ve müstakil bir takım ruhi ve ahlaki hadiseler tasavvuruna lüzum kalmamaktadır.” (Muşta 1990: 84) Bunların hepsi de hayati ve nihayet maddi olaylara indirgenebilmektedir.

Namdar Rahmi ve Naci Fikret, sosyal olayları da enerjetizmin prensipleriyle açıklamışlardır. Namdar Rahmi, cemiyetlerin kuruluşunu enerjetik olmayan bir sebebe bağlamış olsa da, cemiyetlerin tekâmülünü enerjetik esaslarla izah etmiştir.

Ona göre cemiyetler, fertlerin toplumsal bir ülkü etrafında toplanmasıyla oluşur. Yeni bir ülkü ile hayat bulan bir cemiyet, tıpkı yeni oluşmuş bir nehir gibidir. Hareket gücü ve mekanik enerjisi çok fazladır. Ancak cemiyet teşekkül ettikçe ve uzuvlaştıkça cereyanına bir sakinlik gelir. İhtiyarladıkça heybet ve düzenini kaybeder. Cemiyetlerin yeni bir ülkü etrafında oluşmaları, nehirlerin farklı doğal ortamlarda yeniden oluşumlarına benzer. Bir cemiyetin daima hareket halinde ya da daima denge halinde bulunması

hayali bir durumdur. Sükun ve istikrara mekanik bir nizam ve ahenge sahip olan bir cemiyetin gelişimi sona ermiş demektir. (Muşta 1990: 106–107)

Enerjetik yaklaşımda cemiyetlerin tekâmülü vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilmiştir. Naci Fikret, tekâmülün olabilmesi için enerjiyi bu doğrultuda kullanabilecek mekanizmanın, beynin gelişimini tamamlaması gerektiğini belirtmiştir. Beyni tam gelişmemiş olan mevcudiyetlerde dışarıdan gelen maddi ve mekanik bir etkinin muhtemelen beyne hiç uğramaksızın omurilik vasıtasıyla maddi ve mekanik hareketler haline dönüştürüldüğünü belirterek, iptidai topluluklardaki geri kalmışlığı izah etmektedir. Ancak tekâmül için yüzyıllar boyunca gelişen ve dış etkileri artık hissiyata, fikirleri deha eserlerine dönüştüren bir beynin mevcudiyeti de yeterli değildir. Zira enerjiyi beyne yöneltmek sosyal koşulların da bulunması gerekir. Naci Fikret'e göre iktisadi ve sosyal bakımlardan ferdi düşünmeye, önlemler almaya, daima maddi ya da fikri anlamda mücadele etmeye zorlayan, sonuç olarak da az çok elem ve ısırap veren koşullar hazırlayan çevreler, organizmanın tüm enerji yükünü beyne yığdıkları için, böyle ortamlarda yetişen insanların bilinç alanı daha geniş ve ahlaki düzeyleri daha yüksek olacaktır. (Muşta 1990: 107–108)

Naci Fikret ve Namdar Rahmi, dine ait düşüncelerini de enerji kavramıyla ve buradan oluşturulmuş *psiko-enerji=kudret-i ruhiye* belirlemesiyle izah etmişlerdir. Dolayısıyla dinin temelinde de tabii nitelikler vardır şeklinde bir bilimsel izahı din için de temele almışlardır. (Karakuş 1995: 200–201)

İnsan ve varlığın izahı, bilgi problemi, düşünce, sezgi ve hakikat gibi felsefi konuları da enerji kavramını temele alarak değerlendiren enerjetizm okulu düşünürlerinin, felsefe hakkındaki düşünceleri de bilimsellik (evrimcilik) özelliği taşımaktadır. Naci Fikret'e göre felsefe, hayat ve evrene ait teorilerin toplamından başka bir şey değildir. Buna göre normal bir insan bile olaylar ve varlıklar karşısında gücü ölçüsünde bir düşünceye sahiptir. Dolayısıyla düşünebilen her insanın belli bir değerinde felsefesi vardır. Ancak gerçekten filozof denilebilecek insanlar bu tarz düşünceden farklı bir niteliğe sahiptirler. Onlarda hakikat arayışının sebebi yine hakikate olan aşklarıdır. Onlar kendilerinde olay ve varlıkların uyarılarıyla oluşan kudreti işe dönüştüremeyen, bu yüzden de sürekli sıkıntı duyan insanlardır. Nitekim bilimin ilerlemesine kadar düşünürler hep nihai bir kavramda (ide, mevcut-ı mutlak, numen, monad) kalmışlar ve varlığı bununla izah etmeye çalışmışlardır. Oysa bilimlerin gelişmesiyle metafizikten fiziğe doğru bir geçiş olmuştur. Böylece felsefe alanında kapalı kalan ve sır olarak kabul edilen meseleler artık deney ve gözlem yoluyla bilinebilme imkânına kavuşmaktadır. Evrendeki her şey tabiatın düzenli yasalarına tabidir. Dolayısıyla bilinen ve bilinebilecek olan her şey tabiata aittir ve bu alanın gerektirdiği metotla kazanılabilir. Bu ise felsefenin bilim doğrultusunda çalışması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. (Karakuş 1995: 199–200)

Enerjetizm Okulu düşünürleri, bugün savunulması olanaksız olan bu görüşlerle tüm insan etkinliklerini ve toplum yaşamını açıkladıkları iddiasındadırlar.

Enerjetizm Okulunun düşüncelerine yönelik en önemli eleştiri, Cemil Sena Ongun'un *Kudret ve Hayat* başlıklı yazısı yoluyla Milli Mecmua'nın 44 ve 45. sayılarında yapılmıştır. Cemil Sena Ongun'a göre "materyalizm tezlerini maddeten ispat etmediği müddetçe faraziyeler ortaya atmış olacak, bunlar da spiritüalizmin tezlerinden farklı olmadığı gibi, ondan daha az sırrî de olmayacaktır. Her ispat, tezin mahiyetiyle mütenasip olmalıdır. Yani esasını maddeye dayandıran bir görüş de faraziye halinden çıkmak zorundadır." (Muşta 1990: 132)

Cemil Sena, "materyalizmin son şekli olarak nitelediği enerjetizm felsefesinin de enerjiye dayanan bir psikoloji vücuda getirebilmek için hayatın bir enerji olduğunu maddeten ispat etmesi gerektiğini" (Muşta 1990: 132) belirtmiştir. Yaradılıştaki bariz bir ikilik gören ve bu ikiliğin birinin *enerji* diğerinin *hayat* olduğunu ifade eden Cemil Sena, bunların birbirine indirgenemeyeceğini, doğada geçerli olan yasaların enerji yasaları olmasına rağmen, hayatın ise bizzat kendisinin yasa, daha doğrusu yasasızlık olduğunu; hayatın kendi kendini idrak eden bir realite, enerjinin ise ancak hayat için keşfolunmuş objektif bir realite olduğunu belirtmiştir. Bilfiil tanıdığımız bu iki realitenin bir gün birleşebileceğini, fakat bugün bütün hayatın enerjiden ayrılığı hakikatinin, enerjinin hayat olduğu varsayımından çok daha kuvvetli ve müspet olduğunu vurgulamıştır. (Muşta 1990: 132-133)

Konya Enerjetizm Felsefe Okulu düşünürleri, enerjetizme dair çok yönlü yayın faaliyetlerini sürdürmelerine rağmen, onların etkileri dar bir aydın kadrosuna ulaşmanın ötesine geçememiştir. Anadolu basınında çıkan birkaç felsefi kritik, Milli Mecmua’da yayınlanan bir eleştiri yazısı ve ona yanıt veren bir yazıdan başka bir etkinlik olamamıştır. Onlar, Türkiye genelinde bekledikleri ilgi ve tepkiyi bulamamışlardır. Fikir adamı olarak halkın karşısına çıkmaktan çok, aydınlar arasında fikirlerini yaymak isteyen Naci Fikret ve Namdar Rahmi’nin, arzu ettikleri ilgiyi görememelerine, kişisel problemleri de eklenince bu hareket uzun süreli olamamıştır.

Kaynakça

Adivar, A (1980). *Bilim ve Din* (İlim ve Din), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bolay, S. H. (1990). *Felsefi Doktrinler Sözlüğü*, Ankara: Akçağ Yay.

Güzel, C. (2002). “Türkiye’de Maddecilik ve Maddecilik Karşıtı Görüşler”, *H.Ü.Edebiyat Fak. Dergisi*, C.19, S.1, s. 63-81.

Karakuş, R. (1995). *Felsefe Serüvenimiz*, İstanbul: Seyran Kitap.

Muşta, M.G. (1990). *Konya Enerjetizm Felsefe Okulu*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.

Sena, C. (1976). *Filozoflar Ansiklopedisi*, C.3, İstanbul:Remzi Kitabevi.

Ülken, H. Z.(1994). *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi*, İstanbul: Ülken Yayınları.

Yıldırım, C. (1992). *Bilim Tarihi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitime Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Sevim GÜVEN*, Neşe TERTEMİZ**, Pınar BULUT***

Özet

Araştırmanın amacı, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ili, Bafra İlçesindeki 5 ilköğretim okullarından 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan bir anket aracı ile 30 öğretmenin yazılı görüşü alınarak elde edilmiştir. Veriler araştırma soruları asıl kategori kabul edilerek ve her sorunun altına kodlara dayalı alt kategoriler belirlenerek analiz edilmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenler vatandaşı hak ve sorumluluklarını bilen ve vatansever kişiler olarak tanımlamışlar ve iyi vatandaşın sahip olması gereken özelliklerin başında hak ve sorumluluklarını bilme, vatanseverlik, toplumsal değerlerin olduğunu belirtmişlerdir. Vatandaşlık bilincinin oluşmasındaki en önemli faktörlerin aile, okul ve çevre olduğunu ifade ederlerken olumsuz faktörlerin başında ekonomik nedenlerin geldiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler erken yaşta gerçekleştirilecek vatandaşlık eğitimiyle hak ve sorumlulukların daha erken öğrenileceğini ve daha kalıcı olacağını, bu nedenle ilköğretim düzeyinde bu eğitimin verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Anahtar Sözcükler: Vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi, sınıf öğretmeni

Views of Class Teachers on Citizenship and Citizenship Education

Abstract

The study aims to reveal primary school class teachers’ views about citizenship and civic education. The sample included 30 class teachers from 5 different primary schools around Bafra, Samsun. Data were gathered by using an open-ended questionnaire to obtain the written views of the 30 teachers. They were analyzed by taking the research questions as the main category and identifying code-based subcategories under each question. The results showed that teachers defined citizens as patriotic people who know their rights and responsibilities, and stated that the main characteristics needed by good citizens include knowing one’s rights and responsibilities, patriotism, and social values. While listing the family, school and environment as the most important factors in the formation of citizenship awareness, they stated that economic difficulties constitute the main negative factor. They emphasized that early citizenship education will contribute to earlier and more permanent learning of rights and responsibilities, and thus it should be given during primary education.

Key Words: citizenship, citizenship education, class teacher

Giriş

Vatandaşlık kavramı, çok tartışılan bir kavram olması nedeniyle ilgili alanda birçok tanımla karşılaşmak

mümkündür. Şenkal (2007) bu durumu, vatandaşlığın uğraştırıcı ve belirlenmiş kalıplar içinde olan bir kavram olması nedeniyle kesin bir tanımlamasının olmadığı şeklinde yorumlamaktadır. Bouineau (1996), “vatandaşlık (yurttaşlık), bulanıklaştırılması nedeniyle gittikçe anlamını yitiren içi boş sözcüklerdendir, herkes doğal bir şekilde vatandaşın ne olduğunu bilir, ama iş bu sözcükten neyin anlaşılması gerektiğini açıklamaya gelince o zaman her şey karmaşıklaşır” (s.109) diye bir açıklama getirmektedir.

Vatandaşlık ile ilgili olarak bazı tanımlara hatırlatma amacı ile yer verilmiştir. Uluocak, (Akt. Çiftçi, 2006) vatandaşlığı “devletin, tek yanlı iradesiyle koşullarını ve hükümlerini belirlediği bir hukuksal statüyü gerçekleştiren, kişilerle arasında kurduğu bağ” (s.113) diye tanımlamaktadır. Doğan (2001) ise “vatandaşlık, uyruklu, yurttaşlık kavramlarıyla ifade edilmek istenilen bir gerçek kişiyi devlete bağlayan hukuki bağıdır” şeklinde tanımlamıştır. Yine Doğan (2001) “vatandaşlık, milliyet hukuku olmaktan ziyade sosyolojik bir kavram olup, vatandaşlık kavramı daha geniş bir anlama sahiptir” diyerek vatandaşlığın sadece hukuki ya da siyasal yanına değil sosyal boyutuna da vurgu yapmıştır. Üstel (2005) vatandaşlık kavramını “tasavvur olunan vatandaşlık” ve “yaşanan vatandaşlık” olarak tanımlar ve vatandaşlığın resmi boyutunu ortaya koyarken duygusal boyutunun göz ardı edildiğine değinirken, Roy (ty) vatandaşlığın genel olarak devlet ile birey arasındaki ilişkiyi tanımladığını ancak vatandaşlık kavramının artık yalnızca arabuluculuk anlamına gelen resmi bir kavram olmaktan çıktığını ve toplumsal gerçekleri anlamlandırmada kavramsal bir araç ve analitik bir kategori olarak önem kazandığını ifade etmektedir. Hebert ve Sears da (ty) genel anlamda kabul gören vatandaşlığın “sivil, politik, sosyo ekonomik ve kültürel ya da kolektif” olmak üzere dört boyutu bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu tanımlardan yola çıkarak; vatandaşlık, devletin bireye yüklediği görevler ve sunduğu haklarla hukuki bir statüye sahip olmanın yanında, yaşadığı toplumun değerlerini benimseme ve bu toplumun kültürüne iştirakidir, şeklinde bir tanım yapabiliriz.

Schugurensky (2005) statü olarak vatandaşlık, kimlik olarak vatandaşlık, toplumsal değer olarak vatandaşlık ve kurum (aracı) olmak üzere değişik vatandaşlık türleri tanımlar ve bu vatandaşlık türlerinin vatandaşlık eğitim programlarının yer aldığını belirtir. *Statü olarak vatandaşlıkta*, toplum ile devlet arasındaki bağ tanımlanır. *Kimlik olarak vatandaşlık* özel toplulukların üyelerinin hissettikleri olarak tanımlanır ve bu tanım çok kültürlü, çok dilli ve çok dinli grupları içinde barındıran çok uluslu devletlerdeki vatandaşlık için kullanmıştır. *Toplumsal değer olarak vatandaşlık*, iyi vatandaş olmanın gerektirdiği tutum, değer ve davranışlardır. *Kurum (vasıta) olarak vatandaşlık* ise, mevcut yönetimde var olan otoritenin sosyal aktör olarak vatandaşlık fikrine başvurmasıdır. Westheimer ve Kahne (2004) de gerçekleştirdikleri çalışma neticesinde demokratik bir toplumda üç tip vatandaş olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar;

1.Sosyal Sorumluluk Duyan Vatandaş: Bu vatandaşlar topluma karşı sorumluluklarını bilen ve yerine getiren vatandaş tipidir. Bu gruptaki vatandaşlar kanunlara uyma, kan verme gibi görevleri yerine getirirler.

2.Katılımcı Vatandaş: Ulusal ve bölgesel düzeyde sosyal yaşamla ve kentle ilgili aktivitelere katılan vatandaşlardır.

3. Adalet Merkezli Vatandaş: Adalet merkezli vatandaş sosyal, ekonomik ve politik güç arasındaki etkileşimi anlamlandıran ve analiz eden vatandaşdır. Bu tip vatandaşlar sosyal olayların nedenlerini ortaya çıkarıp sorun ile ilgili çözüm üretirler.

Vatandaşlık kavramı doğrultusunda vatandaşlık eğitimi doğmuş ve vatandaşlık eğitimi de vatandaşlık anlayışındaki değişimlere paralel olarak şekillenmiştir. Davies (2000, s.5 Akt: Özbek, 2004) vatandaşlık veya vatandaşlık eğitimini, bir vatandaş olarak genç insanların sorumluluklarına ve rollerine tam olarak hazırlanmalarını sağlamak üzere yapılan etkinlikler süreci olarak tanımlamıştır. Karip, (2006) de “vatandaşlık eğitiminin, zorunlu eğitim kapsamında bir ülkenin vatandaşlarının kazanması gereken ve o ülkenin vatandaşı olmakla eş anlamlı olarak değerlendirilen temel bilgi, beceri, değer ve tutumların neler olacağı üzerine kurgulandığını” (s.321) belirtir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere vatandaşlık eğitimi bireye toplum içindeki konumunun ve temel değerlerinin verildiği bir süreçtir.

Örgün eğitimin ilk adımı temel eğitimidir. Temel eğitim kurumlarında resmi ya da örtük programlar aracılığıyla vatandaşlık eğitimi gerçekleştirilir. Ülkemizde vatandaşlık eğitimi ilköğretim düzeyinde eğitim programında yer alan değerler, temel beceriler, derslerdeki kazanımlar, kulüp çalışmaları, okul meclis çalışmaları, başta vatandaşlık ve insan hakları ara disiplin kazanımları olmak üzere diğer ara disiplin kazanımları aracılığıyla disiplinler arası bir yaklaşımla gerçekleştirilmektedir. Aslında İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programına (2005) bakıldığında birçok başlığın vatandaşlık eğitimi gerçekleştirilmeyi hedeflediği söylenebilir.

Tüm eğitim kurumlarında eğitim programlarının asıl uygulayıcıları öğretmenlerdir. “Etkili bir vatandaşlık eğitimi için öğretmenlerin genel kültürün yanı sıra vatandaşlık eğitimine ilişkin alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması gerekir. Etkili vatandaşlık eğitiminde öğretmenin yaptığı uygulamalar, vatandaşlık eğitimi konusundaki öğretmenin bilgi, beceri ve yeterliğini yansıtır” (Ersoy, 2007, s.25). Kişilik gelişimin kritik dönemi olan ilköğretim çağında öğretmenlerin iyi bir vatandaş olarak öğrenciye model olması ve bunun yanı sıra iyi vatandaşlar yetiştirecek bilgi ve beceriye sahip olması vatandaşlık eğitimi gerçekleştirilmesinin temel koşullarından biridir. Bu nedenle gerek öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi bilgi ve becerisi, gerekse öğrenciye bunu aktarması öğrencilerin ilköğretim döneminden başlayarak vatandaşlık bilincinin oluşması ve sağlıklı vatandaşların yetişmesinde önemli rol oynayacaktır.

Ülkemizde vatandaşlık eğitimi üzerine çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların daha çok eğitim programı (Üstel, 2005; Sarıcan, 2006; Ersoy, 2007; Civek, 2008; Narin, 2007), ders kitaplarında vatandaşlık anlayışı ve eğitimi, (Üstel, 2005; Turcan, 2005; Ertürk, 2006; Civan, 2007), vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Candan, 2006; Güven, 2002; Özbek, 2006; Kaya, 2006, Yüksel, 2006) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca Gürkaynak ve arkadaşları (1998) tarafından hazırlanan “Yurttaş Olmak İçin Öğrenci ve Öğretmen El Kitapları” vatandaşlık eğitimi açısından önemli bir kaynak çalışmadır.

Problem ve Alt Problemler

“Sınıf öğretmenlerinin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusu araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır. Bu probleme dayalı olarak aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

- 1) Öğretmenlerin vatandaşlık tanımları nelerdir?
- 2) Öğretmenlere göre iyi vatandaşın sahip olması gereken nitelikler nelerdir?
- 3) Öğretmenlere göre vatandaşlık bilincinin oluşmasında hangi faktörler olumlu rol oynamaktadır?
- 4) Öğretmenlere göre vatandaşlık bilincinin oluşmasını hangi faktörler olumsuz etkilemektedir?
- 5) Öğretmenlere göre birinci kademe vatandaşlık eğitimi vermenin önemi nedir?
- 6) Öğretmenlere göre bir vatandaşlık eğitim programında hangi unsurlar yer almalıdır?
- 7) Bu alt problemler doğrultusunda öğretmenlere aşağıdaki sorular yöneltilmiş ve bu sorulara cevap aranmıştır.
- 8) “Vatandaş” denilince, aklınıza ilk neler gelmektedir?
- 9) Sizce iyi vatandaşın sahip olması gereken nitelikler nelerdir?
- 10) Vatandaşlık bilincinin oluşmasında ne gibi faktörler olumlu rol oynamaktadır?
- 11) Vatandaşlık bilincinin oluşmasını olumsuz etkileyen nedenler neler olabilir?
- 12) İlköğretimin birinci kademesinde vatandaşlık eğitiminin verilmesinin önemi nedir?
- 13) Eğer size vatandaşlık eğitimi ile ilgili bir program hazırlama görevi verilmiş olsaydı siz bu programa neleri dâhil ederdingiz?

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı ilköğretim birinci kademede görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşünü almayı amaçladığı için veriler nitel araştırma ışığında yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2005) nitel araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (s.19) olarak tanımlamaktadırlar. Bu araştırmada da veriler öğretmenlerden yazılı görüş alınarak elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2007–2008 eğitim öğretim yılında Samsun ili Bafra İlçesinde “kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi (convenience sampling)” kullanılarak belirlenen beş resmi ilköğretim okulundan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. “Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır çünkü bu yöntemde araştırmacı erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Şimşek ve Yıldırım, 2005, s.113). Araştırmada araştırmacıların tanıdığı okul yöneticilerin bulunduğu ve araştırmanın maddi olarak kolaylıkla ulaşabileceği okullar seçilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma ilköğretim okullarında görevli 30 sınıf öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo.1’de verilmiştir.

Tablo.1 Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	13	48
Erkek	17	52
Toplam	30	100

Tablo 1’den anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %48’ini kadınlar, %52’sini ise erkekler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşa göre dağılımı Tablo.2’de verilmiştir.

Tablo. 2 Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	f	%
21–30	1	4
31–40	11	35
41–50	12	41
51–60	6	20
Toplam	30	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları Tablo 2’de görüldüğü gibi %41’i 41–50 yaş grubunda, %35’i 31–40 yaş grubunda, %20’si 51–60 yaş grubunda, %4’ü ise 21–30 yaş grubundadır.

Öğretmenlerin tamamı deneyimli öğretmenlerden oluşmaktadır, denilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim derecesine göre dağılımı Tablo.3'te verilmiştir.

Tablo. 3 Eğitim Derecesi

Eğitim derecesi	f	%
Ön lisans	14	48
Lisans	16	52
Toplam	30	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul durumları %52 lisans, % 48'i ise önlisans eğitimi düzeyindedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri öğretmenlerden yazılı görüş alınarak elde edilmiş ve nitel araştırmanın veri toplama yöntemlerinden olan “doküman incelemesi” yöntemiyle derlenmiştir. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.187). Araştırma verilerin elde edilmesinde açık uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır.

Verilerinin analizinde cümle biriminin esas alınmış ve kategorisel içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin yazı ve sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri olarak özetlendiği sistematik, yenilenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s.253). Kategorisel içerik analizi ise “belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesini ve ardından bu birimlerin belirli gruplara göre kategoriler halinde gruplandırılmasını ifade eder. Kategorileştirme, mesajların kodlanmasını, yani anlamlarının işlenmesini gerektirir” (Bilgin, 2006, s.19). Veriler hem geçerlik çalışması hem de kategori oluşturmak amacıyla beş farklı uzman tarafından kodlanmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan kodlar karşılaştırılarak ortak kodlar belirlenmiştir. Daha sonra sorular asıl tema kabul edilerek her sorunun altına kodlara dayalı kategoriler yazılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde öğretmenlerin birebir açıklamalarına yer verilirken kullanılan isimler öğretmenlerin gerçek isimleri olmayıp, araştırmacılar tarafından verilen kod isimlerdir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümler bulgular ve yorumları belirlenen alt problemler çerçevesinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin vatandaşlık tanımları nelerdir?

Tema 1: Vatandaşlık denilince aklınıza ilk neler gelmektedir?

Bu soruya verilen cevaplar dört kategoride toplanmıştır.

Kategori 1: Ortak Payda Boyutu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “17’si (% 57) bir ülkede yaşamayı, 4’ü (%13) vatandaşlık bağı, 2’si (% 6) aynı dili kullanmayı, 1’i (%3) aynı ülküyü paylaşmayı” vatandaşlık kavramını betimlemede kullanmışlardır.

Katılımcı öğretmenlerden Salih (Ö.1.) ortak dil kullanmaya ve özgürlük sembolü olan bayrağa vurgu yaparak soruya şu şekilde cevap vermiştir.

Ö.1 Aynı ülkede yaşayan aynı dili kullanan ve aynı bayrak altında yaşayan insanlar gelmektedir.

Katılımcılar vatandaşlığın siyasal boyutundan ziyade sosyal boyutunu ön plana çıkarmışlardır. Bu boyutta

Schugurenky'nin (2005) toplumsal değer olarak vatandaşlık tanımıyla örtüşen sonuçlar görülmektedir.

Kategori 2: Görev Boyutu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “7'si (% 24) görevlerini yapmak, 7'si (% 24) kural ve yasalara bağlılık, 2'si (% 6) kanunlara uyma, 2'si (% 6) askerlik yapmak, 1'i (%3), seçimlere katılmak, 1'i (% 3) vergi vermek” şeklinde vatandaşlığı tanımlamışlardır. Örneğin katılımcılardan Hasan (Ö.11) vatana bağlılık fikrini vurgularken soruya şu şekilde cevap vermiştir.

Ö.11 Ülkesine bağlı devletine hizmet etmeye gayret gösteren kişi

Bir diğer katılımcımız olan Melek (Ö.2) soruya

Ö.2 Kanunlara uyma, vergi vermek, askerlik yapmak ve seçimlere katılmak şeklinde cevap vermiştir.

Bu boyutta vatandaşlığın hukuksal anlamı ön plana çıkmaktadır. Bu noktada öğretmenler Schugurenky'nin (2005) statü olarak vatandaşlık tanımı ve Westheimer ve Kahne 'in (2004) kişisel sorumlu vatandaş tanımıyla örtüşen cevaplar vermişlerdir.

Kategori 3: Siyasal Boyut

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “5'i (%17) hak ve özgürlükler, 1'i (%3) nüfus kaydı olma” şeklinde vatandaşlığı tanımlamışlardır Hak ve özgürlüklerini bilmek ve kullanmanın önemine vurgu yapan öğretmenlerden Selim (Ö.7) hak ve özgürlüklerin yanında devlet olgusunu da ifade etmiştir.

Ö.7 Hak ve özgürlükleri ile devlete sahip çıkan kişi

Katılımcılardan Canan (Ö.17) ise soruya şu şekilde cevap vermiştir.

Ö.17 Bir ülkede yaşayan insan. Daha geniş anlamda bir özgür ülkenin özgür insanı.

Katılımcılardan Hikmet (Ö.24) resmi kayıt boyutuna vurgu yapmıştır.

Ö.24 Bağımsız bir devletin nüfus kayıtlarında bulunan ve vatandaşlık numarası olan bir insan aklıma geliyor

Hak ve özgürlüklerin olması anayasal bir yaklaşıma vurgu yaparken, nüfus kaydı ve vatandaşlık numarası ise resmi kayıtlara vurgu yapmaktadır.

Kategori 4: Duygusal Boyut

Araştırmaya katılan öğretmenlerden “3'ü (%12) vatan ve milletini seven, 2'si (%6) yurduna milletine bağlı, 2'si (%6) ülkesinde ve milletiyle mutlu olma şeklinde vatandaşlığı tanımlarken 1'i (%3) öğretmen haklarını bilmeyen bağımlı olan” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu soruya siyasal bir yaklaşımdan ziyade duygusal bir yaklaşımla cevap vermiştir. Katılımcılarda Ahmet (Ö.10) bu soruya

Ö.10 Vatanımı milletini seven kişilere denir şeklinde cevap vermiştir.

Katılımcılardan Dilara (Ö.6)

Ö.6 Yurduna milletine bağlı insan.. şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler bu tanımlarla vatandaşlık kavramını resmi bir sıfat değil karşılık beklemeyen bir sevgi ve bağlılık olarak değerlendirmişlerdir.

Bu soruya öğretmenlerin verdiği cevaplarda sorumluluk, hak, ortak paydaların olması ve vatanseverlik boyutunun ön plana çıktığı bir vatandaş profili çizilmektedir ve bu duruma dayalı olarak Westheimer ve Kahne'nin (2004) demokratik toplumdaki vatandaş tiplerinden sosyal sorumluluk duyan vatandaş tipinin ön plana çıktığını söylenebilir. Nitekim Ersoy'un (2007) araştırmasında da öğretmenlerin etkili vatandaşlığı haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, düşüncelerini ifade eden, başkalarına saygılı olan, vatanını milletini seven, dürüst olan, evrensel sorunlarla ilgilenen, işbirlikçi ve eleştiriye açık olan kişiler olarak tanımladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları Ersoy'un

(2007), Westheimer ve Kahne'nin (2004) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlere göre iyi vatandaşın sahip olması gereken nitelikler nelerdir?

Tema 2: Sizce İyi Vatandaşın Sahip Olması Gereken Nitelikler Nelerdir?

Soruya verilen cevaplar iki kategoride toplanmıştır.

Kategori 1: Duygusal boyut

Bu soruya, araştırmaya katılan öğretmenlerin “7'si (%24) vatanını sevmek, 7'si (%24) başkasına saygı göstermek, 6'sı (%20) ileri toplumların seviyesine çıkmak için çalışmak, 4'ü (%14) vatanını korumak, 3'ü (%13) ülkenin çıkarlarını gözetmek, 3'ü (%12) doğru ve dürüst olmak, 1'i (%3) milletini sevmek, 1'i (%3) adaletli olmak, 1'i (%3) devletini, milletini vatanın kutsal saymak, 1'i (%3) meslek sevgisi, 1'i (%3) dinine bağlılık, 1'i (%3) kültüre bağlılık, 1'i (%3) devlete güven, 1'i (%3) duyarlılık” ifadelerini kullanarak iyi vatandaşın sahip olması gereken nitelikleri tanımlamışlardır. Bu ifadelerde de görüldüğü üzere iyi vatandaşın sahip olması gereken niteliklerde birçok özellik vurgulanmıştır. Katılımcılardan Salih (Ö.1) soruya şu cevabı vermiştir.

Ö.1 Vatanını sevmek ve korumak. Ülkesini ileri toplumların seviyesine çıkarmak, çalışmak. Milletini sevmek. Doğru, dürüst ve adaletli olmak.....

Katılımcılardan Özay da (Ö.18) iyi vatandaşın sahip olması gereken nitelikleri şu şekilde ifade etmiştir.

Ö.18 İyi vatandaş araştıran, inceleyen, vatanını milletini çok seven vatandaşlığın sadece oy atmaktan ibaret olmadığını bilen, dürüstlükten asla taviz vermeyen, bilinçli olmalı.

Öğretmenler iyi vatandaşın sahip olması gereken nitelikler konusunda toplumsal değerleri vurgulamışlardır. İyi vatandaşlık anlayışında devlete bağlılık ve devleti ve milleti sevmek ile doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Kategori 2: Sorumluluk ve Hak Boyutu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “15'i (%52) sorumluluklarını bilme ve yerine getirme, 6'sı (%20) vergi verme, 3'ü (%12) haklarını bilme, 3'ü (%12) demokrasi inancı, 3'ü (%12) hak ve özgürlüklerini sahip çıkma, 2'si (%12), sosyal kuralları bilme, 1'i (%3) çevresi düşünme, 1'i (%3) iyi eğitilmiş olmak, 1'i (%3) mazeret uydurmama, 1'i (%3) oy kullanma” olarak tanımlamışlardır. İyi vatandaş fikrine ilişkin bu görüşlerde öğretmenler görev ve sorumluluk fikrinin ön plana çıktığı “klasik vatandaşlık” anlayışı çerçevesinde tanımlar yapmışlardır. Katılımcılardan Kerem (Ö.26) vatanını sevmenin yanında açıklamasını sorumluluk bilinci ile tamamlamıştır. Kerem soruya şu şekilde cevap vermiştir.

Ö.26 Vatanını sevmesi, görevlerini yerine getirmesi, sorumluluklarını bilmesidir.

Yine katılımcılardan Melek (Ö.2) sorumluluklarını bilmenin yanında haklar fikrinin altını çizmiştir.

Ö.2 İyi vatandaş “T.C vatandaşıdır” cümlesindeki sorumlulukları bilmesi ile başlar. Hakkını bilen başkasının hakkına saygı gösteren kişidir.

Bu soruya verilen cevaplarda görüldüğü üzere öğretmenler arasında hak, sorumluluk, vatan sevgisi ve değer boyutunun ön plana çıktığı bir vatandaşlık anlayışının egemen olduğu söylenebilir. Sarıcan (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde olması gereken vatandaşlık değerlerinin Atatürkçülük, vatan-millet sevgisi, millî kültür, ortak değerler, demokrasi, aile, saygı, dürüstlük ve hoşgörü olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sherley (1996) lise öğretmenlerinin görüşlerine başvurarak gerçekleştirdiği çalışmada iyi vatandaş algısında “ailesine karşı sorumluluklarını yerine getirme, toplumsal değişime hoşgörülü olmak, etik ve ahlaki davranışlar” iyi vatandaşın niteliklerinin ilk sıralarda yer almıştır. Bu araştırmanın bulguları Ersoy (2007), Sarıca (2006) ve Sherley (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlere göre vatandaşlık bilincinin oluşmasında hangi faktörler olumlu rol oynamaktadır?

Tema 3: Vatandaşlık Bilincinin Oluşmasında Ne Gibi Faktörler Olumlu Rol Oynamaktadır?

Öğretmenler bu soruda birçok etkenin vatandaşlık bilincinin oluşmasında olumlu rol oynadığının altını çizmişlerdir. Soruya verilen cevaplar üç kategoride toplanmıştır.

Kategori 1: Sosyal Etki Boyutu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “6’sı (% 20) aile, okul ve çevre; 3’ü (%12) aile ve okul; 4’ü (%14) sadece eğitim; 3’ü (%12) medya; 2’si (%6) toplum ve aile; 2’si (% 6) ise eğitilmiş aile; 1’i (%3) eğitim ve çevre, 1’i (%3) örtük programın” vatandaşlık bilincindeki en önemli faktörler olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 12’si (%40) vatandaşlık bilincinin oluşmasında birkaç faktörün birden olumlu rol oynadığını belirtmişlerdir. Vurgulanan en öncelikli faktörün ise aile olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan Ahmet(Ö.10) vatandaşlık bilincinde olumlu etkisi olan faktörleri şu şekilde belirtmiştir.

Ö.10 *Vatandaşlık bilincinin oluşmasında aile, okul ve öğretmen, arkadaş çevresi olumlu yönde etkili olabilir.*

Katılımcılardan Hasan (Ö.11) ise dört faktörün etkisinin altını çizmiştir.

Ö.11 *Çevre, okul, aile. Bu faktörler olumlu yönde işletilirse iyi bir vatandaşlık kazandırılabilir. TV, gazete gibi basın ve görsel iletişim araçları olumlu yönde yayın yapmalı.*

Kategori 2: Değer Boyutu

Değer boyutu olarak nitelenen bu kategoride öğretmenler sevgi, saygı, doğruluk, dürüstlük, milli ve manevi duygular, eşitlik, kültür, tarih, din gibi öğeleri önemli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin “3’ü (%12) doğruluk, dürüstlük ve hakkaniyet, 3’ü (%12) milli ve manevi duygular, 3’ü (%12) tarih bilinci, 2’si (%6) kültür, 2’si (%6) sevgi ve saygı, 1’i (%3) din faktörünün” önemli olduğunu belirtmişlerdir. Değerler bir toplumu birleştirici unsurdur. Öğretmenler vatandaşlık bilincinin oluşmasında değerlerin rolüne dikkat çekmektedir. Katılımcılardan Emel(Ö.20) olumlu unsurları şu şekilde dile getirmiştir.

Ö.20 *Vatandaşlık bilincinin oluşmasında saygı ve sevgi rol oynamaktadır.*

Bir diğer katılımcı Harun(Ö.30) ise şu şekilde bir açıklama yapmıştır.

Ö.30 *Vatandaşlık bilincinin oluşması için dürüstlük, doğruluk, çalışkanlık, kamu hakkını, kul hakkına dikkatli olmamız gibi faktörler rol oynamaktadır.*

Kategori 3: Siyaset Boyutu

Öğretmenlerin “4’ü (%12) iyi siyasetin” vatandaşlık bilincinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan Derya (Ö.8) vatandaşlık bilincinin oluşmasında siyasal sistem ile birey ilişkisine vurgu yaparak şu şekilde bir açıklama yapmaktadır.

Ö.8 *Siyasetin iyi niyetli yapılması, yapılan hizmetlerin dürüstçe yapılmaması....*

Katılımcılardan Kerem(Ö.26) eşitlik fikrini dile getirerek şu şekilde bir açıklama yapmıştır.

Ö.26 *Sistemin insanların arasında ayrımcılığın yapılmaması gerekir. Her insanın haklarının var olduğu bu hakları kullanırken eşitlik sağlanmalıdır.*

Öğretmenler birden çok etkenin vatandaşlık bilincinin oluşmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Vatandaşlık bilincinin oluşmasındaki en önemli faktör olarak aile, okul ve çevre olarak vurgulanmıştır. Bunların yanı sıra *değerlerin* de bu bilincin oluşmasında olumlu rol oynadığı ifade edilmiştir. Shelly (1998) ve Stuen (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde, vatandaşlık hakkındaki inançların oluşmasında en önemli etkinin aile olduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları Shelly (1998) ve Stuen (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın

bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlere göre vatandaşlık bilincinin oluşması hangi faktörler olumsuz etkilemektedir?

Tema 4.Vatandaşlık Bilincinin Oluşmasını Olumsuz Etkileyen Nedenler Neler Olabilir?

Öğretmenler bu soruda birçok etkenin vatandaşlık bilincinin oluşmasında olumsuz rol oynadığının altını çizmişlerdir. Cevaplar iki kategoride toplanmıştır.

Kategori 1: Sosyal Boyut

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “8’i (%28) ekonomik gelir, 7’si (%24) eğitimsizlik, 6’sı (%20) çevre, 5’i (%17) eşitliğin olmayışı, 4 (%14) medya, 2’si (%6) aile, 2’si (%6) hizmetlerin yetersizliği, 2’si (%6) ayrımcılık, 2’si (%6) siyaset, 2’si (%6) insan hakları ihlali, 2’si (%6) kanunların yavaş işlemesi, 2’si (%6) devleti temsil edenlerin duyarsızlığı, 1’i (%3) haksız vergi, 1’i (%3) adaletsiz davranışlar, 1’i (%3) devletin dine bakışı, 1’i (%3) kötü yönetimin, 1’i (%3) alınan rol model, 1’i (%3) kişilik, 1’i (%3) yanlış eğitim” gibi unsurların bilincin oluşmasındaki olumsuzluklar olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan Ahmet (Ö.10) vatandaşlık bilincinin olumsuz etkilendiği faktörlerinden biri olan ekonomik boyutu şu şekilde dile getirmiştir.

Ö.10 *Vatandaşlık bilincinin oluşması olumsuz yönde etkileyen nedenler ise ailenin ekonomik sıkıntıda olması*

Katılımcılardan Ayşe’nin (Ö.25) çevrenin olumsuz etkisine yönelik görüşü şu şekildedir.

Ö.25 *En önemli etken yanlış çevre. Çevredeki olumsuz örnekler. (Çocuğun yanlış arkadaş seçimi aile bu konuda da titizlik göstermeli)*

Medyanın olumsuz rolü olduğunu belirten Emir (Ö.28) ise görüşünü şöyle dile getirmektedir.

Ö.28 *Vatandaşlık bilincinin oluşmasını olumsuz etkileyen nedenlerin başında görsel medya ve internet gelmektedir. Bu tür yayınlar çocukları yabancıların davranışlarına hayranlık oluşturuyor.*

Katılımcılardan Akın (Ö.19) ise faktörleri şu şekilde aktarmaktadır.

Ö.19 *Kötü yönetim, adil olmayan gelir dağılımı baskı ve korkular*

Kategori 2: Duyusal Boyut

Öğretmenlerin “2’si (%6) sevgi yoksunluğu, 2’si (%6) saygı yoksunluğu, 1’i (%3) batı hayranlığı, 1’i(%3) geçmişten kopmak, 1’i (%3) örf, adet, geleneklerin terki, 1’i (%3) vatan sevgisinin olmayışı, 1’i (%3) maneviyat eksikliği, 1’i (%3) hoşgörü yoksunluğu, 1’i (%3) güvensizlik” faktörünün vatandaşlık bilincinin oluşmasında olumsuz etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan Salih (Ö.1) bu soruya cevabı şöyledir.

Ö.1 *Sevgisizlik, saygısızlık ve adaletsiz davranışlar. İnsan haklarının uygulanmaması. Örf ve adetlerimizin, geleneklerimizin uygulanmaması.*

Katılımcılardan Emel (Ö.20) soruyu şu şekilde cevaplamıştır.

Ö.20 *Saygı ve sevginin, hoşgörünün olmadığı faktörler vatandaşlık bilincini olumsuz yönde etkiler.*

Öğretmenler vatandaşlık bilincini olumsuz etkileyen faktörlerin en başında ekonomik nedenlerin geldiğini ifade etmektedirler. Daha sonra sıralanan faktörler ise eğitimsizlik, çevre, medya ve eşitsizlik olarak belirtilmiştir. Ersoy (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık konularının öğretiminde, ailenin sosyo-ekonomik durumunun ve görsel ve yazılı basının olumsuz etkisi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın bulguları Ersoy (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlere göre birinci kademede vatandaşlık eğitimini vermenin önemi nedir?

Tema 5: İlköğretimin Birinci Kademesinde Vatandaşlık Eğitiminin Verilmesinin Önemi Nedir?

Soruya verilen cevaplar üç kategoride toplanmıştır.

Kategori 1: Hak ve Sorumluluk Boyutu

Araştırmaya katılan öğretmenlerden “15’i (%50) öğrencinin haklarını ve sorumluluklarını bilmesi, 2’si (%6) sadece görevlerini bilmesi ve 2’si (%6) sadece haklarını bilmesi” açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. İlköğretim düzeyinde vatandaşlık eğitiminin önemli olduğunu ifade eden katılımcılardan Selin (Ö.3) konuyla ilgili olarak şunları belirtmiştir.

Ö.3 *Verilmelidir. Vatandaşlık görevlerini bilmelidir. Görevlerini olduğu kadar hakkının da olduğunu bilmelidir. Haklarının da sınır olduğunu başkasının hakkını başladığı yerde kendi özgürlüğünün bitmesidir*

Katılımcılardan Ahmet (Ö.10) ise hak ve sorumluluklar açısından önemini şu şekilde açıklamışlardır.

Ö.10 *Gelecekte ülkeyi yönetecek bireylerin vatandaşlık bilinciyle donatılması ve gelecek nesillere sahip oldukları hak ve görevleri aktarması açısından önemlidir.*

Kategori 2: Erken Yaşta Alınan Eğitimin Kalıcılığı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “8’i (%28) küçük yaşta eğitilmenin gerekliliğini, 7’si (%24) küçük yaşta öğrenilen bilginin kalıcılığını” ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Kemal (Ö.4) erken yaşta eğitimin önemini şu şekilde aktarmaktadır:

Ö.4 *İlköğretim 1. kademesinde vatandaşlık eğitimi çok önemlidir. Çünkü “Ağaç yaş iken eğilir” atasözünden hareket edilirse hak ve görevler bilinci bu yaşlarda iyi bir şekilde verilirse, ülke, millet kazanımları en üst düzeyde olur.*

Katılımcılardan Özay (Ö.18) da erken yaşta verilecek eğitimin önemini şu şekilde açıklamıştır.

Ö.18 *Eğer birinci kademe bu eğitim verilirse ileride bu insanları yönlendirmek, kandırmak zor olur. Bu insanlar bilinçli, haklarına saygılı, devlete karşı görevlerini bilen ve yerine getiren iyi birer birey olurlar.*

Kategori 3: Aile Boyutu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “2’si (%6) aile”ye gönderme yaparak vatandaşlık eğitiminin ailede başlaması gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcılardan Ahmet (Ö.16) soruya şu cevabı vermiştir.

Ö.16 *Ailede başlamalı, çocuk okula gelince şekillenmiş olarak gelmeli.*

Bu soruya verilen cevaplarda da vatandaşlık eğitiminde yine hak ve sorumluluk boyutu ön plana çıkmıştır. Bulgularda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, hak ve sorumluluk bilinci veren eğitimin erken yaşta gerçekleştirilmesi gerektiği, erken yaşta gerçekleştirilen vatandaşlık eğitiminin daha kalıcı olacağını altını çizmişlerdir. Gündoğdu (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenler (vatandaşlık eğitimi kavramlarından biri olan) demokrasi eğitiminin erken yaştan itibaren hatta okul öncesi yaştan itibaren verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bulguları, Gündoğdu (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlere göre bir vatandaşlık eğitim programında hangi unsurlar yer almalıdır?

Tema 6: Eğer Size Vatandaşlık Eğitimi İle İlgili Bir Program Hazırlama Görevi Verilmiş Olsaydı Siz Bu Programa Neleri Dâhil Ederdiniz?

Bu soruya verilen cevaplar iki kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı hali hazırda uygulanmakta olan programla, verilen eğitimdeki mevcut konularla ortak şeyler söylemişlerdir.

Kategori 1: Programla Ortak Olan Görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “7’si (%24) insan hakları, 5’i (%17) sorumluluk, 4’ü (%13) aile, 2’si

(%6) toplum, 2'si (%6) empati, 2'si (%6) ahlaki kurallar, 2'si (%6) demokrasi, 1'i (%3) çevre bilinci, 1'i (%3) sevgi saygı, 1'i (%3) milli duygular, 1'i (%3) manevi duygular, 1' (%3) kişi dokunulmazlığı hakkı, 1'i (%3) sağlık hakkı, 1'i (%3) özel yaşamın gizliliği, 1'i (%3) çalışma hakkı, 1'i (%3) samimiyet, 1'i (%3) devlet bilinci, 1'i(%3) hukuk kuralları, 1'i (%3) yardımlaşma, 1'i (%3) insancıl yaklaşım, 1'i (%3) vatandaşlık borcu, 1'i (%3) çeşitli kurumlar ve dernekler, 1'i (%3) örf ve adetler, 1'i (%3) hukuk devleti fikri, 1'i (%3) cumhuriyet, 1'i (%3) düşünce özgürlüğü, , 1'i (%3) hoşgörü, 1'i (%3) adalet konularını hazırlayacakları programının içerisinde olacağını vurgulamışlardır. Yine katılımcılardan Demet (Ö.22) yapacağı düzenlemeyi şu şekilde aktarmıştır.

Ö.18 *Öncelikle hukuk devletin ne olduğunu cumhuriyetin ve demokrasinin ne olduğunu basın ve yayın organlarının da yardımıyla sadece öğrencilere değil tüm halka gayet açık ve net şekilde anlattım. Vatandaşlığın ne olduğunu, vatandaşların hak ve görevlerini, sorumluluklarını aynı şekilde açıkladım*

Öğretmenlerden Sibel (Ö.27) toplumdaki eksikliklere vurgu yaparak şu şekilde bir açıklama yapmaktadır.

Ö.27 *Bence vatandaşlık eğitiminin temelinde insan hak ve hürriyetleri öncelikli ele alınmalıdır. Toplumumuzda sık sık gündeme gelen konulardan başkalarının hayatına saygı, hoşgörü konusunda eksikliğimiz var. Çocuklarımıza “empati” kavramının öğretilmesi gerekiyor. Herkesin ayrı düşünce yapısına, yaşayış şekline sahip olması beklenemez.*

Katılımcılardan Emir (Ö.28) ise yapılacak düzenlemeleri şu şekilde dile getirmiştir.

Ö.28 *Vatanına milletine karşı sorumluluklarını yerine getiren nesiller yetiştirmeye ağırlık verilmeli. Yabancı güçlerin etkisi azaltılmalı. Medyaya bu değerleri koruyan programların dışında izin verilmemeli*

Katılımcı öğretmenlerin, toplumdaki eksik yönler dikkat çekerek programdaki düzenlemeleri bunların paralelinde gerçekleştirmeyi hedefledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut programda bunların verilmesine karşın, öğretmenlerin ifadelerinden, öğrencilerde bu konularda yeterli bilincin oluşmadığı sonucu çıkarılabilir.

Kategori 2: Program Dışındaki Görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlerden “3'ü (%12) daha çok uygulama, 2'si (%6) dini kurallar, 1'i (%3) önemli mekânlara yapılacak geziler” i vatandaşlık programına alacaklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Hikmet (Ö.24) gerçekleştirmek istediği düzenlemeleri şu şekilde aktarmaktadır.

Ö.24 *Geçmişimizi kendi kültürümüzü, dilimizi, dinimiz, doğru olarak öğretmeye çalışırdım. Okula öğrenciyi almadan önce Japonya da olduğu gibi öğrencileri bir trene doldurup ülkemizin önemli yerlerin gezdirirdim. Çanakkale'yi, İstanbul'u, Dumlupınar'ı, Antep'i yani geçmişte büyük kahramanlıklar gösterdiğimiz bugün var olmamızı sağlayan yer ve olayları anlatırdım. Çağa uyamamanın, tembelliğin nelere mal olduğunu çocuklarıma somut örneklerle gösterirdim. Memleketimin ve bağımsızlığımızın önemini hissettirir, ondan sonara okula alırdım.*

Bu boyutta öğretmenler vatandaşlık eğitiminde uygulama, dini kurallar gibi konulara dikkat çekmişlerdir. Her ne kadar öğretmenlerin çok azı uygulama boyutuna değinmiş olsa da vatandaşlık eğitiminde özellikle yaparak yaşayarak eğitim ve öğretim önemlidir. Klasik anlamda sadece anlatım ve soru-cevap tekniklerinin uygulanmasından ziyade bunun günlük yaşamda davranışa dönüşmesine fırsat verilmesi vatandaşlık bilincinin oluşmasında etkili olacağı söylenebilir.

Uygulanmakta olan ilköğretim programlarında vatandaşlık eğitimi bir ders olarak verilmemekte disiplinler arası bir yaklaşımla gerçekleştirilmektedir. Vatandaşlık eğitiminin, ilköğretim programlarında belirtilen “temel beceriler, değerler, vatandaşlık ve insan hakları ara disiplin kazanımları” ve derslerdeki konularla başta olmak üzere ve özellikle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersindeki konularla gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra kulüp çalışmaları ve okul ve öğrenci temsilcisi seçimi vatandaşlık eğitimin bir parçasıdır. Öğretmenler tarafından belirtilen tüm konulara özellikle “vatandaşlık ve insan hakları ara disiplin kazanımları” içerisinde hali hazırda değinilmektedir. Ancak öğretmenler çocukların bu konularda yeterli bilince ulaşmadığını söylemektedir. Sarıcan (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada

da sosyal bilgiler dersinde yer alması gereken vatandaşlık değerleri Atatürkçülük, vatan millet sevgisi, aile, bağımsızlık, hoşgörü, demokrasi, saygı gibi değerlerin olması gerektiği vurgulanmış ve ayrıca vatansaver bireyler yetiştirmek için, bu değerlerin yanı sıra çalışkanlık, sorumluluk, dürüstlük gibi değerler de öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular Sarıcan (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Sonuçlar

İlköğretimin temel amacı iyi vatandaşlar yetiştirmektir. Bu nedenle ilköğretimde eğitim hizmetini gerçekleştiren öğretmenlerin bu konuda görüşleri, bilgileri ve uygulamaları, vatandaşlık eğitiminin nasıl, ne kadar gerçekleştirdikleri ve nelerin üzerine odaklandıkları açısından önemlidir. Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen görüşlerini almaya amaçlayan bu çalışmadaki verilerin değerlendirilmesi neticesinde; öğretmenlerin vatandaş tanımlarında hak ve sorumluluklarını bilme, vatansaver olma ve toplumsal değerleri benimsemenin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenler iyi vatandaşın sahip olması gereken özelliklerin başında yine hak ve sorumluluklarını bilme, vatansaverlik, toplumsal değerlerin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler vatandaşlık bilincinin oluşmasındaki en önemli faktörlerin aile, okul ve çevre olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler vatandaşlık bilincinin oluşmasındaki olumsuz faktörlerin başında ekonomik nedenlerin olduğunu, bunun yanı sıra eğitimsizlik, medya ve çevrenin de olumsuz rolü olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler erken yaşta gerçekleştirilecek vatandaşlık eğitimi ile hak ve sorumlulukların daha erken öğrenileceği ve daha kalıcı olacağından ilköğretim düzeyinde bu eğitimin verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin hazırlayacakları bir vatandaşlık eğitimi programında olabilecek başlıkların uygulanmakta olan programla paralel konular içerdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ifadelerine ek olarak demokratik toplumlarda bunların yanı sıra vatandaştan beklenenler, daha aktif katılımcı olması, sosyal ve politik sorunlara daha duyarlı olması, eleştiren, düşünebilen, sorunlara çözüm getiren bireylerin yetiştirilmesidir.

Elde edilen bulgulardan yola çıkarak bazı önerilerde bulunulabilir. Örneğin; öğretmenler tarafından dile getirilen vatandaşlık özelliklerinin yanı sıra demokratik vatandaşlığın diğer boyutlarını da destekleyen bir eğitim anlayışı konusunda öğretmenler bilinçlendirilebilir. Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi üzerine eğitim almaları sağlanabilir. Vatandaşlık eğitiminin uygulama boyutu ile ilgili okul içi ve dışı faaliyetler gerçekleştirilebilir. Sonuç olarak; vatandaşlık konuları ve vatandaşlık eğitimi üzerine yapılan araştırmaların, bu alanda programların geliştirilmesinde ya da yapılacak çalışmalara ışık tutacağı söylenebilir.

Kaynakça

Bouineau, J., Balıbar, E., Borne, D., Etienne, C., Lace, J., ve Schnapper, D. (1996). *Fransa'da Devrim Döneminde Yurttaşlar ve Yurttaşlık*. Dersimiz Yurttaşlık. (Çeviren: Turhan Ilgaz). İstanbul: Kesit Yayıncılık.

Candan, R. (2006). *İlköğretim 2. Kademe 7. ve 8. Sınıfta Okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretimi ve Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler (Ardahan Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Ana Bilim Dalı. Sosyal Bilimler Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya

Civan, M. (2007). *Tek Parti Döneminde İlköğretim Vatandaşlık Bilgisi Ders Kitaplarında Vatandaşlık Modelleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Ana Bilim Dalı. Sosyal Bilimler Bilim Dalı, Tokat

Civek, D. (2008). *Yeni Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf Programlarında Vatandaşlık Eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sosyal Bilimler Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara

Çiftçi, A. (2006). *Vatandaşlık Bilgisi. Demokrasi ve İnsan Hakları*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

Doğan, İ. (2001). *Modern Toplumda Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları İnsan Haklarının Kültürel*

Temelleri, 2. Baskı Ankara: Pegem A Yayıncılık

Ersoy, F. (2007). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı, Eskişehir

Ertürk, E.(2006). *Ders Kitaplarında Toplum, Yurttaşlık, Vatandaşlık Ve Ekonomi Anlayışının Dönüşümü: 1997 Ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Üzerine Bir İçerik Analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Genel Sosyoloji ve Metodoloji Programı, İstanbul

Gündoğdu, K. (2002). *A Case Study on Democracy and Human Rights Education in an Elementary School*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

Gürkaynak, İ., Gözütok, D., Akipek, Ş., Bağlı, M.T., Erhüman, T., ve Uluç, F. Ö. (1998). *Yurttaş olmak İçin Eğitici El Kitabı*. İstanbul: Umut Vakfı Yayınları

Güven, S. (2002). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıflarda Okutulmakta Olan Vatandaşlık Ve İnsan Hakları Dersini Veren Öğretmenlerin Nitelikleri ve Derste Karşılaştıkları Problemler (Erzincan ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Ana Bilim Dalı. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Erzurum.

İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (4-5.sınıflar))(2005). Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Milli Eğitim Yayınları.

Karip, E. (2006). *Avrupa Birliği, Yeni Eğitim Programı ve Vatandaşlık Eğitimi. Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefeleri Ve Uygulamaları. Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri*. (s:)16-17 Mart 2006. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Narin, D. (2007). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Vatandaşlık Bilgi, Beceri ve Değerlerini Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir

Özbek, R. (2004). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum

Roy, (ty). *Citizenship and Right*. Web: <http://du.ac.in/coursematerial/ug/ba/hrge/01.pdf> (02.11.2007)

Sarıcan, E. (2006). *1998 ile 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Vatandaşlık Değerleri Açısından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul

Sherley C. R. (1996). *Teacher Perception of Qualities of Good Citizenship in Comprehensive Secondary School in England*. Ph. D Thesis. Seattle Pacific University, ABD

Shugurensky, D (2005) *Citizenship and citizenship education: Canada in an international context* < http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/courses/4.citizenship&citized.doc > (05.12.2008).

Shelly, G. (1998) *Perception of the Characteristics of Good Citizenship by Secondary Public School Teachers in the State of Washington*. Ph. D Thesis. Seattle Pacific University. ABD

Stuen, C. (1996). *Elementary Teachers' Perception of the Characteristics and Development of Good Citizenship in Washington*. Ph. D Thesis. Seattle Pacific University. ABD

Şenkal, A. (2007). *Sosyal Politika Ve Sosyal Vatandaşlık: Kölelikten Sosyal Vatandaşlığa (Avrupa Birliği Sosyal Vatandaşlık Örneği)* www.iibf.kocaeli.edu.tr/ceko/ssk/kitap50/14.pdf (09.01.2009)

Üstel, F. (2005). Makul Vatandaşın Peşinde. II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi. İstanbul: İletişim Yayınları.

Yüksel, İnal, S. (2006). *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öyküleri Kullanmanın Duyuşsal Özelliklerin Kazandırılmasına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). *What kind of citizen? The politics of educating for democracy*. American Educational Research Journal. Volume 41 No. 2, Summer, 237-269. Web: http://www.civicsurvey.org/what_kind_of_citizen. Pdf (02.11.2007)

Bir Popüler Kültür Ürünü Olarak Var mısın Yok musun? Yarışma Programının Değerlendirilmesi

Tevfik UZUN*

Özet

Türk televizyonlarında, yarışma programlarının sayısı çoğalmış ve bu yarışma programlarına kitlelerin ilgisi çok fazla olmuştur. İzlenme oranının en yüksek olduğu saatlerde yayımlanan ve izlenme oranı oldukça yüksek olan bu yarışmalar, kazanılan paralarla, yarışmacılarıyla kitlelerin günlük hayatını oldukça sık meşgul etmiştir. Bu çalışma, Türk halkının ilgisini çok fazla çeken, popüler olan ve üzerinde çok konuşulan Var Mısın Yok Musun? adlı yarışma programını eleştirel bir yaklaşımla incelemektedir. Ayrıca bu çalışma, bir kitle iletişim aracı olarak televizyonu ve televizyonun popüler kültürle bağı, popüler kültürün olumsuz yanlarını ve bir popüler kültür ürünü olarak Var Mısın Yok Musun? adlı yarışma programının neden çok fazla ilgi gördüğünü, hedef kitlesine nasıl bir mesaj ve dünya görüşü sunduğunu ve programının olumsuz yanlarını sebepleriyle ortaya koymayı da amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kitle İletişim, Televizyon, Popüler Kültür, Var Mısın Yok Musun? Yarışması

An Evaluation of a Popular Competition TV Program "Deal or No Deal"

Abstract

The number of competition programs have been increased in Turkish television and people have too much interest to these competitions. Programs, featured on primetime and have high rating, are quite often engaged audience' daily lives. This study is to examine the popular competition program, Deal or No Deal, that is very spoken and interested in by Turkish people with a critical approach. Besides, the present study aims to provide a deeper insight into the television as a mass communication tool and its bonds with popular culture, negative side of popular culture and the reasons of getting so much attention of Deal or Ne Deal program as a product of popular culture and sent messages from program to target audience and downside of its by the reasons.

Key Words: Mass Communication, Television, Popular Culture, Deal or No Deal Program

Giriş

Son günlerde Türk televizyonlarında, yarışma programlarının sayısı çoğalmış ve bu yarışma programlarına kitlelerin ilgisi çok fazla olmuştur. İzlenme oranının en yüksek olduğu saatlerde yayımlanan ve izlenme oranı oldukça yüksek olan bu yarışmalar, kazanılan paralarla, yarışmacılarıyla kitlelerin günlük hayatını oldukça sık meşgul etmiştir.

İşte bu yarışmalardan biri ve makalemizin konusu olan Var Mısın Yok Musun? yarışma programı izlenme oranı ve popülerliği açısından diğerlerinin önüne geçmiştir. Medya Takip Merkezi'nin 2008 yılı Mart

ayının ilk yarısında yaptığı araştırmaya göre; yarışma programlarıyla ilgili haber ve köşe yazısı sayısı, yeni yayın döneminin başlangıcı olan Eylül ayının il yarısına göre yaklaşık 40,5 artış göstermiştir. 1600 aşkın gazete ve dergide yapılan araştırma sonucuna göre yarışma programlarının haber olma sayısı giderek artmıştır. Araştırmaya göre, Acun Ilıcalı tarafından sunulan Var Mısın Yok Musun? Yarışma programı, 15 günde, 19 köşe yazarının yazısına toplam 25 kez konu olmuş, yayımlandığı ilk günden beri yakaladığı başarı ile reyting sıralamalarında en üstlerde yer almış ve açık arayla en çok reklâm alan yapım olmuştur (www.medyatakip.com).

Tablo 1. En Çok Reklâm Alan Yarışma Programları

No	Yarışma Adı	Spot Süresi (sn.)
1	Var Mısın Yok Musun? (Show)	19.559
2	Şansa Bak (Fox)	10.623
3	Şans Yolu (ATV)	6.983
4	Popstar Alaturka (Star)	6.597
5	Kim 1 Milyon İster? (Star)	4.989

Kaynak: Medya Takip Merkezi-www.medyatakip.com (1-15 Mart 2008)

Oldukça popüler olan ve üzerine defalarca medyada haber yapılan Var Mısın Yok Musun? yarışma programı, benzerlerinden, hiçbir bilgi ve yeteneğe ihtiyaç olmaksızın sadece şansa bağlı olarak büyük miktarlarda para kazandırma imkânı sunmasıyla ayrılmıştır. Bu çalışma, Türk halkının ilgisini çok fazla çeken, popüler olan ve üzerinde çok konuşulan “Var Mısın Yok Musun?” yarışma programını eleştirel bir yaklaşımla inceleyecektir. Bu makale, bir kitle iletişim aracı olarak televizyonu, popüler kültür ile bağını, popüler kültürün olumsuz yanlarını ve bir popüler kültür ürünü olarak “Var Mısın Yok Musun” yarışma programının neden çok fazla ilgi gördüğünü, hedef kitlesine nasıl bir mesaj ve dünya görüşü sunduğunu, olumsuz yanlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Makalenin ilk bölümünde, bir kitle iletişim aracı olarak televizyonu, ikinci bölümünde televizyonun en büyük üreticisi, dağıtıcısı ve yayıcısı olduğu popüler kültürü ve son bölümünde de televizyonun ortaya çıkarmış olduğu bir popüler kültürün ürünü olarak “Var Mısın Yok Musun?” yarışma programı değerlendirilmiştir.

Bir Kitle İletişim Aracı Olarak Televizyon

Teknoloji ve iletişim çağını yaşadığımız günümüzde, kitle iletişim araçlarının, toplum hayatındaki yeri ve önemi giderek daha fazla artmaktadır. Toplumsal bir anlam taşıyan kitle iletişimi teknolojinin gelişmesiyle birlikte toplumsal hayatı derinden etkilemiştir. “Bir takım bilgilerin, sembollerin, bir takım hedefler tarafından üretilmesi, geniş insan topluluklarına iletilmesi ve bu insanlar tarafından yorumlanması sürecine kitle iletişimi adı verilir” (Dökmen, 1998, s.38). Başka bir tanıma göre ise kitle iletişimi “en kısa ve yalın haliyle haberin, bilginin ya da genel anlamıyla kültürün, insan topluluklarına çeşitli araç ve tekniklerle dağıtımını” (Ecevit, 2006, s. 95). Kitle iletişiminde, kaynak ve hedef ve arasındaki kanallara ise kitle iletişim araçları adı verilir. Mc Quail (1994)’e göre kitle iletişim araçları “toplumda etki, denetim ve yeniliklerin potansiyel araçları olarak güç kaynağı; çoğu toplumsal kurumun çalışması için gerekli bilgilerin kaynağı ve aktarım aracıdır” (aktaran, Türkoğlu, 2004, s. 69). Geniş okuyucu, dinleyici ve izleyici tarafından takip edilen başlıca kitle iletişim araçları, gazete, radyo, televizyon ve internettir. UNESCO (1984) Komisyonunca hazırlanan, yeni iletişim düzeniyle ilgili çalışmaların özeti olarak yayınlanan “Many Voices, One World” adlı raporda kitle iletişim araçlarının; haber verme ve bilgi sağlama, toplumsallaştırma, güdüleme, tartışma ortamı hazırlama, eğitim, kültürün gelişmesine katkıda bulunma, eğlendirme ve katılma gibi işlevlere sahip olduğu ortaya konulmuştur (aktaran, Türkoğlu, 2006). “Kitle iletişim araçlarındaki ortak nokta, toplumdaki insanların düşüncelerini etkileyerek, belli bir senteze kavuşturmak ve ortak bir davranış kazandırmaktır” (Özalp, 1995, s. 92).

Kitle iletişim araçları kendi aralarında değerlendirildiğinde en üstün ve etkili kitle iletişim aracı televizyondur. Yapılan araştırmalar, güvenilirlik ve inandırıcılık açısından bakıldığında televizyonun en güvenilir bilgi ve haber verme aracı olduğunu ortaya koymuştur. İngiltere’de yapılan bir araştırmada, Britanya’da olup bitenleri anlamınıza hangi araç en fazla yardım ediyor?” sorusuna halkın %56’sı “televizyon” yanıtını vermiştir. Gazeteler ikinci sırayı almıştır. Ege Bölgesi’nde Ege Üniversitesi’nin yaptığı bir araştırmada en güvenilir haber alma aracının %70 ile televizyon, %22 ile gazeteler olduğu açığa çıkmıştır (Ecevit, 2006). Televizyonun, diğer bir üstün yanı ise kitleler tarafından izlenme ve takip edilme oranıdır.

Türkiye’de yapılan bir araştırmaya göre; Türk toplumunun boş zamanlarını büyük ölçüde televizyon karşısında geçirdiği görülmektedir. Boş zamanlarını televizyon karşısında geçiren kentlilerin oranı %18,9, kırsal kesimde yaşayanların oranı ise %15,4’dür. Boş zamanlarında sinema, tiyatro ve konsere gitme oranı %1 düzeyinde kalırken, kütüphaneye gitme oranı ise %2’dir. Evde; kitap, dergi ve gazete okumak için ayrılan boş zaman oranı kırsal kesimde %9,4 olurken, kentlerde %14,9’a ulaşmaktadır (Doğan, 2007). Türkiye’de, özel televizyonların birçoğu 1992 yılı ve sonrası yayın hayatına başlamıştır. Türkiye’de 1990’lı yıllarda özel televizyon sayısı giderek artmış ve televizyonlar kitleleri geçmiş yıllara oranla daha fazla etkilemeye devam etmiştir. 2008 yılında yapılan bir araştırmaya göre Türkiye’de okuma ve izleme oranları şu şekilde gerçekleşmiştir: Dergi okuma oranı % 4, Gazete okuma oranı % 22, Radyo dinleme oranı % 24, Televizyon izleme oranı % 95 (www.be-sen.org.tr).

Kitle iletişim araçları, Türkiye’de son 30 yıl içinde kültürel alandaki değişimi çok hızlandırmıştır. Toplumu, kültürel ve siyasi alanda istediği yöne kanalize etmede, değiştirmede ve etkilemede büyük bir rol oynayan kitle iletişim araçları, özellikle televizyon, geleneksel kültür üzerinde yozlaşmalara, yabancılaşmaya, değişikliklere, sebep olmakta ve ortaya yeni bir kültür çıkarmaktadır. İşte, kitle iletişim araçlarının ortaya çıkardığı bu kültür, popüler kültürdür. Kitle iletişim araçları içerisinde herkesin kolaylıkla ulaşabildiği ve kullanabildiği televizyon da popüler kültürün en büyük satıcısı, pazarlayıcısı ve yayıcısıdır.

Adorno (1991)’a göre popüler kültür saldırısının en önemli aracı medya ve özellikle televizyondur (aktaran, Örmeci, 2008). Televizyon öncelikle bir popüler kültür üreticisidir ve bu perspektifte, genelde elektronik medya, özelde televizyon başlıca kültür ajanlarından biri olarak değerlendirilebilir (Cesur ve Paker, 2007). Erdoğan ve Alemdar (2005)’a göre, televizyon kendini ve kendini yaratan koşulları ve gözde pratikleri popüler yapan popülerlik yaratma ve tutma aracıdır. Televizyon, kültürle ilgili günlük yaşamda popüler olanı, popüler yapılanı ve popüler yapılmak istenini taşıyan, gösteren, sunan, değerlendiren, yücelten, özlüce popülerlik kimliği veren en popüler bir yönetsel iletişim aracıdır. Bu noktada televizyonun; çeşitli program, dizi, film, reklam ve yarışmaları kullanarak ürettiği ve yayıcısı olduğu popüler kültür kısaca incelemek faydalı olacaktır.

Popüler Kültür Nedir?

Kitle iletişim araçları vasıtasıyla popüler hale getirilen kültürü anlatmak için kullanılan popüler kültür kavramı, kitle kültürünün bir parçasıdır. Kitle kültürü kavramının gelişmesinde Avrupa’da gelişen kapitalizmin payı büyüktür. Kapitalizmin gelişimi ile pazar için üretim ortaya çıkmış, üretim büyüklük olarak artmış ve teknolojik gelişme ile kültürel üretim ortaya çıkmıştır. Kitle toplumunun doğması ve gelişmesi beraberinde bu kitlelerin kültürü olan kitle kültürünü doğurmuştur (Yaylagül, 2006). Erdoğan (1999, s.22)’a göre,

Popüler kültür, kitle kültürünün somut şekillerinden biridir. Kitle kültürü tekelleri kapitalizmin hem mal hem de imajlar satışını yapan, uluslararası pazarın değişmelerine ve ihtiyaçlarına göre biçimlenip değişen, önceden-yapılmış, önceden kesilip biçilmiş, paketlenip sunulmuş bir kültürdür. Kapitalizmin kendi için üretirken ve gasp ederken, bu amaçla, kitleleri ücretli köle olarak kullanarak “kitleler için” yaptığı üretim ve bu üretimle gelen ‘yaşamı yapma yoludur.’ Bu anlamda, popüler kültür pazar tarafından pazarda tüketim için “sipariş edilen, ısmarlama” kitle kültüründe, en popüler ürünleri ve tüketimleri anlatır.

Adorno (1991)’e kapitalizmin güçlenme sebebi, yarattığı popüler kültür endüstrisidir ve kapitalist sistem, müthiş kültürel hegemonya yaratarak insanı öz niteliklerinden, isyankâr güdülerinden, gerçek sanatsal ve

kültürel ihtiyaçlarından uzak tutmakta ve popüler kültür gibi öğelerle aldatmaktadır (aktaran, Örmeci, 2008).

Erdoğan ve Alemdar (2005)'a göre, popüler kültür kendi biçimlerinin birçoğunu halk/folk kültüründen almış ve işlevsel dönüşümlere uğratarak kendine mal etmiştir. Bunu yaparken biçimini değiştirmiş, özünü boşaltıp yeni bir öz yüklemiş, yerinden ederek ya ücretle girilen dört duvar arasına sokmuş ya da kültür endüstrisinin üretim yerine taşımıştır.

Marcuse (1968)'a göre de popüler kültür, yalnızca kullanıcılarına zararlı olduğu için değil, aynı zamanda var olan siyasi durumu kabul etmeleri amacıyla onları uyuşturduğu için tehlikelidir (aktaran, Gans, 2007). Özen (2006, s. 127)'e göre popüler kültür "toplum içerisindeki yöneten sınıfların, kültürel değerleri ve gelenekleri, kendi görüşleri doğrultusunda yeni kural ve yaşam biçimleri olarak kabul ettirdikleri, bağımlı bireylere sundukları kültürdür".

Kitle kültüründe ve popüler kültürde bilinç seviyesi mümkün olduğu kadar düşük seviyede tutulur. Bu seviyede birey kendine döndürülür ve bireysel tüketmeye ve kullanmaya dayalı özgürlükler işlenir. Kitle kültüründe tutulan bilinç seviyesinin düşüklüğü nedeniyle istekler, amaçlar, beklentiler, yapılanlar, düşünceler, ilgiler, özlüce kültürel ifadeyi yansıtan günlük pratikler oldukça basit, çocuksu ve görüntüseldir (Erdoğan ve Alemdar, 2005, s. 51).

Popüler kültürün ayırt edici özellikleri şu şekilde sıralanabilir "(1) Biçim olarak orta karmaşıklıktadır. (2) Aktarımı ya da iletimi ortam ve teknoloji olarak dolaylıdır. (3) Bilinen bir kaynağı ya da yaratıcısı (üreticisi) vardır. (4) Kültürel değerleri ve gelenekleri yeni formüller biçiminde yansıtır. (5) Ürün tüketiciye dönüktür. (6) Oldukça ucuza fakat parayla elde edilir" (Oktay, 1987, s. 21).

Bir Popüler Kültür Ürünü Olarak Var mısın Yok musun? Yarışma Programının Değerlendirilmesi

Popüler olan ürünler, kitleler tarafından çok beğenilen ve çok talep gören, ürünlerdir. Bu bağlamda en çok seyredilen televizyon, en çok dinlenen radyo, en çok okunan gazete ve dergi, en çok izlenen programlar, en çok ziyaret edilen web siteleri ve yarışmalar en popüler olanlardır. Bu bağlamda "Var Mısın Yok Musun" yarışması yayına başladığı günden itibaren Türkiye'de en çok seyredilen programların başında gelmektedir. Bu yarışma programı ile ilgili birçok yayın organında haber çıkmış, ana haber bültenlerine konu olmuş ve kitleler tarafından üzerinde çok konuşulmuştur. Türkiye'de son dönemde televizyon dünyasındaki en popüler ve en renkli eğlence ürünü 'Var Mısın Yok Musun?' adlı yarışma programıdır.

"Var Mısın Yok Musun?" yarışma programı, 7 Mayıs 2007'den itibaren Türkiye'de Show TV'de yayınlanan, yapımcılığını Acun Medya'nın, sunuculuğunu Acun Ilıcalı'nın yaptığı, birçok ülkede "Deal or No Deal" adı ile yayınlanan, bilgi ve emek gerektirmeyen tamamen şansa dayalı, büyük miktarda paralar kazandırabilen bir yarışma programıdır. Var Mısın Yok Musun yarışma programı ilk başladığında Show TV'de ana haber bülteni öncesi yayınlanmıştır. Programın ratinginin yüksek olduğu anlaşıldıktan sonra haber bülteni sonrasına alınmıştır.

Bu programın temel işleyişine bakıldığında, programda 24 yarışmacı bulunduğu görülmektedir. Bu 24 yarışmacı; yarışma öncesi 24 kutuyu sıra ile seçtikten sonra, içlerinden biri kura ile günün yarışmacısı olmaktadır. Kalan 23 kutu ise yarışma esnasında açılmak üzere, gelecek bölümlerde yarışmacı olabilecek kişilerin elinde bulunmaktadır. Yarışmada 1 TL ile 500.000 TL'lik para miktarlarının olduğu ve para ağacı olarak adlandırılan bir tablo bulunmaktadır.

Tablo 2. Yarışma Kutularındaki Ödül Miktarlarının Renkler İle Gösterimi

1 TL*	10.000 TL**
2 TL*	20.000 TL**
5 TL*	30.000 TL**
10 TL*	40.000 TL**
25 TL*	50.000 TL**

50 TL*	150.000 TL***
100 TL *	200. 000 TL***
200 TL*	250.000 TL***
300 TL*	500.000 TL***
400 TL*	500.000 TL***
500 TL *	500.000 TL***
750 TL*	500.000 TL***

*Mavi **Sarı ***Kırmızı

Yarışmacılar ve izleyiciler bu para ağacından yarışmadaki para miktarını takip etmektedir. Yarışmacı oyuna başlarken elindeki kutunun ve diğer yarışmacıların kutularının içindeki para miktarının ne olduğunu bilmemektedir. Yarışmacı kendi isteğiyle diğer yarışmacıların kutularını sıra ile açtırır. Önce 5, sonra son 2 kutu kalana kadar 3'er kutu ara ile Hamdi Bey adlı bankacı tarafından yarışmacıya teklifler sunulur. Yarışmacının amacı kendi kutusunda oyunun sonunda kazanacağı ödülün ne olduğunu tahmin edip, banka ile pazarlık ederek kazanacağı ödülü en yüksek miktara çekmektir. Yarışmacı seçtiği kutularda küçük miktarlarda para açtırdıkça bankacının teklifi artmakta, yarışmacı yüksek miktarda para açtırdıkça bankacının teklifi azalmaktadır. Yarışmanın sunucu tarafından sorulan var mısın yok musun sorusu karşısında yarışmacı, bankacının (Hamdi Bey'in) teklifini 'varım' diyerek kabul ettiğinde, yarışmacı teklif edilen parayı almakta ve yarışma sona ermektedir. Ancak, yarışmacı teklifi varım diyerek kabul ettiğinde, sanki kabul etmemiş gibi kutular açtırılarak yarışmacının doğru karar verip vermediği kontrol edilmektedir. Yarışmacı 'yokum' diyerek devam ettiğinde, bir sonraki teklife kadar kutuları tekrar açtırmaktadır. Hiçbir teklifi kabul etmediği takdirde yarışmacı kendi kutusundaki miktarı almakta ve yarışma sona ermektedir.

Programın Değerlendirilmesi

Var Mısın Yok Musun Yarışması; sadece insanları mutlu eden, oyalayan, rahatlatan, zararsız, amaçsız hoş vakit geçiren bir eğlence programı değildir. Bir popüler kültür üretimi olan bu yarışma programı televizyonun eğlence işlevi üzerinden, seyirciye bir yaşam felsefesi, yaşam modeli, ideolojisi ve bilinci aşulamakta, sunmaktadır. Erdoğan (2004, s. 18)'a göre,

Eğlence belli bir yaşam tarzının kendini üretme biçimini anlatır. Eğlenceyle insan kendini dinlendirirken, zevk alırken, izleyici veya katılımcı olarak bir şeyler yaparken hem biyolojik ve sosyal, siyasal, kültürel ve psikolojik-kendini üretir hem de bu üretimin gerçekleştiği toplumsal yapıyı üretir. Eğlencenin masumiyeti veya ideolojiden veya siyasaldan uzaklığı düşüncesi ciddi bir yanılgıdır. Ne televizyondaki eğlence ne de televizyon dışı eğlence evrensel bir tarafsızlığa, yansızlığa ve ideolojisizliğe sahiptir.

Bir başka tanıma göre ise eğlence "televizyondaki her türlü söylemin üst-ideolojisidir" (Postman, 1994, s. 99). Bu bağlamda Var Mısın yok Musun Yarışması, televizyonun eğlendirme işlevi üzerinden kitlelere, kazanmak için ne bilgiye ne beceriye ne de çabaya gerek vardır, sadece şanslı olmak yeterlidir mesajı vermektedir. Bu yarışma kolay ve emeksiz para kazanma yolunu işaret eden, şansın egemen olduğu bir yaşam tarzı ve düşüncesi vurgulamaktadır.

Televizyonun ortaya çıkardığı popüler kültür ürünleri aracılığıyla hedef kitesine gönderdiği iletinin mutlaka bir anlamı vardır. Kitle iletişim araçlarının iletisi eğlence, eğitim, haber, spor, film, tartışma ve yarışma biçimlerinde olabilir. Hangi biçimlerde sunulmuş olursa olsun, ileti dikkatle hazırlanmış bir amacın paketlenmesidir. Bu amaç: (a) herhangi bir ürünün tanıtımını, (b) belli bir tutum, görüş, davranış, alışkanlık, zevk ve tüketim teşvikini, (c) ekonomik sömürünün ekonomik kalkınma olarak satılmasını, (d) belli güçlerin siyasal egemenliğinin demokrasi olarak yutturulmasını içerebilir (Erdoğan, 1997). Bu bağlamda "Var Mısın Yok Musun" yarışma programı içerisinde çeşitli ticari ürünlerin tanıtımı yapılmaktadır. Program içerisindeki tanıtıcı reklâm kuşaklarında farklı markalardaki farklı ürünlerin

reklamı yapılmakta, firmalarla ilgili imajlar ve mallar pazarlanmaktadır. Yine belli bir tutum ve davranışa yönelik iletiler de yarışma içerisinde mevcuttur. Yarışmanın iletilerine göre küçük çabalarla büyük işler yapmak mümkündür. Oysa gerçek hayatta büyük işleri başarmak için girişimci olmak, yetenekli olmak ve çok çalışmak gerekmektedir.

Kitle kültürünü üreten, kitle iletişim araçları bireylere sürekli yaşam ve insan modeli önermektedir. Madonna, Maradona, Pepsi Cola, Mc Donalds v.b. küresel iletişim ortamının ürettiği imaj öğeleridir (Bıçakçı, 2002). Popüler kültürün etkisinde kalan kitleler, televizyonda gördükleri; süper hayatlardan, arabalardan, evlerden, elbiselerden, kolay kazanılmış paralardan etkilenmekte, onları elde etmek istemekte ve böyle bir yaşamı kendine modellemektedir. “Var Mısın Yok Musun” yarışmasında da rekabet, performans, kazanma azmi ve başarı güdüsü gibi modern toplumun birey için ön gördüğü değerler bir kenara bırakılmıştır. Bu yönüyle program, şansı biricik toplumsal değer ve kolay para kazanma yolunu da vazgeçilmez yaşam modeli haline dönüştürmektedir.

Popüler kültür, popüler kişiler yaratır ya da yarattığı popüler kişileri seyirciyle buluşturarak popülerliğin devamını sağlar. Kitleler yaratılan bu popüler, şarkıcılardan, sanatçılardan, futbolculardan, sunuculardan, oyuncularından, yarışmacılardan etkilenecek onları idol olarak kabul ederler ve onlar gibi giyinmeye, konuşmaya, davranmaya, onları örnek almaya başlarlar. Popüler kültürün bir ürünü olan “Var Mısın Yok Musun” yarışmasında, Türk ve Dünya medyasında son derece popüler olan bazı isimleri de seyirciyle buluşturmuştur. 17 Mayıs 2008 tarihindeki programda A Milli Futbol Takımı kadrosu yarışmıştır. Teknik Direktör Fatih Terim asıl yarışmacı olmuş; futbolcular ve teknik heyet ise kutuları açmıştır. Yarışmaya 19 Ekim 2008 tarihinde ünlü pop yıldızı Christina Aguilera, 12 Aralık 2008 tarihinde de dünyaca ünlü rap starı 50 Cent, 25 Ocak 2009 tarihinde dünyaca ünlü manken Adriana Lima katılmıştır. Kitleler programı seyrederek, tartışarak, hayaller kurarak, sevdiği sanatçıların tükettiklerini tüketmeye çalışarak, onların giydikleri, onların kullandıkları, güzellik malzemeleri, üzüntüleri, seveleri, eğlence biçimleri aranır, özlenir, taklit edilir (Erdoğan ve Alemdar, 2005).

Amerika ve Avrupa’da Deal or No Deal ismiyle yayınlanan “Var Mısın Yok Musun” yarışma programı küreselleşmenin bir boyutu olarak Türkiye’ye uyarlanmıştır. Bu noktada kitle iletişim araçlarının, dolayısıyla televizyonun kültürel küreselleşmeyi hızlandırdığını söylemek mümkündür. Kültürel küreselleşme; sosyo-kültürel ve ekonomik yanları olan, sosyal değişmeye yol açan bir kavramdır. Küreselleşme adı altındaki tekdüzeleşme, standartlaşma, özgünlüklerin kaybolması süreci televizyonlardaki yarışma programlarını da içine almıştır (Aydoğan, 2004). Bunun da en güzel örneği dünyanın birçok ülkesinde farklı isimlerle ama aynı format ve içerikle yayınlanan “Var Mısın Yok Musun” yarışma programıdır.

Eğlence ve yarışma programları en çok izleyici toplarlar. Bunlar içinde yarışma programları en popüler olanlardan biridir çünkü yarışma programları günlük gerçeklerin rahatsız edici baskısından kaçışta sığınak olarak işlev görürler (Erdoğan ve Alemdar, 2005).

Oskay (2005, s. 80), gündelik hayatın rutin işleyişi içinde yorulan, sıkılan insanların ciddi haberlerden çok, eğlendirici haber ya da programlarla vakit geçirmeyi yeğlemelerini realiteden kaçış eğilimi olarak ifade etmektedir. Şans yarışmalarına ve oyunlara ilginin artması Türkiye’nin içinde bulunduğu ekonomik durumla yakından ilgilidir. Toplum ekonomik sıkıntılardan bir kaçış ve kurtuluş yolu olarak bu tarz şans yarışmaları ve oyunlarına yönelmektedir. Var mısın yok musun yarışma programına katılmak için başvuranların sayısı 3 milyon civarındadır ki bu da Türk insanının içinde bulunduğu ekonomik sıkıntılarının en önemli göstergesidir. Yarışmaya katılanların birçoğu borçlarını ödemek, iş kurmak, ev almak için katıldığını dile getirmektedir. Bu da toplum içerisinde ekonomik hayatın olumsuz gittiğine dair fikir vermektedir. Ekonomide kötü gidiş kitleleri çeşitli arayışlara yönlendirmektedir. Bu arayışlardan biri de “Var Mısın Yok Musun” yarışmasıdır. Kitlelerin bu yarışmaya yönelmesinin temel sebebi günlük ve ekonomik hayattaki sıkıntılar ve umut arayışlarıdır. “Var Mısın Yok Musun” yarışması bilgi, çaba ve sermaye gerektirmeyen ‘şans faktörünü’ kitlelere umut olarak sunmaktadır. Kitleler; başarı ve kazancın yolunu, umudu kendilerinde değil bu yarışma programında aramaktadır.

Dünyada ve Türkiye’de yayınlanan Walt Disney çizgi filmlerinin gönderme yaptığı dünya ile Var Mısın Yok Musun yarışma programının vurguladığı dünya arasında bir paralellik vardır. Erdoğan ve Alemdar (2005, s. 107)’a göre Walt Disney’in dünyasında talihçilik, kadercilik, alinyazıcılık popüler yapılır. Böylece zenginliklerin belli ellerde toplanması ve kitlelerin ekmek parasına muhtaç bırakılması sosyal adaletsizlik olmaktan çıkartılır ve şans, talih, kader, kısmet haline dönüştürülür. Hâlbuki günümüz dünyasında güçlü ve başarılı olmak için bu değerlerin önemli bir yeri yoktur.

Sonuç

Günümüzde teknoloji ve iletişim araçlarındaki baş döndürücü gelişmeler kitleler üzerinde büyük toplumsal etkiler bırakmaktadır. Teknolojideki ilerlemelerin bir sonucu olarak ortaya çıkan kitle iletişim araçları, iletişim ve kültür arasında dolayısıyla da toplum arasında ayrılmaz bir bağ vardır. İletişim olmazsa kültürün oluşması, yaşaması, nesilden nesile aktarılması mümkün değildir. Ancak iletişimin olmazsa olmazı, kültür üreticisi ve pazarlayıcısı olan kitle iletişim araçlarının ortaya çıkardığı kültüre, toplumun yaşamsal öğelerinin devamı için dikkat edilmelidir.

Teknoloji ve iletişim çağını yaşadığımız günümüzde kitleler okumaktan ve dinlemekten çok görerek ve duyarak bilgilenmeyi, öğrenmeyi tercih etmekte bu da kültürel değişimin daha kolay kabullenilmesini sağlamaktadır. Kültürel değişimin kabul görmesindeki başlıca araç ise televizyondur. Görsel ve işitsel bir araç olan televizyonun diğer kitle iletişim araçlarına göre inandırıcılığının, güvenilirliğinin, izlenme oranının yüksek oluşu bu aracı toplumsal ve kültürel değişimin başlıca aracı haline getirmiştir. Bu bağlamda tecimsel televizyon diğer kitle iletişim araçlarına göre; popüler kültürün en büyük üreticisi, pazarlayıcısı, yayıcısı ve dağıtıcısıdır.

Yaşamın her alanını kaplayan popüler kültür, kitleler tarafından yaşanır ve tüketilir. Toplum ve kültür üzerinde olumsuz değişimlere yol açar fakat çoğu zaman herkes tarafından fark edilmez. Popüler kültür televizyondaki, eğlence ve yarışma programlarıyla, dizilerle, haberlerle, filmlerle; dünya görüşümüzden yiyecek ve içeceklerimize kadar, dinlediğimiz müzikten giysilerimize kadar, bütün zevklerimiz ve tercihlerimizi yönlendirmektedir. Popüler kültür, kapitalist dünya görüşünün ve tüketim toplumunun bir sonucudur.

Son dönemde Türkiye’de de yayınlanan “Var Mısın Yok Musun” yarışma programı televizyonun ortaya koyduğu bir popüler kültür ürünüdür. “Var Mısın Yok Musun” yarışmasında da rekabet, performans, kazanma azmi ve başarı güdüsü gibi modern toplumun birey için ön gördüğü değerler bir kenara bırakılmıştır. Yarışmanın fark edilmeyen mesajında, “kazanmak için ne bilgiye ne beceriye ne de çabaya gerek vardır, sadece şanslı olmak yeterlidir” mesajı verilmektedir.

Bu yarışma kolay ve emeksiz para kazanma yolunu işaret eden, şansın egemen olduğu bir yaşam tarzı ve düşüncesi vurgulamaktadır. Yarışmada, şans faktörünü kitlelere umut olarak sunulmakta, talihçilik, kadercilik popüler yapılmaktadır. Kitleler; başarı ve kazancın yolunu, umudu kendilerinde değil bu yarışma programında aramaktadır. Kitlelerin bu yarışmaya yönelmesinin temel sebebi günlük ve ekonomik hayattaki sıkıntılar ve umut arayışlarıdır.

“Var Mısın Yok Musun” yarışması dünyanın birçok ülkesinde farklı isimlerle ama aynı format ve içerikle yayınlamasıyla küreselleşmenin yaratacağı tekdüzeleşme ve standartlaşmayı desteklemektedir.

Yarışma, başarı ve kazancın bilinçle ve emekle kazanılabileceği fikri yerine, kısa ve kolaydan köşe dönmeçiliğe vurgu yapmaktadır. Bu vurgu, bilginin en büyük güç sayıldığı bilgi toplumlarında yeri olmayan bir vurgudur. Her alanda başarılı olma; bilgiyi, çabalamayı, verimli çalışmayı, üretmeyi gerektirir. Toplumla verilmesi gereken mesaj bu yönde olmalıdır. Mustafa Kemal Atatürk’ün de ifade ettiği gibi “Çalışmadan, yorulmadan, üretmeden, rahat yaşamak isteyen toplumlar, önce haysiyetlerini, sonra hürriyetlerini ve daha sonrada istiklal ve istikballerini kaybederler.”

Kaynakça

Adorno, T. (1991). The Culture Industry: Selected Essays On Mass Culture. London: Routledge.

- Aydoğan, F. (2004). Medya ve Popüler Kùltür. İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri Anonim Őirketi.
- Bıçakçı, İ. (2002). İletişim ve Halkla İlişkiler. İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri Anonim Őirketi.
- Cesur, S ve Paker, O. (2007). Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri. Elektronik *Sosyal Bilimler Dergisi* www.e-sosder.com ISSN:1304-0278, 6, s. 106-125
- Doğan, İ. (2007). Sosyoloji, Kavram ve Sorunlar. İstanbul: Sistem yayıncılık
- Dökmen, Ü. (1998). İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ecevit, F. (2006). Genel İletişim. Pegem Yayınları. (Ed.). Kitle İletişimi, İletişim ve Toplum (s. 94-95). Ankara
- Erdoğan, İ. (1997). İletişim, Egemenlik ve Mücadeleye Giriş. Ankara: İmge Kitap
- Erdoğan, İ. (1999). Popüler Kùltür ve İktidar. Vadi Yayınevi. (Ed.). Popüler Kùltür: Kùltür Alanında Egemenlik ve Mücadele (s. 22). Ankara
- Erdoğan, İ. (2004). Tv'de Popüler Yarışma: Modern Gladyatörlerin Kansız Ölümü. Bilim ve Ütopya Dergisi, 89, 16-19.
- Erdoğan, İ ve Alemdar, K. (2005). Popüler Kùltür ve İletişim. Ankara: Erk Yayınları.
- Gans, H.J. (1999). Popüler Kùltür ve Yüksek Kùltür. Yapı Kredi Yayınları. (Çev, Emine Onaran İncirlioğlu). İstanbul.
- Kellner, D. (2005). Kitle İletişim Kuramları. Ütopya Yayınevi.(Çev, Erol Mutlu). Kùltür Endüstrileri (s. 236). Ankara.
- Marcuse, H. (1968). Repressive Tolerance. Boston: Beacon Press.
- McQuail, D. (1994). Mass Communication Theory: An Introduction. *Sage Publication*. s. 1- 30
- Neil, P. (1994). Televizyon: Öldüren Eğlence. Ayrıntı Yayınları. (Çev, Osman Akınhay), İstanbul
- Oktay, A. (1987). Kùltür ve İdeoloji. İstanbul: Gür Yayınları.
- Oksay, Ü. (2005). İletişimin ABC'si. İstanbul: Der Yayınları
- Örmeci, O. (2008). Popüler Kùltür. Ankara: Elips Kitap.
- Özen, Ö. (2006). Genel İletişim. Pegem Yayınları. (Ed.). Kùltürel İletişim (s. 127). Ankara
- Özkalp, E. (1995). Sosyolojiye Giriş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık Bilimsel Araştırma Vakfı Yayınları.
- Türkoğlu, N. (2004). İletişim Bilimlerinden Kùltürel Çatışmalara Toplumsal İletişim Tanımlar, Kavramlar, Tartışmalar. İstanbul: Babil Yayınları.
- Unesco (1984). Many Voices, One Worldl. The MacBnide Report, Abridgeded Ed.(s.33-34). Londra
- Yaylagül, L. (2006). Kitle İletişim Kuramları. Ankara: Dipnot Yayınları.
- <http://www.be-sen.org.tr> (15.01.2009)
- <http://www.medyatakip.com> (20.02.2009)

Eski Yazılı Metinler Sorunu ve “Hz. İsa’ya Açık Mektup” Üzerine

Hatem TÜRK*

Özet

Bu yazıda Türkiye’de 1928 “Alfabe Devrimi”nden sonra ortaya çıkan eski yazılı metinlerin yeni yazıya aktarımı konusu üzerinde durulmuştur. Türk milleti, İslamiyet’in kabulü ile yavaş yavaş Arap alfabesini benimsemiş ve her alanda bu alfabeyle kullanmaya başlamıştır. Modern Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla birlikte Türkiye’de daha önceden beri tartışılan alfabe sorunu gündeme geldi. Sorun, Latin alfabesinin kabulü ile giderildi. Fakat bu, yeni bir sorunu da beraberinde getirdi. O da eskiden yazılan eserlerin yeni alfabeyle aktarımı konusu idi. Bu konuda Türk Dil Kurumu, Türk Tarih Kurumu ve Üniversiteler gibi resmi kurumlar çok çalıştıysa da sorun tam anlamıyla giderilemedi. Konunun çözümü için teorik yaklaşımlar gerekmektedir. Biz bu konuyu ele aldığımız örnek bir aktarımla değerlendirmeye çalıştık.

Anahtar Kelimeler: Osmanlıca, Alfabe, Latin harfleri, Kültür

About the Issue of Ottoman Script Texts and “An Open Letter to Jesus”

Abstract

In that text the subject of the transfer of old written texts to new alphabet, which exists after the “Alphabet Revolution 1928” in Turkey, is emphasized. Turkish public started to use Arabic alphabet in every field with the acceptance of Islam. With the establishment of the Modern Turkish Republic, the problem of alphabet, which is discussed for a long time, come up. The problem is solved with the acceptance of Latin alphabet. Yet, this caused new problems; the transference of old written texts to new alphabet. Even though some official associations; Turkish Language Association, Turkish History Association and universities studied on this problem, it could not be solved completely. For the solution teorical approaches are required. And with that view, we tried to evaluate this subject by a sample transference.

Key Words: Ottoman Language, Alphabet, Latin Alphabet Letters, Culture

Eski Yazılı Metinler Sorunu ve “Hz. İsa’ya Açık Mektup” Üzerine

Türk edebiyatının en önemli sorunlarından birisi, Arap alfabesiyle yazılmış olan eserlerin Latin alfabesine çevrilerek okuyucu ve araştırmacıların hizmetine sunulmamış olmasıdır. Türkler, İslamiyet’i kabul ettikten sonra çok hızlı bir şekilde hem kültürel alanda, hem de siyasal alanda dünya kültürüne önemli kazanımlar sağlamıştır. Türklerin İslamiyet’i kabulünden sonra hızlı bir eğitim sürecinin başladığı ve fetih hareketlerinin bundan yararlandığı da bilinen bir gerçektir. Türklerin Arap alfabesini kullanmaları da bu dönemlerde başlamıştır. Yüzyıllarca her türlü eserini Arap alfabesiyle yazmış olan Türk milleti, 1928’deki bilinen “Harf İnkılâbı” nedeniyle eserleri ile kendisi arasında bir perde koymuştur. Çağdaş uygarlığa ayak uydurabilmek için adeta zorunlu bir ihtiyaç olan bu dönüşüm, bütün iyi taraflarının yanında bir sorunu da beraberinde getirdi.

Kültürün en önemli taşıyıcı unsurlarından olan yazılı eserlerin yarınlara aktarılması bu açıdan çok sıkıntılı bir sürece girmiştir. Mustafa Kemal Atatürk’ün Türk Dil Kurumu ve Türk Tarih Kurumu’nu bu sorunun çözülmesi için kurduğu düşünülebilir. Fakat yeni devletin bu güzide kurumları da sorunu tam anlamıyla çözmeye yetmedi. Daha sonraki yıllarda Türkiye’nin pek çok yerinde açılan yeni üniversitelerin özellikle Türk Dili ve Edebiyatı ile Tarih bölümlerindeki eski yazıyı bilenler, bu duruma kayda değer bir hassasiyet örneği ile ilgisiz kalmadılar.

Yeni alfabeyle geçişle birlikte başlangıçta dönemin önemli yazarları, yazmış oldukları kendi eserlerini günümüz alfabesine aktarmaya çalıştılar. Bu, devrimler için her ne kadar iyi niyetli olsa da sorunun

çözümü için çok küçük adımlardı. Devletin resmi kurumları da aynı iyi niyetle önemli çalışmalar yaptı. Bu güne kadar bu alanda özellikle üniversitemizde hatırı sayılır bir oranda aktarım yapılmıştır. Fakat bu alandaki çalışmaların yeterli sayılması için, eski yazıyla oluşturulmuş tüm kaynakların yeni yazıya aktarılması gerekmektedir.

Türkiye'deki azımsanamayacak ölçüdeki iyi niyetli çabaların yanında sorunun büyüklüğü, bu çabaların eksikliğini ortaya koymaktadır. Genel anlamda düşünüldüğünde Türkiye'de ne yazık ki bu zor ve uzun iş, hem yeterince ciddiye alınmıyor, hem de konunun kendi iç sorunları ortaya konulmuyor.

Osmanlıca, yalnızca bir yazı dili olduğundan öğrenilmesi çok kolay gibi görünmektedir. Bunu görenler, birkaç aylık bir çalışmadan sonra özellikle İstanbul'un pek çok yerinde rastlayabilecekleri eski yazılı, yazarı bilinen bir kitabı eline alıp aktarmaya çalışmaktadır. Oysa bilinmesi gereken şeylerden biri de Osmanlıca dediğimiz yazı dilinin, içinde Arap, Türk ve Fars dilinin kurallarını barındırıyor olduğudur. Bunun yanında aktarılan kitabın yazarının çok iyi tanınması, kitabın yazıldığı kültürün özelliklerinin bilinmesi, kitabın konusuyla ilgili terminolojinin bilinmesi gerekmektedir.

Bu konuyla ilgili önemli sorunlardan biri de Osmanlıcadan aktarımlarda belirli bir standardın yakalanmadığıdır. Bazı araştırmacılar metnin birebir, transkripsiyonlu aktarımını yaparken, bazıları günümüz imlasına uyarlayarak aktarım yapmakta, bazıları da asıl metinden büyük oranda değişime uğrattıkları metni, sadeleştirme adıyla yayınlamaktadır. Aktarımlarda bazen birebir aktarılmış metin kitabın bir sayfasında; sadeleştirilmiş metin ise diğer sayfada yer alıyor. Bazen de aktaranın Osmanlıca metni de kitaba dâhil ettiği görülüyor. Veya bütün metotların bir kitapta denendiği de görülmektedir. Bütün bu uygulamanın hangisinin doğru olduğu konusu, daha etraflı bir bilim kurulunun incelemesi sonucunda cevap bulacaktır. Fakat bir şekilde aktarımın gerçekleştirilmesi hem bir ihtiyaç hem de uygarlığın tekâmülü için zorunluluktur.

Bugüne kadar sayısız araştırmacı söz konusu alanda hatırı sayılır bir özveri örneği ile çalışmışsa da çalışmaların kalitesi, çalışan kişilerin bilgi birikimleriyle doğru orantılı olmuştur. Günümüz alfabesine aktarımda çoğunlukla eserin aslına bağlı kalınarak başarı sağlanmışsa da bazen aktarımı yapan kişinin bilgi eksikliği ve alandaki yetersizliğinden dolayı asıl eser tam anlamıyla tahribata uğratılmıştır. Eserlerin hatalı aktarımları, bilgi eksikliğinden olabileceği gibi bazen de art niyetli kişilerin özel gayretleriyle bu noktaya gelinmiş olabileceği de düşünülecek ve sorgulanabilecek bir durumdur.

Tüm kültürü ilgilendiren bu önemdeki bir konunun kişilerin yetkinliğine bırakılmaktansa disiplinli, denetimli bir şekilde devlet ciddiyetiyle yapılması bu konuda en büyük dileğimizdir.

Bu yazıda üzerinde durulacak konu, bu alanda yapılmış bir çalışma olan Süleyman Nazif'in Hz. İsa'ya Açık Mektup adlı eserinin günümüz alfabesine aktarımı ve sadeleştirilmesi amacıyla hazırlanan Tahir Aday'ın çalışmasının incelenmesi olacaktır.

Bu eserde Süleyman Nazif, Hz. İsa'nın şahsında dönemin tüm Hıristiyanlık âlemini hedef almıştır. Bunun sonucunda İstanbul'daki Hıristiyanlar tepkide gecikmemişler ve gazeteler yoluyla gayrimüslim vatandaşları kışkırtmışlardır. Bunun yanında tutucu çizgisiyle tanınan Sebilürreşad'ın da Süleyman Nazif'in aleyhine yazı yazması ilginçtir. Bunun üzerine Süleyman Nazif, kitabın bölümlerinden olan "İztrârî Bir Cevab"ı yazar. Bu yazı sebebiyle gayrimüslimler, Yazar'ı, savcılığa şikâyet edince Süleyman Nazif, yine kitabın bölümlerinden olan "Açık İstidânâme"yi yazar. İlk olarak 1924 tarihinde kitap olarak basılan eser, daha sonra gazetelerde dört bölümle tefrika edilmiştir.

Türk kültür varlığının çok önemli bir kesitini oluşturan Arap harfli eserlerin günümüz alfabesine aktarılacak milli hafızanın işlevine devam etmesine katkıda bulunmak, elbette ki çok erdemli bir çalışmadır. Bunu, toprağın bugünkü sahiplerinin hakkı olan yerin altındaki eski medeniyetlere ait mücevherleri, gün yüzüne çıkarmaya benzetebiliriz. Fakat bu konuda, çalışmayı yapan kişilerin çok hassas olma mecburiyetini duymaları gerekir. Çünkü yapacakları çalışma, ister istemez asıl yazar ile okuyucuyu baş başa bırakacaktır. Bir anlamda yeni yapılmış olan çalışmanın hataları da asıl yazara mal edilebilir. Çünkü günümüzde, yazık ki, her alanda çalışma yapan insanların eski yazı bilme durumu söz konusu

değildir. Yani okuyucu veya araştırmacı asıl yazarın hiç düşünmediği ve yazmadığı bir şeyi, yalnızca eski yazı bilmeyip, asıl eseri okuma imkanından yoksun olduğu için, yazara yükleyebilir ki buradan da olumlu bir sonuç çıkmaz kanısındayız.

Tahir Aday, yaptığı çalışmasında kültürümüzün önemli bir emekçisinin değerli bir eserini birtakım yanlışlarla okumuştur. Onun, eseri aktarırken orijinal metni de kitaba koyması saygıya değerdir. Bu tip çalışmalarda asıl metnin de kitaba alınması, çalışmadaki muhtemel yanlışların düzeltilerek eserin asıl değeriyle yeniden hayat bulmasını sağlayacaktır.

Kitabı okuyucu ve araştırmacıların hizmetine sunan Lamure Yayınları, özellikle Osmanlı kültürü ile ilgili yeni ve değerli kitaplar yayınlamaktadır. Çalışmanın başında, Süleyman Nazif Külliyyatı 1, yazısından büyük edibin diğer eserlerinin de bu şekilde yayınlanacağı ümidini taşımaktayız. Dileğimiz, eğer külliyyat yayınlanacaksa, daha çok incelenmiş ve yanlışsız çalışmalar olmasıdır. Hem yayın evinin hem de çalışmayı yapan Tahir Aday'ın kültürel birikimlerimizi yeniden gün yüzüne çıkararak bizi memnun etmesini dileriz.

Bu çalışmada amaç, kültürümüzün değerli bir eserinin yeniden gündeme gelmesine ve daha işler olmasına katkıda bulunmaktır. Bu amaçla, Tahir Aday'ın okuma yanlışlıklarını göstererek kitabın yeni baskılarında bunların giderilmesi düşünülmüştür. Ayrıca konunun hassasiyeti, bilim dünyasına bir kere daha ifade edilerek sorunun güncelde tutulması amaçlanmıştır.

Tahir Aday'ın yanlışlıkları kitabın iç kapağında başlıyor. Kitapta: “*Tab’ı Yeni Matbaa*” denilmiş. Burada, Basımı Yeni Matbaa” anlamı çıkmaktadır. Oysa kitabın orijinal metninde kelimenin sonunda bir “y” harfi daha vardır ki, “*Tâbi’i Yeni Matbaa*” şeklinde okunmalıdır. Kitabın aktarım bölümüne geçildiği 13. sayfasında: “... müslîmânlarâ revâ görülen mazâlimi kûrlerden ziyade görmeyen bu İngiliz o taleb-i sâiki olan şühbesiz dîn’i gayreti

Ve ehl-i salîb taassubudur” şeklinde okunan yer, “Müslümanlara reva görülen mezalimi körlerden ziyade görmeyen bu İngiliz’i o talebe saik olan şühbesiz dîn-i gayreti ve ehl-i salîb taassubudur.” şeklinde okunmalıdır. Aynı sayfanın dört satır yukarısında “*Türkiyyâda*” şeklinde okunuş da günümüzde çok geçerli değildir.

Kitabın 17. sayfasında “... hem akl-û idrâkimle...” şeklinde okunan yer, “hem akl-ı idrâkimle” olmalıdır. Aynı sayfada: “*Hâfızam zabt-ı vakayı etmeğe başladığı zaman seni tanıdım*” şeklinde aktarılan yerde “zaman” kelimesinden sonra “*diyecektim... Evet, hafızam zabt-ı vekayı’ etmeye başladığı zaman*” bölümü atlanmıştır.

21. sayfada “*duâları işidiyorsun*” şeklinde aktarılan yer “dua ve bedduaları işitiyorsun” olacaktır. 25. sayfada “*dûr-dûr*”, “dûr a dûr” olacaktır. 27. sayfada aktaranın “*hânâmâne*” olarak okuduğu yer, “hânümâna” olacaktır. Aynı sayfada “*sümûm-u katile*” olarak okunan bölüm “sümûm-ı katile” olarak okunmalıdır. 31. sayfada “*sükût-u hilm’inle*”, “sükût-ı hilminle” olmalıdır. Aynı sayfada “*Mesîh î muntazzar’a*”, “Mesîh-i muntazıra” olacaktır. Kitabın, Hazret-i İsa’nın Cevabı bölümünü oluşturan 33. sayfasında “*vücutundan*” kelimesi “vücutumdan” olmalıdır. Bu kelimedden birkaç kelime sonra “...berbâr-u âr...” gibi okunan yer, “...bir bâr-ı âr...” olmalıdır. Aynı sayfada “*Göke...*” şeklinde okunan kelime “Göge...” olmalıdır. Aynı sayfadaki “... azâbı sermedîdir.”, “azâb-ı sermedîdir”; “... sabah ahretin...”, “... sabah-ı ahretin ...”; “... nik-ü bed’ine ...” ise “... nik ü bed’ine ...” olmalıdır.

Çalışmanın 35. sayfasında üçüncü paragrafının ikinci kelimesi “*iddâ-yi nisbet*” olarak okunan yer “iddia-yı nisbet” olmalıdır. Aynı sayfanın üçüncü paragrafındaki “*Tekabbuh*” olarak okunan kelime ise “Takbîl” olmalıdır. 37. sayfa, 3. satırda “*değilim*”, “değildim” 14. satırdaki “*cân-verin*”, “canavarın” olacaktır. 39. sayfanın ilk satırında “*kilîsanın*”, “*Türkiyâ*” gibi kitap boyunca aynı şekilde yanlış okunmuştur. Aynı sayfanın 9. satırında “*âsım-i dünyaya*” terkibi, “âsime-i dünyaya” olacaktır. 41. sayfanın 3. paragrafındaki “*iddiâ-i nibet*” terkibi de “iddiâ-yı nisbet” olmalıdır. 43. sayfanın 3. paragrafında “... neşr ettiğin ...” den sonra “mektubun” kelimesi yazılmamıştır. 45. sayfanın 2. paragrafında “*mukadder*” olarak okunan kelime “muktedir”; bir sonraki paragrafta “... cehennem-i belâ...” olarak okunan yer ise “... cehennemî bela ...”

dır. 47. sayfanın ilk satırında “... *temennî*...”, “*temennâ*”, 6. satırdaki “*merâî*” “*mürâî*”, 11. satırdaki “*huzûr-u*”, “*huzûr-ı*”, 15. satırdaki “*În-şâ-Allah*” ise “*inşallah*” olmalıdır.

Kitabın 49. sayfa, dördüncü satırındaki “*kalmadığımı*” kelimesi “*kalmadığını*” olacaktır. Aynı sayfanın 5. satırındaki “*tabîî*” kelimesinden sonra “ve dâima hâtıra gelirdi. Fakat” bölümü aktarılmamıştır. 51. sayfa, 3. satırda “*zulmâtlar*”, “*zulmetler*”; 4. satırdaki “*adem-i nemâ*”, “*adem-nümâ*”; 10. satırdaki “*nevrine*”, “*nûruna*”; 12. satırdaki “*cest-i cevvi*”, “*cüst-cûy-ı*”; aynı satırdaki “*hem-rahm*” ise “*hemrâhim*” olmalıdır. 53. sayfa, 4. satırdaki “*nev’î indendir*”, “*nev’indendir*”, 3. paragraftaki “... *mu’tekadât-ı*...”, “*mu’tekidât-ı*”, aynı sayfanın 11. satırındaki “*iddiayı*”, “*iddia-yı*”, 15. satırdaki “*menkûrdurlar*”, ifadesi ise “*münkirdirler*” olmalıdır.

55. sayfa, 2. satırdaki “*bedâhete-i safsatayı*”, “*bedâhete-i karşı safsatayı*”, 10. satırdaki “*ma’zûr-ü tevhim*”, “*mahzûr-ı tevehhüm*” olmalıdır. Sayfa 57’de 3. satırda “*âlem-i mantıkın*”, “*ilm-i mantıkın*”; 4. satırda “*şürüh-ü*”, “*şürüh-i*” olmalıdır. Aynı sayfanın 13. satırında “*Mektûb*” kelimesinden sonra “*yazmak*” kelimesi aktarılmamıştır. 59. sayfa 10. satırda kelime “*beyin*”, değil “*beyle*” olmalıdır.

Bu çalışmanın en büyük yanlışlıklarından birisi de 61. sayfada bulunmaktadır: “-*Salîbin girdiği yere hâlel giremez*” olarak aktarılan cümle aslında tam tersi bir duyguyla yazılan “-*Salîbin girdiği yere hilâl giremez*” dir. Aynı sayfanın bir önceki satırında bir paragraflık bölüm aktarılmamıştır. “*zulmet*”, kelimesinden sonra “*kitasına birçok haklı müracaatta bulundum; benimle istihza ettiler. Ve İncilin tahrifinden masûn kalmış, en sahih ayetlerine karşı ibraz etmedikleri bir hürmet*” bölümü olacaktır. Aynı sayfanın 12. satırında “*İngiliz*” kelimesinden sonra “ve Fransız” bölümü yine aktarılmamıştır. 63. sayfanın ilk satırındaki “*hód kâm*”, “*hodgâm*”; 12. satırdaki “*edeceğim*”, “*ederek*”; 14. satırdaki “*huzûr u*”, “*huzûr-ı*” olmalıdır. 65. sayfa 6. satırdaki “*me’yûs-i mahkûr*”, “*me’yûs ve makhûr*”; 8. satırda “*hükmi*”, yerine de “*hakkım*” olmalıdır. 67. sayfa 9. satırda “*şerri ahfadır*”, “*şerr-i ehaffdır*”; 10. satırdaki “*galeb-i*”, “*gâlib-i*” olmalıdır. Sayfa 69, 5. satırda “*zât-ür-rie yi*”; 12. satırdaki “*tekeline*”, şekline olmalıdır.

Kitaptaki aktarım yanlışlıkları elbette ki bunlarla da sınırlı değildir. “*müslîmân*” gibi kelimelerin tüm tekrarı aynıdır. Biz yanlış gördüğümüz yerleri göstermeye devam edelim. Kitabın 71. sayfa, 5. satırındaki “*mûfrat-ı ...*” yerine “*müfrit-i*”; 13. satırdaki “*ba’z*” yerine “*bazı*” olmalıdır. 73. sayfa, 4. satırdaki “*kaynayan*”, kelimesi yerine “*kanayan*”; 12. satırda “*âkıbet-bîni*” yerine “*âkıbet beni*”; 14. satırdaki “*Harâbî bağrına basmış*” yerine “*Hüdâ’yı bağrına basmış*” olmalıdır. Kitabın “*Açık İstidânâme*” bölümündeki ilk satırda “*cenâb-ı âliyesine*”, yerine “*cânib-i âlîsine*”; 4. satırdaki “*ahiremeden*”, yerine “*ahirenden*” olmalıdır. Aynı sayfanın 5. satırındaki “*sevk*”, kelimesinden sonra ise “*etmek*” kelimesi aktarılmamıştır. Kitabın 83. sayfasının ilk satırında bir önceki sayfadan devam eden cümle bitmediği halde paragraf başından başlanılmış, ayrıca “*Neşriyyât*” yerine “*neşriyâtı*” olacaktır. Aynı satırda “*huysuzlandırmış*” yerine “*huylandırmış*”; 4. satırdaki “*hattâ*” yerine “*hatt-ı*” olmalıdır. Kitabın 85. sayfasındaki 2. satırında “*ihtilâf dîn*”, “*ihtilâf-ı dîl*” olmalıdır.

Çalışmadaki yanlışlıklar bunlarla sınırlı değil elbette ama gösterilen örnekler çalışmanın okuma yanlışları hakkında ipuçlarını vermektedir kanısındayız. Çok zor ve gerekli olan bu konuda, sahada yeterlilik, Arapça, Türkçe ve Farsça dilbilgisi hakkında yeterli bilgi, kitabın yazıldığı kültüre vakıf olma vs. gibi geniş bir altyapı gerekmektedir.

Arap alfabesiyle yazılmış olan kültürel varlığımızın Latin alfabesine aktararak bilim adamı ve okuyucunun önüne konulması, şüphesiz zor ve önemli bir hizmettir. Günümüzde kültür ve edebiyatımızın halledilemeyen sorunlarından birisi olan eski yazılı metinlerin yeniden yayını, daha fazla hız kazanmalı ve aktarılan metinler işleme sürecine girmelidir. Kültür birikimimizin çok önemli bir bölümünün henüz masamızın üstünde olmadığı ve bunun önemli bir sorun olduğu gerçeği, alanda yeterli araştırmacıların gündeminden hiç düşmemelidir.

Kaynakça

Ahmet Cevdet Paşa, *Belâgat-ı Osmaniye*, (Hazırlayanlar: Karabey, Turgut, Atalay, Mehmet), Akçağ, , 2000, İstanbul

Altınay, Ahmet Refik, İnkılâb-ı Azîm (Hazırlayanlar: Türk, Hatem – Özbek Adem), Salkımsöğüt Yayınları, 2008, Erzurum

Ersoy, Mehmed Akif, Safahat, (Hazırlayan: Kemal Bek), Bordo – Siyah, 2007, İstanbul

Nazif, Süleyman (2006). Hz. İsa'ya Açık Mektup (Aktaran ve Sadeleştiren: Tahir Aday). Lamure. İstanbul.

Tarhan, Abdülhak Hâmid, Târık, (Sadeleştiren: Enginün, İnci), Kültürbakanlığı Yayınları, 1975, İstanbul

Tevfik Fikret, Rübâb-ı Şikeste, (Hazırlayanlar: Abdullah Uçman – Hasan Akay), Çağrı Yayınları, 2005, İstanbul

Ünver, İsmail (1993). Çeviriyazıda Yazım Birliği Üzerine Öneriler, *Ankara Üniversitesi, DTCF Türkoloji Dergisi*, Cilt. 9, Sayı. I, 51-89, Ankara.